



PROGRAMA CURRICULAR DE LAS
COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
PARA ALUMNOS DE CICLO INICIAL Y
MEDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: SOE.

Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Sara Roselló Sempere

Diplomada en Educación Social

DNI: 26754115-D

Director: Dr. Francisco Juan García Bacete

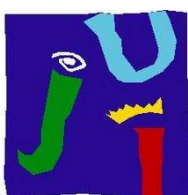
DNI: 19089246-M

Octubre de 2014

Con la colaboración y apoyo del grupo GREI:
Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre
Iguales en el Contexto Escolar.



Grupo de Investigación del Rechazo
Entre Iguales en el Contexto Escolar



UNIVERSITAT
JAUME·I

La realización de este Trabajo Final de Máster ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), de la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1A2012-04) y de la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

*Educación quiere decir sacar de dentro, no meter de
fuera. No somos cubos vacíos que hay que llenar,
somos fuego que hay que encender.*

(Mario Alonso Puig)

Agradecimientos

Después de estar tanto tiempo realizando este Trabajo Final de Máster es difícil para mí nombrar a todas aquellas personas que han estado día a día apoyándome, ayudándome y dándome ánimos cuando lo necesitaba.

En primer lugar dar las gracias a todo el Equipo de Investigación del que muy orgullosa formo parte: Francisco, Ghislaine, Andrea e Inés. Gracias por toda la confianza que desde el primer día habéis puesto en mí y por todo el apoyo que durante estos últimos meses he recibido de vosotras. Agradecer también a las últimas incorporaciones al equipo, gracias a ellas he podido dedicarme más a la realización de este trabajo: Enrique, Clara y Javi. Sin olvidarme de Aida, con ella empecé esta andadura en el mundo de la investigación, aunque ahora ya no esté en el equipo sigue siendo para mí una persona de referencia.

Gracias a Francisco, director de este trabajo, por la paciencia y la horas dedicadas. Sin su ayuda y sus consejos nada de esto hubiera sido posible.

Quiero también agradecer a mis padres, Carmen y Enrique y a mi hermana Neus por creer en mí en cada proyecto que empiezo, su fuerza me ayuda a seguir adelante cuando ni yo misma creo en mí.

Y por último, pero no por ello menos importante, gracias a Joan por ser y estar y a todos mis amigos/as por los ánimos dados y por entender mi falta de tiempo durante estos meses. GRACIAS.

Sara.

Índice

1. Introducción	9
2. Las relaciones entre iguales	11
3. La Competencia Socioemocional	17
3.1 ¿Qué se entiende por competencia socioemocional?	17
3.1.1 Habilidades sociales	18
3.1.2 La aceptación entre los iguales	21
3.1.3 La calidad de las relaciones entre iguales	23
3.1.4 La funcionalidad de los procesos socioemocionales	25
3.2 Modelos de la competencia socioemocional	26
3.2.1 Inteligencia emocional	26
3.2.2 Modelo de Inteligencia Socioemocional de Reuven Bar-On. Aprendizaje Socioemocional	29
3.2.3 El Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Linda Rose-Krasnor y Susanne Denham	34
3.3 Componentes curriculares socioemocionales	40
3.3.1 Sociabilidad y Conducta Prosocial	41
3.3.2 La Asertividad	49
3.3.3 Regulación y gestión emocional	54
3.3.4 Resolución de Conflictos Interpersonales	63
4. Educación Socioemocional	77
4.1 Características generales de los Programas Socioemocionales	79
4.2 Revisión de los Programas más significativos existentes	87
4.2.1 Programas centrados en las habilidades sociales	88
4.2.2 Programas centrados en el aprendizaje emocional - socioemocional	90
4.2.3 Programas Psicoeducativos	92
4.2.4 Programas Curriculares	96
5. Programa de mejora de las Competencias Socioemocionales en el Aula (SOE) ..	109
5.1 Justificación. GREI	109

5.2 Objetivos del Programa	113
5.3 Destinatarios y beneficiarios.....	114
5.4 Metodología.....	114
5.4.1 La literatura infantil y juvenil	121
5.4.2 Un programa curricular	122
5.5 Contenidos / competencias que se trabajan	126
5.5.1 Componente I: Sociabilidad y Conducta prosocial.....	126
5.5.2 Componente II: Asertividad	127
5.5.3 Componente III: Gestión emocional	128
5.5.4 Componente IV: Resolución de conflictos Interpersonales	129
5.5.5 Contenidos por cursos.....	131
5.5.6 Contenidos específicos.....	133
5.6 Ejemplos de actividades.....	143
6. Conclusiones.....	153
6.2 Limitaciones	164
6.3 Futuras líneas de investigación	165
7. Referencias bibliográficas	167
Anexos	183

1. Introducción

El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas que entró en vigor el 3 de enero de 1976 indica, aparte de que la educación debe ser obligatoria y accesible a todos de forma gratuita, que «la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. También debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz».

Para que este artículo pueda llegar a cumplirse, es importante que la educación y la escuela del siglo XXI vayan un paso más allá, dejando atrás la educación tradicional basada únicamente en el estudio de las materias básicas (matemáticas, lengua, ciencias naturales y sociales,...). Aquí se presenta la Educación Socioemocional como un proceso educativo alternativo al tradicional, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo general de capacitarle para la vida. Tiene también como finalidad aumentar el bienestar personal y social de los individuos (Bisquerra, 2005). En palabras de Zins y Elias (2006): «Desarrollar la competencia social y emocional es la llave del éxito en la escuela y en la vida».

El Trabajo Final de Máster que se muestra a continuación tiene el objetivo de presentar la fundamentación teórica y la explicación de un programa educativo para educación primaria: Programa Socioemocional (SOE), con el objetivo que los alumnos¹ adquieran, practiquen y generalicen las competencias implicadas en el aprendizaje socioemocional (como por ejemplo la aceptación, la ayuda y las habilidades de

¹ En este trabajo, cada vez que se mencionan las palabras “niño, alumno, compañero, amigo, rechazado, preferido, profesor ...” se entiende que hace referencia a los dos sexos indistintamente.

convivencia). Actualmente, el Programa se encuentra diseñado solamente de primero a cuarto de primaria pero en los próximos años se pretende completarlo para tener un programa curricular de toda la etapa de primaria. El trabajo se divide en tres grandes partes:

– *Primera parte:* Se encuentra en los apartados 2 y 3 (las relaciones entre iguales y la Competencia Socioemocional). Se realiza una fundamentación del Programa así como la explicación de los dos modelos que se cogerán como referencia: el Modelo de Inteligencia de Reuven Bar-On (1992, 2000, 2006) y el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Linda Rose-Krasnor y Sussane Denham (2009).

– *Segunda parte:* Se ubica en el apartado 4 titulado ‘Educación Socioemocional’ y se centra en las características que deben tener los programas socioemocionales según diferentes autores y posteriormente se hace una revisión de los diez programas existentes más significativos según nuestra opinión, clasificados en: programas centrados en las habilidades sociales, programas psicoeducativos, programas emocionales y socioemocionales y, por último, programas curriculares.

– *Tercera parte:* Se presenta el Programa Socioemocional (SOE) con sus objetivos, destinatarios, metodología y contenidos (apartado 5). En la última parte del trabajo se muestran ejemplos de algunas de las actividades del Programa.

2. Las relaciones entre iguales

En este segundo capítulo se realiza una aproximación a las relaciones entre iguales. Se explica el desarrollo evolutivo de estas relaciones, los beneficios de tener unas relaciones entre iguales fructíferas y sanas y las consecuencias negativas de no disfrutar de unas relaciones entre iguales satisfactorias. Y, por último, se nombrarán y explicarán las tres razones por las cuales los niños tienen dificultades en las relaciones interpersonales: timidez, bullying y el rechazo entre iguales.

La expresión “relación entre iguales” (del inglés peers) hace referencia a las relaciones que se establecen entre niño – niño, dónde ambas partes llevan las riendas y ejercen el control de forma recíproca e igualitaria. Su principal característica es que los actores son iguales, o muy parecidos, en cuanto a edad (se presupone que tienen intereses, características o roles parecidos y se encuentran en una posición social semejante). Por otra parte, se caracterizan por ser relaciones paritarias y simétricas y se regulan por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe. Para referirse a ellas se suele utilizar también expresiones tales como: relaciones entre pares, interacción entre compañeros, relaciones entre colegas o relación entre coetáneos, entre tantos nombres (Monjas, 2007).

Son muchos autores los que señalan, como Bierman (2004) que las relaciones entre iguales juegan un papel central en el desarrollo del niño. Las interacciones sociales entre iguales conforman un contexto donde el niño puede practicar y adquirir habilidades sociales, tomar contacto con normas sociales que no se dan en el entorno familiar, pero también en ellas pueden desarrollar y validar su Yo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

El interés por el significado evolutivo de este tipo de relaciones ya está presente en los años veinte del siglo veinte, aunque el término “relaciones entre iguales” no se incorporará hasta 1967 a la jerga de las publicaciones de la APA (Rubio, 2012). Hartup (1983) dice que los niños a partir de los cuatro años dedican cada vez más tiempo a estar con sus pares, por ello decimos que si esto es así significará que estas relaciones

deben ser importantes para ellos, por lo menos a partir de esa edad. Actualmente, este argumento se ve reforzado porque los niños se incorporan a las escuelas infantiles mucho antes de los cuatro años y se reconoce cada vez más la importancia de las relaciones entre iguales también en la juventud, durante la vida adulta e incluso durante la vejez (García Bacete y cols., 2010).

Las primeras relaciones interpersonales de los niños se llevan a cabo con personas adultas, casi siempre coincidiendo con sus figuras de apego, pero después, poco a poco, a medida que el niño va entrando en las escuelas infantiles o va teniendo más espacios compartidos con otros niños es cuando empieza verdaderamente su oportunidad de empezar a tener estas relaciones entre iguales. En general, las tendencias evolutivas del desarrollo de las relaciones entre iguales en la infancia según Monjas (2007) están divididas en dos etapas. La primera se enmarca desde el nacimiento hasta los dos años, aquí las interacciones aumentan en complejidad a medida que se imitan unos a otros, adoptan papeles complementarios en juegos y, de vez en cuando, coordinan sus acciones para alcanzar objetivos compartidos; también, se le da mucha importancia a la relación cálida, maternal y paterna, en frecuencia de intercambios con iguales y en el logro de una mayor competencia social; al final del periodo se hace evidente el refuerzo y el modelado de los iguales. La segunda etapa comprende desde los dos años hasta los seis años, donde al principio de los años preescolares usan palabras que inciden en el comportamiento de otros niños (cuando dicen por ejemplo “vamos a jugar al escondite”, compartiendo actividades de juego); durante los tres-cuatro años lo más frecuente es una actividad no social consistente en comportamiento desocupado, observador y juego en solitario y aunque decae un poco en los cinco y seis años, aún sigue vigente.

Durante el periodo escolar, el microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias que los niños viven en la escuela, se configura como un ámbito humano que proporciona a los niños normas, ritos, pautas, rutinas, convenciones, costumbres, creencias y hábitos de

comportamiento, valores y actitudes (Ortega, 2000). En el marco de las relaciones entre iguales se posibilita la experiencia, adquisición y práctica de cosas muy importantes para el día a día del niño: conocimiento de sí mismo y de los demás, se favorece el proceso de identificación y el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto; reciprocidad, necesidad de dar para poder recibir e intercambio en el control de las relaciones; trabajo de la empatía; la colaboración, cooperación y ayuda, lo que supone trabajar junto a otros niños intercambiando el control de la relación, facilitando la tarea común y haciendo que ésta resulte agradable para todos los participantes; autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función de la información que se recibe de los otros porque los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas; apoyo emocional, ayuda, consuelo, compañerismo y establecimiento de vínculos afectivos y de amistad; disfrute, diversión y complicidad; estrategias sociales de negociación y de acuerdos; aprendizaje de aspectos sexuales ya que se intercambian informaciones, se exploran unos a otros, se hacen descubrimientos; y, por último, el desarrollo moral y aprendizaje de valores y normas, puesto que, como se ha dicho antes, con los iguales se explora el mundo social no familiar (Monjas, 2007).

En resumen, las relaciones entre iguales aportan a los niños pautas para organizar su comportamiento social, aportándoles indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto, aparte de ayudar a conocerse a ellos mismos (Ortega, 2000).

Aunque la gran mayoría de niños logra y disfruta de unas relaciones satisfactorias, positivas y cordiales con amigos, conocidos o compañeros, no podemos olvidarnos de que en algunos niños estas relaciones no son así y son rechazados por sus compañeros, lo que indica que a los otros no les gusta estar con ellos (Monjas, 2010). En todas las aulas algún niño experimenta dificultades para relacionarse, lo pasa mal, no disfruta con los demás, o por el contrario, lo hace pasar mal a las otras personas. Slee y Rigby (1998) apuntan que entre un 5 y un 25% de niños o

adolescentes experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y señalan que más del 10% de los niños en edad escolar no tiene amigos y, por consecuencia, se pierden los importantes procesos de aprendizaje social que anteriormente hemos nombrado. Un gran número de niños no dispone de las competencias necesarias para relacionarse de forma adecuada con los otros en sus interacciones cotidianas.

La timidez es uno de los problemas que presentan algunos de los niños de los que estamos hablando, es un patrón de conducta caracterizado por el déficit y/o inadecuación de relaciones interpersonales y tendencia de escape o evitación del contacto social con otras personas en diversas situaciones sociales. Los tímidos son niños que interactúan con sus compañeros menos frecuentemente de lo estipulado como normal en su grupo de edad y en muchas ocasiones presentan ansiedad y temor ante los demás y, por lo tanto, intentan evitar el contacto social.

El bullying es otro de los problemas que pueden aparecer. Es entendido cuando «un chico o una chica o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aísla, chantajea, tiraniza, etc. a un chico o a una chica de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño poniendo además a la víctima en una marcada situación de indefensión» (Monjas y Avilés, 2006).

El rechazo entre iguales es otro de los problemas con los que nos encontramos en las aulas. El grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales es la aceptación social (Jiménez, 2003). El grado de preferencia de un niño en un grupo se determina principalmente a través de estrategias sociométricas. Los procedimientos sociométricos informan de la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo y proporcionan una medida del estatus social del niño y de su grado de preferencia (Monjas, 2007).

El rechazo priva a los niños que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la experiencia de pertenencia a un grupo social y la necesidad de aceptación (García Bacete y cols., 2013a). Como apunta Leary (2001) recibir rechazo en algún grado o en algunas ocasiones forma parte de nuestra vida

interpersonal. Pero para algunos niños, ser objeto de rechazo resulta una experiencia central en sus vidas, de la que no parecen poder escapar sin ayuda. La experiencia termina empeorando la situación de partida, agravando la conducta inicial desajustada como respuesta a la hostilidad percibida en los compañeros y como consecuencia de la pérdida de oportunidades de aprendizaje entre iguales.

Comparados con otros, los niños rechazados tienen más dificultad para entender las necesidades y deseos de los otros, y para interpretar correctamente las situaciones sociales; por ejemplo, pueden considerar un acto amistoso como hostil o interpretar un acto accidental como voluntario (Bierman, 2004).

Como indica García y cols. (2010), los alumnos rechazados suelen mantener unas relaciones más conflictivas con sus compañeros y profesores y presentan una baja competencia social y académica, así como una baja autoestima y disfrutan menos de las actividades de clase, puesto que se muestran insatisfechos con las relaciones y ayudas de los profesores y compañeros y con la claridad-coherencia-penalización de las normas de clase. Pero también hay que tener en cuenta que existe una porción de alumnos rechazados que manifiestan un extremo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a ser rechazado, como se ha explicado anteriormente (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Por todo ello, algunos autores tienen la convicción de que la interacción con los compañeros, y especialmente con amigos, constituye el mejor marco donde los niños adquieran la competencia socioemocional, y que quienes no tienen experiencias sociales positivas y adaptadas pueden ser sujetos de riesgo en el sentido de desarrollar posteriores dificultades socioemocionales (García Bacete, Marande, Schneider y Blanchard, 2013; Díaz-Aguado, 1986; Asher y Coie, 1990; Rubin, 1981). Para que esto pueda llevarse a cabo es muy importante que tanto los equipos directivos de los centros como los docentes estén concienciados y se vean capaces de erradicar estas dificultades en sus aulas, puesto que su posición y motivación es fundamental para un buen ambiente en los centros y un desarrollo óptimo de los alumnos.

3. La Competencia Socioemocional

En este tercer capítulo, que consta de tres partes, se realiza una inmersión en el concepto de competencia socioemocional. En la primera parte del capítulo se explica el concepto de competencia socioemocional desde cuatro visiones/definiciones diferentes: poseer habilidades sociales, la aceptación entre los iguales, la calidad de las relaciones entre los iguales y, por último, la funcionalidad de los procesos socioemocionales. En la segunda parte del capítulo se presentan los modelos que explican la competencia socioemocional: los centrados en la Inteligencia Emocional (Modelo de Salovey y Mayer y Modelo de Goleman), el Modelo de Inteligencia Socioemocional de R. Bar-On y, por último, el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de L. Rose-Krasnor y S. Denham. Teniendo en cuenta todo lo explicado anteriormente y refundiendo los dos últimos modelos explicados, se presenta nuestro Modelo de Competencia Socioemocional. En la tercera y última parte de este capítulo se muestran los cuatro componentes curriculares de este modelo refundido: sociabilidad y conducta prosocial, asertividad, regulación y gestión emocional y resolución de conflictos interpersonales.

3.1 ¿Qué se entiende por competencia socioemocional?

La investigación de los aspectos socioemocionales del desarrollo humano se ha incrementado notablemente en las últimas décadas. Este interés creciente se debe a diferentes factores, como por ejemplo, el creciente reconocimiento de los vínculos entre las dificultades con los iguales y un pobre ajuste social, emocional y académico (Hartup, 2009). Existe un consenso general entre los autores de que los niños con dificultades con sus iguales tienden a mostrar unos mismos patrones externalizados (como por ejemplo, agresión y/o comportamientos disruptivos) o patrones internalizados (como retiradas y/o ansiedad social), pero sin embargo no existe un consenso sobre los atributos que definen a un comportamiento socioemocionalmente competente (Estévez y cols., 2009). Existen diferentes definiciones de competencia

socioemocional pero en la mayoría de ellas el aspecto central es la efectividad en las interacciones (Rose-Krasnor, 1997), sin embargo no existe consenso en los niveles más específicos. Según esta autora existen cuatro definiciones asociadas a la competencia socioemocional: poseer habilidades sociales, la aceptación entre los iguales, la calidad de las relaciones entre los iguales y, por último, la funcionalidad de los procesos socioemocionales. Todos estos enfoques o tipos de definiciones se explican a continuación.

3.1.1 Habilidades sociales

Las habilidades sociales y sus técnicas constituyen un constructo ampliamente empleado y muy popular, que cuenta con una trayectoria de más de 50 años con aplicaciones en multitud de áreas, tanto clínicas y educativas, como organizacionales y sociales (Gil, Cantero y Antino, 2013).

Autores ya clásicos como Goldstein (1989) y Michelson, Sugai, Wood y Kazmin (1987) nombraban las habilidades sociales como algo básico en el aprendizaje del ser humano. Las habilidades sociales son herramientas indispensables en los seres humanos para relacionarse de manera asertiva con los demás (Garcés, Santana y Feliciano, 2012). Pero como ya apuntaron Hops y Walker (1988), no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones interpersonales, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y las normas sociales. Las habilidades sociales son conductas verbales y no verbales que facilitan, como hemos dicho, una relación interpersonal asertiva. Al llamarlas conductas decimos que deben manifestarse exteriormente y de forma estable, es decir, que la persona actúa normalmente así, aunque pueda tener algún fallo esporádico (Segura, 2007).

Por lo tanto, los autores que se centran en las habilidades sociales definen la competencia socioemocional como un conjunto de habilidades sociales deseables. Su tarea consiste en averiguar las habilidades sociales que se tienen y las que no.

Las características que definen las habilidades sociales son (Monjas, 2007):

- Conjunto de conductas que se piensan, se sienten, se hacen y se dicen.
- Repertorios de conductas que se aprenden.
- Respuestas específicas a situaciones específicas.
- Conductas que se producen siempre en relación a otra y otras personas, a sus iguales o adultos.
- Se refieren a conductas de complejidad muy distinta.

Entre los autores que trabajan en este campo se puede observar una gran disparidad de criterios de clasificación de los distintos tipos o clases de habilidades sociales.

Caballo (2002) hace una enumeración de las dimensiones conductuales más aceptadas por diversos autores: Hacer cumplidos; aceptar cumplidos; hacer peticiones; expresar amor, agrado y afecto; iniciar y mantener conversaciones; defender los propios derechos; rechazar peticiones; expresar opiniones personales incluido el desacuerdo; expresión justificada de molestia, desagrado o enfado; solicitar cambios en la conducta del otro; disculparse o admitir ignorancia; afrontar las críticas sobre la propia conducta

Por otra parte, Caldarella y Merrel (1997), realizaron una taxonomía de conductas positivas (habilidades sociales) para niños y jóvenes extraídas de la revisión de 21 estudios. Para estos autores las dimensiones de las habilidades sociales son las siguientes:

- Habilidades de Relaciones entre Iguales: interacción social, prosocial, interpersonal, conducta social preferida por los iguales, empatía, participación social, sociabilidad, liderazgo, refuerzo de los iguales, general, sociabilidad entre los iguales.
- Habilidades de Autocontrol: autocontrol, convención social, independencia social, competencia social, responsabilidad social, reglas, tolerancia a la frustración.

- Habilidades Académicas: ajuste escolar, respeto de las reglas sociales de la escuela, orientación a la tarea, responsabilidad académica, obediencia en la escuela, ser buen estudiante.
- Habilidades de Conformidad y Cooperación: cooperación social, competencia, acuerdos.
- Habilidades de Asertividad: asertividad social, iniciación social, activador social, ser atrevido y valiente.

Monjas (2007) presenta un amplio catálogo de habilidades sociales relevantes en la edad infantil y juvenil, pero como se podrá observar, algunas de estas habilidades son también importantes en la vida adulta. Esta autora enumera un amplio catálogo pero no realiza clasificaciones: solución de conflictos con los compañeros, pedir disculpas por retrasarse, expresar enfado, saludar, colaborar con un compañero, ayudar a los amigos que están en apuros, expresar alabanzas, expresar alegría, decir no, afrontar intimidaciones y agresiones, expresar el enfado y un largo etcétera.

En nuestros tiempos tiende a defenderse la especificidad situacional de las habilidades sociales según el cual éstas se manifiestan o no en una situación dada en función de variables personales, de factores del ambiente y/o de su interacción (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). En opinión de Bellack y Morrison (1982) si la conducta social es situacionalmente específica, en el estudio de las habilidades sociales deberían tomarse en consideración las variables situacionales e incluir en su evaluación los distintos contextos de relación personal y social.

Por todo ello y según el estudio realizado por Eceiza y cols. (2008), existen cinco grandes categorías de las habilidades sociales: interacción con personas desconocidas en situaciones de consumo, interacción con personas que atraen, interacción con amigos y compañeros, interacción con familiares y, por último, hacer y rechazar peticiones a los amigos. Son categorías que guardan más relación con variables situacionales o contextuales que con diferencias conductuales. Cuatro de las cinco categorías identificadas se explican en referencia a determinadas situaciones o a

interacciones sociales con distintas clases de personas. Incluso la quinta categoría, aún cuando se refiere a una peculiar conducta social aparece vinculada al contexto de las amistades. Los resultados de este estudio apoyan entonces una concepción más contextual que conductual en la taxonomización o clasificación de las habilidades sociales.

Siguiendo con esta misma idea, dentro de la literatura sobre los correlatos conductuales de los niños, ha habido investigadores que han evaluado el comportamiento de los niños mediante un tipo de estudio que evalúa las respuestas de los niños a situaciones sociales específicas, también conocidas como tareas sociales (Asher y McDonald, 2009). Esta investigación tiene sus raíces en el trabajo conceptual y empírico que llevan a cabo investigadores como Goldfried y D’Zurilla (1969), McFall (1982), and Dodge, McClaskey, y Feldman (1985). Un supuesto importante que subyace en las tareas sociales es que los problemas de relación social de las personas no son necesariamente generalizados en todas las situaciones, sino que pueden ser problemas específicos a ciertas situaciones que son especialmente problemáticas para ellas. La investigación se centró en el comportamiento de los niños en respuesta a tareas sociales específicas. Este enfoque es valioso porque mueve el análisis más allá de las generalizaciones acerca de los niveles “macro” de la descripción del comportamiento. También este enfoque proporciona una manera potencialmente productiva de pensar acerca de las diferencias individuales de los niños, en el sentido de que los niños difieren mucho en sus perfiles de competencia en las tareas sociales. Por ejemplo, algunos niños que pueden saber cómo entrar en un grupo pueden no saber manejar los conflictos de forma competente (Asher y McDonald, 2009).

3.1.2 La aceptación entre los iguales

Ser preferido o muy querido por los iguales a menudo se ha considerado también como una medida de competencia socioemocional (Rose-Krasnor, 1997). La técnica más utilizada para obtener la tipología de los alumnos entre sus iguales ha sido la nominación entre iguales, en la que cada miembro del grupo elige a un número

limitado o ilimitado de iguales en relación con un criterio de elección positivo y otro negativo (¿con quién te gusta estar más? y ¿con quién no te gusta estar?). Así, cada miembro recibe un número de nominaciones positivas y negativas por parte del grupo-clase, que dan lugar a dos dimensiones cuantitativas a las que se denominan aceptación y rechazo. De la combinación de estas dos dimensiones surge la posición social en el grupo para cada uno de sus miembros (García Bacete y cols., 2014). Este sistema de combinación ortogonal de las dos dimensiones de aceptación y rechazo dio lugar a las clasificaciones ya clásicas de los miembros de un grupo en preferidos, rechazados, promedios, controvertidos e ignorados (Cillessen y Bukowski, 2000). Los denominados preferidos se caracterizan por niveles altos de nominaciones positivas y niveles bajos de nominaciones negativas. Los rechazados se caracterizan por niveles altos de nominaciones negativas y niveles bajos de nominaciones positivas. Los ignorados por niveles bajos en las dos dimensiones y los controvertidos por niveles medio-altos tanto en nominaciones positivas como negativas.

Una fortaleza de esta evaluación sociométrica es que refleja la combinación de todos los juicios de los iguales, y con los resultados se pueden sacar conclusiones que resuman así los componentes conductuales y afectivos que forman la competencia socioemocional de cada uno de los individuos. Otra ventaja de este enfoque sociométrico es que la tipología correlaciona con los otros índices de ajuste socioemocional, ambos al mismo tiempo y de forma predictiva (Parker, Rubin, Price y Derossier, 1995).

Las evaluaciones de la tipología sociométrica pueden ser útiles para identificar a los niños que carecen de competencia socioemocional, pero por el contrario no pueden explicar su naturaleza para el diseño de intervenciones preventivas o correctoras (Dodge, 1985).

Los niños preferidos, en contraposición a las características de los niños rechazados explicadas anteriormente, son vistos como los más sociables, los menos aislados y su tasa de agresividad es muy baja. También son más simpáticos,

cooperativos y más habilidosos socialmente en relación a los otros niños menos aceptados (García Bacete, 2008). Pero los niños con una aceptación de sus iguales más alta forman un grupo menos homogéneo de lo esperado, por ello, autores como Andreou (2006) hacen una diferencia entre alumnos preferidos sociométricamente y alumnos percibidos como populares. Lease, Musgrove y Axelrod (2002) observaron que los niños percibidos como populares por los iguales no necesariamente eran alumnos con el perfil de alumnos preferidos descrito en el párrafo anterior, mostrando que la preferencia y la popularidad no son dos constructos redundantes (Cillessen y Rose, 2005). Ya en su momento, Parkhurst y Hopmeyer (1998) observaron que solo un 29% de los alumnos preferidos son percibidos como populares y que un 36% de los alumnos populares son sociométricamente preferidos.

3.1.3 La calidad de las relaciones entre iguales

La capacidad de los niños para tener relaciones positivas y significativas se considera un indicador importante de desarrollo socioemocional saludable. Desde esta visión, la competencia socioemocional es evaluada por la calidad de las relaciones individuales. Existen considerables diferencias en la calidad de su amistad de unos niños a otros, incluso en la calidad que un mismo niño tiene con amigos distintos (García Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013b). Por ello, Berndt y McCandless (2009) diferencian los tipos de amigos según su calidad de amistad: mejores amigos, buenos amigos, amigos y conocidos.

Como indica Vygotsky (1978), los niños al intentar interactuar con un compañero cognitivamente experto, pueden demostrar las capacidades cognitivas que tienen más allá de lo que pueden hacer por sí solos. Un niño que interactúa con un compañero socioemocionalmente habilidoso es más probable que tenga relaciones de mayor calidad, y por lo tanto, será más competente, que si interactuara con un compañero menos cualificado.

Las relaciones pueden ser horizontales (cuando el niño se relaciona con sus compañeros) o verticales (cuando un niño interactúa con una persona socialmente

más hábil como puede ser un padre) (Hartup, 2009). En las relaciones horizontales, las relaciones de calidad reflejan las habilidades sociales entre ambos participantes. Mientras que en las relaciones verticales, la calidad de las relaciones refleja más las habilidades de la persona más habilidosa que las habilidades del niño, ya que la persona más habilidosa conduce el andamiaje de las respuestas del niño.

Los amigos dan a los niños la información, el apoyo emocional, la ayuda instrumental, el afecto, la auto-validación, el compañerismo, y las oportunidades para llevar a cabo el aprendizaje de la resolución de conflictos en un ambiente de apoyo (García Bacete y cols., 2013b).

Ladd, Kochenderfer y Coleman (1996) crearon un cuestionario - entrevista sobre la calidad de la Amistad para niños pequeños - que medía procesos de amistad tales como la exclusividad otorgada a la relación, la ayuda o apoyo percibido, el nivel de conflicto, la validación o valía del amigo/a, y la expresión de afecto negativo. Sus resultados fueron que una amistad de alta calidad se caracteriza por tener altos niveles de conducta prosocial, intimidad en la relación, y otras características positivas, y también bajos niveles de conflicto, rivalidad, y características negativas.

Las investigaciones sugieren, por lo tanto, que la calidad de la amistad beneficia principalmente el éxito de los niños en el mundo social de los iguales (Berndt, 2002; Hartup, 1996; Ladd y cols., 1996). La amistad proporciona importantes oportunidades para el desarrollo de muchas habilidades sociales y competencias, y los niños sin amigos pueden perderse valiosas experiencias sociales (Rose-Krasnor, 1997). En concreto, el número de amigos correlaciona de forma positiva con el ajuste socioemocional y académico. La calidad de la amistad es un factor significativo en el desarrollo sociemocional de los niños. Parker y Asher (1993), encontraron que la calidad de la amistad se relacionó negativamente con la soledad, independiente de aceptación de los pares y el número de amigos. Además, la amistad de los niños antisociales se ha descubierto que es de menor calidad, de menor duración, y más conflictiva que las amistades de los niños menos agresivos.

3.1.4 La funcionalidad de los procesos socioemocionales

Otra de las formas de determinar si un individuo es socioemocionalmente competente es mediante este enfoque funcional que se centra en los procesos que conducen a comportamientos sociales eficaces. Los resultados son producto de conjuntos de acciones de un individuo y las respuestas de los otros a estas acciones (McFall, 1982).

Una importante contribución de este enfoque ha sido el desarrollo de modelos de procesos donde se integran varios componentes cognitivos, conductuales y emocionales. Los modelos más productivos han sido dos. El primero de esos modelos es el Modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas Interpersonales de Spivack y Shure (1974) que parte de la premisa de que entre la situación social problemática y la respuesta del individuo existen unas habilidades que pueden ser aisladas, evaluadas y que se pueden entrenar. Si una persona no alcanza un nivel de ejecución de estas habilidades adecuado será un incompetente socialmente. El segundo de los modelos es el Modelo de Procesamiento de la Información Social de Crick y Dodge (1994) que se centra en un proceso, es un modelo con movimiento ya que no se centra en la ejecución o no de habilidades concretas. Este modelo propone que cuando un individuo se enfrenta a una situación social realiza seis pasos mentales antes de llevar a cabo su respuesta (para una información más ampliada de estos dos modelos, consultar apartado 3.3.4).

En estos modelos los resultados del comportamiento social se tratan de un proceso sociocognitivo de varios pasos. En general, este proceso consiste en seleccionar un objetivo social, observar el medio, generar y seleccionar una estrategia, implementar la estrategia, evaluar los resultados y decidir las medidas posteriores. La competencia socioemocional comprende habilidades desde cada uno de los pasos, así como la capacidad de integrar los pasos dentro de una secuencia eficaz y fluida.

3.2 Modelos de la competencia socioemocional

3.2.1 Inteligencia emocional

Daniel Goleman (1996), haciendo referencia a un artículo científico sobre Inteligencia Emocional escrito por Salovey y Mayer (1990) empezó a dar importancia a éste tipo de inteligencia, atribuyéndole tanto poder o más que a la inteligencia general. Estos autores apuntaban que las competencias emocionales se pueden aprender y que, por tanto, todo el mundo puede aprender inteligencia emocional a lo largo de la vida. Por ello, ven la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar otras inteligencias además de las que tradicionalmente se han trabajado.

El concepto de Inteligencia Emocional tiene que ver con la capacidad para conocer y gestionar las propias emociones, para identificar y comprender las de los demás y para utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones (Mestre, 2013).

Desde las primeras definiciones de Inteligencia Emocional hasta la actualidad se han desarrollado numerosas concepciones, entre las más destacadas cabe destacar las de Salovey y Mayer, Daniel Goleman y Reuven Bar-On quien hizo un cambio en la nomenclatura y pasó a nombrarla Inteligencia Socioemocional. Estos tres modelos los explicaremos a continuación. Este gran abanico de concepciones ha provocado que sea difícil el estudio del constructo y su evaluación.

3.2. 1. 1 Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer

Según la versión original de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

Según Mayer y Salovey (1997), *“la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la*

emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”. La inteligencia emocional se estructura para estos autores como un modelo de cuatro componentes interrelacionados:

1) Percepción emocional

Las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.

2) Facilitación emocional del pensamiento

Las emociones percibidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo y viceversa, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento.

3) Comprensión emocional

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado, comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. También incluye la habilidad para comprender sentimientos complejos y la habilidad para reconocer las transiciones entre emociones.

4) Regulación emocional

Esto implica la regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. También incluye la habilidad para distanciarse de una emoción,

la habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros y la capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten.

3.1.1.2 Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

Daniel Goleman (1998) aunque se basa fundamentalmente en Solavey y Mayer también integra diferentes aportaciones de otras líneas de investigación como los trabajos sobre inteligencia de Sternberg (1990), la sociobiología (Wilson, 1974), el manejo del sentimiento de la culpa y las obsesiones de Tice y Bausmeister (1993), entre otros.

Goleman tiene una visión del concepto de IE más general que Solavey y Mayer pero también más difusa. En su modelo incluye competencias o habilidades cognitivas y atributos de personalidad como el optimismo, la perseverancia o las competencias de liderazgo. Para este autor la Inteligencia Emocional consiste en una serie de habilidades, agrupadas en dos tipos de competencias, las personales y las sociales (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo de IE de Goleman: Competencias personales y sociales

Competencias Personales

- Conciencia de uno mismo: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo.
 - Autorregulación: autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación.
 - Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.
-

Competencias Sociales

- Empatía: comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechamiento de la diversidad y conciencia política.
 - Habilidades sociales: influencia, comunicación, liderazgo, catalización del cambio, resolución de conflictos, cooperación/ colaboración y habilidades de equipo.
-

Las competencias personales incluyen:

- a) La conciencia de uno mismo o el conocimiento de las propias emociones: el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.
- b) La autorregulación o la capacidad para controlar las propias emociones: una vez tengamos la competencia anterior, ésta nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. Incluye también la confiabilidad, la integridad, la adaptabilidad y la innovación.
- c) La automotivación o la capacidad de motivarse a sí mismo: Goleman da a entender que el control de la vida emocional y su subordinación a una meta puede resultar esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad.

Las competencias sociales implican:

- a) La empatía o el reconocimiento de las emociones ajenas: la capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás.
- b) Las habilidades sociales o el control de las relaciones: es una habilidad que presupone relacionarnos de forma adecuada con las emociones ajenas.

3.2.2 Modelo de Inteligencia Socioemocional de Reuven Bar-On. Aprendizaje Socioemocional

Bar-On propone el término de Inteligencia Socioemocional (IES) y la define como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores socioemocionales que determinan cómo de efectivamente nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y nos

enfrentamos a las demandas de cada día a día (Bar-On, 2006). Este modelo tiene su base teórica como no-cognitiva, diferenciándose así de los dos modelos de Salovey y Mayer y Goleman, quienes la tienen cognitiva o mixta respectivamente. Otra de las diferencias más significativas es que el modelo de Bar-On tiene el foco puesto en la parte social de la inteligencia, diferenciándolo también de los otros dos modelos. En el cuadro 2 se puede observar una comparación más completa de los tres modelos aquí presentados.

El modelo de Bar-On consistió en describir 15 capacidades que a su vez pueden ser agrupadas en 5 grandes grupos (Bar-On, 1992):

- *Capacidades intrapersonales* como las capacidades de ser consciente de uno mismo, comprender las propias emociones y ser capaz de afirmar las propias ideas y sentimientos.
- *Capacidades interpersonales* que incluye ser consciente y comprender los sentimientos de los demás, preocuparse por la gente en general y ser capaz de establecer vínculos emocionalmente estrechos.
- *Capacidades de adaptación* e incorpora la capacidad de corroborar los propios sentimientos, la capacidad de ponderar situaciones, la capacidad de cambiar los propios sentimientos y pensamientos y, por último, la capacidad de resolver problemas.
- *Estrategias de manejo del estrés* que incluye la capacidad de afrontar el propio estrés y la capacidad de controlar situaciones emocionalmente cargantes.
- *Factores emocionales y ligados al estado del ánimo* e incorpora el optimismo, la capacidad de disfrutar de uno mismo y de los demás y la capacidad de sentir y expresar alegrías.

Posteriormente, Bar-On reconceptualiza su modelo definiéndolo como un modelo comprehensivo y una medida de la inteligencia social y emocional (Bar-On,

2000). La inteligencia socioemocional es una serie multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra habilidad emocional global de una forma activa y eficaz para cubrir las demandas y presiones diarias.

El autor sigue contando con 15 factores pero en esta ocasión considera que la Inteligencia Socioemocional tiene 10 factores claves y los otros 5 actúan de forma transversal potenciando a los 10 primeros. La estructura factorial está compuesta por los siguientes componentes, agrupados en cinco grupos (Bar-On, 2000):

INTRAPERSONAL

- 1) Autoconsideración, reconocimiento (apreciación exacta de uno mismo)
- 2) El conocimiento emocional de sí mismo (la habilidad para entender y ser consciente de la emoción de uno mismo)
- 3) La asertividad (la habilidad de expresar nuestras emociones)
- 4) La habilidad para validar el pensamiento y el sentimiento de uno mismo

INTERPERSONAL

- 5) Las relaciones interpersonales (la habilidad para formar y mantener relaciones con los demás)
- 6) La empatía (la habilidad de ser consciente y entender las emociones de los otros)

MANEJO DE LAS EMOCIONES

- 7) La tolerancia al estrés (la habilidad para manejar las emociones)
- 8) El control de los impulsos (el autodomínio, autorregulación)

ADAPTABILIDAD

- 9) La flexibilidad (la habilidad de cambiar)
- 10) La resolución de problemas (la habilidad para resolver problemas, de naturaleza personal y social, eficazmente y constructivamente)

FACILITADORES DEL ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL

- Optimismo: habilidad de “mirar al lado más luminoso de la vida” y mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad.
- Autoactualización: habilidad de ser consciente del propio potencial y hacer lo que uno quiere hacer, disfrutar haciéndolo y poder hacerlo.
- Felicidad: habilidad de sentirse satisfecho con la propia vida, saber disfrutar con uno mismo y con los demás, para divertirse y expresar emociones positivas.
- Independencia: habilidad de autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y actuaciones y estar libre de dependencias emocionales.
- Responsabilidad social: habilidad de mostrarse como un miembro de un grupo social cooperativo, contributivo y constructivo.

A partir de este Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On podemos definir el **aprendizaje socioemocional**, como el proceso de adquirir y aplicar eficazmente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y manejar las emociones, el desarrollo del cuidado y la preocupación por los demás, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas, y manejar hábilmente las situaciones difíciles (Elias y cols., 1997).

La investigación muestra que el aprendizaje socioemocional tiene efectos positivos en el rendimiento académico, beneficia la salud física, mejora la ciudadanía, es demandado por los empleadores, es esencial para el éxito de toda la vida y, reduce el riesgo de inadaptación, fracaso en las relaciones, la violencia interpersonal, abuso de sustancias, y la infelicidad (Elias y cols., 1997; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Dado estos beneficios, los autores recomiendan la importancia de trabajar el aprendizaje socioemocional con los niños de nuestra sociedad.

Cuadro 2: Comparación entre los tres modelos. Adaptación de Gabel (2005)

	Mayer y Salovey (1997)	Goleman (1998)	Bar-On (2000)
Base teórica	Inteligencia cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencias cognitivas y no cognitivas • Teorías de cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia 	Inteligencias no cognitivas
Objetivo	El proceso de información emocional a través de la manipulación cognitiva	Busca la relación con el desempeño laboral del individuo en la organización	Identificar el grado en el que se presentan los componentes sociales y emocionales de la conducta
Componentes del modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Percibir, apreciar y expresar emociones • Asimilar las emociones • Entender y analizar emociones. Aplicar conocimiento de las emociones • Reflexionar y regularizar emociones para promover el intelecto y crecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Autorregulación • Automotivación • Empatía • Habilidades Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal • Interpersonal • Manejo de las emociones • Adaptabilidad • Facilitadores del estado de ánimo en general

3.2.3 El Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Linda Rose-Krasnor y Susanne Denham

La figura 1 representa el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009), una adaptación del modelo de Rose-Krasnor (1997).

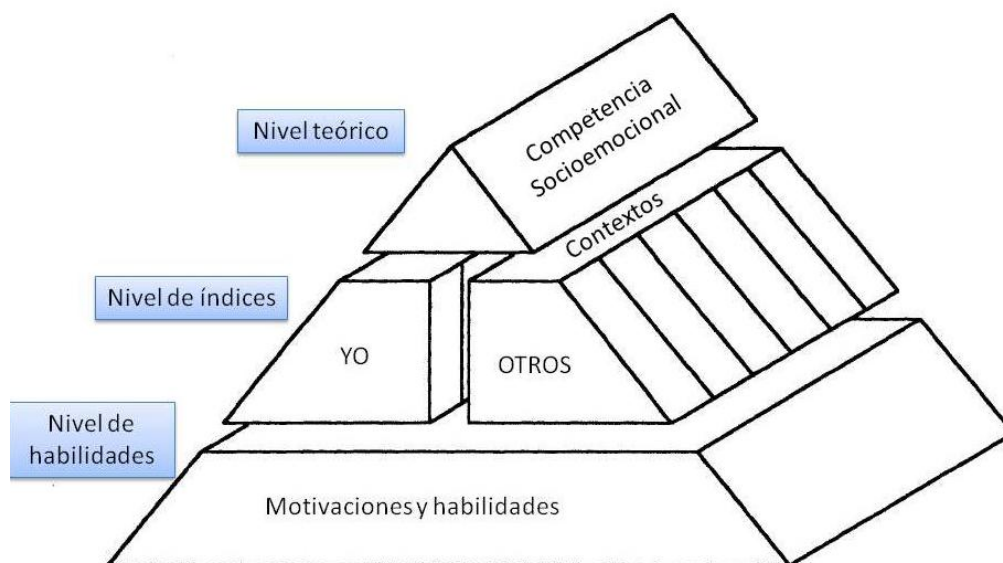


Figura 1: *Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional (Rose-Krasnor y Denham, 2009).*

Este modelo se caracteriza por tres niveles. El nivel más alto es el teórico, donde se define la competencia socioemocional como la efectividad en la interacción, en el resultado. La efectividad se conceptualiza como el resultado del sistema de comportamientos, organizados para satisfacer las necesidades de desarrollo (Attili, 1990; Waters y Sroufe, 1983).

El nivel medio está dividido en dos dominios: el propio y el de los otros. El dominio propio consiste en aspectos de la competencia socioemocional donde las necesidades propias tienen la prioridad; mientras que el dominio de los otros incluye aspectos de la competencia socioemocional que implican la conectividad interpersonal (Rose-Krasnor y Denham, 2009). Este nivel consiste en un resumen de índices de la competencia socioemocional, coincidiendo así con las cuatro definiciones diferentes que se han realizado de este constructo anteriormente, que reflejan cualidades de las

secuencias de interacción, relaciones de amistad, la preferencia del grupo y la propia eficacia socioemocional, como se han nombrado anteriormente las diferentes definiciones de competencia. Los elementos del nivel de índices (nivel medio) tienen una base social, que se determinan a partir de las transacciones con otros.

La base del prisma es el nivel de habilidades, donde se incluyen las capacidades socioemocionales y cognitivas y motivaciones asociadas con la competencia socioemocional. En contraste con la naturaleza social del nivel de índices, los elementos que se encuentran en el nivel de habilidades residen principalmente en el individuo. En conjunto, estos comportamientos y motivaciones comprenden los “bloques de construcción” de las interacciones, relaciones y la tipología social que se encuentran en el nivel medio del prisma (Rose-Krasnor, 1997).

Nivel teórico

Una definición eficaz y orientada de la competencia socioemocional es coherente con las perspectivas investigadas sobre competencia general (Block y Block, 1980). La definición de competencia socioemocional no se puede reducir a cualquier índice único o comportamiento (Waters y Sroufe, 1983). Este énfasis en la eficacia teórica tiene varias implicaciones importantes para el estudio de la competencia socioemocional. La competencia socioemocional es:

- Transaccional: Emergente de las interacciones entre la gente, más que como una capacidad que reside en cada individuo. La efectividad es, entonces, un producto conjunto del individuo y del entorno social donde se encuentra (Rose-Krasnor y Denham, 2009).
- Contexto-dependiente/situacional: Los comportamientos que son efectivos en un contexto, pueden no tener el mismo éxito en otro contexto (McFall, 1982). Así las medidas de la competencia socioemocional se han orientado, cada vez más, al estudio de tareas sociales o situaciones específicas (Dodge, 1985). [Para más información leer de nuevo la parte final del punto 3.1.1 sobre los autores Asher y McDonald (2009)]

- Foco en la eficacia: En la interacción del día a día, los niños tal vez pueden dejar de realizar un comportamiento que está dentro de sus repertorios, debido a la falta de motivación o de una alta excitación emocional (Dodge, 1991). Sin embargo, la capacidad para emplear una habilidad en condiciones apropiadas es un aspecto importante en la competencia. Además, la definición de competencia socioemocional como eficacia es coherente con su conceptualización como un constructo organizador, más que como un conjunto de comportamientos predefinidos (Waters y Sroufe, 1983).
- Relativa a motivos específicos: Un comportamiento como hacer trampa para ayudar a un amigo en una prueba puede tener éxito si el objetivo es hacer que el amigo esté feliz, pero el mismo comportamiento puede ser incorrecto si el objetivo es complacer al maestro (Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Nivel de índices / indicadores

Este nivel abarca una distinción básica entre el yo y los otros. Por ejemplo, Bakan (1966) hizo la hipótesis de que la agencia (autonomía) y la comunión (pertenencia, conexión) eran dos dimensiones humanas básicas. Estos dos atributos ortogonales han surgido en casi todos los análisis factoriales de la conducta humana (Baumrind, 1989). Ambas dimensiones aparecen como necesarias para un buen ajuste del ser humano. La interacción socioemocional, entonces, representa una dialéctica permanente entre las propias prioridades y las orientadas a los otros. Weinstein (1969), por ejemplo, concluyó que el desafío central de la interacción socioemocional es mantener una balanza entre las necesidades de uno mismo y las de los otros. Ford y Ford (1987) veían la competencia como una promoción de los objetivos de uno mismo y de los otros. Selman (1980) en su teoría de las perspectivas sociales distinguía también entre las diferentes perspectivas (yo y otros) relacionadas con la madurez social de los individuos. Y, por último, Baumrind (1989) define la competencia óptima como un nivel alto tanto de agencia (autonomía) como de comunión (pertenencia,

conexión). La resolución adaptativa de conflictos también implica una integración de las propias perspectivas con la de los otros (Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Uno de los mayores retos del desarrollo vital es lograr la autonomía (orientación del yo - self) y la conexión (orientación de los otros) (Ojanen, Grönroos y Salmivalli, 2005). En la infancia, por ejemplo, el niño logra una sensación de identidad separada de sí mismo, mientras que todavía depende totalmente de otros para su cuidado. En la adolescencia, la autonomía se desarrolla en el contexto de los apegos seguros. Una importante tarea en la adolescencia es incrementar la autonomía, mientras se mantiene la conectividad/conexión con la familia (Grotevant y Cooper, 1986). Por último, las personas que envejecen se enfrentan a mantener un sentido de agencia (autonomía), mientras que la dependencia física puede estar aumentando de nuevo.

Un número de perspectivas teóricas, consideran ambos aspectos (yo y otros) importantes para la competencia socioemocional. El dominio del yo incluye índices como el éxito en el logro de los propios objetivos y los sentimientos de eficacia en la interacción social. El dominio de los otros incluye índices como las relaciones de amistad sanas con los iguales y los adultos logrando un sitio apropiado en los grupos sociales y las expectativas de la sociedad satisfactoria para el comportamiento social responsable (Rose-Krasnor 1997; Rose-Krasnor y Denham, 2009), también incluyen las tipologías sociométricas, la seguridad en el apego, y la calidad de las redes de apoyo social (Ryan y Deci, 2000).

El dominio del yo refleja la efectividad desde la perspectiva individual. En contraste, los dominios de los otros capturan la eficacia en el establecimiento de la conectividad/conexión, en el que el individuo da prioridad a las necesidades y perspectivas de los demás antes que las suyas propias.

Nivel de habilidades

En este nivel reside la base del comportamiento y de la motivación. El nivel de habilidades incluye objetivos y valores que proporcionan la dirección y la motivación para el comportamiento socioemocional (Duck, 1989; Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Residen las capacidades sociales, emocionales y sociocognitivas específicas, también los comportamientos y las motivaciones. Los contenidos sociemocionales reales residen en este nivel y estos forman parte de las evaluaciones de los dos dominios explicados anteriormente en relación con la eficacia social de cada individuo (Denham, 2006).

En este nivel encontrar las siguientes competencias: La toma de decisiones responsables, la regulación de las propias emociones, las habilidades de relación y las habilidades sociales. La toma de decisiones responsables lleva incorporado la comprensión de las emociones inherentes en las interacciones y sus consecuencias, como la habilidad de tener soluciones satisfactorias en los conflictos interpersonales. *La regulación de nuestras emociones* y las reacciones prosociales hacia las emociones de los otros son necesarias para el establecimiento de metas efectivas y la promulgación de comportamientos de resolución de problemas. Las *habilidades sociales y de relación* como escuchar, hacer turnos, búsqueda de ayuda y habilidades de amistad (como por ejemplo unirse a otro niño a grupo que ya está realizando una actividad, expresar aceptación, negociar, dar retroalimentación). Todas estas son habilidades cruciales de este nivel del prisma (Denham, 2006).

En resumen, según este Modelo se entiende la competencia socioemocional como la eficacia en la interacción, considerando tanto los puntos de vista del yo como de los otros. En este marco, la competencia socioemocional es vista como un constructo organizador, transaccional, contexto-depediente, orientado a la eficacia y en función de los objetivos específicos de cada individuo.

En el apartado 3.3 se realizará una explicación de cada uno de los componentes que teniendo como referencia el Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On y el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham, forman parte de la Competencia Socioemocional.

Tal como se observa en el Modelo de Prisma, el modelo refundido que aquí presentamos se basa en la identificación de las necesidades y preferencias propias y

las de los otros. Estos dos focos (yo y los otros) no han de funcionar como algo separado, sino que como ya nos vienen indicando autores representativos, debe existir una interdependencia entre ambos dominios. Autores como Selman (1980), Baumrind (1989), Ford y Ford (1987) y Weinstein (1969) ya recalcan esta diferencia e interdependencia.

Para poner el foco en los otros, nos concentraremos en la **conducta prosocial**, componente de la competencia socioemocional centrado en las necesidades y preferencias de los otros. Mientras que para centrarse en el foco del Yo se incidirá en la importancia de la **asertividad**, las necesidades y las preferencias propias. Sin olvidar que la competencia socioemocional es la interrelación de las dos visiones/dominios.

El componente de la competencia socioemocional referido a la **regulación y gestión emocional** será una herramienta importante para el logro de una buena competencia socioemocional y para que los intercambios entre el YO y los Otros sean eficaces. El último componente de la competencia socioemocional hace referencia a la **resolución de conflictos interpersonales** entendidos, según Martín (2000), como circunstancias que conllevan a una situación de enfrentamiento entre dos o más personas provocada por una contraposición de intereses en relación a un mismo asunto. Las competencias requeridas para su resolución serán unas específicas que a continuación se explicarán, pero también se activarán todas las competencias de los otros componentes nombrados. Si se logra actuar ante los conflictos teniendo en cuenta todas las competencias socioemocionales y éstas también se aplican a las situaciones cotidianas, se podrá conseguir una convivencia buena entre todas las personas. En la figura 2 se puede observar un esquema de estos dos modelos refundidos.

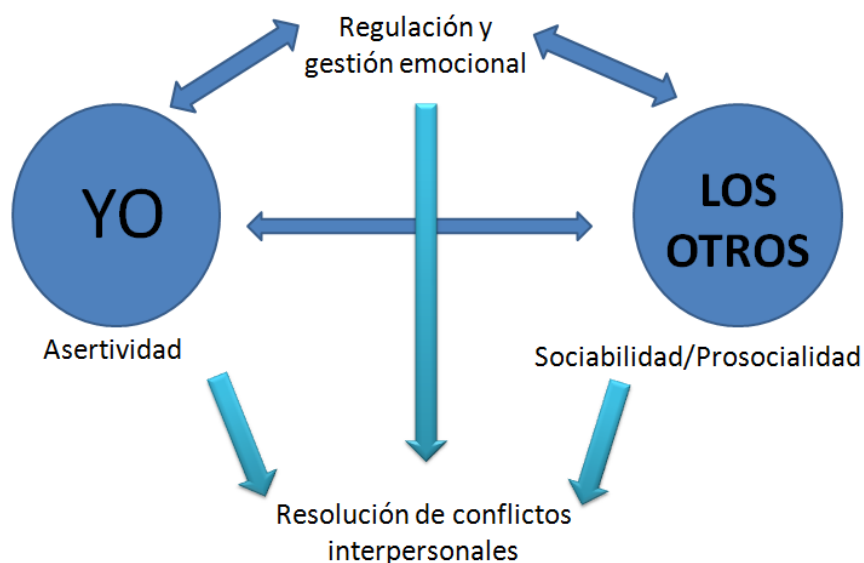


Figura 2: Componentes curriculares de la Competencia socioemocional.

3.3 Componentes curriculares socioemocionales

En el cuadro 3 que se muestra a continuación se observa un resumen de los aspectos que se proponen trabajar en cada uno de los componentes teniendo en cuenta los dos modelos de referencia explicados anteriormente.

Cuadro 3: Aspectos de cada modelo a trabajar en cada uno de los componentes de la competencia socioemocional.

	Conducta prosocial y sociabilidad	Asertividad	Regulación y gestión emocional	Resolución de conflictos interpersonales
Rose-Krasnor y Denham	Dominio de los otros (Nivel 2)	Dominio del Yo (Nivel 2)	HH de gestión y regulación de las emociones (Nivel 3)	HH de resolución de problemas (Nivel 3)
Bar-On	HH Interpersonales (relaciones con los demás) + Facilitadores	HH Intrapersonales + Facilitadores	HH de manejo de las emociones HH Interpersonales (empatía) + Facilitadores	Capacidades de adaptabilidad + Facilitadores

3.3.1 Sociabilidad y Conducta Prosocial

La Sociabilidad y Conducta Prosocial está asociada con el dominio de los otros que encontramos en el nivel de índices del Modelo de Prisma de la competencia socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009), puesto que se incluirá la importancia de tener en cuenta las necesidades y prioridades de los otros sin perder de vista las propias necesidades, gustos y preferencias. También está asociada con las competencias referentes a las habilidades interpersonales del Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (las habilidades para formar y mantener relaciones con los demás).

Sociabilidad y conducta prosocial son dos constructos que se muestran juntos pero no necesariamente significan lo mismo. Chen, Li, Li, Li y Liu (2000), diferencian la sociabilidad y la conducta prosocial. Para profundizar en esta distinción, a continuación se exponen cada una de ambas definiciones.

Se entiende la sociabilidad como la orientación inicial que prepara a los individuos para desarrollar el ser social, la plataforma a partir de la cual se construye la competencia social. Es decir, la motivación y la capacidad de iniciar y mantener interacciones y relaciones sociales. Así pues, para que los niños potencien su sociabilidad es necesario crear oportunidades para que puedan aprender las normas sociales, los comportamientos responsables, los resultados positivos de las conductas prosociales con el fin de crear en ellos el compromiso social y la ayuda para alcanzar la integración social (Chen y cols., 2000). Cuando los niños hacen nuevos amigos fácilmente, encuentran y mantienen muchos amigos, consiguen que los demás jueguen con él o les gusta estar con los demás en lugar de estar solos, estos son ejemplos de indicadores de que estos niños tienen una buena sociabilidad.

Por otra parte, la conducta prosocial se refiere a las acciones voluntarias que intentan ayudar o beneficiar a otras personas o grupos. Son los comportamientos para conseguir consecuencias positivas en los otros por una variedad de razones. Por ejemplo, un individuo puede estar motivado para ayudar a alguien por razones

egoístas (para obtener la recompensa), para ganar la aprobación de los demás, o porque es realmente simpático o se preocupa por los demás de forma natural, este último ejemplo se refiere al altruismo, un tipo de conducta prosocial (Eisenberg y Mussen, 1989).

Autores como Roche (1995) marcan la importancia de enseñar desde la escuela las actitudes y comportamientos prosociales. Este tipo de conducta prosocial provoca la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada; también, ayuda a prevenir la higiene mental para la persona en particular sometida a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita las conductas sanas (Garaigordobil, 2003).

Diversas intervenciones y programas han demostrado que a través de la utilización de tareas cooperativas, modelos prosociales, actividades para fomentar la empatía, juegos de toma de roles, etc., se puede lograr aumentar la conducta prosocial de manera efectiva. Más aún, se ha visto que los niños logran generalizar lo aprendido en estas intervenciones hacia otros contextos fuera de la escuela (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988).

Si nos fijamos en la evolución en la infancia, como tendencia general podemos señalar que compartir, ayudar y otras formas de conducta prosocial se incrementan con la edad. Niños y niñas entre 12 y 18 meses a veces ofrecen juguetes a sus compañeros, pero el hecho de compartir, o los actos abnegados, son relativamente poco frecuentes hasta los 2 y 3 años. Entre los 6-7 hasta los 11-12 se van incrementando. No obstante se observan importantes diferencias individuales en conducta prosocial como resultado del desarrollo cognitivo de los niños, con el estilo educativo de los padres y con la influencia del ambiente social en el que se educan los niños (Shaffer, 2000).

En la literatura se han encontrado categorizaciones y/o componentes de las conductas prosociales no unívocas, lo que da a entender que no exista acuerdo entre ellas.

Eisenberg-Berg y Hand (1979) apuntan que estas conductas se categorizan de la siguiente forma: compartir, ayudar, ofrecer confort y actuar socialmente.

Monjas (2007) hace la siguiente clasificación de las conductas prosociales: ofrecer, dar y recibir ayuda; dar apoyo, ánimo y consuelo; preocuparse e interesarse por los otros y ser atento y consolidado con los compañeros; mostrar cortesía y amabilidad; y, por último, participar activamente en la interacción facilitando su desarrollo.

Warden y Christie (1997) respaldan la idea que las categorías del comportamiento prosocial son: compartir (compartir bienes o dar regalos), ayudar (ayuda psicológica o física, los actos samaritanos), cuidar (apoyo psicológico, simpatía o comodidad, empatía y lealtad) e incluir (ofrecer amistad, aceptar a los que llegan, jugar y hablar con ellos y prevenir su aislamiento).

Roche (1995) hace una enumeración, más extensa, de estos comportamientos que quedan plasmados de la forma siguiente: Ayuda física, servicio físico, compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, y, en último lugar, presencia positiva y unidad.

Chen y cols. (2000) clasifican las conductas de orientación prosocial en: ayudar a los otros cuando necesitan algo, ser amable con los iguales, seguir las reglas/cooperar, ser considerado por los otros.

López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortíz (1998) diferencian en las siguientes categorías prosociales: consuelo (actividades físicas o verbales de ofrecimiento en respuesta a necesidades emocionales, a situaciones de dolor físico o de incapacidad de otra persona), defensa (actividades no agresivas físicas o verbales dirigidas a la persona que agrede con el fin de detenerlo o evitar dichas acciones), ayuda (oferta de información, enseñanza de habilidades, conductas de sostén, apoyo, búsqueda de objetos perdidos, etc. dirigidos a facilitar actividades o tareas a un compañero) y donación (conductas de dar u ofrecer a otra persona un objeto que antes estaba en su posesión, excluyendo aquellas donaciones que forman parte del juego mutuo).

En el cuadro 4 se presentan los diferentes componentes de las

categorizaciones según los autores explicados anteriormente para poder observar con más claridad en qué componentes coinciden y en cuales se diferencian.

Todos los autores coinciden en que ayudar es uno de los componentes de la conducta prosocial, mientras que el componente de compartir lo nombran la mitad de los autores trabajados. El resto de componentes no coinciden exactamente con los conceptos utilizados por los autores pero todos se refieren a los mismos tipos de actos, siempre centrados en beneficiar a los otros.

Cuadro 4: Componentes de la conducta prosocial según diferentes autores.

Eisenberg-Berg y Hand (1979)	Monjas (2007)	Warden y Christie (1997)	Roche (1995)	Chen y cols. (2000)	López y cols. (1998)
Ayudar	Ofrecer, dar y recibir ayuda	Ayudar	Ayuda física Ayuda verbal	Seguir las reglas / cooperar	Ayuda
Ofrecer confort	Dar apoyo, ánimo y consuelo Preocuparse e interesarse por los otros	Cuidar	Servicio físico Confirmación y valoración positiva del otro Consuelo verbal Empatía Escucha profunda Solidaridad Presencia positiva y unidad	Ayudar a los otros cuando lo necesitan	Consuelo Defensa
Compartir Actuar socialmente	Mostrar cortesía y amabilidad Participar activamente en las interacciones	Compartir Incluir	Compartir	Ser amable con los iguales Ser considerado con los otros	Donación

Otra forma de aproximación al desarrollo prosocial es la expuesta por Eisenberg, (1986) quien nombra cinco niveles de razonamiento prosocial. El estudio de la conducta prosocial realizado por Eisenberg se basa en dilemas en los que las conductas prosociales exigen una toma de decisión que conlleva riesgo hacia uno mismo si ayudan. La conducta de ayuda que deben ofrecer es básicamente un acto moral que normalmente no está regido por normas sociales, por lo tanto es una decisión personal o colectiva ya que no hay obligación moral o legal que exija realizar dichas conductas. Uno de estos dilemas puede ser, por ejemplo, una persona que se encuentra ante la situación de ayudar a otra persona que ha sido asaltada (una mujer que está en peligro), pero ayudar a esa persona implica un alto riesgo de ser también asaltado. La toma de decisión está entre ayudar o protegerse de un posible asalto.

A partir de los dilemas, Eisenberg establece varios estadios o niveles de desarrollo personal.

El nivel 1 es el hedonista y pragmático, corresponde a edades de entre 3 y 7 años, durante los años preescolares, en él se valoran las consecuencias para uno mismo frente a supuestos morales de ayuda al prójimo (por ejemplo, "no ayudaría porque sino yo pasaría hambre"). El nivel 2 hace referencia a las necesidades del otro, corresponde a edades de 6-8 años, al acabar preescolar y el inicio de primaria, y en él empieza la tendencia a pensar en las necesidades de los otros, aunque entren en conflicto con las propias necesidades (por ejemplo, "bueno, ellos lo necesitan"). El nivel 3 busca la aprobación social y corresponde a las edades de primaria. En este nivel los individuos actúan en función de las representaciones sociales de aceptación o reprobación de otros para justificar su acción, ya sea ayudar o no ayudar (por ejemplo, "a él le gustaría que le ayudara"). El nivel 4 hace referencia a la ayuda empática y en este caso corresponde a finales de primaria y principios de secundaria. En este nivel se refleja un razonamiento fundado en sentimientos (por ejemplo, "me sentiría mal si no le ayudo"). Y, por último, el nivel 5 que se refiere a los valores interiorizados, este nivel corresponde a una minoría de alumnos de final de secundaria. En este caso, razonamiento moral surge de los valores, normas y responsabilidades morales individuales. Valoran la dignidad, la igualdad y el derecho igual para todos (por

ejemplo, "me sentiría mal si no ayudo porque va en contra de mis valores personales").

Al comparar el nivel de razonamiento prosocial de los niños con sus conductas efectivas (por ejemplo en situaciones en las que podían compartir un bien escaso, cooperar con otro niño en una tarea o ayudar a alguien necesitado), Eisenberg encuentra que los niños que muestran niveles más altos de razonamiento prosocial son los que se involucran con mayor probabilidad en actos prosociales. Por ejemplo, los preescolares que se encuentran en el nivel de razonamiento de orientación a las necesidades del otro actúan de forma más generosa que los que mantienen una orientación hedonista propia del primer nivel. Los adolescentes de mayor nivel de razonamiento prosocial no solo identifican mejor las necesidades reales de otros, sino que se prestan a ayudarlos incluso cuando se trata de personas que no conocen o no les son gratos. Por el contrario, los niveles menos avanzados detectan las necesidades de los otros pero se mantienen indiferentes hacia ellas cuando quien las padece es alguien que les gusta poco.

Un concepto que puede provocar alguna confusión con la conducta prosocial es el altruismo. El altruismo se refiere a un tipo específico de comportamiento prosocial (acciones voluntarias que intentan beneficiar a otros que están motivados intrínsecamente), actos motivados por motivos internos, tales como la preocupación y simpatía por los demás, o por los valores y auto-recompensas en lugar de obtener beneficios personales. Los valores internalizados que instigan el altruismo incluyen la creencia en la importancia del bienestar y justicia de los otros (Eisenberg y Mussen, 1989). Los individuos pueden reforzarse o premiarse a sí mismos con sentimientos de autoestima, de orgullo o la autosatisfacción cuando se comportan de manera consistente con los valores internalizados, y pueden castigarse a sí mismos (con sentimientos de culpa o sentimientos de inutilidad) cuando no lo hacen (Bandura, 1986). Por esta razón, algunos han argumentado que los actos motivados por valores prosociales son más egoístas que los motivados por causas altruistas. Los actos altruistas tienen diferentes formas como generosidad, expresión de simpatía,

intercambio de bienes, donaciones de caridad y actividades diseñadas para mejorar el bienestar de la comunidad con el fin de reducir las injusticias y las desigualdades. Lo que determina si una acción es prosocial o altruista es el motivo subyacente a la conducta. Sin embargo, es una dificultad usual (pero no imposible) acceder a los motivos subyacentes de las acciones prosociales (Martínez, 2003).

Por esta razón, se utiliza el término conducta prosocial cuando se habla de acciones voluntarias que intentan beneficiar a otros, independientemente de que nosotros nos beneficiemos. Sólo cuando los motivos egoístas no están involucrados podemos asumir que las conductas prosociales son altruistas.

Después de tener en cuenta todas las categorizaciones y clasificaciones expuestas, para nosotros las distintas categorías y conductas que forman parte de la conducta prosocial, que son una muestra de afiliación, implicación activa y participación en el contexto interpersonal, se dividen en cuatro categorías:

- Amabilidad: se refiere a las competencias relacionadas con ser amable y mostrar simpatía y cortesía, actuar socialmente, participar activamente en las interacciones y todas las acciones referentes a dar y compartir objetos y recursos. Ejemplos de esta categoría podrían ser saludar a los compañeros y profesores cuando se llega a clase y compartir el juguete que se ha llevado a clase con los compañeros.
- Relaciones y amistades: en este subgrupo se incluyen las competencias relacionadas con ofrecer inclusión y compañía, en contraposición a la exclusión y el rechazo. También todas las competencias relacionadas con la amistad. Un ejemplo de esta categoría podría ser incluir a un niño que está solo en un juego que ya se está realizando.
- Ayuda y cooperación: La ayuda es un concepto muy amplio. Según la Real Academia Española, ayudar es prestar cooperación, pero también se refiere a las acciones de apoyar. Por lo tanto en esta categoría se incluirán las competencias

relacionadas con la ayuda como forma de cooperación para conseguir algo conjunto. aquí se incluyen también competencias como ofrecer sugerencias para el juego o la actividad, aceptar sugerencias y peticiones de los demás, aportar ideas nuevas que mejoran la actividad, proponer iniciativas y secundar las iniciativas de los otros. Un ejemplo de esta categoría sería valorar el trabajo en grupo como forma de conseguir mejores resultados.

– Ocuparse y preocuparse por los demás: Se refiere a ofrecer confort a los demás, más concretamente procurar atención, cuidado, apoyo, ánimo, valoración y consuelo. También incluye mostrar una presencia positiva, referido a expresar actitudes de proximidad psicológica, solidaridad y escucha profunda con los otros contribuyendo así al clima psicológico de bienestar. En este grupo de competencias incluiremos también las conductas de ayuda que se refieren a apoyar y a preocuparse por los demás. Un ejemplo de este grupo de competencias prosociales podría ser ofrecer consuelo y ánimo a un niño que se encuentra triste por haber suspendido una asignatura a final de curso.

3.3.2 La Asertividad

La asertividad y lo personal se encuentra relacionado directamente con el Nivel de índices del Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009), concretamente al dominio del Yo (self), puesto que como apuntan diversos autores es importante para un buen desarrollo personal encontrar la balanza entre las necesidades de uno mismo y las necesidades de los otros (Weinstein, 1969; Ford y Ford, 1987; Baumrind, 1989). Centrándonos en el Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On, en este componente se incluirán las habilidades intrapersonales en él descritas.

La asertividad se refiere a la dimensión personal, la agencia, la autonomía, las preferencias propias y las decisiones personales, la autoeficiencia, la autoexpresión, el

autorespeto y la toma de decisiones de modo autónomo y responsable. Lo personal se refiere a las acciones y decisiones que el individuo considera que pertenecen fundamentalmente a sí mismo y, por lo tanto, se encuentran fuera del área de regulación social justificable. Estas acciones y decisiones no son ni correctas ni incorrectas sino preferencias o alternativas (Nucci, 1996). Y aunque hay una considerable variación cultural en las cosas específicas que se consideran personales, parece universal la aceptación de que existen ciertas áreas de elección personal. El tipo de comida que preferimos o las películas con las que disfrutamos son ejemplos de ello.

La asertividad forma parte de lo personal puesto que la asertividad se entiende como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros. En palabras de Castanyer (1996), la asertividad es: «la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás».

Monjas (2007) asocia asertividad con respeto y define el respeto personal como que toda persona, independientemente de su edad, su sexo, raza, religión, orientación sexual, etc., tiene el derecho a ser tratado con respeto y consideración a su dignidad personal; pero también, toda persona tiene el deber de respetar a las otras personas, tratarlas con consideración y tener sus derechos en cuenta.

En el cuadro 5 nombraremos los derechos asertivos de los niños y adolescentes extraídos de Smith (1988). Son derechos personales que toda persona tiene por ser humano, ya que en las relaciones sociales, ninguna persona tiene privilegios sobre la otra. También existen los derechos asertivos básicos de las personas adultas que son muy parecidos a los expuestos a continuación.

Cuadro 5. Los Derechos asertivos de niños y adolescentes (Smith, 1988).

Derechos asertivos de niños y adolescentes

- Tienes derecho a ser juez de tus propias emociones, pensamiento y comportamiento y eres responsable de la ejecución y de las consecuencias de lo que sientes, piensas y haces.
 - No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
 - Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
 - Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo.
 - Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
 - No tienes obligación de saberlo todo. Puedes decir “No lo sé” sin sentirte mal.
 - No tienes por qué ser amigo de todos, ni tiene que gustarte lo que todo el mundo hace.
 - No tienes por qué demostrar a nadie que tienes razón.
 - No tienes que entenderlo todo y puedes decir “No lo entiendo” sin sentirte mal.
 - No es necesario que seas perfecto y no tienes que sentirte mal cuando eres simplemente tú.
-

Según Monjas (2007), cuando se habla de derechos asertivos es preciso considerar tres vertientes.

- El autoreconocimiento, a la toma de conciencia de esos derechos. Cada persona ha de considerar que tiene esos derechos personales y tiene que tener consideración hacia su propia dignidad personal.
- La defensa y reivindicación de los propios derechos, lo que implica estar atentos a que las otras personas lo respeten y no consentir que sean violados, desarrollando estrategias cuando se vean amenazados.
- El respeto y la defensa de los derechos asertivos de las otras personas (siendo observadores asertivos, observadores prosociales).

Las cuestiones personales se circunscriben a la serie de acciones y decisiones que definen los límites de la autoridad individual. La identificación y el control de lo personal sirve para confirmar la sensación que tiene una persona de sí misma como ente capaz y con autoridad propia en lugar de sentirse como una marioneta dirigida por los roles o

contextos socialmente heredados. Lo personal se refiere a la serie de acciones y decisiones sociales que permite a la persona construir el sentido del sí mismo como ser social único, lo que el psicólogo clásico americano William James denominó el “mi” y la sensación subjetiva de capacidad y autoridad, a lo que James se refería como el “yo” (Nucci, 2003).

Todo esto está ligado a la necesidad de autonomía psicológica que todos los individuos tenemos de expresar una autodeterminación y ratificación personal en el inicio y regulación de la propia conducta (Deci y Ryan, 1985). La conducta autónoma (autodeterminada) son los intereses y preferencias que guían el proceso de toma de decisión de participar o no en una actividad particular.

De acuerdo con Deci y Ryan (1985) la autonomía es la acción de elegir, acción de la cual uno se hace responsable. Tomar decisiones de modo autónomo y responsable es sopesar los pros y los contras de las distintas alternativas posibles en una situación y aceptar las consecuencias de la elección. Así pues, cuando hay que tomar una decisión se debe valorar las posibles consecuencias que se pueden derivar de ella y, si esas consecuencias pueden ser importantes es necesario pensar detenidamente qué es lo que se puede hacer y valorar cada alternativa, teniendo siempre en cuenta las preferencias, necesidades y gustos propios (Viñuelas, Hernández y Rodríguez, 1999).

Lo personal que se construye está siempre localizado y en continuo diálogo con los demás y sin dejar de lado las metáforas culturales. Por ello, la expresión particular de lo personal estará en función del contexto histórico y cultural (Hermans, Kempen y Van Loon, 1992). El niño establece límites personales mediante un proceso de negociación interpersonal. Como los niños son dependientes de la protección, cuidados y enseñanza de los adultos, la libertad de acción de un niño se encuentra casi siempre ligada a los adultos. Esto se produce sobre todo en las relaciones entre niños y sus progenitores, donde las cuestiones de la autoridad y la responsabilidad adulta se entremezclan con las tendencias de los progenitores a otorgar sus propias identidades familiares y personales en sus hijos (Nucci, 2003).

La asertividad, que forma parte de la autoestima, es un escudo que protegerá al niño de por vida puesto que tener una autoestima saludable y un buen autoconcepto de

sí mismo condiciona el aprendizaje y las relaciones sociales, fundamenta la responsabilidad, determina la autonomía personal y estimula y apoya la creatividad (Alcántara, 1995). Fomentar la autoestima y el autoconcepto es fomentar las propias capacidades para afrontar la vida, proporcionando así las habilidades necesarias para correr riesgos y aprender a partir de resultados, y para aprender también a seguir adelante (Carpena, 2003).

Actualmente, muchos adultos se lamentan de no haber aprendido a tiempo ciertas competencias como la asertividad. Para que esto no siga ocurriendo es importante enseñar desde la infancia la asertividad, permitiendo a los niños vivir el placer de aprender a relacionarse adecuadamente con los demás, a no considerarse ni más ni menos que los otros niños y adultos que les rodean.

Según Bach y Forés (2008), la capacidad de ser asertivo no se hereda, sino que es algo que se va aprendiendo a lo largo de la vida. Por ello, es importante enseñar al niño a ser asertivo tanto con él mismo, como con los compañeros de su edad, como con niños menores, como con el adulto (Castanyer, 1996).

La educación, es crucial para la construcción de las áreas de elección personal que hace el niño con relación a la convención social y a la moralidad. Los centros educativos cargan con la responsabilidad institucional de socializar a los niños en las normas globales de la cultura (Ryan, 1989) pero en un gran número de ocasiones se olvidan de la importancia de estas áreas, no trabajándolas como tal y quedando abandonadas a las voluntades de los docentes.

Después de analizar este componente de la competencia socioemocional, mostramos a continuación, a modo de resumen, el siguiente catálogo de las competencias asertivas:

- La autoestima y el autoconcepto: Hace referencia a la evaluación y a la visión que cada persona tiene de sus propias competencias, características y cualidades. Es el mapa interno de las propias capacidades y deficiencias sobre la

base del propio autoconocimiento. Un ejemplo de una autoestima saludable es verse capaz de formar parte de un grupo de iguales de amigos.

– La autonomía personal: Remite a mostrar las preferencias, elecciones y decisiones personales de modo autónomo y responsable. Implica ejercer de actor y asumir agencia sobre el propio comportamiento, actuando de antídoto de las acciones de sumisión. Un ejemplo puede ser tomar una decisión teniendo en cuenta los propios gustos y preferencias aun que no coincidan con la costumbre establecidas.

– El respeto propio y ajeno: Hace referencia a la defensa de los derechos, tanto propios como de los demás, por lo tanto se presenta como contraposición a la agresividad. Incluye también la regulación de la convivencia (respeto de las normas sociales y morales). Un ejemplo puede ser decirle al profesor que no se entiende alguna de las cosas que está explicando sin sentirse mal por ello.

3.3.3 Regulación y gestión emocional

El conjunto de competencias que en este apartado se van a explicar forman parte de las habilidades de regulación y gestión de las emociones situadas en el nivel inferior del Prisma de Rose-Krasnor y al grupo de habilidades que se encuentran en el grupo de manejo de las emociones del Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On. Este conjunto de competencias son los materiales básicos sobre los que se construirá la interacción entre el yo y los otros del modelo refundido que aquí se presenta.

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000). Las emociones nos dicen qué hechos son importantes y cuáles no para nuestra vida. Los aspectos más importantes de la emoción son los siguientes (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006):

- Un estado afectivo subjetivo: La emoción nos afecta de forma individual y hace que nos sintamos rabiosos o felices.
- Una respuesta biológica: son también reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para una acción adaptativa al entorno.
- Un aspecto funcional: las emociones tienen una función de equilibrio fisiológico (como el hambre o la sed), por ejemplo, la emoción del miedo nos prepara para huir del peligro.
- Un fenómeno social: las emociones se expresan de forma verbal y no verbal), constituyen comunicación y, por tanto, se orientan hacia la interacción de los demás.

Por otra parte, las emociones mantienen interrelaciones bidireccionales estrechas con la forma de pensar o interpretar una situación y con el modo de comportamiento. En la figura 3 que vemos a continuación se pueden observar estas interacciones de forma esquemática (Monjas, 2007).

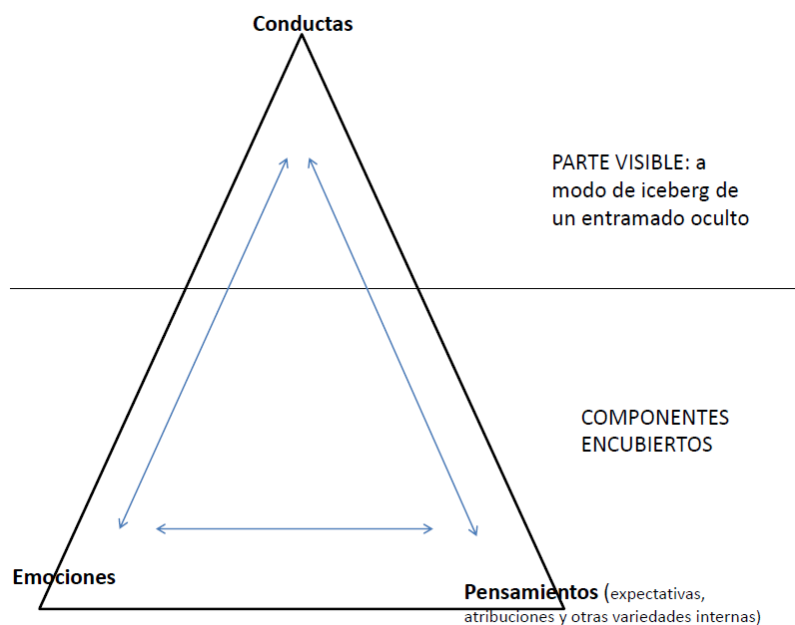


Figura 3: Las interrelaciones bidireccionales entre las emociones, los pensamientos y las conductas (Monjas, 2007).

La parte visible la constituyen las conductas de las personas, el modo que tienen en responder en las diversas situaciones, incluidas las interacciones sociales, tanto a nivel motor como verbal. Estas conductas están muy condicionadas por la forma peculiar de interpretar la situación y por las emociones que la acción nos produce. Pero en muchas ocasiones tratamos de influir en las emociones y en los sentimientos. Las personas no siempre somos conscientes de estas interrelaciones de modo que las emociones, en algunas ocasiones, bloquean el pensamiento y dominan las reacciones. Mantener un sano equilibrio entre emociones, pensamientos y conductas supone un gran aprendizaje a lo largo de la vida, una forma de comprendernos mejor y de vivir una vida más plena y satisfactoria.

Las emociones se generan a partir de un acontecimiento que valoramos que puede afectar al bienestar del individuo de alguna manera. En función de cómo el antecedente o acontecimiento puede afectar, las emociones pueden ser positivas o negativas, pero esto no significa que sean buenas o malas, sino que son positivas o negativas en función del bienestar o malestar que provocan (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). Las emociones negativas son el resultado de una evaluación desfavorable respecto al bienestar. Son diversas formas de amenaza, frustración, pérdida, etc. Incluyen, entre otras, el miedo, la ira, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos y el disgusto. Las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable respecto al logro de nuestro bienestar. Incluyen, entre otras, la alegría, el amor, el afecto y el alivio. Las emociones ambiguas tienen un estatus equívoco ya que dependen de cada situación. También son emociones que pueden mezclar elementos positivos y negativos. Incluyen, por ejemplo, la esperanza, la compasión, la sorpresa.

En la literatura también se ha realizado otras clasificaciones de las emociones. Hay autores que distinguen entre emociones básicas y emociones complejas (Harris, 1992). Las emociones básicas o primarias son las elementales o puras, se caracterizan en general por una expresión facial característica y una disposición a actuar. Por otra parte, las emociones complejas, secundarias o derivadas son las que se derivan de las básicas, a veces por combinación entre ellas, estas emociones no presentan rasgos faciales característicos ni una tendencia particular a la acción.

También podemos encontrarnos con las emociones autoevaluativas que aparecen cuando el individuo adquiere la capacidad de evaluar sus pensamientos, planes, deseos y conductas en relación con lo que se considera socialmente apropiado, solo entonces puede desarrollar sus emociones autoevaluativas como pueden ser el orgullo, la culpa y la vergüenza. Por otra parte, las emociones autoconscientes aparecen solo cuando el individuo ha desarrollado la conciencia de sí mismo, estas emociones son, por ejemplo, el bochorno, la empatía y la envidia (Del Barrio, 2002).

Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) clasifican las emociones en las siguientes categorías: miedo, ira, tristeza, interés, culpa, disgusto, alegría, sorpresa, envidia y admiración. El resto de emociones se encuentran clasificadas el resto de estas diez. En el cuadro 6 se puede observar esta agrupación.

Cuadro 6: Clasificación de las emociones según Redorta, Obiols y Bisquerra (2006)

MIEDO	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, timidez, susto, fobia, ansiedad, angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
IRA	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, exasperación, tensión, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, impotencia.
TRISTEZA	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento.
INTERÉS	Atracción, expectación, atención, inclinación.
CULPA	Vergüenza, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
DISGUSTO	Hostilidad, aversión, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia, amargura.
ALEGRÍA	Entusiasmo, euforia, excitación contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.
SORPRESA	Extrañeza, desconcierto, asombro, estupor.
ENVIDIA	Celos, deseo, ansia.
ADMIRACIÓN	Entusiasmo, éxtasis, fascinación, respeto, estupefacción.

Si nos centramos en la **expresión emocional**, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que los bebés comunican diversos sentimientos y emociones a través de sus expresiones faciales, y que cada expresión se convierte en una señal más

reconocible de una emoción particular a medida que el niño crece (Camras, Oster, Campos, Miyake y Bradshaw, 1992; Izard y cols., 1995). En los primeros dos años de vida, los bebés muestran interés, incomodidad, disgusto y contento/alegría. Otras emociones básicas (también conocidas como primarias) que aparecen en los primeros meses de edad son: ira, irritación, tristeza, alegría, sorpresa y temor. Estas emociones parecen estar programadas de forma biológica, ya que aparecen en todos los bebés de más o menos la misma edad pero también en las diferentes culturas. Durante el segundo año de vida empiezan a aparecer las emociones complejas (o secundarias): desconcierto, vergüenza, culpa, envidia y orgullo.

Lewis y cols. (1989) creen que el desconcierto, la emoción autoconsciente más simple, surge cuando el niño puede reconocerse a sí mismo en un espejo o una fotografía, mientras que las emociones autoevaluativas como la vergüenza, la culpa o el orgullo pueden requerir el reconocimiento de sí mismo y una comprensión de las reglas o normas para evaluar la conducta individual.

Solo los niños que muestran reconocimiento de sí mismos se desconciertan de forma notoria por el elogio abundante o por peticiones que actúen frente a extraños. Como apunta Shaffer (2000), parece que las emociones autoevaluativas de los niños pueden estar condicionadas en gran medida por las reacciones que anticipan que recibirán de evaluadores adultos (mayoritariamente, sus padres). Muchos niños son ya bastante mayores cuando consiguen internalizar por completo muchas reglas o normas evaluativas y llegan a sentirse orgullosos, avergonzados o culpables por su conducta en ausencia de vigilancia externa (Bussey, 1992; Harter y Whitesell, 1989).

Cada sociedad impone un conjunto de reglas de despliegue de emociones que especifican las circunstancias bajo las cuales pueden expresarse las diversas emociones (Gross y Ballif, 1991; Harris, 1989). Estos códigos emocionales de conducta son similares a las reglas pragmáticas del lenguaje. Los niños deben adquirirlos y usarlos a fin de llevarse bien con otras personas y mantener su aprobación. Los bebés son entrenados, desde bien pequeños, para mostrar caras más agradables y menos desagradables. Pero, eso sí, las emociones socialmente aceptadas son diferentes en las diferentes culturas.

Cuando los niños se encuentran en la educación primaria, las tendencias evolutivas de los niños referentes a la expresión emocional son las siguientes (Monjas, 2007):

- Las emociones autoconscientes se integran con las normas de lo que es una acción correcta, aspectos que juegan un importante papel en la conducta moral.
- Las estrategias para la autorregulación emocional son más cognitivas (como por ejemplo el humor o la imaginación) y se ajustan a las demandas de la situación.
- Mejora la conciencia de las situaciones en las que es culturalmente apropiado manifestar las emociones.

La **comprensión e identificación emocional** es la habilidad para interpretar de forma adecuada las emociones y los sentimientos propios y de los demás. Los niños, desde que son bebés, buscan información emocional de forma activa en los otros y en ellos mismos. Esto se conoce como la referencia social que aparece en los niños a finales del primer año de vida y se va incrementando durante el segundo. La referencia social es entendida como la capacidad del niño para confiar en la reacción emocional de otra persona, siendo casi siempre la persona o personas adultas de referencia, de modo que al niño le permite valorar una situación incierta y obtener conclusiones según las referencias o reacciones que tengan sus adultos de referencia (Monjas, 2007).

Cuando los niños se encuentran en la educación primaria, sus tendencias evolutivas referentes a la comprensión e identificación emocional con las siguientes:

- Pueden considerar o integrar varias fuentes de información al explicar las emociones de otros.
- Surge la conciencia de que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo o bien de que pueden ser sentimientos mezclados.

La **regulación y gestión emocional**. Para Redorta, Obiols y Biquerra (2006), el modelo de gestión emocional se refiere, por una parte a la regulación emocional (esfuerzo de canalización de las propias emociones) y, por otra, a la gestión emocional propiamente dicha (esfuerzo de canalización de las emociones de los demás).

Regular las emociones consiste en realizar esfuerzos para canalizarlas a fin de que el comportamiento subsiguiente sea lo más adaptativo posible. Aprender a regular las emociones y a gestionar las emociones en las que los demás nos implican o pretenden implicarnos, requiere de una dedicación continua (Harris, 1992).

La regulación se refiere siempre a un ajuste entre lo que sucede entre el estímulo y la respuesta. Y la autorregulación o autocontrol supone que, reconocidas las propias emociones, saber dirigir las, en lugar de permitir que ellas dirijan. La falta de autocontrol convierte la emoción en acción de manera automática provocando respuestas emocionales y conductuales no adaptativas. Por ello, el secreto del autocontrol reside en el autoconocimiento (Redorta, Obiols y Biquerra, 2006).

Por lo que se refiere al desarrollo, los niños, desde muy bebés deben diseñar estrategias para autorregular y controlar sus emociones, pero al tratarse de seres tan pequeños deben de depender de cuidadores adultos para que los consuelen cuando experimentan un severo malestar emocional (Cole, Michel y Teti, 1994). Pero al final del primer año, los bebés desarrollan otras estrategias para reducir la activación negativa como por ejemplo mecerse solos, masticar objetos o alejarse de personas o sucesos que los inquietan (Koop, 1989). A medida que van adquiriendo mayor facilidad para conversar, los niños pequeños empiezan a discutir sus sentimientos, momento en el cual los padres y otros acompañantes, generalmente adultos, a menudo los ayudan a enfrentar en forma constructiva las emociones negativas distrayéndolos de los aspectos más angustiantes de las situaciones desagradables o ayudándoles de la forma que pueden a entender las experiencias atemorizantes, frustrantes o decepcionantes (Thompson, 1998). Estas intervenciones de apoyo son una forma de instrucción guiada sobre las que ya escribió Vygotsky, son experiencias que ayudan a los niños de preescolar a elaborar estrategias eficaces para regular sus propias emociones.

La gestión de las emociones es la forma adaptativa en que se maneja situaciones de alta emocionalidad que no afectan de manera personal y directa (Salmurri, 2004), sino que se refiere a las emociones que sienten las personas que nos importan. La *empatía* es la habilidad para comprender los sentimientos de otras personas y responder con emociones complementarias y/o comportamientos empáticos. Alrededor del primer año de vida surge por primera vez, va de la mano de las emociones autoconscientes que hemos explicado anteriormente, esto se debe a que para ser empático primero se requiere de la comprensión de uno mismo. A lo largo de la niñez, el incremento del lenguaje y la comprensión del punto de vista ajeno apoyan el incremento de la respuesta empática.

Una forma de enseñar a controlar las propias emociones en las aulas es mediante el cuento y la "Técnica de la Tortuga" de Schneider y Robin (1990) que consiste en un conjunto de pautas que permiten que los niños controlen y regulen sus emociones y manifiesten una respuesta asertiva en el contexto de interacción. Sus principales objetivos son identificar las emociones negativas, regular las sensaciones corporales no gratas, favorecer las emociones positivas, buscar la solución más idónea favoreciendo un pensamiento positivo y pautado y, por último, desarrollar conductas positivas. Esta técnica se debe poner en marcha cuando un niño se nota nervioso, enfadado, agitado, etc. y siente que no puede resolver su problema y como consecuencia está molestando a su grupo de clase o a otras personas. Para enseñar a los niños esta técnica primeramente se contará el cuento (en ANEXO 1) y posteriormente se les explicará que al igual que la tortuga se metía en su concha cada vez que sentía ira y enfado, las personas también pueden hacer lo mismo y meterse en una concha imaginaria para relajarse hasta que se pase el enfado y de esta forma no reaccionar con conductas impulsivas. Para llevar a cabo esta técnica, se empleará varias semanas de entrenamientos, para que poco a poco los niños adquieran esta respuesta.

Los niños de educación primaria mejoran progresivamente en los siguientes aspectos de su desarrollo referidos a la regulación y gestión emocional (Shaffer, 2000):

- Integran claves internas y externas para comprender las emociones de los demás.
- Fortalecen las respuestas empáticas.
- Afrontan que las emociones se hacen complejas: existen reacciones diferentes ante un mismo acontecimiento, las emociones pueden variar y algunas de ellas se pueden ocultar.
- Adquieren la comprensión de que los demás pueden experimentar emociones contradictorias.
- Las emociones autoevaluativas se vinculan más estrechamente con las normas internalizadas del comportamiento correcto o competente.
- Diversifican las estrategias de autorregulación y su grado de complejidad.

Por lo tanto, en este tercer componente de la competencia socioemocional podemos encontrar las siguientes competencias específicas:

- Expresión de las propias emociones: Se refiere a comunicar las emociones tanto desde la comunicación verbal como no verbal y a la toma de conciencia de las situaciones en las que es culturalmente apropiado mostrar emociones. Por lo tanto, hace referencia a los códigos emocionales y a las reglas culturales de despliegue de las emociones de cada sociedad. Un ejemplo podría ser mostrar alegría al ver a los compañeros cuando se vuelve a clase después de las vacaciones de navidad.
- Comprensión e identificación d las emociones (propias y de los demás): Es la habilidad para interpretar de forma adecuada las emociones y los sentimientos propios y ajenos, ya sea la búsqueda de información emocional en los otros como de la exploración propia de las emociones. Un ejemplo podría ser identificar la tristeza en un compañero de clase por haber sido menospreciado por otro compañero.

– Regulación de las propias emociones: Se refiere al autocontrol. Consiste en realizar esfuerzos para canalizar las propias emociones y que no se escapen del control propio. Utilizar las diferentes estrategias de autocontrol así como conocer los antecedentes y las consecuencias que pueden provocar las emociones mal canalizadas. Un ejemplo podría ser utilizar la técnica de la tortuga cuando por una discusión con algún compañero se empieza a notar la pérdida del control emocional y/o conductual.

– Gestión de las emociones de los demás: Es la forma en que manejamos y canalizamos las situaciones emocionales que no nos afectan de forma directa, sino las que ocurren en otras personas con las que se tiene que lidiar o las personas que nos importan. Se trata de conocer las diferentes formas de ayudar a los otros en estas situaciones y las diferentes formas en que se puede actuar, creando respuestas empáticas apropiadas. Un ejemplo podría ser reconocer cuando un compañero de clase está a punto de hacer estallar una rabieta y acercarse a él para que se calme, ayudándole así a parar su rabia.

3.3.4 Resolución de Conflictos Interpersonales

Vamos a acercarnos a este componente desde dos diferentes visiones. Por una parte la relacionada con el procesamiento de la información donde veremos el modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas de Spivack y Shure (1974) y el modelo de Procesamiento de la Información Social de Crick y Dodge (1994). Por la otra, desde una visión más educativa, vista desde la educación para la paz que acercará más al campo que interesa: las aulas.

Este componente de la competencia socioemocional, la resolución de conflictos interpersonales, incluye todo lo relacionado con las capacidades de adaptabilidad del Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On y con las competencias de resolución de problemas de Rose-Krasnor y Denham.

Las competencias requeridas para la resolución de conflictos interpersonales serán las explicadas en este apartado, pero para conseguir una resolución de conflictos eficaz se activarán también todas las competencias explicadas de los otros tres componentes de la competencia socioemocional.

Se suele concebir el conflicto como sinónimo de contrariedad, oposición, dificultad o peligro. A menudo, la palabra misma, “conflicto”, tensa, incomoda, porque evoca o anticipa situaciones de malestar, sentimientos de rabia o impotencia, injusticias, hostilidad, pérdidas... Comúnmente, el conflicto se vive como una situación de pura dicotomía, es decir, como una lucha entre dos partes mutuamente exclusivas.

Monjas (2002), entiende que los problemas interpersonales hacen referencia a conflictos entre los niños y sus iguales (compañeros, amigos, hermanos...), o con los adultos (padres, profesores) por los incidentes surgidos entre las personas afectando o enfrentando sus relaciones cotidianas. Para Martín (2000) los problemas interpersonales son considerados conflictos que conllevan a una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, en relación con un mismo asunto; el enfrentamiento puede ser sobre cualquier cosa y puede implicar el desacuerdo, el mal entendimiento o la diferencia de opiniones o creencias. D’Zurrilla (1993) entiende el conflicto como una situación vital que requiere una respuesta para su funcionamiento eficiente pero para el cual el sujeto (o grupo) confrontando a la situación no dispone de una respuesta efectiva inmediatamente. En este sentido, las situaciones interpersonales tanto con pares como con adultos que son problemáticas demandan al niño poner en juego las habilidades o destrezas cognitivas para la solución de problemas interpersonales a fin de lograr patrones de conducta socialmente competentes (Giraldo y Penagos, 2011). Para Torrego (2000), los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes en

conflicto puede salir reforzada o deteriorada en función de cuál sea el proceso de resolución de conflictos.

Dos de los modelos más extendidos en el campo de la resolución de conflictos son el de Spivack y Shure (1974) y el de Crick y Dodge (1994). Spivack y Shure elaboraron el modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas Interpersonales (1974) que se fundamenta en las siguientes bases: a) Entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto existen unos mediadores cognitivos. b) Estos mediadores son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas. c) Si una persona no alcanza un nivel de ejecución adecuado en dichas habilidades, será inhabil en su comportamiento y, por lo tanto, incompetente socialmente. d) Dichas habilidades son susceptibles de entrenamiento.

Según estos autores existen seis habilidades básicas para una buena resolución de los conflictos interpersonales o tareas sociales, que tienen diferente importancia en función de la edad o nivel evolutivo de cada sujeto:

– *Sensibilidad interpersonal*: la importancia de esta habilidad radica en la percepción de la existencia de un problema. En la medida en que alguien sepa captar las señales y/o antecedentes de un problema interpersonal, será más competente para enfrentarse a la situación. No obstante, no figura entre las habilidades que hayan demostrado una relevancia mayor para mejorar el ajuste social de las personas.

– *Pensamiento alternativo*: La habilidad de una persona para generar diferentes soluciones que potencialmente pueden ser utilizadas ante un problema define su capacidad de pensamiento alternativo. Si una persona es capaz de disponer de múltiples soluciones ante una situación social conflictiva, tendrá más posibilidades de éxito que si sólo dispone de dos o tres soluciones, pues siempre podrá escoger lo mejor y si fracasa, podrá disponer de otras alternativas donde elegir.

– *Pensamiento consecuente*: Es la habilidad para considerar cómo las propias acciones pueden resolver el problema, afectar a otros y a uno mismo. También permite anticipar las reacciones de los demás. Supone un proceso evaluativo de los pros y los contras de cada una de las alternativas posibles asociadas con un comportamiento interpersonal. Así pues, se trata de una habilidad complementaria y posterior al pensamiento de solución alternativo.

– *Pensamiento causal*: El pensamiento causal o causa-efecto es la capacidad para establecer una relación en el tiempo entre dos eventos sociales. Supone contestar a la pregunta ¿por qué ha sucedido esto?, ¿qué ha precipitado esta situación? Un nivel bajo en el pensamiento causal dificulta la comprensión de las dinámicas sociales y puede llevar a errores al hacer interpretaciones inadecuadas de las causas que han motivado un problema actual.

– *Pensamiento medios-fines*: Esta habilidad es la capacidad para planificar cuidadosamente las actuaciones necesarias para alcanzar una meta social o resolver los problemas sociales. El pensamiento alternativo no es suficiente sino sabemos planificar la secuencia de comportamientos que nos dirijan a la meta, o si no somos capaces de hacer frente a los potenciales obstáculos que podemos encontrar por el camino. El pensamiento medios-fines también implica la conciencia de que las metas no son alcanzables siempre inmediatamente y que el tiempo que uno necesita para alcanzar un objetivo es un aspecto relevante de la solución del problema.

– *Toma de perspectiva*: Esta habilidad interpersonal de resolución de problemas se refleja en la capacidad de un individuo para reconocer e integrar el hecho de que diferentes personas pueden tener diferentes motivaciones y puntos de vista acerca de una determinada situación. Guarda una dirección directa con la empatía y la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

Dodge (1986) y Dodge y Crick (1994) elaboraron un Modelo de procesamiento de la información social (SIP) muy relacionado con el Modelo de Habilidades Cognitivas de

Resolución de Problemas Interpersonales explicado recientemente. Pero en este caso se trata de un modelo con movimiento, un modelo con procesamiento, puesto que propone que cuando un niño se enfrenta a una situación social realiza seis pasos mentales antes de llevar a cabo su respuesta. Los pasos del modelo reformulado incluyen (ver Figura 4):

1. Codificación de indicios internos y externos
2. Interpretación y representación mental de esos indicios
3. Clarificación o selección de un objetivo
4. Acceso a la respuesta o construcción de una respuesta
5. Elección de la respuesta
6. Conducta

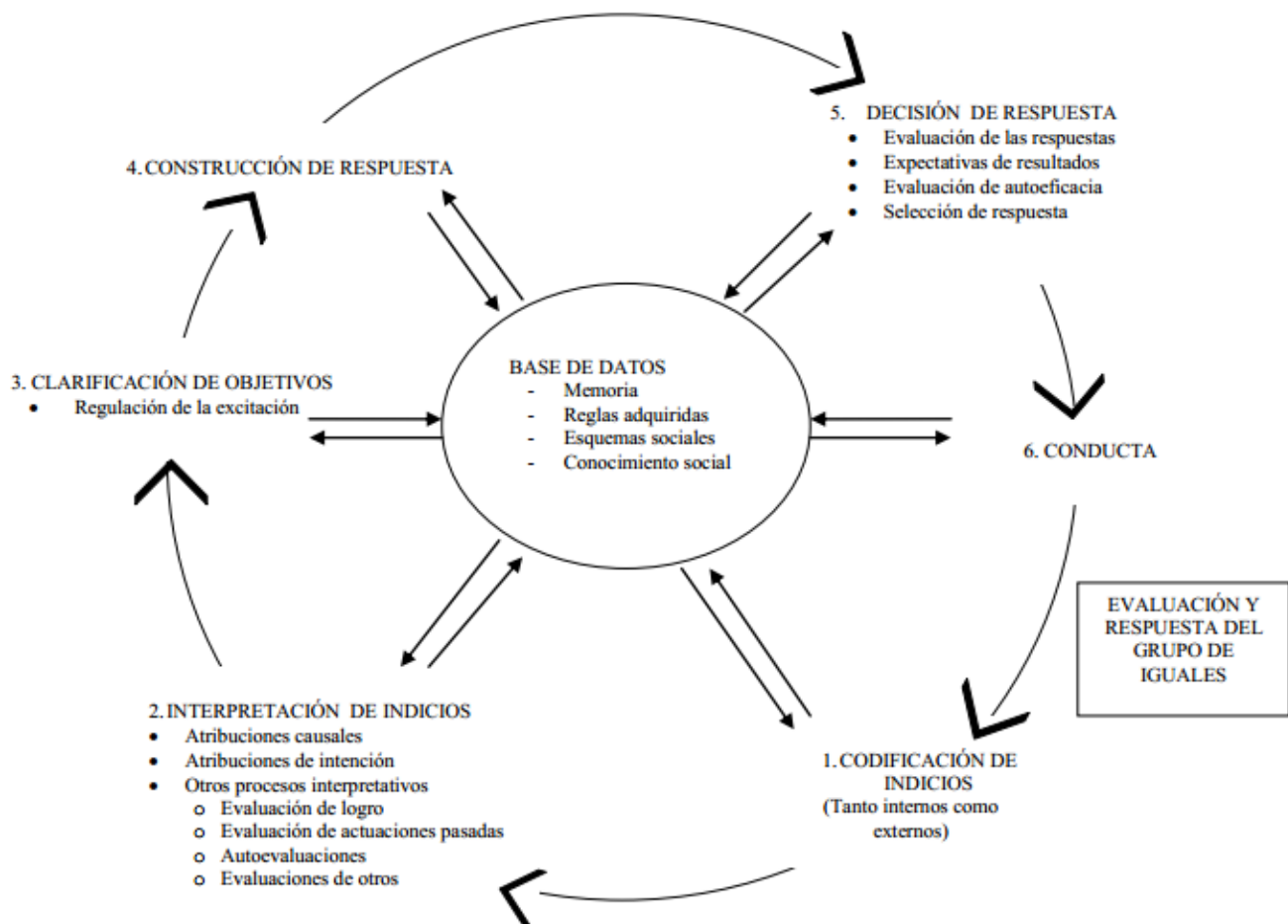


Figura 4: Modelo de procesamiento de la Información de Crick y Dodge (1994).

Durante los pasos 1 y 2 los niños atenderán selectivamente a ciertos indicios situacionales e internos, codificarán dichos indicios y los interpretarán. La interpretación de dichos indicios puede consistir en uno o más de los siguientes procesos independientes (Crick y Dodge, 1994): Una representación mental de los indicios de la situación que se almacena en la memoria a largo plazo, análisis causal de los eventos que han ocurrido en la situación, inferencias sobre las perspectivas de los otros en la situación, una evaluación de si los objetivos de anteriores interacciones sociales se han obtenido, evaluación de lo apropiado de los resultados obtenidos y expectativas de autoeficacia obtenidas a raíz de la última realización de la conducta y ,por último, inferencias del significado de las anteriores y actuales evaluaciones tanto de uno mismo como de los demás. Los anteriores procesos de interpretación pueden estar influenciados o guiados por información almacenada en la memoria y los continuos cambios y reevaluaciones de esa información.

A lo largo del paso 3 los niños después de interpretar la situación seleccionan un objetivo o un resultado deseado para esa situación. Se entiende que los niños revisan objetivos y construyen nuevos en respuesta a los estímulos sociales.

Durante el paso 4 los niños acceden a posibles respuestas que tienen almacenadas en la memoria o, si la situación es novedosa, construyen nuevas respuestas a partir de los indicios sociales. En el paso 5 se evalúan las respuestas producidas a partir de una serie de criterios como el resultado que pretenden obtener con cada respuesta, el grado de autoeficacia en cada respuesta y lo adecuado de cada respuesta. Por último, en el paso número 6 se produce el comportamiento (Crick y Dodge, 1994).

Los resultados de los estudios que han estudiado este modelo nos indican que los niños agresivos presentan una serie de déficits en los pasos del SIP. Si nos centramos en el *primer componente del SIP*, los niños agresivos, en comparación con los niños no agresivos, son menos capaces de recordar señales sociales relevantes y atienden selectivamente a más elementos hostiles (Dodge y cols., 2003). El *segundo componente del SIP*, la atribución de intención hostil ha generado muchos estudios, cuyos resultados muestran que ante situaciones de provocación ambigua, los niños agresivos son más

propensos que los niños no agresivos a realizar una interpretación hostil de las intenciones del otro (Orue y Calvete, 2009). En el *tercer componente del SIP*, el establecimiento de objetivos, los estudios muestran que existe una relación positiva entre los objetivos hostiles y la conducta agresiva en niños y entre los objetivos de venganza y dominio y la conducta agresiva y delincuente entre adolescentes (Erdley y Asher, 1996). Referente al *cuarto componente del SIP*, el acceso a las respuestas, los resultados indican que los niños agresivos generan más respuestas agresivas que los niños no agresivos (Dodge y cols., 2003). Pero existen diferencias cruciales entre acceder a una respuesta y elegirla para llevarla a cabo. Con el paso del tiempo, los niños aprenden a esperar más tiempo entre el acceso a una respuesta y la puesta en marcha de la misma, llevando a cabo durante ese tiempo una evaluación mental de las consecuencias de dicha conducta. En este proceso los niños agresivos consideran que las conductas agresivas les llevarán a obtener sus objetivos deseados y también esperan, por lo general, consecuencias positivas de la conducta agresiva (Fontaine, Burks y Dodge, 2002).

En base al modelo de Crick y Dodge (1994), Lemerise y Arsenio (2000) proponen un modelo integrado de SIP, Modelo Integrado de Procesos Emocionales y Cognitivos en el Procesamiento de la Información que comprende tanto aspectos emocionales como cognitivos. Los autores hacen hipótesis que diferencias individuales en la emocionalidad y la regulación emocional pueden influir en cada uno de los pasos. Además, debido a que las emociones durante la interacción se regulan mutuamente, presuponen que la manipulación de las señales emocionales puede afectar cada uno de los momentos del procesamiento de la información, y que los efectos de diferentes emociones discretas pueden ser distintos (Reyna, Ison y Brussino, 2011).

Como apunta Carpena (2003), diversos estudios han mostrado que la enseñanza de competencias de resolución de conflictos mejora la adaptación social (Spivack, Platt y Shure, 1976). Los niños a quienes se les ha enseñado a utilizar estrategias para resolver los conflictos son capaces de afrontar la frustración y el estrés con eficacia. La resolución de conflictos de manera autónoma repercute en el aumento

de la autoestima, y al mismo tiempo esta aptitud parece que tiene repercusiones positivas en el rendimiento académico (Greenberg, 1995).

La resolución de conflictos interpersonales vista desde una tradición diferente, la educación y cultura para la Paz, nos acerca más al contexto escolar, los alumnos y las aulas. Para los autores que se basan en ella, la evolución de la humanidad está llena de guerras y conflictos y realmente no se puede explicar sin ellos. Por ellos, muchas veces la alternativa personal para resolver un conflicto es también la violencia y la imposición (Jares, 1999). Durante el proceso de la historia y en la vida cotidiana se ve continuamente que cuando un poder o alguien se impone a otro mediante la fuerza, este poder está predispuesto a que se vuelva a perder por el mismo sistema, por la fuerza (Boqué, 2003). Se acepta que la fuerza es el recurso, último o habitual cuando está interiorizado como parte de la cultura propia y de la forma de hacer para obtener la razón. De esta forma se está construyendo una sociedad violenta y en permanente amenaza, siempre en nombre de la razón y la verdad. Y cada vez que hay una imposición por la fuerza se dan muchos pasos hacia atrás en el progreso social, si no es que se destruye totalmente lo conseguido hasta ese momento (Palos, 1999).

A pesar de esta realidad, la mayoría de las personas continúan pensando que la violencia y la imposición no es el mejor camino para resolver los problemas y que una sociedad en paz sería muy deseable para el bienestar propio y para el progreso de la humanidad (Prieto, Zambrano y Martínez, 2007).

Desde esta perspectiva, para resolver un conflicto, es necesario analizar inicialmente las causas que lo originan, sus características, los sentimientos y emociones implicados (Ramos, 2000). Conocer las circunstancias en que se manifiesta es de vital importancia para conseguir así identificar los factores que enlazan el problema, para poder atenuar sus efectos colaterales (De Souza, 2002).

Bejarano (1995) indicó que la prevención de los conflictos desde la cultura de la paz, pone énfasis en los siguientes aspectos: aprender a reconocer los intereses de la otra

parte del conflicto o oponente. Esto significa olvidarse de la palabra “victoria”, porque la victoria sólo conduce a la victoria, no a la paz. Todas las técnicas de resolución de conflictos parten de esta importante premisa que concierne exclusivamente a los actores y a su capacidad de realizar transferencias positivas de negociar e intercambiar, de transformar voluntariamente objetivos iniciales y de generar empatía, de comprender las emociones y los sentimientos de los demás, y de colocarnos en su lugar y circunstancia.

Cascón (2000) plantea que la Educación para la Paz trabaja el conflicto en tres niveles:

1. Prevención: entendido como el proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en sus primeros estadios, antes de que aumente la tensión. Se propone desarrollar una serie de habilidades como: crear grupo en un ambiente de confianza, favorecer la comunicación, tomar decisiones por consenso y trabajar la cooperación.
2. Análisis y negociación: hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas mutuamente para las partes, para regular el conflicto.
3. Mediación: es el proceso para la resolución de conflictos en el que es necesaria la intervención de una tercera persona. La mediación es relevante para aquellos casos en los que las partes han agotado las posibilidades de resolver por sí mismos, o en los que la situación de violencia o incomunicación impiden que puedan hacerlo por sí mismos.

El conflicto es un fenómeno implícito en el mismo acto de vivir. La competencia y las habilidades para transformar o resolver constructivamente los conflictos serán decisivas en la vida de toda persona, en el presente y el futuro de los niños. Sin embargo, la resolución constructiva de conflictos no forma parte todavía de nuestra cultura popular, madres y padres no suelen tenerla interiorizada ni la utilizan con sus hijos, los medios de comunicación y los videojuegos tampoco acostumbran a usarla como una alternativa válida (Porro, 1999).

Una forma adecuada de aprenderla es mediante los docentes puesto que son un modelo y referente muy importante para los niños, especialmente para los más

pequeños. En el contexto escolar se puede empezar a enseñar las habilidades básicas que necesitarán para resolver sus conflictos, practicar los pasos del proceso y acompañarles como mediadores hasta que sean capaces de resolver por ellos mismos la mayoría de sus conflictos (Porro, 1999). Interiorizar la filosofía y las estrategias de resolución constructiva de conflictos no es una tarea rápida ni automática, sino progresiva y fruto de la constancia y la convicción. Como expresa muy bien Anna Carpena (2000): «no se trata de evitar los conflictos sino de fomentar un papel activo y reparador, de análisis y comunicación buscando al mismo tiempo soluciones para gestionar el conflicto de una manera positiva y creativa».

Trabajar todas estas habilidades remarcadas por Spivack y Shure (1974), conocer los pasos del Modelo de Procesamiento de la Información Social de Dodge y Crick (1994) y tener una visión más positiva del conflicto interpersonal, desde la educación por la paz, es una forma de aprender a responder tanto a las tareas sociales diarias a las que todo los individuos se enfrentan (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985) como a la resolución de los problemas interpersonales.

Para trabajar todas estas competencias con los alumnos de primaria Porro (1999) crea el método de hablar hasta entenderse como una forma constructiva de resolución de problemas en el aula.

En el proceso de “hablar hasta entenderse”, Barbara Porro (1999) diferencia tres opciones para afrontar los conflictos, que corresponderían a los tres estilos de comunicación: estilo agresivo, asertivo e inhibido. En este caso el estilo asertivo se desarrollaría a través del proceso de “hablar hasta entenderse”. Desde la opción de “hablar hasta entenderse” se resume el proceso de resolución de conflictos interpersonales en seis puntos o pasos:

1. Hacer un alto. Recobrar la calma.
2. Hablar y escucharse uno al otro.
3. Determinar qué necesita cada uno.
4. Proponer soluciones (“Lluvia de ideas”).

5. Elegir la idea que les guste a los dos.
6. Trazar un plan. Ponerlo en práctica.

Como vemos, se utilizan habilidades básicas como el reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía y la habilidad de escucha, y la expresión asertiva de los propios derechos, sentimientos, deseos o necesidades.

Cuando uno, niño o adulto, toma consciencia de lo que es un conflicto y de las alternativas de resolución de conflictos que tiene, al principio, todos los conflictos parecen muy graves e importantes. Los niños necesitan aprender a diferenciar la gravedad o “tamaño” de un problema o conflicto interpersonal y a elegir la alternativa apropiada: pasar por alto el incidente, “hablar hasta entenderse” o pedir ayuda. Aunque enseñemos a los niños y niñas el método de “hablar hasta entenderse” como una herramienta muy útil para resolver conflictos, es importantísimo enseñarles también que no siempre es apropiada, especialmente en aquellas situaciones en donde corren peligro o se sienten especialmente vulnerables o impotentes, bien sea en casa, en la escuela o en el barrio.

En el cuadro 7 podemos observar un resumen de los cuatro Modelos o formas de trabajar la resolución de conflictos interpersonales que se han explicado durante todo este apartado.

Cuadro 7. Resumen de los Modelos sobre Resolución de Conflictos Interpersonales analizados.

Modelo de HH Cognitivas de Resolución de Problemas Interpersonales (Spivack y Shure, 1974)	<ul style="list-style-type: none">– Sensibilidad interpersonal– Pensamiento alternativo– Pensamiento consecuente– Pensamiento causal– Pensamiento medios-fines– Toma de perspectiva
Modelo de Procesamiento de la Información Social (Crick y Dodge, 1994)	<ol style="list-style-type: none">1. Codificación de indicios internos y externos2. Interpretación y representación mental de esos indicios3. Clarificación o selección de un objetivo4. Acceso a la respuesta o construcción de una respuesta5. Elección de una respuesta6. Conducta
Modelo Integrado de Procesos Emocionales y Cognitivos en el Procesamiento de la Información (Lemerise y Arsenio, 2000)	Mismos pasos que el Modelo anterior pero teniendo en cuenta: <ul style="list-style-type: none">– Las señales emocionales propias y de los otros– Nivel de intensidad de las emociones– Lazos emocionales con las personas que se interactúan– Capacidad de respuesta empática
Proceso “Hablar hasta entenderse” (Porro, 1999)	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer un alto. Recobrar la calma2. Hablar y escucharse uno a otro3. Determinar qué necesita cada uno4. Proponer soluciones: Lluvia de ideas5. Elegir la idea que guste a los dos6. Trazar un plan. Ponerlo en práctica

Después de tener en cuenta todo lo expuesto sobre este competente, las competencias específicas referidas a este componente son las siguientes:

- Interpretación de información social (conflictos): Hace referencia a la identificación del conflicto o a la percepción de que existe un conflicto y a su posterior definición. Incluye aspectos como: ser consciente del tamaño del conflicto así como realizar un análisis de sus causas o antecedentes; el análisis de

la autoeficacia en las experiencias previas teniendo en cuenta los comportamientos que se llevaron a cabo y el logro, o no, de las metas propuestas; y las creencias y conclusiones que se sacaron tanto propias como sobre los otros. En esta fase de la resolución de conflictos interpersonales es importante la interpretación de las señales emocionales tanto propias como de los otros, de su nivel de excitación o de intensidad y su regulación mutua dentro del encuentro de resolución, no obstante los contenidos emocionales se trabajan de forma específica en el tercer componente. Un ejemplo podría ser identificar que se tiene un problema con el compañero de pupitre e identificar junto a él las causas del mismo.

– Clarificación de metas sociales: Este paso se refiere a la identificación de las metas (intereses, deseos, necesidades) de los participantes en el conflicto y a los esfuerzos por ambas partes de hacerlas explícitas, restringiendo al máximo presuponerlas. Por lo tanto, por un lado se toma conciencia de las propias metas y, por el otro, se realiza la toma de perspectiva de las metas de los otros para posteriormente conseguir una coordinación y regulación de las metas de ambas partes. Se continúa prestando atención a las cuestiones emocionales. Un ejemplo sería preguntar a la persona con la que se tiene un problema qué metas o deseos tiene respecto al problema y hacerse valer para que las metas propias se tengan también en cuenta.

– Estrategias: acceso, evaluación y ejecución. Estilos de resolución de conflictos: Esta categoría implica por una parte la búsqueda de posibles formas de abordar el conflicto para lograr la meta coordinada por ambas partes (conocimiento de los tipos de estrategias disponibles y de los recursos/medios de los que se disponen para acceder a las metas). Por otra parte se refiere a la selección de estrategias/respuestas apropiadas realizando una evaluación de las consecuencias y una formulación de expectativas sobre el resultado de la utilización, así como una evaluación de la propia autoeficacia de cada una de

ellas. Todo esto se puede realizar mediante la técnica de “hablar hasta entenderse”. Y por último hace referencia a la ejecución de la respuesta o la estrategia seleccionada mediante un plan elegido por ambas partes. Para que esto puede llevarse a cabo, se ha de tener en cuenta las tres formas diferentes de afrontar los conflictos. La diferencia entre ellos se debe tanto a conductas observables como a las actitudes e ideas que hay a la base:

- Estilo agresivo: es un estilo de lucha. La persona agresiva defiende sus derechos por encima de los de los demás, velando por sus intereses sin tener en cuenta los de la otra parte.
- Estilo inhibido: Es un estilo de huida. La persona inhibida no defiende sus derechos y la otra parte puede aprovecharse de ello porque no se hace respetar.
- Estilo asertivo: Los intercambios interpersonales se realizan en una situación de igualdad entre las partes. La persona asertiva defiende sus derechos a la vez que respeta los de los demás.

4. Educación Socioemocional

En este capítulo se aborda, como su nombre indica, el concepto de educación socioemocional como forma de aprender las competencias socioemocionales en las escuelas. Después de la definición del término y de la explicación de los beneficios de impartir esta educación en las escuelas y aulas del siglo XXI, se realiza una explicación de los criterios y las características que deben tener los Programas Socioemocionales según diferentes autores. A continuación se realiza una revisión de los diez programas más significativos existentes en relación a la educación socioemocional, explicando sus características, sus pros y sus contras.

Con el fin de disminuir todo lo posible los riesgos de desarrollar las dificultades anteriormente explicadas y poder dotar a los niños de todas las herramientas necesarias para poder tener un desarrollo socioemocional y personal óptimo y puedan llevar a cabo relaciones entre iguales satisfactorias, se pretende estudiar la educación socioemocional, enmarcada dentro del aprendizaje socioemocional, el Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On y el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham.

Se concibe la Educación Socioemocional como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo general de capacitarle para la vida (Bisquerra, 2005). Es, por lo tanto, una educación para la vida. En palabras de Zins y Elias (2006): «Desarrollar la competencia socioemocional es la llave del éxito en la escuela y en la vida»

De la misma forma que desde la escuela se trabaja la inteligencia tradicional, son muchos autores los que apuntan la importancia de trabajar también desde la infancia la inteligencia socioemocional y el aprendizaje socioemocional. Las escuelas efectivas son las escuelas que preparan a los estudiantes no sólo para pasar los exámenes escolares, sino también para pasar los exámenes de la vida (Zins y Elias, 2006).

Como señala Renom y GROP (2008), el periodo de los 6 a los 12 años de edad (educación primaria) constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad de los niños y, por lo tanto, la escuela, generadora de conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva y social, ya que en las diferentes etapas del desarrollo los aspectos socioemocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad.

Siguiendo en la misma línea, algunos autores apuntan que si se trabajan estos contenidos en la escuela, posteriormente los alumnos alcanzarán una adecuada competencia socioemocional en la infancia y esta estará asociada con logros escolares y sociales superiores y con un mejor ajuste personal y socioemocional tanto en la infancia como en la adultez (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985). El alumnado aprende mejor cuando está en un grupo-aula donde es aceptado, valorado, tiene amigos y encuentra en ellos apoyo y afecto, en definitiva, cuando tiene un clima positivo de convivencia en su aula. Como señala Fernández (1998): «el clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz». Pero, además, la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante o más que los contenidos curriculares (Cava y Musitu, 2002).

Zins, y cols., (2004) indican que la adquisición de competencia socioemocional provoca que los estudiantes se vuelvan más conscientes de sí mismos y adquieran más confianza en su capacidad de aprendizaje, por lo tanto, se esfuerzan más; los estudiantes que se motivan a sí mismos, establecen metas, controlan el estrés y organizan mejor su trabajo; y, por último, los estudiantes que toman decisiones responsables sobre el estudio y completan sus tareas y utilizan habilidades de solución de problemas y de relación para superar los obstáculos, rinden más.

La educación socioemocional es una forma de prevención primaria inespecífica puesto que a través de ella se consigue la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multitud de situaciones, tales como la prevención del consumo de

drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, entre tantas cosas. Este tipo de prevención pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, agresividad, impulsividad, etc.) o prevenir que estas cosas ocurran. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (Bisquerra, 2005).

Estas competencias proporcionan una base para un mejor ajuste y rendimiento académico. Greenberg y cols. (2003) muestran que en comportamientos sociales más positivos, existen menos problemas de conducta, menos angustia emocional, y la mejora de resultados de exámenes y resultados académicos en general.

Por lo tanto, los responsables políticos, educadores y el público en general pueden contribuir al desarrollo saludable de los niños promoviendo la incorporación en las escuelas de la programación socioemocional basada en la evidencia en práctica educativa estándar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

4.1 Características generales de los Programas Socioemocionales

Para que todo lo explicado hasta el momento se ponga en práctica en los centros escolares, se ve la necesidad de crear programas de intervención donde se trabajen en las aulas estos contenidos y competencias socioemocionales. Se han realizado numerosas investigaciones sobre la aplicación de programas de competencia social, educación emocional, asertividad y habilidades sociales que han intentado acotar cuáles son las estrategias y técnicas más efectivas, qué formatos de entrenamiento son más aconsejables y cuáles no y qué contenidos son los más adecuados para las diferentes edades (Andrés, 2013). Durante todo este tiempo se han ido aplicando diferentes planteamientos con el fin de instaurar programas de intervención, más adelante se explicarán algunos de los más significativos según nuestra opinión. En un principio estos programas se centraron más en las características de los alumnos más “problemáticos”, los alumnos que eran rechazados por sus iguales en las aulas, focalizando la intervención

de forma exclusiva en aquellos niños que presentaban mayores problemas, tratándoles de forma individual y con el objetivo de mejorar su ajuste conductual. En este tipo de programas se utilizaban técnicas de modificación de conducta y tratamiento de las habilidades sociales ya que se consideraba el déficit conductual del alumno la causa de sus malas relaciones con sus iguales y se esperaba que con esas modificaciones las relaciones interpersonales de estos alumnos fueran más satisfactorias, pero como indican García y cols. (2013a), a partir de ese momento se dieron cuenta de que no sólo era necesario mejorar las habilidades y conductas de los niños que presentan mayores dificultades, sino que también era necesario cambiar su reputación y crear un ambiente de convivencia más óptimo. Esto provocó, como consecuencia, un cambio en la visión de los programas de intervención, y se vio la necesidad de incluir los programas de intervención de corte universal en las aulas (Bisquerra y cols., 2005). El cambio provocó que en dichos programas de intervención no solo se limitaran los aspectos conductuales, sino que también se empezaran a incluir estrategias cognitivas y aspectos emocionales, de modo que se empezaron a trabajar competencias que estaban asociadas con el rechazo y la aceptación, la comunicación, la solución de problemas y el comportamiento prosocial, entre otros (Bierman, 2004).

Según Durlak y cols. (2011), después de realizar un meta-análisis de 213 programas de educación socioemocional universales, donde habían implicados 270.034 estudiantes desde preescolar hasta secundaria,, los programas socioemocionales dentro de las escuelas tienen que incorporar dos conjuntos coordinados de estrategias educativas para mejorar el rendimiento escolar y el desarrollo integral de los alumnos (CASEL, 2006). La primera consiste en educar en el procesamiento e integración de las competencias socioemocionales en el desarrollo de los niños y hacerlo de una manera apropiada (Crick y Dodge, 1994; Izard, 2002; Lemerise y Arsenio, 2000). A través de la enseñanza sistemática, las competencias socioemocionales pueden ser enseñadas, modeladas, practicadas y aplicadas a diversas situaciones para que los estudiantes las utilicen como parte de su repertorio diario de comportamientos (Ladd y Mize, 1983; Weissberg, Caplan, y Sivo, 1989). Además, como hemos dicho, muchos programas ayudan

a los estudiantes a aplicar las competencias socioemocionales en la prevención de problemas específicos, comportamientos tales como el consumo de sustancias, violencia interpersonal, bullying y fracaso escolar (Zins y Elías, 2006). Si la enseñanza de lo socioemocional es de calidad, ofrece a los estudiantes oportunidades para contribuir a su clase, escuela y la comunidad y satisfacción por la experiencia, sentido de pertenencia y aumento de la motivación (Hawkins, Smith, y Catalano, 2004). En segundo lugar, la programación socioemocional fomenta el desarrollo socioemocional de los estudiantes mediante el establecimiento de entornos de aprendizaje seguros que implican iniciativas de pares y familia, facilita la mejora de la gestión del aula y la enseñanza prácticas, y la creación de actividades para toda la escuela (Cook y cols., 1999; Hawkins y cols., 2004; Schaps, Battistich, y Solomon, 2004).

En conjunto, estos componentes promueven recursos personales y ambientales para que los estudiantes se sientan valorados, tengan mayor motivación intrínseca para alcanzar y desarrollar un conjunto general de aplicación de las competencias socioemocionales que provocan un mejor rendimiento académico, comportamientos que promueven la salud , y la ciudadanía (Greenberg y cols., 2003).

Una característica muy importante que deben tener los programas socioemocionales es referente a las personas que deben impartirlo a los alumnos. Las intervenciones son poco probable que tengan utilidad práctica a menos que sean eficaces bajo las condiciones del mundo real. Por lo tanto, Durlak y cols. (2011) investigaron que los programas socioemocionales se pueden incorporar en la rutina de la práctica educativa, estos autores compararon programas llevados a cabo por los mismos docentes/tutores con programas llevados a cabo por personal externo al aula y al centro. Los resultados indicaron que estos programas tienen mejores resultados si son incorporados en las prácticas educativas por parte de los propios docentes, sin hacer falta incorporar a personal externo para su implementación.

Pero para que estas intervenciones universales sean eficaces no podemos olvidar que hay que dedicarle tiempo y la atención suficiente, son intervenciones que conllevan práctica por parte de todos los agentes que participan y que estos programas se tienen

que activar de forma coordinada y estructurada dentro de los centros educativos (Durlak y cols., 2011), sino se tiene en cuenta esto no será posible conseguir todos los objetivos y beneficios.

En el cuadro 8 que se muestra a continuación podemos observar un resumen de los criterios de calidad de los programas socioemocionales según estos autores.

Cuadro 8. Criterios de calidad de los programas socioemocionales

CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS PROGRAMAS SOCIOEMOCIONALES

Durlak, Weissberg, Dymnicji, Taylor y Schellinger (2011)

- 1.- Dedicarle tiempo y atención suficiente
 - 2.- Conlleva práctica
 - 3.- Se activa de forma coordinada y estructurada
 - 4.- Organizado por objetivos explícitos
 - 5.- Se imparte por los tutores
-

Las características de los programas socioemocionales de calidad según Graczyk y cols. (2000) se dividen en cuatro categorías. Estos elementos han sido extraídos a partir de una revisión de literatura científica realizada por estos autores, así como de la realización de entrevistas a 14 expertos en el campo.

1. Características curriculares: se enseñan como cualquier otro contenido escolar.

Los programas de calidad deben tener un marco teórico sólido que proporciona una justificación clara de los objetivos que se quieren alcanzar y los métodos que se van a utilizar. Varias teorías aportan contribuciones positivas para el diseño de los programas socioemocionales. Los modelos teóricos pueden servir también como guías en la identificación de las competencias socioemocionales clave, la comprensión de los procesos y factores que intervienen en el desarrollo de estrategias de intervención eficaces y el diseño de los procedimientos de evaluación adecuados.

La identificación de las competencias socioemocionales representa el primer paso en el proceso de facilitar el desarrollo socioemocional. Sin embargo, la forma de enseñar

las competencias es muy importante porque los alumnos necesitan estar motivados para aprender y utilizar estas competencias en su vida cotidiana.

Los programas socioemocionales deben emplear características efectivas de enseñanza, como por ejemplo el modelado de las competencias específicas que se quieren trabajar, presentarlas poco a poco para asegurar su dominio y proporcionarles muchas oportunidades para que puedan practicar la competencia recién adquirida y recibir retroalimentación y refuerzo sobre las prácticas realizadas (Hawkins, 1997).

Los programas de calidad ven a los estudiantes como aprendices activos y, por ello, emplean estrategias de enseñanza interactivas. Se utilizan técnicas como el trabajo en grupo, discusiones, aprendizaje cooperativo, modelado, la representación de papeles, el diálogo, la práctica guiada y el refuerzo tanto del profesor como de los compañeros (Dusenbury, Falco, Lake, Brannigan y Bosworth, 1997). Las conocidas conferencias del profesor unidireccionales quedan atrás y aparecen las nuevas estrategias interactivas que requieren que los estudiantes participen activamente con los profesores y compañeros como parte del proceso de aprendizaje. La lección típica utilizando estas estrategias interactivas, consta de la siguiente secuencia:

- 1) Las competencias específicas se moldean por el profesor durante las primeras fases iniciales de su enseñanza
- 2) Se modela por los alumnos mediante la representación de papeles.
- 3) A través de su propia participación activa en estas representaciones de papeles que se deben construir de forma que sean lo más similares posible a la vida real, los alumnos tienen oportunidades para practicar la nueva competencia.
- 4) Al acabar de realizar la representación de papeles por los alumnos, éstos reciben retroalimentación tanto de profesores como de compañeros para sí reforzar su desempeño de la competencia y saber cómo poder ir mejorándola.
- 5) Se les anima, entonces, a practicar la competencia en las situaciones de la vida real donde tengan la oportunidad.

Pero se debe tener en cuenta que una vez que acaba la sesión donde se trabaja una competencia, los alumnos no la aplicarán de forma automática en su día a día. Para

promover su generalización los programas deben diseñar muchas oportunidades para que los alumnos lo pongan en práctica fuera del aula. Dentro del aula los docentes pueden utilizar los diálogos como medio para facilitar esta generalización, por ejemplo, los docentes pueden pedir a los alumnos que piensen una situación concreta relacionada con la competencia trabajada y hacerles tomar conciencia de los sentimientos inmediatos sobre ello para posteriormente generar estrategias que pueden usar para resolver con éxito el problema o la situación en cuestión. Es importante tener en cuenta que las oportunidades de diálogo no deben estar limitadas solamente al aula puesto que muchas de las oportunidades interpersonales más significativas se producen en entornos menos estructurados como pasillos, patio o en el comedor.

2. Coordinación entre escuelas, familias y comunidad

Para que el programa socioemocional sea de calidad se debe tener en cuenta cómo el programa se conecta con los múltiples contextos en que viven los alumnos. Para que los programas sean eficaces se necesita conectar la escuela con las familias y la comunidad. Los miembros de la familia, los compañeros, los docentes y los otros miembros de la comunidad pueden servir para promover o impedir el ajuste de los niños. Por lo tanto, para promover resultados positivos en los alumnos, los programas socioemocionales de calidad deben coordinar e involucrar una gama más amplia de contextos e individuos.

3. Evaluación

Cuando las escuelas están considerando la adopción de un programa deberían estar preocupados por su ejecución con exactitud y éxito. Los buenos programas proporcionan orientación a las escuelas sobre los caminos a seguir para llevarlo a cabo. Dependiendo del propósito, las evaluaciones del programa tienen que tener múltiples formas y ocurrir en varios puntos en el tiempo. Muchos de los programas categóricos de prevención escolar han puesto en relieve la importancia de la validación empírica de los efectos de los programas a través de la medición después de la realización del programa. Por ello, los programas socioemocionales deben ser evaluados con el fin de determinar el

ajuste del programa con los estudiantes y los múltiples contextos en los que viven los estudiantes, asegurar que el programa sea implementado con integridad y para aumentar la probabilidad de que se mantengan los resultados positivos de los estudiantes.

Stufflebeam y Shrinkfield (1985) proponen un modelo de evaluación que es el más utilizado en educación, donde indican que los esfuerzos de evaluación deben incluir cuatro componentes principales: evaluaciones de contexto, evaluaciones de entrada, evaluaciones de proceso y evaluaciones de producto. La *evaluación de contexto* incluye una evaluación precisa sobre la tipología de los estudiantes dentro de sus aulas y sus necesidades, así como una subsiguiente determinación de la capacidad del programa para hacer frente a las necesidades del grupo de estudiantes. Las *evaluaciones de entrada* incentivan a la escuela para analizar su infraestructura para determinar si es suficiente para manejar las necesidades programadas. La *evaluación de proceso* ocurre mientras se implementa el programa. Los propósitos de este proceso de evaluación incluye: monitorear y proceso de ejecución y el grado en que se está implementando el programa tal y como fue diseñado, identificación y direccionamiento de los problemas en la implementación, y documentar el proceso de aplicación de manera que dicha información se pueda usar en la interpretación de los resultados. Mientras que la *evaluación de producto* sirve para la toma de decisiones tendientes a juzgar los logros no sólo del final del proceso a evaluar, sino de todo el programa en general.

4. Apoyo a la implementación

Para que se implemente el programa con éxito, son necesarios buenos materiales y suficientes oportunidades de motivación para los docentes. El apoyo a la implementación puede tomar muchas formas y también puede variar. Sin embargo, todos los programas deben incluir: Un manual para los docentes fáciles de usar en cuyas sesiones se presenten claras y lógicas secuencias, preimplantación por los docentes que van a ser los posteriores ejecutores del programa, supervisión continua y entrenamiento del personal docente mientras se implementa el programa y, por último, adaptabilidad del programa a la ecología del ambiente escolar (Weissberg y Greenberg, 1998). Esto significa que para una implementación más efectiva del programa en las aulas es

necesario el apoyo al docente, tanto antes de impartirlo, como durante y después para realizar una evaluación. Es importante que el docente practique las sesiones antes de llevarlas a cabo y que tenga total libertad para adaptarlo a las características propias de su aula.

Los manuales para los docentes son probablemente el recurso más utilizado por los ejecutores de los programas en las escuelas, por lo tanto, los contenidos y el diseño de estos manuales puede tener un impacto significativo en la calidad de la ejecución del programa. Estos manuales pueden ser más prácticos cuando muestran una secuencia muy clara, proporcionan la justificación teórica del programa, explican su relación con las estrategias del contenido de la sesión, establecen claramente los objetivos del programa y, por último, los que incluyen de forma detallada los contenidos organizados. Sin unos manuales de calidad, los aspectos de la enseñanza del programa del día a día pueden sufrir significativamente.

La cantidad de información necesaria para la implementación con éxito de un programa socioemocional puede variar de acuerdo con la experiencia del personal docente.

En el cuadro 9 que se muestra a continuación se hace un resumen de todas las características que debe tener un programa socioemocional según estos autores.

Cuadro 9. Características de los programas socioemocionales.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS SOCIOEMOCIONALES

Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg y Zins (2000)

Características curriculares:

- Marco teórico sólido
 - Características de enseñanza: presentar las técnicas poco a poco, muchas oportunidades de práctica, recibir retroalimentación y refuerzo.
 - Estrategias de enseñanza interactivas: modelado, representación de papeles, diálogo, práctica guiada y refuerzo y retroalimentación
-

Características de coordinación con escuelas, familias y comunidad

- Conectar los tres contextos donde se desenvuelven los niños
-

Características de evaluación

- Orientación a las escuelas sobre los caminos a seguir
 - Diferentes evaluaciones en tiempo y forma: evaluaciones de contexto, de entrada, de proceso y de producto
-

Características de apoyo a la implementación

- Manual para los docentes
 - Práctica antes de la implementación
 - Supervisión periódica a los docentes
 - Adaptabilidad según la ecología de cada aula
-

4.2 Revisión de los Programas más significativos existentes

A continuación se realizará una revisión de los programas universales que ya se han utilizado para la mejora de las relaciones sociales entre iguales en alumnos de educación primaria. Se ha hecho una selección de los más significativos e interesantes y se han clasificado en cuatro campos: El primer grupo hace referencia a los programas centrados únicamente en las habilidades sociales. El segundo grupo de programas se centra en la importancia de trabajar las emociones o lo socioemocional. El tercer grupo al que se ha llamado “Programas psicoeducativos” se centran más en la importancia de una buena convivencia en las aulas. Y el cuarto y último grupo se muestran los programas curriculares.

4.2.1 Programas centrados en las habilidades sociales

4.2.1.1 Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson y cols.)

OBJETIVOS GENERALES

- Conocimiento de las habilidades sociales
- Remediar los déficits en habilidades sociales de los niños

Este es uno de los programas más pioneros sobre este tipo de contenidos disponible en castellano y, a su vez, uno de los más utilizados y nombrados en el campo de la investigación. Se trata de un programa que presenta contenidos conceptuales, evaluativos y metodológicos, basados en el aprendizaje estructurado. Además del fundamento teórico aporta instrumentos de evaluación, orientaciones metodológicas y un conjunto de módulos de enseñanza. Se trabaja 16 habilidades sociales que coinciden con cada uno de los módulos:

MÓDULO 1: Introducción a las habilidades sociales

MÓDULO 2: Los cumplidos

MÓDULO 3: Las quejas

MÓDULO 4: Dar una negativa o decir no

MÓDULO 5: Pedir favores

MÓDULO 6: Preguntar por qué

MÓDULO 7: Solicitar cambio de conducta

MÓDULO 8: Defender los propios derechos

MÓDULO 9: Las conversaciones con los demás

MÓDULO 10: La empatía

MÓDULO 11: Habilidades sociales no verbales

MÓDULO 12: Las interacciones con estatus diferentes

MÓDULO 13: Las interacciones con el sexo opuesto

MÓDULO 14: La toma de decisiones

MÓDULO 15: Las interacciones de grupo

MÓDULO 16: Afrontar los conflictos. La enseñanza de la resolución de conflictos

4.2.1.2 Programa PAHS: Programa de asertividad y habilidades sociales (M^a Inés Monjas)

OBJETIVOS GENERALES

- Promoción de las habilidades sociales del alumnado fomentando actitudes, enseñando conductas y recursos personales de convivencia positiva con los iguales y con los adultos y previniendo problemas de adaptación y relación.
- Mejorar la convivencia y el clima de relaciones interpersonales en el aula y en el centro, ya que se trata de construir vínculos interpersonales gratificantes, amistosos y de camaradería, mejorando la dinámica de grupo.

Este programa pretende una enseñanza directa, intencional y sistemática de las habilidades, pero con flexibilidad para que cada profesor pueda adaptarlo y aplicarlo haciéndolo suyo, teniendo en cuenta el contexto donde se encuentran y las necesidades específicas de éste. El PAHS está clasificado en diferentes niveles según la etapa educativa (educación infantil, primaria y secundaria) y existen programadas diferentes actividades para cada uno de los niveles.

El programa persigue que los alumnos se comuniquen más y mejor, desarrollen un estilo asertivo de relación, sean emocionalmente inteligentes, sean más positivos con ellos mismos y con los demás y afronten, de forma competente, las interacciones sociales complejas.

Se centra en cinco módulos para cada uno de los niveles: Comunicación interpersonal, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones sociales difíciles. Estos módulos se trabajan a través de reparto de 10 habilidades sociales concretas:

HABILIDAD 1: Comunicación verbal y no verbal

HABILIDAD 2: Expresar y escuchar asertivamente

HABILIDAD 3: Relación asertiva

HABILIDAD 4: Deberes y derechos asertivos

HABILIDAD 5: Emociones positivas

HABILIDAD 6: Emociones negativas

HABILIDAD 7: Cosas positivas

HABILIDAD 8: Ayuda, apoyo y cooperación

HABILIDAD 9: Críticas, quejas y reclamaciones

HABILIDAD 10: Burlas, agresiones e intimidaciones

El análisis de los resultados presentados en el programa indica que el programa PAHS mejora la aceptación social y el estilo asertivo de relación interpersonal del alumnado que lo recibe. El profesorado se muestra satisfecho con el programa ya que lo considera útil y apropiado para desarrollar y enseñar las habilidades sociales al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. La aceptación social de los alumnos ha mejorado después de haberse llevado a cabo el programa, mejora su estatus social. El profesorado ratifica que según su opinión los niños mejoran su estilo de la relación interpersonal asertivo.

4.2.2 Programas centrados en el aprendizaje emocional - socioemocional

4.2.2.1 Educación Emocional. Programa para educación primaria (Agnès Renom, Rafael Bisquerra y GROPE)

OBJETIVO GENERAL

Favorecer el desarrollo integral del niño, contemplando todas y cada una de las dimensiones de la vida en la formación de las personas: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional.

Este Programa está organizado en cinco bloques temáticos:

BLOQUE 1: Conciencia emocional

BLOQUE 2: Regulación emocional

BLOQUE 3: Autoestima

BLOQUE 4: Habilidades socioemocionales

BLOQUE 5: Habilidades para la vida

Estos bloques coinciden con los cinco componentes que según Rafael Bisquerra tiene la educación emocional.

Se trata de un programa por ciclos, donde en cada ciclo de primaria hay programado un conjunto de 25 actividades (cinco de cada bloque).

4.2.2.2 Educación Socioemocional en la etapa de Primaria (Anna Carpena)

OBJETIVOS GENERALES

- Promover la reflexión entre el profesorado sobre la propia práctica docente y la propia construcción personal.
- Aprender a gestionar las emociones de manera que permitan alcanzar más niveles de desarrollo y bienestar personal y social.
- Desarrollar el autoconocimiento, la autoestima y la autonomía personal para regular el propio comportamiento.
- Desarrollar la capacidad de relacionarse con uno mismo y con los demás de manera satisfactoria para uno mismo y para los demás.
- Desarrollar la sensibilidad respecto a las necesidades de los otros, basándose en criterios de justicia
- Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva con los demás y con uno mismo.
- Proporcionar estrategias de resolución de conflictos que puedan ser útiles para generar respuestas efectivas ante situaciones nuevas.

En el programa se hace una explicación al docente de cada una de los bloques que trata: Autoestima, gestión de las emociones y sentimientos, empatía y, por último, resolución positiva de conflictos. En esta parte teórica remarca la importancia de trabajar esa competencia, qué les pasa a los niños que no la interiorizan bien y qué puede hacer el

docente para que los alumnos la interioricen de la mejor manera posible. Esto es algo de una gran utilidad a la hora de ponerlo en marcha.

En cada uno de los bloques se da una propuesta de cómo se puede implicar a la familia en la escuela para trabajar esos contenidos específicos. También recalcar que al final de cada uno de los bloques la autora ofrece un amplio listado de literatura infantil indicando historias sobre las cuales se pueden trabajar los contenidos de cada uno de los bloques, no indica actividades específicas, solamente ofrece el listado de los libros.

Hay alrededor de 20 actividades propuestas para cada uno de los bloques de diferente dificultad para realizar en los diferentes cursos de primaria pero no lo indica, por lo tanto no se considera un programa curricular aunque la autora dice que las actividades deben hacerse dentro de la acción tutorial de cada tutor. La autora aconseja que durante la etapa de primaria se trabaje tres veces, una por ciclo, cada uno de los cuatro bloques del programa de manera sistematizada, adaptando el contenido de los ejemplos y de las situaciones que se plantean a cada edad.

4.2.3 Programas Psicoeducativos

4.2.3.1 Programa Educación Social y Afectiva en el Aula (M^a Victoria Trianes)

OBJETIVOS GENERALES

- Promoción del desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales, cognitivas e interpersonales.
- Movilizar el mundo cognitivo de profesores y alumnos: expectativas, actitudes, valores, etc. que se plasmarán en cambios comportamentales globales.

El Programa consta de tres módulos, cada uno con tres partes, cuya secuencia general está pensada para ir construyendo ambientes, habilidades individuales y procesos internos progresivamente, partiendo de primeros objetivos, sobre los que construir procesos internos y conductas más sofisticadas y potentes, durante las edades escolares.

Se plantea en módulos progresivos puesto que esto a parte de los alumnos, satisface también a los docentes que lo van a impartir pues se corresponde a la

progresión debida al desarrollo y al influjo de la propia escolaridad, factores que operan a largo plazo y se van construyendo sobre anteriores adquisiciones lentamente.

Una primera secuencia. El programa busca ir progresando desde la enseñanza de habilidades y estrategias básicas progresando a las complejas y sofisticadas. Concretamente, se considera que la conducta de ayuda y cooperación son muy complejas, ya que supone la adquisición de habilidades previas tales como: la toma de perspectiva, sensibilidad interpersonal, empatía, inferencias causales constructivas, discriminaciones de situaciones que la suscitan, responsabilidad social, conocimiento de conductas adecuadas, de valores sociales,...

La segunda secuencia transversal al Programa hace referencia a la creación de ambientes, a irá desde lo más familiar o ambiente previo, como es el trabajo con el clima cotidiano del aula hasta ambientes altamente sofisticados y más técnicos, como son los ambientes solidarios del aprendizaje cooperativo. Es por ello que mejorar el clima de clase es un primer objetivo que interesa. Se espera un progreso hacia un clima de más calidad humana, donde se establezcan canales de comunicación más profunda, donde todo el alumnado se sienta aceptado y valorado y donde se creen lazos de apoyo y amistad.

La tercera progresión se refiere al interjuego entre la acción y la interiorización tal como lo concibe el enfoque sociocultural. Mediante actividades que el alumno realiza con la ayuda y el estímulo del profesor y compañeros y que luego repite espontáneamente por su parte hasta que consigue interiorizarlo.

MODULO 1: El clima de la clase, conciencia del grupo humano que progresa hacia objetivos definidos por todos.

MODULO 2: Afrontamiento de los conflictos interpersonales adquiriendo estrategias y habilidades cognitivas y comportamentales individuales.

MODULO 3: Aprendizaje en grupos cooperativos, ambientes solidarios que se construyen sobre la base que se ha aprendido en los anteriores módulos.

4.2.3.2 Programa SAVE (Rosario Ortega)

OBJETIVOS GENERALES

- Prevención de la violencia escolar, trabajando las relaciones interpersonales en el aula y en el centro escolar con el fin de mejorar la convivencia
- Mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos y ofrecer apoyo a los chicos y chicas que pueden verse implicados en situaciones de maltrato entre compañeros.
- Comparar los procesos de entrenamiento y desarrollo del programa de ayuda entre iguales en la educación obligatoria, educación primaria y secundaria, con objeto de encontrar diferencias y similitudes.

Las principales características que definen este programa son: primero de todo, se trata de un programa de prevención, es ecológico y comunitario puesto que se encuentra enmarcado dentro de un proyecto educativo y global, mediante su aplicación se pretende la gestión de la convivencia, se utiliza el aprendizaje cooperativo como modelo de acción instructiva y por último pretende educar los sentimientos, actitudes y valores.

Es un programa basado en la formación de los docentes para que estos posteriormente lleven a cabo los programas en sus respectivas aulas. Los módulos de contenido del programa son:

MÓDULO 1: La convivencia

MÓDULO 2: Los derechos humanos

MÓDULO 3: La convivencia a través de proyectos ambientales

MÓDULO 4: La convivencia mediante proyectos de coeducación

4.2.3.3 Programa Convivir (M^a Jesús Cava y Gonzalo Musitu)

OBJETIVOS GENERALES

- Ofrecer a los profesores un conjunto de actividades integradas dentro de un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes

- Prevenir o disminuir la incidencias de conductas violentas y vandálicas en los centros educativos de secundaria
- Disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes
- Favorecer la integración social de todos los alumnos en el centro educativo
- Potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes: su autoestima, sus habilidades de comunicación, su capacidad de empatía, su disponibilidad de apoyo social, sus habilidades cognitivas y su capacidad de afrontamiento
- Propiciar la reflexión de los alumnos sobre determinadas problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: el consumo de sustancias tóxicas, la sintomatología depresiva, el absentismo y el abandono escolar.

En este programa se trabajan cuatro bloques secuenciados: conocimiento de lo que implica la adolescencia, el aula y las habilidades que implica estar con los otros, los recursos que todas las personas tenemos para afrontar nuestro día a día y, por último, el análisis de algunas problemáticas que pueden surgir asociadas a la convivencia y la adolescencia. Consta de 48 actividades, agrupadas en 10 módulos que se agrupan en los cuatro bloques mencionados. Además, el programa se completa con diez fichas técnicas, siete fichas de contenido y treinta y ocho documentos de trabajo que facilitan al profesor o educador todos los materiales necesarios para el correcto desarrollo del programa.

Bloque 1: La adolescencia

MÓDULO 1: La adolescencia como transición

MÓDULO 2: Las relaciones entre adolescentes y profesores

Bloque 2: El aula

MÓDULO 3: El funcionamiento del aula

MÓDULO 4: La comunicación en el aula

Bloque 3: Las habilidades para estar con los otros. Nuestros propios recursos.

MÓDULO 5: Percepción del estrés y habilidades cognitivas

MÓDULO 6: Autoestima

MÓDULO 7: Apoyo social

Bloque 4: Problemáticas que pueden surgir asociadas a la convivencia y la adolescencia

MÓDULO 8: Conductas violentas

MÓDULO 9: Consumo de sustancias adictivas y sintomatología depresiva

MÓDULO 10: Absentismo y abandono escolar

Buena parte de la efectividad del programa en relación con la consecución de los objetivos propuestos, se deriva de su duración de tiempo. Los autores consideran que lo más adecuado para conseguir los objetivos propuestos es desarrollar todas las actividades que componen el programa durante un curso académico completo.

4.2.4 Programas Curriculares

4.2.4.1 The Incredible Years (Carolyn Webster-Stratton)

OBJETIVOS GENERALES

- Mejorar los comportamientos de los alumnos
- Desarrollar estrategias apropiadas de administración de los conflictos
- Mejorar la comunicación emocional
- Enseñar a controlar la ira
- Enseñar a reducir los problemas de conducta

Este programa se encuentra enmarcado dentro de un gran programa donde existen programas también específicos para padres y profesores. Es un programa muy bien reconocido a nivel internacional. Se compone de seis bloques o unidades:

- *Unidad Apatosaurus*: Hacer nuevos amigos y el aprendizaje de las reglas de la escuela.
- *Unidad Iguana*: Cómo ser mejor en la escuela. Aprender a estarse quieto, cómo manejar las provocaciones de los otros alumnos, aprender a parar, pensar y verificar y, por último practicar las habilidades del aprendizaje cooperativo.

- *Unidad Triceraptops*: Detectar y comprender los sentimientos.
- *Unidad Stegosaurus*: Resolución de problemas. Aprender a identificar un problema, pensar en soluciones para problemas hipotéticos, aprender caminos para manejar situaciones problemáticas comunes como ser objeto de burla, estar excluido; pensar en las consecuencias y evaluar las soluciones.
- *Unidad Tyrannosaurus Rex*: reconocer la ira, utilizar el método “hablar contigo mismo”, métodos de visualización y relajación para controlar la ira, practicar respuestas alternativas a la ira.
- *Unidad Allosaurus*: Aprender los conceptos de compartir, ayudar y trabajar en equipo.

Existe en este programa para niños, un programa curricular de prevención (grupos grandes) y un programa de tratamiento (para grupos reducidos).

Modelo de prevención en el aula: 60 lecciones por cada año desde preescolar hasta los 8 años. Estas sesiones se imparten por los profesores 2 ó 3 veces por semanas unos 20 minutos cada vez. Se realizará actividades en pequeños grupos para practicar las habilidades que se han enseñado en el grupo aula.

Modelo de Tratamiento: grupos de 5/6 personas en sesiones de 1h, dos veces por semana durante 18 ó 22 semanas. Va dirigido a niños con problemas de conducta, con ADHD. Este modelo debe estar impartido por terapeutas quienes trataran a los niños que presenten comportamientos agresivos o opositores, ADHD, retrasos sociales, dificultades con sus iguales, o los niños que están participando en el sistema de bienestar infantil.

Los recursos de aprendizaje de este programa son, por una parte el aprendizaje observacional a través de la visualización de viñetas en video; también utiliza el juego fantástico y las marionetas como modelo y, por último, la práctica de representación de papeles.

4.2.4.2 PATHS (C. Kusché y M. Greenberg)

OBJETIVOS GENERALES

- Incrementar la capacidad de de razonar y resolver los problemas por si solos
- Incrementar la capacidad de los de usar sus destrezas de razonamiento para actuar con madurez y responsabilidad
- Mejorar la comprensión de sí mismos y de los demás
- Mejorar los sentimientos sobre sí mismos (es decir, mejorar su autoestima)
- Incrementar la capacidad de aprender con mayor eficacia en la clase

Está diseñado para ayudar a niños que asisten a la escuela primaria a desarrollar mejores destrezas de razonamiento, maneras más maduras y responsables de comportarse y a obtener mejores resultados en el ámbito académico. Los autores de este programa creen que los cinco objetivos antes mencionados son fundamentales para el aprendizaje eficaz. Cuando los niños pueden razonar independientemente, sentirse bien sobre sí mismos y actuar de manera responsable, tienen una mayor probabilidad de estar motivados, de trabajar el nivel de su potencial y de persistir cuando tienen dificultades. El programa enseñará a los niños a cómo aprender. Además, las destrezas académicas que se cubrirán en las sesiones tendrán valor educativo para los alumnos, tanto ahora como en el futuro.

Se trata de un programa curricular desde preescolar hasta los últimos cursos de educación primaria. Las sesiones del programa tienen una duración de entre 15-20 minutos a principio de primaria pero con el paso de los años las sesiones pasan a ser de 40-45 minutos. Se imparten de forma regular en las aulas, su periodicidad también varia con el paso de los años, siendo al inicio de primaria una vez al día aproximadamente pasando a impartirse tres veces por semana. El ritmo de las sesiones ha de ser pausado sobre todo en los primeros años donde los alumnos empiezan a conocer los conceptos básicos y con el paso de los años las sesiones pueden impartirse con ritmo más rápido pero teniendo en cuenta las necesidades y los ritmos de todos los alumnos. Para que se

lleve a cabo de la mejor forma posible las sesiones se cuenta con las ilustraciones, las hojas de actividades y la realización de algunos mini-juegos.

Los pasos del procedimiento de la resolución de conflictos que se les enseña en este programa a los alumnos es el siguiente (al inicio de la etapa de primaria el procedimiento es mucho más sencillo y poco a poco se va “complicando” hasta llegar al final de la etapa donde se enseña ya este procedimiento entero):

- Definir el problema
- Los sentimientos que provoca
- Las consecuencias que provoca
- Los sentimientos que provocan cada una de las consecuencias
- Animar al niño a pensar en soluciones alternativas
- Fomentar la evaluación de la solución alternativa
- Animar al niño a pensar en posibles obstáculos
- Fomentar el pensamiento secuencial
- Guiar el pensamiento sobre el tiempo
- Elogiar el acto de pensamiento del niño

Los contenidos que se trabajan en este programa a lo largo de toda su duración están agrupados en tres grandes unidades que se explicarán a continuación:

UNIDAD DE LOS SENTIMIENTOS Y AMISTADES

Son 56 sesiones que tratan sobre el entendimiento emocional y los problemas relacionados con las relaciones con los otros.

Aunque el orden de las sesiones en esta unidad esté basado en el desarrollo de secuencias, cada profesor y cada clase tiene diferentes necesidades. Por lo tanto las sesiones se pueden adaptar a las situaciones específicas de cada aula. En esta unidad se trabaja más específicamente:

- Establecer las normas del aula
- Emociones básicas
- El manejo de la ira y el cartel/poster de las señales de control

- Emociones moderadamente avanzadas
- Entender las emociones y su relación con los procesos de pensamiento
- Modales
- Ocultar y cambiar los sentimientos
- Emociones avanzadas

UNIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Son 32 sesiones que trabajan, como su nombre indica, todo lo relacionado con la resolución positiva y efectiva de conflictos. Más concretamente:

- La identificación de los problemas
- Las metas que tenemos ante el problema
- Generación de soluciones (propias y de los demás)
- Consecuencias de cada una de las propuestas de soluciones
- Elección de la mejor opción
- Pensar un plan y llevarlo a cabo
- Evaluación del plan y llevar a cabo otro si éste no ha salido como se esperaba
- Práctica de resolución de problemas en grupo

UNIDAD SUPLEMENTARIA

Son 29 sesiones donde se imparten contenidos suplementarios a las dos unidades explicadas anteriormente:

- Resolución de problemas en grupo informal
- Aprendizaje del autocontrol
- La importancia de los amigos
- Las burlas
- Las cosas razonables y no razonables
- Revisión de cada uno de los contenidos aprendidos en las dos unidades anteriores

4.2.4.3 I Can Problem Solve (Myrna B. Shure y George Spivack)

OBJETIVOS GENERALES

- Enseñar las habilidades que pueden utilizar para ayudarles a resolver o prevenir problemas personales
- Aprender cómo pensar y qué pensar
- Aprender a pensar por ellos mismos
- Interiorizar cómo evaluar sus propias ideas
- Fomentar que empiecen a dar muchas soluciones a sus problemas por su cuenta

Este programa se centra en la mejora de los procesos cognitivos interpersonales y habilidades de resolución de problemas de los niños de 4 a 12 años. Se basa en la idea de que existe un conjunto de estas habilidades que dan forma a cómo los niños (y adultos) se comportan en situaciones interpersonales, influyendo en la forma en que conceptualizan sus conflictos con los demás, si pueden pensar en una variedad de soluciones a estos problemas, y si se pueden predecir las consecuencias de sus propias acciones. En lugar de abordar los comportamientos específicos como correcto o incorrecto, el programa utiliza juegos, cuentos, títeres, ilustraciones y juegos de rol para ayudar a los niños a adquirir un vocabulario de resolución de problemas, aprender a entender sus propios sentimientos, así como los sentimientos de los demás, pensar en soluciones alternativas, y pensar en las posibles consecuencias para cada una de estas alternativas. A su vez, el ICPS tiene por objeto prevenir y reducir los comportamientos de alto riesgo tempranos, tales como la impulsividad y el aislamiento social, y promover conductas prosociales, como la preocupación por los demás y las relaciones positivas con sus compañeros.

Lo fundamental del programa es que el niño, no el maestro, debe resolver el problema en cuestión. Dar al niño esta responsabilidad permite al niño desarrollar el hábito de la creación de soluciones a los problemas, teniendo en cuenta las posibles consecuencias de las propias acciones, y pensar por uno mismo.

ICPS consta de tres programas específicos para cada edad: preescolar (que contiene 59 lecciones), primeros cursos de primaria (83 lecciones) y últimos cursos de primaria (77 lecciones). Las lecciones contienen cada una de ellas los propósitos declarados, la lista de los materiales sugeridos y un guión para el docente. Este guión puede ser flexible pero en él se explican los pasos básicos para llevar a cabo cada sesión.

Las lecciones están agrupadas en dos grandes categorías: las habilidades de antes de la resolución de conflictos y las habilidades de resolución de conflictos. Los conceptos y las estrategias que se trabajan están asociados con las soluciones alternativas, consecuencias.

A continuación se presentan los cuadros 10 y 11 donde se observan los componentes que se trabajan en cada uno de los programas revisados y los pros y contras que tienen cada uno de ellos teniendo en cuenta los criterios de calidad y las características que deben tener los programas según Durlak y cols. (2011) y Graczyk y cols. (2000) y toda la información sobre los contenidos que se han explicado anteriormente.

Cuadro 10. Principales componentes que se trabajan en los programas revisados.

Habilidades sociales en la infancia - Michelson	16 Habilidades Sociales Básicas
PAHS – Monjas	Comunicación interpersonal Asertividad Emociones Interacciones sociales positivas Interacciones sociales difíciles
SAVE – Ortega	La convivencia Los Derechos Humanos La convivencia mediante proyectos medioambientales La convivencia mediante proyectos coeducativos
Convivir – Cava y Musitu	La adolescencia El aulas y las habilidades de relación Los recursos de los que se dispone Problemáticas asociadas a la convivencia y adolescencia
Educación Emocional – GROF	Conciencia emocional Regulación emocional Autoestima Habilidades Socioemocionales Habilidades para la vida
Educación Socioemocional – Carpena	Autoestima Gestión de las emociones y sentimientos Empatía Resolución positiva de conflictos
Educación Social y Afectiva en el aula – Trianes	El clima de la clase Afrontamiento de los conflictos interpersonales Aprendizaje en grupos cooperativos
The Incredible Years – Webster-Stratton	Los amigos y las reglas de la escuela Ser mejor en la escuela Los sentimientos Resolución de problemas La ira Compartir, ayudar y trabajar en equipo
PATHS - Kusché y Greenberg	Los sentimientos y las amistades Resolución de problemas Habilidades suplementarias
I can Problem Solve – Shure	Habilidades de antes de la resolución de conflictos Habilidades de resolución de conflictos

Cuadro 11. Pros y contras de los programas revisados.

	PROS	CONTRAS
Habilidades sociales en la infancia – Michelson	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeño manual para el docente sobre cada habilidad - Fundamentación teórica sólida - Múltiples evaluaciones - Utilización del modelado, práctica, aprendizaje cooperativo. - Oportunidades para la generalización 	<ul style="list-style-type: none"> - No presta demasiada atención a la educación emocional - No es curricular - Programa meramente conductual - Las tareas para casa no incluyen el trabajo con las familias - No existe apoyo al docente - No utilización de la literatura infantil como recurso - No información sobre los resultados obtenidos - No se imparte por los tutores
PAHS – Monjas	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación teórica sólida - Listado de literatura infantil y juvenil con los que trabajar cada habilidad - Diferenciación de niveles por etapas académicas - Pequeño manual para el docente - Utilización de modelado, práctica, refuerzo, cooperativo - Información sobre los resultados obtenidos - Actividades para realizar en casa con la familia - Múltiples evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa meramente conductual - No curricular - No existe apoyo al docente - Las actividades de diálogo y reflexión de cada habilidad se limitan a preguntas, no se desarrollan.
Educación Social y Afectiva en el aula – Trianes	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación teórica sólida - Formación para el docente antes de su implementación - Pequeño manual para el docente - Mucha importancia a la creación de un buen clima del aula - Utilización del aprendizaje cooperativo y práctica de las competencias aprendidas - Sugerencias metodológicas para cada uno de los módulos - Se imparte por los tutores 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de contenidos evaluativos - No curricular - No existen tareas para casa - No utilización de la literatura infantil como recurso

SAVE – Ortega	<ul style="list-style-type: none">- Fundamentación teórica sólida- Formación específica al docente- Mucha importancia a la creación de un buen clima del aula- Utilización del aprendizaje cooperativo- Programa ecológico y comunitario- Se imparte por los tutores- Se ofrecen oportunidades para la generalización de las competencias fuera del aula	<ul style="list-style-type: none">- Ausencia de contenidos evaluativos- No curricular- No utilización de la literatura infantil como recurso- No trabaja de forma explícita las competencias emocionales- No apoyo al docente- Ausencia de modelado, práctica y refuerzo
Convivir – Cava y Musitu	<ul style="list-style-type: none">- Mucha importancia a la creación de un buen clima del aula- Fundamentación teórica sólida- Se imparte por el profesor- Utilización del aprendizaje cooperativo	<ul style="list-style-type: none">- No curricular- Ausencia de contenidos evaluativos- No existen tareas para trabajar con la familia- No utilización de literatura infantil como recurso- No apoyo al docente- Ausencia de modelado, práctica y refuerzo
Educación Emocional – GROPE	<ul style="list-style-type: none">- Realiza una distinción por ciclos de primaria aunque no podría catalogarse de curricular- Hincapié en las emociones que se sienten en el día a día- Múltiples evaluaciones pero sin especificar- Se trabaja en grupos aunque no específica que sea de forma cooperativa, se hace diálogos aunque solamente se aportan las preguntas	<ul style="list-style-type: none">- Fundamentación teórica escasa- No tareas para realizar con la familia- No curricular- No formación ni apoyo a los docentes- No utilización de la literatura infantil como recurso- Lo puede impartir tutor o educador externo- No trabaja la resolución de conflictos- No presenta oportunidades para la generalización de las competencias

Educación Socioemocional – Carpena	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación teórica básica - Se imparte por los tutores - Listado de las cosas que puede hacer la familia para mejorar los contenidos trabajados - Listado de literatura para trabajar los contenidos del programa - Pequeño manual para los docentes sobre cada módulo - Hincapié en las emociones que se sienten en el día a día - Múltiples evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - No tareas para realizar en casa con la familia - Ausencia de diálogos, modelado y práctica de los contenidos - No apoyo ni formación a los docentes - No curricular - No actividades específicas para realizar en casa con la familia
The Incredible Years – Webster-Stratton	<ul style="list-style-type: none"> - Curricular - Fundamentación teórica sólida - Dos tipos de intervención (prevención y tratamiento) - Utilización de modelados, representación de papeles, retroalimentación y refuerzo. - Implicación de la familia mediante el programa específico para padres y actividades para realizar con la familia - Oportunidades para la generalización - Formación para el docente - Se imparte por el tutor - Manual para el tutor - Múltiples evaluaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - No apoyo a los docentes mientras su implementación - No utilización de la literatura infantil como recurso - No se trabajan los contenidos relativos a la asertividad
PATHS - Kusché y Greenberg	<ul style="list-style-type: none"> - Curricular - Fundamentación teórica sólida - Implicación de la familia mediante cartas de explicación y actividades para casa - Utilización de modelado, diálogo y práctica - Oportunidades para la generalización - Múltiples evaluaciones - Impartido por el docente - Manual para el tutor 	<ul style="list-style-type: none"> - No apoyo a los docentes mientras su implementación - No utilización de la literatura infantil como recurso - El componente de asertividad no se trabaja

I can Problem Solve – Shure y Spivack	<ul style="list-style-type: none">- Curricular- Manual para el docente- Fundamentación teórica sólida- Utilización de modelados, práctica y refuerzo.- Impartido por el docente- Oportunidades para la generalización- Actividades para realizar en casa con la familia	<ul style="list-style-type: none">- Ausencia de contenidos evaluativos- No apoyo al docente durante la implementación- No utilización de la literatura infantil como recurso
--	---	--

5. Programa de mejora de las Competencias Socioemocionales en el Aula (SOE)

En este capítulo se presenta el Programa curricular Socioemocional (SOE). Primero se realiza una justificación del programa, enmarcándolo dentro del Grupo de Investigación GREI. A continuación se presentan los objetivos, se explican los destinatarios y beneficiarios del mismo y su metodología. Para terminar se exponen los contenidos específicos que se proponen trabajar para cada uno de los cursos académicos y se explican un conjunto de actividades como ejemplo de cada una de las partes del programa.

5.1 Justificación. GREI

Este Programa se encuentra enmarcado en dos de los doce componentes de la investigación que lleva a cabo el grupo GREI, Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo entre Iguales en el Contexto Escolar. El objetivo principal de este grupo es realizar un programa de intervención en las aulas de educación primaria de carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo (CPPRG, 2004), con el fin de favorecer la inclusión del alumnado rechazado en las aulas de educación primaria. Este modelo se concreta en las ideas clave que se enumeran a continuación (García Bacete y cols., 2013a):

- El rechazo es un fenómeno grupal.
- El rechazo tiene múltiples caras.
- El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles.
- El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable.
- En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse.
- La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.

- La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida a cada caso concreto en el que se produce.

Los antecedentes de esta investigación y los datos que hicieron que ésta se iniciara fueron, entre otros, los siguientes: los porcentajes elevados de alumnos rechazados (García Bacete, 2007) se mantienen a lo largo de toda la escolaridad (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008); este porcentaje es bastante estable (11,3%) y hay más rechazados chicos (16%) que chicas (5,8%) (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008); existen evidencias de consecuencias negativas graves tanto externalizantes como internalizantes (Ladd, 2006), así como resultados que nos hablan de experiencias de sufrimiento, soledad y tristeza asociada al rechazo (Muñoz y Jiménez, 2011); también existe una amplia variabilidad de motivos por los que los alumnos son rechazados por sus iguales y motivos de aceptación (Monjas, Sureda y García Bacete, 2008 y Sanahuja, 2013).

Los datos indican que existen diferentes subtipos de alumnos rechazados: 25% agresivos, 15% aislados y 60% medios (García Bacete, 2008). No obstante, es necesario considerar el rol de agente o víctima que juega el sujeto así como el momento evolutivo en el que tienen lugar y el género de los participantes (Puttalaz y cols., 2007).

El proyecto GREI consiste en un diseño longitudinal que pretende seguir a los alumnos a lo largo de toda la educación primaria (2009-2017; 9 años, 7 cursos escolares). En cada colegio existen dos cohortes, una de comparación y otra de intervención, la primera está formada por los alumnos que cursaron primero de educación primaria durante el curso 2009-10 y la segunda por los alumnos que durante el curso 2010-11 cursaron primero de primaria.

La muestra está formada por 10 aulas en la cohorte de comparación y 9 aulas en la de intervención. De este modo, se obtienen tanto una perspectiva de los cambios evolutivos del fenómeno del rechazo (seguimiento longitudinal del grupo de comparación) como datos que permiten la evaluación de la intervención (cambios en el grupo de intervención y comparación de ambas cohortes). Para cada colegio el diseño queda tal como se presenta en la figura siguiente (figura 5):

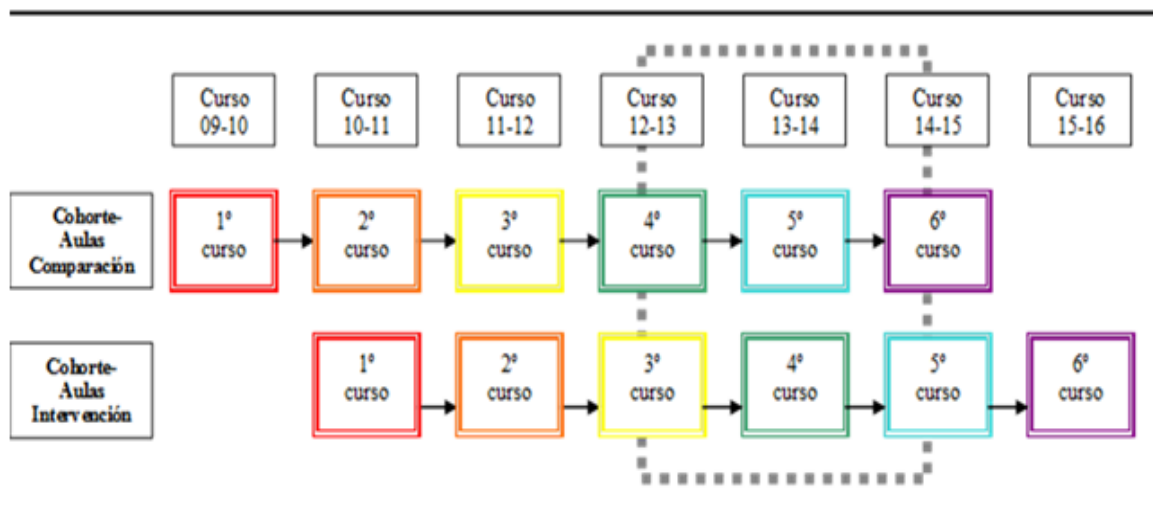


Figura 5: Diseño de la intervención en cada uno de los centros escolares.

Diversas investigaciones han puesto en evidencia que la intervención psicopedagógica dirigida a cambiar o mejorar el clima social del aula y las relaciones interpersonales son un elemento importante para el desarrollo de los valores y las habilidades sociales del alumnado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Monjas, 2007; Ortega y del Rey, 2004; Trianes, 2000); pero han resultado insuficientes para generar cambios en la aceptación de los iguales.

La intervención que realiza el GREI es multinivel, multiagente y multicomponente. Es multinivel puesto que por una parte se realiza una intervención a nivel específico con el alumnado rechazo, sus docentes y sus familias con el objetivo de potenciar las amistades infantiles de este alumnado; y por otra, se lleva a cabo una intervención a nivel general-universal con el fin de potenciar en las aulas el ambiente y la adquisición, práctica y generalización de las competencias implicadas en el aprendizaje socioemocional. A continuación se muestra la figura 6 donde se pueden observar los doce componentes de la intervención, separados en componentes de la intervención universal y los componentes de la intervención específica:

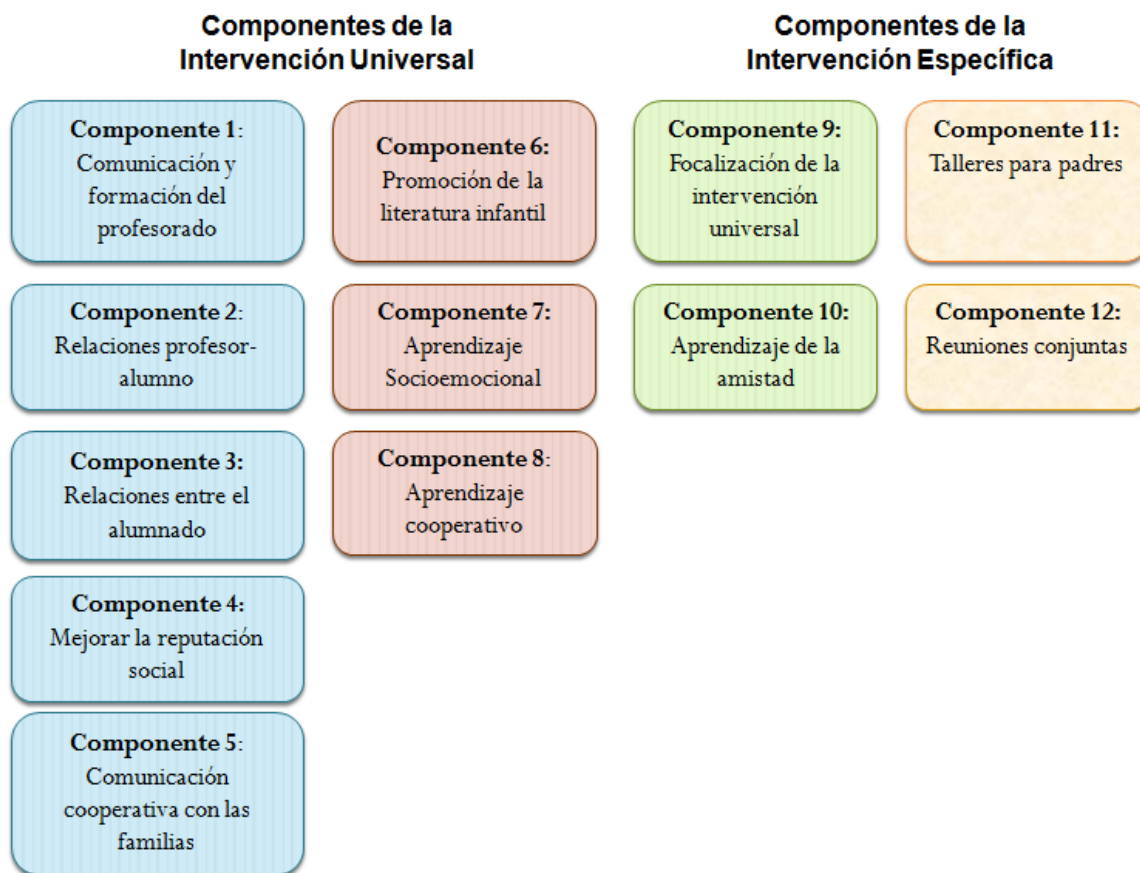


Figura 6: *Componentes de la Intervención.*

Recordando que el rechazo entre iguales priva a los niños que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la pertenencia a un grupo social y la necesidad de aceptación (García Bacete y cols., 2013a) y que para algunos niños, ser objeto de rechazo resulta una experiencia central en sus vidas, de la que no parecen poder escapar sin ayuda, se propone poner en marcha este Programa en las aulas con el fin de crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia, que favorezca las relaciones positivas y dificulte las negativas, disminuyendo así las situaciones de rechazo entre iguales.

Por ello, el Programa Socioemocional-SOE que aquí se presenta se encuentra enmarcado dentro de la intervención universal. Otros componentes universales son, como podemos observar en la figura anterior: la formación del profesorado, las relaciones profesor-alumno, las relaciones entre el alumnado, la mejora de la

reputación social, la comunicación cooperativa con las familias, la promoción de la literatura infantil y, por último, el aprendizaje cooperativo.

Es un programa curricular aplicado por el profesorado en sus aulas y se trabaja mediante el apoyo de literatura infantil, puesto que, como se explicará más adelante, este tipo de literatura tiene un gran papel motivador, hace fácil la identificación de los personajes y promueve la lectura. La aplicación del programa en el aula supone que los profesores y todos los alumnos se involucren en el aprendizaje, ya que está dirigido a todo el grupo aunque determinados alumnos, los que presentan necesidades específicas en este tema, serán el foco principal de atención del profesor en algunas de las actividades.

5.2 Objetivos del Programa

Los objetivos generales del Programa Socioemocional- SOE se pueden dividir en dos diferentes grupos. Por una parte los referidos a los alumnos a los que se les imparta el programa y por otra los objetivos que se pretenden conseguir con los docentes que impartan el programa.

OBJETIVOS PARA LOS ALUMNOS

- Adquisición, práctica y generalización de las competencias socioemocionales descritas en los cuatro componentes: conducta prosocial, asertividad, regulación y gestión emocional y resolución de conflictos interpersonales.
- Conseguir que el modelo de comportamiento de los alumnos vaya incorporando la interiorización de la importancia de tener en cuenta y respetar tanto los propios pensamientos, decisiones y sentimientos como los de los demás.
- Creación de un mejor clima de aula y por consiguiente una disminución de los alumnos rechazados.

OBJETIVOS PARA LOS DOCENTES

- Ser consciente de la necesidad de impartir los contenidos socioemocionales en educación primaria y en las escuelas.

- Hacer suyo el programa, adaptándolo siempre que haga falta a las necesidades más específicas de su aula.
- Una vez acabada la investigación compartir todo lo aprendido con el resto del personal docente del centro escolar.
- Que programe actividades socioemocionales en su propuesta curricular y que gestione el aula poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado.

5.3 Destinatarios y beneficiarios

Los destinatarios directos de este programa de intervención son los alumnos de educación primaria de los cuatro centros escolares que participan en el proyecto, tres de ellos situados en la capital de Castellón y uno en Benicàssim. Los docentes como el resto de comunidad educativa también son destinatarios ya que se pretende proporcionarles materiales y conocimientos que posibiliten su propia formación y faciliten la aplicación del programa en sus aulas, ayudándoles a desarrollarse tanto de forma personal como profesional.

Los familiares, dado que el programa propone diversas actividades para casa con la finalidad de que padres e hijos compartan la realización de dichas actividades, también son beneficiarios de este programa puesto que aunque los contenidos no recaen directamente sobre ellos, a través de este programa van a obtener numerosos beneficios a la vez que también deben colaborar para que éstos se consigan. Los docentes y el centro educativo van a poder observar un cambio en el bienestar y clima de las aulas donde se imparta y, como consecuencia, la vida escolar y también la familiar va a ser más satisfactoria.

5.4 Metodología

Para la puesta en práctica del Programa, se requiere una formación al profesorado (al inicio de cada curso, sobre octubre/noviembre) que va a impartir el programa en sus aulas con el fin de hacerlos conocedores de toda la estructura y los

contenidos, así como de las actividades, los recursos y la metodología específica que se va a utilizar. Después de esta formación se deberán realizar reuniones periódicas (dos/tres al mes aproximadamente) con dichos docentes para hacer un seguimiento de la puesta en marcha de la intervención y para poder tener un momento de encuentro y de resolución de dudas entre el equipo GREI y los tutores de la cohorte de intervención. Al tratarse de una investigación longitudinal, este proceso de formación al profesorado se realiza todos los años, pero haciendo especial hincapié en los años en los que la cohorte de intervención se encuentra en los años impares de educación primaria, puesto que es normalmente ahí donde se producen cambios de docentes. En estos cursos se hace una formación más extensa, de una duración aproximada de 8/9 sesiones de una hora y media aproximadamente. En los años pares la formación al profesorado es más reducida (5/6 sesiones, aproximadamente). A parte de la formación requerida para llevar a cabo los contenidos exclusivos del programa, se les forma también en los otros componentes de la intervención universal (los que se muestran en la figura 6) que deberán tener en cuenta a la hora de poner en marcha el programa.

El Programa Socioemocional, a partir de ahora SOE, se estructura en dos partes, por una parte se encuentran las sesiones estructuradas (que tienen una duración de 30-50 minutos y se propone realizar dos veces por semana) y, por otra, las actividades que tienen por objetivo que los alumnos lleguen a generalizar los contenidos trabajados en las sesiones estructuradas. En este segundo grupo se incluyen actividades como las estrategias de aplicación permanentes, actividades de aplicación transversal (que se pueden aplicar en cualquier área), actividades de lápiz y papel y para realizar en casa con la familia. En la figura 7 se presenta esta estructura y metodología del SOE, haciendo hincapié en la importancia de realizar una continua retroalimentación a los alumnos acompañada de reforzamiento en cada una de las actividades que se lleven a cabo.

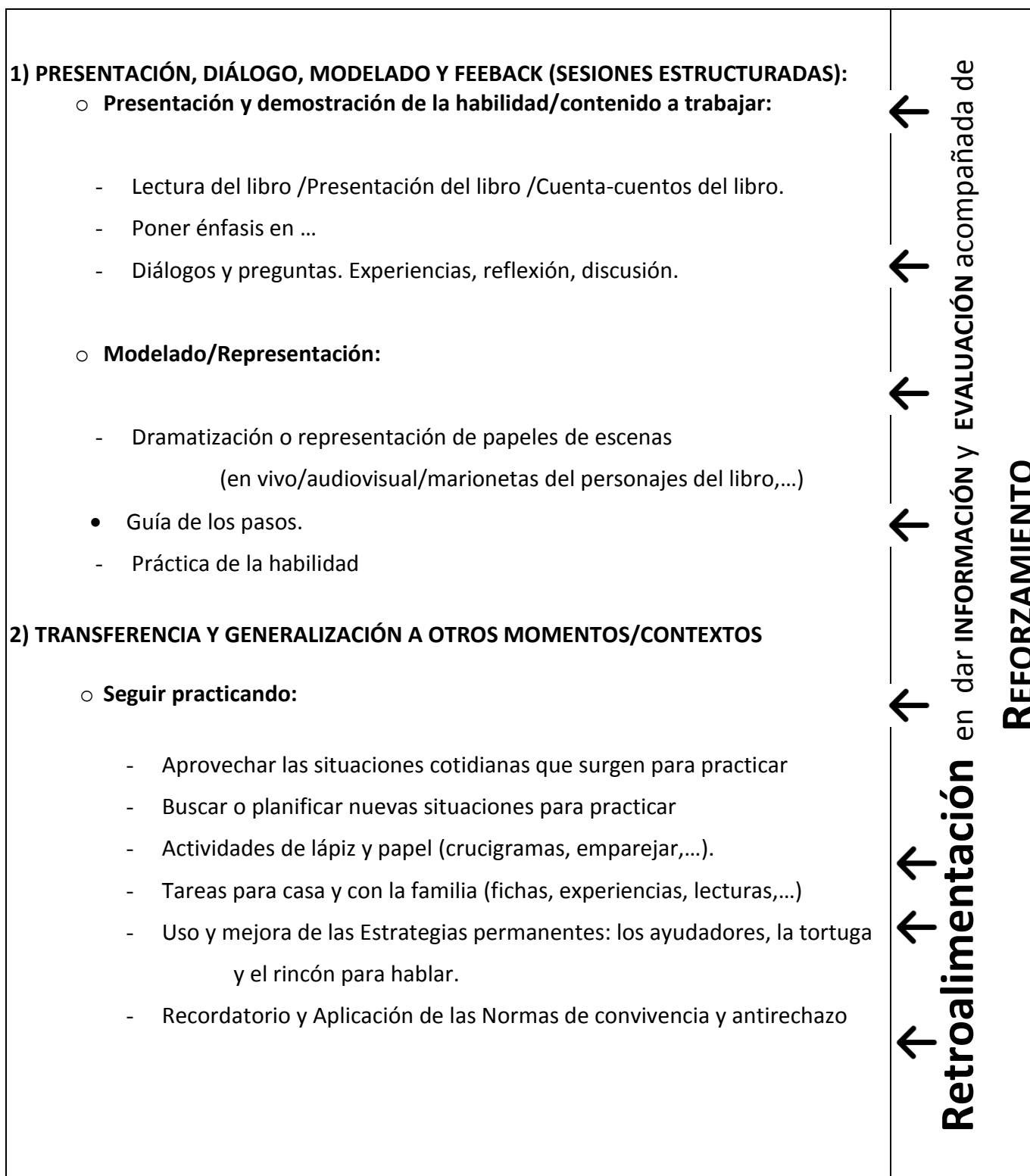


Figura 7. Metodología, estructura y tipos de actividades del Programa SOE.

El Programa se estructura en base a los cuatro componentes de la competencia socioemocional. En cada uno de los cursos se trabajan todos ellos a través de la literatura asignada, en el mismo orden temporal que los hemos presentado: primero se trabaja el bloque de conducta prosocial, después el de asertividad, el de gestión emocional y para finalizar el bloque de resolución de conflictos interpersonales. Pero a partir de 4º de primaria la distribución es otra diferente, los bloques ya no serán relativos a los componentes, sino a los libros que se trabajen. Este cambio se debe a que a partir de este curso los libros son mucho más extensos y es mucho más práctico trabajar solamente un libro que combinarlos todos a la vez.

El SOE es un programa cognitivo-afectivo-conductual porque considera la experiencia del alumno y del grupo como punto de partida y de llegada, y las competencias cognitivas, emocionales y conductuales de la competencia socioemocional como mejorables.

Se centra tanto en la enseñanza de competencias sociales específicas como en la de comportamientos cognitivos y afectivos. Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas ya que se combinan los procedimientos conductuales y, la enseñanza de conductas cognitivas y emocionales. Todo esto se realiza mediante reflexiones y evaluaciones de conductas o experiencias vividas y la expresión de los pensamientos y emociones desde las historias vividas por los personajes de la literatura infantil.

Aunque ya se han nombrado durante los diferentes apartados, a continuación se va a explicar cada uno de los recursos de aprendizaje que se utilizarán para impartir este programa en las aulas:

Presentación lectura: Antes de empezar con las sesiones estructuradas es necesario que los alumnos sitúen la historia que han leído. Para ello, el docente junto con la ayuda de los alumnos realizarán un repaso de cada uno de las historias y las escenas con las que se trabajará cada una de las sesiones.

Poner énfasis: Al inicio de cada semana de los contenidos curriculares existe una parte del programa titulado “Poner énfasis” donde se enumeran los contenidos o las cosas más importantes que se van a trabajar durante la semana, y en lo que el docente debe hacer más hincapié a la hora de realizar las sesiones con los alumnos.

Diálogo y preguntas: La primera parte de la primera sesión semanal consta de una reflexión sobre los temas que se van a tratar durante toda la semana con el objetivo de que el alumnado sepa qué se va a trabajar y se introduja en ello. A continuación, a partir de una escena concreta de las historias leídas se trabajará los contenidos de esa semana. Mediante preguntas en gran grupo el docente hará reflexionar a los alumnos sobre las conductas concretas que los personajes de las historias han realizado y a partir de ahí se valorará, se buscará soluciones/alternativas y finalmente se extrapolará estas reflexiones a la vida real, donde se acabará la sesión preguntando a los alumnos si a ellos les ha pasado alguna vez alguna cosa semejante y cómo han actuado y cómo actuarían en esa situación.

Modelado: es una técnica básica y de utilización muy amplia. El procedimiento de modelado se basa en el mecanismo de aprendizaje por observación y consiste en que uno o varios modelos llevan a cabo las conductas que se van a trabajar, mientras que el resto de alumnos lo observa. Si, por ejemplo, se pretende que los niños aprendan a entrar en un grupo que ya está realizando una actividad, se presentan modelos que ayudan a conocer paso a paso las acciones adecuadas que es aconsejable hacer para conseguir entrar en el grupo de forma satisfactoria. Según Monjas (2007), los principales modelos a utilizar en el ámbito escolar son los propios alumnos, el profesorado y otros adultos, pero también grabaciones, marionetas, muñecos, fotografías, dibujos y personajes virtuales. En algunos de los programas revisados podemos observar como utilizan estos tipos de modelos, como por ejemplo las marionetas en el programa The incredible Years de Carolyn Webster-Stratton o los dibujos/viñetas utilizados en los programas I can Problem Solve de Spivack y Shure y en el programa PATHS de Kusche, Markt y Greenberg. En el SOE se utilizan diversos

modelos pero casi siempre estarán presentes las acciones de los personajes virtuales de las historias leídas.

Práctica: para que las conductas que se pretenden enseñar sean interiorizadas por los alumnos no sirve solo con explicar y realizarlas, se han de practicar y ensayar para incorporarlas en el repertorio conductual, como utilizan los programas de Monjas y los tres programas curriculares que hemos presentado anteriormente. Se utilizarán representaciones de papeles, éste es un procedimiento básico que consiste en que, en una situación artificial el alumno ensaya la conducta deseada, imitando las conductas previamente enseñadas y observadas. En el SOE se presenta en alguna ocasión una “Guía para la práctica” donde se muestran los pasos a seguir para realizar alguna de las competencias que se pretenden aprender. Este recurso será útil para que el docente pueda realizar las indicaciones oportunas a los alumnos que están realizando la actividad. Para que la estrategia metodológica de la práctica sea eficiente no se pueden olvidar las siguientes tres pautas:

- Antes de realizar la representación de papeles se tiene que delimitar la situación: quién intervendrá, qué hará cada personaje, cuándo, dónde, cómo responderán los otros y cómo se puede elaborar el ambiente/escenario para que quede más creíble la situación.
- Es importante que las situaciones que se creen para efectuar la representación sean ejemplos de situaciones vividas o conocidas por el alumnado y parecidas a la realidad para que se favorezca la transferencia de lo aprendido en el aula a los escenarios naturales en los que se desenvuelve.
- Es aconsejable que durante el entrenamiento el niño practique y ensaye las conductas recién aprendidas varias veces con distintas personas y cambiando el rol para que se logre un adecuado dominio y se favorezca la generalización y transferencia de lo aprendido.

Algunos autores recalcan que para lograr una mejor generalización de las conductas aprendidas hace falta también una *práctica oportuna* que consiste en

practicar lo aprendido en cualquier momento durante los acontecimientos normales del día, tanto en el centro escolar como fuera, aprovechando las oportunidades que se presentan de forma natural. Se trata de extender el entrenamiento más allá de los períodos específicos donde se trabajan estos contenidos, lo que significa generalizar lo aprendido desde el contexto del aula a los contextos sociales en los que se desenvuelve el niño. Esto ya no dependerá del docente de forma directa pero sí que deberá motivar a sus alumnos para que lo pongan en práctica fuera del aula y después le cuenten los resultados que van obteniendo.

Retroalimentación y reforzamiento: cuando los alumnos terminan de practicar lo aprendido, es importante que el docente y los iguales aporten información de cómo han visto la puesta en práctica y proporcionan reforzamiento a la persona que lo ha hecho. Cuando la representación ha sido correcta se le refuerza a la vez que se le proporciona retroalimentación sobre su actuación a fin de que conozca lo que ha hecho correctamente para que pueda volverlo a repetir en otras ocasiones. Cuando la práctica no ha sido completamente correcta, se le informa de las cosas que debe mejorar y se refuerzan las cosas que ha hecho de forma correcta.

En este proceso es importante que ir introduciendo la autoevaluación y el autorreforzamiento puesto que el alumnado ha de aprender a evaluar su propia ejecución y después autorreforzarse.

Actividades de lápiz y papel: son actividades que se realizan para reforzar cada semana alguno de los aspectos trabajados, son actividades con un cierto matiz lúdico y divertido, a fin de contribuir al clima relajado y positivo de la enseñanza en el aula. Algunos ejemplos de estas actividades son: sopas de letras, sudokus, crucigramas, actividades de unir conceptos con definiciones, puzles de Aronson,...

Actividades para trabajar con la familia: Actualmente a un niño lo educa la familia y lo educa el colegio, entonces por ello es muy recomendable que todos ellos estén en contacto directo con el fin de fomentar un mejor desarrollo del niño. La crisis

de la familia tradicional ha abandonado en manos del colegio y otras instituciones muchas de sus obligaciones y ha roto la unidad cohesionada que en décadas anteriores constituía el colegio y el hogar. Por ello, como apuntan Dauber y Epstein (1993), los esfuerzos por mejorar los resultados de los niños son mucho más efectivos si se abarca a sus familias, lo que es posible solo si existe un esfuerzo deliberado por ambas partes. Estas actividades pretenden hacer partícipes a las familias del trabajo socioemocional que se lleva a cabo en la escuela para hacerlos participantes activos de este aprendizaje y en ellas se trabajan algunos de estos aspectos más importantes.

5.4.1 La literatura infantil y juvenil

El material sobre el que se construye el SOE son los libros de literatura infantil que a través de ellos los alumnos conocerán, entenderán e interiorizarán todos los contenidos del programa.

De los programas revisados para la realización de este trabajo se observa que ninguno de ellos utiliza la literatura infantil como recurso base para la interiorización de los contenidos, aunque el programa de M^ª Inés Monjas y el de Anna Carpena utilizan un apartado de sus programas para indicar un listado de literatura infantil y juvenil interesante para trabajar los contenidos de sus respectivos programas y hacen referencia a cómo utilizarlo.

Como indican diferentes autores, los textos escritos constituyen medios culturales para la construcción social del sentido crítico. Fomentar en los alumnos la lectura de textos literarios o de textos considerados como literatura infantil, contribuye a potenciar su educación integral, como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en el que viven (González y Nieto, 2001). Leer es placer, imaginación, saber,... La lectura nos hace libres. La lectura constituye una grandiosa y maravillosa aventura de la mente humana que desborda todo límite racionalmente establecido, siendo un elemento trascendente y vital para el desarrollo del ser humano. La lectura es un vehículo estético, un descubrimiento del mundo del pensamiento, una terapia reconocida por todos los especialistas de los problemas

psicológicos, una forma de formación de los criterios personales que llevan a la independencia de pensamiento y por tanto a la libertad, un medio de transferencia de los conocimientos y, por tanto, de la necesaria interdisciplinariedad y, por último una fuente de satisfacción y diversión (Campo y López Polaco, 1993). La lectura debe entenderse como una experiencia esencial para la vida; el placer de la fantasía y de la imaginación que conlleva el soñar y el vivir otras vidas; el placer de la estética que comporta, la dimensión intelectual, el conocimiento, la convivencia, la reflexión, las actitudes y los valores (Acín, 1995).

Por lo tanto, la utilización de la literatura como recurso para interiorizar todos los contenidos que se trabajan en el programa dará buen resultado porque como indica Monjas (2007):

- La lectura posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y role-taking, lo que supone conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos.
- Facilita la identificación del lector con los personajes.
- Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones.
- Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo.

Al contrario de los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio. La literatura infantil que se ha utilizado en el SOE es un total de 27 títulos. El listado de todos ellos en Anexo 1: Literatura infantil SOE.

5.4.2 Un programa curricular

Otra de las características más potentes del programa es que se pueda llevar a cabo en los centros educativos de forma curricular, enseñado como cualquier otro

contenido curricular. Para ello, se requiere de una previa predisposición por parte de los equipos directivos y de los docentes puesto que supone que éstos se impliquen en el aprendizaje socioemocional y dejen de lado corrientes educativas más antiguas dónde se prioriza como únicos aprendizajes escolares los aprendizajes académicos tradicionales (matemáticas, lenguas y ciencias, entre otras cosas).

En el curso escolar que acaba de comenzar, 2014-2015, en las escuelas de educación primaria conviven dos leyes educativas diferentes. Por un lado la LOE en los cursos pares (2º,4º y 6º) y por otro la recién instaurada LOMCE en los cursos impares (1º, 3º y 5º).

En los cursos donde tienen la LOE, en el Decreto 111/2007 por el cual se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, existe una asignatura llamada: **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos**, donde se proponen impartir desde 5º contenidos referidos a la convivencia social, la autonomía personal, la formación de la propia voluntad y autoestima, la libertad y la responsabilidad, etc. Esta asignatura se divide en tres bloques de contenidos.

Bloque 1: Individuos y relaciones interpersonales y sociales. En este bloque se trabajan contenidos referidos a los aspectos personales, al respeto propio y de los otros y a la diversidad en las opiniones.

Bloque 2: Vida en comunidad. Se propone trabajar la convivencia en las relaciones con el entorno (convivencia y conflictos en los grupos de pertenencia) y también el rechazo a la discriminación por cualquier causa.

Bloque 3: Vivir en sociedad. Los contenidos relacionados con la necesidad y el conocimiento de las normas y los principios de convivencia.

A parte de esta asignatura, en esta ley se plantean también algunos de estos contenidos socioemocionales como objetivos generales de la etapa de primaria, indicando que se deberán trabajar de forma transversal a lo largo de toda la Educación Primaria. Estos objetivos son los siguientes:

- Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía

respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.
- Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás que favorezca un clima propicio para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social.
- Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias culturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

Por otra parte, los cursos donde se ha impuesto la nueva ley educativa (LOMCE), según el Decreto 108/2014 donde se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, indica la existencia de una asignatura donde se trabajan algunos contenidos socioemocionales: **Valores sociales y cívicos**. Esta asignatura se cursa en alternativa a la religión, elección que realizará cada familia respecto a cada uno de los alumnos. Una de las dos se deberá cursar en cada uno de los cursos de primaria con un total de 2h semanales. En esta asignatura se pretende enseñar a los alumnos estrategias, recursos, medios necesarios con los que conseguir construir una personalidad basada en los valores sociales y cívicos que garanticen todos los derechos para sus miembros. Conseguir una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva es otro de los objetivos de esta asignatura, es decir, conseguir una sociedad más libre, donde las relaciones interpersonales impulsen una convivencia basada en el respeto y la aceptación de la diferencia y la diversidad de las personas. Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los otros con responsabilidad social. Se tienen que interiorizar aprendizajes como la cooperación y el respeto. Este aprendizaje debe ir acompañado de la adquisición progresiva de autonomía y la responsabilidad que se construyan alrededor de conceptos como el

descubrimiento de principios morales, los derechos y los deberes en el ámbito escolar y en el entorno social y las normas relacionadas con la educación para la salud y el conocimiento de las señales de identidad colectivas. La asignatura consta de tres bloques temáticos:

Bloque 1: Identidad y dignidad de la persona. Se trabajarán contenidos relacionados con el autoconcepto y la autoestima, las emociones propias y de los otros, las acciones de compartir y la importancia de esforzarse por conseguir las metas deseadas.

Bloque 2: Comprensión y respeto en las relaciones interpersonales. En este bloque se trabajará la aceptación de la diferencia, la cooperación, la comunicación con los otros, la expresión de las propias emociones, las habilidades sociales para la mejora del grupo.

Bloque 3: Convivencia y valores sociales. Se impartirán contenidos relacionados con la responsabilidad con el medio ambiente, la solidaridad, la prevención de accidentes de tráfico, los derechos y los deberes sociales y la igualdad entre hombres y mujeres.

Trabajar el SOE en el horario de estas asignaturas podría ser una buena propuesta, pero el hecho de que no sean asignaturas obligatorias, sino optativas a elegir como alternativa a la religión provoca que no todos los alumnos la puedan cursar y esto es un impedimento para impartir el programa de forma universal (a todos los alumnos de una misma aula a la vez). Por ello, los docentes han de buscar otros momentos para impartirlo y se encuentran con dificultades para hacerlo puesto que se les obliga a llegar a un mínimo de contenidos de las asignaturas troncales y, por lo tanto, les cuesta encontrar momentos para trabajar programas como este. Pero aún así creemos en la importancia de elaborar un programa curricular y conjunto para toda la clase como forma única de asegurar que los contenidos que se programen lleguen a interiorizarse y a generalizarse por los alumnos. Programas como "PATHS", "The Incredible Years" o "I Can Problem Solve", también apuestan por un programa curricular como única forma de alcanzar mayores resultados. Mientras que los

programas de M^a Inés Monjas, Anna Carpena y M^a Jesús Cava / Gonzalo Musitu están diseñados de otra forma, teniendo en cuenta la importancia de trabajar durante todo la primaria pero con escasez de actividades, por lo que no los podemos catalogar como programas curriculares. Una educación continuada en el tiempo va a proporcionar unos mayores resultados que si se trata de una intervención específica en un momento determinado. Como se ha comentado anteriormente, autores como Durlak y cols. (2011) apuntan que la clave para que los programas socioemocionales tengan efecto es que se le dedique tiempo y atención suficiente, entre otras cosas.

Por todo ello se necesita que tanto el docente como el equipo directivo estén motivados y que crean verdaderamente en la importancia y los beneficios que estos aprendizajes pueden aportar a toda la comunidad educativa.

5.5 Contenidos / competencias que se trabajan

Los contenidos del SOE se estructuran en cuatro componentes. Estos componentes se corresponden con áreas generales y básicas para el funcionamiento interpersonal: conducta prosocial y sociabilidad, asertividad, regulación y gestión emocional y, por último, resolución de conflictos interpersonales. A continuación se explicará de forma detallada los contenidos que se deberán trabajar en cada uno de los bloques.

5.5.1 Componente I: Sociabilidad y Conducta prosocial.

Los contenidos de este componente se estructuran en base a cuatro categorías:

– Amabilidad: se refiere a las competencias relacionadas con ser amable y mostrar simpatía y cortesía, actuar socialmente, participar activamente en las interacciones y todas las acciones referentes a dar y compartir objetos y recursos. Ejemplos de esta categoría podrían ser saludar a los compañeros y profesores cuando se llega a clase y compartir el juguete que se ha llevado a clase con los compañeros.

- Relaciones y amistades: en este subgrupo se incluyen las competencias relacionadas con ofrecer inclusión y compañía, en contraposición a la exclusión y el rechazo. También todas las competencias relacionadas con la amistad. Un ejemplo de esta categoría podría ser incluir a un niño que está solo en un juego que ya se está realizando.

- Ayuda y cooperación: La ayuda es un concepto muy amplio. Según la Real Academia Española, ayudar es prestar cooperación, pero también se refiere a las acciones de apoyar. Por lo tanto en esta categoría se incluirán las competencias relacionadas con la ayuda como forma de cooperación para conseguir algo conjunto. aquí se incluyen también competencias como ofrecer sugerencias para el juego o la actividad, aceptar sugerencias y peticiones de los demás, aportar ideas nuevas que mejoran la actividad, proponer iniciativas y secundar las iniciativas de los otros. Un ejemplo de esta categoría sería valorar el trabajo en grupo como forma de conseguir mejores resultados.

- Ocuparse y preocuparse por los demás: Se refiere a ofrecer confort a los demás, más concretamente procurar atención, cuidado, apoyo, ánimo, valoración y consuelo. También incluye mostrar una presencia positiva, referido a expresar actitudes de proximidad psicológica, solidaridad y escucha profunda con los otros contribuyendo así al clima psicológico de bienestar. En este grupo de competencias incluiremos también las conductas de ayuda que se refieren a apoyar y a preocuparse por los demás. Un ejemplo de este grupo de competencias prosociales podría ser ofrecer consuelo y ánimo a un niño que se encuentra triste por haber suspendido una asignatura a final de curso.

5.5.2 Componente II: Asertividad

Los contenidos de este componente se dividen en tres categorías: autoestima y autoconcepto, la autonomía personal y el respeto propio y ajeno.

- La autoestima y el autoconcepto: Hace referencia a la evaluación y a la visión que cada persona tiene de sus propias competencias, características y cualidades. Es el mapa

interno de las propias capacidades y deficiencias sobre la base del propio autoconocimiento. Un ejemplo de una autoestima saludable es verse capaz de formar parte de un grupo de iguales de amigos.

– La autonomía personal: Remite a mostrar las preferencias, elecciones y decisiones personales de modo autónomo y responsable. Implica ejercer de actor y asumir agencia sobre el propio comportamiento, actuando de antídoto de las acciones de sumisión. Un ejemplo puede ser tomar una decisión teniendo en cuenta los propios gustos y preferencias aun que no coincidan con la costumbre establecidas.

– El respeto propio y ajeno: Hace referencia a la defensa de los derechos, tanto propios como de los demás, por lo tanto se presenta como contraposición a la agresividad. Incluye también la regulación de la convivencia (respeto de las normas sociales y morales). Un ejemplo puede ser decirle al profesor que no se entiende alguna de las cosas que está explicando sin sentirse mal por ello.

5.5.3 Componente III: Gestión emocional

Este tercer componente se divide en cuatro categorías que se presentan a continuación:

– Expresión de las propias emociones: Se refiere a comunicar las emociones tanto desde la comunicación verbal como no verbal y a la toma de conciencia de las situaciones en las que es culturalmente apropiado mostrar emociones. Por lo tanto, hace referencia a los códigos emocionales y a las reglas culturales de despliegue de las emociones de cada sociedad. Un ejemplo podría ser mostrar alegría al ver a los compañeros cuando se vuelve a clase después de las vacaciones de navidad.

– Comprensión e identificación d las emociones (propias y de los demás): Es la habilidad para interpretar de forma adecuada las emociones y los sentimientos propios y ajenos, ya sea la búsqueda de información emocional en los otros como de la exploración propia de

las emociones. Un ejemplo podría ser identificar la tristeza en un compañero de clase por haber sido menospreciado por otro compañero.

– Regulación de las propias emociones: Se refiere al autocontrol. Consiste en realizar esfuerzos para canalizar las propias emociones y que no se escapen del control propio. Utilizar las diferentes estrategias de autocontrol así como conocer los antecedentes y las consecuencias que pueden provocar las emociones mal canalizadas. Un ejemplo podría ser utilizar la técnica de la tortuga cuando por una discusión con algún compañero se empieza a notar la pérdida del control emocional y/o conductual.

– Gestión de las emociones de los demás: Es la forma en que manejamos y canalizamos las situaciones emocionales que no nos afectan de forma directa, sino las que ocurren en otras personas con las que se tiene que lidiar. Se trata de conocer las diferentes formas de ayudar a los otros en estas situaciones y las diferentes formas en que se puede actuar, generando respuesta empáticas adaptativas. Un ejemplo podría ser reconocer cuando un compañero de clase está a punto de hacer estallar una rabieta y acercarse a él para que se calme, ayudándole así a parar su rabia.

5.5.4 Componente IV: Resolución de conflictos Interpersonales

Los contenidos de este último componente de la competencia socioemocional se dividen en tres categorías:

– Interpretación de información social (conflictos): Hace referencia a la identificación del conflicto o a la percepción de que existe un conflicto y a su posterior definición. Incluye aspectos como: ser consciente del tamaño del conflicto así como realizar un análisis de sus causas o antecedentes; el análisis de la autoeficacia en las experiencias previas teniendo en cuenta los comportamientos que se llevaron a cabo y el logro, o no, de las metas propuestas; y las creencias y conclusiones que se sacaron tanto propias como sobre los otros. En esta fase de la resolución de conflictos interpersonales es importante

la interpretación de las señales emocionales tanto propias como de los otros, de su nivel de excitación o de intensidad y su regulación mutua dentro del encuentro de resolución, no obstante los contenidos emocionales se trabajan de forma específica en el tercer componente. Un ejemplo podría ser identificar que se tiene un problema con el compañero de pupitre e identificar junto a él las causas del mismo.

– Clarificación de metas sociales: Este paso se refiere a la identificación de las metas (intereses, deseos, necesidades) de los participantes en el conflicto y a los esfuerzos por ambas partes de hacerlas explícitas, restringiendo al máximo presuponerlas. Por lo tanto, por un lado se toma conciencia de las propias metas y, por el otro, se realiza la toma de perspectiva de las metas de los otros para posteriormente conseguir una coordinación y regulación de las metas de ambas partes. Se continúa prestando atención a las cuestiones emocionales. Un ejemplo sería preguntar a la persona con la que se tiene un problema qué metas o deseos tiene respecto al problema y hacerse valer para que las metas propias se tengan también en cuenta.

– Estrategias: acceso, evaluación y ejecución. Estilos de resolución de conflictos: Esta categoría implica por una parte la búsqueda de posibles formas de abordar el conflicto para lograr la meta coordinada por ambas partes (conocimiento de los tipos de estrategias disponibles y de los recursos/medios de los que se disponen para acceder a las metas). Por otra parte se refiere a la selección de estrategias/respuestas apropiadas realizando una evaluación de las consecuencias y una formulación de expectativas sobre el resultado de la utilización, así como una evaluación de la propia autoeficacia de cada una de ellas. Todo esto se puede realizar mediante la técnica de “hablar hasta entenderse”. Y por último hace referencia a la ejecución de la respuesta o la estrategia seleccionada mediante un plan elegido por ambas partes. Para que esto puede llevarse a cabo, se ha de tener en cuenta las tres formas diferentes de afrontar los conflictos. La diferencia entre ellos se debe tanto a conductas observables como a las actitudes e ideas que hay a la base:

- Estilo agresivo: es un estilo de lucha. La persona agresiva defiende sus derechos por encima de los de los demás, velando por sus intereses sin tener en cuenta los de la otra parte.
- Estilo inhibido: Es un estilo de huida. La persona inhibida no defiende sus derechos y la otra parte puede aprovecharse de ello porque no se hace respetar.
- Estilo asertivo: Los intercambios interpersonales se realizan en una situación de igualdad entre las partes. La persona asertiva defiende sus derechos a la vez que respeta los de los demás.

5.5.5 Contenidos por cursos

A continuación presentamos los contenidos del SOE por cursos. En el cuadro 12 se muestra un resumen de los contenidos que se han trabajado durante los cuatro cursos de educación primaria.

Cuadro 12. Contenidos del SOE por cursos.

	1º	2º	3º	4º
Amabilidad	X	X	X	X
Relaciones y amistades	X	X	X	X
Ayuda y cooperación	X	X	X	X
Preocuparse o ocuparse de los otros	X	X	X	X
La autoestima y el autoconcepto	X	X		X
La autonomía personal		X	X	X
El respeto propio	X	X	X	X
El respeto ajeno	X	X	X	X
Expresión de las propias emociones	X		X	
Comprensión e identificación de las propias emociones	X	X	X	X
Comprensión e identificación de las emociones de los demás	X	X	X	X
Regulación de las propias emociones. Autocontrol	X	X	X	X
Gestión de las emociones de los demás		X	X	X
Interpretación de la información social (conflicto)	X	X	X	X
Clarificación de metas sociales	X	X	X	X
Estrategias: Acceso, evaluación y ejecución. Estilos de resolución de conflictos	X	X	X	X

5.5.6 Contenidos específicos

En los cuadros 13, 14, 15 y 16 se exponen los contenidos específicos del Programa divididos en componentes y cursos.

Cuadro 13. Contenidos del SOE referidos a la conducta Prosocial.

CONDUCTA PROSOCIAL	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
<i>Amabilidad (P1)</i>	Decir cosas positivas y bonitas. (P1.1-P)	Saludos. (P1.4-S)	Primeras impresiones: valoración, validación y rectificación (P1.6-T)	La entrada en un grupo que ya está realizando una actividad. (P1.7-C)
	Burlas e insultos. (P1.2-P)	Conocer a los demás: métodos, ventajas y peligros de las primeras impresiones. (P1. 5-S)	La entrada en un grupo que ya está realizando una actividad. (P1.7-T)	Decir cosas positivas y bonitas. (P1.1-C)
	Compartir: Acciones y sentimientos asociados con (P1.3-P)		Pasos para iniciar y mantener una conservación (P1.8-T)	Compartir: Acciones y sentimientos asociados con (P1.3-C)
			Hacer atractivos los propios juegos para evitar jugar siempre de forma solitaria. (P1.9-T)	Saludos. (P1.4-C)
			Burla e insultos (P1.2-T)	La sonrisa. (P1.10-C)
				Los agradecimientos (P1.11-C)

<i>Relaciones y Amistades (P2)</i>	Relaciones. Sentimientos asociados a formar y a no formar parte de un grupo. (P2.1-P)	Relaciones. Las personas, más que una característica. (P2.2-S)	Relaciones. Sentimientos asociados a formar y a no formar parte de un grupo. (P2.1-T)	Relaciones: Invitaciones honestas y engañosas. (P2.11-C)
		Relaciones. Identificación de los niños rechazados. (P2.3-S)		Amistades: El cuidado de los amigos. Sentimientos asociados. (P2.12-C)
		Relaciones. Identificación de las formas de agresión que no se ven. (P2.4-S)	Relaciones. Beneficios de ser aceptado.(P2.7-T) Relaciones. Respuestas negativas respetuosas. (P2.8-T)	Amistades: Reglas del buen anfitrión y del buen invitado. (P2.12-C) y (P2.13-C)
		Relaciones. Razones para agredir y rechazar ¿una razón de peso?(P2.5-S)	Relaciones. Jugar a juegos que les gustan a otros (P2.9-T)	Amistades: Consejos prácticos para hacer y conservar amigos. (P2.14-C)
		Sentimientos de las personas a las que se les excluye por el aspecto físico. (P2.6-S)	Relaciones. Identificación de los niños rechazados. (P2.3-T)	Amistades: La sinceridad (beneficios y peligros) (P2.15-C)
			Relaciones. Razones para agredir y rechazar ¿una razón de peso?(P2.5-T)	Amistades: Las confidencias. (P2.16-C)
			Relaciones: Invitaciones a los niños que están solos como forma de hacerlos sentir mejor. (P2.10-T)	
			Relaciones. Informar por qué no queremos estar con los rechazados. (P2.11-T)	
			Amistades: Las reglas del buen anfitrión. (P2.12-T)	

<i>Ayuda y cooperación (P3)</i>	Cooperar. Realizar acciones conjuntas con los otros para cubrir sus necesidades. (P3.1-P)	La cooperación como valor: formas y sentimientos asociados. (P3.3-S)	Ayuda. La pareja de ayudadores. (P3.2-T)	Ayuda. La pareja de ayudadores. (P3.2-C)
	Ayuda. La pareja de ayudadores. (P3.2-P)	Ayuda. La pareja de ayudadores. (P3.2-S)	La cooperación como valor: formas y sentimientos asociados. (P3.3-T)	La cooperación como valor: formas y sentimientos asociados. (P3.3-C)
<i>Preocuparse u ocuparse de los otros (P4)</i>	Apoyo, consuelo y cariño a las personas que están tristes o no se encuentran bien. (P4.1-P)	Situaciones comunes donde apoyar. (P4.7-S)	Apoyo, consuelo y cariño a las personas que están tristes o no se encuentran bien. (P4.11-T)	La escucha activa. (P4.13-C)
	Los favores. (P4.2-P)	Identificación de quién necesita apoyo, cuidado o ayuda. (P4.3-S)	Los mimos. (P4.12-T)	
	Identificación de quién necesita apoyo, cuidado o ayuda. (P4.3-P)	Formas de pedir y ofrecer ayuda, apoyo o cuidado. (P4.4-S) y (P4.8-S)		
	Formas de ayudar, cuidar o apoyar. (P4.4-P)	Sentimientos asociados a las acciones de apoyar, cuidar o ayudar. (P4.5-S)		
	Sentimientos asociados a las acciones de apoyar, cuidar o ayudar. (P4.5-P)	Ponerse en el lugar de quien tiene un problema o una dificultad. (P4.9-S)		
	Formas de agradecer estas acciones.(P4.6-P)	Consecuencias negativas para las personas que necesitan apoyo y no se les da. Esperanzas frustradas. (P4.10-S)		

Cuadro 14. Contenidos del SOE referidos al componente de Asertividad

ASERTIVIDAD	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
<i>Autoestima y autoconcepto</i> (A1)	Autoestima. Concepto (A1.1-P) Autoconcepto. Concepto (A1.2-P)	El autoconcepto positivo. (A1.3-S) Las diferencias personales hacen personas especiales. (A1.4-S) Desventajas de las personas pesimistas. (A1.5-S) Beneficios de las personas optimistas. (A1.6-S)		Mis nombres. Mi identidad (A1.7-C) El miedo y la valentía: Características de todas las personas. (A1.8-C) Todas las personas son buenas y malas. (A1.9-C) Los pensamientos. Lugares donde pensar, regulación y pensamientos de los demás. (A1.10-C) Recuerdos. Tipos, funciones, sentimientos asociados y regulación. (A1.11-C) Expectativas. Tipos, funciones y sentimientos asociados. (A1.12-C) Preocupaciones por el futuro. Posibles soluciones. (A1.13-C)

<i>Autonomía personal (A2)</i>	Expresión y práctica de los gustos personales. (A2.1-S)	Expresión y práctica de los gustos personales. (A2.1-T)	Identificación y expresión de los deseos propios. (A2.5-C)
	Expresión de los propios deseos como primer paso para dejar de ser sumisos. (A2.2-S)	Expresión de los propios deseos como primer paso para dejar de ser sumisos. (A2.2-T)	Los deseos y los planes: Cómo hacerlos realidad. (A2.6-C)
	Sentimientos asociados a la sumisión. (A2.3-S)	Sentimientos asociados a la sumisión. (A2.3-T)	Las cosas del mundo que no comprendemos y nos bloquean. Identificación, sentimientos asociados y comprensión. (A2.7-C)
		Las quejas: concepto, formas y funciones. (A2.4-T)	

<i>Respeto propio y ajeno (A3)</i>	<p>Los derechos asertivos. Concepto, consecuencias y sentimientos asociados. (A3.1-P)</p> <p>Respeto a las personas diferentes. (A3.2-P)</p> <p>Defender los derechos de los demás. (A3.3-P)</p>	<p>Defensa de los propios derechos y de los otros seres vivos (personas, animales y plantas). (A3.3-S y A3.4-S)</p> <p>Respeto a las personas que son diferentes (aspecto físico, psíquico y/o social). (A3.2-S)</p> <p>Ventajas de ser diferentes. (A3.3-S)</p> <p>Los observadores asertivos. (A3.4-S)</p>	<p>Derecho a que respeten los gustos propios. (A3.5-T)</p> <p>Deber de respetar los gustos de los demás. (A3.6-T)</p> <p>Sentimientos de las personas respetadas. (A3.7-T)</p> <p>Los gustos de amigos y familiares. (A3.8-T)</p> <p>Estereotipos. Concepto, consecuencias y formas de combatirlos. (A3.9-T)</p>	<p>La ley del más fuerte: Concepto, consecuencias, comportamientos y sentimientos asociados a esta ley, una forma de no respetar. (A3.10-C)</p> <p>La ley del respeto. Concepto, consecuencias y sentimientos asociados a esta ley. (A3.11-C)</p> <p>Los observadores asertivos. (A3.4-C)</p> <p>Las normas como forma de defender los derechos de las personas. (A3.12-C)</p> <p>Las normas de clase como forma de satisfacer las necesidades propias y de los demás. (A3.13-C)</p> <p>Derecho a que respeten los gustos propios. (A3.5-C)</p> <p>Deber de respetar los gustos de los demás. (A3.6-C)</p>
------------------------------------	--	--	--	--

Cuadro 15. Contenidos del SOE referidos al componente de regulación y gestión emocional

REGULACIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
<i>Expresión de las propias emociones (R1)</i>	Comunicación emocional: verbal y corporal. (R1.1-P) Emociones positivas y negativas. (R1.2-P)		Formas de expresar el enfado y la frustración. (R1.3-T)	
<i>Comprensión e identificación de las emociones propias y las de los demás (R2)</i>	Emociones positivas y negativas propias y en los demás. Conductas asociadas. (R2.1-P) Razones, causas y motivos de las emociones (R2.2-P) La relajación corporal como forma de autoexploración emocional. (R2.3-P) Las emociones positivas asociadas al acto de ayudar. (R2.4-P)	Emociones negativas, positivas y contradictorias (propias y de los demás). (R2.1-S y R2.5-S) Sentimiento de satisfacción. (R2.6-S) Comunicación no verbal de las emociones negativas y positivas y las conductas asociadas. (R2.7-S) Causas de las emociones negativas. (R2.8-S)	La rabia. Descripción y funciones. (R2.9-T) Las emociones antes, durante y después de “las rabietas”. (R2.10-T) El rencor. Concepto y funciones. (R2.11-T)	Comunicación no verbal: Las emociones a través de los gestos y miradas. Tipos. (R2.7-C) Las emociones negativas, positivas y contradictorias (propias y de los demás). (R2.1-C y R2.5-C) Las causas de las emociones. (R2.8-C) Los indicios del amor (R2.12-C)

<i>Regulación de las propias emociones (R3)</i>	Regulación de las emociones positivas y negativas. (R3.1-P y R3.2-P)	Estrategia de control emocional eficaz: Técnica de la Tortuga. (R3.2-S)	Antecedentes y avisadores de la rabia. (R3.6-T)	Regulación de las emociones negativas. (R3.2-C)
	Estrategia de control emocional eficaz: Técnica de la Tortuga. (R3.3-P)	Relajación respiratoria y muscular (R3.4-S)	Pasos de las rabieta hasta perder el control. (R3.7-T)	
		Regular las emociones contradictorias. (R3.5-S)	Sentimientos de las personas que están alrededor en el momento de la rabieta y otras consecuencias en ellos. (R3.8-T)	
			Técnica para parar la rabieta antes de que explote: “Párate, piensa y actúa”. (R3.9-T)	
<i>Gestión de las emociones de los demás (R4)</i>		Ayudar a los otros cuando pierden el control. (R4.1-S)	Los indicadores de que una persona está a punto de perder el control. (R4.4-T)	Gestión de las emociones negativas de los otros. (R4.2-C)
		Las emociones contradictorias en los demás. (R4.2-S)	Ayudar a los otros cuando pierden el control. (R4.1-T)	Las respuestas empáticas. (R4.3-C)
		Las respuestas empáticas. (R4.3-S)		

Cuadro 16. Contenidos del SOE referidos a el componente de resolución de conflictos interpersonales

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
<i>Interpretación de la información social (C1)</i>	Identificación del conflicto interpersonal. (C1. 1-P) Conclusiones respecto al conflicto de las partes. (C1.2-P) Sentimientos de las personas implicadas en el conflicto. (C1.3-P)	Identificación del conflicto interpersonal. (C1. 1-S) Sentimientos de las personas implicadas en el conflicto. (C1.3-S) Causas y tamaño de los conflictos. (C1.4-S)	Causas y tamaño de los conflictos. (C1.4-T)	Identificación del conflicto interpersonal. (C1. 1-C) Sentimientos de las personas implicadas en el conflicto. (C1.3-C) Conclusiones respecto al conflicto de las partes. (C1.2-C) Causas y tamaño de los conflictos. (C1.4-C)
<i>Clarificación de metas sociales (C2)</i>	Identificación de las metas de todas las partes del conflicto. (C2. 1-P) y (C2. 2-P)	Identificación de las metas de todas las partes del conflicto. (C2. 1-S) y (C2. 2-S) El valor del esfuerzo por conseguir lo que se quiere.(C2. 3-S)	Autoconciencia de las propias necesidades ante un conflicto. (C2. 1-T) Las necesidades de la otra parte del conflicto. (C2. 2-T)	Las preguntas directas como forma de conocer las metas de los otros. (C2. 4-C)

<i>Estrategias: acceso, selección, ejecución y Estilos de resolución de conflictos (C3)</i>	Estilo de RC tímido. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 1-P)	Estrategias sumisas y agresivas: “Pasar por alto” y pelearse. (C3. 4-S)	Estrategias: “mirar por encima del hombro” y “tratar a alguien con desprecio”. (C3. 10-T)	Estrategias asertivas. “Hablar hasta entenderse”. (C3. 5-C)
	Estilo de RC agresivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 2-P)	Estrategias asertivas. “Hablar hasta entenderse”. “Pensar solos para solucionar un problema” (C3. 5-S) y (C3. 6-P)	Las consecuencias a corto y a largo plazo en el agresor y la víctima. (C3. 11-T)	
	Estilo de RC asertivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. (C3. 3-P)	Estrategia: Pedir ayuda a un adulto. (C3. 7-S)	Estilo de RC tímido. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 1-T)	
		Evaluación de los comportamientos inhibidos, asertivos y agresivos para la meta de la amistad. (C3. 8-S)	Estilo de RC agresivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 2-T)	
		Evaluación de las estrategias. Las Consecuencias. (C3. 9-S)	Estilo de RC asertivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. (C3. 3-T)	
		Estilo de RC tímido. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 1-S)		
		Estilo de RC agresivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. Formas de ayudarlos. (C3. 2-S)		
		Estilo de RC asertivo. Concepto, síntomas, consecuencias y sentimientos. (C3. 3-S)		

5.6 Ejemplos de actividades

❖ Ejemplo de actividad de diálogo y preguntas:

El principal componente que se trabaja en esta actividad es la CONDUCTA PROSOCIAL. Pero también se puede abordar varios tipos de contenidos más, a continuación especificamos cada uno de ellos:

Contenido principal: **P2.1-T, P2.5-T y P2.8-T.**

Contenidos secundarios: **P2.10-T, P2.11-T, P4.10-T, A3.7-T, R2.11-T y C3. 2-T.**

Curso: Tercero

Actividad de la primera semana del conjunto de actividades del componente Conducta Prosocial.

Libro: **Toño se queda solo.**

ACTIVIDAD:

Pensemos en la escena en la que Lao invita a Kelifa a formar parte de su grupo Pág.10

- *Lao invita a Kelifa, la niña nueva, a formar parte del grupo. ¿Por qué crees que la habrá invitado? ¿Te gusta el comportamiento de Lao? ¿Cómo crees que se ha sentido Kelifa cuando un niño le invita a formar parte de su grupo?*
- *¿Te han invitado alguna vez a jugar? ¿Cómo te sentiste? ¿Has invitado a alguien a jugar? ¿por qué lo hiciste? ¿Cómo crees que se sintió ese niño/a?*
- *¿Qué razones dice Toño para que no juegue Kelifa? ¿qué es lo que piensas de esas razones?*
- *Toño hubiera podido decir otras cosas más respetuosas y un poco más razonables, por ejemplo, que se espere un poco,...* [que hablará con él primero que era el jefe, que se lo iba a pensar, es un juego para cuatro,...]
- *¿Alguna vez no te han dejado jugar o esperabas que te invitaran y no lo hicieron? ¿Qué pensaste en ese momento? ¿Cómo te sentías?*

- **E**n todas las clases hay algún niño o alguna niña que suele ir solo, que no se le suele invitar a jugar o que se queda fuera de los juegos. ¿Crees que le gustaría jugar o hacer cosas con los demás, más veces? ¿Cómo crees que se sentirá? ¿Qué puedes hacer para que esto no ocurra?

Pensemos en la escena en la que Kelifa invita a Toño a jugar Pág. 29

- *¿Qué le dice Kelifa a Toño? ¿Te esperabas que le dijera eso después de que Toño no le dejó formar parte del grupo? ¿Suele ser habitual un comportamiento como el de Kelifa? ¿Es generosa? ¿Es rencorosa? ¿Es amable?*
- **Y** Toño, ¿cómo se comporta cuando Kelifa invita a Toño? [Inamovible. Rígido. No le gusta reconocer que no está actuando bien y que ha perdido a sus amigos] *¿vale la pena perder a los amigos?*
- **Kelifa se despide diciendo: “Pues, tú te lo pierdes”.** *¿Qué te parece esta respuesta? ¿qué otras respuestas se podrían dar?*

❖ Ejemplo de actividad de Modelado:

El principal componente que se trabaja en esta actividad es la RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES. Pero también se puede abordar varios tipos de contenidos más, a continuación especificamos cada uno de ellos:

Contenidos principales: **C3.4-S, C3.5-S**

Contenidos secundarios: **C1.1-S, C2. 1-S, C2. 2-S, C3.9-S y C1.4-S**

Curso: Segundo

Actividad de la segunda semana del conjunto de actividades del componente resolución de conflictos interpersonales.

Libro: **Los dos monstruos.**

ACTIVIDAD:

Hablamos sobre conflictos que hemos tenido con otros niños y lo que hemos hecho: “pasar por alto”, “pelear” o “hablar hasta entendernos” (conducta inhibida, agresiva o asertiva). El profesor elige un conflicto que haya tenido un niño o una niña de la clase. Se dirige el diálogo hacia qué hizo el alumno o alumna para afrontar el conflicto, se discute qué hubiera podido hacer y las consecuencias de las diferentes opciones.

¿Quién me pone algún ejemplo de un conflicto o problema que haya tenido con un amigo o un primo o un hermano o hermana... fuera de la escuela?

¿Qué pasó?

¿Qué hiciste?

¿Qué pasó después? (consecuencias)

¿Cómo te sentiste tú?

¿Cómo crees que se sintió tu amigo o tu amiga? (empatía)

¿Qué otras cosas hubiera podido hacer? (pensamiento alternativo)

¿Qué hubiera pasado después (de las diferentes opciones que ponen)?

Elijamos entre todos una solución que nos guste y la representaremos

De las opciones que los niños proponen para resolver el conflicto, elegimos con ellos una de las que nos parezca mejor, que responda a las necesidades de los niños o niñas implicados. Representamos dicho conflicto en pequeños grupos y/o delante de todos.

❖ Ejemplo de actividad de Lápiz y papel:

El principal componente que se trabaja en esta actividad es la REGULACIÓN Y GESTIÓN EMOCIONAL.

Contenido principal: R3.2-P

Contenidos secundarios: R3.3-P

Curso: Primero

Libro: **El oso gruñón.**

ACTIVIDAD:

¿Qué haces cuando estás muy enfadado?

Respirar profundamente	Gritar
Hablar con alguien	Llorar
Pegar	Relajarme
Distraerme	Dar un paseo

Los alumnos recortan las tarjetas del cuadro que se muestra arriba sobre posibles conductas que se llevan a cabo cuando se está muy enfadado. Una vez recortado cada uno elige las conductas que haría en esa situación, las pegará en su póster y contará al resto del aula las conductas que ha elegido y el porqué de su elección. Después se abrirá un debate grupal sobre ¿cuál es la mejor forma para hacer frente al enfado? Finalmente el profesor recordará la Técnica de la Tortuga.

Recuerda que en el cuento de “El oso gruñón” que tenéis en el aula, su tapa exterior está cubierta por un forro o funda desplegable que es un póster del propio cuento. Desplégalo y muéstralo a los alumnos y alumnas. A cada alumno/a se le dará una copia en pequeño de este póster: se encuentra a continuación.

El Oso Gruñón (póster)



❖ Ejemplo de actividad para realizar en casa con la familia:

El principal componente que se trabaja en esta actividad es la ASERTIVIDAD. Pero también se puede abordar varios tipos de contenidos más, a continuación especificamos cada uno de ellos:

Contenidos principales: **A2.1-S** y **C3.1-S**

Contenidos secundarios: **A2.2-S**, **P4.3-S**, **P4.5-S**, **P4.8-S**, **P4.9-S** y **P4.10-S**

Curso: Segundo

Libro: **¿Qué hace un cocodrilo por la noche?**

ACTIVIDAD:

Explícale o léele a alguien de tu familia (o a toda tu familia junta), el cuento “¿Qué hace un cocodrilo por la noche?”

Entre todos-as comentareis las siguientes preguntas:



- a) ¿Qué le gusta hacer a Coco?
- b) ¿Cómo se siente Coco cuando se columpia por las noches?
- c) ¿Por qué no se columpia de día cuando le ven?



- d) ¿Cómo descubre Paula la casa de Coco? ¿Crees que Paula es tímida?
- e) ¿Qué cosas les gusta hacer a Paula y Coco? ¿Cómo ayuda Paula a Coco?
- f) ¿Qué otras cosas podría hacer Paula para ayudar a Coco?

Averigua si alguien de tu familia es tímido-a, o si eran tímidos cuando eran pequeños, o si conocen a personas que son tímidas o eran tímidas,... Una vez encontrada a la persona, pregúntale las siguientes cuestiones:

¿Por qué eras tímido-a? ¿Por qué eres tímido-a?

¿Qué es lo que te daba más vergüenza? ¿Qué es lo que te da más vergüenza?

¿Quién te ayudaba a superar la timidez? ¿Quién te ayuda a superar la timidez?

¿Cuándo dejaste de ser tímido-a? ¿Cuándo crees que dejarás de ser tímido-a?

Pregúntale también: ¿Has ayudado a alguien que era tímido o necesitaba ayuda? ¿Cómo te diste cuenta que necesitaba ayuda? ¿Cómo le ayudaste?

Piensa en ti mismo, la siguiente pregunta: ¿Cómo puedo ayudar a las personas? ¿Dónde puedo ofrecer mi ayuda, en la escuela, en casa, en la calle?

❖ Ejemplo de una semana completa entregada a los docentes (sesiones estructuradas):

El principal componente que se trabaja en esta actividad es la CONDUCTA PROSOCIAL.

Contenido principal: P2.14-C

Contenidos secundarios: P2.12-C, P1.4-C, P1.10-C, P1.7-C, R2.7-C, P2.11-C, P2.13-C, A3.5-C, A3.6-C, P3.3-C, P1.1-C, P1.3-C, P1.11-C y P2.16-C.

Curso: Cuarto

Actividad de la octava semana del conjunto de actividades referidas al libro **Ámbar en cuarto y sin su amigo**.

Octava semana

Sesiones nº 15 y nº 16. Volverse habilidoso en el arte de hacer y conservar a los amigos

Poner énfasis en:

- No basta con evitar las cosas trabajadas en la semana pasada (las cosas que a nuestros compañeros no les gustan), hay que volverse habilidoso
- Ser consciente de las cosas que hacemos para cuidar a nuestros mejores amigos/as

Personajes

- *Ámbar Dorado*
- Tú y tus compañeros

Diálogo y Preguntas

Habilidades para hacer amigos

Ámbar, confesaba: “Ya se me ha olvidado cómo se hace eso de conseguir un mejor amigo. No he tenido que hacerlo desde que estaba en preescolar, y entonces, yo no tuve que hacer nada, salió solo”

El capítulo 8 del libro es una enciclopedia de buenos consejos para empezar a tener amigos. Antes de releerlo, recuerda que es muy importante dejar de hacer aquellas cosas que no funcionan para hacer amigos. Y no desfallezcas. Ámbar, nuestra consejera, en la página 116: “Pienso en lo que ella me ha dicho de hacernos mejores amigas la una de la otra. Creo que eso no se consigue así de pronto”.

- *A veces nos hacemos amigos de alguien sin darnos cuenta. Conservar los amigos cuesta un poquito más, aunque siempre vale la pena. Hay ocasiones como le ha pasado a Ámbar que un amigo se va, o como le pasó a Brenda que llegó nueva al colegio, ... que hay que hacer nuevos amigos. Otras veces es simplemente que nos gusta tener un amigo/a más.*
- *¿Recuerdas cómo empezó tu relación de amistad con los que consideras actualmente tus mejores amigos/as? ¿Hiciste alguna cosa o salió solo? ¿Consideras a tus mejores amigos/as con los que vas al cole desde pequeños? ¿Alguno quiere compartir con el resto cómo fue su entrada a un grupo nuevo? (aula nueva, grupo scout, inglés, conservatorio, ...)*
- *El capítulo 8 del libro podemos ver unos buenos consejos para empezar a tener amigos, que habilidades tenemos que poner en marcha ¿Cuáles pensáis que son estas habilidades? En la próxima sesión veremos cada una de ellas, también las practicaremos ¿qué os parece?*

Modelado y retroalimentación

En esta actividad vamos a practicar las habilidades que se tienen que poner en marcha para conseguir hacer amigos y saber conservarlos. ¿Qué haríais si quisierais haceros amigos/a de vuestra pareja de pupitre? ¿Cómo actuaríais? ¿Qué diríais?

Para ello os pondréis en parejas e interpretareis los diferentes fragmentos. Una vez interpretados se debatirá en gran grupo cuáles son las habilidades que en esos fragmentos habéis identificado. [Se adjunta también la resolución para el profesor]

***FRAGMENTO 1:**

- Ámbar (pensando en voz alta): Cuando entró yo la sonreí: una sonrisa amistosa, pero no una sonrisa demasiado amistosa... he decidido no preocuparme tantísimo por conseguir un mejor amigo

***FRAGMENTO 2:**

-Profesora: ¡Las cabezas sobre los pupitres!

- Ámbar (pensando en voz alta): No puedo parar de reírme,...miro a Brenda,...levanta una ceja para no echarse a reír también.

- Brenda: (levanta una ceja y se pone a reír)

***FRAGMENTO 3:**

- Ámbar (Brenda está cerca. Mira hacia ella y sonríe)

- Brenda (Se acerca, hace una mueca amistosa a Ámbar y alza una ceja): lo has hecho estupendamente, Ámbar. A lo mejor consigues ser la Reina del Eructo

- Ámbar: ¡No estaría mal!, (guiña el ojo).

- Brenda (riéndose): ¿Sabes? Si yo fuera capaz de eructar a propósito... también participaría. Me encanta esa sirena tan fea.

- Ámbar: Oye si la gano, podremos compartirla. Yo la tengo una semana y tú la otra, ¿vale?

- Brenda: Huy, gracias!

***FRAGMENTO 4:**

- Brenda a Ámbar: Puedes venir a casa después de la escuela para practicar (eructos). Yo seré tu entrenadora y, si quieres, puedo trenzarte el pelo también.

***FRAGMENTO 5:**

- Ámbar a Brenda: Siento mucho que lo hayas pasado tan mal y te digo de verdad que me gustaría mucho que fuéramos amigas

***FRAGMENTO 6:**

- Ámbar (pensando en voz alta): Pienso en lo que ella me ha dicho de hacernos mejores amigas la una de la otra. Creo que eso no se consigue así de pronto

Ficha para el profesor [resolución de la actividad anterior]

- Pág 81 SALUDAR: Cuando entró yo la SONREÍ...: una sonrisa amistosa, pero no una sonrisa demasiado amistosa... he decidido no preocuparme tantísimo por conseguir un mejor amigo (NO INVADIR, SABER CUANDO ACERCAME, O ENTRAR EN LA ACTIVIDAD)
- Pág. 83 ¡Las cabezas sobre los pupitres! No puedo parar de reírme,...miro a Brenda,...levanta una ceja para no echarse a reír (COMPLICIDAD)
- Pág. 92 Brenda está cerca de mí. Miro hacia ella y sonrío (CONTACTO OCULAR)
Se acerca, me hace una mueca amistosa y alza una ceja (GESTOS DE PROXIMIDAD): lo has hecho estupendamente, Ámbar. A lo mejor consigues ser la Reina del Eructo (DECIR HALAGOS) ¡No estaría mal!, le contesto y le guiño el ojo. (COMPLICIDAD)
Brenda se ríe y me dice: ¿Sabes? Si yo fuera capaz de eructar a propósito (HACERSE CONFIDENCIAS)...también participaría. Me encanta esa sirena tan fea (ACEPTAR GUSTOS DIFERENTES)
Oye si la gano, podremos compartirla (COMPARTIR). Yo la tengo una semana y tú la otra, ¿vale?
Huy, gracias!, me dice Brenda contenta (AGRADECIMIENTOS)
- Pág. 94. Puedes venir a casa después de la escuela para practicar (eructos) INVITAR A CASA. Yo seré tu entrenadora (AYUDA, y, si quieres, puedo trenzarte el pelo también (invito para hacer lo que le gusta al invitado)
- Pág. 113 Siento mucho que lo hayas pasado tan mal (CONSOLAR, si se necesita; darse cuenta que necesita consuelo) y te digo de verdad que me gustaría mucho que fuéramos amigas (CONFIRMARSE QUE SON BUENOS AMIGOS)
- Pág. 116 Pienso en lo que ella me ha dicho de hacernos mejores amigas la una de la otra. Creo que eso no se consigue así de pronto. (SABER QUE CUESTA UN ESFUER

6. Conclusiones

En este apartado se abordará la exposición y explicación de las conclusiones de este trabajo, las limitaciones con las que nos hemos encontrado a la hora de realizarlo y las propuestas para futuras líneas de investigación.

Primero de todo nos centraremos en evaluar la validez del programa y su implementación mediante su comparación con los criterios de calidad de los programas socioemocionales según Durlak y cols. (2011) y con las características que según Graczyk y cols. (2000) deben tener los programas socioemocionales. Después se valorará el SOE en comparación con los diez programas revisados. A continuación, se comentará el nivel de satisfacción de los docentes que han aplicado el programa en sus aulas, así como su eficacia según su opinión y, para finalizar, explicaremos algunos resultados generales sobre el impacto que ha tenido toda la intervención realizada por el equipo GREI durante el ciclo inicial de educación primaria.

Teniendo en cuenta **los criterios de calidad de los programas socioemocionales según Durlak y cols. (2011)** que se extrajeron después de realizar un meta-análisis de 213 programas socioemocionales universales donde participaron 270.034 alumnos, el SOE es un programa válido porque:

Hay que dedicarle tiempo y atención suficiente: Según estos autores, para que las intervenciones universales sean eficaces, deben ser intervenciones que conlleven tiempo y atención suficiente para que los alumnos puedan interiorizar sus contenidos de forma pausada y conseguir así más efectividad del programa. El SOE es un programa que se trabaja de forma curricular en todos los cursos de primaria, dedicándole aproximadamente dos horas lectivas a la semana. Los contenidos del programa se consideran tan importantes como los trabajados en matemáticas, las lenguas o las ciencias naturales y sociales. El docente le dedica tiempo de preparación a las sesiones y actividades programadas y tiempo posterior a su realización en forma de evaluación del funcionamiento al acabar

cada una de las sesiones. Son muchas horas las que se dedican, por lo tanto, esto favorecerá a una mejor interiorización de las competencias trabajadas por parte de los alumnos, así como una mejor efectividad del programa.

Conlleva práctica: Los autores indican que las competencias socioemocionales pueden ser enseñadas, modeladas, practicadas y aplicadas a diversas situaciones para que los alumnos las utilicen como parte de su comportamiento diario de comportamientos. En el SOE, los contenidos socioemocionales que se trabajan no se pretenden enseñar en una sola actividad de una de las sesiones, sino que para que éstos se integren mejor en el día a día de los alumnos se explicarán, modelarán, practicarán, reforzarán y posteriormente se darán oportunidades para su generalización a los otros contextos donde los alumnos se desenvuelven con más frecuencia (pasillos, patios, situaciones familiares, etc.).

Se activa de forma coordinada y estructurada: Durlak y cols. también apuntan que para que un programa sea de calidad se debe poner en marcha en el centro escolar de forma coordinada y estructurada. El SOE se activa, por una parte de forma coordinada y estructurada con el resto de componentes de la intervención que realiza el GREI, y por otra parte se interviene de forma coordinada y estructurada con el propio equipo directivo del centro escolar. Con el equipo directivo y el profesorado se tiene una comunicación continuada, presentándoles toda la documentación que se va trabajando en las aulas con antelación y planificando desde el principio de curso todo el cronograma del curso escolar. Refiriéndonos directamente al SOE, los centros escolares donde existen más de una línea por curso se realiza la implantación del programa a la vez en las dos o tres aulas existentes para que los docentes vayan a la par y puedan servirse de referente el uno al otro. Y por último, los contenidos del programa están estructurados por cursos y componentes de la competencia socioemocional, éstos deben impartirse en las aulas con un orden, no se pueden realizar las sesiones estructuradas en un orden diferente al establecido.

Cuenta con objetivos explícitos: Aunque existen objetivos generales de todo el programa, cada uno de los componentes del SOE cuenta con contenidos específicos que

son los que se trabajarán para conseguir superar los objetivos generales del Programa. En el componente de la *conducta prosocial* se pretende que los alumnos aprendan a tener en cuenta a los otros mediante el desarrollo de la amabilidad, la importancia de las relaciones y las amistades, la ayuda y la cooperación, y la importancia de preocuparse y ocuparse de los demás. En el componente de la *asertividad* se pretende que los alumnos adquieran un buen autoconcepto y autoestima como base para desarrollar su autonomía personal y la defensa de sus derechos y los de los otros. Con el tercer componente, *la regulación y gestión emocional*, se pretende que los alumnos aprendan a expresar sus emociones, a comprender e identificar las emociones propias y de los demás, a regular las propias emociones y a gestionar las emociones de los demás. Con el último componente, *la resolución de conflictos interpersonales*, se pretende que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para una resolución de conflictos interpersonales efectiva.

Se imparte por los tutores: Estos autores indican que los programas socioemocionales tienen mejores resultados si se imparten por los propios docentes, sin hacer falta incorporar a personal externo para su implementación. El programa SOE se imparte por los tutores de cada una de las aulas ya que se trata de un programa curricular. Con ello asegurarnos que tenga mejores resultados ya que los tutores son un buen referente y modelo para los alumnos.

Por otra parte, **las características que deben tener los programas socioemocionales según Graczyk y cols. (2000)**, extraídas a partir de una revisión de literatura científica y la realización de entrevistas a 14 expertos en el campo, son otra forma de evaluar la calidad del Programa que aquí presentamos:

Las características curriculares: Estos autores apuntan que los programas socioemocionales deben enseñarse como cualquier otro contenido escolar y deben tener un marco teórico sólido que proporcione la justificación clara de los objetivos que se pretenden alcanzar y los métodos que se van a utilizar. Estos marcos teóricos pueden servir

como guías en la identificación de las competencias socioemocionales clave. Uno de los principales objetivos de este Trabajo Final de Máster ha sido la fundamentación del SOE, aportando por una parte el marco teórico general de la competencia socioemocional (Modelo de Competencias Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009) y el Modelo de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (2000)), y por otra, las teorías específicas que han ayudado a la identificación de las competencias socioemocionales clave de cada uno de los componentes. Esto ha sido un gran avance en la intervención universal del GREI puesto que cuando se realizó el diseño del SOE referente a los cuatro primeros años, la fundamentación teórica no se encontraba de forma explícita. La realización de este Trabajo Final de Máster ha ayudado a retocar algunos errores en el diseño de los cuatro años del SOE, así como servirá de ayuda para una mejor realización del diseño del Programa referido al tercer y último ciclo de educación primaria.

Pero la fundamentación y la identificación de las competencias socioemocionales representa solamente el primer paso en el proceso de facilitar el desarrollo socioemocional en los alumnos. Otra de las cosas que se ha de tener en cuenta es la forma de enseñar las competencias, puesto que es muy importante que los alumnos estén motivados para aprender y utilizar posteriormente estas competencias en su vida cotidiana. Por ello, el SOE tiene unas características de enseñanza que ayudarán a conseguir esta motivación e interiorización de las competencias mediante la presentación de las técnicas o competencias de forma pausada, ofreciendo oportunidades de práctica de la competencia aprendida, así como oportunidades para su generalización y la posterior retroalimentación y refuerzo por parte de los compañeros y los docentes. Por otra parte, las estrategias de enseñanza que se utilizarán serán interactivas, como por ejemplo el aprendizaje cooperativo, modelado, la representación de papeles, el diálogo y la práctica guiada, dejando atrás las estrategias utilizadas en la educación tradicional. Por último remarcar que el SOE presenta todos los pasos en las sesiones estructuradas que Graczyk y cols. (2000) presentan como la lección típica ideal:

1. Las competencias específicas se moldean por el profesor al principio de las sesiones. En el caso del SOE esto se suele realizar a través de los personajes de la literatura infantil con la que trabajamos.

2. Se realiza el modelado por parte de los alumnos mediante la representación de papeles.
3. Estas representaciones de papeles deben ser lo más similares posible a la vida real, así los alumnos tienen más oportunidades de poner en práctica la competencia que se está trabajando.
4. Al acabar, los alumnos reciben retroalimentación y refuerzo por parte del docente pero también por parte de los compañeros.
5. Se les anima a practicar la competencia aprendida en las situaciones de la vida real donde tengan oportunidad. Después, para ayudar a la generalización de las competencias, se pueden realizar diálogos en las aulas donde se reflexione sobre los lugares externos al aula y situaciones donde poder poner en práctica lo aprendido.

Características de coordinación con escuelas, familias y comunidad: Los autores inciden en que para que el programa socioemocional sea de calidad debe tener en cuenta cómo conectar el programa con los múltiples contextos en que viven los alumnos. Para conseguirlo, en el SOE se propone lograr que la familia (entendida como las personas que atienden al alumnado) y el resto de personal de la escuela conozcan los contenidos que se están trabajando en el Programa, con el fin de que les ofrezcan a los niños oportunidades de ponerlos en práctica en su vida cotidiana. De forma explícita trabajaremos en el SOE las actividades para trabajar en casa con la familia, con el objetivo de hacer a las familias participantes activos de este aprendizaje. Por otra parte, se trabaja en coordinación con el equipo directivo del centro con el objetivo de hacerlos conocedores de todo lo que se está trabajando en las aulas. El resto de la comunidad se beneficiará de todos estos cambios que poco a poco los alumnos irán haciendo a medida que vayan aprendiendo los contenidos específicos del programa.

Características de evaluación: Graczyk y cols. (2000) apuntan que los buenos programas proporcionan orientación a las escuelas sobre los caminos a seguir para llevarlos a cabo y que las evaluaciones del programa tienen que tener múltiples formas y

ocurrir en varios puntos en el tiempo. Debido a que el programa SOE se encuentra enmarcado dentro del resto de intervención que realiza el grupo de investigación GREI, las múltiples evaluaciones que se llevan a cabo evalúan todo su alcance a nivel global. El GREI proporciona a los colegios orientación para llevar a cabo el programa puesto que, como explicaremos en el siguiente apartado, se mantienen reuniones de seguimiento con los docentes cada 15 días durante todo el curso escolar.

Referente a la *evaluación de contexto* se hace una evaluación de la tipología de los alumnos en sus aulas, al principio y al final de cada uno de los cursos, mediante el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (García Bacete y González, 2010) y también se estudian las redes sociales informales de los alumnos mediante el Social Cognitive Maps (SCM, Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Garipey, 1988). A parte de estos dos instrumentos, se cumplimenta esta evaluación con la realización de una entrevista individual con cada uno de los tutores a principio de curso con el fin de rellenar una Hoja de Datos de cada una de las aulas, donde se plasman las necesidades de cada alumno y las necesidades que tiene el docente respecto a su aula. Centrándonos en las *evaluaciones de entrada*, antes de la puesta en marcha de toda la intervención del GREI se presentó a los centros escolares una explicación del proyecto completo, así como un cronograma aproximado de los tiempos que en cada curso académico se iban a necesitar. En ese primer momento de contacto no se esperaba que los tiempos que se necesitarían posteriormente en las escuelas fueran tantos, puesto que como se trata de un proceso dinámico y vivo cada año se van adaptando los tiempos a las necesidades que van surgiendo en las aulas. Si hablamos de la *evaluación de proceso*, año tras año se va recopilando información de los instrumentos que se utilizan de medida (desde la perspectiva del alumno, el docente y las familias) con el fin de contribuir a la mejora de la gestión operativa del programa. Si nos centramos en el SOE, cada año a final de curso se realiza una reunión de cierre con los docentes que lo imparten, en ella se pide que indiquen las cosas que más le han gustado de la intervención y las que según su opinión se debería mejorar. Éstas últimas se han tenido muy en cuenta, como por ejemplo, la desaparición de las actividades de lápiz y papel en el Programa de cuarto de primaria. Y, por último, la *evaluación de producto*, que al tratarse de un programa longitudinal la realizamos al final de cada uno de los ciclos de educación

primaria para cerrar etapas y empezar el siguiente ciclo con las ideas claras referente a los resultados obtenidos en los cursos anteriores.

Las mediciones/evaluaciones se realizan al principio y al final de cada uno de los cursos, haciendo especial hincapié en las evaluaciones de principio y de final de cada uno de los ciclos de educación primaria. También se cogen las mediciones de diferentes agentes (alumnos, familiares y profesores tutores) para conseguir tener unos resultados más amplios y desde todas las perspectivas posibles. Para una mayor información sobre este asunto se puede consultar García Bacete y cols. (2014).

Características de apoyo a la implementación: Para que se implemente un programa con éxito, los autores apuntan que son necesarios buenos materiales y suficientes oportunidades de motivación para los docentes. Todos los programas deben incluir: un manual para los docentes, preimplantación por los docentes que van a ser los posteriores ejecutores del programa, supervisión continua, entrenamiento del personal docente mientras se implementa el programa y, por último la adaptabilidad del programa a la ecología de cada una de las aulas. Estar día a día al lado de los docentes que van a poner en marcha el programa es una de las acciones que desde el SOE se defiende. Al inicio de cada curso académico se realiza una formación específica a los docentes sobre el Programa Socioemocional y el resto de los componentes de la intervención, haciendo especial hincapié en que todos los materiales ofrecidos los deben adaptar a las necesidades específicas de cada una de las aulas. Durante esta formación se les hace llegar manuales sobre el aprendizaje cooperativo y la gestión del aula, entre otros, con el fin de poder consultarlos cuando lo necesiten durante la implementación del programa. Después de esta formación “no se les abandona a su suerte”, sino que cada dos o tres semanas se concretan reuniones de seguimiento con cada uno de los docentes. Estas reuniones de seguimiento sirven para presentar las sesiones estructuradas del SOE que se van a impartir en las siguientes semanas, para que los docentes cuenten sus experiencias y dificultades que han encontrado a la hora de poner en práctica el programa en las semanas anteriores y para poder darles los recursos necesarios para solucionar todos los problemas o dificultades que se les plantean. Aunque se acude a los centros cada dos o tres semanas,

los docentes disponen desde el principio de curso de los correos electrónicos de los componentes del equipo para poder ponerse en contacto con nosotros siempre que lo necesiten.

Otro punto característico de nuestro programa que lo hace diferente y válido es la utilización de la **literatura infantil** como recurso de aprendizaje. Como se ha dicho anteriormente, este recurso es uno de los medios más poderosos para adquirir informaciones muy diversas, para conocer y aprender, ya que los libros aproximan al lector tanto a lejanos mundos de fantasía, misterio, humor y aventura, como a temas, intereses y cuestiones más cercanas del mundo actual. Los libros proporcionan el conocimiento de situaciones, actitudes y problemas muy diferentes y no hace falta vivir directamente todas las experiencias para llegar a comprenderlas y posteriormente interiorizarlas (Monjas, 2007).

Tiendo en cuenta todos estos criterios mencionados, si valoramos el SOE en comparación con los diez programas revisados podemos afirmar que el SOE es un programa más válido y completo. En el cuadro 11 se observan los pros y los contras de cada uno de estos diez programas. Con todo ello, podríamos decir que los programas que más se asemejan a éste son los tres programas curriculares (The Incredible Years, ICPS y PATHS) y el programa PAHS de M^a Inés Monjas. Pero aún así, a cada uno de estos cuatro programas les faltan algunas características importantes que les hacen no ser tan completos.

El programa PAHS de M^a Inés Monjas se caracteriza por tener una fundamentación teórica sólida, por aportar a los docentes un manual para la ayuda en su implementación, por utilizar unas características y estrategias de enseñanza efectivas, por ofrecer un listado de literatura infantil con los que trabajar cada una de las habilidades del programa, por impartirse por el tutor, por diseñar actividades para realizar en casa con la familia y por tener y especificar múltiples formas de evaluación del programa. Pero por otro lado, no se trata de un programa curricular, se trata de un programa meramente conductual, no existe

apoyo al docente en su implementación y las actividades de diálogo y reflexión de cada una de las habilidades que trabaja no se desarrollan, se limitan a unas cuantas preguntas.

El programa The Incredible Years de Carolyn Webster-Stratton es un buen programa ya que es curricular, tiene una fundamentación teórica sólida, propone dos tipos de programas de intervención (prevención y tratamiento), tiene características y estrategias de enseñanza efectivas, tiene un programa paralelo donde se trabaja con la familia y se ofrecen actividades específicas para trabajar en casa con la familia, ofrece muchas oportunidades para su implementación, se imparte por el tutor, ofrece formación al docente mediante otro programa paralelo y, por último, consta de múltiples evaluaciones para valorar su efectividad. Pero por otro lado, no dispone de apoyo a los docentes mientras estos llevan a cabo el programa, no utiliza la literatura infantil como recurso y no se trabajan contenidos relativos a la asertividad.

El programa PATHS de Kusché y Greenberg se caracteriza por ser un programa curricular, por tener una fundamentación teórica sólida, por implicar de forma muy activa a la familia mediante el envío de cartas explicativas de cada una de las unidades, por la existencia de actividades para casa para trabajar con las familias, por ofrecer un manual específico para los docentes, por tener características y estrategias de enseñanza eficaces, por ofrecer al alumno muchas oportunidades de generalización de las competencias aprendidas, por ser impartido por los docentes y por disponer de múltiples evaluaciones para valorar su efectividad. Pero por el contrario, no dispone de apoyo a los docentes en la implementación, no utilizan la literatura infantil como recurso y no se trabajan los contenidos relativos a la asertividad.

Programa ICPS de Shure y Spivack es también un buen programa ya que es curricular, aporta un manual al docente, tiene una fundamentación teórica sólida, dispone de unas características y estrategias de enseñanza eficaces, se imparte por los docentes, ofrece muchas oportunidades a los alumnos para su generalización y ofrece actividades para realizar en casa como la familia. Como contras, este programa no especifica la forma en que se puede evaluar, no realiza apoyo al docente durante la implementación y no utiliza la literatura infantil como recurso.

Para valorar el nivel de satisfacción de los docentes que durante el ciclo inicial y medio de educación primaria han impartido el SOE, se tendrán en cuenta los comentarios que se han podido recoger de los mismos: “Los cuentos son muy bonitos e interesantes, lo utilizaré en el futuro”, “El material que nos habéis dado referido a los libros de lectura es impresionante y trabajarlos una buena experiencia”, “Me parece muy interesante y efectivo el trabajo a través de la lectura de libros apropiados”, “Me han gustado los libros escogidos y que los niños han leído en clase y en casa con muchas ganas”, “He aprendido la importancia de trabajar las emociones en clase”. Pero por otra parte también se han recibido algunas sugerencias: “Creo que más de una sesión semanal de actividades socioemocionales (con fichas) no debe realizarse porque los niños se desmotivan”, “Es demasiado contenido para llevarlo a cabo en el tiempo que disponemos los tutores”, “En algunas ocasiones he sentido agobio por no hacer las cosas bien hechas y la sensación de no disfrutar impartiendo las clases”.

Por otra parte, los docentes rellenan una escala de Satisfacción del profesorado con la intervención utilizando una escala Likert de 4 puntos (adaptación de CSQ-8, Pascoe y Attkisson, 1983). De los 18 docentes que han participado en ella, 16 han contestado a este cuestionario (8 docentes referente al ciclo inicial y 8 docentes referente al ciclo medio). Las preguntas que en este cuestionario se realizan son referentes tanto a la intervención específica como a la intervención universal. Teniendo en cuenta sólo las preguntas que hacen referencia al SOE, la tercera pregunta dice: *Si usted necesitara en otra ocasión incrementar la competencia socioemocional de sus alumnos y promover un clima positivo en su aula ¿volvería a utilizar la intervención que le hemos propuesto?* (siendo las posibilidades de respuesta: Sí, con toda seguridad; Probablemente sí; Probablemente no; No, rotundamente no). En ella contestaron 6 de 16 docentes que lo volverían a utilizar con toda seguridad y 10 de 16 que probablemente sí que lo volverían a utilizar, obteniéndose en esta pregunta una puntuación media de 54 sobre 64. Referente a la pregunta cinco: *¿Cree usted que en general la intervención realizada ha mejorado la competencia socioemocional de sus alumnos?* (siendo las posibilidades de respuesta: Sí, ha mejorado mucho; Sí, ha mejorado bastante; No, no ha mejorado, o ha mejorado muy poco; No, ha empeorado). Contestaron 2 de 16 que ha mejorado mucho, 11 de 16 que ha mejorado

bastante y 3 de 16 que no ha mejorado, o ha mejorado muy poco, obteniéndose en esta pregunta una puntuación media de 47 sobre 64.

Todas estas opiniones nos hacen plantearnos diferentes cosas. Por una parte vemos que la literatura infantil escogida ha sido correcta, por lo tanto para futuros cursos se deberá seguir con los mismos criterios de elección. También sabemos que son temáticas muy interesantes para los docentes, temáticas que gustan y que a ellos les parecen interesantes de trabajar. Pero por otro lado, todos los docentes hacen visible su descontento por los agobios que en algunas ocasiones les ha supuesto llevar a cabo el Programa. Esto se podría solucionar si desde las leyes estatales y los centros educativos se planificaran momentos semanales donde trabajar estos contenidos de forma universal en el aula con todos los alumnos, sin ser una alternativa a la religión. También podríamos afirmar que el 100% de los docentes que han contestado el cuestionario de satisfacción volverían a usar la intervención propuesta si necesitaran incrementar la competencia socioemocional en sus alumnos y promover un clima positivo en su aula con total seguridad o probablemente sí. Y, por último que, haciendo referencia a la eficacia del Programa según la opinión de los docentes, el 81,25% de los docentes que han contestado al cuestionario de satisfacción creen que la intervención realizada ha mejorado mucho o bastante la competencia socioemocional de sus alumnos, frente al 18,75% que cree que la competencia socioemocional en sus alumnos no ha mejorado o ha mejorado muy poco.

El impacto del SOE en las aulas no se puede medir de forma aislada del resto de la intervención que realizamos en los centros educativos. Los resultados generales nos marcan que la intervención está provocando cambios en la cohorte de intervención. Los datos que se muestran a continuación son los resultados generales de toda la intervención referente al primer ciclo de primaria (Marande, 2014 y Marande y cols., 2014):

– En el grupo de intervención disminuyen significativamente las nominaciones negativas recibidas por los iguales al final del ciclo. Por término medio, al principio del ciclo cada alumno nomina a 3.5 compañeros (15.83%) y al final nomina sólo a 1.5 (6.62%). Sin

embargo, en el grupo de comparación las nominaciones negativas recibidas por los iguales son las mismas al inicio y al final de ciclo (14.17% y 13.54%, de 3.2 y 2.9 nominaciones).

– En el grupo de intervención se produce una disminución significativa de las expectativas negativas de aceptación o del número de compañeros que creen que les nominaran negativamente (se pasa de 2.68 a 1.0 compañeros, del 12.02% del inicio al 4.38% al final), mientras que en el grupo control se mantiene estable (2.6 y 2.5 compañeros, 12.28% al inicio y 11.69 al final).

– Se produce una disminución significativa en la cohorte de intervención del número de alumnos rechazados desde el inicio de ciclo hasta el final, pasando de una tasa de 12.1% de niños rechazados a una tasa de 8.6%, mientras que en la muestra de comparación la tasa se mantiene estable (de un 13.1% se pasa a 13.3%).

– El cambio más significativo en los alumnos rechazados es el que tiene que ver con la estabilidad del rechazo. En la muestra de intervención tan solo un tercio de los niños que eran rechazados al principio del ciclo siguen siendo rechazados también al final de ciclo (36.4%), mientras que la tasa de estabilidad en la muestra de comparación se aproxima a las 3/5 partes del alumnado que era rechazado (57.7%).

Como se puede observar, los resultados generales obtenidos durante el ciclo inicial de educación primaria han mostrado que el alumnado que ha participado en el programa de intervención GREI se ha visto beneficiado por dicha intervención. Por ello, afirmamos que la aplicación de este tipo de programas destinados al conjunto del alumnado, que permiten la creación de un clima de interacciones más positivas, es una tarea factible y necesaria en los centros educativos.

6.2 Limitaciones

Toda intervención presenta una serie de limitaciones o cuestiones que se deberían tener en cuenta y mejorar para seguir avanzando en el campo de estudio. Seguidamente, se detallan algunas de las limitaciones encontradas en este trabajo:

– Como hemos estado comentando en algunas ocasiones a lo largo de este trabajo, una de las grandes limitaciones con la que nos hemos encontrado ha sido el agotamiento por parte de los docentes por encontrar momentos en sus horarios dónde impartir el Programa. Esto se debe a que la presión por acabar los contenidos estipulados en el currículo escolar actual es muy alta. Uno de los retos que desde aquí nos planteamos es continuar concienciando a los docentes y a los equipos directivos de los centros educativos de que la importancia de estos contenidos es equiparable a todo lo aprendido en matemáticas, castellano o valenciano. Esto se vería resuelto de mejor forma si desde las leyes educativas estatales se cambiara el currículo escolar incluyendo en él de forma explícita todos estos contenidos socioemocionales, sin tenerlos como alternativa a la religión.

– No se ha podido conocer el impacto del SOE, separándolo del resto de la intervención, para conocer su efecto en los alumnos año a año y poder ir haciendo modificaciones en él con el fin de aumentar su impacto e influencia.

– El diseño de los cuatro años del SOE se realizó con anterioridad a la realización de este Trabajo Final de Máster. Esto ha sido en alguna ocasión una limitación, pero a partir de la realización de la fundamentación general y específica de las competencias socioemocionales que se ha realizado en este trabajo, se han realizado modificaciones de los cuatro años ya diseñados hasta conseguir el Programa que aquí presentamos. La realización de este trabajo servirá de gran ayuda para el diseño de los dos años que faltan del Programa.

6.3 Futuras líneas de investigación

Las limitaciones nombradas anteriormente, nos llevan a establecer las siguientes líneas de investigación para realizar en un futuro:

- Puesta en marcha del Programa SOE en un centro educativo aislado de los cuatro que ya están recibiendo la intervención del GREI, para poder medir el verdadero impacto que tiene sobre los alumnos, profesores, familias y comunidad educativa.

- Programar los contenidos socioemocionales del Programa referidos al último ciclo de educación primaria.

7. Referencias bibliográficas

- Acín, R. (1995). *Escritores en las aulas*. Zaragoza: Dirección General del MEC.
- Alcàntara, J. (1995). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. Relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 27, 339-351.
- Andrés, M. (2013). *Intervención Socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de Educación Primaria* (tesis doctoral inédita). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Asher, S. y Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: University Press.
- Asher, S. y McDonald, K. L. (2009). The Behavioral Basis of Acceptance, Rejection, and Perceived Popularity. En K.H. Rubin, W. M. Bukowsky y B. Laursen (Eds.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 232-248). London: The Guilford Press.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249.
- Bach, E. y Forés, A. (2008). *La asertividad: Para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human experience*. Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). *The social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. (1992). *The development of a concept and test of emotional intelligence*. Unpublished manuscript.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: MultiHealth Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Ba-On y J. D. A Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *Child Development today and tomorrow* (pp. 349-379). San Francisco: Jossey Bass.
- Bejarano, J. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. I. (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A.E Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy*. New York: Plenum.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*. 11, 7-10.
- Berndt, T.J. y McCandless, M.A. (2009). Methods for Investigating Children's Relationships with Friends. En K.H. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 63-81). Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., Soldevilla, A., Ribes, R., Fililla, G., y Aguyó, M. (2005). Una propuesta de currículum emociona en infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18.
- Block, J. y Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. En W. Collins (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 13, (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards and evaluative reactions. *Child Development*, 63, 129-137.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cairns, R. B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest S.D. y Garipey, J.L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24, (6), 815-823.

- Caldarella, P., y Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *The School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campo, M. y López Polanco, G. (1990). *El estudio de la lectura: consejo y educación psicoeducativa para mejorar la habilidad lectora e universitarios*. Madrid: Dykinson.
- Camras, L.A., Oster, H., Campos, J.J., Miyake, K. y Bradshaw, D. (1992). Japanese and American infants' responses to arm restraint. *Developmental Psychology*, 28, 578-583.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Carpena, A. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 287, 61-66.
- Cascón, D.I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Colegio Público Juan García Pérez, España. En Red. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7>
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago disponible en: www.casel.org/about_sel/SELskills.php
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad, expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cava, M. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Chen, X., Li, D., Li, Z., Li, B. y Liu, M. (2000). Sociable and Prosocial Dimensions of Social Competence in Chinese Children: Common and Unique Contributions to Social, Academic and Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*, 36(3), 302-214.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejections in the peer system: New directions for Child and adolescent development*, 88. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N. y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (2), 102-105.

- Cole, P.M, Michel, M.K. y Teti, L.O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. En N.Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the society for Research in Child Development*, 59.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*(33), 650-661.
- Cook, T.D, Habib, F., Philips, M., Settersten, R.A., Shagle, S.C y Degirmencioglu, S.M. (1999). Comer's school development program in Prince George's County, Maryland: A theory-based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- D'Zurilla, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dauber, S.L. y Epstein, J.L. (1993). Parent Attitudes and Practices of Involvement in inner-city Elementary and Middle Schools. En N.F. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Plurastic Society*. Albany, State University of New York.
- De Souza, L. (2002). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula* (tesis doctoral inédita). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, facultad de Ciencias de la Educación.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Del Barrio, V. (2002). *Emociones Infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness; What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B. Schneider, K. H. Rubin y J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and interventions*, (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development, (pp. 77-125). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). Emotions and social information processing. En J. Garber y K.A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A, Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Petit, G.S., Fontaine, R. y cols. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the developmental of aggressive behaviors problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., y Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 345-353.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning, a Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 81 (1), 405-432.
- Dusenbury, L., Falco, M., Lake, A., Brannigan, R. y Bosworth, K. (1997). Nine critical elements of promising violence prevention programs. *Journal of School Health*, 67, 409-414.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruist emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- Eisenberg-Berg, N., y Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 356-363.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erdley, C. y Asher, S. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1139-1344.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 45-60.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fontaine, R.G., Burks, V.S. y Dodge, K.A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Dev Psychopathol*, 14(1), 107-122.
- Ford D. y Ford, M. (1987). Humans as self-constructing living systems: An overview. En M. Ford y D. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 1-46). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN.
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garcés, Y., Santana, L.E. y Feliciano, L. (2012). El desarrollo de las habilidades sociales, una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 172-192. Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art9.pdf>
- García Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 25-46.
- García Bacete, F. J (2008) Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 209 – 222.
- García Bacete, F. J. y González, J. (2010). SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas. Madrid: TEA Ediciones.

- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrà, P., ...Sanchiz Ruíz, M.L. (2013a). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I.,... Sanchiz, M.L. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos Fletcher.
- García Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H., y Blanchard, C. (2013). Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents. En Ben-Arieh, A.; Frones, I.; Casas, F. y Korbin, J.E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies* (pp. 1251-1306). New York: Springer.
- García Bacete, F.J., Rubio, A., Milián, I. y Marande, G. (2013b). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31, 155-163.
- García Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 63-74.
- García Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- Giraldo, C. P. y Penagos, A. N. (2011). *Caracterización de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, a partir del estudio de caso comparativo* (tesis doctoral inédita). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González Pérez, J. y Nieto Martín, S. (2001). Investigación y didáctica sobre los valores en la literatura infantil. Un ejemplo... La Isla del Tesoro. *Enseñanza*, 19, 141-164.
- Goldfried, M. R. y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavior-analytic model for assessing competence. En C. D. Sprelberg (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*,1, (pp. 151-196). New York :Academic Press.
- Goldstein, A.P. (1989). *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

- Graczyk, P.A.; Weissberg, R.P.; Payton, J.W.; Elias, M. J.; Greenberg, M.T. y Zins J.E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional Intelligence. Theory Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenberg, L. (1995). Unity in diversity. En Norcross, J. y Goldfried, M. (Eds.). *Review of Handbook of Psychotherapy Integration*. Contemporary Psychology.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L.,...Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gross, A.L. y Balliff, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.
- Grotevant, H.D y Cooper, C.R. (1986). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 5, 415-428.
- Harris, P.L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Harter, S. y Whitesell, N. (1989). Developmental changes in children's understanding of simple, multiple and blended emotions concepts. En C. Saarni y P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (pp. 102-196). New York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W.W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. En K.H. Rubin, W. M. Bukowsky y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 3-19). London: The Guilford Press.
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R.P Weissberg, T.P Gullotta, R.L Hampton, B.A Ryan y G.R Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness*, (pp. 278 - 305). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hawkins, J. D., Smith, B.H. y Catalano, R.F. (2004). Social Development and social emotional learning. En J. E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: Teachers Collage Press.
- Hermans, H., Kempen, H. y Van Loon, R, (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist* 47, 23-34.
- Hops, H., y Greenwood, C.R. (1988). Social Skill deficits. En C.R Hollin y P. Trower (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*, (pp. 263-314). New York: Guilford.
- Hops, H. y Walker, H. (1988). *CLASS: Contingencies for learning academic and social skills*. Seattle: Educational Achievement Systems.
- Izard, C.E. (2002). Traslating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Izard, C.E., Fantauzzo, C.A., Castle, J.M., Haynes, O.M., Rayias, M.F. y Putnam, P.H. (1995). The ontogeny and significance of infants' facial expressions in the firts 9 months of life. *Developmental Psychology*, 31, 997-1013.
- Jares, J. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y práctica*. Madrid: Popular.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología conductual*, 11, 41-60.
- Koop, C.B. (1989). Regulations of distress and negative emotions: A developmentar view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kusché, C.A. y Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS Curriculum*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- Ladd, G.W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examinations of four Predictive Models. *Child Development*, 77, 822-846.
- Ladd, G.W., y Asher, S.R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L. L'Abate, y M.A. Milan (Eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*, (pp. 219-244). New York: John Wiley ans Sons.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., y Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* , 67, 1103-1118.
- Ladd, G.W. y Mize, J. (1983). A cognitive social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.

- Leary, M.R. (Ed.) (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T. y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: likeability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11 (4), 514-533.
- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lewis, M., Stanger, C. y Sullivan, M.W. (1989). Deception in 3-years-olds. *Developmental Psychology*, 24, 434-440.
- López Sánchez, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.
- Marande, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria* (tesis doctoral inédita). Castellón: Universitat Jaume I.
- Marande, G., García Bacete, F.J., Rubio, A., Milián, I., Roselló, S. y Jiménez, I. (2014) Impacto de una intervención ecológica en las situaciones de rechazo en aulas de primer ciclo de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (6), 57-68.
- Martínez, M. (2003). La evolución del altruismo. *Revista colombiana de Filosofía de la ciencia*, 4, 27-42.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la Inteligencia Emocional* (tesis doctoral inédita). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1989). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M.I (2002). *La competencia personal y social: Presente y futuro. Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid: Autora.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

- Monjas, M. I. (2010). *El rechazo entre iguales: Conceptos básicos*. Documentación La UVA en Curso. Universidad de Valladolid.
- Monjas, M.I. y Avilés, J.M. (2006). *Colegas, amig@s y compañer@s*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA.
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García Bacete, F.J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20 (4), 479-492.
- Muñoz, V. y Jiménez, I. (2011). Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En V. Muñoz y cols. (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 167-194). Madrid: Pirámide.
- Nucci, L. (1996) Morality and the personal sphere of actions. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown, (eds.), *Values and knowledge*, (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral de la educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ojanen, T., Grönroos, M. y Salmivalli, C. (2005). An Interpersonal Circumplex Model of Children's social Goals: Links With Peer-Reported Behavior and Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 41 (5), 699-710.
- Ortega, R. (2000). *Educación y convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Machado libros.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En: R. Ortega y R. Del Rey (coord.). *Construir la convivencia*, (pp. 9-26). Barcelona: Edebé.
- Orue, I. y Calvete, E. (2009). Adaptación del cuestionario What do you Think para evaluar el procesamiento de la información social en niños y niñas. *Estudios de Psicología*, 30 (3), 317-329.
- Palos, J. (1999). *Educación y cultura de la paz. Documentos de educación en valores*. Barcelona: OEI.
- Parker, J. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peers group acceptance and feelingg of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J., Rubin, K.H., Price, J. y Derossier, M. (1995). Peer relationships, chils development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchett y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology; vol. 2: Risk, disorder and adaptation*, (pp. 96-161). New York: Wiley.

- Parkhurst, J. T. y Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and peer perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18 (2), 125-144.
- Pascoe, J.C. y Attkisson, C.C (1983). Client Satisfaction Questionnaire (CSQ-8). En K. Corcoran y K. Fischer (Eds.), *Measures for Clinical Practice: A sourcebook*. (Vol. 2, 3rd Ed.). New York: Free Press.
- Porro, B (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Prieto, A., Zambrano, E. y Martínez, M. (2007). Ética pública en las organizaciones educativas: Generar para alcanzar el bien común. *Revista Orbis*, 48-67.
- Puttalaz, M., Grimes, C.L., Foster, K.J., Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: multiple perspectives within the school setting. *J. School Psychology*, 45 (5), 523-547.
- Ramos, M. (2000). *Programa para educar en valores. La educación que transformará el país*. Venezuela: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, M y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) (2008). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Reyna, C., Ison, M.S. y Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en los niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (1), 57-78.
- Roche, R. (1995). *Psicología de la educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 1. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. En K.H. Rubin, W. M. Bukowsky y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 162-179). London: The Guilford Press.
- Rubin, K. (1981). *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- Rubio, A. (2012). *Aprendizaje de la Amistad, aplicación de un método de intervención por parejas, propuesto por R. Selman, (Estudio Piloto)* (Tesina final de máster inédita). Castellón: Universitat Jaume I.

- Ryan, K. (1989). In defense of character education. En L. Nucci, (ed.), *Moral development and character education: A dialogue*, 3-17. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sanahuja, A. (2013). *Necesidades básicas y motivos de rechazo de los niños y niñas del primer ciclo de educación primaria* (tesina final de máster inédita). Castellón: Universitat Jaume I.
- Schaps, E., Battistich, V. y Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. En J.E Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang y H.J Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189- 205). New York: Teachers College Press.
- Schneider, M. y Robin, A. (1990). La técnica de la tortuga. Un método para el autocontrol de la conducta impulsiva. En T. Bonet, *Problemas psicológicos en la infancia*. Valencia: Promolibro. CINTECO.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and Clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Segura, M. (2007). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- Shaffer, D.R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: International Thomson Editores.
- Shure, M. y Spivack, G. (2001). *I can Problem Solve*. USA: Research Press.
- Slee, P.T. y Rigby, K. (1998). *Children's peer relations*. London/New York: Routledge.
- Smith, M. J. (1988). *Si, puedo decir No. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. y Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 25, (4), 527–554.

- Spivack, G., Platt, J.J. y Shure, M.B. (1976). *The problems solving approach to adjustment*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenberg, R.J. (1990). *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Thomsom, R.A. (1998). Early sociopersonality development. En N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3*. New York: Wiley.
- Tice, D. y Baumeister, R.F. (1993). Controlling anger. Self induced emotion change. En D. Wegner y J. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, 5 (pp. 1131-1156). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Barcelona: Narcea.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Viñuelas, M.I., Hernández, M.A. y Rodríguez, J. (1999). *Proyecto Inteligencia "Harvard": toma de decisiones: segundo y tercer ciclo (8-12 años), tutoría*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, DL.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society-The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warden, D. y Christie, D (1997). *Teaching Social Behavior*. London: David Fulton Publishers.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, Teachers and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination*. Seattle: The Indredible Years.
- Weinstein, E.A. (1969). The development of interpersonal competence. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753-775). Chicago: Rand McNally.

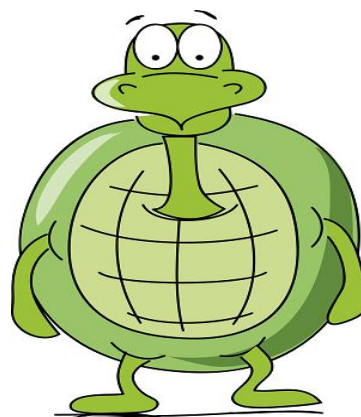
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z. y Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L.A. Bond y B.E. Campas (Eds), *Primary Prevention and Promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage.
- Weissberg, R.P. y Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En I.E Sigel y K.A Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice*. New York: John Wiley y Sons.
- Wilson, E.O. (1974). *Sociobiology. The new synthesis*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap of Harvard University Press.
- Zins, J.E. y Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M.C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Anexos

ANEXO 1: Cuento de la tortuga

Hace mucho tiempo había una hermosa tortuga que tenía (4,5,6,7,8) años y que se llamaba Pepe. No le gustaba demasiado ir al cole.

Prefería estar en casa con su hermano menor y con su madre. No le gustaba aprender cosas en el colegio. Prefería correr, jugar. Era demasiado pesado hacer fichas y copiar de la pizarra. No le gustaba escuchar al profesor, era más divertido hacer ruidos de coches y nunca recordaba qué es lo que tenía que hacer. A Pepe lo que le gustaba era enredar con los demás compañeros, meterse con ellos y gastarles bromas.



Cada día, cuando iba camino del colegio, se decía que intentaría no meterse en líos, pero luego era fácil que alguien hiciera que perdiera el control, y al final se enfadaba, se peleaba y el profesor le reñía o le castigaba. “Siempre metido en líos”, pensaba. “Como esto siga así voy a acabar odiando al colegio y a todos”. La tortuga lo pasaba muy pero que muy mal. Un día de los que peor se sentía encontró al viejo señor Tortuga, el más sabio del lugar.

Cuando el señor Tortuga vio a Pepe le preguntó por qué estaba tan triste, y Pepe le contó lo que le pasaba, que siempre se metía en problemas y que se portaba mal sin saber por qué. El señor Tortuga le sonrió y le dijo que comprendía lo que le había contado porque hacía mucho tiempo, antes de que fuera tan sabio, él también se enfadaba cuando hacía cosas que no estaban bien. Pepe se sorprendió y le preguntó cómo había aprendido a portarse bien. El señor Tortuga le dijo: “Bien, Pepe, he aprendido a utilizar mi protección natural, mi caparazón”.

“Tú también puedes esconderte en tu concha siempre que tengas sentimientos de rabia, cuando tengas ganas de gritar, de pegar, de romper cosas. Cuando estés en tu concha puedes descansar hasta que ya no te sientas tan enfadado. Así que la próxima vez que te enfades! métete en tu concha!

El señor Tortuga le contó a Pepe que había aprendido a dominarse en las situaciones difíciles metiéndose en su caparazón, respirando profundamente y relajándose (soltando todos sus músculos, dejando que cuelguen manos y pies, no haciendo nada de fuerza con su tripa, respirando lentamente, profundamente). Además, pensaba cosas bonitas y agradables mientras se estaba relajando.

Después pensaba en la situación en la que se encontraba y en la forma de solucionarla.

Planteaba cuatro o cinco ideas e imaginaba lo que sucedería si ponía en práctica cada una de estas cosas.

Finalmente seleccionaba la mejor.

Así es como llegó a ser sabio. Bien, Pepe se entusiasmó realmente con la idea. Fue más a gusto al colegio cada día pues tenía muchos amigos y su profesor y sus padres estaban muy contentos con él.

Pepe siguió practicando cómo solucionar las situaciones difíciles hasta que verdaderamente lo hizo bien. Tú puedes también hacer lo que hace Pepe. Cuando estés muy enfadado y veas que vas a meterte en líos, puedes aislarte en tu caparazón, relajarte y decidir qué es lo que deberías hacer.

ANEXO 2: Listado literatura infantil - SOE

PRIMERO PRIMARIA

Lenain, T. (2002) *Toño se queda solo*. Zaragoza: Edelvives

(Traducció al català: *En Roc es queda sol*. Barcelona: Baula)

Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón*. Madrid: SM

Ibarrola, B y Wensell, U. (2006) *¿Qué le pasa a Mugán?* Madrid: SM

López Narváez, C y Salmerón, C. (2004). *Tomás es distinto a los demás*. Madrid: Bruño

Pfister, M. (1993). *El pez arco iris*. Barcelona: Beasoa

(Traducció al català: *El Peix irisat*. Barcelona: Beasoa)

SEGUNDO PRIMARIA

Vázquez-Vigo, C. (1986). *La fuerza de la gacela*. Madrid: SM

Geis Conti, P. (2007) *¡Sentimientos!* Barcelona: Combel

(Traducció al català: *Sentiments!* Barcelona: Combel)

Blake, Q. y Almeida (2007). *Un barco en el cielo*. Sevilla: Kalandraka.

(Traducció al català: *La barca voladora*. Sevilla: Kalandraka)

McKee, D (2010, 9ª Edición). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.

(Traducció al català: *L'Elmer*. Barcelona: Beascoa)

Kiss, K y Urberuaga, E. (1998) *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* Madrid: Kokinos

Ramirez, A-L y Ramirez, C (2005). *Así es la vida*. Valencia: Editilde

(Traducció català: *Així és la vida*. Valencia: Editilde)

Mckee, D. (2007). *Los dos monstruos*. Madrid: Anaya

Kemmeter, Ph. (2004). *El Muro*. Barcelona: Editorial Entrelibros

(Traducció al català: *El Mur*. Barcelona: Editorial Entrelibros)

Estivill, E. y Domènech, M (2010). Náufragos. En E. Estivill y M. Domènech, *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar en valores* (pp. 205-219). Barcelona: Planeta.

Porro, B (1999). Un cuento con tres finales. En B. Porro, *La Resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

TERCERO PRIMARIA

Dazinger, P (2011, 26ª edición) *¿Seguiremos siendo amigos?* Madrid: Alfaguara

(Traducció al català: *Sempre amics*. Madrid: Alfaguara)

Teixidor, E (1997) *La amiga más amiga de la hormiga miga*. Madrid: SM

(Traducció al català: *L'amiga més amiga de la formiga Piga*. Barcelona: Cruïlla)

Egaña, A. (2000) *No me gusta el futbol*. Barcelona: La Galera

(Traducció al català: *No m'agrada el futbol*. València: Tàndem)

Balzola, A. (2010) *Historia de un erizo*. Madrid : El Jinete Azul

Elorza, A. (2005) *La Jirafa Timotea*. Madrid: SM

Monreal, V. (2005) *¿Por qué estás triste?* León: Everest

D'Allance, M. (2004) *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimbo

Keselman, G. (1997) *Nadie quiere jugar conmigo*. Madrid: SM

CUARTO PRIMARIA

Danziger, P (1995) *Ámbar en cuarto y sin su amigo*. Madrid: Alfaguara

García-Clairac, S. (2011, 22ª edición) *El Niño que quería ser Tintín*. Madrid : SM

QUINTO PRIMARIA (

Ende, M. (2013). *Momo*. (Capítol 2: Una qualitat poc corrent i una baralla molt corrent; pp. 18-28). Alzira: Edicions Bromera.

López, C. (2012, 9º ed.). Un puñado de miedos. Madrid: Editorial Bruño.

Moure, G. (2005). *Lili, libertad*. Madrid: SM.

Grossman, D. (2013). *El abrazo*. Madrid: Sexto Piso.

Sorribas, S. (1966) *El zoo d'en Pitus*. Barcelona: La Galera