



Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados

Sara Roselló Sempere
al258700@uji.es
Francisco Juan Garcia Bacete
fgarcia@uji.es
Ghislaine Marande Perrin
marande@uji.es
Andrea Rubio Barreda
andrea.rubio@uji.es
Inés Milián Rojas
al061904@uji.es
Aida Sanahuja Ribés
al106899@uji.es

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

Correspondencia: Sara Roselló Sempere, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I., Avda Vicente Sos Baynat s/n. 12071-Castellón. E-mail: al258700@uji.es

I. Resumen

Los docentes de Educación Primaria observan un incremento de los problemas de competencia social y emocional en sus aulas y en los diferentes contextos en los que los alumnos¹ se socializan. Estos problemas alteran la convivencia y el clima de aula y por ende la dinámica de enseñanza aprendizaje.

Una adecuada competencia social y emocional en la infancia se asocia con mejores logros escolares y sociales y con un mejor ajuste personal, social y emocional a lo largo de la vida. Los niños aprenden mejor cuando encuentran apoyo y afecto y se sienten aceptados y valorados en su grupo-aula.

Con el objetivo principal de mejorar la convivencia y el clima del aula se lleva a cabo en clase un programa de contenidos socioemocionales, aplicado de forma sistemática y estructurada. Esta propuesta deriva también en promover el desarrollo personal, social y emocional de cada alumno.

El Programa Socioemocional se desglosa en cuatro bloques diferenciados: conducta prosocial, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. La aplicación de los contenidos se hace mediante dos sesiones estructuradas semanales acompañadas de diversas actividades que permiten reforzar los aprendizajes tratados en las sesiones.

Después de impartir los contenidos socioemocionales, los docentes manifiestan su satisfacción comentando que el coste de aplicación es relativamente bajo comparado con los resultados y mejoras obtenidas en sus aulas.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, clima de aula, convivencia escolar, conducta prosocial, asertividad, gestión emocional, resolución de conflictos.

II. Introducción

Los docentes de Educación Primaria están observando en los últimos tiempos un incremento de los problemas de competencia social y emocional en sus aulas. Son conocedores, también, que este tipo de problemática se extiende a los diferentes contextos en los que el niño vive, se socializa (Monjas, 2007).

Esto se debe, entre otras cosas, a que en los centros escolares tiene mucha más importancia los aspectos intelectuales, como el rendimiento escolar, que la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos. Estas enseñanzas están sujetas a la filosofía de los centros y a la de los docentes puesto que este tipo de conocimiento se encuentra en el currículum de forma transversal y no es obligada su enseñanza de forma explícita en las aulas.

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, dónde decía que ésta podía llegar a ser tan poderosa o más que 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.

La necesidad y la importancia de la educación emocional en los centros escolares en España se puso de manifiesto en el I Congreso de Educación Emocional celebrado en Barcelona (Carpena, 2003). Aquí, se definió la educación emocional como las propuestas concretas de intervención encaminadas a la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y a la potenciación de las emociones positivas, para alcanzar un mejor bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por otra parte, como bien señala el GROPE (2008), vemos que concretamente el periodo de los 6 a los 12 años de edad constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, la escuela, generadora de conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, ya que en las diferentes etapas del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad.

Por todo ello, algunos autores apuntan que una adecuada competencia social y emocional en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con un mejor ajuste personal, social y emocional 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).

III. Objetivo

Por lo tanto, los objetivos del Programa Socioemocional-SOE que aquí se presenta son, mejorar la convivencia y el clima del aula, así como promover el desarrollo personal, social y emocional de cada alumno/a. Todo esto se conseguirá mediante la adquisición, práctica y generalización de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la

aceptación, la ayuda y la convivencia.

IV. Material y Método

Presentación y estructura del SOE elaborado por el grupo GREI.

Este Programa se encuentra enmarcado dentro 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 et al., 2013):

- 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.

Por todo esto, el GREI propone una intervención intensiva (múltiples componentes y agentes actuando simultáneamente), extensiva (que se inicie pronto y se prolongue en el tiempo), global/multinivel (intervenciones generales y específicas realizadas de forma integrada) y comprometida (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado).

Como hemos comentado, esta intervención 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 de la aceptación, la ayuda y la convivencia.

El Programa Socioemocional-SOE que aquí presentamos se encuentra enmarcado dentro de esta intervención universal que se lleva a cabo en las aulas en cuatro centros docentes de la provincia de Castellón (tres en

Castellón y uno en Benicasim), con un total de nueve aulas del primer ciclo de primaria. Se aplica conjuntamente con la metodología del aprendizaje cooperativo. Es aplicado por el profesorado en sus aulas y se trabaja mediante el apoyo de literatura infantil, puesto que este tipo de literatura tiene un gran papel motivador, hace fácil la identificación de los personajes y promueven la lectura. La aplicación del programa en el aula supone que los profesores y todos los alumnos se involucren en la enseñanza, 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.

Siguiendo la propuesta de Monjas (2002, 2007), el SOE es un Programa cognitivo-conductual porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales específicos como en la de comportamientos cognitivos y afectivos. Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas ya que se combina el entrenamiento y la instrucción en habilidades sociales con procedimientos de manejo conductual sistemático y, la enseñanza y modificación de conductas cognitivas y emocionales.

Se estructura en cuatro bloques diferenciados: conducta prosocial (tratar bien, ocuparse de los otros), gestión emocional (darse cuenta de nuestros procesos emocionales y de los otros), asertividad (respetar nuestros derechos y los de los otros), y resolución de conflictos (acordar con los otros alguna solución cuando hay algún problema/conflicto). Cada bloque se desarrolla en torno a dos o tres libros infantiles, con una duración de aproximadamente cinco semanas, siguiendo cada bloque el siguiente esquema (García Bacete et al., 2013): Dos sesiones estructuradas semanales con una duración de 30-50 minutos cada una. La primera sesión está centrada en el diálogo, la reflexión y las experiencias de los niños; la segunda sesión está centrada en el modelado y la representación de situaciones diversas. Una actividad de lápiz y papel o de otro tipo a la semana (por ejemplo: emparejar, sudokus, sopas de letras,...). Y por último, una actividad por bloque para realizar en casa con la familia referente a lo trabajado en clase en las sesiones estructuradas.

Si nos centramos en el por qué se trabajan estos contenidos socioemocionales en el Programa y no otros, es necesario en primer lugar remontarnos a conocer los componentes que tiene la educación emocional según Bisquerra (2000) y Redorta (2006):

El primer componente es la regulación emocional: «la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada». Las cuatro microcompetencias que forman la regulación emocional son: en primer lugar, *la expresión emocional apropiada*. Este concepto implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. La expresión emocional apropiada también incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas. En segundo lugar, *la regulación de emociones y sentimientos*, entendido como la regulación emocional propiamente dicha que significa aceptar

que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc. La tercera microcompetencia hace referencia a las *habilidades de afrontamiento*, entendidas como las habilidades para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan, implicando estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales. Y la última microcompetencia, la *competencia para autogenerar emociones positivas* que consiste en la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida y la capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

En segundo lugar, la competencia de conciencia emocional, entendida como: «la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado». Dentro de esta competencia se encuentran los siguientes cuatro aspectos: *Tomar conciencia de las propias decisiones* que significa tener capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos; *dar nombre a las propias emociones* para conseguir la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones; la conciencia emocional es *reconocer las emociones de los demás*, el don de gentes es la empatía que es la capacidad de vivir la emoción del interlocutor, lo cual se fundamenta en el conocimiento de las propias emociones; *comprender las emociones de los demás* o capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás, capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

En tercer lugar está la competencia emocional conocida como autonomía emocional que se refiere a «una serie de factores relacionados con el yo y la gestión de las emociones». Las siete microcompetencias que se encuentran dentro de la autonomía emocional son las siguientes: la primera, *la autoestima* que se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; la segunda, *la automotivación* que es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, etc.; la tercera, *la actitud positiva* que consiste, como su nombre indica, en tener una actitud positiva ante la vida y sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios; la cuarta, *la responsabilidad* entendida como la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; la quinta, *el análisis crítico de las normas sociales* que se refiere a la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a las normas sociales y comportamientos personales; la sexta, *el*

saber buscar ayuda y recursos que es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados; y la séptima y última microcompetencia, *la autoeficacia emocional*, el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir.

La cuarta competencia emocional es la competencia social o establecer buenas relaciones con los demás que implica *dominar las habilidades sociales básicas* (escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.); *saber respetar a los demás* con la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y, valorar los derechos de todas las personas; *practicar la comunicación receptiva* para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal; *practicar la comunicación expresiva* entendida como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos; *saber compartir emociones* que hace referencia a tener conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas en parte por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva o por el grado de reciprocidad o simetría en la relación; *aplicar un comportamiento prosocial y de cooperación* que se refiere a la capacidad de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás; *practicar la asertividad* que significa mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender los propios derechos opiniones y sentimientos.

La última competencia emocional son las habilidades de la vida y bienestar que engloban las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables de resolución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Las competencias específicas son: *identificación de problemas* referido como su nombre indica a identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos; *fijar objetivos adaptativos* que consiste en la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas; *solución de conflictos*, es la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas; *la negociación*, referida a la capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás; *el bienestar subjetivo*, entendido como la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa; y en último lugar, *fluir*, referido a la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Una vez explicada y teniendo de referente esta clasificación y, por otra parte, teniendo en cuenta a otros autores que se irán citando a continuación, la fundamentación de los cuatro bloques diferenciados que aquí presentamos es la siguiente:

En primer lugar y haciendo referencia al primer bloque, autores

como Roche (1995) nos marcan la importancia de enseñar desde la escuela las actitudes y comportamientos prosociales con el fin de menguar el impacto de los modelos agresivos y competitivos que día a día tenemos en nuestra sociedad. 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. Entendemos la conducta prosocial como cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas. Este concepto toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad (Moñivas, 1997). Hay muchas acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial: ayudar, confortar, dar y compartir. Pero Roche (1995) hace una categorización de estos comportamientos que quedan plasmados de la forma siguiente:

- Ayuda física: Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- Servicio físico: conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
- Compartir: Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
- Ayuda verbal: Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- Consuelo verbal: Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- Confirmación y valorización positiva del otro: Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros.
- Escucha profunda: Conductas metaverbales y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
- Empatía: Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
- Solidaridad: Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
- Presencia positiva y unidad: Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda, la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de



bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas (Roche, 1991).

Referente al segundo bloque, gestión emocional, dónde se trabaja por una parte la *regulación emocional*, puesto que en las últimas décadas varios investigadores (Cicchetti, Ganiban y Barnett, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas, 1994; Eisenberg et al., 1997; Kopp, 1989) dicen que es una de las tareas más importantes del desarrollo de los niños, pues predice ajuste a largo plazo (Buckley, Storino y Saarni, 2003) ya que facilita la conformación de relaciones (Dodge y Garber, 1991; Saarni, 1999). Y por otra se trabaja la *conciencia emocional* que como se ha definido anteriormente es «la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado» (Redorta, 2006). Este bloque tiene especial importancia para menguar los déficits emocionales en los alumnos, puesto que éstos constituyen un alto riesgo para los niños. Los programas de sociabilización que tienen en cuenta las emociones ejercen una influencia más acusada en la conducta social de los niños. Si ellos malinterpretan sus propios sentimientos o los de los otros, seguramente no podrán buscar una solución adecuada al problema. Algunos niños tienen tanta dificultad para autocontrolarse que sino se les ayuda no podrán conseguirlo ellos solos. Necesitan que se les enseñe a hacerlo. Los niños con bajo autocontrol tienen tendencia a mostrar un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas. La tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales (Carpena, 2003).

El tercer bloque del SOE hace referencia a la asertividad, entendida 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 (2010), la asertividad es: «la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás». En las relaciones interpersonales, se puede actuar con tres estilos distintos: agresivo, asertivo o inhibido (Monjas, 2007). El *estilo agresivo* es un estilo de relación de lucha. La persona agresiva defiende sus derechos por encima de los demás; va a sus intereses y no respeta a los demás; es autoritaria, dominante, prepotente y manipuladora; sus armas son la agresión física, verbal, gestual y/o psicológica. El niño o adolescente que en sus relaciones se comporta de forma agresiva y autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos. El *estilo asertivo* es un estilo de relación amistosa, de intercambio interpersonal en una situación de igualdad entre las y los que intervienen. La persona asertiva defiende

sus derechos a la vez que respeta a los demás; sus armas son el diálogo, la expresión emocional y la solución pacífica de conflictos. El niño o adolescente que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones. El *estilo inhibido* es un estilo de relación de huida. La persona inhibida no defiende sus derechos y los demás se aprovechan de ello; no se respeta a sí misma ni se hace respetar. Es pasiva, conformista y sumisa. Por lo tanto, el objetivo principal de este tercer bloque es fomentar en el alumnado el estilo asertivo en sus relaciones interpersonales, intentando que dejen atrás los estilos agresivos e inhibidos.

El cuarto y último bloque es el que llamamos resolución de conflictos. En el Programa se trabajan estas habilidades puesto que, como apunta Carpena (2003), diversos estudios han mostrado que la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos mejora la adaptación social (Spivack y col., 1976). Los niños a quienes se les ha enseñado a utilizar estrategias para resolver los conflictos tienen una serie de ventajas, puesto que 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 también repercusiones positivas en el rendimiento académico (Greenberg, 1996).

V. Resultados

Los docentes que han impartido el Programa SOE durante el primer ciclo de primaria en sus aulas muestran una gran satisfacción, algunos de los comentarios que se han podido recoger en las reuniones finales que el equipo GREI ha mantenido con ellos/as son los siguientes: “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 es una buena experiencia”, “Me parece muy interesante y efectivo el trabajo a través de la lectura de libros que son muy apropiados”, “Me han gustado los libros escogidos y que los niños han leído en clase y en casa con muchas ganas”. Pero por otra parte también hemos tenido 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”, “en alguno de los niños rechazados no he notado casi cambio en sus actitudes”.

Por otra parte, al final de cada año de intervención (en 1º y en 2º de primaria), los docentes de las nueve aulas que han participado en nuestra investigación rellenan una escala de Satisfacción del profesorado con la intervención (adaptación de CSQ-8, Pascoe y Attkisson, 1983). Las preguntas que en este cuestionario se realizan son referentes tanto a la

intervención específica como a la intervención universal (donde se encuentra enmarcado el Programa Socioemocional – SOE). Si tenemos en cuenta sólo las preguntas que hacen referencia a los contenidos socioemocionales, podemos asegurar que, por una parte, todos los docentes volverían a utilizar este tipo de intervención si necesitaran en otra ocasión incrementar la competencia socioemocional de sus alumnos y promover un clima positivo en el aula. Por otra parte, casi todos los docentes apuntan que la competencia socioemocional de sus alumnos ha mejorado mucho o bastante después de llevar a cabo el Programa, a excepción de dos que comentan que no ha mejorado o ha mejorado muy poco.

VI. Discusión y conclusiones

Todas estas opiniones y resultados explicados en el apartado anterior nos hacen plantearnos diferentes cosas. Por una parte, vemos que la literatura infantil escogida ha sido correcta, por lo que se seguirá en la misma línea para la realización del SOE de los futuros cursos de educación primaria. También sabemos que las temáticas trabajadas son muy interesantes para los docentes, son temáticas que gustan y que a ellos les parecen interesantes de trabajar. Por último, también sabemos que de forma general en casi todas las aulas los docentes han encontrado una mejoría en su alumnado, tanto referente al clima del aula como a su desarrollo social y emocional, como nos indicaban autores como Hops y Greenwood (1988); Ladd y Asher (1985) y Bisquerra (2000). Pero por otro lado, casi todos los docentes hacen visible el agobio que en algunas ocasiones les ha supuesto llevar a cabo el programa y su preocupación porque en algunos alumnos, los más disruptivos, no han visto cambios inmediatos en sus comportamientos.

Es importante que los docentes que imparten el Programa sepan que éste no debe ser considerado como una varita mágica, sino que cada niño necesita su tiempo, como en cualquier aprendizaje, para que se empiecen a notar los progresos de cambio. El primer paso importante para cambiar la conducta consiste en tomar conciencia de las propias actitudes y, por tanto, construir concienciación que es por sí algo importante en sí mismo (Carpena, 2003). Esto sí que se ha conseguido en la gran mayoría del alumnado participante, según las opiniones de los docentes.

Pero aún así, el obstáculo más fuerte que los docentes se han encontrado a la hora de poner en práctica el Programa ha sido, como ya apuntaba Carpena (2003), la presión tan alta por acabar los contenidos estipulados en el currículo escolar ya que estos contenidos socioemocionales los tienen que impartir en las horas lectivas de otras asignaturas troncales puesto que no se encuentran estipulados en el currículum como tal. Uno de los retos que desde aquí nos planteamos es concienciar tanto a los docentes como a los equipos directivos de los

centros educativos de la importancia de estos contenidos que son equiparables a todo lo aprendido en matemáticas, castellano o valenciano.

La escuela debería ofrecer las medidas necesarias para que todos los miembros del profesorado puedan incluir en sus aulas estos contenidos socioemocionales. La inclusión de la educación socioemocional en el currículum es posible hacerla dentro de diferentes áreas, como por ejemplo lengua, plástica, valenciano, conocimiento del medio, tutoría, etc. y sería así como se podrían conseguir mejores resultados y menos frustración y agobio por parte de los docentes. Los programas que se integran en el currículum y en los que hay una coordinación para que pasen a ser generales en toda la vida de la escuela, tienen más posibilidades de producir los efectos deseados y de que dichos efectos perduren. Cuanto más se experimenta una propuesta educativa, en diferentes momentos y desde distintas perspectivas, más posibilidades hay de que sea interiorizada (Carpena, 2003). Por todo esto, aunque la satisfacción de los docentes y los resultados de estos dos primeros años han sido buenos, no podremos afirmar su efectividad hasta que no hayan pasado, por lo menos, dos años más. Con cuatro años de intervención se podrán ver mejor los resultados que este programa tiene a largo plazo, tanto en el alumnado en general como en el alumnado rechazado.

Por todo esto, en futuras intervenciones socioemocionales, nos planteamos adaptar el Programa a las demandas de los docentes, como por ejemplo, la desaparición de las actividades de lápiz y papel y la reducción de los contenidos en cada uno de los bloques para intentar de esta forma menguar el sentimiento de agobio que nos docentes han exteriorizado.

Tras experiencias como las que nos han transmitido los docentes que han impartido el Programa y si los resultados que se han obtenido en el primer ciclo de primaria siguen siendo en cursos superiores igual de satisfactorios, concluiremos afirmando que una adecuada competencia social y emocional en la infancia, se asociada a logros escolares y sociales superiores y a un mejor ajuste personal, social y emocional tanto en la infancia como en la adultez. Por otra parte, el trabajar la conducta prosocial, la asertividad, la gestión emocional y la resolución de conflictos en las aulas de educación primaria debería ser de obligado cumplimiento en todos los centros educativos de nuestro país.

VII. Bibliografía

BISQUERRA, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

BUCKLEY, M. y otros (2003): «Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists». *School Psychology Quarterly* 18, 177-193.

CARPENA, A. (2003): *Educación Socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

CAVA, M.J. Y MUSITU, G. (2002): *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

CASTANYER, O. (2010): *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: DDB. (1ª ed., 31ª imp.).

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.

CICCHETTI, D. y otros (1991): «Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. En: J. Garber y K. Dodge (eds.). *The development of emotion regulations and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.

DODGE, K. Y GARBER, J. (1991): «Domains of emotion regulation». En J. Garber y K. Dodge (eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation*. (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.

EISENBERG, N. y otros (1994): «The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65 (1), 109-128.

EISENBERG, N. y otros (1997): «Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulations and emotionality», *Child Development*», 68 (4), 642-664.

GARCÍA BACETE, F. J y otros (2013): «Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados». *Apuntes de Psicología*, 31, 2, 145-154.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GREENBERG, L. (1996): *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós.

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.

KOPP, C. (1989): «Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 50, 343-354.

LADD, G.L., 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 and Sons.

MONJAS, M^a I. (2002): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes (6^a Reimp.)*. Madrid: CEPE.

MONJAS, M^a.I. (Dir.) (2007): *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

MOÑIVAS, A (1997): La conducta pro-social. *Cuadernos de trabajo social*. (pp. 125 – 142).

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.

PÉREZ, M.L. y otros (2001): [Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria](#). Barcelona (ESP): Editorial Graó.

REDORTA, J. (2006): *Emoción y conflicto: aprenda a mejorar las emociones*. Barcelona: Paidós.

ROCHE, R. (1995): *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ROCHE, R. (1991): «Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales». En: *¿Qué miras?*. Valencia: Publicaciones Generalitat Valenciana.

SAARNI, C. (1999): *The development of emotional competence*. Oxford: Oxford University Press.

SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990): «Emotional Intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 9.

SPIVACK, G. y otros (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.