

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Presentación

PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PRESENTE Y FUTURO

En este volumen se recogen una serie de trabajos presentados en *el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (CIPE2016) realizado en la Universidad de Alicante en junio del 2016, organizado por la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en el que se han dado cita alrededor de mil académicos y profesionales de la psicología y la educación de diversos países.

Los trabajos recogidos en este libro se articulan alrededor de las distintas áreas temáticas que de manera transversal definen los contenidos fundamentales de la investigación en el campo de la psicología de la educación en la actualidad, junto con aquellas líneas de trabajo que van a constituir el futuro inmediato.

Los diversos aspectos del desarrollo cognitivo, personal, emocional y social, y sus relaciones con el aprendizaje, siguen siendo un aspecto que es necesario abordar en las relaciones entre la psicología y la educación. La interrelación entre aprendizaje y desarrollo se incluye en este ámbito.

También ocupan un lugar central en este libro los temas clásicos de la psicología de la educación, relativos al aprendizaje, la motivación escolar, la autorregulación, la inteligencia en relación con la educación, la creatividad, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto, las habilidades sociales o la inteligencia emocional, así como las relaciones de estos aspectos, y otros más novedosos como los deberes escolares, con el rendimiento académico.

La neurociencia provee en la actualidad una sólida base a las intervenciones psicoeducativas para mejorar los procesos fundamentales del aprendizaje y la memoria, fundamentar la práctica educativa e instruccional, así como para comprender e intervenir en las dificultades de aprendizaje. A la vez que constituye una de las líneas de investigación con más futuro en el ámbito de la psicología y la educación, como se pone de manifiesto en los trabajos que tratan este tema.

La psicología de la instrucción se ha convertido en la parte fundamental de la psicología de la educación, que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, y abarca desde la formación del profesorado hasta la evaluación de los aprendizajes, pasando por uno de sus temas centrales, el diseño de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje que estimulen y motiven al aprendiz. Sin dejar de lado otros de los temas centrales de la psicología de la instrucción, como son el análisis y desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos de adquisición del conocimiento en áreas específicas de contenido. El uso de los resultados acumulados de la investigación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje o lo que se ha venido en llamar enseñanza basada en la evidencia, es otro aspecto que se incluye en este apartado.

La tecnología, o quizá sea mejor hablar de las diversas tecnologías, y su relación con el aprendizaje, son otro de los temas que se incluyen en el libro y que se está convirtiendo en parte fundamental de este campo. Las nuevas (y viejas) tecnologías para el aprendizaje, la relación enrevesada entre la tecnología y la educación y el diseño de instrumentos de enseñanza asistida por ordenador en contextos educativos es otro de los temas incluidos en este libro.

Un aspecto central del libro lo constituye el conjunto de trabajos sobre las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo. Estas aportaciones incluyen temas tan variados como los nuevos enfoques en la identificación de las dificultades de aprendizaje, la intervención en los trastornos de atención e hiperactividad, la evaluación y la intervención en los trastornos del espectro autista, o la sistematización de las conclusiones de los trabajos sobre la eficacia en la intervención en las dificultades del aprendizaje y del desarrollo. En un ámbito muy cercano se sitúan los trabajos sobre detección, diagnóstico e intervención temprana, y su importancia para la prevención de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje desde el ámbito familiar y escolar.



Presentación

Los trabajos sobre la identificación, evaluación e intervención con estudiantes de altas habilidades completan la serie de estudios sobre las diferencias individuales y la diversidad educativa, sus características y respuesta psicoeducativa.

Otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la psicología y la educación, recogidos en este libro, es el de la convivencia y los conflictos interpersonales en el ámbito escolar: La evaluación y la prevención de la violencia en primaria y secundaria, el acoso –bullying- y el acoso tecnológico, o cyberbullying, y la evaluación de los programas de intervención con la finalidad de realizar una práctica basada en la evidencia, entre otros.

La importancia de los contextos de aprendizaje, tanto del contexto familiar como del social, y de la educación no formal, se pone de manifiesto en los trabajos que tratan estos temas. Del mismo modo que lo hace los trabajos sobre el tema del género y la educación.

Los trabajos sobre asesoramiento y orientación psicoeducativa, que tratan temas como el papel del orientador en la formación del profesorado, la formación necesaria del psicólogo/orientador, la valoración de los modelos de práctica profesional, o las funciones del departamento de orientación en la universidad, también se recogen en esta publicación.

Otros temas abordados tratan sobre la psicología del deporte y la educación, la enseñanza superior y la definición de las competencias profesionales que aseguren una adecuada inserción laboral y desarrollo profesional, o la formación y el perfil profesional del psicólogo educativo.

A todos los autores que han participado con sus trabajos en este volumen deseo agradecerles sus valiosas aportaciones. La colaboración de cada uno de los autores contribuye a dar una panorámica general de la psicología de la educación en el presente y a definir los temas de futuro en esta área.

El coordinador

“Programa SOE: Programa universal de desarrollo socioemocional para combatir el rechazo en aulas de educación primaria”

Roselló, S.¹, García-Bacete, F. J.¹, Marande, G.¹, Sureda, I.², Monjas, M.^a I.³, Rubio, A.¹

1Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y metodología, Universitat Jaume I de Castelló, Castellón, España; 2Universitat de Les Illes Balears; 3Universidad de Valladolid.

srosello@uji.es

Resumen

Los programas de intervención para combatir el rechazo entre iguales en las aulas de educación primaria se realizan para trabajar con todos los alumnos (intervención universal), y de forma concreta, con los alumnos que presenten mayores dificultades en este tema (intervención específica). El programa de intervención que aquí se presenta cuenta con ambos tipos de intervención. La universal tiene como objetivo crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia. Se pone el foco en la formación y acompañamiento del profesorado, la gestión de las relaciones sociales (profesor-alumnado, alumno-alumno y las reputaciones), la cooperación familia-escuela y la adquisición, práctica y generalización de las habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia (mediante aprendizaje cooperativo y socioemocional). El Programa Socioemocional-SOE se fundamenta en los modelos de Inteligencia Socioemocional de Bar-On (2006) y en el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009). De estos modelos se extraen los cuatro bloques de contenidos que se trabajan: conducta prosocial y sociabilidad, asertividad, regulación y gestión emocional y resolución de conflictos interpersonales. Se trata de un programa curricular aplicado por el profesorado en las aulas. El programa está planteado para realizar dos sesiones semanales de 30/50min durante 8/11 semanas por curso. Durante estas sesiones se realizan diálogos con los alumnos y representaciones/modelados de las competencias que se trabajan, haciendo una retroalimentación a los alumnos por parte del docente y los iguales. También, se plantean actividades paralelas, como actividades de lápiz y papel (sopas de letras, crucigramas,...) y actividades para realizar con las familias. Además, se buscan otros momentos para que los alumnos puedan transferir y generalizar lo aprendido a otros contextos. La satisfacción de los docentes que han impartido el programa es alta, manifestando que el trabajo que han realizado es interesante y efectivo.

Palabras clave: competencia socioemocional, conducta prosocial, asertividad, gestión y regulación emocional, resolución de conflictos.

“SOE Program: classroom-wide program for socioemotional development to fight against peer rejection in primary education”

Roselló, S.¹, García-Bacete, F. J.¹, Marande, G.¹, Sureda, I.², Monjas, M.^a I.³, Rubio, A.¹

¹*Departament of developmental, educational and social Psychology and Methodology,*

University Jaume I of Castellon, Castellon, Spain; ²*University of Illes Balears,* ³ *University of Valladolid*

srosello@uji.es

Abstract


Most of the current programs intervening against peer rejection in primary education are designed to work with all the classroom students (universal intervention) as well as with the students who have more difficulties in this issue (specific intervention). The intervention program presented in this paper develops both ways of intervention. The main objective of the universal intervention is to generate a classroom environment that fosters relationships based on help, acceptance and positive coexistence. The intervention focuses on the education and further follow-up of the teachers, the management of social relationships (teacher-students, student-student, social reputations), the family-school cooperation, and the knowledge, practice and generalization of the skills involved in acceptance, help and positive coexistence relationships (by means of socioemotional and cooperative learning). The SOE program is based on the Bar-On model of emotional-social intelligence (2006) and Krasnor and Denham's Prism Model (2009). Abiding by these models, four contents blocks have been elaborated: prosocial behavior, assertiveness, emotional management and behavioral adjustment; problem solving in interpersonal conflicts. The program is curricular and to be applied by the teachers themselves. The implementation procedure consists of two 30-50 minute sessions weekly, for 8 to 11 weeks during the school year. The sessions permit the students to practice dialogs and role-playing involving social skills, and include feedback from teacher and peers. Parallel activities for the students to do are also available, such as “pencil-and-paper” work (word jumble, crossword,...) and activities with the family. Furthermore, suggestions and examples were offered to the students to generalize what they learned to other interactions contexts. The teachers who implemented the program reported a high satisfaction and stated that the work they did was interesting and effective.

Key words: Socioemotional competence, prosocial behavior, assertiveness, emotional management and behavioral adjustment; problem solving in interpersonal conflicts.

1. Introducción

Las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales y, por tanto, para combatir el rechazo han cambiado a lo largo de los años. Bierman y Powers (2009) las clasifican en tres etapas. En la *primera etapa*, comprendida entre los años 70 y principio de los 80, las intervenciones se centraban en mejorar las habilidades sociales del niño¹ rechazado, sin intervenir en sus otros contextos. En la *segunda etapa*, desde mediados de los años 80 hasta mediados de los 90, se trabajaban las relaciones entre iguales de forma universal en las aulas con todos los niños del grupo-aula.

¹ A lo largo de todo el texto, cuando se menciona niño, amigo, compañero, padre, rechazado, profesor, tutor... nos referiremos indistintamente a los dos géneros.



Desde mediados de los 90 hasta la actualidad estas intervenciones han evolucionado, apareciendo *la tercera etapa* y creándose intervenciones multinivel, multicomponente y multiagente, con las que se consiguen mejores resultados. Se focalizan las intervenciones en combatir la estabilidad del rechazo, incorporando intervenciones más complejas donde se involucra a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006). Este tipo de intervención se ve reforzada por diferentes trabajos que estudian las características que deben tener los programas socioemocionales. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) afirman en su meta-análisis que los programas socioemocionales dentro de las escuelas tienen que educar en el procesamiento e integración de las competencias socioemocionales en el desarrollo de los niños. Las competencias pueden ser modeladas, practicadas y aplicadas a diversas situaciones para que los estudiantes las utilicen como parte de su repertorio diario de comportamientos (CASEL, 2006). También deben tener iniciativas de pares y familia para facilitar la mejora de la gestión del aula y la enseñanza práctica, y la creación de actividades para toda la escuela (Schaps, Battistich, y Solomon, 2004). Tienen que ser implementadas por los mismos tutores y se les tiene que dedicar el tiempo y la atención suficiente (Durlak y cols., 2011). Todo esto se ve ligado a la importancia de trabajar las competencias socioemocionales en la escuela como indican Renom y GROU (2008) y Zins y Elias (2006).

Por todo ello, el programa de intervención que propone el grupo GREI surge desde las premisas de esta tercera etapa. En él, se involucran tanto a los iguales, como a los familiares y docentes en el desarrollo socioemocional del alumnado. Se puede obtener información más detallada en García Bacete y cols. (2014) y Marande (2014).

Centrándonos en la intervención universal, se tiene como primer objetivo crear un clima que propicie las relaciones de aceptación y ayuda. Esto se conseguirá mediante una formación del profesorado, trabajando las relaciones profesor-alumno, potenciando las relaciones entre el alumnado y mejorando la reputación social de los alumnos. El segundo gran objetivo de la intervención universal es la adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia. Esto se pretende conseguir mediante el uso de literatura infantil especificada, el uso del aprendizaje cooperativo y realizando un programa curricular socioemocional en torno a cuatro bloques de contenidos: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. Esta parte del programa se explicará de forma detallada en el presente artículo.


Las actuaciones de la intervención específica tienen el objetivo de intervenir con el alumnado en situación de rechazado. Esto se realiza mediante la focalización de la intervención universal, realizando talleres con los padres, facilitando la comunicación cooperativa familia-escuela, realizando reuniones conjuntas en las que participa el tutor, los padres del niño rechazado y un miembro del equipo GREI y la realización del programa de aprendizaje de la amistad que es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos.

A continuación se realiza la fundamentación y explicación detallada del programa curricular socioemocional (SOE).

2. Fundamentación del Programa curricular socioemocional (SOE)

El programa se elabora sobre las bases teóricas proporcionadas por el Modelo de Inteligencia Emocional-Social que presenta Bar-On (2006) y el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009).

Bar-On define la inteligencia socioemocional (IES) 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). Los factores que se encuentran dentro de este concepto son 15, trabajando 10 de ellos como factores



clave y los últimos 5 como factores transversales que fomentan a los 10 primeros. Se dividen en cinco grandes grupos: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de manejo de las emociones, adaptabilidad y facilitadores del estado de ánimo en general (Bar-On, 2006).

Por otro lado, el Modelo de Prisma de la Competencia Socioemocional de Rose-Krasnor y Denham (2009) entiende la competencia socioemocional como la eficacia en la interacción entre las personas, 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-dependiente, orientado a la eficacia y en función de los objetivos específicos de cada individuo. Este modelo se caracteriza por tres niveles. El nivel más alto es el teórico, el nivel medio está dividido en dos dominios: el propio y el de los otros y la base del prisma es el nivel de habilidades, donde se incluyen las capacidades socioemocionales y cognitivas y motivaciones asociadas con la competencia socioemocional (Rose-Krasnor, 1997).

Teniendo en cuenta los dos modelos explicados, los cuatro componentes de la competencia socioemocional que se trabajan en el programa SOE son los siguientes: sociabilidad y conducta prosocial, asertividad, gestión y regulación emocional y la resolución de conflictos interpersonales.

Sociabilidad y conducta prosocial son dos constructos que se muestran juntos pero no significan lo mismo. Chen, Li, Li, Li y Liu (2000) entienden 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 la motivación y la capacidad de iniciar y mantener interacciones y relaciones sociales. Entienden la conducta prosocial como 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 (Eisenberg y Mussen, 1989).

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. Estas acciones y decisiones no son ni correctas ni incorrectas sino preferencias o alternativas (Nucci, 1996). La asertividad forma parte de lo personal puesto que 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 (Nucci y Narvaez, 2008).

Para Redorta, Obiols y Biquerra (2006), el modelo de gestión emocional se refiere, por una parte a la **regulación emocional**, entendida como el esfuerzo de canalización de las propias emociones y, por otra, a la **gestión emocional** propiamente dicha, el esfuerzo de canalización de las emociones de los demás. El término empatía cobra peso en la gestión de las emociones, es un concepto con muchas definiciones. Para Eisenberg (2000), es la respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emotivo desarrollado en otra persona. Todo esto no puede llevarse a cabo de forma efectiva sino se es conocedor de la expresión emocional y la comprensión e identificación tanto de las emociones propias como las de los demás.

Por último, la **resolución de conflictos interpersonales** se aborda desde tres modelos diferentes. En primer lugar, el modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas de Spivack y Shure (1974) quienes defienden seis habilidades básicas para una buena resolución de los conflictos interpersonales, que tienen diferente importancia en función de la edad o nivel evolutivo de cada sujeto. En segundo lugar, el modelo de Procesamiento de la Información Social (SIP) de Crick y Dodge (1994) que propone que cuando un niño se enfrenta a una situación social realiza seis pasos mentales antes de llevar a cabo su respuesta. Y el tercer modelo de Lemerise y Arsenio (2000), quienes proponen un modelo integrado del SIP teniendo en cuenta los procesos emocionales y cognitivos en el procesamiento de la información.

3. Objetivos del Programa

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

Los objetivos para los alumnos son: adquisición, práctica y generalización de las competencias socioemocionales; 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; y, por último, crear un mejor clima de aula. Todas estas acciones conjuntas tienen como objetivo final una disminución de los alumnos rechazados.

Los objetivos para los docentes son: ser consciente de la necesidad de impartir los contenidos socioemocionales en primaria; hacer suyo el programa, adaptándolo a las necesidades de su aula; y, programar actividades socioemocionales en su propuesta curricular, gestionando el aula poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado.

4. Destinatarios y beneficiarios

Los destinatarios directos de este programa de intervención son alumnos de educación primaria de centros escolares donde se quiera trabajar estos contenidos socioemocionales. 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 también son beneficiarios porque aunque los contenidos no recaen directamente sobre ellos, van a obtener beneficios a la vez que colaboran para que éstos se consigan.

5. Metodología

Para la puesta en práctica del Programa, se requiere una formación al profesorado (al inicio de cada curso, de 3 a 5 sesiones) 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 precisa. Después de esta formación se deberán realizar reuniones periódicas (una al mes aproximadamente) con los docentes para hacer un seguimiento de la puesta en marcha del programa y para poder tener un momento de encuentro y de resolución de dudas entre el equipo GREI y los docentes. En la figura 1, extraída de García Bacete y cols. (2014) se observa la metodología utilizada para el SOE.

El Programa SOE consta de dos partes, por un lado se encuentran las sesiones estructuradas (que tienen una duración de 30-50 minutos y se propone realizar dos veces por semana durante 8-11 semanas cada curso), éstas se han elaborado en torno al procedimiento de enseñanza propuesto por Monjas y Sabej (2002; Monjas, 2007); 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 actividades de aplicación transversal, actividades de lápiz y papel y para realizar en casa con la familia. Es muy importante realizar una continua retroalimentación a los alumnos acompañada de reforzamiento en cada una de las actividades que se lleven a cabo.

<p>1) PRESENTACIÓN, DIÁLOGO, MODELADO Y FEEBACK (SESIONES ESTRUCTURADAS): Presentación y demostración de la habilidad/contenido a trabajar: Lectura del libro /Presentación del libro /Cuenta-cuentos del libro. Poner énfasis en ... Diálogos y preguntas. Experiencias, reflexión, discusión. Modelado/Representación: Dramatización o representación de papeles de escenas Guía de los pasos. Práctica de la habilidad</p> <p>2)TRANSFERENCIA Y GENERALIZACIÓN A OTROS CONTEXTOS Seguir practicando: Aprovechar las situaciones cotidianas que surgen para practicar Buscar o planificar nuevas situaciones para practicar Actividades de lápiz y papel (crucigramas, emparejar,...). Tareas para casa y con la familia (fichas, experiencias, lecturas,...) Uso y mejora de las Estrategias permanentes: la tortuga y el rincón para hablar. Recordatorio y Aplicación de las Normas de convivencia y antirechazo</p>	Retroalimentación en dar INFORMACIÓN y EVALUACIÓN acompañada de REFORZAMIENTO
--	--

Figura 1. *Metodología del Programa Socioemocional-SOE*

El Programa se estructura en base a los cuatro grupos de competencias de la competencia socioemocional, trabajándose todos ellos en cada curso. Los recursos de aprendizaje que se utilizan para impartir este programa en las aulas son los siguientes:

Presentación lectura: Antes de empezar con las sesiones estructuradas es necesario que los alumnos sitúen la historia que han leído. Se realiza un repaso de cada una de las historias y las escenas con las que se trabajará en la sesión.

Poner énfasis: Al inicio de cada semana se enumeran los contenidos que se van a trabajar durante la semana para que el docente sepa donde debe hacer más hincapié.

Diálogo y preguntas: La primera sesión semanal consta de una reflexión sobre los contenidos que se van a tratar durante la semana. A partir de una escena concreta y mediante preguntas en gran grupo, el docente hará reflexionar a los alumnos sobre las conductas que los personajes han realizado y a partir de ahí se valorará y se buscará soluciones/alternativas. Finalmente se extrapolará estas reflexiones a la vida real.

Modelado: es una técnica básica y de utilización muy amplia (Cormier y Cormier, 1994; Olivares y Méndez, 1998), se utiliza en la segunda sesión semanal. El procedimiento de modelado se basa en el mecanismo del 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 (Monjas, 2007). En el SOE se utilizan casi siempre como modelos las acciones de los personajes de las historias leídas. Autores como Webster-Stratton (2011), Spivack y Shure (1974) y Kusché y Greenberg (1994) utilizan este recurso de aprendizaje en sus programas de mejora de las habilidades sociales y emocionales.

Práctica: para que las conductas que se pretenden enseñar sean interiorizadas por los alumnos no sirve solo con explicar y realizarlas, se tienen que ensayar para incorporarlas en el repertorio de su día a día, como utilizan los programas de Monjas (2007) y los tres programas curriculares que acaban de nombrar. Para ello, se utiliza un procedimiento básico que consiste en que en una situación artificial el alumno ensaya la conducta deseada, imitando las conductas previamente observadas.

Retroalimentación y reforzamiento: cuando los alumnos terminan de practicar, el docente y los iguales han de aportar información de cómo han visto la puesta en práctica, proporcionando reforzamiento a la persona que lo ha realizado. Es importante conseguir que los niños acaben realizando la autoevaluación y el autorreforzamiento.

Actividades de lápiz y papel: son actividades para reforzar cada semana los aspectos trabajados. 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: autores como Nitecki (2015) y García Bacete y Traver (2010) apuntan que si las familias se implican en la escuela y en la educación de sus hijos se conseguirán logros educativos superiores, lo que es posible solo si hay un esfuerzo por ambas partes. Estas actividades hacen partícipes a las familias del trabajo socioemocional para hacerlos participantes activos de este aprendizaje.

6. Conclusiones

Son muchos autores los que apuntan la importancia de trabajar en las escuelas los contenidos socioemocionales (Renom y GROP, 2008; Zins y Elias, 2006). Trabajando estos contenidos en primaria se preparan a los alumnos para pasar los exámenes de la vida, no solamente aprenden a pasar los exámenes escolares.


El Programa Socioemocional-SOE es una parte importante de la intervención realizada por el grupo GREI con el objetivo general de reducir el rechazo entre iguales en las aulas de primaria y la formación del profesorado. Como indican Durlak y cols. (2011), las competencias socioemocionales se aprenden a través de la reflexión y el modelado de las historias elegidas, realizándose básicamente todo el trabajo en las aulas y en el centro educativo, junto con actividades de refuerzo en casa para seguir practicando con las familias.

El impacto de la intervención completa es positivo, ya que provoca cambios en los alumnos de las aulas donde se ha impartido (Marande, 2014; Marande y cols. 2014). Actualmente se está realizando un estudio para medir la eficacia del programa SOE como único componente de la intervención. La satisfacción de los docentes es alta, afirman que es una intervención interesante y eficaz. Trabajando este programa, 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.

7. Referencias

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bierman, K.L., y Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.
- 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
- 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.
- Cormier, W. y Cormier, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: DDB
- 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. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology* 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665.
- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge Press.
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Marande, G., Monjas, M.I., Sureda, I.,... Sanchíz, 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 y Traver, J.A (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.García, A. Vaquer, C. Gomis (Coords). *Intervención y mediación familiar* (pp. 205-250) Castellón: Universitas.
- Kusché, C.A. y Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS Curriculum*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- 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. doi: 10.1111/1467-8624.00124.
- 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.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. y Sabeh, E.N. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. *Problemas y soluciones. Siglo cero*, 33(2000), 15-26.
- Nitecki, E. (2015). Integrated School-Family Partnerships in Preschool: Building Quality Involvement Through Multidimensional Relationships. *School Community Journal*, 25 (2), 195-219.
- 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. y Narvaez, D. (2008). *Handbook on moral and character education*. NY/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Olivares,J.y Méndez,F.(1998). *Técnicas de Modificación de Conducta*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. y Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley.
- 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.
- 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.
- 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.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parents, Teachers and Children's Training Series. Program Content, Methods, Research and Dissemination*. Seattle: The Incredible Years.
- 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.