



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO
METODOLOGÍA ACTIVA PARA
DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS SOCIO-
EMOCIONALES EN EL ALUMNADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL**

NOELIA SALAS ROMÁN

DIRECTORA DE TESIS

MARGARITA ALCAIDE RISOTO

NOVIEMBRE 2022

Cada vez que se hace mención en el texto a los orientadores, profesores, maestros, psicólogos, alumnos, tutores, padres, niños, adultos, jóvenes, etc, se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente.

AGRADECIMIENTOS

“No hay un combatir que no lleve un proyecto, no hay un proyecto que no conlleve un sueño, no hay un sueño que se pueda realizar sin esperanzas” (Paulo Freire).

En estas dos líneas se proyectan cinco años de amplia formación, en la que investigo sobre un campo de estudio que me apasiona como es la didáctica de la Inteligencia Emocional en la infancia. Acostumbrarme a la condición de ser doctoranda para convertirme en doctora en Ciencias de la Educación, es un hecho que me emociona y que de manera inevitable hace emerger lágrimas en mis ojos.

Realmente supone una carrera de fondo, una ardua tarea. Es un combatir que conlleva un proyecto y un sueño, que sin esperanzas para conseguirlo no es posible. Momentos de logros, pero también momentos muy difíciles de falta de esperanza y es en esta labor, donde muestro mi más profundo agradecimiento a todas las personas que me han alentado esperanza para seguir adelante y han hecho posible que esta tesis doctoral vea la luz.

En primer lugar, agradecimientos a las personas más importantes de mi vida y a quienes dedico plenamente esta tesis doctoral, a mis hijas Ana y Vera, quienes han interiorizado que su mamá tiene una constante en su vida, aprender, lo que la convierte en una eterna estudiante, motivo por el cual me atribuyen miradas de admiración; y al gran amor de mi vida, que es mi marido Juan José Quiles Mateos, por ser cómplice de todos mis proyectos animándome a continuar aun cuando no me quedaban fuerzas. Mil gracias por tu comprensión y apoyo incondicional.

Agradecimientos a mis padres, porque de la semilla que plantaron provengo y si hoy soy quien soy, es por la educación que me dieron. A mi hermana Mari Carmen que es mi luciérnaga e intenta siempre ofrecerme una visión objetiva para no perderme entre las piedras del camino y

a mi hermana Rosana, quien también me aconseja y que con humor nos ofrece una pizca de locura y diversión para que las risas estén presentes en nuestras vidas aún cuando todo se complica. Mil gracias por ser los REFERENTES más importantes de mi vida, os quiero mucho.

También un merecido agradecimiento a mis amigas del alma, María Obdulia y Belén, por vuestra ayuda incondicional, no solo cuando en esta investigación os necesité, sino también por vuestra amistad.

Agradecimientos a mi directora de tesis Margarita Alcaide Risoto, por ofrecerme su tiempo y dedicación y por el conocimiento que he adquirido con ella, pero sobre todo por hacerme sentir que somos un equipo y que juntas podemos con todo. Esta visión suya tan positiva de saltar los obstáculos juntas es lo que siempre me ha dado fuerzas para no abandonar y puedo decir que han sido muchas las veces que lo hubiera querido. Mil gracias por tu saber estar y por tu profesionalidad.

Existe un dicho que dice “no serás profeta en tu tierra” y en este sentido he sido afortunada, porque es en ella en la que he podido desarrollar la presente investigación. Así que, agradecimientos al equipo directivo del CEIP bilingüe Pérez de Hita del que soy plantilla definitiva, por permitirme crecer con este proyecto, a pesar de todas las dificultades que supuso. Mil gracias a Carlos Peña, Director de este centro; a Ana Corbalán, como Jefa de Estudios y a Isa Albarracín como Secretaria, por permitirme investigar y apoyarme en esta labor. Del mismo modo un agradecimiento muy especial y sincero a todas mis compañeras de Educación Infantil porque todas han sido capaces de comprometerse en la medida de sus posibilidades.

Y, agradecimientos a los equipos directivos y docentes de la etapa de Educación Infantil de los centros educativos de Ana Caicedo Richard, Virgen de la Huertas y San José, todos ellos de Lorca (Murcia), por su alto grado de motivación, implicación y compromiso para que esta

investigación saliera adelante. Agradecimientos también al equipo directivo y docente del CEIP San Cristobal que, aunque no formaron parte del proceso de recogida de datos se llevó a cabo como experiencia educativa.

Y por último, agradecimientos a la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia, más concretamente a la a Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, que da la oficialidad, emitiendo una Resolución del 10 de octubre de 2018 de la experiencia piloto en las aulas de infantil de dichos centros participantes, en la que se da comienzo a esta investigación con la implantación del "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años" (Hurtado y Salas, 2019).

Resumen

El objetivo principal del estudio es comprobar que los alumnos que desarrollan competencias socio-emocionales mejoran en el reconocimiento y regulación de sus emociones, lo que va a repercutir en una mejora de las interacciones sociales entre iguales.

El estudio se llevó a cabo en el curso 2018/19, con la participación de 366 sujetos, con un total de 180 alumnos de tercero de Educación Infantil, de los cuales 90 estudiantes pertenecían a dos centros educativos experimentales, CEIP “Pérez de Hita” y CEIP “Virgen de la Huertas” y 90 alumnos pertenecientes a dos colegios controles, CEIP “San José” y CEIP “Ana Caicedo Richard” todos ellos de Lorca (Murcia), 155 familias de estos alumnos y 31 docentes que participaron en dicho estudio.

En los centros experimentales se implementó el Programa Anual de Inteligencia Emocional “EMOTI” (Hurtado y Salas, 2019) y los instrumentos de medida utilizados fueron el cuestionario dirigido a alumnos sobre competencia social (Caruana y Tercero, 2011) y la escala de observación y de evaluación del alumno sobre la identificación, percepción y concienciación de sus emociones, de elaboración propia; los cuestionarios dirigidos a las familias sobre convivencia escolar (Caruana y Tercero, 2011) y sobre la empatía infantil de sus hijos (Lawrence et al., 2004) y por último un cuestionario dirigido al profesorado sobre violencia escolar (Caruana y Tercero, 2011).

Respecto a la metodología, para el presente estudio se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. Los resultados obtenidos demuestran que, tras la aplicación del programa, los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable y expresan mejor sus emociones. En general, los alumnos del grupo experimental con respecto al control han mejorado, desarrollando menos conductas violentas, por lo que saben

resolver situaciones de conflicto, lo que repercute muy positivamente en su desarrollo emocional y social. En cuanto a los dos cuestionarios dirigidos a las familias, uno sobre empatía infantil de sus hijos y otro de convivencia escolar, no existen diferencias significativas.

Por otro lado, en el cuestionario dirigido a profesores la percepción es positiva pero no significativa, en cuanto a la mejora de la violencia escolar en los centros, tras haber implementado el programa EMOTI en sus aulas.

También a nivel de género se han encontrado diferencias significativas en la expresión de las emociones sobre todo en lo referido a la emoción de miedo y tristeza a favor de las niñas frente a los niños.

Palabras Clave: convivencia escolar; inteligencia emocional; educación infantil; competencias sociales, violencia escolar, empatía.

ABSTRACT

The main objective of the study is to verify that students who develop social-emotional competences improve in the recognition and regulation of their emotions, which will have an impact on improving social interactions among peers.

The study was carried out in the 2018/19 academic year, with the participation of 366 subjects, with a total of 180 students in the third year of Infant Education, of which 90 students belonged to two experimental schools, CEIP "Pérez de Hita" and CEIP "Virgen de la Huertas" and 90 students belonging to two control schools, CEIP "San José" and CEIP "Ana Caicedo Richard", all of them from Lorca (Murcia), 155 families of these students and 31 teachers who participated in the study.

In the experimental centres, the Annual Emotional Intelligence Programme "EMOTI" (Hurtado and Salas, 2019) was implemented and the measuring instruments used were the questionnaire addressed to students on social competence (Caruana and Tercero, 2011) and the scale of observation and evaluation of the student on the identification, perception and awareness of their emotions, of their own elaboration; the questionnaires addressed to families on school coexistence (Caruana and Tercero, 2011) and on child empathy of their children (Lawrence et al., 2004) and finally a questionnaire for teachers on school violence (Caruana and Tercero, 2011).

Regarding the methodology, a quasi-experimental pretest-posttest design with a non-equivalent control group was used for this study. The results obtained show that, after the application of the programme, students in the experimental group interact with each other in a more sociable way and express their emotions better. In general, the pupils in the experimental group have improved in comparison with the control group, developing less violent behaviour,

so that they know how to resolve conflict situations, which has a very positive impact on their emotional and social development. As for the two questionnaires addressed to families, one on child empathy of their children and the other on school coexistence, there are no significant differences.

On the other hand, in the questionnaire addressed to teachers, the perception is positive but not significant, regarding the improvement of school violence in the centres, after having implemented the EMOTI programme in their classrooms.

Also in terms of gender, significant differences were found in the expression of emotions, especially with regard to the emotions of fear and sadness, in favour of girls over boys.

Keywords: school coexistence; emotional intelligence; infant education; social competences, school violence, empathy.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	26
CAPÍTULO 1. BIENVENIDOS AL SIGLO XXI. EL SIGLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... 36	
1.1. Qué son las emociones y sentimientos.....	37
1.2. Diferencias entre emociones y valores	41
1.3. Componentes de la emoción	43
1.4. Qué funciones cumplen las emociones	45
1.4.1. Función adaptativa y de supervivencia	45
1.4.2. Función social-afectiva	46
1.4.3. Función motivadora de la conducta	48
1.5. Tipos de emociones.....	51
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL... 64	
2.1. Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional.....	65
2.2. Origen y definición del concepto de Inteligencia Emocional	71
2.3. Qué son las competencias emocionales	79
2.4. Autores dentro del panorama nacional e internacional, sobre la Inteligencia Emocional.	82
2.4.1. El modelo de Reuven Bar-On	83
2.4.2. El modelo de Goleman.....	84
2.4.3. El modelo de Mayer y Salovey	87

	11
2.4.4. El modelo de Bisquerra.....	90
2.4.5. El modelo Mar Romera “Educar con las 3Cs”.....	92
2.5. Teorías en las que se integra la Inteligencia Emocional	93
2.5.1. Inteligencias Múltiples	93
2.5.2. Psicología Positiva	96
2.5.3. Neurociencia y Neuroeducación	100
CAPÍTULO 3. MORFOLOGÍA Y QUÍMICA DEL CEREBRO	104
3.1. Morfología cerebral	105
3.1.1. Cerebro Reptiliano	110
3.1.2. Cerebro Emocional.....	111
3.1.3. Cerebro Racional. Funciones ejecutivas.	119
3.2. Los hemisferios cerebrales.....	122
3.3. El marcador somático de Antonio Damasio	125
3.4. El cerebro emocional en LeDoux	127
3.5. Desarrollo cerebral del niño en la etapa de Educación Infantil	128
3.6. Química de las emociones	131
3.6.1. Neurotrasmisores más importantes: endorfina, serotonina, dopamina, oxitocina y cortisol.....	132
3.6.2. Cómo repercuten las emociones en nuestra salud. Somatización de las emociones	142

CAPÍTULO 4. DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	144
4.1. Autoconcepto y autoestima.....	146
4.2. Teoría de la Mente	151
4.3. Desarrollo evolutivo de las emociones en la etapa de Educación Infantil.....	154
4.3.1. Desarrollo evolutivo de la expresión de las emociones	158
4.3.2. Desarrollo evolutivo del reconocimiento de las emociones.....	159
4.3.3. Desarrollo evolutivo de la regulación de las emociones.....	160
4.4. La Educación Emocional en el sistema educativo	161
4.4.1. Aportaciones pedagógicas contemporáneas.....	162
4.4.2. La Educación Emocional en el curriculum de la etapa de Educación Infantil.....	167
4.5. La Educación Emocional dentro de los contextos educativos de los centros escolares	170
4.5.1. Ambiente escolar.....	172
4.5.2. Clima de aula.....	173
4.5.3. Perfil docente dentro del ámbito de la Educación Emocional	175
CAPÍTULO 5. TRASTORNOS SOCIOEMOCIONALES Y ACCIONES PARA COMBATIRLOS.....	181
5.1. Trastornos socioemocionales.....	183
5.1.1. Alexitimia.....	186
5.1.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	188

5.1.3. Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	193
5.1.4. Estrés Postraumático (TEPT).....	199
5.1.5. Ansiedad y depresión	202
5.1.6. Quejas somáticas	205
5.1.7. Agresividad	208
5.2. Acciones para combatirlas	211
5.2.1. Desarrollar la resiliencia en los alumnos	216
5.2.2. Desarrollar pensamiento divergente en los alumnos.....	220
 CAPITULO 6. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA EN INTELIGENCIA	
EMOCIONAL.....	225
6.1. Justificación de la intervención temprana sobre la aplicación de programas en Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil.....	226
6.2. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel nacional e internacional	230
6.2.1. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel nacional	230
6.2.1.1. Programa de Educación Responsable.....	231
6.2.1.2. Programa para el Aprendizaje Emocional y Social	234
6.2.1.3. Programa de Educación Emocional. Programa para 3-6 años (Bisquerra y López, 2003)	237
6.2.1.4. Proyecto INTEMO	247

6.2.1.5. Programa SEK: programa de Aprendizaje Social y Emocional “Resolución Creativa de Conflictos”	249
6.2.2. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel internacional	253
6.2.2.1. Programa SEAL.....	254
6.2.2.2. El método RULER	259
CAPITULO 7. PROCESO DE INVESTIGACIÓN	264
7.1. Planteamiento del problema.....	266
7.2. Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil, segunda edición (Hurtado y Salas, 2019).....	268
7.3. Análisis del contexto.....	280
7.3.1. Características de los centros participantes	280
7.3.2. Alumnos participantes en la investigación.....	283
7.3.3. Equipos docentes participantes en la investigación	284
7.3.4. Familias participantes en la investigación.....	284
7.4. Objetivos e hipótesis de investigación	285
7.4.1. Objetivo General	285
7.4.2. Objetivos específicos	286
7.4.3. Hipótesis.....	286
7.5. Metodología de la investigación	287

7.5.1. Diseño de la investigación y análisis de datos	287
7.5.2. Variables	289
7. 5. 3. Instrumentos de medición	290
7. 5. 3. 1. Instrumentos de medición dirigidos a las familias	292
7. 5. 3. 2. Instrumentos de medición dirigidos al profesorado	293
7. 5. 3. 3. Instrumentos de medición dirigidos a los alumnos	293
7. 5. 3. 4. Fiabilidad y validez de los instrumentos de medida.....	295
7. 5. 4. Procedimiento	297
CAPITULO 8. RESULTADOS.....	301
8.1. Análisis estadístico del cuestionario dirigido a las familias sobre la empatía infantil de sus hijos.....	302
8.2. Análisis estadístico del cuestionario dirigido a familias sobre convivencia escolar.	321
8.3. Análisis estadístico dirigido al profesorado sobre violencia escolar.	336
8.4. Análisis estadístico sobre cuestionario para evaluar la competencia social del alumno según los grupos control y experimental.....	353
8.5. Análisis estadístico sobre la Escala de observación y de evaluación de identificación, percepción y concienciación de las emociones de los alumnos según los grupos control y experimental.....	374
8.6. Análisis estadístico sobre la Escala de observación y de evaluación de identificación, percepción y concienciación de las emociones de los alumnos según el género.....	381

CAPITULO 9. CONCLUSIONES, DISCUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

INVESTIGADORA	391
9.1. Conclusiones y discusión	392
9.2. Limitaciones.....	408
9.3. Prospectiva investigadora	409
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	411
ANEXOS	473

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de la emoción.....	44
Tabla 2. Función adaptativa de las funciones primarias.....	46
Tabla 3. Funciones de las emociones.....	49
Tabla 4. Clasificación de las emociones según diversos autores.....	51
Tabla 5. Clasificación psicopedagógica de las emociones.....	59
Tabla 6. Competencias asociadas a la Inteligencia Emocional.....	81
Tabla 7. Modelo de Goleman.....	85
Tabla 8. Modelo de Salovey y Mayer.....	89
Tabla 9. Funciones de los hemisferios cerebrales.....	123
Tabla 10. Estrategias útiles para los niveles de procesamiento cerebral en la etapa infantil.....	131
Tabla 11. Signos tempranos del autismo.....	192
Tabla 12. Problemas relacionados con el desarrollo en el TDAH.....	197
Tabla 13. Factores de riesgo y protección del comportamiento antisocial en la infancia y adolescencia.....	214
Tabla 14. Desarrollo secuencial de competencias emocionales por etapas educativas.....	235
Tabla 15. Actividades del Bloque I. Conciencia emocional.....	242
Tabla 16. Actividades del Bloque II. Regulación emocional.....	243
Tabla 17. Actividades del Bloque III. Autoestima.....	244
Tabla 18. Actividades del Bloque IV. Habilidades socio-emocionales.....	245
Tabla 19. Actividades del Bloque V. Habilidades de vida.....	246
Tabla 20. Actividades del ÁREA 1. Percepción y conciencia emocional.....	276
Tabla 21. Actividades del ÁREA 2. Comprensión y gestión emocional.....	277

Tabla 22. Actividades del ÁREA 3. Percepción y conciencia emocional	278
Tabla 23. Actividades del ÁREA 4. Competencias relacionales	278
Tabla 24. Actividades anuales	280
Tabla 25. Alumnos escolarizados de los centros participantes.....	283
Tabla 26. Número de alumnos por centros participantes.....	284
Tabla 27. Número de sujetos participantes en la investigación	285
Tabla 28. Tipos de variables.	290
Tabla 29. Variables de estudio según los instrumentos de medida.....	291
Tabla 30. Valoración numérica de la fase de recolección de datos	294
Tabla 31. Propiedades psicométricas	296
Tabla 32. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario de familias sobre empatía infantil de sus hijos.....	304
Tabla 33. P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a insectos	311
Tabla 34. P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas	312
Tabla 35. P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan.....	314
Tabla 36. P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere.....	315
Tabla 37. P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta	317
Tabla 38. P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar.....	318
Tabla 39. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario de familias sobre convivencia escolar.	322
Tabla 40. P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro.....	327

Tabla 41. P. 5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir	328
Tabla 42. P. 10 Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia	330
Tabla 43. P.13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as	332
Tabla 44. P.14 Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico	333
Tabla 45. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario dirigido al profesorado sobre violencia escolar.....	337
Tabla 46. P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro	344
Tabla 47. P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto	345
Tabla 48. P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa	347
Tabla 49. P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar	349
Tabla 50. P.8. P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.....	350
Tabla 51. Pruebas para muestras independientes. Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno entre grupo control y experimental	355
Tabla 52. Pruebas para muestras relacionadas. Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno dentro del grupo experimental	360

Tabla 53. P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a.....	364
Tabla 54. P.8. Insultarlo en mi clase.....	366
Tabla 55. P.14. Quitarle o esconderle las cosas.....	367
Tabla 56. P.15. Estropearle los trabajos.....	369
Tabla 57. P.18. Me pegan en clase.....	370
Tabla 58. P.22. Me quitan o esconden las cosas.....	372
Tabla 59. Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza.....	375
Tabla 60. Pruebas de Chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable grupo. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza.....	376
Tabla 61. Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado.....	377
Tabla 62. Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo.....	378
Tabla 63. Alumnos participantes en la Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación según género.....	381
Tabla 64. Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza.....	382
Tabla 65. Pruebas de chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable género. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza.....	383
Tabla 66. Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo.....	384

Tabla 67. Pruebas de chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable género. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo	385
Tabla 68. Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Alegría.....	387
Tabla 69. Pruebas para muestras independientes. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado	388

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Rueda de las Emociones de Plutchik (2000).....	55
Figura 2. Competencias emocionales según el modelo de Bar-On	84
Figura 3. Cerebro Triuno. MacLean (1998).....	109
Figura 4. Funciones Ejecutivas (Burnett, 2016)	122
Figura 5. Efectos de las emociones en el cuerpo humano	143
Figura 6. Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007)	241
Figura 7. Áreas de competencia emocional del programa Emoti.	274
Figura 8. Empatía post en grupo control y experimental.....	309
Figura 9. Empatía pre y post dentro del grupo experimental.....	310
Figura 10. Estadísticos descriptivos del ítem P4	312
Figura 11. Estadísticos descriptivos del ítem P14	313
Figura 12. Estadísticos descriptivos del ítem P15	315
Figura 13. Estadísticos descriptivos del ítem P21	316
Figura 14. Estadísticos descriptivos del ítem P22	318
Figura 15. Estadísticos descriptivos del ítem P23	319
Figura 16. Convivencia escolar en grupo control y experimental	325
Figura 17. Convivencia escolar pre y post dentro del grupo experimental	326
Figura 18. Estadísticos descriptivos del ítem P2	328
Figura 19. Estadísticos descriptivos del ítem P5	330
Figura 20. Estadísticos descriptivos del ítem P10	331
Figura 21. Estadísticos descriptivos del ítem P13	333
Figura 22. Estadísticos descriptivos del ítem P14	334

Figura 23. Implicación de los profesores ante problemas de convivencia escolar en grupo control y experimental.....	341
Figura 24. Implicación de los profesores pre y post ante la violencia escolar en grupo experimental.....	343
Figura 25. Estadísticos descriptivos del ítem P2	345
Figura 26. Estadísticos descriptivos del ítem P4	347
Figura 27. Estadísticos descriptivos del ítem P5	348
Figura 28. Estadísticos descriptivos del ítem P8	350
Figura 29. Estadísticos descriptivos del ítem P12	352
Figura 30. Competencia social post de los alumnos en grupo control y experimental.....	359
Figura 31. Competencia social pre y post de los alumnos dentro del grupo experimental.....	362
Figura 32. Estadísticos descriptivos del ítem P7	365
Figura 33. Estadísticos descriptivos del ítem P8	367
Figura 34. Estadísticos descriptivos del ítem P14	368
Figura 35. Estadísticos descriptivos del ítem P15	370
Figura 36. Estadísticos descriptivos del ítem P18	371
Figura 37. Estadísticos descriptivos del ítem P22	373
Figura 38. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza en grupo control y experimental.	376
Figura 39. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado en grupo control y experimental	378
Figura 40. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo en grupo control y experimental.....	380

Figura 41. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza en grupo control y experimental. Variable género.....	383
Figura 42. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo en grupo control y experimental. Variable de genero	385
Figura 43. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Alegría en grupo control y experimental. Variable género.....	388
Figura 44. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado en grupo control y experimental. Variable género.....	389

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos siglos, la sociedad ha mantenido un ideal muy reducido sobre la inteligencia del ser humano. En la escuela tradicional, un niño era inteligente cuando obtenía conocimiento sobre las lenguas clásicas, el latín o el griego, y las matemáticas, el álgebra o la geometría. Se ha mantenido la idea de que el niño inteligente es el que obtiene una puntuación alta en los tests de inteligencia. De este modo se ha alimentado la creencia de que existe una relación positiva entre el Cociente Intelectual de los alumnos y su rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Martín y Santiago, 2021).

A lo largo de la historia de la educación, el ser humano ha estado condicionado por un concepto de inteligencia muy limitado. Aunque Stern (1912), acuñó el término de Coeficiente Intelectual, fueron Binet y Simon (1905) los creadores de la primera escala de la inteligencia, la cual medía a través de distintas pruebas el conocimiento, razonamiento cuantitativo, el procesamiento visual-espacial, memoria de trabajo y razonamiento fluido. De este modo surgió el concepto de una educación universal desde su perspectiva más positiva, pero en detrimento de limitar las oportunidades y generar etiquetas a aquellos a quienes se les realizaba el test.

Es entonces una realidad que el Cociente Intelectual de una persona, había quedado sujeto a las competencias que en dichos test se medían, generalmente destinadas al área de la lógico-matemática y al área de la lingüística (Díez y Bausela, 2018), desechando en el ser humano muchas otras capacidades y competencias, por las que podría tener un amplio desarrollo intrapersonal e interpersonal y ser una persona funcional en la sociedad del futuro (Goleman, 1995; Cruz 2014). Desde este obsoleto paradigma, la educación ha generado un alto índice de

fracaso escolar, puesto que, si no eras competente en las áreas evaluables, no eras apto para continuar por una escolarización ordinaria.

Nos hemos mantenido así, durante algo más de un siglo, fue Gardner (1983) y autores como él, quienes cambian el paradigma de lo que es la inteligencia, planteándola desde el enfoque del pensamiento humano más amplio y completo, en la que no existe una única inteligencia, sino que el ser humano puede desarrollar múltiples inteligencias. Encontramos entre ellas, la inteligencia musical, la naturalista, la cenestésico- corporal, la inteligencia lógico-matemática, la lingüística, la espacial; la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Pocos años después, Salovey y Mayer (1990) publicaron un artículo en el que aparecía por primera vez el término de Inteligencia Emocional, definida como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio" (p. 189).

Contemplar la educación desde este paradigma, implica transformar un sistema educativo que se abstraiga de estructuras cuadrículadas y que se abra al cambio, dando formación a su profesorado, para que sean capaces de enseñar al alumnado en cuanto a los aprendizajes más adecuados para que cada alumno, desde su individualidad y en sociedad, desarrolle todas sus inteligencias desde una metodología global e integradora (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015).

Aunque fueron estos autores los que introdujeron por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional, no alcanzó su relevancia hasta que el periodista y psicólogo Goleman (1995), tras la publicación de su best-seller *La Inteligencia Emocional* hizo llegar a toda la

sociedad del momento, la idea de que la Inteligencia Emocional, está por encima del Cociente Intelectual para alcanzar el éxito en el ser humano tanto en lo personal como en lo profesional.

En el siglo XXI esta visión centrada en el Cociente Intelectual de las personas, ha entrado en crisis por dos razones. Primera, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (Goleman, 1995; Fernández- Berrocal y Extremera, 2002). Los médicos más prestigiosos; los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, no son necesariamente los más inteligentes de su promoción. Son los que aprendieron a conocer sus emociones y a gestionarlas de forma adecuada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que se interesaron más por las relaciones interpersonales y que comprendieron que no hay mayor riqueza que el capital humano. La segunda razón es que, la inteligencia académica no asegura el éxito en nuestra vida cotidiana. No posibilita la felicidad, ni en nuestra relación de pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos. El Cociente Intelectual de las personas no contribuye a nuestra estabilidad emocional, ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales, las encargadas de nuestro equilibrio emocional y social (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Para Extremera y Fernández- Berrocal (2004) se ha producido un cambio de perspectiva en el estudio de las emociones:

La Inteligencia Emocional ha supuesto un punto de inflexión en el estudio de las emociones, las cuales han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar nuestros problemas cotidianos. (p. 60)

Extremera y Fernández- Berrocal (2004) consideran que el término de Inteligencia Emocional se debe abordar desde una perspectiva funcional de las emociones e integran los dos ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos. La procedencia de este término proviene de la unión mutua e inseparable entre emoción y cognición. Esta asociación conlleva una mejor adaptación y resolución de los conflictos de la vida, utilizando para ello, no solamente el intelecto, sino a través de la información adicional que nos aportan nuestros estados afectivos (Salovey et al., 2000). Desde este planteamiento, las investigaciones han demostrado dentro del contexto educativo que el Cociente Intelectual de los alumnos es insuficiente para proveer su éxito profesional futuro (Matthews et al., 2002).

Según Caruana y Tercero (2011) “un buen punto de partida para explicar o justificar la importancia del trabajo en la escuela de los aspectos socioemocionales puede ser el llamado Informe Delors (1996), sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, (p. 22)”. Constituye un instrumento necesario para que la humanidad pueda avanzar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Aprender a convivir y a trabajar juntos es uno de los retos de la educación del siglo XXI.

La nueva escuela del hoy debe cumplir con los cuatro pilares educativos básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Tradicionalmente la escuela se ha basado en los aspectos cognitivos y procedimentales, dando más importancia a los aprendizajes científicos y técnicos y dejando de lado el conocimiento socioemocional de las personas (Caruana y Tercero, 2011).

Caruana y Tercero (2011) consideran que:

El propio informe afirma que la educación socioemocional es un complemento indispensable al desarrollo cognitivo, una herramienta fundamental de prevención y preparación para la vida y eje vertebrador de la convivencia. Estrechamente vinculada a la salud mental y a la calidad de vida. La Educación Emocional emerge como un aspecto imprescindible para afrontar los profundos cambios estructurales y sociales que se producen. (p. 23)

Bisquerra (2006) sostiene, que la Educación Emocional da respuesta a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en la educación formal. Existen argumentos que lo justifican, así, por ejemplo, la población juvenil en edad adolescente desarrolla en aumento conductas de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio, lo cual requiere de la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Otro referente dentro de la psicología positiva es Seligman (2002), quien defiende que es a través de las fortalezas y virtudes que posee el individuo y cómo utilizándolas como barrera contra la depresión y otros trastornos psicológicos, constituyen las claves para aumentar la capacidad de recuperación del individuo.

Centrándonos en esta perspectiva y en su aplicación al aula, se debería de potenciar, promover y desarrollar en los niños aquellas fortalezas y virtudes principales que ya tienen y que puedan poseer e interiorizarlas para conseguir que alcancen el mayor estado de bienestar y ser lo más felices posible (Gardner, 1983; Seligman, 2002).

En este recorrido teórico que se está haciendo, parece de especial relevancia hacer mención a los grandes avances que la neurociencia está aportando en el ámbito de la educación, en cuanto a Inteligencia Emocional se refieren.

Mora (2009) constata que lo que hace la Neuroeducación, es trasladar la información de cómo funciona el cerebro a la mejora de los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, conocer qué estímulos despiertan la atención, que después da paso a la emoción, ya que sin estos dos factores no se produce el aprendizaje.

Nuestro hemisferio derecho del cerebro, el cual ha sido históricamente infravalorado, es un mundo por descubrir y necesario para saber cómo aprende el cerebro de un niño.

Para Salas et al. (2018):

Hoy día, la neurociencia ha demostrado que el ser humano es un ser emocional antes que racional y que es a través de las emociones, como el cerebro humano desarrolla mecanismos de aprendizaje, como la atención, comprensión y asimilación de la información, así como de la memoria. Es por ello que cuando nuestra mente genera recuerdos lo hace filtrados por las emociones, sobre aquellos sucesos que más nos afectan, tanto en positivo como en negativo y a lo largo de la vida de una persona. (p. 140)

Todas las emociones, están localizadas en el sistema límbico de nuestro cerebro y cada una de ellas condiciona el comportamiento y la percepción del ser humano. La emoción se antepone a la razón y es que un niño enfadado, triste o deprimido, nunca aprenderá ese contenido académico, hasta que no modifique su estado emocional porque su cerebro no se lo permite, y es así por tanto como la emoción se antepone a la razón (Mora, 2012).

Según Salas et al. (2018):

En la sociedad actual en la que vivimos, el ritmo frenético de vida, el uso abusivo de los móviles, tabletas; la mala utilización de las redes sociales, entre otras cosas y no saber cómo gestionar todo esto dentro del ámbito familiar, hace que la escuela tenga como necesidad educativa imperante plantearse como objetivo el educar a sus alumnos en Inteligencia Emocional y todo ello desde una intervención temprana y desde la etapa primera de nuestro Sistema Educativo, como es la Educación Infantil. (p. 141)

El ser humano es consumista por defecto y este consumismo se potencia desde la infancia. El consumo mediático infantil, que se escapa cada vez más al control parental (Gabelas y Lazo, 2008) y cuya saturación informativa dificulta comprender el sentido de los mensajes, en cuanto a la trascendencia y profundidad de las emociones y los valores que transmiten en los contenidos que se difunden para la población infantil. Familia y escuela tienen una gran responsabilidad al respecto, ante este panorama que estamos presenciando en la sociedad del momento.

Está demostrado empíricamente, que es en la infancia donde se conforman nuestros hábitos y costumbres que prevalecerán en nuestra vida adulta. Por ello, es de vital importancia que se realicen programas de intervención en Inteligencia Emocional en esta etapa, donde podremos crear hábitos y costumbres saludables, dotando a los niños de estrategias para resolver conflictos, desarrollar habilidades sociales, expresar sus sentimientos y trabajar cooperativamente (Salas et al., 2018). Para ello utilizaremos como herramienta el juego, éste va a

ser el anclaje que nos permita vivir y compartir las emociones dentro del grupo-clase, proporcionando momentos de aprendizajes valiosos que perduren en el tiempo y en la memoria.

De lo que se trata, es de intentar obtener niños felices, evitando el alto índice de fracaso escolar que curiosamente, tras ello, generalmente se esconde algún problema socio-emocional como acoso escolar, cyberbullying, violencia de género, situación de riesgo familiar, etc. y que a la larga podrían derivar en otros problemas como el alcohol, drogas y depresión (Salas et al., 2018).

“Sabemos también que gran parte del fracaso escolar del alumnado no es atribuible, únicamente, a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, dispedagogías, etc.” (Caruana y Tercero, 2011, p. 18).

A continuación se procederá a explicar la estructura del trabajo dividido en dos grandes bloques, el primero de ellos contiene la parte teórica, cuyo objetivo es conocer en profundidad la importancia de desarrollar en los alumnos competencias emocionales y sociales que garanticen el desarrollo de su Inteligencia Emocional en beneficio de su bienestar psicológico y mental. Y en el segundo bloque se explica la parte empírica.

La parte teórica consta de seis capítulos:

En el **primer capítulo** se establece una diferenciación de conceptos, en cuanto a qué son las emociones, los sentimientos y valores culturales; también se aborda la importancia de que las emociones cumplen con unas determinadas funciones y se continúa con la clasificación de distintos tipos de emociones para determinar cómo cada una de ellas nos condicionan a la acción. En el **segundo capítulo** se establecen definiciones de diferentes autores, sobre lo que es la Inteligencia Emocional y se aborda la evolución del término a lo largo de la historia, lo que

implica conocer a grandes autores dentro del panorama nacional e internacional, dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional y finalmente implica conocer las grandes teorías que la conforman. En el **tercer capítulo**, nos adentramos en la neurofisiología de las emociones, por lo que atenderemos a la morfología cerebral del ser humano y de cómo es el desarrollo cerebral del niño en la etapa de Educación Infantil. Además, se expondrá cuál es la química cerebral de las emociones y cómo repercuten en nuestra salud física. Continuaremos con el **cuarto capítulo**, en el que se aborda el desarrollo evolutivo de las emociones en la infancia, para conocer cómo la Educación Emocional se integra en el currículo de etapa de Educación Infantil, para describir el perfil docente dentro del ámbito de la Educación Emocional. El **quinto capítulo** continúa con los principales trastornos socioemocionales y acciones para combatirlos y en el **sexto capítulo** de la parte de teoría donde se justifica la importancia de una intervención temprana a través de la aplicación de programas en Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil y se presentan algunas de las investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel nacional e internacional.

La parte empírica ha sido dividida, al igual que la parte teórica en varios capítulos, en concreto en tres. En el **capítulo séptimo**, se abordará el proceso de investigación; se describe el planteamiento del problema; se exponen los aspectos más relevantes del programa “EMOTI” utilizado en la presente investigación; se concreta el objetivo general y específicos, así como las hipótesis de investigación, además se desarrollará la metodología de la investigación incluyendo dentro de ésta el análisis del contexto, el diseño, variables, instrumentos de medición y procedimiento. El **capítulo octavo**, se centra en los resultados de todo el estudio, atendiendo a los objetivos e hipótesis formuladas como al tipo de análisis estadístico realizado. Y por último,

el **capítulo noveno** en que se recoge las discusiones y conclusiones de todo el estudio así como las propias limitaciones y prospectiva investigadora.

CAPÍTULO 1

BIENVENIDOS AL SIGLO XXI. EL SIGLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La emoción decide y la razón justifica

(Aguado, 2015)

El siglo pasado fue el siglo de la razón, de darle mucha importancia académica al Cociente Intelectual y con relativa frecuencia, cuando un alumno presentaba un bajón académico reflejado en sus calificaciones, no se indagaba en la raíz del problema. Hemos evolucionado y estamos en el Siglo XXI, el siglo de la Inteligencia Emocional.

Uno de los retos de este siglo, es acabar con la violencia en todos los sentidos, la Inteligencia Emocional tiene mucho que ver con ello. Hoy día, podemos descubrir en nuestros alumnos que la mayoría de las problemáticas son conflictos emocionales, como el acoso entre compañeros, cyberbulling, violencia de género, etc, siendo la herramienta de detección de estos problemas la Inteligencia Emocional (Caruana y Tercero, 2011; Salas et al., 2018).

1.1. Qué son las emociones y sentimientos

Las emociones y los sentimientos son términos muy similares que aunque están relacionados entre sí constituyen conceptos diferenciados.

En cuanto a las emociones, la palabra emoción proviene etimológicamente del latín de la palabra emotio que significa “movimiento o impulso”, “aquello que te mueve hacia”. De hecho, las personas únicamente experimentamos la vida emocionalmente: Siento, luego existo (Bericat, 2012). Sin embargo, sobre la naturaleza de las emociones aún encontramos muchas preguntas sin respuesta consensuada (Bisquerra, 2009), y esto explica la complejidad para llegar a una definición unificada. “La profunda complejidad que caracteriza el habitar de los seres humanos en el mundo queda reflejada en el amplísimo y sutil universo de nuestras emociones” (Bericat, 2012, p. 1).

Existen múltiples definiciones sobre el concepto de emoción. Epstein (2001) considera que las emociones son un barómetro de las vivencias más significativas de la persona, afectando directamente sobre la idea que tiene de sí misma. Así, alguien que responde con una fuerte

reacción emocional a un comentario sobre una temática concreta deja al descubierto sus valores. Las emociones tendrían, en consecuencia, una importancia significativa en la construcción del autoconcepto y, por tanto, en el desarrollo de la identidad individual y social de la persona.

Para López- Cassá (2011) las emociones son uno de los factores que intervienen en la construcción de nuestra personalidad y en la manera de relacionarnos en sociedad. Influyen en el desarrollo de los procesos evolutivos de la persona y en el establecimiento de relaciones socioafectivas seguras (Albendea et al., 2016; Cruz, 2014; Cruz et al., 2021).

Según el neurólogo Damasio (2005) “una emoción es una serie compleja de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Son respuestas automáticas que no requieren de pensamientos, preceden a los sentimientos, son el sustrato de éstos” (p. 55). Para que una emoción se produzca es necesario que en primer lugar unas informaciones sensoriales lleguen a los centros emocionales del cerebro para a continuación se produzca una respuesta neurofisiológica y finalmente sea el neocórtex quien interprete dicha información. Así es como el comportamiento humano responde a la secuencia de emoción-cognición-acción y así es como la emoción informa al organismo acerca del grado en que cada situación es favorable o no para nuestra supervivencia.

Las emociones son “exterioridades”, expresiones conductuales como respuesta a estímulos “emocionalmente competentes”, ocasionadas en el medio o en el propio sujeto. Surgen ante la necesidad de regulación adaptativa del organismo frente a las condiciones cambiantes del entorno (Damasio, 2005; Fucé, 2017).

Para el neurocientífico Mora (2017) a través de la emoción nos comunicamos con otros seres vivos y con el entorno. Gracias a este mecanismo se han mantenido vivas millones de especies animales (en particular los mamíferos y más en particular los seres humanos). Para

Mora (2017) “la emoción es la energía que mueve el mundo y su importancia principal radica en que lo que se ve, se oye, se toca, se paladea o se huele” (p. 41).

La emoción nos ayudan a distinguir entre aquellos estímulos que son necesarios para nuestra supervivencia, es ese motor que todos llevamos dentro. Se integra en los circuitos neuronales situados en áreas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos impulsa a “vivir” y a querer estar en constante relación con el mundo y con nosotros mismos (Bisquerra et al., 2012).

Bisquerra (2000) sostiene que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuestas a un acontecimiento interno o externo” (p. 61).

En palabras de Bericat (2012):

En suma, podemos afirmar que las emociones constituyen la manifestación corporal de la relevancia que para el sujeto tiene algún hecho del mundo natural o social. La emoción es una conciencia corporal que señala y marca esta relevancia, regulando así las relaciones que un sujeto concreto mantiene con el mundo. (p. 2)

En cuanto a la palabra “sentimiento” procede del verbo “sentir” e indica un estado de ánimo afectivo de larga duración que aparece en la persona como resultado de las emociones que le hacen experimentar algo o alguien (Mora, 2017). Dicho de otro modo, cuando una persona está deprimida o triste, por ejemplo, suele experimentar una sensación de ahogo o presión en el pecho o en el corazón (Geddes y Álvaro, 2010). En cierto modo, esto sucede porque los sentimientos y las emociones se fijan como marcas sensoriales (Damasio, 1994). Es por ello que

en algunas ocasiones no sabemos expresar con palabras un sentimiento personal impreciso o confuso, pero experimentamos un dolor de estómago, falta de respiración o cualquier otro síntoma en alguna parte del cuerpo.

“Aunque no todo modo de sentir sea consecuencia de una estimulación sensorial, la experiencia subjetiva de sentirse triste o alegre está marcada por alguna señal corporal, como si se buscara una referencia sensorial para mostrar el sentimiento (o la emoción)” (Geddes y Álvaro, 2010, p. 36).

Gordon (1981) considera que emociones y sentimientos son pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados culturales organizados en torno a la relación con un objeto social.

Lazarus (1991) formuló su teoría en la que integraba el término de sentimiento en el marco conceptual de las emociones. Consideró sentimiento y emoción como dos conceptos relacionados entre sí, por lo cual la emoción se incluiría en su definición al sentimiento. Así, el sentimiento para Lazarus (1991) es el componente cognitivo o subjetivo de la emoción, es la experiencia subjetiva.

En cuanto a los sentimientos son más duraderos que las emociones, y las emociones más intensas que los sentimientos, puesto que éstos son el resultado de las mismas, siendo los sentimientos la valoración consciente de nuestras emociones (Lazarus, 1991).

Collado (2013) diferencia entre emociones y sentimientos, quien considera que las emociones son estados afectivos instintivos y automáticos que procuran la adaptación al medio y surgen ante cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales. Y los sentimientos son la conciencia etiquetada de esas emociones, que utilizamos para expresarlos de un modo racional.

En cada instante experimentamos algún tipo de emoción y sentimiento. Nuestro estado emocional varía a lo largo del día, en función de lo que nos ocurre y de los estímulos que percibimos. Otra cosa es que tengamos siempre conciencia, es decir, que sepamos y podamos expresar con claridad qué emoción experimentamos en un momento dado.

Para Damasio (2005, citado por Romera, 2017) “los sentimientos son representaciones mentales de los estados fisiológicos y sensoriales del cuerpo” (p. 55). Podemos decir que son la parte consciente de la emoción. Así pues, el anclaje de una emoción desagradable se puede convertir en un sentimiento negativo.

Según Mora (2017) “las emociones son mecanismos inconscientes. Los sentimientos son, por el contrario, la experiencia consciente de una determinada emoción y hasta donde alcanzamos a saber, solo el ser humano es el único que experimenta sentimientos” (p. 68). Para este autor, los sentimientos son el proceso que nos lleva a conocer las emociones a través del miedo, placer o frustración y encontrar esos sentimientos de bienestar ante muchas y diferentes situaciones personales.

1.2. Diferencias entre emociones y valores

Hernando (1997) considera a los valores como concepciones de lo deseable que inciden en el comportamiento selectivo.

Rokeach (1973) afirma que “los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas, por una parte y del comportamiento social por la otra” (p. 24).

Páez et al. (2002) consideran que los valores son:

Las creencias o conocimiento denotativo (qué es verdad), las actitudes y valores o conocimiento connotativo (qué es bueno y deseable), las normas y roles (conductas,

emociones y cogniciones consideradas adecuadas a las interacciones en general y a posiciones sociales en particular), así como el conocimiento de procedimiento (conocimiento implícito sobre cómo se hacen las tareas) son componentes esenciales de la cultura. (p. 2)

Dicho de otro modo, la cultura conforma aquellos conocimientos comunes a un grupo de personas que mantienen una historia compartida y se integran en una misma estructura social. Los valores juegan roles fundamentales en el adecuado desarrollo psicológico de las personas. Éstos se muestran en las conductas colectivas de los individuos (Markus y Kitayama, 1996).

Schwartz (2001) afirma que los valores son objetivos motivacionales que lleva a la persona a alcanzar aquello que le gratifica y que sirven como principios en la vida de una persona. Este autor contempla 10 tipos de valores motivacionales: poder, logro, hedonismo, autodirección, estimulación, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad.

Todas estas definiciones de los valores están correlacionadas a las creencias, a las actitudes y a las normas de conducta. Estos tres elementos se basan en la cultura adquirida por medio del proceso de socialización que hace del ser humano producto y productor de esa misma cultura. Los valores son objetos de estudio y de renovación, sobre todo, ante la crisis de valores que vivimos en el mundo de actual (Medina, 2007).

Para Romera (2017) los valores son otra cosa diferente. No se debe confundir ni con emociones, ni con sentimientos, aunque están muy relacionados y en ocasiones se confunde. Esta autora considera que “los valores son constructos culturales derivados de culturas concretas, creencias y costumbres” (p. 65). Por ejemplo, la forma en que se celebra en cada país un funeral cambia porque es cultural, pero la emoción de tristeza que se deriva de esta circunstancia es universal.

Las emociones son universales en todas las culturas, en todas las familias y en todas las personas del planeta tierra (Aracena y González, 2021). Los valores no son diferentes en cada momento histórico, en cada sociedad y en cada cultura (Romera, 2017). Por tanto, las emociones son biológicas y universales mientras que los juicios y valores son culturales.

En conclusión, aunque los conceptos de emoción y valores han de ser diferenciados guardan una estrecha relación, puesto que nuestras emociones no pueden ser entendidas en un vacío social y cultural. Para entender su significado, es necesario aprender los valores culturales y las normas sociales de quienes las expresan, la forma en que comprendemos y gestionamos nuestras emociones propias y la de los demás, así como las creencias culturales sobre su naturaleza (Fernández, 2002; Parkinson et al., 2005). “Las situaciones sociales y los roles que desempeñamos responden a normas y valores sociales que no sólo determinan cómo debemos comportarnos, sino también las emociones apropiadas que debemos manifestar” (Geddes y Álvaro, 2010, p. 38).

1.3. Componentes de la emoción

El mecanismo de valoración en cuanto a si la situación es favorable o no para la supervivencia es lo que activa la respuesta emocional. Así, por ejemplo, si en un parque de atracciones nos tiramos desde una montaña rusa, nuestro organismo lo evalúa como una situación de peligro y ésto activa la emoción.

Según Bisquerra (2009) en la respuesta emocional se pueden distinguir tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

El componente neurofisiológico responde a una reacción fisiológica como taquicardia, sudoración, cambio en el tono muscular, secreciones hormonales, etc. Las investigaciones en

neurociencia han demostrado que existe relación entre la experiencia emocional y la respuesta neurofisiológica.

El componente comportamental corresponde a la expresión emocional. La observación del comportamiento del ser humano permite deducir qué tipo de emociones se está sintiendo. El lenguaje no verbal, y por tanto las expresiones faciales y el tono de voz, son indicativos que aportan bastante información. Según Bisquerra (2009) “este componente se puede disimular y se puede entrenar. Esto es importante porque permite tomar conciencia de cómo la expresión emocional se puede aprender” (p. 18).

El componente cognitivo, es la experiencia emocional subjetiva de lo que nos está sucediendo. Sería el adquirir conciencia de la emoción que estamos sintiendo para darle un nombre y etiquetarlas a través del lenguaje. Para Bisquerra (2009) “las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento de lo que me pasa en una emoción. Estos déficits provocan la sensación de “no sé qué me pasa”” (p. 18). De ahí la importancia de una Educación Emocional encaminada, ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos. La componente cognitiva corresponde con lo que se denomina sentimiento. A modo de síntesis veáse la tabla 1.

Tabla 1

Componentes de la emoción (Bisquerra, 2009, p. 19).

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo
Respuestas involuntarias: <ul style="list-style-type: none"> – taquicardia – rubor – sequedad en la boca – neurotransmisores 	Expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos): <ul style="list-style-type: none"> – tono de voz – volumen 	– Vivencia subjetiva que coincide con lo que se denomina sentimiento. Permite etiquetar una emoción, en función del dominio del lenguaje.

– secreciones hormonales	– ritmo	– Solo se puede conocer a través del autoinforme
– respiración	– movimientos del cuerpo	
– presión sanguínea	– etc.	
– etc.		

1.4. Qué funciones cumplen las emociones

Todas las emociones desempeñan funciones fundamentales que permiten que el ser humano ejecute con eficacia aquellas reacciones conductuales apropiadas a cada situación. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y ajuste personal.

Teniendo en cuenta que cualquier emoción tiene un **componente subjetivo**, que atiende a las vivencias personales; otro **componente fisiológico** que corresponde a la activación del cuerpo que nos predispone a la acción frente a una emoción concreta, por ejemplo, ante el miedo nos predispone a la huida y se experimenta un aumento de la tasa cardíaca y sudoración; y un **componente cognitivo** de procesamiento de la información y planificación de la acción “de huida” podemos decir que las emociones cumplen con unas funciones determinadas.

Según el profesor Marshall (1994) las emociones tendrán principalmente tres funciones: adaptativa, social y motivacional. Las emociones juegan un papel crucial en cómo se desenvuelve el individuo en el medio (función adaptativa), en sus relaciones con los demás (función social) y en la dirección de su conducta a metas y planes (función motivacional).

1.4.1. Función adaptativa y de supervivencia

Probablemente sea una de las funciones más importantes de la emoción puesto que prepara al organismo para la acción, permitiendo ejecutar eficazmente la conducta exigida por

las condiciones ambientales, utilizando la energía necesaria y dirigiendo la conducta (de acercamiento o alejamiento) hacia una meta determinada (García, 2017).

Esta función adaptativa y de supervivencia ya la puso de manifiesto Darwin (1859) con su teoría de la evolución de las especies, cuando en 1872 publicó su libro *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, donde consideraba las emociones como facilitadoras de conductas así como la gran repercusión que tienen las emociones en la adaptación del individuo a las circunstancias (véase la tabla 2).

Tabla 2

Función adaptativa de las funciones primarias. Fernández-Abascal et al. (2010, p. 81)

EMOCIÓN	FUNCIÓN ADAPTATIVA
Alegría	Afiliación
Asco	Rechazo
Ira	Autodefensa
Miedo	Protección
Sorpresa	Exploración
Tristeza	Reintegración

1.4.2. Función social-afectiva

“Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad y en la construcción de nuestras interacciones sociales” (López, 2005, p. 153).

Esta función es la más reconfortante y útil para el ser humano, facilita que exista una adecuada salud emocional en las personas. La expresión emocional, favorece la comunicación

con los demás y de este modo ofrece un comportamiento ajustado a la situación. Lo que tiene un valor muy importante en las relaciones interpersonales (García, 2017).

Las emociones, son la fuente principal de la toma de decisiones que realizamos diariamente, y están presentes en todos los procesos evolutivos del ser humano, desde las edades más tempranas.

Para García (2017):

Esta función social se realiza mediante el uso de diferentes sistemas de comunicación: verbal y no verbal. Esta última es fundamental, debido a que las emociones primarias, al menos, tienen un modo universal y específico para ser comunicadas. Ese modo de comunicación tan valioso está configurado por la postura corporal, la expresión facial y el tono emocional del habla, independientemente del código o lengua utilizada. (p. 106)

Izard (1984) considera que hay varias subfunciones dentro de la función social de las emociones:

- Facilitar la interacción social.
- Controlar la conducta de los demás.
- Permitir la comunicación de los estados afectivos.
- Promover la conducta prosocial.

Fernandez- Abascal (2001) sostiene que, puesto que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas.

Para este autor, la propia represión de las emociones tiene una función social y adaptativa, debiéndose inhibir ciertas reacciones emocionales que podrían dañar las relaciones

sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social.

En la actualidad se detecta una gran carencia en el “manejo de las emociones”, dando lugar a un “analfabetismo emocional” (Goleman, 1995) en el establecimiento de las relaciones humanas y sociales, es por ello la demanda social existente en llevar a cabo una intervención adecuada a través de programas en Inteligencia Emocional.

1.4.3. Función motivadora de la conducta

La conexión entre emoción y motivación es muy estrecha puesto que una emoción experimentada en el presente nos conduce a una conducta motivada por dos características principales: dirección e intensidad. La emoción potencia la conducta motivada. Una conducta “cargada” emocionalmente se realiza de forma más intensa y se introduce en nuestro repertorio conductual Fernández- Abascal (2001). La emoción nos orienta hacia metas y aumenta nuestra motivación y favorece que se mantengan a lo largo del tiempo.

Para García (2017):

La conducta motivada produce una reacción emocional y, a su vez, la emoción es la culpable de que aparezcan conductas motivadas. De este modo, las emociones nos permiten flexibilizar la interpretación de los acontecimientos; así como la elección de la respuesta más adecuada. Las emociones constituyen, desde este punto de vista, en el primer sistema motivacional para la conducta humana. (p. 107).

Para Izard y Ackerman (2000) las emociones desempeñan un papel fundamental en la energización de la conducta motivada, y en los procesos de percepción, razonamiento y acción motivadora.

Las emociones que más nos motivan son alegría, interés, amor, serenidad, inspiración, gratitud y la diversión entre otras, de este modo, si estamos en una situación que nos genera la emoción de alegría probablemente eso nos motivará a llevar a cabo conductas de acercamiento. Si por el contrario, estamos en una situación que genera tristeza, es posible que ello motive a realizar conductas de aislamiento e introspección. Es así de sencillo, por este motivo, dentro del ámbito de la educación, la motivación en el alumnado es vital para su aprendizaje (García, 2017). En la tabla 3 podemos ver algunas emociones con su función específica.

Tabla 3

Funciones de las emociones, Bisquerra (2009, p. 78)

EMOCIÓN	FUNCIÓN
Miedo	Impulsar a la huida ante un peligro real e inminente para asegurar la supervivencia.
Ansiedad	Estar en atención vigilante a lo que pueda ocurrir. Hay peligros potenciales o supuestos.
Ira	Intentarlo duramente. La impulsividad agresiva está presente.
Tristeza	No hacer nada. Reflexionar y buscar nuevos planes.
Asco	Rechazar sustancias (alimentos en mal estado) que pueden ser perjudiciales para la salud.
Alegría	Continuar con los planes, ya que han funcionado hasta el logro de los objetivos.
Amor	Sentirse atraído hacia otra persona para asegurar la continuación de la especie.

Para Mora (2008) las emociones cumplen con las siguientes funciones:

- La función de defensa ante estímulos perjudiciales (enemigos) o acercarnos a estímulos que son gratificantes (agua, comida, juego etc.) que nos proporcionen la supervivencia de nuestra especie. Desde esta perspectiva, las emociones nos incitan a conseguir o evitar lo que es beneficioso o perjudicial para el ser humano.
- Que las respuestas conductuales que se desencadene ante un estímulo no sean respuestas fijas, sino que, bajo la reacción de alerta, el ser humano es capaz de elegir la respuesta más apropiada y útil entre un abanico posible.
- Las emociones alertan al individuo ante una situación de peligro específico. En esta reacción emocional intervienen múltiples sistemas cerebrales (reticular, atencional, sensorial, motórico, etc.), endocrinos (activación de la glándula suprarrenal y otras), metabólicos y en general de la activación de muchos sistemas y aparatos del organismo.
- Las emociones activan la curiosidad y el interés por explorar, de este modo se ponen en marcha conductas de protección y de seguridad para la supervivencia del ser humano.
- Las emociones son el medio más poderoso para comunicarse de forma rápida y afectiva unos con otros. Todas las vivencias que llevan consigo un matiz emocional, son almacenadas de forma más efectiva en la memoria.
- Las emociones y los sentimientos desempeñan una función muy relevante en el proceso de razonamiento. Al ser humano, la información que le lleve ya con matices de colorido emocional, tanto en positivo como en negativo. Entendemos la realidad con significados emocionales lo que influye en la toma de decisiones conscientes por la persona.

1.5. Tipos de emociones

A lo largo del tiempo muchos autores se han esforzado por idear una taxonomía sobre los tipos de emociones. Como dice Goleman (2001), “la verdad es que en este terreno no hay ideas claras y el debate científico sobre la clasificación de las emociones aún se haya sobre el tapete” (p. 419). En la tabla 4 podemos ver una clasificación según diferentes autores.

Tabla 4

Clasificación de las emociones según diversos autores, Bisquerra (2009, p. 89)

Autor	Año	Criterio clasificatorio	Emociones
Descartes	1647	Experiencia emocional	Alegría, tristeza, amor, odio, deseo.
McDougall	1926	Relación con instintos	Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura.
Mowrer	1960	Innatos	Dolor, placer.
Plutchik	1962 1980	Adaptación biológica	Miedo, ira, alegría, tristeza, anticipación, sorpresa, aceptación, asco.
Tomkins	1962 1984	Descarga nerviosa	Miedo, ira, alegría, interés, sorpresa, ansiedad, asco, desprecio, vergüenza.
Arnold	1969	Afrontamiento	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor.
Arieti	1970	Cognitivo	Miedo, rabia, satisfacción,

			tensión, deseo.
Izard	1972 1991	Procesamiento	Miedo, ira, alegría, ansiedad, interés, sorpresa, vergüenza (culpa), desprecio, asco.
Ekman	1973 1980	Expresión facial	Miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, asco.
Osgood et al.	1975	Significado afectivo	Miedo, ira, alegría, tristeza, placer, interés, sorpresa, asco.
Emde	1980	Biosocial	Miedo, ira, alegría, tristeza, interés, sorpresa, ansiedad, vergüenza, timidez, culpa, asco.
Scott	1980	Sistémico	Miedo, ira, placer, soledad, ansiedad, amor.
Panksepp	1982	Psicobiológico	Miedo, ira, pánico, expectativa, esperanza.
Epstein	1984	Integrador	Miedo, ira, alegría, tristeza, amor.
Trevarthen	1984	Psicología infantil	Miedo, ira, felicidad, tristeza.
Oatley y Johnson-Laird	1987	Sin contenido proposicional	Felicidad, ira, miedo, repugnancia, tristeza.
Lazarus	1991	Cognitivo	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, asco, felicidad/alegría, orgullo, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones

			estéticas.
Johnson-Laird y Oatley	1992	Emociones básicas	Miedo, ira, felicidad, tristeza, asco.
Goleman	1995	Emociones primarias y sus “familiares”	Ira, tristeza, miedo, alegría, amor, sorpresa, aversión, vergüenza.
Fernández-Abascal	1997	Emociones básicas principales	Miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.
Turner	2002	Sociológico	Miedo-aversión, ira-asertividad, satisfacción-felicidad, decepción-tristeza.
TenHouten	2007	Psicología social	Aceptación, asco, amor, tristeza, ira, miedo, anticipación, sorpresa.

En tiempos remotos ya fueron los filósofos racionalistas del Barroco los primeros que intentaron ordenar las emociones. Descartes (1997) planteó una clasificación en torno a seis emociones primitivas: admiración, amor, odio, deseo, alegría y tristeza.

Spinoza (1984) clasificó como pasiones básicas la codicia, la envidia, los celos, el orgullo, la humildad, la ambición, la venganza, la avaricia, el trabajo, la pereza, el deseo, el amor pasional, el paternal y el filial y el odio.

Una de las clasificaciones más difundidas y aceptadas por la comunidad científica, es la que considera que hay seis emociones primarias o básicas: alegría, tristeza, miedo, disgusto, ira y sorpresa. Esta clasificación dispone de fundamentos científicos que apoyan este

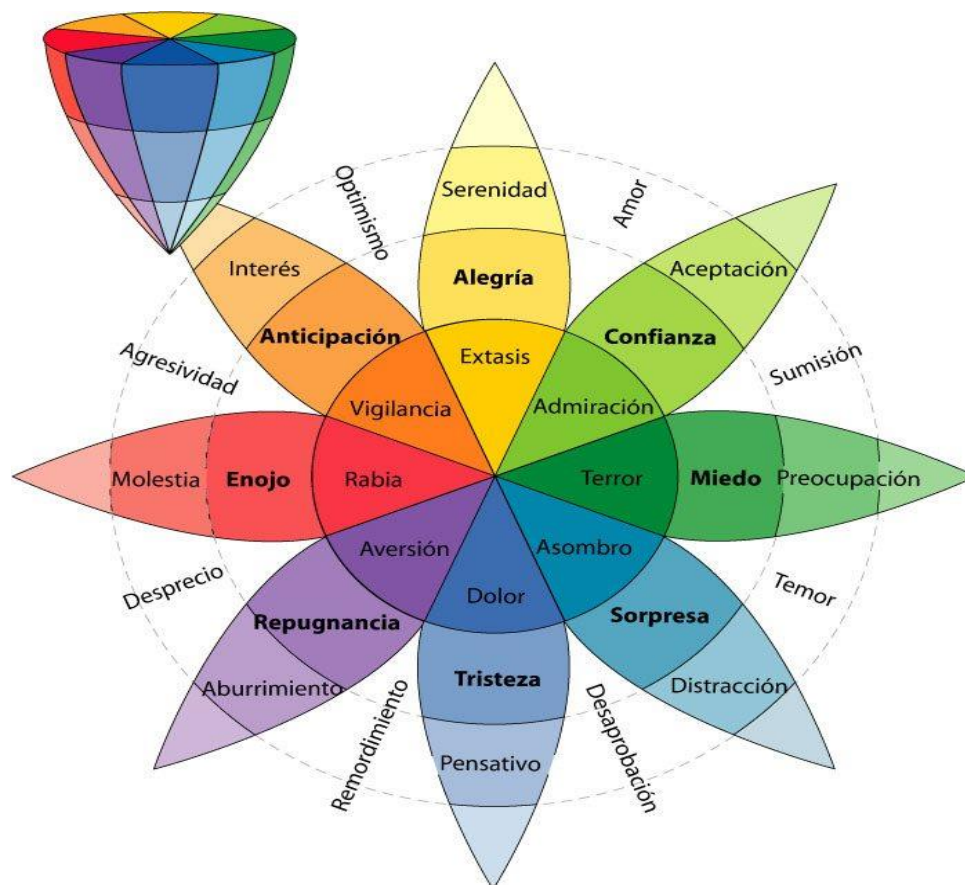
planteamiento: todas ellas se muestran por medio de expresiones faciales que son reconocibles, manifestadas ante estímulos similares y reconocidas en todas las culturas por lo que demuestran la universalidad de las emociones (Ekman, 1992; Izard, 1977).

Plutchik (1980) fue psicólogo, profesor, investigador y pionero en el estudio de las emociones y su expresión facial, después de realizar un estudio transcultural en la isla de Papúa en Nueva Guinea, llegó a la conclusión de que eran seis las emociones universales fundamentales: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Posteriormente amplió esta taxonomía a ocho emociones primarias en torno a cuatro ejes y atendiendo a la clasificación de emociones primarias o secundarias.

En esta clasificación de la mezcla de dos emociones primarias originan las secundarias. En la siguiente figura, se puede observar como las emociones básicas se contraponen entre sí por pares: la alegría frente a la tristeza; la ira contra el miedo; la confianza frente a repugnancia y la sorpresa frente a la anticipación (véase la figura 1).

Figura 1

Rueda de las Emociones de Plutchik (2000)



Tras esta fundamentación sobre distintos tipos de emociones, podemos afirmar la existencia de emociones primarias y emociones secundarias y a su vez podemos diferenciar entre emociones positivas y emociones negativas.

Las emociones primarias cumplen con la función de supervivencia, guían nuestra conducta y favorecen las relaciones sociales humanas.

Existe un conjunto de emociones que aparecen en los primeros momentos de la vida, entre las que, según Ekman (1992, 2003) y Fernández-Abascal et al. (2010) coinciden en que son

la sorpresa, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la ira, aunque las más estudiadas han sido las cuatro últimas (Ekman y Cordaro, 2011; Quintanilla et al., 2021).

Otra investigación publicada en la revista «*Current Biology*» realizada por la Universidad de Glasgow en Escocia, cuyos investigadores Rachael et al. (2014) concluyen que son cuatro emociones básicas: miedo, tristeza, ira y felicidad.

Todas estas emociones son llamadas emociones primarias y cada una de ellas atiende a una función adaptativa o de supervivencia. Se diferencian unas de otras en que cada una dispone de unas condiciones específicas, un procesamiento cognitivo propio, una experiencia subjetiva diferenciada y una activación fisiológica distinta (García, 2017).

Sus principales características es que son universales en todas las culturas, están presentes desde el nacimiento y producen, entre otras manifestaciones, una expresión facial característica y una disposición típica de afrontamiento a la acción (Aracena y González, 2021).

Aguado (2014) amplía la lista de las seis emociones básicas a otras cuatro más para completar su denominado universo emocional básico atendiendo a los procesos bioquímicos. Así, éste queda formado por: miedo, tristeza, ira, alegría, sorpresa, asco, culpa, admiración, curiosidad y seguridad. Dichas emociones se clasifican atendiendo al universo de emociones desagradables siendo el miedo, ira, culpa, asco, tristeza y universos de emociones agradables que son la curiosidad, seguridad, admiración y alegría. La emoción de sorpresa tiene connotaciones positivas o negativas en función del contexto, por lo que su clasificación es más ambigua.

Goleman (1995) en sus investigaciones científicas concluyó que son seis las emociones básicas: miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa y aversión.

Las emociones secundarias, son derivadas de las primarias y según Giuliani et al. (2013) son producto de las experiencias obtenidas en la vida, de la socialización y el desarrollo

de capacidades cognitivas del ser humano. Son el resultado de conjugar las emociones primarias, pero no evidencian rasgos faciales universales, aunque sí tendencias particulares (de diferentes contextos) a la acción.

Estas emociones secundarias, denominadas también como sociales, morales o autoconscientes, se asocian con la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el azoramiento, la arrogancia, el bochorno, etc.

Son muchos los autores, entre ellos Dunn (2003) que ubican la aparición de las emociones secundarias en el momento evolutivo de la primera infancia del niño, en torno a los tres años. Es aproximadamente, cuando los niños empiezan a sonrojarse, a avergonzarse en público, o a intentar consolar a otro niño cuando llora. Precisamente por eso, son necesarias tres condiciones primarias para llegar a la aparición de estas emociones:

- Se requiere la adquisición de la identidad personal.
- El niño debe saber lo que está bien y lo que está mal.
- Y, por último, debe ser capaz de valorar su identidad personal de acuerdo a unas normas sociales básicas. (García, 2017, p. 102)

Según García (2017):

Desde esta perspectiva, las emociones se asemejan a los colores donde, siendo los primarios (azul, rojo y amarillo) mezclados, nos darían todos los demás con sus diferentes matices. Puntualizando también que las emociones secundarias tampoco se

presentan siempre en su estado puro; dependerán del desarrollo cultural de la persona y de su propia historia individual. (p. 103)

Por último, para explicar lo que son emociones positivas y negativas y a modo resumen, se expondrá dos de las clasificaciones que es la que más se adaptada al ámbito educativo. La primera de ellas es la que plantean Fernández-Abascal et al. (2001) en dicha clasificación incluye el concepto de emociones neutras. Consiste en:

- Emociones primarias: son universales a todas las personas y culturas. Con un alto componente genético y se pueden modificar a través del aprendizaje y de las experiencias humanas
- Emociones secundarias: no son universales y sus respuestas dependen del desarrollo individual de cada persona.
- Emociones positivas: hacen referencia a las que se experimentan cuando se logra una meta o se está en disposición de hacerlo. Afrontar esta posibilidad permite disfrutar del bienestar que proporciona la propia acción. Son el producto de una evaluación de las situaciones identificadas como beneficiosas, por lo que despliegan sentimientos agradables. Activan escasos recursos para su afrontamiento. Un ejemplo es la felicidad.
- Emociones negativas: se experimentan cuando se bloquea una meta; sucede ante una amenaza o una pérdida, y requieren de energía y movilización para afrontar la situación de manera relativamente urgente. Es el producto de una evaluación de la situación como perjudicial y desagradable. Implica la activación de recursos para poder ser afrontada. Ejemplos de emociones negativas son el miedo, la ira, la tristeza y el asco.
- Emociones neutras: son aquellas emociones que no provocan reacciones ni agradables

ni desagradables, sino que tienen como finalidad favorecer la aparición de posteriores estados emocionales. Por ejemplo, la sorpresa.

En la tabla 5 se puede ofrecer otra de las clasificaciones más aceptadas en el ámbito educativo.

Tabla 5

Clasificación psicopedagógica de las emociones Bisquerra (2009, p. 92)

EMOCIONES NEGATIVAS	
1. Primarias	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
2. Sociales	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio,

	regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas
EMOCIONES ESTÉTICAS	
Las emociones estéticas han sido poco estudiadas	

Entendiendo este amplio universo de emociones, debemos considerar la importancia de legitimar las emociones. Se debe “legitimar y expresar las emociones desde la autorregulación emocional. No podemos negar la existencia de las emociones, ni la expresión de estas, pero sí que podemos aprender a gestionarlas y a regularlas eficazmente” (Guerrero, 2018, p. 34).

La legitimidad de las emociones debe de ser entendida como que todas tienen una función, no se pueden evitar sentir las y al final se trata de aprender a canalizarlas y usarlas de manera inteligente.

1.6. Predisposiciones biológicas a la acción

A lo largo de la historia los sociólogos han buscado un por qué al cometido, que la evolución, ha dispuesto en la mente humana, no dudan en destacar el predominio del corazón sobre la cabeza en la toma de decisiones más importantes de nuestra vida (Aguado, 2005).

Son las emociones las que nos posibilita para afrontar circunstancias difíciles de la vida, como es el fallecimiento de una persona a la que amamos; el insistir en conseguir un objetivo; rupturas de pareja; formar una familia, etc. como para ser únicamente solventadas por el intelecto.

Coexisten dos mentes- la mente emocional y la mente racional- que intervienen en estrecha relación y equilibrio, proporcionando distintas formas de conocimiento para desenvolvernos por el mundo.

“Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que en el pasado permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a la que se ha visto sometida la existencia humana.” (Goleman, 1995, p. 36).

La supervivencia humana ha permitido que las emociones se incluyan en nuestro sistema nervioso en forma de reacciones automáticas. Biólogos evolucionistas, consideran estas reacciones automáticas como la fórmula que garantizó la vida durante un periodo largo y decisivo de la prehistoria humana y que perpetuó genéticamente la especie humana.

Según Goleman (1994) cada emoción predispone al cuerpo a un tipo diferente de respuesta. A continuación, se describirán aquellas reacciones automáticas y biológicas, atendiendo a las descripciones de dicho autor:

- Enojo: se intensifica el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil sujetar un arma o agredir a un adversario. Además, sube el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, con la adrenalina, producen la dosis de energía necesaria para emprender acciones vigorosas.

- Miedo: la sangre se concentra en el rostro (síntomas de palidez y de frío) y circula a los músculos de las piernas, lo que contribuye como respuesta a la huida, aunque el cuerpo parece paralizarse.

Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta, predisponiéndolo a la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada. (Goleman, 1994, p. 40)

- Felicidad: incremento de la ocupación de un centro cerebral que se responsabiliza de frenar los sentimientos negativos y de retraer los estados que originan la preocupación, a la vez que se intensifica el caudal de energía disponible.

- El amor: la ternura y la satisfacción sexual, accionan el sistema nervioso parasimpático (el antagónico fisiológico de la respuesta de “lucha o huida” característica del miedo y de la rabia). Se produce como respuesta, la relajación del cuerpo, que produce un estado de placidez y satisfacción que propicia la convivencia.

- Sorpresa: la curvatura de las cejas, se observa en momentos de sorpresa. Se incrementa el terreno visual y favorece que entre más la luz en la retina, lo cual nos facilita más información sobre lo sucedido, facilitando la elaboración, en consecuencia, un plan de acción más apropiado.

- Desagrado: es un gesto facial universal que manifiesta que algo es repulsivo para el gusto o para el olfato. Se ladea el labio superior y se frunce la nariz. Esta reacción permite al ser humano sobrevivir ante un envenenamiento por alimentos en mal estado.

- Tristeza: nos ayuda a asimilar una pérdida irreemplazable (como la muerte de una persona amada o un gran desengaño). La tristeza, nos induce a una disminución de la energía y del entusiasmo, nos inhibe la actividad humana sobre todo la que tiene que ver con las diversiones y los placeres y cuanto más se adentra en la depresión, más se retrae el metabolismo corporal. Esta respuesta de introspección, no siendo patológica, nos permite llorar una pérdida o una esperanza frustrada, valorar las consecuencias y prepararse para cuando la energía regresa a un nuevo comienzo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación han cambiado
(Tedesco, 2011).

La Inteligencia Emocional, se sustenta en la trayectoria y evolución histórica de las investigaciones sobre la inteligencia, desde inicios del siglo XX hasta la aparición de la teoría de Inteligencias Múltiples ochenta años después. La Inteligencia Emocional, desde el punto de vista de la didáctica de las emociones es un aspecto importante por diferentes razones: como fundamento de la intervención educativa, para el desarrollo de competencias emocionales, como base de la Educación Emocional, etc. La Inteligencia Emocional, es un término que empieza con Salovey y Mayer (1990) y se difunde con Goleman (1995). Es a partir de la segunda mitad de los años noventa, cuando alcanza una rápida difusión que se produce por una serie de factores que se derivan del contexto y que explican la evolución de este constructo (Bisquerra, 2009).

2.1. Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional, tiene sus antecedentes en la evolución del constructo de Inteligencia en general. El constructo de Inteligencia, ha sufrido cambios a lo largo de la historia desde diferentes enfoques y perspectivas, siendo en las últimas décadas cuando se empieza a considerar que la Inteligencia Emocional abarca mucho más que los aspectos cognitivos tal y cómo la concebían los grandes pensadores griegos.

A mitad del siglo XIX, se empieza a ahondar en lo qué es la inteligencia (Dueñas, 2012). Existen autores (Dueñas, 2012; Enríquez, 2011) que defienden como primer antecedente histórico en este ámbito, la investigación realizada por Broca (1863) quien estudio el cráneo humano y sus características morfológicas. Aunque este autor, pasó a ser reconocido por la comunidad científica por su hallazgo de la localización cerebral del área del lenguaje, a la que se le dio su nombre.

Según Sattler (1996) el avance posterior en este ámbito lo determinó los métodos psicofísicos desarrollados por Weber (1846) y Fechner (1860) y los estudios estadísticos de los

procesos mentales realizados por Galton (2001). Este último, partiendo de las teorías de Darwin (1859) empleaba en sus investigaciones la campana de Gauss, considerando la Inteligencia como una condición biológica, siendo determinantes los factores genéticos (Dueñas, 2002). Con la teoría de Darwin (1859) de la evolución de las especies ya predijo que la Inteligencia es la capacidad para adaptarse al medio, y a los cambios que puedan surgir (Pozo-Rico, 2016).

Sin embargo, fue en 1905 con Binet, cuando se empiezan a desarrollar pruebas de medición de la Inteligencia centradas en los procesos mentales superiores, en lugar de centrarse en las funciones sensoriales. Este test de Inteligencia, es de uso en el contexto educativo y se diseñó para determinar qué niños podían seguir estudiando por una vía ordinaria y qué otros necesitaban de educación especial. De este modo Binet y Simón crearon en 1905 la primera Escala de Inteligencia. En 1912, Lewis M. Terman, introduce algunos cambios a la escala de Binet-Simon con la finalidad de ampliarla y completarla y en 1916 publican esta nueva versión popularizada y denominada *Escala Stanford-Binet*.

Stern (1912) introduce el término de Cociente Intelectual quedando de este modo vinculado el rendimiento escolar con Inteligencia de una manera predictiva a través de los test. Toda esta actividad científica en torno a la Inteligencia y al Cociente Intelectual queda enmarcada en un contexto social, en el que se buscaba generalizar la educación (Martín y Santiago, 2021).

Con la aplicación de las técnicas estadísticas del análisis factorial y su creciente utilización en el ámbito de la evaluación de la Inteligencia, aparecieron diferentes interpretaciones conocidas como teorías analítico-factoriales de la Inteligencia o, simplemente, teorías o sistemas factoriales. Es de este modo cuando Thurstone (1938) rechaza la teoría de una Inteligencia general y analiza lo que considera siete habilidades esenciales: la comprensión y la

fluidez verbal, la habilidad numérica, la percepción espacial, la memoria, el razonamiento y la rapidez de percepción.

Dueñas (2002) sostiene que los teóricos analíticos-factoriales se agruparon en torno a dos perspectivas. La primera eran los que defendían la teoría general de la Inteligencia, con la existencia de un factor (factor-G) que incide en la ejecución general de las tareas, como Spearman (1927) y Vernon (1969); y en la segunda perspectiva se incluían aquellos autores como Thorndike (1920) y Thurstone (1938) que defendían la composición de múltiples facultades independientes y específicas de la Inteligencia (factor o factores S).

Para Sattler (1996) hoy día son muchos los autores que admiten la teoría de que la Inteligencia general subsiste con capacidades independientes.

Thorndike (1920) creó la teoría de la Inteligencia multifactorial, en la que defendía que la Inteligencia era el resultado de la conexión entre un gran número de capacidades interconectadas pero independientes. Coexisten tres tipos de inteligencia: una Inteligencia Social, en relación con la propia persona; una Inteligencia Concreta en relación con los objetos; y la Inteligencia Abstracta, en relación a los símbolos verbales y matemáticos.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, hubo una progresión hacia el estudio de la Inteligencia en cuanto al funcionamiento de las capacidades cognitivas del ser humano, ya que los científicos empiezan a investigar sobre las capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices y crean un concepto de Inteligencia centrado exclusivamente con la predicción del éxito académico sin tener en cuenta aquellos aspectos afectivo-emocionales que podían afectar e incluso modificar los resultados académicos de los alumnos (Garnham y Oakhill, 1996).

Catell (1963) diferencia entre Inteligencia Cristalizada e Inteligencia Fluida. La Inteligencia Cristalizada, se refiere a la información que se tiene de la realidad y por tanto son aquellos conocimientos, capacidades y estrategias de desarrollo cognitivo que el sujeto aprende a lo largo de su vida. Va a depender del desarrollo neurológico, por lo que se considera más libre de las influencias educativas y culturales. La Inteligencia Fluida, en cambio, está formada por aquellas habilidades y los conocimientos que van a depender para su desarrollo de la educación cultural que haya recibido la persona y de su capacidad de adaptación para afrontar nuevas situaciones, sin que los conocimientos previos que se posean sean una fuente de ayuda (García, 2017).

Al considerarse que la Inteligencia estaba compuesta por una serie de procesos cognitivos, aparece la concepción de la Inteligencia humana, dirigida hacia lo que sería la Inteligencia Emocional.

En esta nueva concepción destacan los estudios de Guildford (1967) quien en 1958 plantea un modelo tridimensional de la Inteligencia, clasificado en base a su contenido, a la operación mental requerida y al producto resultante de la operación. Este autor incluyó la Inteligencia Social y el estudio de la creatividad como producto del pensamiento divergente e incluyó estas capacidades como parte de la Inteligencia humana.

Continuando con este recorrido histórico en 1983, Gardner publicó su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, en la que abre una nueva línea de estudio en cuanto a los modelos existentes de Inteligencia. En su teoría de las Inteligencias Múltiples define siete tipos de Inteligencia: Musical, Cinético-corporal, Lógico-matemática, Lingüística, Espacial, Interpersonal e Intrapersonal (Gardner, 1995). Posteriormente, Gardner (2001) añade

dos más: Inteligencia Existencial e Inteligencia Naturalista. Siendo la Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal las bases sobre las que sustenta la Inteligencia Emocional.

Gardner (2001) define la Inteligencia Intrapersonal como el conocimiento de los propios sentimientos y emociones, la distinción y clasificación de esos sentimientos que nos permitan dirigir nuestras conductas de forma adecuada. Esta Inteligencia, correspondería a lo que autores denominaron anteriormente como Inteligencia Personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000). Por otro lado, define la Inteligencia Interpersonal, como la capacidad para percibir en los demás distintos estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones, permitiendo percibir las intenciones y deseos de los demás (Grewal y Salovey, 2006). Esta última correspondería a lo que algunos autores denominaron como Inteligencia Social (Zirkel, 2000, Topping et al., 2000; y Cherniss, 2000).

A las ya mencionadas aportaciones de Guildford (1967) y Gardner (1995) se suma las aportaciones de Sternberg (2000) quien defiende una perspectiva multidimensional de la Inteligencia, en cuanto a que existen diferentes tipos de talentos o Inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 2000; Sternberg et al., 2001), e incluyendo en su concepto de Inteligencia la creatividad, los aspectos personales y sociales.

Sternberg (2000) define la Inteligencia como una serie de habilidades de pensamiento y aprendizaje que nos ayudan a resolver los problemas de la vida real o académica y que pueden ser analizadas de forma independiente. En su formulación de la teoría triárquica de la Inteligencia, son tres dimensiones que la conforman:

- La dimensión Componencial, que son los mecanismos cognitivos que nos posibilitan aprender y desarrollar tareas inteligentes.

- La dimensión Experiencial, por la que abordamos una nueva tarea o situación ofreciendo una solución adecuada.
- La dimensión Contextual, de forma práctica o social, que nos ayuda a adaptarnos al ambiente, permitiéndonos solucionar problemas de la vida diaria.

Sternberg (1982) considera que, para obtener el éxito en la vida del ser humano, además de una Inteligencia Analítica, necesitamos las Inteligencias Creativa y Práctica (Sternberg y Spear, 2000). Por lo que hace una crítica severa a los test de Inteligencia tradicionales puesto que éstos solo miden la Inteligencia Analítica que mide el Cociente Intelectual de la persona y no siendo este aspecto suficiente para predecir el éxito en la vida (Sternberg et al., 2001).

Otro suceso importante para este autor sería saber cuándo y cómo usar con eficacia esos aspectos de la que llama Inteligencia exitosa, y no conformarse con solo tenerlos.

Según García (2017) partiendo de estos planteamientos en 1994 en *The Wall Street Journal la Mainstream Science on Intelligence*, se publicó la definición de Inteligencia como la capacidad mental general que requiere de la habilidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, entender ideas complejas y aprender rápidamente de la experiencia. Se considera como la capacidad para comprender de nuestro entorno y va más allá del conocimiento académico.

En esta definición, se observa la transformación que sufrió el concepto tradicional de Inteligencia que se basaba en la medición del Cociente Intelectual a la nueva visión de Inteligencia que incluye desde el punto de vista neurológico, el resolver de problemas de la vida cotidiana partiendo de la experiencia del individuo y considerando el desarrollo de otras Inteligencias.

Así es como el concepto de inteligencia humana, ha evolucionado desde su concepción inicial centrada únicamente en procesos racionales hasta llegar a un enfoque mucho más amplio en el que se abarca los aspectos emocionales; sentando así las bases del origen de lo que hoy denominamos Inteligencia Emocional (Pérez y Castejón, 2007).

2.2. Origen y definición del concepto de Inteligencia Emocional

Para definir lo que es la Inteligencia Emocional, es preciso conocer el origen de este constructo que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo.

Atendiendo a los antecedentes históricos referidos en el apartado anterior, se va a partir de la teoría de Gardner (1983) como origen del término de Inteligencia Emocional, puesto que por primera vez se incluye dentro del concepto de Inteligencia las relaciones sociales y habilidades personales.

Según Gardner (1983) existen entre otras inteligencias la Inter e Intra personal que sientan las bases de lo que hoy conocemos con la nominación de Inteligencia Emocional. A partir de esta gran influencia sobre Inteligencia, las teorías que han marcado indicadores para su medición, siempre han tenido en cuenta esta perspectiva socioemocional (Peinado y Gallego, 2016).

Existen antecedentes históricos, sobre el concepto de Inteligencia Emocional que se deben conocer. Así, en el ámbito de la filosofía, fue Aristóteles un gran visionario y ya en el año 385 A.C, predijo que educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto. Según Romera (2017, p. 52) Aristóteles, lanzó un “desafío” del que hoy día, se hacen eco los expertos en Inteligencia Emocional, en él decía: “Cualquiera puede enfadarse, pero enfadarse en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y de forma correcta, eso, ciertamente, no resulta tan fácil”. Aristóteles con este desafío, establece la dicotomía entre lo emocional y lo

racional, a lo que entendemos comúnmente por “corazón y cabeza”. Cuando aparecen las emociones, el equilibrio se rompe.

En el ámbito de la Biología, Darwin (1872) analiza exhaustivamente la expresión de emociones tan fundamentales como la angustia y el llanto, el abatimiento, la ansiedad, la tristeza, la alegría, el amor, etc. Además de otras expresiones de emociones negativas como el odio, la rabia, el desprecio o el orgullo entre otras.

Dentro del ámbito de la Psicología y más concretamente de la psicología del aprendizaje, Thordike (1920) incorpora el término de la Inteligencia Social, como “la habilidad para comprender y liderar a los hombres y las mujeres y los niños y proceder sabiamente en las relaciones humanas” (p. 228).

Para Bisquerra (2009):

La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de componentes como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc. (p. 122)

Pero el verdadero origen del concepto de Inteligencia Emocional, lo encontramos en el artículo publicado por los investigadores Salovey y Mayer (1990). Este artículo titulado *Emotional Intelligence* supone el primer estudio empírico en el que utilizan un test de

habilidades de reconocimiento de emociones para evaluar diferentes rasgos de la Inteligencia Emocional.

En dicho artículo Salovey y Mayer (1990) establecieron una primera definición como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (p. 189).

Años más tarde reformularon el concepto, considerando que esta definición era incompleta ante determinadas situaciones por centrarse exclusivamente en la regulación de emociones, sin referir la relación entre los sentimientos y el pensamiento.

De este modo, Mayer y Salovey (1997), amplían su definición considerando que:

La Inteligencia Emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (p. 10)

Goleman (1995, citado por Romera, 2017) difunde el término de Inteligencia Emocional a nivel mundial y la define como “la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar estados de ánimo propios y ajenos, incluyendo cinco habilidades asociadas a lo intrapersonal (internas, de autoconcepto) y lo interpersonal (externas y de relación)” (p. 52). Para Goleman (1995) la Inteligencia Emocional “es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p. 68). La considera como el aspecto más

relevante de cuantos intervienen en el equilibrio personal, en el éxito en las interacciones personales y en el rendimiento en el trabajo.

Martineaud y Elgelhart (1996) definen Inteligencia Emocional como “capacidad para leer nuestros sentimientos, controlar nuestros impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas, y mantenernos a la escucha del otro” (p. 48).

Bar-On (1997) considera la Inteligencia Emocional como una serie de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que repercuten en la habilidad de obtener el éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Para Shapiro (1997, citado por Dueñas, 2002) la Inteligencia Emocional:

Incluye cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto. (p. 83)

En términos generales todas estas definiciones se engloban en dos tendencias ideológicas, por un lado, están aquellas que vinculan la Inteligencia Emocional como capacidades cognitivas y por otro, están aquellas definiciones que vinculan la Inteligencia Emocional con aspectos de la personalidad humana como asertividad, optimismo, baja impulsividad, sociabilidad, etc. (Dueñas, 2002).

Simmons y Simmons (1998) consideran que la Inteligencia Emocional es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible.

Para Cooper y Sawaf (1997) la Inteligencia Emocional es el conjunto de estos cuatro elementos:

- a) La alfabetización emocional. Tomar conciencia de nuestras emociones, utilizándolas de manera adecuada y transfiriendo la energía emocional que nos proporcione lo que podría denominarse “pasión” creadora y solucionadora.
- b) La agilidad emocional. Integra una doble vertiente:
 - Crear un grado de confianza en las relaciones con los demás y comunicación empática tomando conciencia de los sentimientos y emociones.
 - Ser capaz de flexibilizar para solucionar conflictos y afrontarlos de la forma más adecuada.
- c) La profundidad emocional. Incluye la ética y la moral personal. Reflexionar sobre nuestras aspiraciones y potencialidades individuales. Para conseguir las tenemos que ser educados en el esfuerzo, responsabilidad y conciencia. La moral y la ética personal del individuo va a determinar las maneras que tenemos habitualmente de actuar: debemos hacer lo adecuado y lo correcto.
- c) La alquimia emocional. Corresponde al concepto de “flujo intuitivo”, que es lo que nos permite que seamos capaces de experimentar con más plenitud aquello que realizamos y “conectar con nuestros sentimientos de forma más eficaz, agudizando nuestra intuición, nuestros instintos; nuestro empeño se pone al servicio de la innovación y nuestras emociones y pensamientos no quedan atrapados en el tiempo, sino que tienen una proyección” (García, 2017, p. 139).

Gallego et al. (1999) sostiene que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades que se organizan en tres grupos:

Las habilidades emocionales, consideran:

- Reconocer los propios sentimientos: identificarlos, etiquetarlos y expresarlos.
- Controlar los sentimientos y evaluar su intensidad.
- Ser consciente de si una decisión está determinada por los pensamientos o por los sentimientos.
- Controlar las emociones, comprendiendo lo subyacente a un sentimiento.
- Aprender formas de controlar los sentimientos.

Las habilidades cognitivas, nos dicen, tienen que ver con:

- Comprender los sentimientos de los demás, respetando las diferencias individuales.
- Saber leer e interpretar los indicadores sociales.
- Asumir toda la responsabilidad de las propias decisiones y acciones.
- Considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles.
- Dividir en fases el proceso de toma de decisiones y de resolución de problemas.
- Reconocer las propias debilidades y fortalezas.
- Mantener una actitud positiva ante la vida, con un fuerte componente afectivo.
- Desarrollar esperanzas realistas de uno mismo.
- Entrenarse en la cooperación, la resolución de conflictos y la negociación de compromisos.
- Saber distinguir entre las situaciones en que alguien es realmente hostil y aquellas en las que la hostilidad proviene de uno mismo.
- Ante una situación de conflicto, pararse a describir la situación, determinando las opciones disponibles para resolver el problema, así como sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

Las habilidades conductuales están relacionadas con:

- Resistir las influencias negativas.
- Escuchar a los demás.
- Participar en grupos positivos de compañeros.
- Responder eficazmente a la crítica.
- Comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial, etc. (pp. 28-29)

Vallés (2005) sostiene que Inteligencia Emocional es la capacidad intelectual de utilizar las emociones para resolver problemas.

Aguado (2005) define la Inteligencia Emocional como el ser capaz de escoger la emoción adecuada en un contexto concreto, con la intensidad oportuna. Gracias a la razón, el ser humano ha dejado de tener un comportamiento animal, pero gracias a la emoción, seremos capaces de no funcionar como máquinas.

Para Bisquerra (2012) la Inteligencia Emocional, es ser capaz de tomar consciencia de nuestras emociones y saber regularlas. Integra todas aquellas habilidades que nos ayuden a resolver conflictos asociados con las emociones y los sentimientos. Considera que darnos cuenta de lo que nos ocurre y actuar de manera consecuente, son aspectos que van a favorecer nuestro bienestar y crecimiento personal y esto solamente es posible mediante la Educación Emocional.

Otra de las definiciones más actuales del concepto de Inteligencia Emocional es la creada por Mestre et al. (2017) quienes sostienen que es la habilidad para resolver problemas cuando la información que usamos procede de las emociones. En consonancia con otros autores Mestre et al. (2016) comparten ideológicamente la teoría de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997) y

defiende el desarrollar en el ser humano los tres componentes de la Inteligencia Emocional que ellos consideran más importantes: percepción, comprensión y regulación.

Por el 25° aniversario del constructo, Mayer et al. (2016) crearon siete fundamentos sobre cómo la Inteligencia Emocional debe ser atendida y comprendida: el primero, considerarla una capacidad mental; el segundo, medirla como una capacidad a través de una escala o autoinforme, mediante tareas cognitivas que reciben el nombre de *performance measures* (Mestre, 2006); el tercero, saber solucionar de manera inteligente conflictos, no quiere decir que necesariamente se correspondan con comportamientos inteligentes, es decir, el pronóstico de una buena aceptación social no siempre se cumple en personas con una destacada Inteligencia Emocional; el cuarto principio, el contenido del test de Inteligencia Emocional a utilizar debe abarcar el área del conflicto a resolver, aumentando su grado de dificultad con la edad; el quinto principio, la puntuación en estos test manifiestan las diferencias individuales en cuanto a la habilidad mental para resolver problemas de contenidos emocionales. El sexto, es que la Inteligencia Emocional se integra dentro de las perspectivas generales de lo que es la Inteligencia en su sentido más amplio (Mestre, 2003); y el séptimo y último fundamento de Mayer et al. (2016) es que la Inteligencia Emocional se basa en el procesamiento de información implicada con la que tiene especial significado para los individuos, a la que llaman *hot information processing*.

Todos estos autores mencionados anteriormente quisieron comprender el funcionamiento de las emociones en el ser humano, por tanto, ha sido un proceso de búsqueda e inquietud ideológica, que se ha mantenido durante milenios y es por ello, que en la sociedad en la que vivimos no se habla de ninguna disciplina sin mencionar las emociones, por la influencia que

ejercen en aspectos de la vida tan importantes como son la política, economía, publicidad, educación entre otros (Fernández -Berrocal et al., 2004).

2.3. Qué son las competencias emocionales

El objetivo de la Inteligencia Emocional y por tanto de la Educación Emocional es desarrollar competencias emocionales en el ser humano. Los cambios educativos a nivel internacional implican el salto de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otra visión basada en el desarrollo de competencias y por tanto de competencias emocionales (Urosa, 2021).

Se entiende por competencia como la capacidad para activar adecuadamente una serie de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes requeridas para ejecutar distintas actividades con un cierto grado de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según Bisquerra (2009) el término de competencia se caracteriza por que:

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer” y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.

Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en un contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente. (p. 143)

Siguiendo con Bisquerra (2009) podemos distinguir entre tres tipos de competencias:

1. Competencias específicas técnico-profesionales: incluye la adquisición de conocimientos y procedimientos asociados con un área profesional y laboral especializada como, por ejemplo, competencias específicas, medicina, docencia, derecho, electricidad, etc.
2. Competencias genéricas o transversales: son universales a un extenso número de profesiones. Incluye el dominio de idiomas, de medios informáticos y un gran bloque de competencias sociopersonales: “automotivación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, tolerancia a la frustración, asertividad, responsabilidad, capacidad para tomar decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, trabajo en equipo, etc”.
3. Competencias sociopersonales. (p. 144)

Dentro de las competencias sociopersonales se incluirían las competencias emocionales como un subconjunto. Existen estudios como los de Goleman et al. (2002), Cherniss (2000), Donaldso-Feilder y Bond (2004), Hughes (2005), Navío (2005) y Giardini y Frese (2006) que resaltan que las competencias genéricas y sociopersonales cada vez son más demandas por los empresarios. Goleman et al. (2002) sostienen que convivir en ámbito laboral con líderes irritables, dominantes o fríos dificulta la ejecución del trabajo. Por el contrario, aquellos líderes, que se caracterizan por un liderazgo optimista y entusiasta mantienen durante mucho más tiempo a sus empleados.

Las competencias emocionales son un concepto en continuo cambio y reformulación por parte de los especialistas. Todavía no existe una delimitación clara de lo que son exactamente. Lógicamente se centran en la Inteligencia Emocional, pero pueden incluir más elementos. Por eso, algunos autores optan por denominarlas competencias socioemocionales, competencias sociales y emocionales o al revés. Para Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) existe una correspondencia entre competencias emocionales e Inteligencia Emocional; pero cada uno respecto a su modelo.

Goleman et al. (2002) plantean cuatro dominios (conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) con diecinueve competencias, tal como se estructuran en la tabla 6.

Tabla 6

Competencias asociadas a la Inteligencia Emocional (Bisquerra, 2009, p. 145)

Competencia personal	competencia social
Conciencia de uno mismo	Conciencia social
1. Conciencia emocional de uno mismo	10. Empatía
2. Valoración adecuada de uno mismo	11. Conciencia de la organización
3. Confianza en uno mismo	12. Servicio
Autogestión	Gestión de las relaciones
4. Autorregulación emocional	13. Liderazgo inspirado
5. Transparencia	14. Influencia
6. Adaptabilidad	15. Desarrollo de los demás
7. Logro	
8. Iniciativa	16. Catalizar el cambio

9. Optimismo

17. Gestión de los conflictos

18. Establecer vínculos

19. Trabajo en equipo y colaboración

Existe en la actualidad, un movimiento a nivel internacional en todos los niveles educativos que defiende un sistema educativo centrado en la adquisición de conocimientos basados en competencias, por lo que el concepto de competencias emocionales ha de considerarse un concepto educativo (Bisquerra, 2002; Lopez et. al, 2020).

2.4. Autores dentro del panorama nacional e internacional, sobre la Inteligencia

Emocional.

A continuación, vamos a resaltar las aportaciones de diferentes autores que realizan la ardua tarea de investigar sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional y sus beneficios en la sociedad. Entre ellos, destacamos tres modelos (Bar-On, 1983; Goleman, 1995 y Mayer y Salovey, 1997) que coexisten y son divergentes ligeramente en sus planteamientos y componentes pero apoyados empíricamente y que disponen de sus propios instrumentos de evaluación estandarizados (Extremera y Fernández - Berrocal, 2015) para después continuar exponiendo otros modelos más actuales y que también merecen ser mencionados (Bisquerra, 2003 y Romera, 2019).

Podemos diferenciar entre, **modelos en habilidades** para el procesamiento de la información emocional y en este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey y Mayer (1997) y **modelos mixtos**, que incluyen rasgos de comportamiento y de personalidad como puede ser la empatía,

asertividad, impulsividad, optimismo, etc, siendo los más relevantes de estos modelos el de Goleman (1995) y el de Bar-On (1983).

2.4.1. El modelo de Reuven Bar-On

Bar-On (1988) introdujo el término EQ (Emotional Quotient) pero no tuvo repercusión hasta que se publicó la primera versión del Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 1997).

Bar-On (1997, citado por Ugarriza, 2001) crea un modelo mixto en que define Inteligencia Emocional y Social como “aquellas habilidades personales, emocionales y sociales que inciden en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio” (p. 131). Esta Inteligencia incidirá en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico de las personas.

El modelo de Bar-On describe la Inteligencia Emocional como una serie de competencias socio-emocionales interrelacionadas y destrezas que generan comportamientos inteligentes (Manzano, 2021).

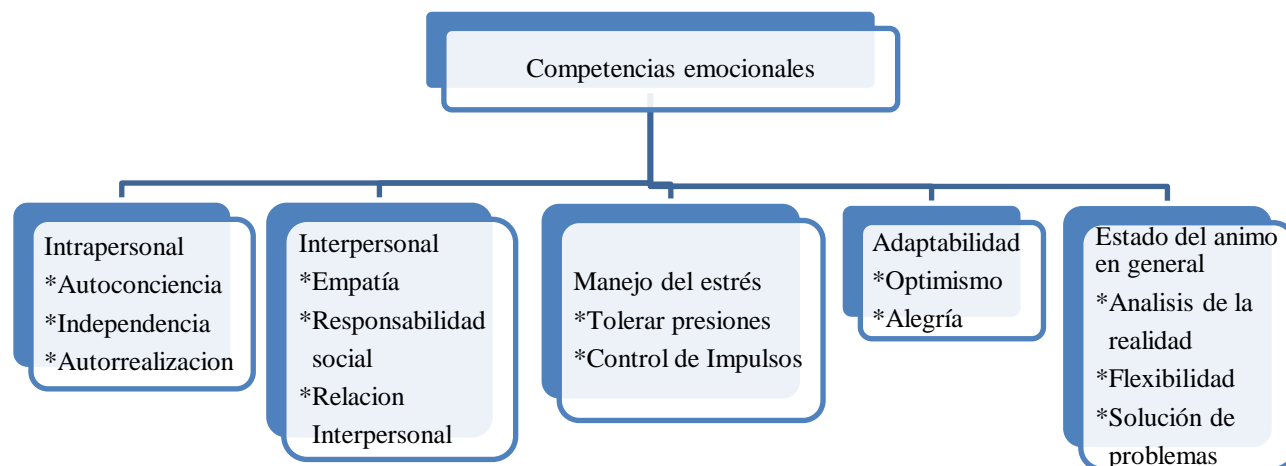
El modelo de Bar-On (1997, citado por Bisquerra, 2009) se organiza en base a los siguientes componentes:

- Componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
- Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
- Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
- Gestión del estrés: tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
- Estado de ánimo general: felicidad, optimismo. La descripción de cada componente se puede derivar sin dificultad. Tal vez conviene aclarar que “prueba de realidad” se refiere

a la habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo). La “flexibilidad” es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida. (p. 133) (véase la figura 2).

Figura 2

Competencias emocionales según el modelo de Bar-On



2.4.2. El modelo de Goleman

Con la publicación de su libro *Emotional Intelligence*, Goleman (1995) consiguió extender en toda la sociedad del momento, la creencia de que la Inteligencia Emocional, se encuentra por encima del Cociente Intelectual para obtener el éxito en el ser humano tanto en lo personal como en lo profesional.

El modelo de Goleman (1995) es un modelo mixto que integra aspectos de la personalidad humana y que entiende la Inteligencia Emocional como una serie de competencias y destrezas sociales y emocionales.

Según este autor, los factores que mejor diferencian grupos de personas igualmente inteligentes, a quien mostrarán una mayor capacidad de liderazgo, no son el Cociente Intelectual ni las habilidades técnicas, sino las relacionadas con la Inteligencia Emocional.

Goleman (1995) distingue cinco competencias socioemocionales:

- Autoconciencia, como la capacidad para identificar y comprender los estados de ánimo, emociones e impulsos propios, así como su impacto en los demás.
- Autorregulación, es la aptitud para dominar o reconducir los impulsos negativos o el mal humor y a no asumir decisiones precipitadas.
- La motivación, es alcanzar los objetivos con vigor y perseverancia.
- La empatía es comprender a las personas en según sus reacciones emocionales.
- Habilidades Sociales, son aquellas competencias que intervienen en las relaciones interpersonales y en la elaboración de redes sociales para hallar puntos en común y estrechar lazos.

A modo de síntesis véase tabla 7.

Tabla 7

Modelo de Goleman (Bisquerra, 2009, p. 133)

COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS
	- Autoconciencia emocional
Autoconciencia	- Autoevaluación apropiada
	- Autoconfianza

	- Autocontrol
	- Confiabilidad
Autorregulación	- Responsabilidad
	- Adaptabilidad
	- Innovación
	- Motivación de logro
Automotivación	- Compromiso, iniciativa
	- Optimismo
	- Empatía
Empatía	- Conciencia organizacional
	- Orientación al servicio, desarrollo de los demás
	- Aprovechamiento de los demás
	- Liderazgo
	- Comunicación
	- Influencia
Habilidades Sociales	- Catalización del cambio
	- Gestión de conflictos
	- Construcción de alianzas
	- Colaboración y cooperación
	- Trabajo en equipo

Este autor introdujo el concepto de “Analfabetismo Emocional” como la carencia en el manejo de las emociones. Una sociedad analfabeta emocionalmente puede tener consecuencias nefastas como pensamiento polarizado, represión, racismo, sexismo, narcisismo, necesidad obsesiva por tener la razón, etc, llevando a una nación a la peor de las convivencias. Para Goleman (1995) no tener en cuenta las variables emocionales en la educación tendría daños perjudiciales en los niños y adolescentes con tendencias a poder desarrollar conductas disruptivas, depresivas y comportamientos agresivos.

2.4.3. El modelo de Mayer y Salovey

Para Salovey y Mayer (1990, citado por Bisquerra, 2009) “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” (p. 128).

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. (p. 10)

Actualmente, esta visión de la Inteligencia Emocional, se conoce como el “Modelo de habilidades de las cuatro Ramas”, que definen cuatro habilidades integrantes:

- Percepción Emocional, es la habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos como de los demás. Supone tener atención y descifrar con acierto las señales emocionales de la gesticulación facial, postura corporal y modulación de voz. Implica el grado en el que las personas pueden identificar adecuadamente sus emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que se producen. Por último, esta habilidad incluiría la aptitud para discriminar con acierto la bondad y sinceridad de las emociones manifestadas por los demás.

- Facilitación Emocional, integra la habilidad para considerar los sentimientos cuando razonamos o resolvemos problemas. Las emociones inciden en el sistema cognitivo y nuestros estados emocionales influyen en toma de decisiones. Esta habilidad también interviene en los procesos cognitivos básicos, centrando nuestra atención en lo que realmente importa.

- Comprensión Emocional, es la habilidad para diferenciar las distintas señales emocionales, clasificarlas y distinguir en qué categorías se agrupan los sentimientos. Para ello, se ha de llevar una labor tanto anticipatoria como retrospectiva para averiguar los motivos que provocan ese estado de ánimo, así como las posibles consecuencias de nuestros actos. También implica conocer la combinación de estados emocionales que originan las conocidas emociones secundarias, así como entender el significado de las emociones complejas y conocer los cambios de unos estados emocionales a otros.

- Regulación Emocional es la habilidad para moderar las emociones, a través de la puesta en práctica de estrategias de regulación emocional que, varíen tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta capacidad abarcaría los procesos emocionales más complejos, siendo la regulación consciente de las emociones para obtener un

enriquecimiento emocional e intelectual. (Extremera y Fernández - Berrocal, 2005, pp. 63-93)

Consiste en un modelo progresivo y jerárquico, en la que cada habilidad se nutre de la anterior y en el que es necesario conseguir en primer lugar las habilidades más básicas para llegar a alcanzar a las más complejas (veáse tabla 8).

Tabla 8

Modelo de Salovey y Mayer (Bisquerra, 2009 p. 130)

	YO	OTROS
	AUTOCONCIENCIA	CONCIENCIA SOCIAL
CONCIENCIA EMOCIONAL	- Conciencia emocional	- Empatía
	- Autoconocimiento	- Conciencia organizacional
	- Autoconfianza	- Orientación al servicio.
		COMPETENCIAS SOCIALES
	AUTOGESTIÓN	- Desarrollo de los demás
	- Autorregulación	- Liderazgo
GESTIÓN EMOCIONAL	- Adaptabilidad	- Influencia.
	- Orientación al trabajo	- Comunicación
	- Iniciativa	- Catalizador del cambio
		- Gestión de conflictos
		- Construcción de lazos

- Trabajo en equipo

- Colaboración

Estos tres modelos constituyen los pilares sobre los que se sustenta la fundamentación teórica en la historia de la Inteligencia Emocional.

No obstante, en las últimas décadas han surgido aportaciones, aplicadas al ámbito de la educación, de otros modelos de autores relevantes como el de Bisquerra (2003) y Romera (2019) que veremos a continuación.

2.4.4. El modelo de Bisquerra

Según Bisquerra (2009) concebimos la Educación Emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal” (p. 158).

La Educación Emocional, pretende mejorar y potenciar el desarrollo humano y por tanto el desarrollo integral del ser humano (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) (Bisquerra, 2003).

“La Educación Emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que debe estar presente a lo largo de todo el currículo académico, desde la Educación Infantil hasta la vida adulta, y en la formación permanente durante toda la vida” (Bisquerra, 2009 p. 159). Constituye una manera de prevención primaria, entendiéndola como la obtención de competencias que pueden paliar múltiples situaciones de riesgo, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, la ansiedad, la depresión, la violencia, etc.

Se trata de un modelo competencial, en el que se distinguen cinco bloques de competencias emocionales (Bisquerra, 2003):

BLOQUE 1: Conciencia emocional. No sólo significa identificar, reconocer y expresar nuestras propias emociones, sino tomar conciencia de que las demás personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos (Bisquerra, 2009).

BLOQUE 2: Regulación emocional. Es el segundo paso en la progresión de una adecuada Educación Emocional. Experimentamos multitud de emociones, tanto positivas como negativas y debemos ser capaces de regularlas a través de estrategias como la relajación, el diálogo interno, la asertividad, reestructuración cognitiva, etc.

BLOQUE 3: Autoestima. Supone generar expectativas sobre cómo nos ven los demás y cómo nos vemos nosotros mismos. Esto contribuye a crear una autoestima y un autoconcepto propio. Para ello, es necesario conocer nuestras propias capacidades y limitaciones y aprender a aceptarlas y a querernos como somos.

BLOQUE 4: Habilidades socio-emocionales. Son el conjunto de competencias que promueven las relaciones interpersonales. En este conjunto de relaciones interpersonales, experimentamos emociones agradables y desagradables, siendo las habilidades socio-emocionales, el canal que nos permite regular y gestionar esas emociones a través de la comunicación, el diálogo, el respeto, la cooperación y la colaboración.

BLOQUE 5: Habilidades de vida. El niño, se desenvuelve en distintos contextos, la familia, la escuela, los amigos, etc. Se trata de conocer qué sentimos en cada uno de ellos y cómo podemos tener una vida más sana y equilibrada que favorezca nuestro bienestar.

Según Bisquerra (2009) la Educación Emocional intenta dar respuesta a una serie de necesidades sociales que están plenamente tratadas en la educación formal. Por ejemplo, es en la

adolescencia cuando los chicos ponen en marcha comportamientos de riesgo lo que supone un desequilibrio emocional, por lo que se hace necesaria la obtención de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Es por ello, de suma importancia llevar a cabo una intervención educativa en Inteligencia Emocional dentro del aula, a través de programas e investigaciones como la presente, que permitan modificar, cambiar o mejorar los comportamientos de nuestro alumnado y educarlos en la cultura del bienestar y en el rechazo a la violencia. De este modo se haría prevención ante conflictos tan comunes como es el bullying entre otras problemáticas disruptivas dentro de los contextos educativos (Salas et al., 2018).

2.4.5. El modelo Mar Romera “Educar con las 3Cs”.

Según Romera (2019) este modelo educativo fue pensado en un momento en el que las competencias invadían el sistema y anulaban todo lo demás, cuyo único objetivo era “aprender a saber”.

Toda la normativa de los años noventa trajo consigo algo muy bueno para contrarrestar el peso de las competencias y fue la inclusión del término de capacidades.

Para Romera (2019) “capacidades” significa apostar por una escuela inclusiva, apostar por las posibilidades y potencialidades de los niños y hacer de la escuela un lugar comprensivo donde podamos partir de las fortalezas. Defiende por tanto las tres Cs, siendo:

- La primera C “capacidades del profesorado, del alumnado y comunidad educativa”, siempre apoyando investigaciones sobre Inteligencias Múltiples, así como de la Neurociencia.

- La segunda C “competencias para aprender acerca de” los niños necesitan aprender a tocar, mover, a hacer, etc, partiendo siempre desde dos pilares importantes siendo: el primero, el tomar decisiones lo cual implica pensar y segundo el trabajar en equipo.
- La tercera C “corazón”. Compartiendo los ideales de Mora (2017) quien defiende que las emociones son lo que moviliza el mundo, primero sentimos y después pensamos. Por tanto, si promovemos las plataformas emocionales adecuadas, el aprendizaje será mucho más favorable en los alumnos y todo esto ha de hacerse utilizando el cuerpo, la cabeza y el corazón.

2.5. Teorías en las que se integra la Inteligencia Emocional

2.5.1. Inteligencias Múltiples

Gardner (1983) llevó a cabo un análisis sobre el potencial humano y su ejecución. Esta investigación tuvo escasa repercusión en el mundo de la psicología, pero sí, en el ámbito de la educación. Unos años después publica *Multiple intelligences. The theory in practice* (Gardner, 1993) con traducción al español en 1995. En esta obra se plantea la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Como dice Gardner (1995):

Si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general. (p. 30)

Para Pacheco y Padilla (2020) el que una persona ponga en marcha todas sus potencialidades y habilidades puede contribuir a un mayor bienestar social. Gardner (1983) considera que la inteligencia es una habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

En cierta ocasión Gardner (1983) le dijo a Goleman (1995):

Ha llegado ya el momento de ampliar nuestra noción de talento. La contribución más evidente que el sistema educativo puede hacer al desarrollo del niño consiste en ayudarlo a encontrar una parcela en la que sus facultades personales puedan aprovecharse plenamente y en la que se sientan satisfechos y preparados. (p. 80)

Con este modelo Gardner (1983) propone una educación multifactorial de la Inteligencia e integra hasta ocho tipos de Inteligencias, siendo la Inteligencia Intrapersonal y la Interpersonal las aportaciones más relevantes de su teoría desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional, citadas por Goleman (1995) como:

1. Inteligencia Intrapersonal, es la comprensión de nuestra propia vida emocional, la capacidad para formar un modelo preciso y real de uno mismo y ser capaz de utilizar ese modelo para funcionar de forma efectiva en la vida.
2. Inteligencia Interpersonal, es la capacidad de entender a las personas, lo que las motiva, cómo funcionan y cómo trabajar y la mejor forma de cooperar con ellos. Los maestros,

los médicos y los dirigentes religiosos de éxito tienden a ser individuos con un alto grado de Inteligencia Interpersonal. (p. 83)

Continuamos con las otras seis inteligencias de Gardner (1983, citadas por Romera, 2017):

3. Inteligencia lingüística, como la capacidad de dominar el lenguaje y comunicarnos con los demás.

4. Inteligencia lógico-matemática, vinculada a la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

5. Inteligencia espacial, es la habilidad para observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. Destacan arquitectos, pintores, diseñadores, artistas.

6. Inteligencia musical.

7. Inteligencia corporal y cinestésico, asentada sobre habilidades corporales y motrices que permiten por ejemplo, manejar determinadas herramientas como utilizar el cuerpo para expresar sentimientos y emociones, como hacen los bailarines, actores, deportistas.

8. Inteligencia naturalista, permite ahondar en aspectos relacionados con la naturaleza, las especies, los animales y vegetales, la geografía. (p. 59)

Este enfoque tiene como consecuencia dos planteamientos diferenciados en el estudio del S.XXI: el primero de ellos es que para Gardner (1983) no tiene sentido, la pregunta de si una persona es inteligente o no, hecha de forma general, sino que lo verdaderamente importante es

conocer en qué tipo de habilidades destaca o no una persona; y el segundo planteamiento, sería que al ponderar ciertas habilidades humanas como la autoconciencia emocional, la empatía y las habilidades sociales junto con las habilidades tradicionales de alfabetización, aritmética, otorga supremacía y estatus científico, así como la utilidad práctica de estas potencialidades en el contexto educativo y formativo (Extremera y Fernández- Berrocal, 2015).

2.5.2. Psicología Positiva

La Psicología Positiva, se deriva de la psicología y busca a través de la psicología científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (Poseck, 2006; Garcia et al., 2020).

Fredrickson (2001) afirmó que las emociones positivas tienen un objetivo fabuloso en la evolución. Amplían nuestros recursos intelectuales, físicos y sociales y los hacen más perdurables, acrecientan las reservas a las que podemos recurrir cuando se nos presenta una amenaza o una oportunidad.

Para Seligman (2011):

Quando estamos de talante positivo, las personas mejoran y la amistad, las relaciones amorosas y las coaliciones tienen más probabilidades de prosperar. A diferencia de las limitaciones que inducen las emociones negativas, nuestra actitud mental es expansiva, tolerante y creativa. Estamos abiertos a nuevas ideas y experiencias. (p. 64)

Seligman (2011) considera que la Psicología Positiva, se sustenta en tres fundamentos básicos: el primero de ellos, es la investigación de las emociones positivas; el segundo, sería el análisis de las cualidades positivas destacando las fortalezas y virtudes del individuo, y las

“habilidades” como la inteligencia y la capacidad deportiva; y por último, el análisis de organismos positivos, como la democracia, la familia como institución y la libertad de información, que ejercen de soporte de las virtudes y a su vez, son facilitadoras de emociones positivas.

Para Seligman (2003) la Psicología no es solo el estudio de la debilidad y el daño, es también el estudio de la fortaleza y la virtud. El tratamiento no es solo arreglar lo que está roto, es también alimentar lo mejor de nosotros.

Desde esta perspectiva, “es a través de las fortalezas y virtudes que posee el individuo que utilizándolas como barrera contra las desgracias humanas y trastornos psicológicos constituyen las claves para aumentar la capacidad de recuperación del individuo” (Seligman, 2011, p. 15).

Dos son los libros que marcan las bases teóricas de la Psicología Positiva: *La auténtica felicidad* (Seligman, 2002) y *La vida que florece* (Seligman, 2011). Las propias concepciones del autor sobre la Psicología Positiva han ido evolucionando con el paso de los últimos años.

Según Peinado y Gallego (2016):

Para Seligman, el objeto de la Psicología Positiva, ya no es “la felicidad” (formadas por emociones positivas, fortalezas personal y relaciones sociales positivas) como marcó en sus teorías iniciales, sino el objetivo actual es “El bienestar Emocional” cuyo “patrón oro” es el crecimiento personal y que estaría formado por: la vida placentera; la entrega; el sentido de la vida; las relaciones positivas y los logros. (p. 30)

La Organización Mundial de la Salud (1946) considera que el bienestar del individuo es un estado físico, mental y social y no sólo la carencia de enfermedad e incapacidad, sino un estado positivo que incumbe al individuo en sí mismo en el contexto de su vida.

Por tanto, para su actual “Teoría del Bienestar”, el objetivo de la Psicología Positiva, no se centra exclusivamente en la búsqueda de la felicidad, sino en aumentar el crecimiento emocional (Seligman, 2011).

Para obtener este crecimiento personal, Seligman (2011) clasifica “cinco características centrales”, comentadas anteriormente (vida placentera; entrega; sentido de la vida; relaciones positivas y logros) y características “adicionales” que son la autoestima, optimismo, resiliencia, vitalidad, autodeterminación y relaciones positivas. De las cuales habría que poseer al menos tres de ellas.

Junto con estas características, Seligman (2011, citado por Peinado y Gallego, 2016) ha definido como parte de sus estudios empíricos un conjunto de 24 fortalezas, agrupadas en seis categorías:

1. Conocimiento: creatividad, curiosidad, apertura de mente, deseo de aprender y perspectiva.
2. Coraje: valentía, persistencia, integridad y vitalidad.
3. Humanidad: amor, amabilidad e Inteligencia Emocional.
4. Justicia: ciudadanía, trabajo en equipo, equidad y liderazgo.
5. Moderación: perdón y compasión, humildad, prudencia y autorregulación.
6. Transcendencia: aprecio de la belleza, gratitud, esperanza, sentido del humor y espiritualidad. (p. 31)

Por último, destacar otra de las grandes aportaciones realizadas al campo de la Psicología Positiva realizada por Csikszent (1998) profesor de Ciencias Sociales de la Escuela de Negocios Peter Drucker de la Claremont University, quien dio nombre a su teoría e investigó sobre la “Fluidez”. Csikszent (1998) define “Fluidez” como un sentimiento positivo respecto al presente que no va acompañado de pensamientos o sensaciones conscientes. Es el estado de gratificación en el que entramos cuando nos sentimos totalmente involucrados en lo que estamos haciendo.

Según Seligman (2011) para ello, existen unos componentes psicológicos que deben darse en el hecho de sentirse completamente comprometido con la actividad en sí misma:

- La tarea a realizar constituye un reto y exige una habilidad.
- Nos concentramos.
- Existen objetivos claros.
- Obtenemos una respuesta inmediata.
- Nos implicamos profundamente y sin esfuerzos.
- Existe una sensación de control.
- Nuestro sentido del yo se desvanece.
- El tiempo se detiene. (p. 178).

La falta de emoción y de cualquier tipo de conciencia es la clave de la fluidez. La conciencia y la emoción, tienen por objeto corregir la trayectoria del pensamiento y la acción por lo que no son necesarios cuando lo que una persona está haciendo roza la perfección y es en este punto máximo de fluidez en el conocimiento humano cuando la persona experimenta la sensación de felicidad.

2.5.3. Neurociencia y Neuroeducación

Para Kandel (2000) la Neurociencia aporta explicaciones de la conducta en cuanto a la actividad en el funcionamiento del cerebro. Nos enseña cómo intervienen millones de células nerviosas para generar una conducta y cómo estas células están condicionadas por el influjo del medio ambiente. Lo que se pretende, es entender cómo el encéfalo genera la manifiesta individualidad de la conducta humana. Es un nexo de unión entre las ciencias experimentales y humanas, dado que todo surge de nuestro cerebro, y gracias a él percibimos, sentimos, hacemos o creemos.

La Neurociencia, por tanto, es el conjunto de disciplinas que estudian el sistema nervioso, con el fin de conocer los mecanismos que regulan el control de reacciones nerviosas y el comportamiento humano (Bodoque y González, 2021).

Según Mora (2017) la Neuroeducación, es una forma de ver la enseñanza basada en el cerebro:

Neuroeducación, es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la Psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor a los profesores. (p. 25)

Para Mora (2017) la Neuroeducación es transferir la información de cómo funciona el cerebro a la mejora de los procesos de aprendizaje. Saber qué es lo que estimula la atención y que después provoca la emoción, ya que sin estos dos aspectos no se genera el aprendizaje. La Neuroeducación pretende dar a conocer a los docentes aquellos mecanismos psicológicos o cerebrales que influyen en el aprendizaje y en la memoria.

La Neuroeducación junto con la ayuda de la Neurociencia, intenta encontrar la manera de aplicar en el aula los conocimientos que se tienen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención dando lugar al aprendizaje y a la memoria en el niño. Para ello, hay que crear métodos y recursos adaptados a la edad y basados en despertar en el niño la alegría, el placer y nunca el castigo.

Esto supone “evaluar y mejorar la preparación del que enseña (maestro) y facilitar el proceso de quien aprende (individualidad a cualquier edad)” (Mora, 2017, p. 25).

Según Mora (2017) la Inteligencia Emocional es “la capacidad innata y los mecanismos sociales más poderosos, los niños emulan numerosas conductas de su contexto familiar, social y escolar” (p. 47). Desde el ámbito de la Neurociencia y Neuroeducación, se resaltan tres habilidades sociales esenciales para el proceso de aprendizaje en el colegio:

A) La imitación, es una herramienta socioemocional de aprendizaje super potente. Los niños aprenden gran cantidad conductas de los cónyuges, su formar de hablar y de gesticular. Retienen estos aprendizajes por observación directa de comportamientos que ejecutan las personas de su entorno más cercano. Hoy día sabemos que el mecanismo cerebral que interviene en este proceso son las “neuronas espejos”, descubrimiento realizado por el grupo de investigación dirigido por Rizzolatti (1994) cuando buscaban propiedades visuales en el sistema motor de macacos. Este tipo de neuronas motoras, tienen la particularidad de que se activan cuando el mono realiza una acción, pero también cuando el mono observa la acción realizada por otros individuos.

De esta investigación, se obtuvo el gran descubrimiento de que, a partir de estas células no solamente se refleja la acción cuando la ejecutamos, también en la observación de dicha acción cuando es realizada por otra persona, incidiendo en los mecanismos de

imitación tanto de aquello que vemos fuera, en nuestro entorno a nivel motor, como también a nivel emocional. Estas neuronas están conectadas al sistema límbico y están fuertemente relacionadas con la regulación emocional, el aprendizaje, la memoria y la atención (Rizzolatti, 2006).

B) Atención compartida, quiere decir cuando varias personas están mirando un mismo objeto o evento y en este fenómeno se ha encontrado que es una base importante para la comunicación y el aprendizaje de todo aquello que sucede en el entorno del niño.

Es este un mecanismo y un proceso que une adultos y niños pequeños y les hace compartir el mundo de la percepción de un mismo objeto o de personas, lo que facilita el aprendizaje no solo de significados, sino el aprendizaje de las palabras y la comunicación social.

C) Y la tercera habilidad social, es la comprensión empática. La habilidad de sentir emociones y sentimientos, es relevante en el proceso de maduración del cerebro humano. La enseñanza de cómo piensan los humanos.

Los niños desde muy pequeños, mucho antes de pronunciar ninguna palabra ya expresan conductas empáticas altruistas (Mora, 2017). Por ejemplo, cuando un adulto simula una herida en un dedo y finge llanto ante un niño menor de tres años, éste tiende a acercarse al adulto para consolarlo con gestos empáticos.

La emoción y la empatía poseen un enorme influjo en los aprendizajes escolares. Es sabido que hay docentes que fallan en su manera de enseñar por carecer de y habilidades sociales, lo que conduce a sus alumnos a terminar con un apagón en el interés por las materias (Mora, 2012).

En cambio, hay otros maestros, que sin tanto conocimiento como docentes, son capaces de despertar las mentes de los niños, las inspiran, los vuelven curiosos, gracias a sus habilidades comunicativas y empáticas como métodos de enseñanza.

“La empatía es el acercamiento emocional, es la puerta que abre el conocimiento y con él la construcción de un buen ser humano” (Mora, 2017, p. 51).

El concepto de “Apagón Emocional”, es acuñado por Mora (2012) para definir la falta de energía y la actitud apática de los alumnos ante aprendizajes escolares como consecuencia de no despertar en ellos la emoción y la curiosidad por lo que se aprende. Este fenómeno afecta a un alto porcentaje de niños en periodo escolar. Se habla de que son niños estresados debido al cambio en los estilos de vida de la sociedad moderna dando lugar a niños cansados, con falta de energía y falta de sueño profundo y reparador necesario para consolidar lo aprendido durante el día y también a la aparición de otros síntomas en estos niños, como es la irritabilidad y la desatención cognitiva. Se manifiesta cuando comienzan a surgir problemas, muchos de ellos graves, en el comportamiento de los niños y sobretodo en el colegio, a la hora de aprender y memorizar.

En la actualidad se conoce como tratamiento efectivo para mejorar los síntomas provocados por este tipo de estrés, es la práctica del ejercicio físico aeróbico que modula y cambia la configuración del cerebro en aquellas áreas que tienen que ver con el aprendizaje y la memoria.

CAPÍTULO 3

MORFOLOGÍA Y QUÍMICA DEL CEREBRO

Tenemos dos cerebros y dos tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos

(Goleman, 1995)

En la década de los noventa se produce un aumento en el interés social por el estudio del cerebro emocional. Este interés queda marcado por las cuantiosas publicaciones en torno a ello. Libros como *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano* de Damasio (1996) y *El cerebro emocional* de LeDoux (1999) donde se muestran las contribuciones de la Neurociencia con un lenguaje accesible para el gran público. Para una mayor profundización sobre el sistema nervioso se puede consultar las obras de Barraquer (1995).

Mora (1996) en sus trabajos publicados nos habla del cerebro íntimo desde la Neurociencia. También podemos consultar la relación existente entre emociones y anatomía cerebral con MacLean (1993) o podemos conocer las funciones de los neurotransmisores y hormonas en el funcionamiento emocional con Breuning (2017) autora del libro *Hábitos de un cerebro feliz*. A lo largo de este capítulo podremos conocer estos aspectos esenciales en cuanto a morfología cerebral y el cerebro emocional, como fundamento para una adecuada didáctica de las emociones desde la perspectiva de la Neuroeducación (Mora, 2017).

3.1. Morfología cerebral

Ha existido un interés acrecentado por parte de la comunidad científica por realizar estudios experimentales para averiguar cómo funciona nuestro cerebro, no solo para entender la fisiología humana sino también para comprender nuestro comportamiento. Al fin y al cabo, en la actualidad vivimos en una neurocultura en la que todo lo que somos y hacemos viene determinado por el funcionamiento de nuestro cerebro. Es por ello la gran relevancia de ser como docentes, grandes conocedores para poder llevar a cabo con nuestros alumnos una neuroeducación adecuada y acorde con la evolución del niño.

Según Cuellar (2012) el sistema nervioso es el responsable de dirigir y coordinar todas las funciones del organismo, tanto las conscientes como las inconscientes. El sistema nervioso humano lo forman dos partes fundamentales:

- Por un lado, está el sistema nervioso central, formado por el encéfalo y la médula espinal que se encarga de seleccionar y procesar la información recibida por medio de los sentidos y controla las reacciones corporales desde los reflejos más simples a respuestas motoras más complejas.
- Y por otro, está el sistema nervioso periférico que es el responsable de transmitir la información desde los receptores sensitivos hasta el sistema nervioso central, que a su vez manda la información hacia los músculos, glándulas, piel y otros órganos por medio de los nervios efectores.

Diferentes hallazgos y descubrimientos se han dado sobre morfología cerebral a lo largo del siglo pasado, que hoy día tienen sus repercusiones en todos los ámbitos, incluido en el ámbito de la educación.

Así pues, las investigaciones encabezadas por el neurobiólogo Dr. Sperry, premio Nóbel de Medicina en 1981, han demostrado científicamente una milenaria verdad: el ser humano tiene dos hemisferios que están interconectados entre sí. Por su parte, el hemisferio cerebral izquierdo actúa prioritariamente en el pensamiento lógico, matemático, racional y analítico, permite el desarrollo del lenguaje, el sentido del tiempo y actividades como el cálculo y la lectura. Y el hemisferio cerebral derecho actúa en el pensamiento espontáneo, sintético e intuitivo. Se encarga del sentido artístico y espacial, en él predomina lo subjetivo, el mundo interior. Ambos cerebros están interconectados por el cuerpo calloso (Sperry, 1980).

Hoy se ha llegado a saber que aun cuando el control de los movimientos corporales básicos y sus sensaciones se encuentran divididos de manera uniforme entre ambos hemisferios

cerebrales este proceso se desarrolla de manera cruzada, es decir, el hemisferio izquierdo controla el lado derecho del cuerpo y el hemisferio derecho controla el lado izquierdo del cuerpo, no obstante, esta simetría no determina la total equivalencia de ambos hemisferios.

Otro de los grandes hallazgos en Neurociencia fue de la mano de MacLean (1990) médico estadounidense que ha dedicado gran parte de sus estudios al campo de la psicología y la psiquiatría.

Se interesó por el control del cerebro de las emociones y del comportamiento humano y determinó que el centro de las emociones en el cerebro humano se encuentra en el sistema límbico e introdujo como hallazgo la descripción de dos estructuras cerebrales siendo el hipocampo y la amígdala entre otras.

MacLean (1990) define cerebro como una estructura formada por tres capas diferentes anatómica y funcionalmente, de los que emergen conductas específicas. Estos tres cerebros se integran y superponen, así como las conductas que generan y son los responsables de la conducta humana.

A partir de esos pequeños pasos, MacLean (1990) fue desarrollando una teoría que tomaría fuerza a finales de los años 70. Sin embargo, no fue hasta 1990 que sus estudios sobre la teoría del cerebro triuno fueron plasmados en el libro conocido como *El cerebro triuno en la evolución*. Esta teoría sostiene que tres son los subsistemas: el Reptiliano, Límbico y Neocortex, y ejerce un gran impacto en las teorías del aprendizaje en cuanto a que se concibe a la persona como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias. A través del uso de estas múltiples inteligencias, el individuo es capaz de aprovechar al máximo toda su capacidad cerebral, para ello los docentes deben crear escenarios de aprendizaje variados que posibiliten el desarrollo de los tres cerebros.

Asimismo, Velásquez et al. (2006) consideran que:

El currículo debe girar alrededor de experiencias reales, significativas e integradoras; desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje integradas, variadas, articuladas, que involucren los tres cerebros; el clima psico-afectivo en los diferentes escenarios de aprendizaje, debe ser agradable, armónico y cálido, esto es, proporcionar una óptima interacción en el aula de clase, (estudiante-estudiante, estudiante-docente) para lograr resultados significativos. (p. 232)

Existen grandes cambios en nuestra sociedad, vivimos la era de la revolución tecnológica, con los videojuegos y redes sociales que despiertan en los más jóvenes sentimientos de violencia y frustración; así como las redes sociales que eliminan por completo el contacto físico e interacción social entre individuos de la misma edad tan importante para crear la identidad de grupo provocando otras carencias socio-emocionales de suma importancia para vivir en sociedad. Todo supone un fuerte impacto para manejar las emociones de manera adecuada, tanto en el ámbito familiar como en la escuela.

Salmurri (2004) considera que:

Hay una idea más o menos generalizada de que los métodos educativos, el conjunto de conocimientos, valores y actitudes de que disponemos y que utilizamos para enseñar a nuestros menores, no siguen una evolución paralela y de que esta es una de las causas de que cada día se perciba una mayor conducta agresiva en los jóvenes, mayor consumo de sustancias tóxicas, mayor actividad sexual promiscua, mayor número de embarazos no

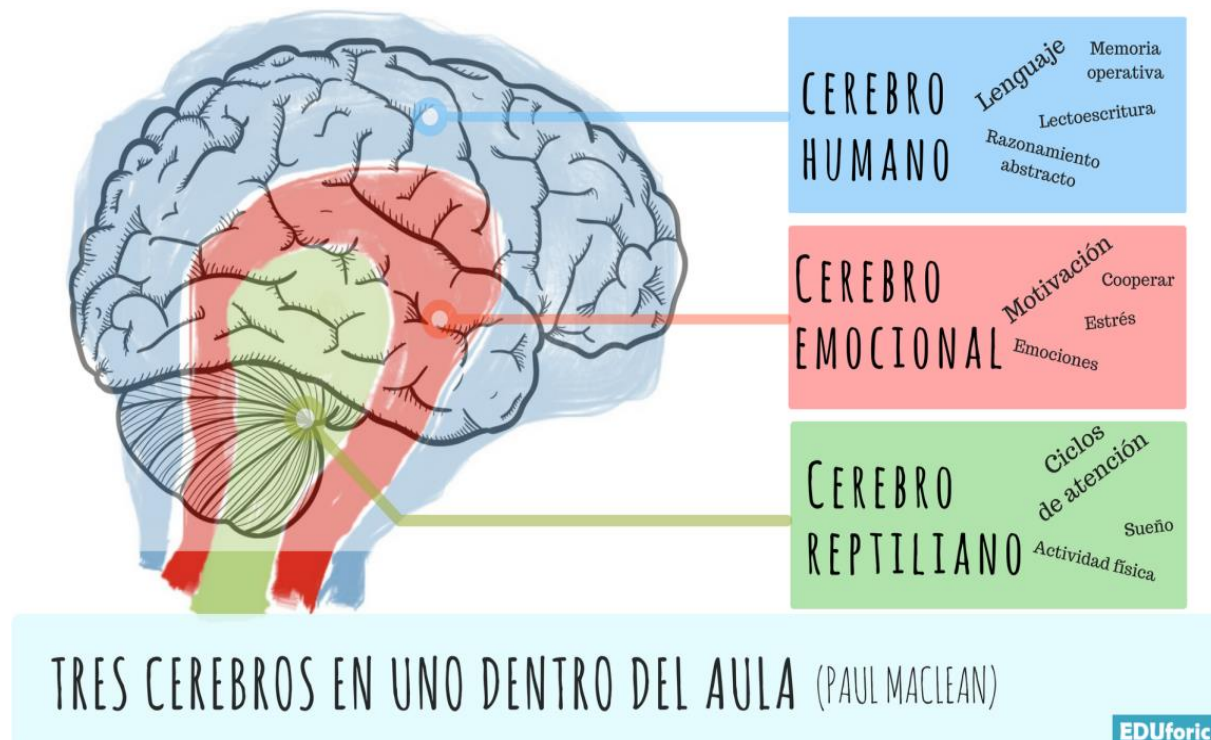
deseados, mayor abandono prematuro de los estudios, mayor cantidad de trastornos psicopatológicos y de más amplia variedad y, en resumen, un mayor sufrimiento. (p. 25)

Hoy, la educación reclama un cambio que le permita anticiparse a las necesidades de las nuevas generaciones, incorporando los conocimientos que provienen de la Neurociencia para permitir que una adecuada individualización de las necesidades de los alumnos ayude a desarrollar capacidades y prevenir dolorosas distorsiones de la personalidad (García, 2018).

A continuación, se abordará la teoría de MacLean (1990) sobre el cerebro triuno, pudiéndose diferenciar entre cerebro Reptiliano, Emocional y Racional (véase la figura 3).

Figura 3

Cerebro Triuno. MacLean (1998)



3.1.1. Cerebro Reptiliano

Para Silva y Ramos (2020) el cerebro reptiliano es el más antiguo, pudo surgir junto al desarrollo evolutivo de los reptiles hace 250 millones de años. Esta red neuronal se ocupa de asegurar nuestra supervivencia. Es la capa cerebral, responsable de las respuestas inatas automáticas y de conductas mecánicas asociadas con la supervivencia humana (Barrios y Guriérrez de Piñeres, 2020). MacLean (1990) sostiene que, cuando aparecen estresores, el cerebro reptil se activa y genera cortisol: la famosa hormona del estrés.

Constituye el área más primitiva del cerebro, que compartimos con todas las especies y que cuenta con un básico sistema nervioso, es el tallo encefálico, que se encuentra en la zona superior de la medula espinal. Este cerebro primario, regulariza las funciones vitales elementales, como los latidos cardíacos, la respiración, deglución y el metabolismo de los otros órganos del cuerpo y movimientos instintivos (Silva y Ramos, 2020; Barrios y Guriérrez de Piñeres, 2020).

Según Goleman (1995):

Mal podríamos decir que este cerebro primitivo piense o aprenda porque se trata simplemente de un conjunto de reguladores programados para mantener el funcionamiento del cuerpo y asegurar la supervivencia del individuo. De este cerebro primitivo – el tallo encefálico- emergieron los centros emocionales que millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante o neocórtex. (p. 45)

3.1.2. Cerebro Emocional

Para Goleman (1995) con la aparición de los primeros mamíferos emergieron nuevos estratos fundamentales en el cerebro emocional. Estos estratos que rodean el tallo encefálico se le denomina sistema límbico, territorio donde se agregaron las emociones.

Es el segundo cerebro en evolucionar y constituye una de las redes neuronales más importantes en el estudio del comportamiento humano, siendo el sistema límbico la parte del cerebro con un papel más relevante en cuanto a la aparición de los estados de ánimo. Es por ello que es llamado “el cerebro Emocional”.

El término de sistema límbico procede de las investigaciones de Papez (1937) y MacLean (1949) para indicar la parte del cerebro especializada en el procesamiento de las emociones. Las investigaciones en Neurociencia manifiestan un mayor conocimiento de los procesos que caracterizan la emoción, donde el sistema límbico posee un papel relevante. Por estas investigaciones conocemos que el sistema límbico está constituido por estructuras corticales relativamente primitivas. Anatómicamente, el sistema límbico es el área subcortical del cerebro, que está formada por una serie de estructuras que rodean el tálamo, entre las cuales está la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo, los cuerpos mamilares, el fórnix, la corteza del cíngulo, el septum y el bulbo olfatorio. El cuerpo calloso divide el neocórtex del sistema límbico (Pinel, 2000; Costa et al., 2021).

La evolución del sistema límbico, puso a punto dos poderosas herramientas: el aprendizaje y la memoria. Dos aspectos revolucionarios que facilitaron ir más allá de las reacciones automáticas y adecuar las respuestas para acomodarlas a las diferentes exigencias del entorno, proporcionando así una toma de decisiones mucho más inteligentes para la supervivencia (Goleman, 1995).

Evitar morir envenado y discriminar olores, sabores, colores, etc., como aquello que es bueno o malo para la supervivencia humana se hizo tarea necesaria, desarrollándose para este fin el cerebro olfativo, que es parte del sistema emocional y que ha jugado un papel importante en el desarrollo evolutivo.

Según Vera (2008) el sistema límbico es la parte del cerebro situada inmediatamente debajo de la corteza cerebral. Comprende centros importantes como el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo, la región septal y la amígdala cerebral. Estas estructuras están presentes en todos los mamíferos y son la base de la afectividad. Aquí se operan las distintas emociones: penas, angustias y alegrías intensas, también el temor o la agresión.

El sistema límbico está asociado con las áreas neocorticales del sistema nervioso central, que son áreas donde destacan el neocórtex temporal anterior y el neocórtex frontal. Existen conexiones entre el sistema límbico y el neocórtex de manera que puede suceder que una emoción colapse el cerebro, no permitiéndole razonar y creando interferencias, perceptivas y respondiendo a ellas como si fueran reales. Por lo que, una emoción intensa puede bloquear el pensamiento y responder de forma irreflexiva. La emoción domina a la razón. Sin embargo, con el entrenamiento y la Educación Emocional se podría generar una mutación genética (LeDoux, 1999) que haga más posible la regulación emocional. Para que sucediera, sería necesaria mucha práctica a lo largo de generaciones.

Debemos tener en cuenta que las conexiones entre el neocórtex y el sistema límbico penetran por unos canales muy delgados, que se colapsan con facilidad, lo que en ocasiones hace que el razonamiento sea difícil de actuar sobre la emoción de forma eficaz. Esto sucede ante emociones intensas cuando por ejemplo, se está en la caída en picado de una montaña rusa, de

poco sirve que el neocórtex “le diga” al sistema límbico: “no te preocupes, que no ocurre nada, sólo es un juego de simulación” (Bisquerra, 2009).

El sistema límbico no es un término estructural (anatómico), sino funcional. Atiende a una evolución filogenético para asegurar la supervivencia de las especies. Ejerce un papel fundamental en la vida emocional. De este modo se transfieren las sensaciones de hambre, sed, deseo sexual y se pone en marcha la respuesta emocional en situaciones de emergencia. Así, es como existe una comunicación entre el sistema límbico y la corteza cerebral (Silva y Ramos, 2020; Barrios y Guriérrez de Piñeres, 2020; Costa et al., 2021).

A continuación, se explicarán algunas de las estructuras del sistema límbico:

1. La amígdala

En realidad existen dos amígdalas (una en la parte derecha y otra en la izquierda) que constituyen un conjunto de estructuras interconectadas en forma de almendra y se encuentran encima del tallo encefálico.

La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se considera como una estructura límbica muy ligada a los procesos de aprendizaje y a la memoria. Constituye una especie de depósito emocional en el que se da significado a la información que se recibe.

Esta estructura está ligada a los afectos, a las pasiones, al llanto y a emociones fuertes como la ira y el miedo, provocando en este último la inmovilización del rostro en expresión de miedo, paralizando al mismo tiempo los músculos, aumentando la frecuencia cardíaca, tensión sanguínea y la respiración.

En la investigación de Le Doux (1987) expone como la amígdala logra el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, aún no ha tomado ninguna decisión, es así como la activación

de la amígdala y relación con el neocórtex forman el núcleo de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995).

Desempeña la función de incorporar las emociones con patrones de respuestas a la acción y es la encargada de que reaccionemos ante situación de peligro, puesto que se ocupa de poner en funcionamiento la secreción de dosis masivas de noradrenalina incrementando la actividad corporal, activando los sentidos y poniendo al cerebro en situación de alerta (García, 2018).

Le Doux (1987) estudió la función de la amígdala en la infancia y obtuvo como conclusión que las interacciones, en cuanto a los encuentros y desencuentros entre el niño y sus figuras de referencia, constituye un aprendizaje emocional.

Para Le Doux (1987) este aprendizaje emocional está grabado en la amígdala con la impronta en un tiempo en el que el niño no sabía utilizar el lenguaje verbal y con el consiguiente estallido de las emociones por no comprender el desconcierto ante la separación con las figuras de referencia produciendos en el niño, lo que se denomina secuestro emocional.

El término de secuestro emocional, fue acuñado por Goleman (1995) para explicar este tipo de reacciones emocionales incontrolables. Hagámonos unas preguntas ¿alguna vez te has dejado llevar y has dicho cosas de las que te has arrepentido? ¿Alguna vez has perdido el control de la situación? Si las respuestas a estas preguntas son afirmativas, es que has sufrido el secuestro de la amígdala y se ha producido una desactivación con las conexiones con el córtex, dominando la emoción sobre la conducta del sujeto y apagando el área que nos hace racionales. En estos momentos, la mente racional se ve desbordada por la mente emocional.

¿Y qué podemos hacer ante estas situaciones emocionales incontrolables? Como sabiduría popular todos hemos escuchado lo de “si estas enfadado cuenta hasta diez antes de actuar”. Es una estrategia inteligente que frena el impulso y permite que cuando empieces a

contar se active tu cerebro racional, el neocórtex, y la lógica de tu cerebro que estaba inhibida por el secuestro de la amígdala comience a funcionar.

Otra estrategia, es concentrarse en la respiración que permite establecer un puente entre el cerebro emocional y el neocórtex como consecuencia de la inhibición del impulso a actuar.

Según García (2018) es muy necesario tomar consciencia como docentes de que cuando se produce el secuestro de la amígdala en un niño en la escuela, es porque el niño sufre una reacción fisiológica de su cerebro y por tanto quedará conectado a la emoción que lo dirige su acción, teniendo en cuenta además que no dispone de un cerebro racional completamente desarrollado. En este caso, el adulto o docente, es el que debe propiciar que el cerebro emocional del niño conecte con su cerebro racional, a través de las estrategias anteriormente mencionadas o a través de una de las herramientas metodológicas en Inteligencia Emocional más infalibles como es ofrecer al niño una respuesta empática y contacto físico como es el abrazo, para establecer esa conexión entre el cerebro emocional con el racional.

2. Hipocampo

El hipocampo es la estructura que se ocupa de registrar los hechos puros, los detalles de la situación vivida y es la amígdala la que se ocupa de dar la carga de significado emocional a dicha situación vivida.

A modo de ejemplo, como dijo Le Doux (1987, citado por Goleman, 1995), “el hipocampo es una estructura fundamental para reconocer un rostro humano, como el de su prima, pero es la amígdala la que le agrega el clima emocional de que no parece tenerla en mucha estima” (p. 59).

El Hipocampo se pone en funcionamiento para convertir la información en memoria a largo plazo y para rescatar la información de dicha memoria a largo plazo. La intervención

repetida de redes nerviosas especializadas en el hipocampo incrementa la memoria de almacenamiento por lo que desempeña un papel muy relevante en los procesos de aprendizaje de los niños en edad escolar y a lo largo de toda la vida.

El almacenamiento definitivo de las memorias conscientes que son depositadas en el hipocampo y que tuvieron lugar en nuestra niñez, tardan muchos meses e incluso años en ser depositados en la corteza. Este proceso se conoce como “consolidación” (Mora, 2017).

Sin embargo, no se retiene cada bit de información que se aprende porque nuestro cerebro realiza un proceso llamado “Poda neuronal”. Se produce la eliminación de aquellas conexiones sinápticas entre neuronas. Se eliminan aquellas conexiones poco utilizadas para limpiar la memoria de almacenamiento y establecer aquellas conexiones neuronales que son útiles para el individuo.

Durante la infancia el cerebro del niño alberga el mayor número de conexiones sinápticas, es por ello que, es la época de más auge en los aprendizajes que realiza, aprendizajes necesarios para su desarrollo. Es ya en la adolescencia cuando se inicia “la poda neuronal” y continúa hasta la edad adulta (García, 2018).

El hipocampo contribuye a seleccionar lo que en la memoria almacenamos, sobre todo aquellos acontecimientos que tienen un impacto emocional en la vida de las personas. Esto se debe a que establecemos “marcadores emocionales”. Así, por ejemplo, el 11 de Mayo de 2011 a las 18:47, hubo en la ciudad de Lorca, provincia de Murcia, un terremoto de magnitud 5.1 continuado por varias réplicas. Causó innumerables destrozos en la ciudad, dejando víctimas mortales y multitud de heridos.

Para los ciudadanos de Lorca, en ese preciso momento se constituyó un marcador emocional, y todos y cada uno de ellos son capaces de dar datos precisos sobre el lugar en el que

se encontraban el 11 de Mayo a las 18:47, lo que hacían en ese preciso momento y lo que sucedió después (López-García y López-Solerba, 2011). Otro ejemplo ocurrido a nivel mundial fue con el atentado de las torres gemelas, por lo que todo el mundo recuerda lo que estaba haciendo exactamente ese día y en ese momento porque de manera inevitable, este suceso se constituyó como un marcador emocional.

Estos marcadores emocionales los utilizamos en nuestro aprendizaje a lo largo de toda la vida como cuando se produjo nuestro primer beso en pareja, el día de nuestra boda, el nacimiento de un hijo o el día en que murió un ser querido. Forma parte de nuestro aprendizaje y de nuestra memoria de almacenamiento que se encuentra en el hipocampo (Mora, 2017).

En los aprendizajes de los niños en edad escolar, el hipocampo contribuye a desarrollar las nociones espacio- temporal y es por ello, que el niño explora y experimenta a través del movimiento su entorno más cercano.

Algunas enfermedades proceden de esta área del cerebro. El Alzheimer proviene de un hipocampo dañado. Las personas que experimentan esta enfermedad se ven limitados para crear nuevos recuerdos, sin embargo, los recuerdos más antiguos que suelen ser los de la infancia los mantienen, precisamente por la carga emocional que contienen (Vallejo y Marcial, 2017).

Es por ello, que tenga tanta relevancia, el educar las emociones en edades tempranas para que sea a través de emociones positivas con las que el niño ancle aprendizajes que perdurarán a lo largo de toda su vida (Salas et al., 2020).

3. Hipotálamo

El hipotálamo es una de las estructuras que cumplen un papel fundamental en la regulación de las emociones y de sus estados de ánimo y es por ello la estructura encargada de liberar la hormona del estrés.

Está ubicado debajo del tálamo y cumple con otras funciones como la regulación de la temperatura corporal, del sueño, de los impulsos sexuales, así como del hambre y la sed.

Se podría decir, que el hipotálamo es la estructura que se ocupa de coordinar entre sí buena parte de los procesos, que permiten la supervivencia, así como la adaptación a situaciones cambiantes.

Para controlar las emociones requiere de un proceso que se inicia con aquellos estímulos emocionales que provocan una respuesta automática instantánea, en lo que un cuarto de segundo después llega a la información a la corteza frontal, donde se adapta al entorno y se planifica la reacción-acción. Si es apropiada una de estas estrategias de supervivencia continua la reacción-acción planificada. Sin embargo, si la decisión racional es que se debe responder con otra estrategia diferente, la corteza manda un mensaje al hipotálamo para que calme un poco las emociones en la situación dada (Pizarro, 2007).

Como podemos observar, según Goleman (1995):

Las emociones son importantísimas para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando o incapacitando al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación. (p. 70)

Para autores como Goleman (1995) y Damasio (2005) el cerebro emocional se halla tan implicado en el razonamiento como lo está el cerebro pensante.

3.1.3. Cerebro Racional. Funciones ejecutivas.

El neocórtex, la corteza del cerebro, también conocido como el cerebro racional, incluye el conjunto de hemisferios, así como procesos neuronales específicos de la corteza cerebral. Corresponde al cerebro de mamíferos superiores como el primate, y por lo tanto a la especie humana.

El neocórtex recubre los dos cerebros más antiguos de hace dos millones de años, el Reptiliano y el Emocional, estando interconectados fuertemente con ellos. En la neocorteza se producen los procesos intelectuales superiores como la resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo, síntesis y análisis de la información que recibimos, así como el desarrollo de otras áreas que permite la evolución de nuestro mundo lingüístico, cultural y tecnológico (Pizarro, 2007).

Según MacLean (1998) la corteza es el tercer cerebro en evolucionar y se refiere a él como que es la madre de la invención y el padre del pensamiento abstracto. Nos permite representar el mundo y acercarnos a él con el pensamiento.

El término de “funciones ejecutivas”, es un término relativamente reciente dentro de la Neurociencia. Se observa que las áreas cerebrales prefrontales están implicadas en estrategias cognitivas como es la resolución de problemas, creación de conceptos, planificación y memoria de trabajo, dio como resultado el término de “funciones ejecutivas” (Ardila y Surloff, 2007; Arcos, 2021).

Luria (1973) fue el precursor del concepto de funciones ejecutivas. Él planteó tres unidades funcionales en el cerebro: a) alerta y motivación; b) recepción y procesamiento, almacenamiento de la información y c) programación, control y verificación de la actividad que dependería de la corteza prefrontal.

La definición de “Función ejecutiva” integra la habilidad de filtrar información, involucrarse en conductas dirigidas, anticipar las consecuencias de las propias acciones y el concepto de flexibilidad mental (Denckla, 1994; Goldberg, 2001; Luria, 1966). El concepto de moralidad y conductas éticas, autoconciencia y la idea de lóbulos prefrontales como un director y programador de la mente humana también se incluyen dentro de lo que es “funciones ejecutivas” (Ardila y Surloff, 2007).

Aunque las funciones ejecutivas dependen de redes extensas que implican distintas áreas cerebrales, se conoce que la corteza prefrontal adquiere un papel relevante en el control y monitoreo (Ardila y Ostroksy-Solís, 2008). La corteza prefrontal no únicamente participa en las operaciones anteriormente mencionadas como ejecutivas, sino que también cumple un papel relevante en la coordinación de la cognición y emoción. Ha sido considerada como el centro para la integración entre las emociones y la cognición (Mitchell y Phillips, 2007; Ospino, 2020; Arcos, 2021).

La corteza prefrontal, es la región del cerebro que se ocupa de la memoria de trabajo y existe una importante vía nerviosa que conecta los lóbulos prefrontales con el sistema límbico.

Para Goleman (1995):

Podemos hablar del lóbulo prefrontal derecho, que es la sede de sentimientos negativos como el miedo y la agresividad y del lóbulo prefrontal izquierdo que es quien los tiene a raya inhibiendo al lóbulo derecho. El lóbulo prefrontal izquierdo parece ser el interruptor que “desconecta las emociones perturbadoras. Con lo cual las conexiones establecidas entre el córtex prefrontal y el sistema límbico resultan esenciales para un adecuado ajuste emocional y para la toma de decisiones vitales. (p. 67)

Una de las funciones ejecutivas superiores que se produce como resultado de la evolución humana es el desarrollo del lenguaje de gran relevancia en la etapa de Educación Infantil, que se encuentra en el área de Broca que permite el desarrollo del habla y de Wernicke y que a su vez permite la comprensión del lenguaje. Vygotsky (1934) considera que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan de manera independiente partiendo de causas genéticas distintas. Antes de los dos años de edad, el desarrollo del pensamiento y el lenguaje es separado. Es a partir de los dos años de edad cuando se enlazan y desde ese momento y en adelante, el pensamiento es mediado por el lenguaje (pensamiento verbal). Como consecuencia, el lenguaje se vuelve el principal instrumento para la conceptualización y el pensamiento.

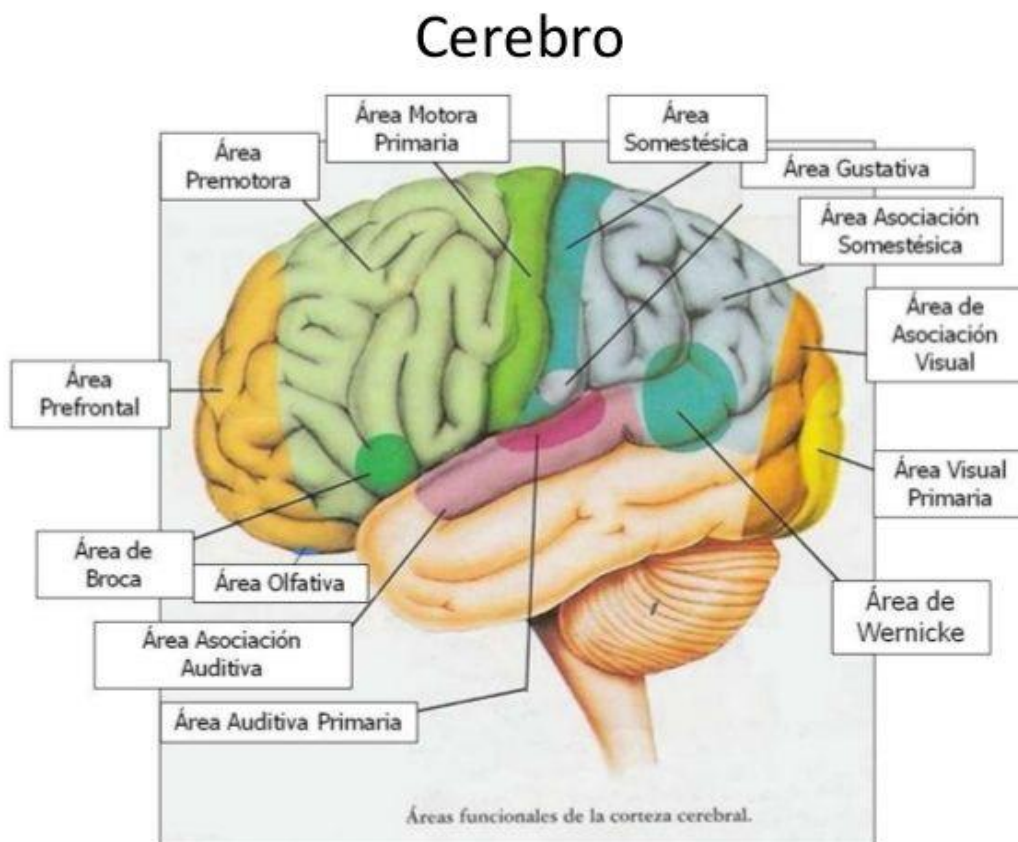
Según Ardila y Ostroksy-Solís (2008) secundando a Vygotsky (1934) consideran que el lenguaje se desarrolla primero como un habla comunicativo/social externa, después como un lenguaje egocéntrico y finalmente como un lenguaje interno en el que el niño piensa las palabras en lugar de pronunciarlas.

Hoy día la Neurociencia ha demostrado que el ser humano es un ser emocional antes que racional y que es a través de las emociones como el cerebro humano desarrolla mecanismos de aprendizaje. Es por ello que conocer el funcionamiento cerebral es indispensable para abordar una educación que contemple un adecuado desarrollo evolutivo de nuestros alumnos. Tal y como dice Mora (2017) “cognición-emoción es pues un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción” (p. 42). Concibir la Neuroeducación como la necesidad de trasladar la información de cómo funciona el cerebro, a la mejora de los procesos de aprendizaje y aplicar en el aula los conocimientos que se tienen sobre los procesos cerebrales de la emoción, la curiosidad y la atención dando lugar al aprendizaje y a la memoria en el niño. Para

que el aprendizaje sea adquirido, lo primero que hay que hacer es encender la mecha de la emoción y en segundo lugar de la curiosidad (véase figura 4).

Figura 4

Funciones Ejecutivas (Burnett, 2016)



3.2. Los hemisferios cerebrales

Como anteriormente hemos referido, la corteza cerebral se divide en dos partes: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Según Bisquerra (2009) debemos recordar que las funciones del hemisferio derecho se transfieren a la parte izquierda del cuerpo y, por consiguiente, las funciones del hemisferio izquierdo se transfieren a la parte derecha del cuerpo. Estas funciones cruzadas de los hemisferios y su transmisión y representación gráfica en la otra

parte del cuerpo puede ser difícil de entender. Existe una simetría estructural con una asimetría funcional. El estudio de la asimetría funcional de los hemisferios comenzó en el siglo XVIII y fue una de las primeras áreas de investigación de la neuropsicología. En el siglo XIX, el hemisferio izquierdo se reconoció como el dominante para el lenguaje. A mitad del siglo XX con el estudio realizado a personas con lesión en el lóbulo frontal, se pudo ver que mostraban rigidez en la expresión facial y aparecían reacciones inesperadas de excitación. Las investigaciones sobre las asimetrías funcionales de los hemisferios cerebrales han derivado a planteamientos diferenciados en cuanto a las funciones de cada parte del cerebro. Es importante comprender que la realidad es mucho más compleja. Por ejemplo, en la tabla 9 podemos observar como la emoción es una función del hemisferio derecho. Sin embargo, el hecho es que el hemisferio derecho origina las emociones y el hemisferio izquierdo las interpreta. Es por ello que el hemisferio derecho es más emocional, mientras que el hemisferio izquierdo es más cognitivo.

Tabla 9

Funciones de los hemisferios cerebrales. Bisquerra (2009, p. 102)

HEMISFERIO IZQUIERDO (HI)	HEMISFERIO DERECHO (HD)
- Más racional	- Más emocional
- Numérico	- Artístico
- Digital	- Analógico
- Lenguaje	- Música
- Tiempo	- Espacio
- Historia	- Geografía
- Sucesivo	- Simultáneo

- Análisis	- Síntesis
- Lógico-racional	- Intuición
- Abstracto	- Concreto
- Deducción	- Imaginación
- Activo	- Receptivo
- Serio	- Humor
- Esfuerzo	- Innovación
- Repetición	- Creatividad
- Objetivo	- Subjetivo
- Apolíneo	- Dionisiaco
- Emociones positivas	- Emociones negativas

Según Bisquerra (2009) los estudios realizados demuestran que el hemisferio izquierdo se relaciona con el afecto positivo y con conductas de aproximación; sin embargo el hemisferio derecho se asocia con el afecto negativo, con conductas de evitación y de la inhibición. Con el hemisferio derecho se desarrollan nuestras habilidades artísticas, musicales, razonamiento espacial y espíritu soñador. También el procesamiento perceptivo-espacial y emocional (Bisquerra, 2009).

En el hemisferio izquierdo se desarrolla la habilidad del lenguaje, razonamiento numérico, pensamiento analítico y espíritu pensador. Está considerado como el hemisferio “racional”, especializado en procesar la información de forma analítica, y asociado a las funciones lingüísticas (Bisquerra, 2009).

La lateralización funcional de la corteza cerebral es mucho más compleja como se viene refiriendo. En la parte derecha del cerebro se desarrolla el flujo de las emociones y esto se manifiesta en la expresión emocional de la cara por lo que la parte izquierda (que el observador ve en la parte derecha) es mucho más expresiva.

Según Bisquerra (2009):

Se puede pensar que el sistema educativo potencia el hemisferio izquierdo (racional) en detrimento del derecho (emocional). Esto se puede comprobar de la siguiente manera. Se escribe el nombre de los colores habituales en el ordenador: amarillo, azul, naranja, negro, rojo, verde, morado, amarillo, marrón, rosa, etc. Se escribe cada palabra de un color diferente al que designa su nombre. Después se dice el nombre del color en que está escrita cada palabra; no se lee la palabra (que designa un color diferente). Al hacer este ejercicio se cae en la cuenta de la tendencia que tienen los adultos lectores en leer las palabras y la dificultad que se presenta al decir su color. Curiosamente este ejercicio hecho con niños que conocen los nombres de los colores pero que no saben leer, no presenta ninguna dificultad. Probablemente el comportamiento apropiado surge del equilibrio entre los dos hemisferios. (p. 103)

3.3. El marcador somático de Antonio Damasio

Antonio Damasio, de la Universidad de Iowa, es un referente en investigaciones sobre el cerebro emocional, convirtiéndose en un referente a nivel mundial. Sobre todo con la publicación de sus obras, *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano* (1996) y *En busca de Spinoza: neurología de la emoción y los sentimientos* (2005). En reconocimiento a

sus investigaciones se le otorgó el Premio Príncipe de Asturias (2005). Una de las líneas de investigación de Damasio (2002) se centra en el estudio de las lesiones cerebrales. A través de sus investigaciones en el campo de la Neurociencia han demostrado que el lóbulo prefrontal tiene un papel fundamental en la regulación emocional. Un daño cerebral en esta área podría suponer una incapacidad para la regulación emocional.

Para Damasio (1996), *El error de Descartes* determina la división abismal que establece entre el cuerpo y la mente. El planteamiento de que la mente no tiene dimensión; de que el razonamiento, el juicio moral y el sufrimiento proceden del dolor físico o de la conmoción emocional y puedan hallarse separados del cuerpo, ese es su error. Explicado de otra manera, las intervenciones más refinadas de la mente están divididas en estructura y funcionamiento de un organismo biológico (el cerebro).

Damasio (1996) realiza la hipótesis del marcador somático, que desempeña el papel de alarma que se activa de forma instintiva y que dice: “atención, cuidado, se avecina algún peligro”. Es una especie de intuición que influye en la toma de decisiones. El marcador somático se pone en marcha por las respuestas neurofisiológicas propias de la respuesta emocional. Nuestro cerebro interrelaciona la capacidad para decidir, las opciones y alternativas ante un conflicto y sus consecuencias y de este modo se induce a la acción.

Para Bisquerra (2009):

El marcador somático se desarrolla a lo largo de la vida y también a lo largo de la evolución filogenética. La estructura anatómica asociada con las funciones del marcador somático sería el lóbulo prefrontal. En esa zona del cerebro se localizan sistemas a través

de los cuales la emoción contribuye adaptativamente a la toma de decisiones. La hipótesis del marcador somático significa la integración de emoción y razonamiento. (p. 113)

3.4. El cerebro emocional en LeDoux

LeDoux (1999) alcanzó su reconocimiento con la publicación de su libro *El cerebro emocional*, donde a través de un lenguaje coloquial transmite las aportaciones de la Neurociencia. Ante un estímulo emocional, la amígdala sopesa su significado y activa una respuesta. Podemos encontrar dos respuestas: la primera, se produce de manera automática e involuntaria y se pone en marcha cuando la amígdala sopesa estímulos de valencia emocional. Son los patrones de reacción que han ido sucediendo a lo largo de la evolución humana. Un ejemplo sería la respuesta primera de miedo o ira, ante una ofensa o amenaza. Y la segunda respuesta, es voluntaria y controlada. Va a variar en función de cada persona de sus experiencias anteriores. La educación y la socialización ejercen una función relevante en este tipo de respuesta. Abordar una adecuada didáctica de las emociones, implica enseñar y educar en la capacidad de pasar de la respuesta primera a la segunda de una forma adecuada. Pero que éstas sean aprendidas de forma adecuada (LeDoux, 1999).

La emoción requiere de cognición. Existe una convergencia entre las teorías biológicas y las cognitivas a partir de las contribuciones de la Neurociencia. LeDoux (1999) diferencia entre experiencia emocional y procesamiento emocional. La primera es el producto de la segunda. El procesamiento emocional no es consciente, pero la experiencia emocional que se origina sí lo es. Por tanto, el contenido de la conciencia está marcado por procesos que no son conscientes. LeDoux (1999) plantea el concepto de sistema de evaluación amigdalino, puesto que la amígdala

posee funciones de evaluación de estímulos emocionalmente relevantes y esto se realiza de forma preconsciente (Bisquerra, 2009).

3.5. Desarrollo cerebral del niño en la etapa de Educación Infantil

Según Bilbao (2015) un bebé al nacer posee casi la totalidad de los cien mil millones de neuronas que tendrá cuando sea mayor. Lo que diferencia el cerebro del niño del adulto, es que esas neuronas habrán desarrollado trillones de conexiones entre sí. A cada una de estas conexiones las llamamos «sinapsis». Cada una de esas conexiones puede considerarse como un aprendizaje realizado por el cerebro del niño. La posición, la fuerza y la dirección del dedo pulgar a la hora de agarrar su juguete favorito se integra en el cerebro del niño en distintas conexiones neuronales y también, en la sensación de que cuando el niño se concentra consigue lo que quiere. Al hablar con el niño, besarlo o simplemente cuando te observa, su cerebro realiza conexiones que lo ayudarán a afrontar su vida como adulto.

Para Mora (2017) el cerebro humano, comienza su construcción a los 16 días de la fecundación y durante el desarrollo intrauterino en el periodo fetal temprano y sobre todo en el tardío existe un proceso activo de reorganización neuronal de la corteza cerebral.

Después del nacimiento y hasta los dos años de edad hay un enriquecimiento del árbol dendrítico y el número de sinapsis aumenta. En este momento la entrada de información sensorial es de gran importancia para el progreso posnatal en el desarrollo de conexiones neuronales.

Se conoce que el número de espinas dendríticas aumenta y alcanza su pico más alto entre las 34 y 36 semanas de gestación y desciende tras el nacimiento. Entre los 2 a los 4 meses de vida, en la corteza cerebral se produce un proceso de formación sináptica mucho más rápida pero progresiva. Este proceso varía según el área que se trate, así, por ejemplo, la corteza visual se

desarrolla a los 8 meses de nacer y después el sistema se remodela con una pérdida progresiva de sinapsis y a los 11 años queda solo el 60% de ellas.

En el caso de la corteza prefrontal este patrón cambia. El máximo de riqueza sináptica se alcanza a los 2 años y esta progresión avanza más lentamente hasta los 7 años. El sistema límbico-emocional termina su maduración sináptica de los 4 a los 7 años dependiendo de la estructura de la que se trate. El hipocampo (transforma la información en memoria de almacenamiento) es casi igual que a la del adulto a los 4 años de edad.

El desarrollo del cerebro se produce de manera asincrónica, a tiempos diferentes. La predestinación genética determina un desarrollo específico para cada individuo. Se podría describir que son como ventanas que se abren ante la información que el niño recibe del entorno sensorial, motor, familiar, social y emocional (Mora, 2017). Estas ventanas son plásticas. Tal plasticidad alcanza a todos los sistemas sensoriales, pero también llega a otras funciones del sistema emocional en aquellos mecanismos implicados como la curiosidad, la emoción, la atención, la empatía, la memoria y que no acaban de madurar hasta los 4 años, lo que tiene gran relevancia en los procesos de aprendizaje y memoria.

De estas ventanas hay un área, la corteza prefrontal, que se desarrolla de manera más tardía. Esta área integra lo que consideramos más humano, desde la ética, la moral, el razonamiento, responsabilidad social, control de las emociones y de la impulsividad, toma de decisiones, planificación del futuro, siendo ya en la edad adulta en torno a los 25-27 años cuando termina su madurez.

Un medio ambiente estable, estimulante y protector construyen en el cerebro infantil, los pilares sólidos para una enseñanza afectiva, cognitiva, social, etc. Por contrario, un entorno adverso, castigador y estresante impide el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que

permiten ese aprendizaje normal, que empieza con un aumento constante de las hormonas como el cortisol y sus efectos neuronales negativos como en el hipocampo, área específica de los procesos de aprendizaje y memoria (Bodoque y González, 2021).

Según Bilbao (2015) educar es apoyar al niño en su desarrollo cerebral, para que algún día ese cerebro le posibilite ser autónomo, conseguir sus metas y sentirse bien consigo mismo.

En el niño son los cerebros Reptiliano y Emocional los que dominan en su desarrollo. Hasta el año de vida, los padres y docentes deben interactuar con el cerebro primitivo del niño. En esta etapa no tiene sentido razonar con un bebé que se siente molesto o hambriento, ya que no es la parte racional la que pueda solucionarle su necesidad. La única solución está en satisfacer sus necesidades primarias. Esto explica que en torno a los 2 años comience el periodo de “las rabietas”, teniendo como única respuesta el llanto ante aquello que no pueda satisfacer.

A partir del primer año de vida, la parte emocional del cerebro convive con la reptiliana, y los padres y educadores deben utilizar estrategias que les permita dialogar tanto con los instintos más primitivos del niño como con sus necesidades emocionales de amor y seguridad. En esta etapa, los límites, la empatía y, sobre todo, el afecto van a ser las estrategias más eficaces para interactuar con el niño.

Un poco después en torno al tercer año de vida, el cerebro racional alcanza su protagonismo en la vida del niño. Es capaz de controlar sus instintos básicos y de dejarse llevar por su razón, su intuición y su voluntad. A pesar de ello, todavía necesita grandes dosis de afecto y comprensión para poder dominar su cerebro emocional y, cuando está cansado, con sueño y hambriento (especialmente al finalizar el día), su cerebro Reptiliano todavía puede tomar el control sobre su comportamiento.

La clave está en establecer un diálogo con cada una de las partes del cerebro del niño en el momento en que éstas llevan la voz cantante. Así, por ejemplo, la madre o docente de un niño que está disgustado por lo que le ha pasado en el colegio, podrá hablar con él y ayudarlo a comprender tanto sus deseos como sus sentimientos.

Tener en cuenta estos tres niveles de procesamiento cerebral puede ser de gran utilidad para ayudar al niño a calmarse y a avanzar en todo tipo de situaciones del día a día (veáse tabla 10).

Tabla 10

Estrategias útiles para los niveles de procesamiento cerebral en la etapa infantil (Bilbao, 2015).

Parte del cerebro	Experiencia del niño	Estrategias efectivas
Cerebro Reptiliano	Tiene hambre, sueño, dolor.	Satisfacer su necesidad.
	Llora desconsoladamente.	Calmar su molestia.
Cerebro Emocional	Se siente ilusionado, asustado, frustrado, enrabiado, quiere conseguir algo.	Ayudarlo a conseguir lo que quiere, a conformarse con lo que no puede tener, empatizar. Darle seguridad y afecto.
Cerebro Racional	Recuerda hechos relevantes, quiere trazar un plan para conseguir algo, quiere concentrarse. Se siente insatisfecho o preocupado.	Ayudarlo a pensar, a concentrarse o a recordar. Ayudarlo a conectar con su cerebro emocional.

3.6. Química de las emociones

Uno de los grandes científicos del S.XX fue Ramón y Cajal. Médico fundador de la neurobiología moderna. Recibió un premio Nobel en 1906, en reconocimiento a su labor investigadora sobre la estructura del Sistema Nervioso. Él fue quien demostró que las neuronas

eran unidades de procesamiento de la información, que se conectan y forman redes dinámicas para cumplir todas las funciones necesarias. En 1891, Ramón y Cajal formula su teoría de la doctrina de la neurona que la define como unidad estructural y funcional del sistema nervioso, que son células individuales y constan de tres partes, la dendrita, el soma y axón. Gracias a él hoy día se ha podido estudiar y obtener grandes hallazgos en cuanto al funcionamiento del cerebro (Ramón y Cajal, 1891).

Toda la información que recibimos y codificamos como, por ejemplo, las decisiones que tomamos en nuestro día a día, los mismos sentimientos, viajan a lo largo de estos axones en forma de sustancias químicas o neurotransmisores que provocan pequeños impulsos eléctricos para soltarlos en los espacios entre las espinas dendríticas y conectar así unas neuronas con otras y estableciendo conexiones sinápticas (Ramón y Cajal, 1891).

3.6.1. Neurotrasmisores más importantes: endorfina, serotonina, dopamina, oxitocina y cortisol

Los neurotransmisores son sustancias químicas que liberan las neuronas y que transfieren información de una neurona a otra. Son las sustancias que permiten la conexión sináptica. Hoy día se reconocen unos cincuenta neurotransmisores, entre los que se encuentra la serotonina, la oxitocina, la dopamina, la feniletilamina, la vasopresina, etc. Algunos neurotransmisores son hormonas que influyen en otros procesos fisiológicos: transfieren en la sensación de hambre, sed, sueño, placer, apetito sexual, ira, miedo, depresión, etc. También están implicados con el control de constantes metabólicas como la temperatura corporal y la presión sanguínea (Breuning, 2017).

La Neurociencia, tiene como objeto de estudio la activación del sistema nervioso y la neuroquímica, la disposición química de las sustancias que participan en esa actividad

(Bisquerra, 2009). La oxitocina se relaciona con la vinculación afectiva, el apego, la protección paternal e incluso se considera que es la justificación de la monogamia. Esta sustancia es a la vez una hormona y un neurotransmisor. Las endorfinas poseen el efecto de reducir el dolor, similar a la morfina como si fuera un analgésico natural. La liberación de dopamina produce placer. Oxitocina y dopamina poseen efectos sumativos. Se ha demostrado que, en las mujeres, la liberación de oxitocina provoca unos efectos distintos que en el hombre. Las mujeres poseen un 11% más de neuronas en los centros del lenguaje y del oído y emplean 20.000 palabras al día, mientras que los hombres solamente aprovechan 7.000. Esto se ha asociado con la dopamina y la oxitocina (Bisquerra, 2009).

Cuando reímos liberamos catecolaminas, que están relacionadas con el placer y la felicidad, además se liberan endorfinas, que son los analgésicos naturales y cuando estamos en la emoción de tristeza y la depresión se manifiesta con un bajón de serotonina en el espacio intersináptico. Esto se debe al fenómeno de recaptación de la serotonina que se produce cuando la neurona presináptica libera serotonina, ésta es recaptada de inmediato por la misma neurona, lo cual provoca una bajada del nivel de serotonina en el espacio intersináptico que produce el sentimiento de tristeza y depresión (Bisquerra, 2009; Breuning, 2017). Muchos medicamentos antidepresivos son inhibidores específicos de la recaptación de serotonina. Es decir, desactivan este mecanismo para que pueda aumentar los niveles de serotonina y superar de este modo la depresión. Una disminución de los niveles de serotonina provoca tristeza y depresión, pero además también puede producir agresividad y violencia. Sin embargo, un alto nivel de serotonina provoca bienestar. Esto explica el consumo de drogas, tanto legales (vino, tabaco) como ilegales (marihuana, hachís, cocaína, heroína, LSD, éxtasis, etc.). Así, las personas que las consumen no son conscientes, se podría decir que, si lo hacen es para experimentar emociones. Muchas

drogas funcionan como inhibidoras de la recaptación de serotonina y tienen como efecto el aumento de esa sustancia y por eso se sienten bien aunque ello suponga poner en riesgo la vida (Bisquerra, 2009; Breuning, 2017).

Cada vez que tenemos un pensamiento, se produce una reacción bioquímica en el cerebro y se liberan determinadas señales químicas al resto del cuerpo. Cuando el cuerpo recoge estos mensajes químicos del cerebro, se generan una serie de reacciones físicas para alinear el estado del cuerpo con el pensamiento originado en el cerebro. El ejercicio físico es una actividad que favorece en el aumento de la serotonina. La práctica frecuente de actividad deportiva, no solamente es provechosa para la salud física, sino que también lo es para la salud emocional (Bisquerra, 2009).

Cuatro son los neurotransmisores de la felicidad, los cuales permite experimentar efectos y emociones positivas en equilibrio con el bienestar de nuestro cuerpo. Estos son: endorfina, serotonina, dopamina y oxitocina. Como ya se ha referido con anterioridad en la explicación del cerebro emocional, estas sustancias están controladas por estructuras cerebrales, siendo el hipocampo, la amígdala, el hipotálamo y otras, que en su conjunto conforman el sistema límbico (Breuning, 2017).

La investigadora Breuning (2017) explica que cuando tu cerebro emite uno de estos químicos, te sientes bien y aunque sería bueno que surgieran todo el tiempo, no funciona así puesto que cada químico de la felicidad cumple con un trabajo especial que hacer y se apaga una vez que el trabajo se ha realizado.

Para esta autora cada una de estas sustancias provocan una sensación diferente: la dopamina provoca alegría ante cosas que conectan con nuestras necesidades; las endorfinas provoca el olvido que enmascara al dolor y que a veces se le llama euforia; la oxitocina produce

la sensación de sentirse seguro a través de la vinculación afectiva y la serotonina produce el sentimiento de sentirse respetado por los demás, es el sentimiento de orgullo. Todas estas reacciones corresponden a la necesidad de un cerebro que lucha por su supervivencia como herencia de nuestros antepasados.

Aunque ya hemos dado algunas indicaciones anteriores, a continuación, desglosamos cada uno de estos químicos de las emociones.

1. Endorfinas.

«Euforia» es la palabra que generalmente describe la sensación que produce la endorfina. Pero esta sustancia neuroquímica no aparece en los buenos momentos, sino que la origina el dolor físico. Es posible que tengas una mala caída y pensando que estás bien consideres incorporarte al trabajo, pero al poco tiempo te das cuenta de que estás muy malherido. Eso se debe al poder de la endorfina (Breuning, 2017). Nuestro cerebro busca la supervivencia y cuando uno de nuestros antepasados era mal herido o caía abatido por hambre o sed, la endorfina le ayudaba a olvidar el dolor, pero solamente por el tiempo necesario para poner a salvo su vida porque volver a sentir el dolor es necesario para advertir de que algo va mal.

La euforia o «subidón» es una sensación de endorfina muy conocida. Pero no podemos contar con ese subidón a diario, en situaciones cotidianas. La endorfina se libera sólo cuando se lleva la capacidad a un punto extremo. Es por ello, que a dosis altas no es bueno para nuestro organismo, si se busca en sustancias artificiales como la heroína o derivados del opio que proporcionan sin ningún esfuerzo este efecto sobre nuestra neuroquímica, siendo un verdadero peligro. Es mejor que nuestro cerebro cumpla con las funciones que de manera natural nos abastece de los neurotransmisores en la misión de conseguir cubrir las necesidades del ser

humano. Existen actividades humanas que proporcionan de manera natural endorfina como es el ejercicio físico, el escuchar música, cantar, bailar, etc (Bilbao, 2015).

En cuanto a la música, en un estudio de terapia musical realizado por Austin (1996) se demuestra que la estimulación de la música aumenta la liberación de endorfinas, siendo también un medio para olvidar el dolor y mitigar la ansiedad. Por otro lado, las respuestas placenteras que proporcionan la música están correlacionadas con la actividad de las regiones del cerebro que implican a los mecanismos de recompensa y emoción (Blood y Zatorre, 2001).

Las endorfinas se estimulan además de con el dolor, también a través de la risa y el llanto. En una relación de pareja, durante el acto sexual, el hecho de reír juntos hace que el uno al otro estimule la liberación de endorfinas. El llanto también se asocia al amor y cuando lloramos de felicidad o por una decepción dolorosa en nuestra vida social también segregamos esa sustancia.

Las endorfinas ejercen un efecto analgésico natural para la mente y el cuerpo. Se le considera la morfina del cuerpo. Hace que se ignore el dolor, así se puede eludir las lesiones cuando se está herido (Breuning, 2017).

También se nos proporcionan motivación y energía ante la vida, que desencadena sentimientos de alegría y optimismo al conseguir cubrir nuestras necesidades, que minimiza la sensación del dolor que contribuyen a la sensación de bienestar y que agudizan los sentimientos de gratitud y satisfacción existencial (Breuning, 2017).

2. Dopamina.

Para Breuning (2017) la dopamina, es la exaltación que uno siente, cuando espera una recompensa. La dopamina favorece la supervivencia diciéndole al cuerpo dónde invertir su energía.

Nuestros antepasados buscaban comida caminando muy lentamente hasta que algo los excitaba, la dopamina les advertía de cuándo debían avanzar. El cerebro mamífero busca mecanismos de recompensas potenciales, y la dopamina es la señal de que ha encontrado algo. Se siente bien, y eso motiva al individuo a seguir buscando y encontrando.

Suele considerarse la responsable de emociones como el amor y la lujuria, pero también se la tacha de ser la responsable de las adicciones. Por eso se le considera como la mediadora del placer (Bilbao, 2015).

Cada cerebro construye un sistema de recompensas ante algo que conseguir, y cuando se consigue ese objetivo el cerebro segrega dopamina, ya incluso en el intento, el cerebro libera esta sustancia. Así, por ejemplo, si se estudia para un examen de matemáticas, en el proceso ya se tiene el impulso de la dopamina. Conscientemente no sabemos que esto nos hace sentir bien, pero en ese objetivo de aprobar ese examen está vinculado a obtener recompensas que puedan ser material, social o simplemente la agradable sensación de haber conseguido un logro propio. Lo mismo le pasa a un atleta, que tras muchas horas de entrenamiento activa un poco más su dopamina y proyecta sus recompensas en la obtención de medallas, una vida más sana, relaciones sociales, etc (Bisquerra, 2009).

Sin embargo, la sensación de recompensa que provoca la dopamina no dura mucho, se metaboliza muy rápido y es por ello que nuestro cerebro siempre está en la búsqueda de nuevos logros y nuevas recompensas para obtener la sensación que nos provoca la dopamina. Es este el motivo, por el que buscamos un amplio abanico de experiencia nuevas, que nos permitan satisfacer nuestros niveles de dopamina y por lo que satisfacer altos niveles de dopamina tiene un precio insano y peligroso. Como, por ejemplo, es sabido que la cocaína proporciona más dopamina que los estímulos de la vida natural. Se tiene la exaltación del logro, sin haber logrado

nada. Las recompensas naturales producen menos excitación cuando el cerebro aprende a esperar un efecto artificial (Breuning, 2017). Por lo que es muy importante que nunca se crucen ciertos límites que pongan en riesgo nuestra vida y que puedan generar adicción a la dopamina.

3. Oxitocina.

Según Breuning (2017) la oxitocina genera la sensación de que puedes apoyarte en alguien. Cuando confías en alguien, o te satisface que alguien confíe en ti, la oxitocina fluye. El placer de pertenencia o de seguridad es también oxitocina. Es la hormona de los vínculos emocionales.

La vinculación social, es esencial para la supervivencia de las especies humanas y animales. Facilita la reproducción, la protección e impulsa el desarrollo cerebral. La situación de exclusión social produce trastornos físicos y psicológicos en los individuos (Mora, 2009).

Para Breuning (2017) la confianza social aumenta nuestras posibilidades de supervivencia, de modo que el cerebro nos lo recompensa con una emoción agradable de seguridad y confianza. Pero confiar en todo el mundo no es algo bueno para sobrevivir y es por ello que el cerebro evoluciona para analizar las alianzas sociales y deja de liberar oxitocina todo el tiempo.

Es por ello, que nuestro cerebro crea la emoción de desconfianza ante una persona que nos resulte peligrosa (Mora, 2017).

Cuando una madre alumbró a su bebé, el cerebro de ambos genera dosis altas de oxitocina. Sustancia que se regula durante la crianza pero que se mantiene para generar el vínculo de apego, en una educación afectiva desarrollando el sentimiento de protección (Bilbao, 2015).

El contacto físico y afectivo en la interacción con otras personas también produce oxitocina y nos hace sentirnos bien. Es por ello, que buscamos realizar actividades donde haya aglomeraciones como ver un partido de fútbol o ir a un concierto, porque nuestro cerebro siempre busca la oportunidad de estimularse más (Bisquerra, 2001).

4. Serotonina.

Obtener el respeto de los demás, hace sentirte bien porque genera serotonina. Ese sentimiento hace que busques más respeto, y eso favorece la supervivencia. Los gestos de dominio y sumisión en el grupo provocan serotonina. El dominio, implica la integración social en el grupo y la sumisión evitar el conflicto o confrontación ante un individuo más fuerte (Bisquerra, 2013).

Los humanos pasamos a lo largo de un día y de manera fluida, de una situación dominante a otra sumisa. Intentamos mantener la benevolencia tomando a veces el control y otras cediéndolo y encontramos la manera de disfrutar de la importancia social sin tener que experimentar la mala sensación que provoca un conflicto (Breuning, 2017).

El cerebro busca estímulos que le proporcione la satisfacción de la serotonina. Esto se consigue a partir de experiencias que nos motiven y siendo capaces de encontrar los recursos que proporcionen seguridad. Son todas aquellas experiencias vividas que nos hacen sentir importantes. Nos hace experimentar emociones de orgullo, confianza y amor propio. Está relacionado con las expectativas que nos planteamos en nuestro día a día. Una persona con metas diferentes puede sentirse con cierta satisfacción con el respeto que le llega de su entorno, y de ese modo disfrutar de la sensación segura y calmada de la serotonina. El conseguir o no nuestras expectativas nos va, aportar serotonina o por el contrario cortisol (Mora, 2012).

La ausencia de esta respuesta química junto con el sentimiento de soledad, dan lugar a la depresión. Se sabe que los antidepresivos como el Prozac aumentan el nivel de serotonina en el cerebro. En la sociedad actual en que vivimos, se ha aumentado el consumo de pastillas para combatir la ansiedad y la depresión, algo que no deja de ser muy preocupante, según la Organización Mundial de la Salud (OMS) este desorden mental afecta a más de 300 millones de personas en el mundo (Breuning, 2017).

Existen estrategias y actividades humanas que hacen que nuestro cerebro aumente los niveles de serotonina de manera natural como, por ejemplo, el pensar en recuerdos felices; exponerse a la luz del sol; recibir un masaje; hacer ejercicio físico aeróbico como correr, andar o montar en bicicleta, etc (Mora, 2008).

5. Cortisol

Según Breuning (2017) el cortisol es el sistema de transmisión de emergencia del organismo. Nos advierte del peligro al que estamos expuestos antes de que nos ocurra. Tanto con el dolor físico como con el social se libera cortisol. El aislamiento social es una amenaza de supervivencia. La selección natural creó el dolor social para alertar al individuo de las amenazas del vínculo social, del mismo modo que el dolor físico le advierte de las amenazas de su cuerpo.

El cortisol es considerado para los expertos en Neurociencia como la hormona del estrés. Nuestro cerebro la genera ante situaciones de tensión para ayudarnos a enfrentarlas.

Según Breuning (2017) nuestro cerebro lucha por evitar el dolor recabando detalles de la experiencia, de modo que uno advierte qué debe esperar en el futuro. Cuando observamos cosas relacionadas a un dolor del pasado, el cortisol comienza a fluir de modo que podamos actuar a tiempo para evadir el dolor futuro. Cuando el cortisol aumenta, le llamamos «miedo», pero

cuando su aparición es menor, se le denomina «ansiedad» o «estrés». Esas malas sensaciones nos avisan de que el dolor se hará presente si no actuamos con rapidez.

El estrés, es un estado emocional que genera tensión física. Pueden provenir de una situación o pensamiento que genere malestar, frustración, furia o nervios. Nuestra manera de pensar o sentir puede condicionar los niveles que se liberan de cortisol. En pequeñas dosis es positivo para evitar un peligro o cumplir con nuestros propósitos. Sin embargo, cuando el estrés pasa de ser una emoción puntual a una emoción repetitiva y continuada puede dañar a nuestro organismo (Bilbao, 2013).

Conocer cómo funciona el cerebro nos ayuda a mejorar la capacidad de aprendizaje y cada vez son más los docentes que lo tienen presente a la hora de diseñar sus programaciones educativas (Goswami, 2009). La Neurociencia proporciona conocimientos necesarios acerca de las bases neurales del aprendizaje (tales como atención, memoria, razonamiento o lenguaje) y de otras funciones cerebrales, como las emociones o la conducta, que son día tras día estimuladas, evaluadas y fortalecidas y a su vez, fundamentales en el aula (Campos, 2010).

La neurodidáctica, advierte de la importancia que tiene el crear en el aula actividades en las que se trabaje con los niños una adecuada obtención de situaciones que propicien un cerebro sano. Así, será posible evitar situaciones de estrés que evite niveles altos de cortisol; actividades de música que favorezcan los niveles de endorfinas; trabajar con el contacto físico a través del abrazo y la cohesión del grupo para que el cerebro del niño produzca oxitocina; establecer un sistema de recompensas que favorezca la consecución de logros y optimicen los niveles de dopamina y por último, hacer sentir a nuestros alumnos que son importantes y respetados, regulando así sus niveles de serotonina. Todo ello, dentro de un espacio educativo que es el aula (Campos, 2010).

3.6.2. Cómo repercuten las emociones en nuestra salud. Somatización de las emociones

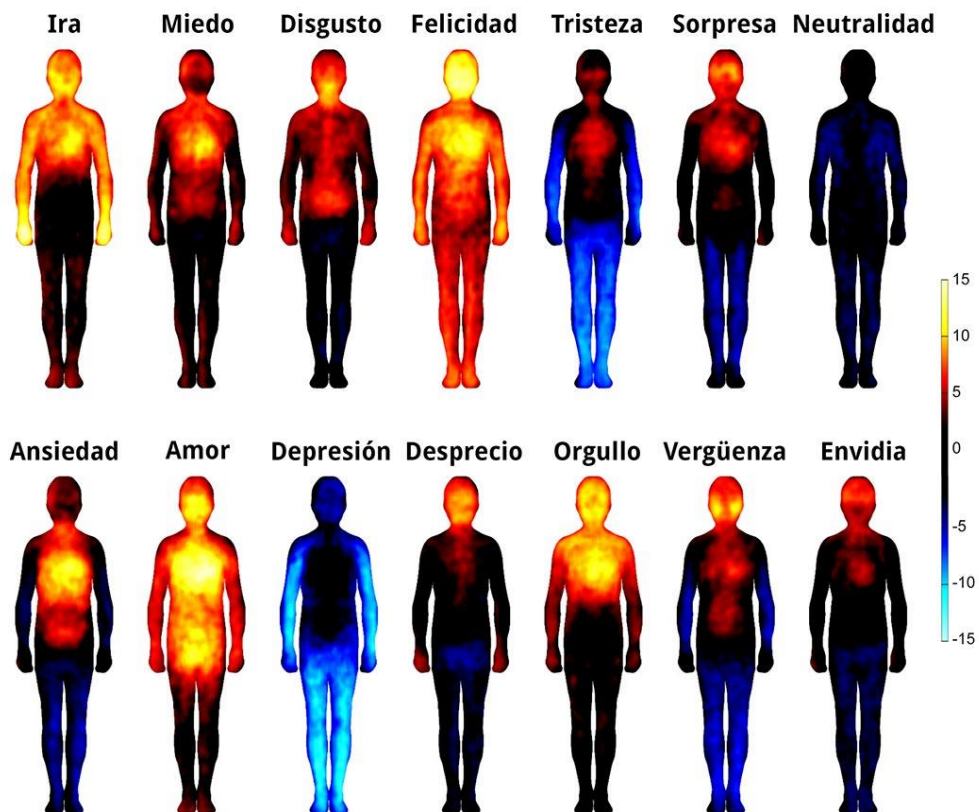
Según el Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social del Gobierno de España, las emociones positivas tienden a fomentar la salud física como mental, mientras que las emociones negativas tienden a disminuirla. Todas las emociones incluidas aquellas que son negativas, cumplen con una función adaptativa para nuestra supervivencia humana. Sin embargo, todas aquellas emociones negativas mantenidas en el tiempo de manera patológica, derivan en una somatización fisiológica del cuerpo. Según la emoción anclada está directamente conectada con un sistema orgánico concreto. Así, por ejemplo, la ansiedad afecta al intestino; la ira debilita al hígado; el miedo afecta a los riñones; la preocupación afecta al estómago y la tristeza afecta a los pulmones. Además, podemos experimentar elevación de la tensión y presión sanguínea; problemas musculares y cardiovasculares y otros síntomas altamente perjudiciales para la salud (Goleman 1995; Bilbao, 2013; Mora, 2009).

Al experimentar ira, miedo, depresión abandonamos nuestros hábitos de salud, en cuanto alimentación, sueño; ejercicio físico; higiene corporal, etc, por lo que es un hecho que afecta y modifica la conducta humana, apareciendo sesgos cognitivos que alteran la percepción de la realidad provocando trastornos de pánico; fobia social; trastornos obsesivos compulsivos y de depresión (Breuning, 2017).

Cada individuo reacciona de forma diferente ante una situación y las emociones que experimentan son distintas. Existen personas que ante una sobrecarga emocional presentan problemas físicos como cefaleas tensionales o trastornos digestivos, otras, problemas cognitivos como un aumento de la preocupación y obsesión y otras, problemas conductuales como el ingerir sustancias perjudiciales. Por tanto, hay una situación de alarma diferente para cada persona (Achenbach y Rescorla, 2002; Garaigordobil y Maganto, 2014) (véase la figura 5).

Figura 5

Efectos de las emociones en el cuerpo humano: los colores más claros y cálidos indican las zonas de mayor actividad y los más oscuros las de menor. Fuente: Finlandia



CAPÍTULO 4

DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Inventemos, pues, en nuestras escuelas un ambiente lo suficientemente afectuoso y amable como para hacer comprender a los niños y niñas que esperamos que crezcan, que aprendan, que sean buena gente, y que tengan ilusión por vivir y de estar con los demás
(Díez-Navarro, 2011)

Los diferentes contextos sociales en los que el niño se ve inmerso, son los responsables de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo y educación durante la infancia. Para la mayoría de los niños, la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los principales microsistemas en los que se configura su desarrollo (Amaguaña et al., 2021).

Según Hidalgo et al. (2008) los procesos interactivos y de aprendizaje que se producen en estos tres escenarios son vitales y necesarios para el desarrollo infantil, resaltando la función protagonista de los adultos a la hora de reparar y satisfacer correctamente las necesidades de desarrollo que manifiestan los niños. En el período de la infancia, padres, educadores y otros adultos encargados del cuidado de los niños, ejercen como principales agentes de socialización infantil. Por medio de las interacciones cotidianas que surgen con los niños dentro del ámbito familiar y escolar, los padres y los educadores se transforman en los responsables de la promoción y estimulación del desarrollo de los menores.

Por otro lado, desde este planteamiento se debe considerar al niño como un agente activo en la tarea de cubrir sus necesidades y no como un agente pasivo del proceso. Desde este punto de vista, es importante que se tengan en cuenta las peticiones de los niños y se les haga partícipes en este proceso, para favorecer su propia autonomía y sean agentes activos de su propio desarrollo personal (López, 1995).

Según Hidalgo et al. (2008):

Niños y niñas se desarrollan siguiendo un calendario madurativo que les va abriendo crecientes posibilidades de aprendizaje e interacción con los demás. Padres y educadores desempeñan un papel decisivo, ya que deben ofrecer la estimulación necesaria para que esas potencialidades se conviertan en capacidades reales, sacando así el máximo partido

de las posibilidades de desarrollo de cada niño en cada momento evolutivo. Además de ajustarse al nivel de desarrollo presente en cada momento, es importante tener en cuenta que no existe un único tipo de niños ni, por tanto, una única forma de tratarlos. (p. 94)

Esto supone entender que hay niños que pueden ser tranquilos, cariños, rebeldes o difíciles entre otras muchas modalidades de personalidad y que lo mismo sucede con los adultos que, podemos encontrar a padres y educadores que son más o menos tranquilos, poco o muy exigentes, etc. Y esta realidad tan dispar es importante respetarla.

No podemos perder de vista el objetivo de que para que un niño crezca feliz es fundamental que los adultos que le rodean le quieran y le acepten tal y como es, estimulándole, exigiéndole que desarrolle el máximo rendimiento de sus potencialidades (Hidalgo et al., 2008). Todo esto tiene mucho que ver con el desarrollo de la autoestima y del autoconcepto durante la infancia y también con su desarrollo emocional (Alcaide, 2008).

Dentro de nuestro sistema educativo, se integran todas las aportaciones de los grandes pedagogos contemporáneos como Rousseau, Montessori, Decroly entre otros, en los que se encuadra el origen de toda pedagogía y por tanto de la Educación Emocional. Para integrar la Educación Emocional en el sistema educativo, es necesario conocer el desarrollo psicoevolutivo del niño para que la figura del docente en aula implique una práctica respetuosa para con los alumnos (García, 2017).

4.1. Autoconcepto y autoestima

La diferenciación entre autoconcepto y autoestima no se ha demostrado ni conceptual, ni empíricamente. Por ello ambos conceptos se muestran como sinónimos en la literatura. “La valoración que la persona hace de sí misma (autoestima) es consecuencia lógica de la propia

imagen (autoconcepto). Mejorando esto, se mejora el nivel de autoestima, y viceversa. Son dos aspectos que se dan inseparablemente unidos” (Alcaide, 2008, p. 47).

La autoestima implica la evaluación de uno mismo, lo que supone por un lado un juicio de valor y por otro un afecto que le acompaña. La autoestima positiva está asociada con afectos positivos como son el gozo, la confianza, el placer, el entusiasmo y el interés. La autoestima negativa se relaciona con afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse vacío, la culpa y la vergüenza (Buitrago y Sáenz, 2021).

Según Naváez (2002) la autoestima es el valor que nos adjudicamos a nosotros mismos que equivale al valor de aceptación hacia nosotros, cómo somos y qué tan satisfechos nos sentimos con lo que hacemos y pensamos. Se encuentra relacionado con el grado en que consideramos que tenemos derecho a ser felices y cuanto respetamos y luchamos por nuestros intereses. Es considerarse aceptado, respetado y querido por los demás y de sentirse competente, lo cual facilita el logro de las metas propuestas.

El modo en que los niños se sienten con respecto a ellos mismos inciden en todos los ámbitos de su vida; desde la forma en cómo se desenvuelven en el ámbito escolar y familiar, tanto en el desarrollo de aprendizajes como tal, como en su interacción con sus iguales y adultos de referencia, hasta en la forma en cómo afrontan los pequeños problemas que se les plantea, en la toma de decisiones y de planteamiento de metas futuras (Buitrago y Sáenz, 2021; Perales, 2021). El amor por sí mismo y la confianza empieza a crearse en los primeros años, en las interacciones con los compañeros del colegio; en la adolescencia se reafirma y en la edad adulta los logros y derrotas continúan afectándonos en nuestra forma de evaluarnos y valorarnos a nosotros mismos. El niño se mira a sí mismo como los adultos le dicen que es, por esto los comentarios de los padres le afecta tanto. La actitud que los padres tomen con sus hijos

es fundamental, ya que incide en gran medida en el grado de autoestima que tendrá el niño (Alcaide, 2008).

En cuanto al autoconcepto, para Ruiz de Arana (2007) se ha demostrado que la persona que posee un autoconcepto realista, integrado, extenso y adaptado actúa de forma sana, confiada y constructiva, sin temer que se ponga a prueba sus capacidades ante las tareas difíciles (tanto a nivel personal como escolar), sabe relacionarse mejor, muestra una percepción más ajustada a la realidad y es más respetuosa consigo misma y con los demás, por el contrario, las personas con un autoconcepto distorsionado de sí mismas interfiere en su estado de ánimo, en sus interacciones con los demás y en la actitud que adoptan para afrontar los problemas de la vida.

Del mismo modo, las emociones van a contribuir en la construcción del autoconcepto en el niño. Debemos influir positivamente como docentes en la creación de un adecuado autoconcepto de nuestros alumnos. Para Romera (2017) los niños “nos aprenden a nosotros “(los adultos) por lo tanto, lo que le transmitamos influirá en la formación de su autoconcepto. Es esta la gran responsabilidad que recae en las figuras de referencia (docentes y familiares).

Navárez (2002) sostiene que cuando hay un concepto bueno del niño, se acepta como es, se le ayuda a mejorar sus debilidades, se destacan sus cualidades y su autoestima se ve reforzada. Todo lo que los padres dicen o hacen determina el concepto que los niños se crean de sí mismos. Si se etiqueta al niño como torpe e incapaz o, por el contrario, audaz e inteligente seguramente crecerá interiorizando estos roles como verdaderos y desarrollando actitudes atendiendo a estos conceptos.

Los niños aprenden a definirse a partir del conjunto de características o rasgos que les diferencian de los demás. El autoconcepto es la parte más cognitiva de nuestro ‘yo’ (Hidalgo y Palacios, 2003). Se construye de manera temprana en relación con los demás, lo que nos

transmiten sobre nosotros, lo utilizamos para crear una imagen de nosotros mismos (Trianes et al., 2000; Sainz y Serrada, 2019). Los niños muestran la idea que tienen de sí mismos por medio del lenguaje, entre los 3 y 4 años. Se definen a sí mismos describiendo sus características concretas y observables (sexo, edad, pertenencias, características físicas). A medida que van creciendo, incorporan en su definición los rasgos de personalidad.

Desde este punto de vista, Tracy (2004) considera que el niño al nacer no es capaz de diferenciarse de las personas que le rodean. Poco a poco, se descubre a sí mismo con independencia de los demás. Previamente al uso del lenguaje, empieza a crear una imagen de sí mismo en base al trato que recibe de los demás, en cuanto a los gestos, el tono de voz, la manera de tocarle y de mirarle, etc., y de este modo va descubriendo el lugar que ocupa entre esas personas tan importantes para él. Su autoestima la elabora en torno a las percepciones que les transmiten las personas más relevantes de su medio familiar, así es como los padres o las personas que nos educan se convierten en las personas más importantes en nuestra vida. Son las personas que más influyen en nuestra manera de sentirnos. Para un niño pequeño, los padres son todo su mundo: fuente de confort y seguridad y protección de sus temores.

Según Alcaide (2008):

Cuando se le da ese don, se le valora y aprecia, estamos proporcionándole un escudo psicológico que les protegerá de por vida, así el niño aprende de su sonrisa que es encantador, de su caricia, que está seguro, de su respuesta a su llanto, un niño aprende que es afectivo e importante. Éstas son las primeras lecciones sobre su valía y los fundamentos de su autoestima, así, los niños que no son confortados, que no son cogidos, a los que no se les habla, mece y quiere, aprenden otras lecciones acerca de su valía.

Aprenden que su llanto de malestar no proporciona alivio. Aprenden que no son importantes. Éstas son las primeras lecciones de una baja autoestima. (p. 49)

Es a nuestros padres a los que intentamos complacer. Intentamos obtener su perdón, su reconocimiento, admiración, aunque puede que esto no se obtenga y tengamos que aprender a obtenerlo por nosotros mismos.

Muchos de los problemas que se manifiestan en los niños puede deberse a la percepción de no ser queridos y aceptados por uno o ambos padres. Esta creencia real o no, tiene serias consecuencias para el niño y en su vida adulta al presentar problemas psíquicos, siendo adultos que de niños no recibieron suficiente cariño de sus padres (Sainz y Serrrada, 2019; Buitrago y Sáenz, 2021; Perales, 2021).

De lo que se trata, es procurar que los niños entiendan que nada de lo que haga será motivo para dejar de quererlos. Se desaprueba el comportamiento inapropiado, no a la persona. Cuando un niño posee un sólido concepto de sí mismo, es capaz de desarrollar un buen criterio que le ayude a saber lo que es bueno para él y a renunciar a las satisfacciones más o menos inmediatas, con el objetivo de obtener recompensa mayor en el futuro (Garaigordobil y Berrueco, 2007).

Para Vera y Zebadúa (2002) el autoconcepto es una condición humana necesaria para la vida sana y para un adecuado funcionamiento que nos proporcione una autorrealización personal. Está asociada con nuestro bienestar en general. En la actualidad existen problemas psicológicos como la depresión, los trastornos de conducta, de aprendizaje, el alcoholismo, la drogadicción, problemas en la alimentación, bajo rendimiento en el trabajo, malos tratos conyugales, el abuso a los niños, la pasividad, el suicidio tienen que ver con un autoconcepto bajo o defectuoso, así, una

adecuada autoestima y confianza en uno mismo, es necesario en el proceso de aprendizaje ya que nos va a favorecer en la adquisición de aprendizaje, de conocimientos y habilidades socioemocionales.

Como se ha referido anteriormente, los padres junto con maestros y amigos son figuras de referencia en el proceso de aprendizaje y en el concepto que de sí mismo tenga el niño, es decir, si el docente transmite a sus alumnos confianza, respeto, permite expresar sus emociones etc. , estos pueden acrecentar su autoestima, si por el contrario, el docente no respeta a sus alumnos, los ridiculiza, no les permite expresarse, etc., únicamente se centrarán en los defectos y limitaciones propias acrecentando una baja autoestima en los mismos alumnos (Romera, 2017; Sainz y Serrada, 2019).

En una investigación realizada por Garaigordobil y Barrueco (2007) encontraron que un alto autoconcepto, va asociado a altos niveles de inteligencia, empatía y creatividad en niños de 5 años. Además, descubrieron que a estas edades existen diferencias entre los niños y las niñas, siendo mejor el autoconcepto de las niñas, hecho que se mantiene hasta la adolescencia, momento en el que las mujeres muestran peores niveles de autoconcepto. En otra investigación de Pérez y Garaigordobil (2004) pudieron observar que un buen autoconcepto va relacionado con buena adaptación social en niños de 6 años.

4.2. Teoría de la Mente

Debemos enseñar a nuestros alumnos a interpretar de manera ajustada las señales de comunicación que reciben de las personas de su entorno (Zabala et al., 2018).

Según García (2008):

La Teoría de la Mente resulta clave para comprender la comunicación interpersonal y la interacción social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las situaciones educativas. El ser humano dispone de unas capacidades mentales que le permiten interpretar y predecir la conducta de los demás. En las relaciones interpersonales continuamente interpretamos el comportamiento del otro, suponiendo que tiene estados mentales, como opiniones, creencias, deseos, intenciones, intereses, sentimientos. (p. 72)

A partir de los 4 años, como un hito evolutivo aparecen conductas que reflejan la comprensión de estados mentales de los demás, lo que se denomina teoría de la mente. La Teoría de la Mente es la capacidad para comprender creencias, deseos, intenciones y emociones propias y de los demás (Baron-Cohen, 1995; Leslie y Frith, 1985; Rivière y Núñez, 1994).

Se produce una mayor habilidad para comprender a los demás, y en el desarrollo de conductas empáticas, que reflejan la comprensión de los estados mentales de los otros (Villanueva et al., 2000, 2004).

La Teoría de la Mente es la habilidad para predecir y explicar los actos de los demás, teniendo en cuenta sus estados mentales internos (Mendoza y López, 2004; Zapata et al., 2021). Según Padilla-Mora (2009) esta teoría constituye una de las capacidades cognitivas más relevantes que se desarrollan durante la edad preescolar.

La Teoría de la Mente basada en un enfoque estrictamente neurobiológico, considera que el sentimiento a diferencia de la emoción es siempre una cognición acerca de lo que sucede en la emoción, es decir, una cognición sobre aquello que nos emociona (Damasio, 2003).

La especie humana posee una Teoría de la Mente ajena, que nos posibilita naturalmente asignar estados mentales a los demás y a nosotros mismos. Somos animales mentalistas (Riviere, 1991, 1997; Whiten, 1991; Gómez, 2007; García, 2008). La atribución de mente a personas ajenas es una actividad teórica, dado que no se puede observar su mente, pero partiendo de esa atribución deducimos sus pensamientos y sentimientos y actuamos en consecuencia. El cerebro está formado de redes neurales especializadas, que posibilita crear supuestos sobre cómo opera la mente de otras personas. Esto nos permite anticipar y predecir los comportamientos de los demás (Silva y Rodríguez, 2020).

Estudios científicos realizados con tecnologías de neuroimagen, ponen de manifiesto cuales son las zonas cerebrales implicadas con la Teoría de la Mente de otros y la inteligencia social. Es una afirmación, considerar que la capacidad de suponer e interpretar intenciones, creencias y deseos en otras personas, ponen en funcionamiento tres regiones esenciales que conformarían el cerebro social: la corteza prefrontal medial, la circunvolución temporal superior y la amígdala (García, 2008).

Para García (2008) la Teoría de la Mente interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

En la enseñanza tenemos un objetivo: cambiar la mente del otro, sus pensamientos, sentimientos y comportamientos; procuramos transmitir algo que consideramos valioso y de modo que el alumno lo pueda asimilar. Y para ello el profesor tiene que ponerse en la mente del alumno, inferir su nivel de conocimientos, sus preocupaciones e intereses, suponer lo que el alumno ya sabe, y lo que quizá desee saber. (p. 73)

En la enseñanza se utilizan estrategias para conseguir una comunicación funcional, motivando a nuestro alumnado a que entienda y recepcione el mensaje que le queremos transmitir, porque lo consideramos importante; utilizamos estrategias para que sea interesante y es por todo esto, que la capacidad para comprender la mente del alumno y ofrecer una respuesta adecuada resulta esencial en la tarea de profesor (Zabala et al., 2018; Silva y Rodriguez, 2020; Zapata et al., 2021).

4.3. Desarrollo evolutivo de las emociones en la etapa de Educación Infantil

Para Gallardo (2007) desde el nacimiento del niño, éste experimenta y expresa emociones de manera natural. Un bebé de pocos meses sonríe de placer cuando recibe muestras de cariño por parte de sus padres y del mismo modo se enfada cuando lo dejan solo. Desde el nacimiento aparecen en los bebés reacciones de agrado y desagrado ante distintas situaciones (agrado ante las muestras de cariño o al ser alimentado o malestar cuando tiene sueño o hambre) y de este modo es como el bebé nos comunica sus necesidades y nos transmite cómo se siente.

Después de estas primeras reacciones más instintivas y a lo largo de este primer año de vida se produce el desarrollo de otras emociones que surgen de forma progresiva. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que desarrollan los niños durante la primera infancia (Hidalgo y Palacios, 2003; Quintanilla et al., 2021; Cruz et al., 2021). Algo más tarde, al finalizar la primera infancia, aparecen en los niños emociones más complejas como la vergüenza, la culpa o el orgullo y es cuando entienden que para conseguir lo que quieren tienen que empezar a controlar su conducta emocional. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto al desarrollo emocional del niño; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, los niños han de ser capaces de entender la existencia de emociones contradictorias, descubrir formas de expresión y aprender a controlarlas.

Según Palacios y Padilla (2003) existen muchas situaciones cotidianas que provocan sentimientos positivos o negativos al mismo tiempo. Por ejemplo, es frecuente que el amor que una madre muestra hacia su hijo, se vea rebatido con el enfado que le produce ciertos comportamientos del niño. Por tanto, aunque experimentamos momentos en que las emociones que sentimos son diferenciadas, también existen situaciones en que experimentamos emociones que se combinan, dando lugar a lo que se conoce como ambivalencia emocional. Alcanzar la conciencia de la ambivalencia emocional en los niños es un logro que tardan en conseguirlo por su complejidad, suele ocurrir entorno a los 7-8 años de edad.

Harter y Budding (1987, citados por Hidalgo y Palacios, 2003) describen unas fases evolutivas que consisten en:

- a) En un primer momento, entre los 3 y los 5 años, los niños son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones diferentes, posibilidad que niegan de forma rotunda.
- b) A continuación, alrededor de los 6-7 años, se observa una fase intermedia en la cual los niños comienzan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre teniendo en cuenta que una de ellas precede o sigue a la otra (“estaría asustado si un día me quedase solo en casa, pero me alegraría mucho cuando llegasen papá y mamá”).
- c) Es en una tercera fase, hacia los 7-8 años, cuando los niños comienzan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas (“Si un amigo rompiese mi videoconsola, sentiría enfado con él y tristeza por quedarme sin mi videoconsola”) y

admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias (“Me da rabia tener que recoger mi cuarto, pero me gusta lo ordenado que queda después”). (p. 369)

Para Gallardo (2007) considerar la existencia de emociones opuestas forma parte del desarrollo de la competencia de la comprensión emocional y, por tanto, está asociado con dos fuentes de influencia. Por un lado, el desarrollo de la comprensión emocional está estrechamente relacionado con los progresos que ocurren en el ámbito cognitivo por lo que es necesario que el niño evolutivamente desarrolle un cierto nivel de complejidad cognitiva que le permita para tener conciencia de lo que es la ambivalencia emocional. Y por otro lado, la experiencia social es sumamente necesaria para el entendimiento de la ambivalencia emocional.

Para Hidalgo y Palacios (2003) el entorno social es el que proporciona al niño la posibilidad de experimentar en sí mismo las distintas emociones, así como descubrir esas emociones en las demás personas que le rodean. En las interacciones del niño, los adultos podrán ayudarlo a interpretar diferentes estados emocionales y a conocer sus causas, todo ello contribuye al desarrollo de la comprensión emocional.

La vida del ser humano transcurre a lo largo de diferentes etapas evolutivas, tal y como se va refiriendo anteriormente. Para Piaget (1973) el desarrollo evolutivo emocional desde que nace hasta que llega a la adolescencia es el siguiente:

- El bebé recién nacido muestra su estado emocional con malestar o desasosiego. Dependiendo de su estado emocional puede llorar o reírse y así es como se comunica con los demás. A los 2 meses, los ojos de su madre son el centro preferido de su atención. En este periodo de tiempo, es necesario iniciar al bebé en hábitos adecuados de alimentación, sueño e higiene.

- En el primer año de vida, los padres empiezan a regular el comportamiento del niño ante distintas situaciones de la vida. Durante este periodo la seguridad y el afecto que reciba el niño por parte de sus padres es fundamental para su desarrollo emocional y le va a permitir apartarse, explorar, dominar los miedos y los problemas. Una adecuada educación proporcionará al niño, la confianza y apoyo afectivo necesario para el establecimiento de nuevas relaciones.
- A los 2 años adquiere gran relevancia educativa la satisfacción ante el elogio o ante las muestras de aprobación de sus padres o familiares.
- De los 2 a 7 años nos encontramos en una etapa crítica en cuanto al desarrollo emocional del niño. En esta etapa evolutiva el niño inicia el desarrollo de su autoconcepto, de su propia identidad, adquiere los roles de género y comienza su socialización dando muestras de interés por querer jugar con otros niños.
- A los 7-8 años los niños experimentan las emociones de orgullo y vergüenza aun estando solos. En este momento es necesario introducir en la educación la disciplina y el orden.
- A los 10 años controlan sus emociones, poseen la capacidad de darse cuenta de que se puede experimentar emociones que son contrarias.
- Es ya en la adolescencia cuando existe un mayor flujo de emociones y algunas se experimentan con gran intensidad, siendo éste un momento clave para educarles en la resolución de conflictos de forma pacífica.

Continuando con los hitos evolutivos para abordar una adecuada didáctica de las emociones, es necesario conocer el desarrollo psico-evolutivo de las emociones en la etapa de Educación Infantil en cuanto a la expresión, reconocimiento y regulación emocional en el niño (Frías, 2015) que veremos a continuación en el siguiente apartado.

4.3.1. Desarrollo evolutivo de la expresión de las emociones

Según Aucouturier (2012) el niño es un ser emocional sin límites. Para este autor las emociones se deben recibir con especial atención por el adulto para ayudar a los niños a expresarlas, identificarlas y verbalizarlas como apoyo a la comprensión de las mismas.

Desde el nacimiento podemos encontrar expresiones emocionales en el bebé (sonrisa, llanto, etc.) que las utilizan para expresar sus necesidades:

- Ya a finales del primer mes aparecen las primeras sonrisas ante la voz y el rostro materno.
- Entre el segundo y cuarto mes se puede observar las expresiones de alegría, cólera, sorpresa y tristeza (López et al., 2001).
- Es a partir del quinto mes cuando aparece la expresión de miedo.
- Durante los seis primeros meses de vida, el bebé ya presenta la expresión de las emociones básicas (Benítez y Fernández, 2010) que nos aporta información sobre el estado interno y emocional del niño (Marbán et al., 2015).
- Entre los seis y los doce meses de vida, se agudizan las expresiones de miedo e ira (Marbán et al., 2015). Sobre todo ante la separación de la figura de apego y ante situaciones de rechazo con personas desconocidas (Feldman, 2008).
- Entre los dos y tres años surgen en el niño algunas de las emociones secundarias como la vergüenza, la culpa y el orgullo. En este momento surgen las primeras reacciones de culpa con intentos de reparar el daño causado. Sin embargo, se precisa de un mayor desarrollo social y cognitivo que permita un mayor reconocimiento consciente y explícito de las emociones secundarias (Marbán et al., 2015).
- De los tres a los seis años, los niños desarrollan un mayor uso de lenguaje emocional y

empiezan a aprender la causa y consecuencia de los sentimientos (Roa et al., 2008).

4.3.2. Desarrollo evolutivo del reconocimiento de las emociones

Desde el momento de nacer el niño comienza un largo recorrido en la identificación y reconocimiento de sus emociones que le ocupará a lo largo de toda su vida. A continuación, se exponen los siguientes hitos evolutivos (Frías, 2015):

- Desde los 3 o 4 meses ya hay una distinción de las emociones de los adultos por parte de los niños (Feldman, 2008).
- Entre los 5-6 meses, el bebé reacciona selectiva y apropiadamente a la emoción materna (Nelson y Haan, 1997, citado en Barrio, 2002).
- Hacia finales del primer año, el bebé presenta gran capacidad para interpretar las expresiones emocionales de otros y comienzan a utilizar la información para regular la propia conducta, a este proceso se le denomina referencia social (Feldman, 2008; López, 2011; Ortiz et al., 2003; Roa et al., 2008). Los bebés usan como guía de expresión a sus padres cuando no están seguros de cómo actuar, cuando se encuentran ante una situación o persona desconocida.
- Los niños de 2 años reconocen las emociones en base a dos categorías: ‘sentirse bien’ y ‘sentirse mal’. En este momento evolutivo aún ignoran las causas de las emociones y su capacidad de regular es muy limitada (Giménez-Dasí et al., 2013).
- Entre los 2 y 3 años comienzan a reconocer y entender los sentimientos de los adultos de su alrededor, al principio las emociones básicas y después podrá crear procesos mentales más complejos que podrá utilizar para regular sus interacciones con los demás (Sadurní et al., 2003).

- Con el inicio de la escolaridad, a partir de los 3-4 años los niños evolutivamente ya pueden explicar las emociones propias y ajenas en relación a sus deseos y sus satisfacciones. En torno a los 3 años los niños son algo menos egocéntricos, lo que les permite percatarse de que los otros tienen sentimientos con independencia de los suyos propios (Adrián et al., 2004; Bisquerra, 2001; Ribes et al., 2005).
- Hacia los 5-6 años los niños ya saben juzgar las causas de muchas reacciones emocionales básicas (Roa et al., 2008).

4.3.3. Desarrollo evolutivo de la regulación de las emociones

La gestión emocional es un proceso de gran complejidad que requiere como destrezas previamente adquiridas de la expresión y reconocimiento emocional para que favorezca en el niño una adecuada regulación emocional. A continuación, mencionamos algunos de los hitos evolutivos (Frías, 2015):

- De manera popular, los 2 años se denominan los terribles dos (Sadurni et al., 2003) por ser un momento evolutivo en el que es frecuente que los niños experimenten rabietas o conductas de difícil control emocional (Adrián y Clemente, 2004). Aunque también es, en este momento evolutivo, en el que se desarrollan los mecanismos cognitivos, atencionales y lingüísticos que preceden a la conducta de autorregulación (Ato y Carranza, 2004; Ato et al., 2005).
- Es a los 3 años cuando parece haber un cierto control de las emociones (Sadurni, 2003). Es a esta edad cuando los adultos (padres, maestros) esperan que exista un mayor control entre las peticiones y los tiempos de espera (González et al., 2001).
- Más tarde, entre los 5 y 6 años, parece afianzarse la habilidad de regulación emocional en la mayor parte de los niños (Barrio, 2002). Éstos empiezan a entender que para alcanzar determinados objetivos deben controlar sus emociones y ponen en marcha estrategias

adaptativas, obteniendo mejores resultados en interacción con los demás, por ejemplo, intentar cambiar la situación, o pedir ayuda a otras personas (Giménez-Dasí, 2009).

4.4. La Educación Emocional en el sistema educativo

Son muchos los expertos del ámbito de la educación, de la pedagogía o la psicología (González Pérez, 2013; Hernández Pallarés, 2017; Hué, 2012; Peinado, 2017; Robinson y Aronica, 2015; Rabal et al., 2021; Gallardo et al., 2021) que defienden la necesidad de una reforma educativa en el que se incluyan a nivel curricular los aprendizajes socioemocionales, además de los puramente académicos, lo que algunos llaman un nuevo paradigma educativo.

El sistema educativo actual fue creado en una época anterior muy distinta enmarcada en la cultura intelectual de la Ilustración y bajo las circunstancias económicas de la Revolución Industrial (García, 2017).

Varios son los motivos por los que el sistema educativo actual requiere de una reforma en profundidad:

Por un lado, por motivos económicos, ya que no podemos formar personas con el objetivo de que ocupen su lugar en un sistema económico tan impredecible como el actual. No sabemos qué tipo de trabajos demandará la sociedad tecnológica del mañana. Por otro lado, por razones culturales, ya que nuestra cultura dista de aquella de la ilustración; debemos educar personas capaces de formar parte del proceso de globalización actual, pero sin perder, a su vez, el sentido de identidad personal necesario para el ser humano. (García, 2017, p. 187)

El problema reside, en que nos estamos enfrentando al futuro haciendo lo mismo que en el pasado, dejando por el camino a un alumnado que debe prepararse para la sociedad cambiante que les ha tocado vivir (Robinson, 2006; Álvarez, 2012; Amadio et al., 2014).

Desde estos planteamientos nos introduciremos en la emocionante labor de educar en el siglo XXI, examinando el entorno en el que nos encontramos, teniendo en cuenta las aportaciones de grandes pedagogos que fundaron los pilares de la educación; se analizará la relevancia de incluir la Educación Emocional en el curriculum de Educación Infantil como etapa inicial del sistema educativo y dentro de los contextos escolares; el perfil docente dentro del ámbito de la Educación Emocional; así como la repercusión de todos estos factores para crear un ambiente educativo que favorezca el proceso de enseñanza/aprendizaje (García, 2017; Rabal et al., 2021; Gallardo et al., 2021). A continuación, se analizarán cada uno de estos aspectos que configuran nuestro sistema educativo.

4.4.1. Aportaciones pedagógicas contemporáneas que configuran nuestro sistema educativo.

Hoy día en el ámbito de la educación y en las demás ciencias del conocimiento, no se duda de la visión positiva del niño y de su natural curiosidad por aprender como principio de la pedagogía contemporánea. Esta visión positiva de sus capacidades es sustentada por las constataciones en el campo de la psicología evolutiva, social, de la educación, etc. (García, 2017).

Es necesario conocer los orígenes y principios pedagógicos adoptados por las grandes figuras de la pedagogía contemporánea, sobre todo del siglo XX, como Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Piaget, Freinet, Neill, etc. para establecer las bases de una adecuada Educación Emocional. Es importante recordar que la mayoría de ellos crearon escuelas donde

aplicaron y evaluaron sus métodos pedagógicos, publicaron sus experiencias educativas e investigaciones en obras que se convirtieron en pilares fundamentales en el mundo entero.

El primer planteamiento revolucionario educativo comienza en el siglo XVIII, Rousseau (1821) propone un ideal filosófico y pedagógico sobre la felicidad individual y de la sociedad.

Rousseau (1821) pone énfasis a la educación de los sentimientos del niño, lo que resulta muy progresista en su tiempo y defendía que deben ser evaluados y descritos por sus efectos, dirigiéndose hacia aquellos que posibiliten la felicidad en perjuicio de los que la ponen en peligro. Aunque no fue pedagogo y no pusiera en práctica sus propuestas educativas, el idealismo que mantenía en cuanto a la visión positiva del niño y la creencia de que la relación educativa esencial era la que se determina entre el individuo y el ambiente natural, le han llevado a ser reconocido como precursor de la pedagogía contemporánea (Sánchez- Toledo y Rojas, 2021).

Un siglo después, Dewey (1916) reformula el discurso educativo de la época mediante un movimiento pedagógico centrado en la Escuela Activa o Escuela Nueva europea. Desde este enfoque, la educación es “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p. 641). Dewey (1916) defiende dos elementos relevantes en el proceso educativo: el primero de ellos es la necesidad de desarrollar las potencialidades del individuo; y en segundo lugar, la preparación del individuo para que desempeñe una labor en la sociedad. Una sociedad en continuo cambio y un enfoque dirigido, potencian la personalidad del individuo como agente de progreso efectivo (Santos, 2011). En la actualidad sus contribuciones pedagógicas son consideradas herramientas útiles para pensar y actuar en ambientes sociales, culturales y educativos y sirven para situarnos ante los desafíos educativos actuales de una forma más lúcida, crítica y práctica (Malaguzzi, 2021).

Otras de las aportaciones metodológicas es la de la Escuela-Laboratorio, creada en 1895, dependiente de la Universidad de Chicago, y donde Dewey (1916) planteó la creación de un currículum centrado en las llamadas “ocupaciones”. Consistían en el planteamiento de actividades funcionales, asociadas al medio social del niño. Actividades prácticas y formativas en el plano físico, intelectual estético y moral (González, 2013; Sánchez- Toledo y Rojas, 2021).

Montessori (1937) por su parte, lideró un movimiento denominado Escuela Nueva que creía en la educación como “autoeducación” considerándolo como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño “el hombre que duerme ahí”, siendo necesario ofrecer al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales adecuados. En la actualidad Montessori (1909) es conocida por su propuesta de materiales de educación intelectual, motriz y sensorial, que se siguen utilizando para que el niño pueda aprender de forma autónoma e independiente (Foschi, 2020).

Para esta autora, la función del docente en cuanto a las actividades tanto individuales como sociales, es la de favorecer que el niño cree, sus propias experiencias. Participó de manera incesante en la organización de las escuelas infantiles y siendo muy adelantada a su época, Montessori (1937) deseaba que su método cumpliera con el objetivo de adaptarse a los tiempos y las sociedades volubles, objetivo que ha sido conseguido, dado que su planteamientos teóricos se han mantenido en el actual sistema educativo, siendo fundamentos de especial relevancia como la idea de trabajo de los niños más pequeños; la potenciación de la educación de la familia desde la escuela; su método didáctico centrado en la actividad entre otros (Brailovsdy, 2019).

Decroly (1929) en su obra “*La función de la globalización y la enseñanza*” hace referencia a la relación existente entre globalización e interés, siendo éstos los fundamentos de su método que se basan en proporcionar al niño experiencias educativas que generen y motiven

el interés del niño y de este modo programar las actividades escolares en torno a centros de interés adecuados a cada edad y organizándolas en actividades de observación, de asociación y de expresión.

Destaca por ser un método global que no debe delimitarse sólo al aprendizaje de lectoescritura, pues como ya se ha mencionado se trata de familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar (Brailovsdy, 2019; Foschi, 2020; Sánchez- Toledo y Rojas, 2021.)

En la actualidad, la obra de Decroly (1929) constituye uno de los principios metodológicos de nuestro sistema educativo. Sus métodos siguen utilizándose y ha llegado a perdurar hoy día.

Continuando con otras aportaciones a nuestro sistema educativo actual, se debe mencionar uno de los movimientos pedagógicos que más ahondó en la pedagogía de la felicidad y planteó una transformación en el funcionamiento de las escuelas, fue el movimiento de las pedagogías antiautoritarias. Con Neill como fundador de la Escuela de Summerhill, esta perspectiva pedagógica es reconocida por su alegato a una educación que defiende la libertad como método pedagógico y el autogobierno (Meirieu, 2019).

Para Neill (1945) el avance tecnológico no hace mejores a las personas. Solamente la felicidad humaniza y la manera de obtenerla a través del amor y la libertad. Su ideología educativa defiende el prescindir de castigos, regañinas, reproches y otras conductas que producen temor y, por el contrario, consiste en estar y recibir a los estudiantes con calidez. De este modo, se obtendría el tipo de apego que está en la base de toda educación: el afecto recíproco.

Según García (2017):

En conjunto, los autores de las pedagogías antiautoritarias han aportado elementos muy sustanciales a una reflexión pedagógica y a una práctica educativa basada en la libertad de los educandos. Despertaron la conciencia a favor de la participación de los estudiantes, del incremento de sus niveles de libertad, de la posibilidad de instalar sistemas de autogobierno escolar. (p. 198)

De estas metodologías antiautoritarias de enseñanza/aprendizaje utilizadas hoy día en el aula, como son las asambleas de clase o los sistemas de resolución de conflictos, son ejemplos prácticos de un patrimonio educativo que ha sido heredado y que perdura dentro de nuestro sistema educativo actual. También todas aquellas actitudes personales no directivas, son otra de las aportaciones en pro de disolver las formas autoritarias de ejercer la docencia en el aula (Gallardo et al., 2021).

Otra de las aportaciones de la pedagogía en el siglo XX, fue el cambio de metodología de trabajo en el aula, a través de la cooperación educativa. Freinet (1975) fue el creador de esta aportación educativa y comenzó un movimiento de reforma escolar que se difundió por escuelas de numerosos países. Se fundamenta en una metodología que parte de la experiencia diaria de la vida individual y social del niño, en la que además, de que el niño aprenda los conocimientos académicos, también desarrolle su personalidad, su creatividad, y una socialización individual y colectiva para que sea más libre (Brailovsky, 2020).

Para García (2017) la gran contribución de Freinet (1975) se encuentra en su planteamiento de modificar la metodología de las escuelas y de las aulas y del compromiso del docente con el entorno social. La pedagogía utilizada sería transformar la escuela, el aula, en una cooperativa con todos sus componentes (tesorero, secretario, mural, asamblea, etc.). El

aprendizaje individualizado y el trabajo en grupo será una de las finalidades más relevantes de esta propuesta educativa. La función del maestro será programar el ambiente para que el alumno desarrolle el máximo de sus capacidades y, por tanto, será un intermediario de estrategias e instrumentos que favorezca el proceso educativo. Así, la escuela se basará en la cooperación y el trabajo.

El transcurrir de la época contemporánea, de nuevas ciencias como la psicología y la sociología y otras ciencias del conocimiento humano, ha influido notablemente en el mundo educativo. Psicólogos como Piaget, Vygotski o Skinner, y sociólogos como Bernstein tuvieron un gran influjo en buena parte de las innovaciones pedagógicas del siglo XX.

Podemos afirmar que los planteamientos ideológicos en cuanto a la Educación Emocional, tienen su fundamentación en los antecesores de la pedagogía contemporánea a los que no debemos perder de vista. Muchos de ellos constituyen los principios metodológicos del actual sistema educativo en nuestro país (García, 2017).

4.4.2. La Educación Emocional en el curriculum de la etapa de Educación Infantil

Un adecuado desarrollo emocional tiene importantes repercusiones en el desarrollo interpersonal y académico de las personas. Es durante la infancia la mejor etapa para abordar el aprendizaje de habilidades, destrezas, capacidades socioemocionales que sentarán las bases de la personalidad en la vida adulta (Frías, 2016; Rabal et al., 2021; Gallardo et al., 2021).

La etapa de Educación Infantil, representa una etapa idónea para las intervenciones preventivas y educativas diseñadas con el objetivo de fomentar el desarrollo social y emocional y la adquisición de habilidades sociales (Bierman y Erath, 2011; Domitrovich et al., 2004; Kramer et al., 2010; Salas et al., 2018).

A nivel legislativo encontramos que ya en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, 3 de mayo, de educación (LOE) hace referencia a: “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo posible de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. Esta ley, en relación con la etapa de Educación Infantil establece en su artículo 13 los objetivos de la misma. En donde se indica que se contribuirá a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan: d) Desarrollar sus capacidades afectivas, e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. También para Educación Infantil en el artículo 14.3 y como principio pedagógico, se dispone que “se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que viven. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal”.

Por otro lado, en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre de la Etapa de Educación Infantil, encontramos también la siguiente referencia: “El currículo se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo”.

Según Frías (2015):

El currículum de Educación Infantil facilita la implementación temprana de este tipo de programas. Atendiendo a la normativa nacional, según el Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, señala que la finalidad de la etapa es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas” (art. 2.1.). Promoviendo entre otros aspectos el desarrollo afectivo... las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características del medio social. Además de facilitar que niñas y niños elaboren una imagen positiva y equilibrada de sí mismos (art. 2.2.). (p. 114)

Alcanza su concreción en el Decreto n.º 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en donde se ha realizado la presente investigación. Dentro de las áreas del segundo ciclo de Educación Infantil, encontramos referencias a la competencia emocional. Así, en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, en el objetivo 3 “Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y respetando, también, los de los otros” y en el objetivo 6 “ Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional”. En el área de conocimiento del entorno, encontramos que en su objetivo 2 dice “relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas”. Y en el área de lenguajes: comunicación y representación, en el

objetivo 2 “expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación”.

De este modo la didáctica de las emociones da respuesta a las áreas del currículo de Educación Infantil siendo: área de conocimiento de sí mismo; área de conocimiento del entorno y el área de lenguajes: comunicación y representación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior se debe partir de que la escuela es el lugar óptimo para el desarrollo de programas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales y de interacción con los demás, en la compensación o eliminación de aquellas conductas problemáticas que el niño va adquiriendo a lo largo del desarrollo (Armas, 2007).

Aquellas escuelas que utilizan con éxito programas de aprendizaje social y emocional, además de favorecer el aprendizaje de capacidades socioemocionales, contribuyen a una mejora del éxito académico, además de mejorar la calidad de las relaciones profesor/alumno y una reducción de los problemas de conducta (Amesty y Clinton, 2009; Durlak et al., 2011; García-Martínez, 2013; Payton et al., 2008; Frías, 2016; Cerda et al., 2019).

4.5. La Educación Emocional dentro de los contextos educativos de los centros escolares

Es necesario para atender con éxito a las necesidades y demandas educativas de los niños de hoy en día, que nuestras instituciones educativas progresen mediante los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad en la que se encuentran inmersos. Implica, por tanto, ser capaces de coordinar el trabajo de los centros educativos, con los de otras instituciones sociales y grupos comunitarios conectados a la promoción del bienestar económico y social de la localidad y que dé lugar al desarrollo de proyectos conjuntos (García, 2017).

Una escuela vinculada con su entorno sería entonces aquella que se implica activamente en la comunidad en la que está inmersa y que trabaja en pro de sus propias necesidades. La

intervención de una escuela en su comunidad acrecienta los márgenes de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio supone una manera distinta de pensar la mejora educativa: es un proceso que se urde en el corazón de la escuela pero que dialoga con su contexto más próximo (Murillo y Krichesky, 2015).

Referente a la comunidad, se ha de utilizar los recursos de los que se dispone en la misma. Para Murillo y Krichesky (2015) se pueden crear sistemas de aprendizaje con la comunidad en distintas direcciones:

- Aprender de la comunidad: mediante la puesta en marcha de actividades en las que los centros educativos invitan a distintos miembros de la comunidad a compartir conocimientos y experiencias en la escuela.
- Aprender con la comunidad: por ejemplo, familias y docentes aprenden juntos mediante diferentes actividades.
- Aprender para la comunidad: la escuela se transforma en un lugar para la formación ciudadana, propiciando el desarrollo de la propia comunidad. Aquí se incluyen las acciones de aprendizaje-servicio.
- Aprender como comunidad: consiste en el desarrollo de estrategias de capacitación colaborativa en la que, en respuesta a necesidades de los alumnos, miembros de la comunidad aprenden con los profesionales de la escuela.

La educación emocional dentro de los contextos educativos de los centro escolares, consiste en propiciar actividades que favorezca el potenciar los vínculos entre comunidad social, política y educativa (Esteban-Guitart et al., 2012; Parilla, 2007; Parrilla et al., 2013) para alcanzar la transformación de los entornos educativos.

4.5.1. Ambiente escolar

El centro escolar es un microcosmos social y cultural, en el que los alumnos pasan gran cantidad de tiempo (Jordán, 2009). Según Frías (2015) las escuelas son instituciones emocional y mentalmente sanas cuando se ajustan los objetivos educativos y las necesidades evolutivas y emocionales de los alumnos (Geddes, 2010). Las características que configuran el clima social de un centro escolar podrían ser causa de riesgo o protección para el desarrollo de la competencia social de los niños (Collie et al., 2012; Jennings y Greenberg, 2009; Sierra, 2020).

Para Trianes et al. (2006, citado por Frías, 2015):

Un clima social positivo tiene efectos en el ajuste psicológico de los alumnos, especialmente en aquellos en riesgo de exclusión social, beneficios en la adaptación social y escolar y mejoras en la autoestima, autoconcepto, empatía y sociabilidad, así como disminución de las conductas agresivas. (p. 94)

Para Cohen et al. (2009) el ambiente escolar estaría formado por cuatro dimensiones:

- a) Seguridad, tanto física como socioemocional. Física en cuanto a que las reglas son explícitas, se da un rechazo a las actitudes violentas, lo que se traduce en el sentimiento de sentirse físicamente seguros. Socioemocional, en cuanto a cómo se afrontan los conflictos y se resuelven a nivel individual y colectiva.
- b) Procesos de enseñanza y aprendizaje. Ofrecer una enseñanza de calidad basada en estrategias de recompensas, oportunidades para la participación, métodos de enseñanza variados, el desarrollo profesional, liderazgo y aprendizajes social, emocional y ético.

- c) Relaciones. Estableciéndose interacciones de respeto a la diversidad y estableciendo líneas de colaboración entre la escuela y la comunidad, ‘conectividad’ (los estudiantes conectados a uno o más adultos).
- d) Ambiente organizado donde la limpieza, el espacio y los materiales sean adecuados, tamaño de la escuela, oferta curricular y extracurricular, etc.

El clima escolar además de afectar en el desarrollo socioemocional de los alumnos va a repercutir en otros aspectos. Va a afectar en la relación entre el clima escolar y rendimiento académico, puesto que a mejor clima escolar mayor rendimiento (Brophy-Herb et al., 2007; Cohen et al., 2009; Fontana, 2000; Jennings y Greenberg, 2009; Schultz et al., 2010; Treviño et al., 2013; Sierra, 2020; Montenegro, 2021; Monge y Gómez, 2021).

4.5.2. Clima de aula

Podemos describir aulas con clima positivo como aquellas que se caracterizan por las relaciones cercanas entre los niños y los adultos, con una buena comunicación donde interviene el liderazgo docente y con autonomía para la obtención de las habilidades sociales de los niños; frente a las aulas con un clima negativo, siendo ambientes con un escaso sentimiento de pertenencia por parte de sus miembros (Ritchie y Howes, 2003; Sierra, 2020; Montenegro, 2021). Según Brophy-Herb et al. (2007) hay una relación entre aulas prosociales, la disminución de conductas problemáticas y el ascenso de comportamientos socialmente competentes de los niños en la etapa de Educación Infantil.

Jennings y Greenberg (2009, citado por Frías, 2015) han creado un modelo de aula prosocial, que permite comprender la relación que hay entre el docente emocionalmente competente, alumnos y factores contextuales. Este modelo contempla los siguientes aspectos:

Un profesor social y emocionalmente competente se caracteriza, en primer lugar, por tener una relación saludable con sus alumnos (reconoce las emociones de los niños, responde de manera efectiva a sus necesidades, comprende las evaluaciones cognitivas asociadas a las emociones, etc.); en segundo lugar, por gestionar eficazmente el aula; y, en tercer lugar, por implementar de manera activa el desarrollo social y emocional derivado del currículo. Estos tres aspectos influyen en el clima saludable en el aula. A su vez, un clima de aula saludable contribuye directamente a los resultados sociales, emocionales y académicos de los estudiantes. Las mejoras en el clima de aula puede reforzar el disfrute de un profesor de la enseñanza, la eficacia y compromiso con la profesión, creando así un bucle de retroalimentación positiva que puede prevenir el agotamiento del maestro. (p. 96)

Por último, el modelo de Jennings y Greenberg (2009) identifica la existencia de factores contextuales, dentro y fuera del edificio de la escuela que puede influir tanto en los estudiantes, como en el docente, como en el clima de aula. En factores estarían incluidos aspectos como el apoyo recibido, el director, el clima escolar y las normas de centro, valores del distrito escolar, la cultura de la comunidad y la educación local, políticas federales, entre otros (Ritchie y Howes, 2003).

Profundizando aún más en la relación maestro-alumno y su influencia en el clima socioemocional del aula, se confirma que el clima emocional y social de un aula de Educación Infantil es creada en gran parte por el maestro (Buitrón y Navarrete, 2008; Morris et al., 2012; Monge y Gómez, 2021).

Para García y García (2007) un manejo eficaz del aula es un medio para prevenir problemas académicos, sociales y emocionales, en el que las normas han de ser delimitadas y con objetivos realistas para los alumnos.

La teoría del apego en la relación maestro-alumno, es determinante para las relaciones que se establecen entre ambos y también para un adecuado clima emocional y social (Hamre y Pianta, 2001; Howes, 2000; Guerrero, 2018). Una relación de apego seguro, se manifiesta en una comunicación positiva, afectuosa y en la que el niño se siente emocionalmente estable (Brophy-Herb et al., 2007; Geddes y Álvaro, 2010; Howes, 2000; López de Dicastillo et al., 2006).

Hamre y Pianta (2001) sostiene que los niños con apego seguro con el docente son más activos en la interacción con los iguales y tienen mejor disposición en sus aprendizajes (Howes, 2000; Murray y Greenberg, 2000; Guerrero, 2018) tienen la autoestima más alta, desarrollan mayor capacidad de adaptación social, muestran y manifiestan emociones menos negativas hacia sus compañeros de clase, lo que favorece un mejor clima de aula. Por el contrario, los niños con apego inseguro muestran conductas agresivas con los compañeros y distantes con el profesor. Por tanto, las primeras relaciones con los maestros establecen la base para que los niños tengan mayor competencia social dentro del aula y para la interiorización de modelos accesibles y de apoyo para el desarrollo social y emocional (Morris et al., 2013; Murray y Greenberg, 2000; Guerrero, 2018).

4.5.3. Perfil docente dentro del ámbito de la Educación Emocional

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero) hace referencia a que el rol del docente es esencial, debiendo ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que permitan la resolución de conflictos, la

utilización de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los alumnos.

Desde este punto de vista el docente ha de favorecer el aprendizaje efectivo para que el alumno sepa resolver problemas, aplicar los contenidos y promocionar de curso.

El profesor es quien crea el clima emocional del aula partiendo de su descripción personal de su rol como docente y desde la cual proyecta las relaciones con sus alumnos a través de diferentes estrategias y actitudes, utilizando para ello recursos de interacción y comunicación entre los alumnos con el profesor (Esteve, 2006; Bisquerra y López, 2021).

Montero (2002) afirma que la formación docente ha de ser global y continua hasta la jubilación. Además de impartir enseñanza y entrenamiento, también debe incluir una faceta personal y de voluntad que abarque el desarrollo integral y la energía que implica para llevar a cabo esos procesos formativos continuos.

Según Frías (2015) existe un reconocimiento positivo hacia la figura del profesor en cuanto a su contribución en el desarrollo social y emocional de sus alumnos. No únicamente por lo que enseñan, sino también por cómo interactúa y modela las relaciones sociales y emocionales que se gestionan en el aula (Murray y Greenberg, 2000; Pianta et al., 2003; Brophy-Herb et al., 2007; Denham et al., 2012; Jennings y Greenberg, 2009 Bisquerra y López, 2021). Especialmente en los niños de edad preescolar, los docentes ocupan un lugar destacado como agentes socializadores, aportando experiencias positivas para su desarrollo (Brophy-Herb et al., 2007; Denham et al., 2012; Hamre y Pianta, 2001; Morris et al., 2013).

Hoy día existen investigaciones (Meyer y Turner, 2007; Perry y Ball, 2008) que manifiestan la relevancia del andamiaje emocional, considerando que las propias emociones de los docentes y el clima emocional del aula influyen en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los niños.

Podemos encontrar características diferenciadas entre aquellos docentes con altos niveles de competencia social y emocional frente a los que adolecen de ellos. Para Monjas (2011) los profesores social y emocionalmente cualificados se identifican por tener aptitudes como comunicación asertiva, estrategias para la resolución de conflictos interpersonales, estrategias de negociación, habilidad en la expresión de sentimientos y emociones, optimismo y sentido del humor (Fontana, 2000; Jordán, 2009).

Además, los docentes con altos niveles de competencia son hábiles en la puesta en práctica de metodologías y estrategias que promuevan el desarrollo social y emocional de sus alumnos (Jennings y Greenberg, 2009; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Según Frías (2015) estos altos niveles de competencia en los docentes se manifiestan en que:

- Desarrollan relaciones de apoyo y aliento a sus alumnos.
- Diseñan sus clases con base en las fortalezas y habilidades de los estudiantes.
- Establecen e implementan pautas de comportamiento de manera que promueven la motivación intrínseca.
- Entrenan a los estudiantes a través de situaciones de conflicto.
- Fomentan la cooperación entre los alumnos.
- Actúan como un modelo a seguir para la comunicación respetuosa y apropiada, dando muestras de conducta prosocial.
- Realizan estrategias proactivas para mantener la disciplina del aula.
- Establecen las reglas del aula de forma predecible y clara.
- Hacen uso efectivo de avisos y recordatorios para prevenir distracciones.

- Utilizan sistemas de refuerzo tangible y apropiado al comportamiento para el que se hace uso.
- Utilizan las recompensas de equipo.
- Dan respuestas leves pero firmes a las conductas agresivas o comportamientos perturbadores.

(pp. 101-102)

Palomero (2009) afirma que las competencias emocionales y sociales del profesorado, ejercen gran influencia sobre el modo en que desempeñan su profesión en cuanto a los aspectos mencionados y a las interacciones que propicia en el aula.

Para Aucouturier (2012) es necesaria que la actividad escolar sea impartida por maestros que sean capaces de crear un clima de seguridad afectiva entre el grupo de alumnos. Aquellos profesores que entrenan el desarrollo de sus habilidades socioemocionales estarán más preparados para acompañar al alumno en su desarrollo social y emocional (Buitrón y Navarrete, 2008; García, 2009) teniendo una mayor predisposición a percibir de manera positiva las habilidades de los niños (Brophy-Herb et al., 2007) y manifestando mayor comprensión de sus emociones (Morris et al., 2013; Costa et al., 2021; Gallardo et al., 2021; García, 2021).

El burnout, o profesor quemado, es el efecto sintomático de aquellos profesores que están emocionalmente agotados, o que se sienten sin fuerzas para afrontar la organización de un grupo de alumnos (García-Martínez et al., 2013; Jennings y Greenberg, 2009; Klusman et al., 2008; Pas et al., 2012).

Según Extremera y Fernández - Berrocal (2015) este malestar del profesor está relacionado a expectativas laborales no cumplidas y a un desarreglo entre las competencias

emocionales y las demandas emocionales establecidas como docente. Problemas psicológicos, como la ansiedad o depresión, son enfermedades que frecuentemente se encuentran entre los motivos que causan baja laboral entre el profesorado.

Se podría observar que aquellos docentes que poseen altos niveles de agotamiento minimizan la tolerancia a satisfacer las necesidades educativas de sus alumnos más difíciles, siendo para ellos más complicado advertir conductas antisociales en los alumnos frente a aquellos docentes no quemados (Kokkinos et al., 2005; Frías, 2015).

Collie et al. (2012) encuestaron a 664 profesores de primaria y secundaria, analizando tres variables: la sensación de estrés de los profesores, la eficacia docente y la satisfacción por su trabajo. Estos autores encontraron que a corto plazo, el aprendizaje de nuevas habilidades para fomentar el desarrollo social y emocional es estresante; sin embargo, a largo plazo, una vez que el docente avanza en el proceso de implementación del programa de aprendizaje social y emocional son propensos a experimentar menos estrés, mayor eficiencia en la enseñanza, y una mayor satisfacción en el trabajo. Entre otras conclusiones del estudio se sostiene que la capacidad de un profesor para afrontar el aprendizaje social y emocional va a depender de sus creencias (Frías, 2015).

Para Extremera y Fernández - Berrocal (2015):

En este sentido, el profesor emocionalmente inteligente presenta, una mayor capacidad para comprender y gestionar mejor el clima del aula, reducir el impacto emocional negativo, que surge por la falta de recursos personales y materiales y disminuir la disonancia emocional, que surge entre sus emociones, expectativas y deseos y la realidad actual del aula. (p. 649)

La clave para alcanzar una mejor calidad educativa, es formar a los futuros docentes de conocimientos precisos, sobre el papel de la Inteligencia Emocional y dotarles de estrategias útiles para su enseñanza. Es este el primer paso, para que los programas en Educación Emocional, sean aceptados por la generalidad educativa y formen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como del currículum. Es necesario formar a profesores con suficientes capacidades en esta área (Extremera y Fernández - Berrocal, 2015; Costa et al., 2021; Gallardo et al., 2021; García, 2021).

Para concluir con este capítulo, Marina (2004) resalta la necesaria relación entre los tres cimientos fundamentales de la educación:

Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. La intervención de padres y maestros es imprescindible, pero todos debemos conocer sus limitaciones y reconocer que en la tupida red de influencias en que vivimos, todos ejercemos una influencia educativa, buena o mala por acción o por omisión... Es imprescindible una movilización educativa de la sociedad, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: para educar a un niño hace falta la tribu entera. (pp. 8-9)

CAPÍTULO 5

TRASTORNOS

SOCIOEMOCIONALES Y ACCIONES

PARA COMBATIRLOS

*La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer
frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser
transformado positivamente por ellas*
(Grotberg, 2003)

En el tratamiento de trastornos socioemocionales tiene gran relevancia llevar a cabo una intervención en el que se potencie en el niño el desarrollo de competencias sociales y de habilidades sociales. Los términos de competencia social y habilidades sociales están estrechamente relacionados, considerándose en muchos casos como conceptos que son sinónimos (Del Prette et al., 2006). El término de habilidades sociales, se integra dentro del ámbito de la Inteligencia Emocional y se utiliza para referirse a las diferentes conductas que se exteriorizan en interacción con los demás en cuanto a la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de forma adecuada.

En la actualidad, existen investigaciones que ponen de manifiesto la relevancia de las habilidades sociales en la adaptación y en la salud del ser humano (García-López et al., 2013). Estudios que han evidenciado la estrecha relación entre competencia social y salud físico-mental, utilizando las habilidades sociales como intervención ante problemas socioemocionales y como agente protector. Todos estos estudios han permitido desarrollar estrategias de intervención que permitan un adecuado tratamiento en cuanto a trastornos socioemocionales, entre ellas: entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento de aprendizaje estructurado, entrenamiento en habilidades de solución de problemas sociales, entrenamiento en autocontrol emocional, etc.

En un principio la intervención de las habilidades sociales quedaba relegado a los contextos clínicos pero en la actualidad se han visto los beneficios en los niños al introducirlo en contextos educativos (Garaigordobil y Maganton, 2001). Las habilidades sociales minimizan las conductas problemáticas en el aula y también favorece el desarrollo de la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales. El incluir en los contextos educativos programas de intervención que refuercen habilidades socioemocionales es necesario, para prevenir o tratar estos problemas cuando han sido diagnosticados (Garaigordobil y Maganton, 2001).

5.1. Trastornos socioemocionales

Para Mayer (1990, citado por Goleman, 1995) podemos encontrar estilos diferentes de personas según la manera de atender o abordar sus emociones:

- La persona consciente de sí misma. Es aquella persona que atiende a sus emociones y estados de ánimo de forma consciente y responsable consigo misma y que por tanto posee una claridad emocional, que le provee de cualidades de personalidad tales como: ser autónomas y seguras conociendo su propias fronteras y limitaciones; personas, psicológicamente saludables con una visión positiva de la vida, que no rumian de manera obsesiva los estados de ánimo negativos y, en definitiva, se les caracteriza por controlar sus emociones.
- Las personas atrapadas en sus emociones. Son aquellas personas que no pueden escapar de ellas, que se quedan atrapadas en un bucle emocional, como si fueran esclavos de las mismas. Conforman su personalidad formada con características tales como: ser personas volubles, no muy conscientes de sus emociones por lo que son inseguras de sus sentimientos y con falta de perspectiva en sus actuaciones. Como consecuencia, sienten que no pueden controlar su vida emocional y no intentan escapar de sus estados emocionales negativos.
- Las personas que aceptan resignadamente sus emociones. Estas personas sí que suelen percibir las, aunque suelen aceptarlas de forma pasiva y no intentan cambiar o mejorar sus estados de ánimo manteniendo una actitud de *laissez-faire* que les lleva a esa actitud pasiva de no cambiar las cosas, que suele encontrarse en personas deprimidas y resignadas con la situación en la que están inmersos.

Estos estilos diferentes de personas conforman personalidades diferentes que van a determinar el riesgo de conductas socioemocionales más o menos problemáticas (Goleman, 1995).

Los problemas de conducta, es uno de los objetos de estudio más analizado en la infancia y adolescencia. Mathiesen et al. (2009) consideran que entre un 10-20% de niños en infantil presentan problemas de conducta de forma significativa y que entre un 40-60% de los niños con altos niveles de problemas de conducta en edades comprendidas de 3-4 años lo siguieran teniendo a los 10 años.

Según Cummings et al. (2008) la manifestación temprana de dificultades emocionales y de conducta, supone un riesgo a medio y a largo plazo de importantes dificultades de adaptación, abandono escolar, violencia y abuso de drogas en la adolescencia.

Para valorar la gravedad de una conducta debemos tener en cuenta dos factores: el momento de la aparición de dicha conducta y su persistencia. Atendiendo a estos dos factores se hablará de problemas de conducta, trastornos de conducta o conducta antisocial.

En cuanto a los problemas de conducta, para Armas (2007) son duraderos en el tiempo y como consecuencia su intensidad, frecuencia y duración dañan de forma significativa el desarrollo personal y social del individuo (Romero et al., 2019; Castillo et al., 2019).

Continuando con los trastornos de conducta, son definidos por Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) (American Psychiatric Association- APA, 2014) como:

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias para la edad... El trastorno

del comportamiento provoca malestar clínicamente significativo en las áreas del funcionamiento social, académico o laboral. (p. 469)

Según este manual “los trastornos de conducta pueden aparecer ya en años preescolares, aunque los primeros síntomas significativos suelen aparecer durante el período que va desde la infancia media a la adolescencia media” (American Psychiatric Association, 2014, p. 473). Y, además, añade que respecto a las características de los trastornos de conducta de inicio infantil señala que “los individuos suelen ser niños, a menudo muestran agresividad física hacia los demás, tienen relaciones alteradas con los compañeros” (American Psychiatric Association, 2014, p. 471). Se relaciona con la presencia de trastorno negativista desafiante en el periodo de la infancia temprana y trastornos por déficit de atención/hiperactividad (TDAH). Obteniendo peor pronóstico en la edad adulta frente a los trastornos de conducta que comienzan en la adolescencia (Eddy, 2020).

Por último, podemos definir conducta antisocial como, todas aquellas conductas que manifiesten una infracción grave a las normas sociales y/o sea una acción en perjuicio de los demás (Bringas et al., 2006; Garaigordobil et al., 2013). Son conductas antisociales: acciones agresivas, vandalismo, abusos físicos y sexuales, robo, estafa, abuso de sustancias ilegales, etc. La personalidad antisocial no puede ser diagnosticada antes de la edad adulta, a partir de los 18 años (American Psychiatric Association, 2014).

Para Farrington (2005) en la literatura científica existen muchos estudios que constatan que los problemas de conducta durante la infancia y la adolescencia predicen la conducta antisocial en edades adultas, del mismo modo que trastornos de conducta en los primeros años se

asocia con desordenes de personalidad en años posteriores (Egger y Angold, 2006; Nasaescu et al., 2020; Manzano, 2021).

A continuación, procedemos a exponer algunos de los trastornos socioemocionales relacionados con la conducta.

5.1.1. Alexitimia

El Psiquiatra Sifneos en 1972 descubrió este tipo de trastorno socioemocional, para referirse a aquellas personas que son incapaces de expresar con palabras lo que sienten. Son personas que carecen de Inteligencia Emocional debido a que existe una desconexión entre el sistema límbico y el neocórtex, especialmente en los centros verbales, lo que incide directamente en el cerebro emocional (Goleman, 1995).

Para Páez y Velasco (2001) la alexitimia se entiende como procesos deficitarios en el procesamiento intra e interpersonal de las emociones, integrando esta última una serie de aspectos:

- a) Capacidad de atender a las emociones. Las personas con alexitimia presentan un déficit de atención para las emociones de tipo automático e involuntario.
- b) Claridad emocional. La alexitimia se manifiesta por la dificultad para distinguir entre sensaciones y sentimientos y por tanto representa un déficit en la claridad emocional.
- c) Capacidad de regulación y reparación emocional. Las personas afectadas por alexitimia presentan problemas de expresión verbal de las emociones y supone un déficit para compartir y hablar sobre las emociones y en consecuencia también para regularlas.

Para Martínez et al. (2001) existen manifestaciones concluyentes para afirmar que estos sujetos se caracterizan por déficits de atención, discriminación y elaboración de las experiencias

afectivas. Para estos autores existen factores de riesgo de tipo social, como una baja educación y factores culturales que inciden en este trastorno socioemocional.

Estudios como los de Espina et al. (2001) han hallado que la alexitimia puede modificarse y que la Inteligencia Emocional se puede incrementar a través de terapia familiar, siendo posible que el déficit de expresión emocional esté provocado por el déficit de apoyo social del entorno. La expresión verbal y no verbal de las emociones se ve reforzada o no como consecuencia de los tipos de apego a las que el sujeto ha estado expuesto favoreciendo de este modo el refuerzo de su apego o integración social (Páez y Velasco, 2001; Guerrero, 2018; Rodriguez et al., 2019).

Según Bagby y Taylor (1997) la alexitimia se caracteriza por: 1) incapacidad para reconocer y describir sentimientos; 2) complejidad para identificar los componentes somáticos de los subjetivos en la activación emocional; 3) limitada capacidad para fantasear y 4) un estilo cognitivo concreto, referido a acontecimientos externos.

La alexitimia, se caracteriza también por la incapacidad para identificar y reconocer las expresiones faciales en los demás (Cook et al., 2013). Las personas con alta alexitimia muestran una disminución de la actividad de la ínsula ante el dolor ajeno, una estructura neural asociada con la empatía (Patil y Silani, 2014; Cerqueira y Almeida, 2021).

Algunos investigadores, consideran la alexitimia como consecuencia de respuestas adaptativas a los sucesos vitales estresantes, tales como maltrato en la infancia (Brown et al., 2016) especialmente la negligencia materna (Aust et al., 2013; Reis et al., 2020; Cerqueira y Almeida, 2021).

Una de las repercusiones que tiene la alexitimia ante situación de estrés es la del “apagón emocional” (Mora, 2009) que se manifiesta en la conducta de los niños y que se expresan

mayormente en el colegio y a la hora de aprender y memorizar, presentando dificultad para el aprendizaje, la comunicación social y llegando a provocar el aislamiento del niño.

La alexitimia puede manifestarse en distintas patologías, en trastornos generalizados del desarrollo, como también en trastornos del espectro autista (TEA). Por norma general la alexitimia es motivo de causas biológicas como los déficits neurológicos, aunque otra de las consecuencias de que se presente este trastorno socioemocional, es como causa de la exposición de la persona a situaciones traumáticas.

La alexitimia se relaciona con los trastornos del espectro autista, en la incapacidad del niño o de la persona de entender las propias emociones o de poder expresarla en palabras al explicárselas a los demás, así como también, la dificultad para discriminar los efectos de las sensaciones corporales (Sifneos, 1973; Szatmari et al., 2003; Sivak y Wiater, 1997).

5.1.2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Para Reinoso et al. (2016) refiriéndose al Trastorno del Espectro Autista, sostienen que:

El trastorno consiste en un desfase en la adquisición de habilidades socioemocionales durante el desarrollo temprano y, como consecuencia, la instalación progresiva y variable de una discapacidad de adaptación social. La etiología es multifactorial e incluye alteraciones neurológicas funcionales y estructurales de origen genético y epigenético. No existen marcadores biológicos, por lo tanto, el diagnóstico se fundamenta en el juicio clínico. (p. 216)

Los síntomas se muestran a partir de los 18 meses y se afianzan a los 36 meses de edad. El origen de la aparición de esta afectación puede deberse a múltiples factores y en la mayoría de

los casos existen antecedentes familiares de trastornos del desarrollo, así como historial de riesgo neurológico perinatal y epilepsia. El tratamiento es sintomático, se precisa de atención médica continua e intervenciones terapéuticas intensivas. “Las personas con trastorno del espectro del autismo (TEA) requieren más recursos humanos, económicos, de salud y educación” (Reinoso et al., 2016, p. 216).

En sus inicios y antes de las aportaciones de Kanner (1943, 1996) el término de Autismo se utilizó para referirse al retraso cognitivo o síntomas específicos en la esquizofrenia. Down (1887) publicó sus aportaciones en cuanto a las observaciones de niños con retraso en el desarrollo con características autísticas. Minkowski (1933) pormenorizó los síntomas de ensimismamiento y la pérdida de contacto vital con la realidad e introdujo las conductas autísticas como disruptivas.

Kanner (1943) utilizó por primera vez el concepto de autismo utilizándolo con niños con un desarrollo emocional inestable. Más tarde, en los años 60 se asoció por primera vez la etiología del autismo a una condición biológica y en los 70 se realizaron estudios que demostraban la relación existente con lesiones cerebrales y con la predisposición genética del autismo.

Pero no fue hasta los 80, con la publicación del DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, tercera edición) cuando se introdujo el término autismo infantil y es en 2013, con el DSM-V cuando se cambia el término a TEA como trastorno del neurodesarrollo (Herrera, 2021).

Para un niño TEA, sus mayores retos son el desarrollo de las capacidades conductuales y comunicativas. El tratamiento debe contener estrategias de estimulación y control de las características sintomáticas de la conducta o de la comunicación. Un tratamiento temprano e

intensivo de las capacidades conductuales y de comunicación es el método más eficiente en el tratamiento con niños TEA (Reinoso et al., 2016).

Para Mora (2017) “El autismo es la etiqueta de un saco que posiblemente contiene múltiples y diversos matices de la enfermedad” (p.168) y considera que:

Los niños con autismo presentan problemas en su capacidad para captar las intenciones o el estado emocional de los demás, de ahí que su síntoma nuclear sea la ausencia de relación empática con los otros niños y los profesores. El niño autista presenta problemas para ese aprendizaje temprano que es la imitación, así como para seguir esa atención compartida. (p. 168)

Esto es debido a daños, bien durante el parto o por traumatismos a edades tempranas y cuyas consecuencias, se pueden apreciar en su limitada capacidad de aprendizaje manifestada en el colegio. Podría darse otro grupo de niños que han sufrido una afectación en la parte más anterior de su cerebro, en la corteza prefrontal. Estos niños son capaces de aprender y razonar, pero con ciertas tendencias antisociales en el aprendizaje de su conducta y con manifestación de pensamiento rígido (Mora, 2017).

Autores como Szatmari et al. (1989) y Baron-Cohen et al. (2000) afirman que las personas con un TEA manifiestan una habilidad limitada para expresar y reconocer sus propias emociones, así como las de los demás.

Baron-Cohen (2008) considera que las deficiencias sociales se deben a la incapacidad de las personas con TEA de desarrollar una teoría de la mente, refiriéndose a la posibilidad de comprender los procesos mentales de los demás, la existencia de que hay “otras mentes”. Dado

que los niños con TEA tienen incapacidad para comprender e interpretar las intenciones, deseos, creencias y emociones en ellos mismos y en los demás (Gallardo et al., 2020).

Millá y Mulas (2009) definen el trastorno de espectro autista (TEA) como “una alteración del desarrollo que se caracteriza por deficiencias cualitativas en la interacción social y en la comunicación, comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados y, un repertorio restrictivo de intereses y actividades” (p. 48).

Según la investigación realizada por estos autores (Millá y Mulas, 2009) encontrar el diagnóstico temprano de este trastorno mediante métodos neuropediátricos es un componente concluyente para plantear un tratamiento interdisciplinar, a través de programas específicos de atención temprana que incidan en los niños, en la familia, en el entorno y en los equipos interdisciplinarios y teniendo como objetivo, atenuar o eliminar las alteraciones que produce el TEA desde las primeras etapas del desarrollo infantil (Chein et al., 2019).

El TEA, es un trastorno del desarrollo que impide al niño el conocer e interpretar y adaptarse a la realidad que le rodea. Estas limitaciones se exteriorizan en el niño TEA, como alteraciones cualitativas, de mayor o menor intensidad, asociadas a dificultades en sus interacciones sociales, de comunicación y en el lenguaje, de flexibilidad y anticipación, y de simbolización. Comprender el mundo interior en que vive el niño con este trastorno, es vital para acercarnos y entrar en su mundo y, así poder ayudarle a desarrollar su conocimiento, su capacidad de comunicarse y de interacción con los demás (Buemo et al., 2019) (véase tabla 11).

Según Millá y Mulas (2009) para abordar, una adecuada intervención educativa con los niños TEA, es fundamental el tratamiento de una intervención y atención temprana, en la que se tenga en cuenta, aspectos relevantes entre otros, como:

- Favorecer un clima de trabajo que proporcione seguridad al niño en el que prevalezcan

- los vínculos emocionales y se trabaje la empatía.
- Trabajar la disminución y eliminación de rituales, estereotipias o rutinas mediante tácticas de extinción y procedimientos de modificación de conducta.
 - Establecer criterios de globalidad, de individualización y facilitar entornos estructurados y predecibles para el niño que, favorezcan la obtención de mejores respuestas adaptativas, de mejora de sus competencias y de mejora de su calidad de vida.
 - Proporcionar a la familia los conocimientos y las pautas necesarias para que participen de manera activa en la intervención educativa de sus hijos.

Tabla 11

Signos tempranos del autismo (Cana et al., 2006, p. 37).

Signos tempranos del autismo

Alteraciones en el desarrollo de la interpretación social, la respuesta emocional y el juego

- Falta de sonrisa social
 - Falta de interés en juegos de interacción social como el “cucú-tras”
 - Escaso interés en otros niños (los ignora o evita, no imita sus juegos)
 - No responde cuando se le llama por su nombre
 - Ausencia de interés por juguetes o formas repetitivas de juego con objetos
 - Carencia del juego simbólico (Ej. dar de comer, bañar o vestir a un muñeco)
 - Insuficiente aparición de expresiones emocionales asociadas de contacto ocular ante situaciones específicas
 - Falta de imitación espontánea
-

Retraso o anomalías en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje

- Dificultad para dirigir su mirada en la misma dirección en que mira otra persona
 - No mira hacia donde otros señalan
 - Ausencia de atención conjunta (no altera la mirada entre objeto y el adulto)
-

-
- Ausencia de gestos comunicativos (apenas señala para pedir, no señala para mostrar interés por algo, no dice adiós con la mano)
 - Ausencia de balbuceo social/comunicativo como si conversara con el adulto (en el marco de juegos reimitación, por ejemplo)
 - Ausencia de palabras o de frases simples
 - Regresión en el uso de palabras o frases y en la implicación social
-

Intereses restringidos, movimientos repetitivos y alteraciones motrices

- Ausencia o escasa exploración visual activa del entorno
 - Tendencia a fijarse visualmente a ciertos estímulos u objetos (ej. luces)
 - Tendencia a sub- o sobre-reaccionar a sonidos u otras formas de estimulación ambiental (ej. busca ciertos estímulos o se cubre los oídos ante silbidos que no son muy fuertes)
 - Movimientos repetitivos o posturas del cuerpo, brazos, manos o dedos
 - Tono muscular, postura y patrones de movimiento anormales
-

5.1.3. Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

El TDAH ocurre en la mayoría de las culturas, con una prevalencia de aproximadamente el 5% de los niños en edad escolar y el 2,5% de los adultos (American Psychological Association, 2014). Se asocia a síntomas relacionados con inatención, impulsividad, aumento de actividad motriz, problemas de conducta, dificultades en el aprendizaje y déficits en la actividad socioemocional (Amador et al., 2006; Miranda et al., 2005; López-Villalobos et al., 2004; Mayes et al., 2000; Mora, 2017; Rusca y Cortez, 2020).

El TDAH posee una procedencia crónica, de manera que entre un 50 - 80% de niños con TDAH, persisten los síntomas relacionados con este trastorno en el periodo de la adolescencia (Barkley, 1990). Por tanto, es realmente importante el diagnóstico temprano del problema para realizar con premura intervenciones eficientes, que permitan la calidad de vida de estos niños.

Existen muy buenas expectativas en la evolución de estos niños, debido a la gran cantidad de estudios que muestran la eficacia tanto de los tratamientos farmacológicos (Miranda et al., 1996; Miranda et al., 2007; Pliszca et al., 1999; Roselló et al., 2001) como psicopedagógicos (Arco et al., 2004; Jarque et al., 2006) para mitigar los problemas que sufren los niños con TDAH. Pero para conseguir llevar a cabo con éxito estas intervenciones deben implicarse y trabajar de forma conjunta los agentes de socialización del niño, padres y maestros consiguiendo que tengan conocimientos necesarios sobre el TDAH.

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) puede desarrollarse junto con la hiperquinesia (de origen emocional y neurológico, que consiste en permanecer continuamente en movimiento) y con una capacidad limitada para apreciar las señales fundamentales que se enseñan en el colegio. Se trata de niños que alteran continuamente su foco de atención a estímulos que reciben del entorno, ruidos, movimientos o gestos de otros niños. De este modo la atención ejecutiva, se ve afectada impidiendo al niño aprender y memorizar (Mora, 2017; Rusca y Cortez, 2020).

Según Mora (2017) algunos niños muestran cierta impulsividad o reacción anormal en su conducta. Hoy día, existen tratamientos no farmacológicos para mejorar su comportamiento. Algunos de estos tratamientos conductuales, se llevan a cabo por medio de juegos de ordenador que estimulan el interés y la curiosidad en el niño, a la vez que se trabaja un foco atencional más sostenido.

Frías (2015) afirmó lo siguiente:

Es frecuente que los problemas de atención y la hiperactividad-impulsividad aparezcan asociados, pero podemos encontrar niños que posean dificultades de atención sin

hiperactividad. Ambas dificultades tienen no sólo componentes conductuales, sino también cognitivos y emocionales. Las causas de los problemas de atención o hiperactividad se explican en su mayoría desde la neurobiología (factores genéticos, complicaciones en el parto, etc.), pero es importante tener en cuenta los factores ambientales. (p. 78)

Según Jarque et al. (2007) hay razones que acreditan la necesidad de valorar los conocimientos que poseen los docentes sobre el TDAH:

Los maestros suelen ser los primeros en detectar las manifestaciones del TDAH gracias a su posibilidad de observar una gran cantidad de comportamientos de los niños durante muchas horas en situaciones tanto estructuradas como de juego. Además, su contacto diario con diversos grupos de estudiantes les permite establecer comparaciones entre los comportamientos de un gran número de niños de la misma edad. (p. 585)

El papel del docente es relevante para establecer el diagnóstico, ya que las valoraciones que realiza de las conductas de sus alumnos es información imprescindible que facilita al evaluador determinar un diagnóstico, junto con la información facilitada por los padres y los resultados de las pruebas neuropsicológicas implementadas al propio niño. Según Snider et al. (2003) “las remisiones de los maestros han llegado a ser un factor significativo que determina si un niño será diagnosticado con este trastorno” (p. 49).

Además, la función de los docentes también es relevante en los procesos de intervención. Existen estudios que determinan una asociación positiva entre los conocimientos sobre el TDAH

de los docentes y la efectividad de las intervenciones que llevan a cabo (Snider et al., 2003; Vereb y DiPerna, 2004; Fernández, 2021).

Los docentes constituyen un importante feedback, sobre el efecto rehabilitador que tienen las intervenciones en las diferentes facetas del desarrollo del niño (social, académica, atencional, emocional, etc.). En la práctica clínica, las apreciaciones conductuales que realizan los maestros de los niños con TDAH, se consideran informaciones esenciales para adaptar su dosis de medicación estimulante. De la misma manera, la información que aportan los docentes sobre las conductas de los niños hiperactivos que reciben intervenciones psicopedagógicas, ayudan a adoptar aquellos cambios que sean necesarios a nivel de objetivos, duración, intensidad, selección de estrategias, etc. (Rusca y Cortez, 2020; Fernández, 2021).

Para Frías (2015) el desarrollo de la atención se inicia durante los primeros meses, el bebé con sus figuras de apego principalmente hará uso de una atención focal, sostenida y conjunta, con la que comenzará a crear los primeros lazos afectivos. A partir de los 2 años la atención empieza a ser más controlada por el niño y más adaptada al contexto. De los 3 a los 6 años es capaz de ir manteniendo la atención en una misma actividad, durante más tiempo y de forma progresiva va adquiriendo estrategias atencionales (Rodrigo, 2003).

Sin embargo, podemos encontrar niños que presentan dificultades para llevar a cabo una misma tarea durante mucho tiempo porque se aburren, lo que es algo frecuente que se dé entre niños que son rechazados por sus iguales y que muestran conductas de falta de atención y/o inmadurez (Bierman, 2004; Schultz et al., 2009).

Según Orjales (2006) en cuanto a la hiperactividad, la época en la que se detecta con mayor facilidad es en la etapa de Educación Infantil, puesto que son niños que empiezan a sobresalir en comparación con sus compañeros. Estos niños presentan (Paneiva et al., 2021):

- a) Un alto nivel de actividad motriz ya que son incapaces de estar sentados o realizando una misma actividad durante el tiempo apropiado para su edad.
- b) Alto nivel de impulsividad que manifiestan en la toma de decisiones poco reflexivas.
- c) Bajo nivel de autocontrol corporal predominando en el día a día pequeños accidentes, continuos choques y tropezones con otras personas.

En muchos casos la hiperactividad va relacionada con conductas agresivas.

Emocionalmente denota una inmadurez en comparación con los niños de su edad, con escasa tolerancia a la frustración, muy baja autoestima, cambios de humor muy variables. Su desarrollo socioemocional se ve gravemente afectado, al presentar dificultades en la interacción con sus iguales. Tanto la falta de atención, como la impulsividad asociada a la hiperactividad les hacen tener dificultades en predecir las consecuencias sociales de sus conductas (Orjales, 2006; Rusca y Cortez, 2020; Fernández, 2021; Paneiva et al., 2021) (véase tabla 12).

Tabla 12

Problemas relacionados con el desarrollo en el TDAH (Barkley, 2006, pp. 122-180)

COGNITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Déficits en algunas capacidades cognitivas – Dificultades en funciones ejecutivas (memoria de trabajo verbal y no verbal, flexibilidad cognitiva, planificación, organización, fluidez verbal y control inhibitorio) – Déficits en el procesamiento de información temporal – Dificultades de aprendizaje (lectura, escritura, ortografía y matemáticas) y de rendimiento académico – Inadecuada estimación y manejo del tiempo – Menor sensibilidad a los errores – Dificultad en el establecimiento y selección de metas – Retraso en el inicio del lenguaje – Dificultades en el habla
------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> – Discurso excesivo (hablar mucho)
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> – Reducida capacidad para organizar y expresar las ideas – Déficits en solución de problemas verbales – Coexistencia de problemas con el procesamiento auditivo – Retraso en la internalización del lenguaje – Signos neurológicos menores (lentitud o pobre coordinación motora y movimientos en espejo)
DESARROLLO MOTOR	<ul style="list-style-type: none"> – Lentitud en movimientos motores gruesos – Dificultad en la ejecución de secuencias motoras complejas – Coexistencia con el trastorno de coordinación del desarrollo – Disgrafestesia (dificultades para identificar figuras dibujadas sobre la piel) – Déficits en la regulación emocional tanto de emociones positivas como negativas
FUNCIONAMIENTO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> – Dificultades para tolerar las frustraciones – Dificultades selectivas para el reconocimiento de expresiones emocionales faciales
FUNCIONAMIENTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> – Rendimiento escolar bajo – Conductas perturbadoras en el aula – Necesidad frecuente de tutoría y refuerzo escolar – Expulsiones de clase frecuentes – Repeticiones de curso – Estrategias ineficientes para responder en los exámenes – Déficits en la comprensión y la atribución social – Dificultades en la solución de problemas de tipo social – Bajos niveles de conductas pro-sociales, cooperación y participación – Elevada frecuencia de conductas sociales problemáticas:

	impulsividad, intromisión, agresión y hostilidad
	– Dificultades de afiliación: rechazo y aislamiento social
	– Dificultades en la relación con los padres, hermanos y con la familia extensa
	– Menor estabilidad en las relaciones amorosas (adultos con TDAH: mayores tasas de separación/divorcio que no TDAH)

RIESGO DE SALUD	– Trastornos de sueño (disomnias, parasomnias movimientos involuntarios relacionados con el sueño)
	– Elevada propensión a lesiones y accidentes físicos
	– Aumento de riesgo al conducir: mayor número de accidentes y de infracciones de tráfico que no TDAH
	– Mayores gastos médicos para la familia
	– Inicio precoz de las relaciones sexuales en la adolescencia
	– Elevado riesgo de embarazo en adolescentes
	– Elevado riesgo de enfermedades de transmisión sexual

5.1.4. Estrés Postraumático (TEPT)

La investigación del estrés en la infancia se ha basado en el estudio de las repercusiones ante la exposición de situaciones vitales que dejan secuelas como es la violencia, abuso, divorcio de los cónyuges, muerte de alguno de los padres, padecer alguna enfermedad crónica, etc (Castro et al., 2019).

Estos estudios muestran datos concluyentes, en cuanto a que dicha exposición es considerada como factores de riesgo proclives para que el niño desarrolle problemas de adaptación socioemocional (Compas, 1987; Jessor et al., 1995; Castro et al., 2019).

Otros estudios realizados en torno a situaciones estresantes de baja intensidad, pero de alta frecuencia, demuestran que podrían relacionar ambos componentes estrés y trastornos emocionales (Compas et al., 1989; Pineda, 2020) dado que es en la infancia donde es de vital

relevancia que se establezcan patrones conductuales cotidianos dentro del ámbito familiar y escolar y que no se configuren como estresores para el niño. Es un hecho, que una alta frecuencia de estresores dentro de estos contextos, suponen factores de riesgo para que el niño desarrolle trastornos socioemocionales en la infancia y por tanto en la vida adulta (Tafet y Bernadini, 2003).

La Organización Mundial de la Salud, define este trastorno socioemocional como aquel que surge como respuesta tardía o diferida a una situación estresante o ante una circunstancia (breve o duradera) de naturaleza potencialmente amenazante o catastrófica, que provocaría por sí misma malestar generalizado en casi todo el mundo (por ejemplo, catástrofes naturales o producidas por el hombre, combates, accidentes graves, el ser testigo de una muerte violenta de alguien, el ser víctima de tortura, terrorismo, de una violación o de otro crimen).

El trastorno de estrés postraumático (TEPT) es una afectación asociada con la ansiedad, que puede manifestarse tras una exposición a un suceso traumático que se identifica, atendiendo a los criterios diagnósticos del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR1) cuyas singularidades son: a) exposición a un acontecimiento traumático, y al menos durante un mes, b) reexperimentación continuada de la situación traumática, c) turbación y evitación continua de los impulsos asociados con el evento, y d) hiperactivación o arousal (aumento de la activación cerebral ante estímulos del medio). Con estas características, el TEPT se diagnostica como agudo si sus síntomas permanecen menos de 3 meses y crónico si perduran más tiempo (American Psychiatric Association, 2000).

El TEPT se produce como consecuencia de alteraciones en el circuito límbico, cuyo foco está en la amígdala, por lo que explica el miedo intenso que se experimenta en este trastorno, lo que provoca a su vez, que nuestro cerebro expulse una dosis alta de adrenalina y noradrenalina,

para preparar al cuerpo para hacer frente a una situación de emergencia e intensifica la retención en nuestra memoria de recuerdos, con una alta intensidad emocional. Se produce de este modo la evocación e hiperactivación continua, secretando dosis masivas de estas sustancias químicas cerebrales en respuesta a situaciones, que supone poca o ninguna amenaza pero que hace que la persona reexperimente la situación evocando el trauma original (Goleman, 1995).

En población infantil, la vivencia traumática puede ser por conflicto bélico, enfermedad, duelo, maltrato infantil, exposición a violencia de género, accidentes o desastres naturales entre otras (Green et al., 1991; Shannon et al., 1994; Galea et al., 2005).

El DSM-5 (2014) continúa añadiendo como característica asociada al TEPT que “siguiendo a eventos traumáticos severos, repetidos y prolongados (abuso infantil, tortura) el individuo puede adicionalmente experimentar dificultades en la regulación de sus emociones, o para mantener relaciones interpersonales estables, o mostrar síntomas disociativos.” (APA, 2013, p. 276).

Haciendo mención a mi origen y procedencia, en la ciudad de Lorca, existe un estudio de López y López (2011) sobre la incidencia del Trastorno de Estrés Postraumático al originarse un terremoto en esta ciudad al suroeste de España. El 11 de mayo de 2011, un terremoto de magnitud 5,1 golpeó la ciudad de Lorca (Murcia) a las 18:47 horas (16:47 UTC), que fue antecedido por otro de 4,5 grados a las 17:05 horas. Hubo 9 fallecidos, 324 malheridos y cuantiosos daños materiales.

En esta investigación científica se estudió la prevalencia del TEPT en la población escolar infantil de entre 8 y 12 años de edad, al mes y al año del seísmo.

Se utilizó un diseño secuencial-transversal en dos muestras de escolares. La primera, al mes del seísmo, formada por 495 escolares. La segunda al año, configurada por 374 escolares.

Las conclusiones obtenidas en este estudio fueron, que la reexperimentación del suceso fue el aspecto que más prevalecía en los menores estudiados, tanto al mes como al año. Uno de cada dos menores presentaba hiperactivación en la fase aguda del TEPT, y al año se mostraba en uno de cada tres escolares. La evitación, por su parte, fue el aspecto menos prevalente y lo presentaban uno de cada cuatro menores. El 55% de los menores presentaba esta afectación al mes. Al año, la prevalencia era del 40% siendo más frecuente entre los estudiantes más pequeños, especialmente en las niñas.

Son muy variopintas las situaciones a las que la vida nos expone, llegando a límites insospechados, provocando a nivel mundial nuevos casos clínicos de estudio sobre Trastorno de Estrés Postraumático. Y, es que en la actualidad estamos viviendo la expansión del Coronavirus COVID-19, que asola los cinco continentes, dejando a su paso hasta la fecha más de 513.543.687 casos y más de 6.235.644 de muertos en 176 países y obligando a tomar como medidas gubernamentales el confinamiento en las casas. Muchas familias han sufrido la pérdida de un ser querido al que no han podido acompañar en el día de su muerte; otros han sido pacientes positivos y en el menor de los daños, el resto de familias de todo el globo terráqueo han sido confinadas en sus casas por varios meses de duración, privándoles de los abrazos y del contacto físico y social que une a padres, tíos, abuelos, sobrinos, amigos, vecinos, compañeros del colegio o del trabajo, etc. llegando al más completo aislamiento vivido en la historia, por una pandemia a nivel mundial (Tejedor et al., 2020; Ramos, 2021).

5.1.5. Ansiedad y depresión

Según Bisquerra (2011) de la emoción básica del miedo surgen otras emociones que están relacionadas: temor, terror, pánico, pavor, horror, preocupación, susto, espanto, nerviosismo, tensión, aprensión, recelo, canguelo, fobia, ansiedad, estrés, etc.

Para Bisquerra (2011):

El estrés es un estado emocional que se experimenta cuando estamos ante retos y amenazas que consideramos que superan nuestros recursos. Ansiedad y estrés están interconectados. Y se relacionan con las preocupaciones originadas, sobretudo, por la escasez de tiempo, aumento de responsabilidad, incapacidad para ser asertivo y decir “no” y otros obstáculos personales. Por norma general, las personas que sufren “estrés” no saben de donde proviene, lo que hace más difícil encontrar una solución. También considera que “miedo, ansiedad y estrés constituyen un grupo de emociones que afectan a muchas personas y son una de las causas principales de malestar. Aprender a tomar conciencia de estas emociones para regularlas de forma apropiada puede contribuir a prevenir trastornos emocionales y potenciar el bienestar. (p. 90)

Para Seligman (2011) “Los pensamientos negativos intensos y frecuentes sobre el pasado son la materia prima que bloquea las emociones de felicidad y satisfacción y tales deseos impiden la serenidad y la paz” (p. 123). Continuando con este autor, quien considera que la ansiedad y la depresión es producto del ritmo de vida frenético que llevamos de forma abusiva en nuestro día a día, “el hecho de acostumbrarse a escoger placeres fáciles puede tener consecuencias indeseadas. La depresión ha crecido de forma drástica durante los últimos 40 años en los países ricos del mundo” (Seligman, 2011, p. 180) y el factor causante es la dependencia excesiva de fórmulas rápidas para conseguir la felicidad (televisión, drogas, comprar sin moderación, sexo sin amor, etc.).

Es relevante diferenciar entre temperamento y carácter. El temperamento es el componente de la personalidad que se hereda de forma moderada, se mantiene estable a lo largo de la vida y se refiere a los hábitos, emociones y respuestas automáticas. El carácter es menos heredable e intervienen factores de sociabilidad desde la infancia (Cloninger et al., 1993; Romero et al., 2021).

Según un estudio científico de los autores Antolín et al. (2008) sobre el temperamento, ansiedad y depresión en población infantil, descubrieron que los niños que evitan más el riesgo son más ansiosos y perciben que su propia estima es menor. Respecto a los síntomas depresivos, observaron correlaciones existentes con las dimensiones evitación del daño y autodirección, existiendo una asociación directa, en algunos de sus aspectos, entre temperamento y carácter con ansiedad y depresión infantil (Herskovic y Matamala, 2020).

Laredo et al. (2007) en un estudio asocia el temperamento con los problemas de ansiedad y observaron que existía una prevalencia del 24% en edades comprendidas entre los 3 y 6 años. Otros autores, indican que la ansiedad y los miedos escolares son relativamente frecuentes y pueden incidir hasta en el 18% de los niños entre 3 y 14 años (Martínez et al., 2013).

Según Frías (2015) "la ansiedad se puede definir como un estado de intranquilidad y nerviosismo ante una situación específica o de forma permanente" (p. 72). Los niños con ansiedad son temerosos e inseguros, sobre todo ante situaciones desconocidas provocándoles la emoción de miedo que se manifiesta con nerviosismo e inquietud, con alerta y preocupación por lo que piensen de él, o por lo que les pueda pasar (Garaigordobil y Maganto, 2013).

La depresión es un estado emocional de tristeza de alta intensidad y duración, más de lo que se espera en un niño. Sus síntomas se presentan como aburrimiento, ausencia del sentido del humor, escasa autoestima, apatía por vivir y explorar, además de sentimientos de no ser

aceptado, ni amado. Son niños con el llanto fácil y pocas cosas les producen bienestar o placer (Garaigordobil y Maganto, 2013; Garaigordobil, 2018).

Según investigaciones de López et al. (2010) la infancia no es el periodo de más alta prevalencia de depresión en niñas que en niños, siendo en la adolescencia donde surge una proporción más alta de chicas que de chicos con depresión y con el riesgo de mantenerse en la edad adulta.

La elaboración de un autoconcepto negativo por parte del niño, durante los primeros años de vida, formado por percepciones negativas de sí mismo y la incapacidad para tomar decisiones, constituyen las dos variables más fuertes que predicen la depresión infantil (Luby et al., 2016). El desarrollar síntomas tempranos, es un predictor de depresión infantil en edad preescolar. Otro factor de riesgo que manifiesta problemas de ansiedad y depresión en edad escolar, es la emocionalidad negativa (Gartstein y Marmion, 2008; Guerrero et al., 2019).

5.1.6. Quejas somáticas

La expresión somática de las emociones en el cuerpo implica un malestar físico sin que existan causas médicas que lo justifiquen (Garaigordobil y Maganto, 2013). Según Frías (2015) a pesar de las escasas consideraciones concebidas, como objeto de estudio al respecto, en los estudios empíricos en psicopatología infantil mediante el cuestionario Child Behaviour Checklist (CBCL) encuentran dolencias físicas como el típico “dolor de barriga en niños pequeños”, también dolores de cabeza, estomacales, musculares, picores y otros problemas en la piel, angustia, vómitos, náuseas, problemas en los ojos y visión, que no parecen tener una evidencia médica y que están asociados al mal estar emocional (Achenbach y Rescorla, 2000; Ordóñez et al., 2015).

Existen estudios que corroboran que entre el 2-10% de los niños y adolescentes presentan dolores y quejas físicas recurrentes. La sintomatología más común es: cefaleas, fatiga/cansancio, dolores musculares, náuseas, dolor de espalda y dolor abdominal. En la mayoría de los casos, tanto el sujeto como su familia, centran su atención en un solo síntoma, aunque la aparición de una queja somática deriva en la aparición de otras, ya que tienden a agruparse cefalea y dolor abdominal.

Para Sánchez y Guerrero (2017):

Los síntomas somáticos son muy frecuentes en la edad pediátrica, siendo el dolor abdominal y la cefalea los que cuentan con una mayor incidencia. Se asocian a síntomas de ansiedad y depresión, así como a deterioro funcional y absentismo escolar. El pediatra ha de saber realizar una adecuada anamnesis con identificación de los factores de riesgo para esta patología y un acercamiento biopsicosocial, así como un manejo adecuado, evitando las pruebas médicas complementarias innecesarias y la iatrogenia. Por el otro lado, ha de descartar patología orgánica que pueda justificar el cuadro e identificar los pacientes que deben ser remitidos a Salud Mental. (p. 32)

La presentación varía según las edades. En la primera infancia, los síntomas somáticos más frecuentes son: el dolor abdominal recurrente y, algo más tarde, las cefaleas. A medida que aumenta la edad, empiezan a manifestarse los síntomas neurológicos, el insomnio y la fatiga. Antes de la pubertad, la relación niño-niña de síntomas somáticos es casi igual. Sin embargo, las chicas adolescentes notifican casi el doble de los síntomas somáticos funcionales que los varones adolescentes. Aunque estos son los hallazgos más

frecuentes, hay estudios que encuentran un aumento de síntomas somáticos en la población femenina, cualquiera sea la edad. (p. 33)

Los trastornos psicósomáticos, no se encuentran dentro de los manuales de diagnóstico de enfermedades mentales. Se podría enmarcar en los trastornos por síntomas somáticos del DSM5. El término de somatización se puede entender como una forma de experimentar y comunicar unos síntomas inexplicables desde los hallazgos patológicos, que no son aplicables a una enfermedad física y para los que han fallado los tratamientos médicos al uso. La asociación entre sucesos vitales en la vida del niño y el desarrollo de los síntomas puede servir para corroborar el diagnóstico. El niño manifiesta su padecimiento por medio de una queja física. De siempre se ha pensado que los niños poseen cierta vulnerabilidad para somatizar, como consecuencia de su inmadurez cognitiva y falta de habilidades verbales para expresar sus emociones. Así es, como los niños en circunstancias de conflictos familiares, pueden manifestar su sufrimiento con somatizaciones, que también tienen la función de pedir ayuda para solucionarlos (Sánchez y Guerrero, 2017; Herskovic y Matamala, 2020).

Alexander (1950) sostiene que los trastornos psicósomáticos surgen cuando los sentimientos o las emociones no son expresados y cuando la energía que se encuentra, cohibida en el organismo de forma crónica genera una disfunción de los órganos.

Las quejas somáticas constituye la forma de poder anticipar otras dificultades. De esta forma, se puede afirmar que existe una correlación positiva entre quejas somáticas infantiles con sintomatología de depresión y ansiedad (López et al., 2010).

5.1.7. Agresividad

El diccionario de la Real Academia Española (2001) define agresividad como la predisposición a actuar o a responder violentamente. Existe distinción entre lo que es agresividad y violencia, atendiendo la primera, a un comportamiento que cause daños físicos o psicológicos a otros, y la segunda, aquel comportamiento de agresividad, que se utiliza de manera intencionada, empleando la fuerza física para dañar a otros, aunque existe ambigüedad entre ambos conceptos (Postigo et al., 2009). La agresividad humana ha sido objeto de estudio desde siempre, debido a las enormes repercusiones negativas que afectan a la convivencia y a la vida en sociedad. Esta conducta humana, tiene tantos elementos biológicos como ambientales (Bandura, 1986; Bandura 1995; Raine, 2002; Ramirez et al., 2020) incluye una intencionalidad de generar daños a otros, puede estar motivado por la cólera, el dolor, la frustración o el miedo, y algunas veces se manifiesta ya desde la primera infancia.

Según Bisquerra (2011) la emoción de la ira es una de las emociones básicas o primarias que es común y frecuente en nuestra sociedad. De la ira se derivan otras emociones como cólera, rencor, odio, indignación, irritabilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, etc.

Para Potegal et al. (2010) la ira, es una emoción determinada por sentimientos intrínsecos y va a depender de la intensidad manifestada desde una molestia o irritación a furia o rabia intensa. La ira, aparece en circunstancias que consideramos que son injustas o que ponen en peligro nuestros valores morales y libertad personal. También, aparece ante una situación en la que existe un control externo o intimidación sobre nuestro comportamiento.

Cualquier estímulo puede desencadenar ira en función de la valoración que se haga sobre el mismo estímulo (Palmero et al., 2009; Lazarus, 1991). Para Ellis y Chip (1999) existen dos

motivos por los que sentimos ira: cuando esperamos que algo ocurra como queremos, y cuando alguien no nos trata como creemos que nos merecemos.

La ira, la experimentamos en nuestra vida diaria al igual que las demás emociones, nos enseña a defendernos de aquello que nos puede dañar. Pero la ira mal regulada tiene graves consecuencias en la vida de la persona y en su entorno más inmediato. Activa mecanismos de autodefensa que pueden originar graves comportamientos agresivos que deriven en violencia. La ira daña nuestra salud, existen estudios que corroboran que afecta a problemas cardiovasculares y tensión arterial (Fernández-Abascal, 1999; Palmero, 2009).

La escuela como agente de socialización que interviene en el desarrollo integral de las personas, no es ajena a esta problemática. En la actualidad, la violencia escolar y la agresividad entre estudiantes es una preocupación mundial; el fenómeno del bullying (acoso o intimidación escolar) sería una forma de agresión y violencia que tiene efectos duraderos y trascienden en las distintas etapas del sistema educativo (Maganto, 2010). El bullying es un fenómeno transcultural que se produce en diversos lugares del mundo y aunque, es más frecuente en las etapas de educación primaria y secundaria que en la educación infantil, ya existen más indicios de que también ocurre en esta primera etapa del sistema educativo (Maganto, 2010). Es en la primera infancia cuando los niños comienzan a desarrollar conductas agresivas, siendo este el periodo crítico para enseñarles los comportamientos básicos de la interacción social y propiciar en ellos sus capacidades iniciales de cooperación, convivencia, solución de conflictos y comunicación y para que aprendan a desarrollar el control de sus emociones, sobre todo el control de la frustración (Martín, 2018).

Se debe educar a los niños en la regulación de la ira. Para Ellis y Chip (1999) “regular la ira no significa renunciar a nuestros sueños y deseos, al minimizar nuestra ira podremos actuar

con confianza y resolución, y así multiplicar nuestras posibilidades de conseguir lo que deseamos en la vida” (p. 29). Son muchos los autores que han trabajado en este ámbito creando estrategias para la regulación emocional (Ellis, 1999; Fernández-Abascal, 2009; Goleman, 2005).

A continuación, según Bisquerra (2011) describe algunas estrategias para regular la ira y que no deriven en conductas violentas:

- Distanciamiento temporal: se trata de dejar pasar un tiempo de distancia desde que sucede la situación (estímulo) que genera la ira hasta que se produce nuestra respuesta conductual para evaluar con objetividad lo ocurrido. Este tiempo puede ser utilizado con actividades placenteras a través de la distracción conductual y la distracción cognitiva (pensar en otras cosas).

- Aceptar la parte de responsabilidad en el conflicto: el hecho de que se asuma la parte de responsabilidad en un conflicto ayuda a que disminuya la ira. Debemos preguntarnos: ¿He actuado de forma correcta? ¿Podría haberlo hecho de otra forma?.

- Actitud positiva: el optimismo y el sentido del humor es una buena fórmula para disminuir las emociones. El humor nos permite distanciarnos y ver la situación de forma más objetiva. Reírse de uno mismo, muestra un sano sentido del humor, basado en la autocrítica positiva, fortaleza de carácter y seguridad. La persona optimista, siempre tiene motivos que le ayudan a vivir. Una actitud positiva ante circunstancias límite es lo que se entiende por resiliencia. Este término se usó por primera vez dentro del contexto de la física para referirse a la capacidad de resistencia de los materiales. En el contexto educativo se refiere a la capacidad de sobreponerse a las adversidades. La resiliencia es un factor de protección que disminuye el riesgo ante las adversidades.

- Reestructuración cognitiva: modificando nuestra manera de pensar, podemos reducir la ira, puesto que en la mayoría de las veces aparece a partir de nuestras creencias.

Modificando las creencias, se puede regular la ira, para ello es importante hacernos preguntas como: ¿realmente todo va tan mal?, ¿es cierto que siempre me pasa lo mismo, o solamente algunas veces? ¿realmente no lo puedo soportar, o es que me cuesta soportarlo?

- Reencuadre y solución del problema: analizando el conflicto podemos dar con la solución buscando alternativas diversas y analizando las ventajas e inconvenientes del problema asumiendo que la opción de equivocarse existe y que es una manera de aprender.

- Respiración y relajación. Es una de las estrategias más útiles. Para la salud física se obtienen beneficios como: disminución de la presión arterial y del ritmo cardíaco; se regula la respiración, lo que aporta más oxígeno al cerebro y a las células en general; estimula el riego sanguíneo; disminuye la tensión muscular; reduce los niveles de segregación de adrenalina y noradrenalina; aumenta la vasodilatación general lo cual facilita una mayor oxigenación periférica; reduce los niveles de colesterol y grasa en sangre; aumenta el nivel de producción de leucocitos, lo cual refuerza las defensas del sistema inmunológico. (pp. 107-109)

5.2. Acciones para combatirlas

En este apartado, debemos partir de un análisis y evaluación sobre aquellos factores de riesgo y de protección, ante aquellos trastornos de conductas socioemocionales.

Entendiendo por factor de riesgo una sucesión de condiciones individuales, familiares o contextuales como antecedente indicativo de que el individuo desarrolle conductas problemáticas (Kazdin y Buela-Casal, 2002). El problema se encuentra en determinar la causa-efecto entre los factores de riesgo y sus consecuencias en la conducta de las personas (Justicia et al., 2006; Jiménez et al., 2019; Castillo et al., 2019).

Junto a los factores de riesgo, existen factores de protección (veáse tabla 13). Los factores de protección son aquellos componentes que protegen al individuo del daño que puedan originarle los factores de riesgo, consiguiendo disminuir y mitigar el riesgo (Bloomquist et al., 2005; García et al., 2011). Tanto los factores de riesgo como los de protección, varían en función de la edad y el sexo.

Webster-Stratton et al. (2012) resaltan los factores de riesgo familiar y ambiental, así como los factores biológicos y de desarrollo del niño. Referido a los primeros, influyen de forma determinante los estilos de crianza (una disciplina autoritaria y/o abusiva), pero también en aquellos componentes propulsores de estrés, tales como la pobreza, desempleo, baja escolaridad, bajos ingresos, etc., que ponen en riesgo las pautas de crianza. Kjeldsen et al. (2014) consideran el estrés familiar como un factor de riesgo y proclive para la externalización de conductas antisociales en los niños. Estos autores, realizaron un estudio longitudinal a lo largo de 13 años desde que los bebés tenían 18 meses y señalan la importancia del estrés como componente de riesgo, añadiendo a lista otro factor de riesgo en el desarrollo de trastornos de la conducta socioemocionales como es, la psicopatología de los padres y la depresión de la madre (Vásquez, 2020).

Para Frías (2015):

Cualquier abordaje preventivo y/o de identificación de las conductas problemáticas, debería asentarse precisamente en la identificación y evaluación de las conductas de riesgo responsables del inicio y mantenimiento de las mismas y debe integrar los diferentes factores implicados, tanto ambientales como individuales. (pp. 86-87).

Frente a los factores de riesgo tenemos los de protección. Para Mora (2017) un entorno estable, estimulante y protector construyen en el cerebro, los pilares sólidos para una enseñanza afectiva. Por el contrario, un medio ambiente adverso, castigador y estresante impide el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que permitan un adecuado aprendizaje afectivo, que se muestra en un aumento de segregación de las hormonas de cortisol.

Dentro de los factores de protección, son muchos los autores que consideran la competencia socioemocional como factor de prevención frente al desarrollo de conductas antisociales (Bornstein et al., 2010; Fernández-Cabezas et al., 2011; Giménez-Dasí y Quintanilla, 2009; Esteves et al., 2021).

Para un adecuado aprendizaje de habilidades socioemocionales, es el contexto escolar el entorno más adecuado (Sugai y Horner, 2002). La etapa de Educación Infantil, es el momento estratégico para intervenir directamente con los niños, resulta ser los momentos más adecuados para favorecer el aprendizaje de la competencia socioemocional y disminuir los comportamientos agresivos en los niños, antes de que estos comportamientos se consoliden convirtiéndose en permanentes (Webster-Stratton y Reid, 2004).

Además, los resultados de los programas de intervención en competencias socioemocionales destacan por el entrenamiento de habilidades asociadas a la disminución de conductas agresivas, exteriorización de problemas de atención, así como otras dificultades de conducta (Alba, 2013; Garaigordobil et al., 2014; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Dentro de los programas que pueden ser utilizados en el contexto escolar, los programas de prevención universales son los de más eficacia, dado que permiten trabajar con todo el alumnado de manera preventiva (Alba et al., 2015; Justicia et al., 2008; Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Tabla 13

Factores de riesgo y protección del comportamiento antisocial en la infancia y adolescencia (Frías, 2015 p. 87)

	Factores de riesgo	Factores de protección
Individuales	– Bajo autocontrol.	– Capacidad de autorregulación.
	– Falta de atención e impulsividad.	– Buenas habilidades sociales.
	– Agresividad abuso desustancias.	– Temperamento fácil.
	– Temperamento difícil.	Buenas competencias cognitivas.
	– Baja inteligencia.	– Buen rendimiento escolar.
	– Baja empatía.	– Adecuadas capacidades para gestionar emociones.
	– Bajo rendimiento escolar.	– Nivel de competencia social.
	– Pobres habilidades sociales.	
	– Dificultades académicas y de	

	aprendizaje.	– Autoconcepto positivo.
	– Fracaso escolar.	
Familiares	– Estilos de crianza de corte autoritario o permisivo.	– Estilos de crianza democrática.
	– Altos niveles de estrés, pobreza, desempleo. Actividades delictivas. Abuso de sustancias. Abuso infantil.	– Apego seguro. – Buenos niveles de comunicación familiar. Baja conflictividad.
	– Conflictos parentales. Desestructuración familiar.	– Nivel educativo de los padres.
	– Modelos agresivos (hermanos, padres). Trastornos psiquiátricos.	– Nivel de ingresos y situación laboral estable.
	– Baja escolaridad.	– Buena red de apoyo social.
	– Elevados niveles de delincuencia.	– Conexiones entre familia y escuela.
Contextuales	– Exposición prolongada a la televisión y videojuegos.	– Sistemas de valores coherentes en los diferentes contextos. – Actividades saludables de ocio. – Accesibilidad a servicios específicos.

5.2.1. Desarrollar la resiliencia en los alumnos

El estudio de la resiliencia tiene grandes repercusiones en el campo de la educación (Taylor y Wang, 2000; Wang y Gordon, 1994).

Según Acevedo y Mondragón (2005) los investigadores en psicología clínica, psiquiatría y desarrollo infantil, han estudiado este fenómeno psicosocial en poblaciones diversas, donde se detalla los múltiples riesgos. Estos trabajos han puesto de manifiesto que algunos niños subsisten a la adversidad sin dejar un daño persistente, y han evidenciado que tienden a ser niños motivados, autosuficientes, resolutivos y con autodeterminación; también, que disponen de buenas habilidades socioemocionales y de resolución de conflictos (Werner y Smith, 1992; Monjas, 2012). Además, existen investigaciones en educación en Norteamérica y en otros países del hemisferio norte que desvelan que algunos estudiantes consiguen el éxito académico a pesar de la adversidad (Rutter, 1987; Taylor, 1994; Morelato et al., 2019).

El concepto de resiliencia hace referencia a la capacidad que poseen las personas para evolucionar psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos desfavorecidos, como en un entorno de pobreza y familias con múltiples problemas, situaciones de estrés duradero, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular, como a los grupos familiares o escolares que son capaces de salir fortalecidos de la situación vital a la que han sido expuestos (Uriarte, 2005; Carrero y Pinilla, 2019).

La escuela recibe alumnos que viven en entornos de pobreza. Según un informe de UNICEF en España (citado por Uriarte, 2005) hay cerca de 1.200.000 menores de 16 años que viven en la pobreza y que están en nuestras escuelas. El riesgo social de la pobreza es mayor en las familias monoparentales con hijos menores de 14 años, con algún miembro desempleado y bajo nivel de estudios.

Según el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, propone organizar la educación en torno a los cuatro pilares fundamentales en el transcurso de la vida de un ser humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Es necesario, que se haga efectiva el disponer de una escuela comprensiva, integradora e inclusiva, que reconozca el valor educativo de la diversidad y que de las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos. Estudios realizados, han ponderado el papel de la escuela, del profesor y las experiencias escolares en la construcción de la resiliencia (Cyrulnik, 2001). La escuela puede ser un entorno para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, traspasando la frontera de los aprendizajes meramente académicos para ser capaz de enseñar y aprender a convivir y siendo un espacio de comunicación y de establecimiento de vínculos que compensen experiencias negativas procedentes de otros contextos (Uriarte, 2005).

Según Uriarte (2006) el período de la escolarización obligatoria posee gran relevancia en el desarrollo y la socialización de los menores. La escuela compensa y satisface la gran mayoría de las necesidades cognitivas, emocionales y relacionales de nuestros alumnos. En la actualidad, se conoce la influencia que tienen las emociones y las relaciones sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romera, 2017; Mora, 2017).

Existe una estrecha relación entre emociones positivas y resiliencia. Las emociones positivas influyen en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas. La vivencia de emociones positivas generará una ampliación cognitiva y conductual que favorezca un estilo de afrontamiento adaptativo (Tugade et al., 2004). Estos mismos autores

resaltan los efectos de las emociones positivas en los niños en cuanto a la regulación de sus experiencias negativas las cuales afectarían a su salud física y mental.

Fredrickson (2001) afirma que las emociones positivas producen, cambios en la actividad cognitiva y posteriormente cambios en la esfera conductual. Este aspecto ayuda a la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para enfrentarse a situaciones difíciles o problemáticas. Estudios sobre resiliencia, demuestran que ciertos aspectos de la personalidad como la esperanza y el optimismo, pueden aplacar el impacto provocado por estímulos estresantes (Abramson et al., 2000). Otro estudio como el de Vázquez et al. (2005) demuestra la relevancia de experimentar emociones positivas como factores protectores frente a vivencias traumáticas y estresantes.

En la resiliencia educativa emergen componentes protectores que promueve la capacidad de la escuela para favorecer la resiliencia en sus alumnos y el éxito académico. Entre ellas destacan: las expectativas y las actuaciones de los maestros, el rol del currículo y programaciones docentes, la estructura organizativa y ambiente de la escuela, los programas preescolares, el apoyo entre alumnos y la comunidad (Wang y Gordon, 1994; Grané y Forés, 2021).

Una premisa básica de resiliencia que promueva procesos de intervención que mejoren el aprendizaje de los niños, es sin lugar a duda, la potencialización en el alumnado de aquellas competencias y talentos que ya poseen y que los protejan de las adversidades (Gardner, 1983). Rirkin y Hoopman (1991, citado por Henderson y Milstein, 2003) crearon una definición de resiliencia que podría adaptarse a las escuelas, cuya definición es “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social,

académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (p. 26).

Usando el modelo de Henderson y Milstein (2003) se plantea seis pasos que contribuye a la construcción de resiliencia en las escuelas. Este método se conoce como la “rueda de la resiliencia”, es una herramienta heurística útil para el diagnóstico y las experiencias de trabajo que se ha utilizado en numerosas escuelas norteamericanas.

A continuación, se describen en forma breve los seis pasos:

1. Enriquecimiento de vínculos: necesidad de un clima positivo, donde haya respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulo entre los miembros de la comunidad escolar. Por ejemplo, con los niños este enriquecimiento se impulsa involucrando a las familias en la actividad escolar, llevando a cabo actividades con y para ellos antes, durante y después de la jornada escolar, a través de estrategias de aprendizaje que incluyan las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje entre otros.
2. Establecimiento de límites claros y firmes: se refiere a la existencia de normas de conducta que promuevan la cooperación, de apoyo y la sensación de pertenecer a algo superior a uno mismo. Con los niños, por ejemplo, es necesario mantener una comunicación abierta de lo que se espera de ellos, transmitiendo expectativas claras y consensuadas en relación a su comportamiento social y académico.
3. Enseñanza de habilidades para la vida: abarca el pensamiento crítico y la resolución de conflictos, también la promoción de conductas cooperativas, el trabajo en equipo, la toma de decisiones por consenso y la elaboración de metas compartidas. La

escuela no sólo debe ser un modelo de roles positivos, sino que premie y reconozca las iniciativas y las aspiraciones de crecimiento de sus miembros.

4. Brindar apoyo y afecto: El apoyo y el afecto puede promoverse entre los miembros de la comunidad educativa de muchas formas. Entre ellas están el fomentar la cooperación y la solidaridad, organizar celebraciones, el animar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario, crear programas de incentivos para los alumnos, etc.
5. Establecer y comunicar expectativas elevadas: las escuelas deben confiar en su capacidad competencial de que tanto maestros como alumnos sean capaces de sacar lo mejor de sí mismos. Para ello, por ejemplo, se les puede animar a participar en la construcción de proyectos de crecimiento académico y personal, creación de metodologías, que favorezcan la retroalimentación de aprendizajes positivos, así como constituir asociaciones de mutuo apoyo entre los estudiantes y la comunidad.
6. Brindar oportunidades de participación significativa: implica la posibilidad de conceder poder a los diferentes miembros de una institución. Supone una transformación desde una actitud de pasividad a la actividad y desarrollo de responsabilidades; se crearán actividades y proyectos educativos que propicien el sentido de ser valioso y colaborador entre los alumnos, tomando conciencia de la importancia del propio esfuerzo.

5.2.2. Desarrollar pensamiento divergente en los alumnos

Durante siglos, la escuela ha promovido en sus alumnos un aprendizaje uniforme, común, tradicional y convergente con una única solución ante un problema de forma rígida. Es por ello que, hasta los años 60 los estudios científicos se cernían en el análisis de un pensamiento

convergente, hasta que con Guilford (1950, 1980) cambia por primera vez este paradigma y es quien da el primer paso para la consideración y el estudio de una forma diferente de procesar el pensamiento e introduce el concepto de lo que es el pensamiento divergente como entidad propia e independiente. Para Guilford (1986) el pensamiento convergente es el pensamiento dirigido a la solución convencional de un problema, mientras que el pensamiento divergente es el pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad.

Para Álvarez (2010):

A través del pensamiento divergente, la creatividad puede plasmarse tanto en la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas, en la capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los habituales planteamientos o puntos de vista; o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas. (p. 11)

Oliveira et al. (2009) afirman que uno de los temas más discutidos en el ámbito de la creatividad es la posibilidad real de su evaluación. Las herramientas más utilizadas por los psicólogos son los test de pensamiento divergente, que tratan de evaluar la capacidad de las personas para producir muchas ideas alternativas, diferentes y originales, ante un problema particular (Guilford, 1950; Torrance, 1982, 1990). Para estos autores, la educación desempeña un rol fundamental en los procesos de intervención que propicien el cambio. Cuando la escuela no está dirigida a la resolución de problemas sino a la repetición del ejercicio; cuando en la escuela se prioriza el pensamiento lógico, convergente, lineal y se descalifica la intuición, el pensamiento divergente, lateral, tienen como resultados en los que el niño desarrolla bloqueos que le incapacitan a la expresión creativa y emocional y la comprensión de situaciones que le

alejando de los esquemas, por lo que al alumno no se le potencia su capacidad de abstracción (Carvalho et al., 2021).

El crear un pensamiento divergente en nuestros alumnos, implica la capacidad para crear múltiples alternativas lógicas a partir de una información dada, cuya eficacia se evalúa en función de la variedad, cantidad y relevancia de la producción a partir de la misma fuente (Romo et al., 2008; Steinsapir, 2018; Carvalho et al., 2021). El análisis del producto creativo se lleva a cabo, a través de los siguientes indicadores (Guilford, 1950):

- a) **Fluidez:** capacidad para generar muchas respuestas ante un problema, crear más soluciones, más alternativas.
- b) **Flexibilidad:** capacidad de cambiar de perspectiva, adaptarse a nuevas normas, observar diferentes ángulos de un mismo problema.
- c) **Originalidad:** se refiere a la novedad desde un punto de vista estadístico.
- d) **Redefinición:** capacidad para desarrollar funciones y aplicaciones diferentes de las habituales, activar la mente y liberarnos de prejuicios.
- e) **Penetración:** capacidad de profundizar más, de ir más allá, y ver en el problema lo que otros no ven.
- f) **Elaboración:** capacidad de adornar, incluir detalles.

Según Álvarez (2010) el pensamiento convergente atiende a una única solución para cada problema, de manera que toda la información ha de reorganizarse de forma correcta para obtener la solución. Esta es la manera de proceder que se enseña en las escuelas y cuando el niño responde de este modo, es capaz así de encajar con facilidad al tipo de trabajo que exige dentro del aula, con los compañeros y en general en el sistema académico, sin ser juzgado por su orientación intelectual y pedagógica. Sin embargo, encontramos alumnos que su manera de

pensar y resolver las situaciones no corresponde a la escuela tradicional y en muchas ocasiones, en vez de promover el pensamiento divergente en el niño, éste se ve injustamente sometido al aislamiento social y emocional, simplemente por no pensar igual que los demás.

Para Álvarez (2010) “el pensamiento divergente percibe distintas opciones, ya que enfoca el problema desde nuevos ángulos, lo que puede dar lugar a cierta variedad de recorridos y múltiples soluciones” (p. 13).

Individuos convergentes a los que se les solicita que respondan cuestiones como si fueran divergentes, es decir, intentando no dar una respuesta convencional, se observa que pueden dar respuestas muy parecidas a las de los divergentes "genuinos". Lo que señala que la forma de pensar de los conformistas no se debe tanto a una limitación en el pensamiento original, y sí, al temor de aparentar ser una persona rara, al miedo a perder la aprobación de la sociedad, o a una resistencia a no confiar en la intuición antes que en la razón. Este descubrimiento es relevante, ya que demuestra que podemos ser más creativos de lo que nos permitimos (Álvarez, 2010).

Un estudio realizado por Prieto et al. (2003) en el que participaron 232 sujetos, 127 de Educación Infantil (5 años de edad) y 105 de Educación Primaria (con 6 años de edad) demuestra que los resultados obtenidos evidencian la eficacia y utilidad del test de Torrance (1990) como medida de creatividad en alumnos de las primeras etapas educativas, lo que demuestra que existe una asociación directa entre creatividad y pensamiento divergente.

Según Cemades (2008) diversos estudios consultados, determinan que crear un ambiente educativo flexible favorece una mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y mayor eficacia en la elaboración en los trabajos de los niños. Todas las variables que intervienen en la creatividad funcionan de un modo independiente, combinándose entre sí. Por lo que es necesario que, si queremos educar niños creativos y fomentar su pensamiento divergente, debemos crear una

enseñanza que potencie la autonomía de los niños, un ambiente democrático en el que se escuchen sus opiniones; donde se considere la individualidad de cada uno, permitiéndoles potenciar sus propias capacidades y fomentando sus intereses personales.

CAPITULO 6

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN TEMPRANA EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

*Para que el aprendizaje sea adquirido lo primero que
hay que hacer es encender la mecha de la emoción y en
segundo lugar de la curiosidad*
(Salas, 2019)

A lo largo de varias décadas de estudio sobre lo que es la Inteligencia Emocional en el ser humano, han puesto de manifiesto que la mayoría de las habilidades que nos dirigen a una vida plena son emocionales y no únicamente intelectuales. El aprender a regular las emociones en nosotros mismos y en los demás, ya forma parte de los proyectos educativos de algunas escuelas infantiles y colegios. El cómo se sienten los niños ha de ser igual de importante que los contenidos que aprenden, por lo que las emociones deben estar integradas en el curriculum desde la edad más temprana y la manera de hacerlo en el aula es a través de programas de intervención educativa en Inteligencia Emocional (Viloria, 2005).

Hay que tener en cuenta como dice Viloria (2005) que:

Los sistemas educativos tienen siempre el reto de educar a los miembros más jóvenes de sus sociedades para que puedan dar respuesta a las situaciones que tendrán que afrontar en el futuro próximo. Muchas veces los cambios científicos, tecnológicos y sociales son tan rápidos que la educación no sabe cuáles serán los contenidos educativos relevantes cuando esos niños sean los adultos de su propia sociedad. (p. 109)

6.1. Justificación de la intervención temprana sobre la aplicación de programas en Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil

La educación te capacita de herramientas para la vida e impera atender al desarrollo emocional, como instrumento indispensable en el desarrollo cognitivo. Esto implica el potenciar en los alumnos competencias emocionales para promover actitudes positivas ante la vida y el desarrollo en habilidades sociales y de empatía para mejorar las interacciones con los demás.

En las primeras etapas de la escolarización, el desarrollo emocional juega un papel relevante en su socialización y es requisito imprescindible para el progreso del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo. Los docentes consideran esta labor necesaria y por ello el verdadero reto educativo es la concreción en objetivos educativos que se materialicen en actividades que promuevan el crecimiento emocional de los niños (Viloria, 2005).

Para Goleman (1995) es necesaria la escolarización de las emociones y en varios países ya se están poniendo en práctica programas educativos, que tienen como objetivo obtener un mayor desarrollo social y emocional de los alumnos e incrementar de esta manera su Inteligencia Emocional. El desarrollo emocional de los alumnos no es una tarea de una sola persona, es una sabiduría compartida entre familia, escuela y sociedad.

Para Viloria (2005):

La educación se ha orientado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional. Sin embargo, hay acuerdo en que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del niño. Esto implica que el desarrollo cognitivo debe contemplarse con el desarrollo emocional. (p. 115)

Existen diferentes motivos que nos llevan a creer en la necesidad de implementar programas en Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil (López, 2003):

- a) Las competencias socio-emocionales son un elemento básico en la evolución del ser humano y en capacitarnos para la vida.
- b) Existe una tendencia creciente por parte de los docentes a abordar temas sobre Educación Emocional.

- c) Los niños están sometido al influjo de las redes sociales y a los medios de comunicación y tecnológicos que transmiten información con un alto contenido emocional y que el receptor debe aprender a interpretar.
- d) La prioridad de educarse en la regulación de las emociones negativas para evitar comportamientos de riesgo social.
- e) El capacitar a los niños en habilidades de afrontamiento para contrarrestar aquellas circunstancias adversas con mayores probabilidades de éxito.

Según Álvarez (2001) existen otros argumentos que justifican la intervención de programas de Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil por sus beneficios en la vida adulta que son los siguientes:

- Situaciones vitales: las emociones están presentes en nuestras vidas, forman parte de nuestra personalidad, lo que podemos es aprender a canalizarlas y a utilizarlas de manera inteligente. Recibimos estímulos que nos provocan tensión emocional; tensión en el trabajo, sobresaltos, conflictos, malas noticias, pérdidas, etc. Experimentamos contradicciones y conflictos entre lo que deseamos y lo que pensamos que deberíamos hacer.
- Situaciones educativas: el objetivo de la educación es fomentar el desarrollo global del alumnado. Pudiéndose distinguir como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.
- Situaciones sociales: las relaciones sociales pueden ser una fuente de conflictos, en los diferentes contextos de la vida. Aprender a gestionarlos es aprender a salir fortalecido en las propias experiencias de vida.

- Argumentos psicopedagógicos: según la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) cabe distinguir entre otros tipos de inteligencia, una inteligencia interpersonal y otra intrapersonal. Ambas son la base de la Inteligencia Emocional. Es importante potenciar todas las capacidades del individuo para contrarrestar el alto índice de fracaso escolar. En la actualidad existe una amplia literatura expuesta a lo largo de la presente tesis sobre argumentos pedagógicos que fundamentan la necesidad de implementar en el aula programas en Inteligencia Emocional.

El informe Delors (1996) resalta cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir; aprender a ser. Estos dos últimos hacen referencia a la inteligencia interpersonal e intrapersonal y, por tanto, son la Educación Emocional en sí misma.

El rol tradicional del profesor, orientado a difundir conocimientos, ha quedado obsoleto con las nuevas tecnologías puesto que la obtención de la información es instantánea. En este contexto el apoyo emocional del docente es necesario.

La educación debe propiciar como objetivo el propio autoconocimiento del alumno y el establecimiento de relaciones interpersonales con los demás compañeros y adultos.

Además, la estimulación temprana en gran parte va a depender del ambiente (Joseph y Strain, 2003; Ritchie y Howes, 2003). La escuela como contexto natural de intervención, favorece que el entrenamiento en habilidades sociales y emocionales o las estrategias en resolución de problemas interpersonales que se utilicen sean reales (Seifer et al., 2004).

Para Fernández (2010):

La escuela es el mejor contexto para llevar a cabo los programas de prevención de conductas antisociales pues, los niños interactúan de forma inmediata con sus

compañeros, llevando a la práctica lo aprendido, teniendo mayores posibilidades de que la conducta se mantenga y se generalice, a la vez que reciben un feedback inmediato. (p. 53)

Por último, otro motivo positivo, es que el entrenamiento en contexto escolar se realiza de forma grupal (Mize, 2005) potenciando que los niños tengan gran cantidad de modelos de interacción socioemocional, abundantes oportunidades de interacción con sus iguales y eliminando el carácter discriminativo que pueden tener las intervenciones individualizadas. Si además, el maestro es la persona responsable de implementar los programas de intervención, es más fácil que se extiendan las habilidades aprendidas a otras situaciones de aprendizaje (Payton et al., 2008).

6.2. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel nacional e internacional

Sin que el objetivo de este apartado sea un registro de todas las iniciativas que se vienen aplicando a nivel nacional e internacional, a continuación, se detallan algunas de las más relevantes, especialmente por ser iniciativas basadas en un modelo teórico y aplicación científicamente estructuradas.

6.2.1. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel nacional

En España, se han desarrollado, desde hace ya más de diez años, gran cantidad de iniciativas orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales. Este movimiento se ha ido estableciendo cada vez con más fuerza, como respuesta a la necesidad de integrar aquellas

competencias “no académicas” necesarias para un correcto desarrollo psicosocial en los alumnos, así como una correcta inclusión en el currículo.

6.2.1.1. Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín en Cantabria

En 1964 Marcelino Botín Sanz de Sautuola y Carmen Yllera, su mujer, crearon la Fundación Marcelino Botín, para atenuar las necesidades y promover el desarrollo social de Cantabria. Hoy la Fundación Botín con más de 50 años de evolución, es la primera fundación privada de España por capacidad de inversión y por el impacto social de sus programas. Pretende mantener como objetivo promover el desarrollo global de la sociedad a través de generar sus propios programas en educación, cultura y acción social, ciencia y desarrollo rural. Su principal radio de actuación es España y en especial la comunidad de Cantabria, aunque además promueve proyectos internacionales, en Iberoamérica y EEUU entre otros.

Según Palomera y Yépez (2016) el programa de “Educación Responsable” (ER):

Es un programa educativo que contribuye al desarrollo emocional, social y de la creatividad en niños y jóvenes. A través de recursos educativos diseñados para trabajar desde las artes (música, literatura y artes plásticas), así como desde las tutorías y diversas áreas curriculares. El programa ayuda a los niños y jóvenes a conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, valorar y cuidar su salud y mejorar sus habilidades sociales. (p. 26)

Va dirigido a alumnos de entre 3 a 16 años, por lo que cubre las tres etapas de sistema educativo: infantil, primaria y secundaria.

Actualmente en España, se ha creado una red de centros “Educación Responsable” donde están incluidos más de 220 centros educativos entre las comunidades de Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Murcia, Galicia y Castilla León, gracias al interés que han manifestado las Consejerías de Educación en el programa. Cada Consejería de Educación se estructura con un equipo base formado por un coordinador y asesores educativos, que se ocupan de dar formación y seguimiento a los centros para conseguir una adecuada implementación y difusión del programa, acompañados en todo momento por la Fundación Botín (Monforte et al., 2019; Edo y Domingo, 2020).

Según Palomares y Yépez (2016) el programa “Educación Responsable” tiene como objetivo fomentar el desarrollo integral para: (1) contribuir al desarrollo físico, emocional, social y de la creatividad en niños y jóvenes; (2) mejorar la calidad educativa y el clima de convivencia en el centro; y (3) promover una comunicación positiva entre docentes, alumnado y familias” (p. 26).

Es una propuesta a tres años para que el centro y sus profesores implementen el programa y sean acreditados formando parte de la red de centros ER. Durante estos tres años los centros reciben formación, recursos educativos y seguimiento por parte de la Fundación Botín y la Consejería de Educación correspondiente. El programa va dirigido a centros educativos públicos, concertados o privados que quieran participar en esta iniciativa y que se comprometan a trabajar al menos durante los tres años que abarca su implementación. Son cinco los recursos educativos de los que dispone el programa (Palomares y Yépez, 2016):

1. Banco de herramientas: ideas y propuestas para favorecer el bienestar y el desarrollo integral del alumnado de 3 a 16 años. Son actividades, medios audiovisuales y técnicas de trabajo en grupo que potencian la participación activa en los estudiantes.

2. Lectura y emociones: libros, actividades y estrategias que favorecen el desarrollo emocional y la lectoescritura desde la etapa de Educación Infantil.
3. Literatura, emociones y creatividad: un recurso para abordar el desarrollo emocional, cognitivo, social y de la creatividad en Primaria y Secundaria, con libros y actividades que se utilizan antes, durante y después de la lectura.
4. Coro de las emociones: el canto coral es una poderosa herramienta lúdica al alcance de cualquiera y que permite trabajar la música como medio de expresión de las emociones. Se trabaja en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.
5. ReflejArte: utilización del arte y las exposiciones para fomentar la autoestima, empatía y creatividad del alumnado desde los 6 a los 16 años.

El programa ha sido objeto de evaluación externa de dos equipos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Por un lado, mediante evaluación cualitativa se ha mostrado la necesidad de respaldar especialmente la implementación del programa en su primer año. Aun así, tanto padres como docentes reciben desde el primer momento y progresivamente una gran satisfacción con el esfuerzo realizado. Por otro lado, al comparar a los grupos de niños y jóvenes que han recibido el programa con grupos de control similares a ellos que no lo han recibido, encontramos que los primeros han desarrollado tanto sus competencias emocionales como sociales y creativas, especialmente en la Etapa de Infantil. Los resultados ponen de manifiesto que la formación recibida no sólo propicia el desarrollo, sino que previene las dificultades emocionales, sociales y de salud, críticas en la etapa preadolescente. Es importante destacar que los resultados se ven muy influidos por el compromiso docente con el programa y su nivel de competencia emocional (Palomares y Yépez, 2016; Monforte et al., 2019; Edo y Domingo, 2020).

6.2.1.2. Programa para el Aprendizaje Emocional y Social de la Diputación de Guipúzcoa

En Guipúzcoa se está promoviendo programas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, desde políticas públicas que abarcan no solamente el campo de la educación, sino también el laboral. Disponen de expertos técnicos en inserción y orientación socio-laboral, servicios sociales, así como de formación profesional. Se trata de una actuación pionera por su visión global, en cuanto a la intervención directa desde los distintos ámbitos (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos). La finalidad del citado proyecto es la conversión de la sociedad guipuzcoana mediante la intervención en cuatro áreas: educación, empresa, servicios socio-comunitarios y familia.

En el ámbito de la educación que es el que nos concierne, fue el Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo, quien tuvo la iniciativa de promover procesos de innovación educativa en base a la Inteligencia Emocional. Muñoz y Bisquerra (2014) participaron con su trabajo de investigación en el diseño y elaboración de dicho programa para el aprendizaje emocional y social, abierto al profesorado y profesionales de la educación de todas las etapas educativas del ámbito no universitario, con el compromiso por parte del profesorado de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado.

A continuación, se describen los objetivos para el desarrollo secuencial de las competencias emocionales por etapas educativas (véase tabla 14):

Tabla 14

Desarrollo secuencial de competencias emocionales por etapas educativas (Muñoz y Bisquerra, 2014)

Educ. Infantil	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer el autodescubrimiento y el descubrimiento de los demás. – Valoración de las emociones del niño. – Juegos de socialización. – Implicación de la familia en la valoración de las emociones del niño
Educ. Primaria	<p>1º Ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ayudar al alumnado a identificar sus emociones. – Empleo de circunstancias emocionales como medio de transmisión de experiencias. Adquirir habilidades sociales. <p>2º Ciclo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ayudar al alumnado a identificar las emociones de los demás. – Elaboración de un programa de actividades de expresión y vocabulario emocional. – 3er Ciclo – Desarrollar programas de conocimiento de las emociones, tipología y regulación emocional. – Favorecer la autonomía del niño en la resolución de sus problemas emocionales.

	1º Ciclo	
ESO	<ul style="list-style-type: none"> – Ejercitar la asertividad. – Afrontar la presión de grupo. – Control del impulso. – Tolerancia a la frustración. – Aprender a automotivarse a partir de la emoción. 	
	2º Ciclo	
	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo del autoconcepto y la autoestima. – Desarrollo progresivo del autoconocimiento y de la autoestima. – Desarrollo progresivo de la empatía y de las actitudes prosociales. 	
	<hr/>	
	Post-obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> – Educación emocional y desarrollo moral: – Desarrollo del juicio crítico. – Autocrítica para mejorar. – Aceptación de puntos de vista distintos. – Respeto a la diversidad.

El diseño de intervención integra un modelo de formación en cascada, donde personas expertas imparten formación al profesorado (incluyendo equipos directivos, orientadores, profesionales de apoyo, etc.) para que utilicen los conocimientos adquiridos con su alumnado.

Este programa tiene como objetivo la formación del profesorado, con la finalidad de promover la sensibilización y formación básica en Educación Emocional y el desarrollo de competencias emocionales que les habilite para la puesta en práctica de programas de Educación Emocional en sus respectivos centros de origen (Muñoz y Bisquerra, 2014).

La muestra inicial del profesorado que siguió la formación fue de 1828, distribuidos entre 99 centros de San Sebastián y 46 pueblos de la provincia de Guipúzcoa. Pero no todos llegaron a la puesta en práctica del programa.

Como consecuencia, la muestra de alumnado era de 1426 sujetos, de los cuales 1022 pertenecieron al grupo experimental que recibió la formación y entrenamiento en Educación Emocional y 404 en el grupo control. Se distribuyeron en cinco centros entre las diversas etapas educativas, con un rango de edad de 2 a 22 años, estando la mayor parte entre los 3 y los 18 años.

Los sujetos de investigación se comprometieron a participar en la evaluación externa de las intervenciones educativas. Los resultados obtenidos manifestaron de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas, aunque con importantes desigualdades en función del rango de edad y del centro entrenado. El programa causó un impacto relevante, exponiendo todos los centros participantes su interés por continuar con esta línea de intervención en un futuro.

6.2.1.3. Programa “Educación Emocional. Programa para 3-6 años” (Bisquerra y López, 2003) en Barcelona

El GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es un grupo de investigación muy consolidado que se crea en 1997 desde la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En una primera etapa fue dirigido por su fundador el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, hasta que en el 2008 pasa a ser dirigido por la Dra. Núria Pérez Escoda. Es un grupo interuniversitario que integra profesores de la Universidad de Barcelona y también de la Universidad de Lleida, coordinados por la Dra. Gemma Filella Guiu desde 2001.

Este equipo de investigación multidisciplinar, dirige sus actuaciones hacia la formación e investigación dentro del campo de la educación socioemocional. Orientan a los docentes,

mediante asesoramiento por parte de psicólogos y psicopedagogos. Presenta como característica principal, que la intervención se realiza de manera conjunta con el equipo de profesores por lo que se adapta y responde a todas las necesidades del centro educativo. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. El planteamiento general de la línea de trabajo del GROPE, centrada en la Educación Emocional puede esquematizarse en los siguientes objetivos (Bisquerra, 2003):

1. Elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para la Educación Emocional.
2. Identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual.
3. Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del curriculum.
4. Formar al profesorado en Educación Emocional, a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos.
5. Crear materiales curriculares para apoyar la práctica de la Educación Emocional por parte del profesorado.
6. Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la Educación Emocional.
7. Diseñar, aplicar y evaluar programas de Educación Emocional para el ciclo vital.
8. Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de Educación Emocional en los diversos niveles educativos y contextos de intervención (educación formal y no formal, medios comunitarios, organizaciones).
Estas estrategias pueden ser a nivel de centro, pero también respecto de la administración pública y de la sociedad.
9. Fomentar la cristalización del cambio con objeto de garantizar la continuidad de los programas y a ser posible su institucionalización.

10. Fomentar la optimización permanente de los programas a través de comunidades de aprendizaje.(p. 35)

Como resultado de esta línea de investigación, el GROU ha publicado numerosos trabajos sobre investigaciones y fundamentación de la Educación Emocional entre los que destaca el programa “Educación Emocional. Programa para 3-6 años” (Bisquerra y López, 2003) que ha sido un programa de referencia a nivel nacional por su innovación en este campo en la etapa de Preescolar.

Corresponde a una experiencia educativa que se llevó a cabo en el año 2003, en cinco colegios de Cataluña. Los centros donde se aplicaron y validaron las actividades fueron: CEIP Bernat de Riudemeia (Argentona), CEIP Mestres Montaña (Granollers), CEIP Salvador Sanromà (Llinars del Vallès) y CEIP Sant Vicenç (Mollet del Vallès).

Es un programa preventivo de tipo universal, en el ámbito de la competencia emocional que cumple con el objetivo de promover el desarrollo global de los niños. Atiende a todos los ámbitos de la vida del ser humano: cognitivo, físico-motor, psicológico, social y afectivo-emocional. Teniendo la base de su desarrollo en la infancia.

Los objetivos del programa que se trabajan con los alumnos en el aula son los siguientes (Bisquerra y López, 2003):

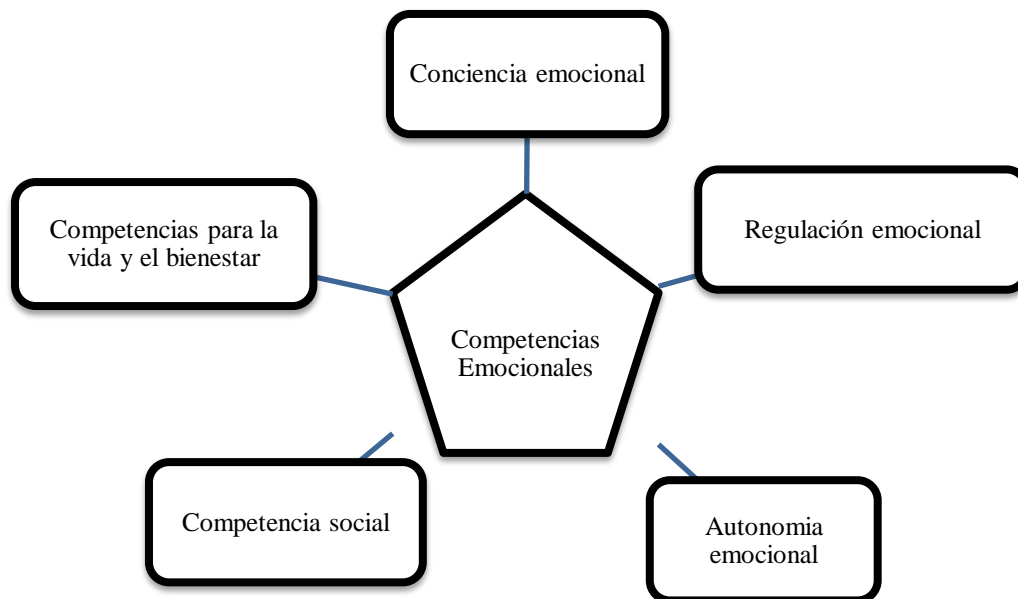
- Propiciar el desarrollo integral del niño.
- Favorecer la habilidad de comprender y regular las propias emociones.
- Desarrollar estrategias para el desarrollo de competencias básicas para el equilibrio personal y de la autoestima.

- Potenciar actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad.
- Propiciar la cantidad y calidad de las interacciones del grupo para la mejora del clima Relacional de clase y la cohesión grupal.
- Desarrollar una mayor competencia emocional en las interacciones sociales.
- Desarrollar la capacidad de la comprensión empática en las relaciones.
- Favorecer la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Propiciar la tolerancia a la frustración.
- Fomentar el control de la impulsividad.

Se trata de un programa eminentemente práctico en la que se presentan diferentes actividades agrupadas en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida (cada uno de estos bloques han sido explicados en el capítulo 2, en el apartado 2.4.4.). Obsérvese en la figura 6 a modo de esquema:

Figura 6

Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 70)



Cada bloque temático contiene seis actividades lo que hace un total de 30 actividades, con su respectivo material complementario, necesario para su puesta en práctica. Para una mayor efectividad de las actividades, no pueden considerarse como algo aislado y descontextualizado, sino que se llevan a la práctica de forma procesual respetando la secuenciación de los cinco bloques temáticos.

A continuación, en las tablas 15, 16, 17, 18 y 19 se presentan los objetivos y actividades por bloques.

Tabla 15*Actividades del Bloque I. Conciencia emocional (Bisquerra, 2003)*

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1.1. ¿Cómo se sienten?	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar y reconocer algunas emociones en diferentes dibujos o fotografías. - Imitar y reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y facial.
1.2. Mi cara refleja	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar y reproducir diferentes emociones a través del lenguaje facial. - Identificar diferentes estados emocionales.
1.3. La varita mágica	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y gestual.
1.4. Expresiones emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la expresión emocional que reflejan distintos dibujos. - Expresar gráficamente los distintos estados de ánimo. - Expresar a través del cuerpo y de la cara diferentes estados emocionales.
1.5. Reloj de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Asociar las diferentes emociones a situaciones vividas. - Reconocer los sentimientos y emociones propios y de los demás.
1.6. ¿Cómo me siento?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día. - Reconocer el estado de ánimo de los demás niños en

diferentes momentos del día.

Tabla 16

Actividades del Bloque II. Regulación emocional (Bisquerra, 2003)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
2.1. ¡Qué tranquilidad!	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar la relajación para tranquilizar nuestro cuerpo y mente. - Expresar las emociones vividas.
2.2. No pares de reír	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar sensaciones o estrategias que nos ayuden a sentirnos mejor. - Expresar las propias emociones vividas a través de la actividad.
2.3. ¿Quieres cantar conmigo?	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar y reproducir una canción que nos ofrece posibles soluciones para sentirnos mejor. - Representar gráficamente la expresión facial correspondiente a cada estrofa de la canción.
2.4. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta triste?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que nos pueden entristecer. - Descubrir formas de canalizar las emociones desagradables.
2.5. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta enfadado?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que nos hagan enfadar. - Descubrir formas de canalizar las emociones desagradables.
2.6. ¿Qué puedo hacer cuando me sienta asustado?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones que nos asusten. - Descubrir formas de canalizar las emociones desagradables.

Tabla 17*Actividades del Bloque III. Autoestima (Bisquerra, 2003)*

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
3.1. Mi espejo	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar cualidades básicas de uno mismo. - Valorar nuestras propias cualidades personales.
3.2. Me quieren	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cómo se siente el protagonista del cuento explicado por el educador. - Describir las cualidades de uno mismo. - Valorar las cualidades de los demás.
3.3. Soy el rey	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar las cualidades positivas y negativas del niño protagonista con la ayuda de la familia. - Valorar las propias virtudes y considerar aspectos a modificar.
3.4. Nuestra estrella	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar qué aspectos nos gustan de alguno de nuestros compañeros de clase.
3.5. La flor de la amistad	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos positivos de nosotros mismos que pueden apreciar los demás. - Valorar los propios aspectos positivos.
3.6. Te necesito y me necesitas	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cómo se sienten los protagonistas de nuestra historia. - Describir las cualidades de uno mismo. - Valorar las cualidades de los demás.

Tabla 18*Actividades del Bloque IV. Habilidades socio-emocionales (Bisquerra, 2003)*

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
4.1. ¡Quiero ser el primero de la fila!	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer cómo se sienten los personajes ante el conflicto generado. - Manifestar una actitud positiva para la resolución de problemas cotidianos.
4.2. Necesito que me ayudes	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades de relación, expresividad, sensibilidad y convivencia con los demás. - Adoptar una actitud positiva en la resolución de problemas cotidianos.
4.3. ¡Se me ha roto!	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades de relación, expresividad, sensibilidad y ayuda a los demás. - Adoptar una actitud positiva en la resolución.
4.4. No quieren jugar conmigo	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades de relación, expresividad, sensibilidad y ayuda a los demás. - Adoptar una actitud positiva en la resolución.
4.5. ¡Lo tenía yo primero!	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los propios sentimientos. - Reconocer los sentimientos de los demás. - Identificar la solución más idónea para la resolución del conflicto planteado. - Adoptar una actitud positiva en la resolución de conflictos cotidianos.

4.6. Las historias de Pablo y Clara	<ul style="list-style-type: none"> - Representar una situación conflictiva. - Expresar posibles soluciones que favorezcan un buen clima de relación, cooperación y ayuda a los demás.
-------------------------------------	---

Tabla 19

Actividades del Bloque V. Habilidades de vida. (Bisquerra, 2003)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
5.1. El árbol de nuestra vida	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes situaciones agradables y desagradables de la vida cotidiana. - Expresar mediante símbolos situaciones agradables y desagradables.
5.2. Mi diario de la semana	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir los diferentes días de la semana a través de las diversas actividades que se realizan. - Diferenciar las actividades realizadas el fin de semana y en los días de colegio. - Valorar los sentimientos y emociones vividos en los períodos citados (fin de semana y entre semana).
5.3. Mi colegio	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los propios sentimientos hacia el colegio. - Expresar los sentimientos que surgen hacia el colegio. - Valorar el colegio de forma positiva.
5.4. ¿Hacemos un colegio más bonito?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situaciones negativas y desagradables. - Identificar y expresar diferentes soluciones para situaciones adversas. - Manifestar una actitud positiva hacia los cambios que

	buscan mejoras.
	- Identificar las diferentes características que apreciamos en nuestros amigos.
5.5. Mis amigos	- Valorar las relaciones entre los compañeros.
	- Valorar las diferentes características de cada individuo.
	- Identificar situaciones agradables y desagradables para las personas.
5.6. Gorros de colores	- Manifestar una actitud positiva en las interrelaciones con los demás.
	- Favorecer las interrelaciones que impliquen actuaciones correctas.

6.2.1.4. Proyecto INTEMO del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga

Desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga se ha desarrollado el programa INTEMO (Cabello et al., 2016).

Según Fernández- Berrocal et al. (2017) “es un proyecto de Educación Emocional basado en el modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) y que está diseñado para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes de forma práctica y dinámica” (p. 21).

Según Fernández- Berrocal et al. (2017) el programa está formado por doce sesiones divididas en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997): percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Además, incorpora dos sesiones

complementarias de carácter transversal, orientadas a la elaboración de un periódico emocional y un guión de cine, actividades en las que se entrenan el mayor número de habilidades en Inteligencia Emocional en su conjunto con situaciones de la vida diaria (Sigüenza et al., 2019; Berrocal y Cabello, 2021).

Su aplicación en aula con los alumnos, se basa en la puesta en práctica de habilidades emocionales y sociales mediante actividades organizadas y estructuradas, creadas a partir de las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey (1997) (este modelo ha sido explicado en el capítulo 2, véase el apartado 2.4.3.). El proyecto INTEMO va destinado especialmente a alumnos adolescentes de edades comprendidas de entre 12 a 18 años y mantiene la misma temporalización en la puesta en marcha, de cada una de las ramas del modelo teórico sobre el que se basa. Se cuenta con dos guías publicadas de las actividades, estructuradas en sesiones de alrededor de una hora por cada actividad (Cabello et al., 2016; Ruíz-Aranda et al., 2013). En estas guías se explica el procedimiento, los objetivos y rendimiento deseado; la explicación completa de cómo realizar la actividad; la aplicación personal fuera del aula y los materiales necesarios para la realización de la misma. Por ello, se convierte en un manual pensado y planteado para su utilización en el ámbito escolar por parte de los docentes, además puede aplicarse por parte de diversos profesionales en el ámbito familiar o clínico.

Este programa está avalado científicamente, y cuyos resultados empíricos han manifestado efectos positivos a corto y largo plazo en la salud mental de los adolescentes, al reducirse el afecto negativo y varios síntomas clínicos como la ansiedad, el estrés social y la depresión. Siendo otro de los resultados el hecho de que el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los adolescentes contribuye a que muestren menores niveles de conducta agresiva y mayores índices de conducta prosocial (Castillo et al., 2013; Ruiz-Aranda et al., 2012).

6.2.1.5. Programa SEK: programa de Aprendizaje Social y Emocional “Resolución Creativa de Conflictos”, Universidad Camilo José Cela en Madrid

El colegio San Estanislao de Kostka (SEK) es el nombre del primer colegio en Madrid del grupo empresarial. Su presidente de honor es Felipe Segovia Olmo y su presidenta es Nieves Segovia Bonet.

Los Colegios Internacionales SEK cuentan con más de 5.500 estudiantes residentes y no residentes de entre 0 y 18 años de edad de más de 50 nacionalidades en sus centros de Madrid, Barcelona, Almería, Pontevedra, Dublín (Irlanda), Los Alpes (Francia) y Doha (Catar).

La Universidad Camilo José Cela (UCJC) es una universidad privada, de la Institución Educativa SEK. Entre las personalidades que la Universidad Camilo José Cela ha investido, en el año 2011 doctor honoris causa destaca uno de los padres de la Inteligencia Emocional Howard Gardner.

Según Segovia et al. (2012) “desarrollar la Inteligencia Emocional desde los primeros años de nuestra vida es prioritario para tomar conciencia de nuestras emociones y comprender los sentimientos de los demás, lo que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo personal y de éxito” (p. 109).

La Institución SEK ha llevado a cabo un innovador programa de Aprendizaje Social y Emocional titulado “Resolución Creativa de Conflictos” en colaboración con la Fundación Eduardo Punset y la Universidad Camilo José Cela. El objetivo es conseguir que los alumnos aprendan a gestionar y reconocer las emociones; a desarrollar la comprensión e interés por los demás; a crear relaciones positivas; y a tomar decisiones responsables.

Este programa posee cuatro pilares básicos (Segovia et al., 2012):

- La necesidad de apoyar a los alumnos en la adquisición sistemática y rigurosa de competencias sociales y emocionales.
- Los avances científicos detectan en la última década que la plasticidad cerebral supone la posibilidad de entrenar el cerebro en la gestión de las emociones, entre otros aspectos.
- La existencia en todo el mundo de una serie de proyectos pilotos de gestión emocional y social, que empiezan en los últimos años a ser evaluados con mucho éxito.
- El deseo y la visión por parte de la Institución de formar parte de un proyecto innovador y de participar en la introducción de la gestión emocional y social en el sistema educativo español, de forma rigurosa y científica. (p. 110)

Para la implementación de este proyecto, recibieron asesoramiento de expertos a nivel mundial en Inteligencia Emocional, de los creadores del programa de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). El programa de Aprendizaje Social y Emocional - Resolución Creativa de Conflictos, nace en 1995, de la mano de Daniel Goleman psicólogo estadounidense que obtuvo fama mundial a partir de la publicación de su libro Emotional Intelligence y cofundador de CASEL.

Además, la Institución Educativa SEK estableció un acuerdo de colaboración con Lantieri (2009) especialista reconocida en Estados Unidos y en todo el mundo por su veteranía y respeto obtenido entre la comunidad científica, además de ser socia fundadora de CASEL, actualmente la plataforma más importante de divulgación y formación en aprendizaje social y emocional del mundo.

Previo a la puesta en práctica del programa se impartió la formación del profesorado sobre aquellos aspectos teóricos y prácticos para que la puesta en marcha en el aula se realizara

eficazmente. Linda Lantieri, fue la responsable de formar a todos los docentes y orientadores de cada uno de los Colegios SEK. Tras la primera formación intensiva, en mayo de 2010 comenzaron las primeras observaciones en las aulas de segundo y tercer ciclo de primaria en los tres colegios de Madrid (SEK-Ciudalcampo, SEK-El Castillo, y SEK-Santa Isabel), para asegurar antes del arranque del proyecto en Octubre 2010 en las aulas, que los docentes estaban asimilando adecuadamente la formación impartida. También supuso reuniones informativas con los padres de los alumnos donde se implementaría el programa (Segovia et al., 2012).

En cuanto a la evaluación, fue llevada a cabo por la Universidad Camilo José Cela, en concreto el Laboratorio de Aprendizaje Social y Emocional y el Instituto de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación en la que demuestra el impacto que tuvo el programa en cuanto al aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales en los alumnos, dado que ampliaron su vocabulario emocional; desarrollaron estrategias de resolución de conflictos; estrategias autoregulatoras que se extendieron a todos los contextos tanto familiar como social y los profesores empezaron a observar una mejora en las calificaciones académicas en el desempeño escolar (Segovia et al., 2012).

En cuanto a la dinámica de aula, según Segovia et al. (2012) sostiene que:

Igual que las matemáticas, la lengua o las ciencias, el Programa de Inteligencia Social y Emocional es una disciplina que incluye conocimientos, conceptos, actitudes y habilidades. Requiere de una instrucción consistente de acuerdo a un currículo basado en la investigación con un conjunto de lecciones que, una vez que las habilidades sociales y emocionales han sido «aprendidas y aprehendidas», han de ser aplicadas en todas las

áreas del currículo y en situaciones reales de la vida escolar y personal del alumno. (p. 113)

El Programa integra 20 lecciones por curso, debidamente secuenciadas para ir generando un clima de confianza y positividad en cada uno de los aprendizajes. Algunos de los temas que se trabajan en el Programa son:

- Aprender a escuchar: la buena y la mala escucha.
- Crear un clima escolar positivo.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa.
- Entender qué es la comunicación.
- Identificar sentimientos.
- Comunicar sentimientos.
- Expresar sentimientos.
- Las respuestas a la ira.
- La asertividad.
- La relajación muscular: relajación muscular progresiva.
- Prestar atención: la atención plena.
- Definir el conflicto.
- Aprender a resolver conflictos.
- Identificar soluciones para que todos ganen. (Segovia et al., 2012, p. 113)

La función del docente en este programa no es la de difundir conocimientos sino más bien la de entrenar y facilitar experiencias que favorezcan que los estudiantes realicen sus propios descubrimientos y potencien sus capacidades.

6.2.2. Investigaciones y programas de intervención en Inteligencia Emocional realizados a nivel internacional

Hace ya casi dos décadas que los programas de Educación Emocional y social han sido incluidos en las escuelas en los Estados Unidos y en diferentes países de Europa.

Bajo el término Social and Emotional Learning (SEL) se integran los programas de intervención en el ámbito educativo, de acuerdo con la premisa básica de que los problemas que repercuten en los estudiantes están provocados por los mismos factores de riesgo emocional y social (Cohen, 2006; Zamora et al., 2019).

Una de las organizaciones que vela por la implementación de este modelo de intervenciones de procedimiento riguroso es la organización CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) fundada en los Estados Unidos (EEUU) con el objetivo de incluir la educación socioemocional como una parte fundamental del aprendizaje desde preescolar hasta la enseñanza superior. Estos programas pretendían intervenir preventivamente en las escuelas para promover el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde las primeras edades, potenciando un ambiente positivo y estimulador para el niño y, minimizar con ello, las expulsiones de clase y el índice de agresiones (Greenberg et al., 2003; Durlak et al., 2011). Actualmente, se cuenta con numerosos estudios científicos sobre los beneficios que proporcionan la implementación de estos programas, especialmente en EEUU y Gran Bretaña. Algunos de estos estudios desvelan su eficacia en la prevención de conflictos en los centros educativos. Resaltan mejoras en la conducta prosocial: en el comportamiento y el bienestar

emocional, en la disminución del bullying, y en la regulación de la ira ante situaciones conflictivas (Hallam, 2009; Jones, 2004).

6.2.2.1. Programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) en Reino Unido

Con el programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) se trabaja una serie de aspectos del aprendizaje social y emocional, cuyo objetivo es la consecución de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento que van a repercutir en la mejora de la convivencia escolar y van a favorecer el aprendizaje efectivo y el desarrollo profesional. Se organizan en torno a cinco habilidades: la autoconciencia, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Aguilera et al., 2012; Hallam, 2009; Zeidner et al., 2012; Zamora et al., 2019).

Estas habilidades van a repercutir en todos los aspectos de la vida escolar, del hogar y de la comunidad local. Su adquisición va a influir positivamente en el alumnado que comparte el mismo contexto de aprendizaje, por lo que los prepara para conseguir el éxito en sus estudios y en sus relaciones con los compañeros.

Según Aguilera et al. (2012) “el SEAL es un conjunto de procedimientos y materiales organizado en forma de currículum explícito y estructurado para la integración curricular”. Su praxis en las aulas de centros de Educación Primaria y Secundaria, se realiza desde un enfoque global (p. 83).

Los materiales SEAL se probaron entre los años 2003 y 2005 (Hallam et al., 2006). A posteriori, hubo una evaluación de su puesta en práctica cuyos resultados confirman el impacto positivo en el comportamiento de los alumnos; en la asistencia; en el rendimiento escolar; en la reducción del bullying; en la gestión de la ira, etc. (Hallam, 2009) y además, en la mejora de la confianza del profesorado.

Los materiales Primary y Secondary SEAL, integran cinco competencias divididas en dos áreas: el área intrapersonal (que incluye la autoconciencia, la regulación emocional y la motivación) y el área interpersonal (empatía y las habilidades sociales). Cada uno de los cinco aspectos integra un conjunto de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento que conforman el conocimiento, las habilidades y la comprensión que el alumnado debe haber adquirido (Aguilera et al., 2012).

Los materiales curriculares están a disposición de toda la comunidad y sus objetivos son:

1. Contribuir al desarrollo de un clima emocional positivo para la convivencia y el bienestar en la escuela.
2. Favorecer objetivos específicos de carácter transversal sobre educación para la ciudadanía.
3. Desarrollar las habilidades emocionales y sociales desde un enfoque de integración curricular en áreas como la lectura, las matemáticas, historia, religión, arte, música, juego, etc. (Aguilera et al., 2011, p. 85)

El programa SEAL se trabaja a través de diferentes unidades didácticas. El Primary SEAL desarrolla estrategias para llevar acabo con los alumnos las asambleas escolares. También incluye estrategias para organizar reuniones y promover el desarrollo profesional del claustro escolar, unidades didácticas para promover las habilidades emocionales y sociales de las familias, y otros aspectos pedagógicos con fines educativos.

El Primary SEAL, consta de tres niveles:

1. Enseñanza de habilidades sociales, emocionales y del comportamiento para todo el alumnado, para promover la salud emocional y el bienestar, a través de un modelo de curriculum espiral.
2. Intervención en grupos reducidos para los que requieren apoyo adicional, junto con apoyo a las familias.
3. Intervención individualizada. (Aguilera, 2012, p. 85)

El Secondary SEAL fue publicado en 2007. El objetivo era darle continuidad y que aquellos alumnos que habían recibido estos aprendizajes pudieran continuarlo en la secundaria. Los materiales curriculares de secundaria se centran en los mismos principios que los de primaria. Desde de un enfoque transversal, el Secondary SEAL ayuda a la mejora de la conducta en los alumnos y motiva la asistencia escolar, promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo, favorece la diversidad y elimina el bullying, la violencia, el racismo, etc.

Para la planificación y puesta en marcha del SEAL se programan un conjunto de acciones previas, la primera de ellas es el diagnóstico de las competencias emocionales del alumnado (Faupel, 2003). La siguiente, es programar un tema específico en las asambleas y en diferentes espacios de aprendizaje, a través de las actividades del curriculum formal e informal (Aguilera, 2010) con una duración prevista para terminar con el seguimiento y evaluación compartida por la comunidad educativa (Aguilera, 2009). El apoyo de la administración educativa local, constituye un factor relevante en la planificación. De ello depende acciones fundamentales como:

1. Capacitar a la comunidad educativa en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y en la implementación del SEAL desde un enfoque global y gradual.
2. Establecer, en cada centro, un coordinador SEAL y unos asistentes de alfabetización emocional para prestar una atención más individualizada al alumnado que requiere de una atención especial.
3. Llevar a cabo reuniones locales de coordinadores y equipos de liderazgo de los centros. Ello permitirá realizar un seguimiento, intercambiar experiencias y prácticas para garantizar el apoyo, motivar a la comunidad y, de este modo, fortalecer el compromiso que se requiere para disminuir la resistencia en el proceso inicial de implementación. (Aguilera et al., 2012, p. 89)

Desde el año 2003 ha existido apoyo por las instituciones que han fomentado la investigación educativa para evaluar la implementación del proyecto SEAL. Existen estudios que corroboran un impacto significativo en el bienestar y comportamiento de los alumnos (Hallam et al., 2006; Humphrey et al., 2008; Humphrey et al., 2010; Smith et al., 2007).

Hallam et al. (2006) defiende que el programa propició que los docentes entendieran los aspectos del aprendizaje social y emocional y esto potenció la conexión con sus alumnos, lo que favoreció un cambio de actitud por parte del profesorado, aumentando la confianza para interactuar con los alumnos y resolver los problemas que se iban planteando.

Otros estudios (Smith et al., 2007) evaluaron la implementación del SEAL en la etapa de secundaria durante los años 2005-2007, éstos muestran resultados similares a los anteriormente mencionados, cabe destacar el impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, en cuanto a la integración de las habilidades socioemocionales de manera transversal en todas las asignaturas.

Se distingue un conjunto de elementos que favorecen unas buenas prácticas educativas, de enfoques globales en el proyecto SEAL.

Aguilera et al. (2012) considera que para obtener el éxito con la implementación del programa ha de darse una serie de condiciones que son:

1. Desarrollar un clima emocional positivo a través de un enfoque global.
2. Conseguir el apoyo y compromiso del director y del claustro de los centros educativos.
3. Captar el apoyo organizacional desde dentro y fuera de los centros. (p. 92)

Estos tres elementos van interrelacionados y favorecen unas buenas prácticas educativas cuando:

- El SEAL es implementado desde un enfoque global que implica a toda la comunidad educativa.
- El director y otros agentes clave con compromiso lideran la iniciativa. Se crean equipos que cooperan de manera colaborativa con una actitud de liderazgo distribuido para construir valores compartidos y para desarrollar un propósito común.
- Para ello, hay que adoptar aspectos clave como una comunicación efectiva, entusiasmo, transparencia, amplias expectativas de éxito, un enfoque positivo al promover el bienestar de la comunidad y en el modo de implementar los materiales curriculares. (Aguilera et al., 2012, p. 92)

6.2.2.2. El método RULER “The RULER Approach to social and emotional Learning” de la Universidad de Yale

El método RULER es un enfoque sistémico de educación socio-emocional que cuenta con más de 25 años de aval científico (Nathanson et al., 2016). Se basa en el modelo teórico de la Inteligencia Emocional como Habilidad (Mayer y Salovey, 1997). La idea de que las emociones son necesarias para el aprendizaje, la toma de decisiones, el éxito académico, personal y social, constituye la base sobre la que se construye el método RULER. Este método se ha desarrollado centrándose en la experiencia de investigadores, psicólogos y educadores que durante décadas de investigación sobre Inteligencia Emocional, han desarrollado toda una serie de herramientas, prácticas educativas, lecciones e instrumentos de evaluación en el Yale Center for Emotional Intelligence, dirigido por el profesor Marc Brackett.

Las siglas RULER significan en inglés: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating (reconocer, entender, etiquetar, expresar y regular) lo cual define de forma muy concreta el objetivo que se pretende conseguir con las emociones a través de este programa. Está orientado al desarrollo de la Inteligencia Emocional tanto en niños como en adultos e implica a la escuela, los padres y a la comunidad educativa en su conjunto (Extremera et al., 2019).

Específicamente, el entrenamiento SEL se establece en base a cinco habilidades clave conocidas bajo el acrónimo RULER:

- Reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, no solo en relación con lo que pensamos, sentimos y decimos, sino en las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono de la voz y otras señales no verbales.

- Comprender esos sentimientos y determinar su fuente —las experiencias que las han provocado y descubrir cómo han influido en nuestra conducta.
- Etiquetar las emociones con un vocabulario matizado.
- Expresar nuestros sentimientos de acuerdo con las normas culturales y el contexto social, a fin de atraer y concitar la empatía del oyente.
- Regular las emociones en lugar de permitir que ellas nos regulen a nosotros, por medio de estrategias prácticas para afrontar lo que sentimos tanto nosotros como los demás. (Brackett, 2020, pp. 30-32)

Los objetivos principales (Castillo et al., 2017) de este programa son los siguientes: la utilización de las emociones como parte del proceso cognitivo de los estudiantes y en el desarrollo de las habilidades de reconocimiento, comprensión, etiquetado, expresión y regulación de las emociones para: (a) potenciar el rendimiento académico y profesional; (b) prevenir problemas de desajuste psicosocial; (c) fomentar climas educativos positivos y (d) un adecuado funcionamiento socioemocional de toda la comunidad educativa.

El método RULER cuenta con varias fases (Castillo et al., 2017; Extremera et al., 2019; Brackett, 2020):

Fase 1: Pilares de la Educación Emocional

Esta primera fase consiste en que los docentes, alumnos, familiares y personal de la administración aprendan los fundamentos básicos de la Educación Emocional con cuatro herramientas. Estas herramientas promueven la habilidad de entender y regular las emociones propias, favorecen el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva. También

formentan un adecuado clima de clase. Para una descripción completa de las herramientas que componen el programa, ver Brackett (2011).

Fase 2: Currículo de Alfabetización Emocional

La segunda fase, forma a los docentes para incorporar RULER en la gran amplitud de materias escolares asegurando que la Inteligencia Emocional se integre al contenido de cada clase y durante toda la jornada escolar. Este currículo se ajusta al desarrollo madurativo de los alumnos y a los cursos académicos, trabajando diferentes contenidos emocionales según sea el nivel.

Fase 3: Sostenibilidad

El programa RULER es sostenible, porque habilita a los propios profesores y otros miembros de la comunidad, en instructores RULER quienes son los encargados de continuar enseñando las herramientas mediante la metodología “Train the Trainer”. A medida que los docentes se forman en el método, ellos a su vez enseñan a sus estudiantes, y cuando llegan nuevos profesores, reciben la formación por parte de sus compañeros.

Según la investigación realizada por Castillo et al. (2017) los resultados obtenidos ponen de manifiesto la eficacia del método, ya que muestran en los alumnos de forma significativa una mejora en las habilidades de percepción, comprensión y regulación, además los resultados obtenidos reflejaron que aquellos profesores que recibieron formación en Inteligencia Emocional, mejoraban en variables relacionadas con la satisfacción y compromiso con su trabajo docente en comparación con el grupo control.

En la actualidad, RULER está presente en internet como una comunidad donde los participantes de todo el mundo comparan sus avances y las aplicaciones en su centro, participan en webinars, ven videos y se mantienen actualizados sobre las últimas mejoras del método.

Por último, mencionar a Diekstra (2008) que llevó a cabo una importante revisión sobre la eficacia de los programas relacionados con la Educación Emocional y social en todo el mundo. Los resultados de dicha revisión mostraron que este tipo de programas promovían el desarrollo global del niño, contribuían a evitar problemas de desarrollo y favorecía el éxito académico. Otro estudio posterior de Durlak et al. (2011) quienes llevaron a cabo un meta análisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional, identificaron la existencia de desigualdades significativas entre los grupos control y grupos experimentales en las competencias sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico.

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 7

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

*En la investigación es incluso más importante el
proceso que el logro mismo*

(Muñoz, 2012)

Tras toda la fundamentación teórica sobre la importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el ser humano, conviene abordar en la presente investigación la parte empírica en cuyo estudio podremos arrojar datos científicos sobre la importancia de llevar a cabo programas de intervención en Inteligencia Emocional en la etapa de Educación Infantil.

El planteamiento general de este estudio conlleva varias tareas diferenciadas. En primer lugar y la más importante es comprobar si con la mejora y desarrollo de la Inteligencia Emocional en los alumnos permite también la mejora de estas dimensiones: competencia socio-emocional (problemas de conducta y de interacción social); desarrollo de la empatía; reconocimiento percepción y concienciación emocional; convivencia escolar y violencia y/o interrupción de la convivencia en los centros educativos, que les permita a los alumnos resolver de una manera más adecuada los conflictos, disminuyendo así las conductas violentas entre iguales. Para llegar al objetivo general se ha tenido que implicar como participantes a las familias y docentes quienes han contribuido aportando información a través de cuestionarios. Otra de las tareas es “someter a prueba una serie de hipótesis teóricas con el objetivo de probar, de forma experimental, la consistencia de éstas” (Alcaide, 2008, p. 315).

En el presente capítulo, se expondrá ampliamente los aspectos más relevantes del Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil, segunda edición (Hurtado y Salas, 2019) que se ha utilizado como herramienta de intervención y se definirá el planteamiento del problema para poder establecer el objetivo general, que se va a descomponer en aquellos objetivos específicos de investigación y por último, se diseñarán una serie de hipótesis que serán sometidas a prueba mediante planteamientos metodológicos de investigación.

7.1. Planteamiento del problema

La educación tiene como finalidad el desarrollo de competencias en el ser humano en sus distintas facetas. Dentro de las competencias, la competencia socio-emocional adquiere un papel muy relevante en el desarrollo del niño para que aprenda a establecer y mantener relaciones interpersonales positivas y satisfactorias, además le va a permitir aprender a adaptarse y a funcionar en los diferentes contextos sociales (Frías, 2015).

En el desarrollo de la competencia socio-emocional, pueden surgir problemas prematuros de conducta antisocial. Algunas de estas conductas pueden pertenecer al propio desarrollo evolutivo de los niños, como es el ejemplo de las rabietas, pero habrá que estar en alerta y observar si existen o no factores de riesgo que puedan derivar en conductas problemáticas, ya que determinados problemas de conducta son predictores de conductas antisociales en la adolescencia y edad adulta (Frías, 2015).

En edades tempranas se ha comprobado que una intervención preventiva es más eficaz a corto y a largo plazo e incluso se obtiene como beneficio un menor coste tanto en lo personal como económico, frente a las intervenciones en edades avanzadas o cuando ya el problema está presente. Desde el inicio de la escolarización, el centro educativo se convierte en el lugar idóneo para la implantación de programas que permitan el desarrollo social y emocional y que compensen y eliminen aquellos problemas de conducta que puedan ir apareciendo (Frías, 2015).

En la actualidad vivimos una revolución en cuanto a los avances que la ciencia neurológica nos aporta, referente a como las emociones actúan sobre la inteligencia y sobre nuestra manera de procesar la información (Mora, 2017).

Mayer y Salovey (1997) entienden la Inteligencia Emocional, como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y gestionar

sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Dentro del área de la cognición, la facilitación emocional, implica la habilidad de tener en cuenta nuestros sentimientos, en el momento en que razonamos o estamos resolviendo problemas y en cómo centramos nuestra atención en aquello que es importante a la hora de tomar una decisión.

Las emociones modelan nuestro pensamiento y dirigen nuestra atención hacia aquella información que le es significativa. Esto se debe de llevar a cabo mediante un proceso de aprendizaje, donde el alumno aprenda a percibir, a ser consciente de sus emociones para integrarlas en su pensamiento, entendiendo el significado de las mismas y de este modo ser capaz de regular las emociones propias y ajenas (Bisquerra, 2011).

Dentro del área socio-emocional, encontramos niños con mayores habilidades sociales para interactuar entre iguales, habilidades de empatía, menor agresividad, se reducen las conductas de riesgo, con mayor capacidad de resolución ante los conflictos, y capacidad de trabajar cooperativamente. Éste sería el proceso de aprendizaje adecuado para que nuestros alumnos alcanzaran todas estas competencias emocionales. ¿Pero qué sucede cuando esto no pasa? encontramos a niños, que no tienen comunicación emocional, es decir, les cuesta expresarse mediante un lenguaje emocional, puesto que no identifican y, por tanto, no procesan lo que les sucede con sus propias emociones y tampoco las de los demás, lo cual se hace difícil llegar a una regulación y control emocional. En este sentido, podemos afirmar que son niños que tienen menor habilidad de empatía, por lo que se pueden ver envueltos en situaciones de

discusión o conflicto o agresividad. Tienen menores habilidades de resolución de conflicto y mayor dificultad para trabajar en equipo (Salas et al., 2018).

Por ello, se comprobará en esta investigación si se cumple con el objetivo principal en cuanto a que los alumnos que participan en el programa, mejoran significativamente su competencia emocional y social, siendo capaces de adquirir una mayor capacidad de regulación y gestión de sus emociones, que les permita interactuar entre sí de una manera más sociable, desarrollando la empatía y por tanto disminuyendo la aparición de conductas violentas en las interacciones con los iguales.

Nuestro sistema educativo, tiene como objetivo formar a personas en el desarrollo integral de todas sus competencias. Dentro de estas competencias, el desarrollo de la competencia emocional y social va a permitir al niño que se adapte mejor a los diferentes contextos en los que tiene que desenvolverse.

Es a través de programas como el "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil" (Hurtado y Salas, 2019) como podemos abordar estas competencias, no sólo desde el desarrollo de todo lo bueno que permite alcanzar, sino también desde una perspectiva preventiva de los riesgos tanto personales como económicos, que a la sociedad a la larga le beneficiaría si se consiguen reducir.

7.2. Programa de intervención en la presente investigación: Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil, segunda edición (Hurtado y Salas, 2019).

En la presente investigación que conforma la propia tesis doctoral sobre "La Inteligencia Emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-emocionales en el alumnado de Educación Infantil" se ha utilizado para la experimentación el Programa Anual

EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil, segunda edición (Hurtado y Salas, 2019).

Se trata de un programa muy actual e innovador que obtiene su validez y oficialidad durante el curso 2018/19 con la puesta en marcha en cuatro colegios de Lorca (Murcia) siendo CEIP “Pérez de Hita”; CEIP “Ana Caicedo Richard”; CEIP “Virgen de las Huertas” y CEIP “San José”. Este carácter de oficialidad se le otorga con la Resolución emitida desde Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa educativo experimental Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil. Además, ha sido homologado como material curricular por la Junta de Andalucía mediante la Resolución de 8 de Julio de 2019 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se homologan como materiales curriculares para el uso en los centros docentes de Andalucía. Además cuenta con la homologación de la Asociación Española de Educación Emocional (ASEDEM).

En cuanto a la investigación realizada durante el curso 2018/2019 se inició su preparación durante el curso anterior 2017/2018 en el que se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimentales y controles. Además, se realizaron encuentros y reuniones en Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de Murcia para preparar burocráticamente su puesta en marcha y se determinó que se impartiría formación docente, de la mano de las propias autoras del programa Noelia Salas y Alicia Hurtado, sobre los fundamentos teórico-prácticos de dicho programa a todos los equipos directivos y docentes de la etapa de Educación Infantil de aquellos colegios

experimentales. Dicha formación se hace efectiva en el mes de Octubre del curso 2018/2019 previo a su puesta en marcha en las aulas de infantil de los distintos centros educativos.

De esta puesta en práctica pionera de este actual y reciente programa del que soy coautora, se obtienen los primeros resultados que conforman la presente investigación en la que se determina la eficacia de dicho programa para el desarrollo de competencias socioemocionales para la etapa de Educación Infantil (Salas y Alcaide, 2020).

El Programa EMOTI de Inteligencia Emocional para Educación Infantil, responde a un modelo de habilidades emocionales y cognitivas, cuyo objetivo es el desarrollo integral del niño, como indica el currículo oficial de etapa de Educación Infantil. Se atiende por tanto a una triple vertiente: biológica, psíquica y socio-emocional, centrado en el desarrollo afectivo y en la personalidad del niño.

El Programa atiende y respeta el desarrollo madurativo de los niños, sus ritmos de aprendizaje, y presta especial atención a los niños con Necesidades Educativas Especiales, ofrece una actuación personalizada, en su proceso de desarrollo de las competencias emocionales, además tiene en cuenta todas las características del desarrollo del niño a través del diseño de actividades multisensoriales que atienden a las múltiples inteligencias (Gardner, 1983) y a las metodologías más punteras y adecuadas para cada fase de adquisición de la Inteligencia Emocional en la Etapa de Educación Infantil.

Es un programa preventivo de tipo universal, en el ámbito de la competencia socioemocional. La población a la que se dirige son los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil hasta segundo de Primaria de 3 a 8 años, aunque para la presente investigación se ha puesto en práctica tanto con niños de 3, 4 y 5 años, únicamente se han recogido datos científicos con los alumnos de 5 años.

Los objetivos generales del programa se han llevado a cabo a través de la puesta en práctica de actividades específicas y concretas. A continuación, se exponen dichos objetivos:

- Percibir y reconocer las emociones en nosotros y en los demás.
- Expresar y tomar conciencia de nuestras emociones e interesarnos por las de los demás.
- Comprender y asimilar las distintas emociones, en nosotros mismos y en los demás.
- Fortalecer la autoestima y crear un autoconcepto real y positivo.
- Gestionar de manera adecuada las emociones en nosotros mismos y con los demás, desarrollando la empatía.
- Desarrollar la atención plena, como estrategia de equilibrio emocional.
- Conocer la morfología del cerebro y sus funciones básicas.
- Aprender a regular las emociones negativas y generar emociones positivas de automotivación.
- Aprender a tolerar la frustración, como parte del “juego de la vida”.
- Tener autonomía para utilizar de manera inteligente las emociones, en las distintas situaciones de la vida.
- Aprender a resolver los conflictos emocionales, a través de nuestras fortalezas y virtudes.
- Desarrollar las competencias emocionales necesarias, para disfrutar de una vida sana y organizada.

- Saber relacionarse practicando la ayuda emocional, el respeto, el trabajo en equipo y la cooperación en todos los contextos sociales. (Hurtado y Salas, 2019, p. 13)

Integra cuatro áreas, de las cuales las tres primeras forman parte de las Competencias Intrapersonales (conocerse a sí mismos) y la última área de Competencias Interpersonales (conocer a los demás). Cada área contiene 6-7 actividades, siendo 25 actividades, más otras dos anuales, por lo que hacen un total de 27 actividades. En todas las Áreas se trabaja la empatía, como eje transversal (véase figura 7). A continuación, se describen cada una de las áreas (Salas et al., 2018):

ÁREA 1. Percepción y Conciencia Emocional.

Consiste en hacerse consciente de la existencia de las emociones, identificándolas, verbalizándolas de manera verbal y no verbal y tomando conciencia de la interacción entre emoción-cognición y conducta.

ÁREA 2. Comprensión y Gestión Emocional.

Según Hurtado y Salas (2019) enseñar a los niños a comprender lo que sienten y así aprender a gestionar las emociones que generan conductas negativas es un verdadero cometido. Para ello es muy importante potenciar la autoestima y un autoconcepto real y positivo, que les conduzca a ser buenos gestores de sus emociones.

ÁREA 3. Regulación y Autonomía Emocional.

En esta tercera área competencial, se trabaja la regulación y la autonomía de las emociones del niño para que entienda que los demás también las tienen con independencia de sus emociones propias. Ayudarlo a formarse una imagen ajustada a sus cualidades, fortalezas y limitaciones, que lo doten de la seguridad que necesita para

desarrollar su regulación emocional que le permita tomar decisiones de manera autónoma. Todos tenemos unas características físicas, psicológicas y conductuales diferentes, que debemos aceptar y respetar. Cómo nos ven los demás, qué esperan y cómo se sienten con nosotros y cómo nos sentimos con nosotros mismos, son un conjunto de aspectos que forman parte de la construcción de nuestra imagen como personas.

ÁREA 4. Competencias Relacionales.

Sabemos que somos seres emocionales y necesitamos relacionarnos con los demás, para conseguir la retroalimentación positiva, que nos devuelve el sentirnos queridos, aceptados, valorados, recibiendo apoyo emocional, compartiendo vivencias, etc.

Las competencias relacionales pretenden ser un conjunto de habilidades que faciliten las relaciones interpersonales, el respeto, la colaboración, la ayuda, la comunicación, el diálogo, la escucha activa, etc., van a contribuir a crear un clima adecuado en todos los contextos: familiar, escolar, y social.

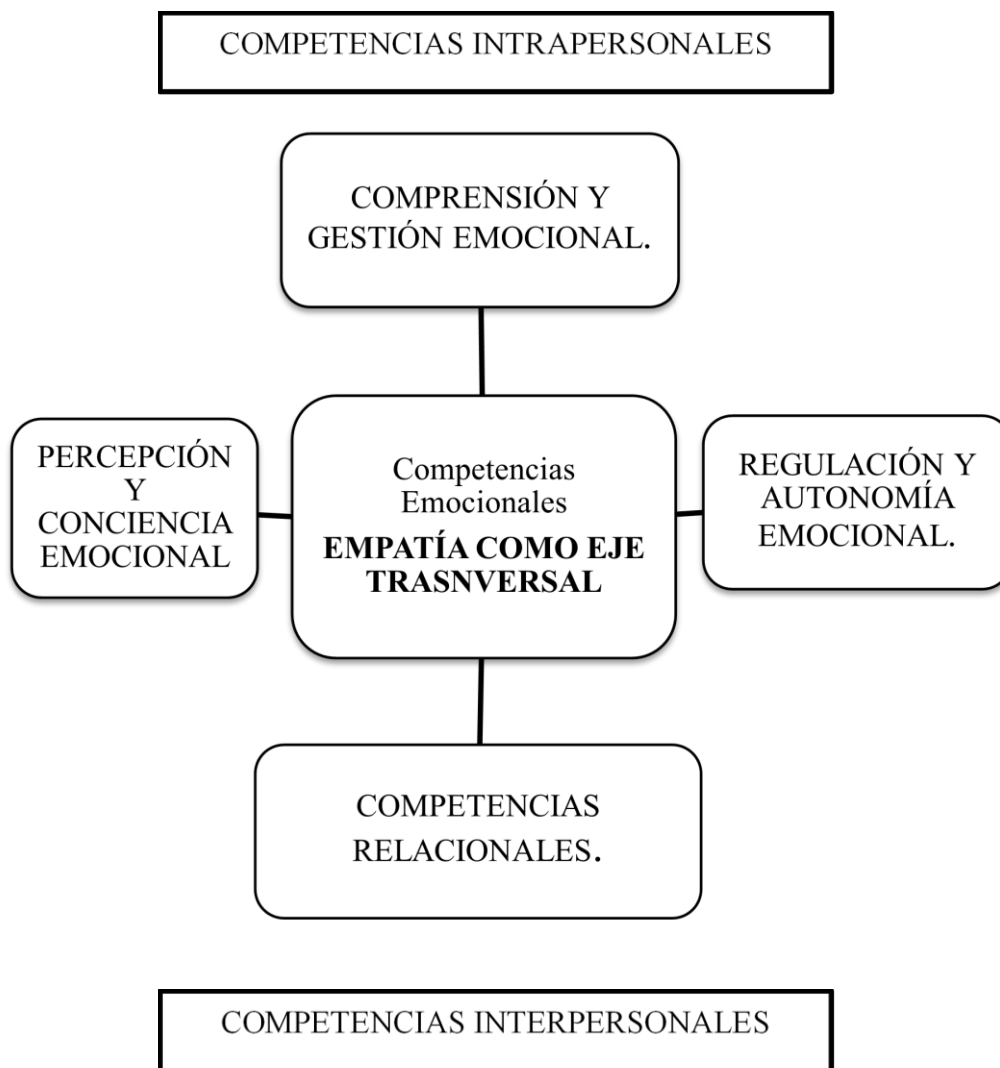
La empatía juega un papel muy importante para mantener buenas relaciones socio-emocionales, “ponerse en la piel del otro” y comprender cómo se sienten es fundamental (Hurtado y Salas, 2019 p. 85).

Según Salas (2019) para que el aprendizaje sea adquirido, lo primero que hay que hacer es encender la mecha de la emoción y en segundo lugar de la curiosidad.

De manera paulatina y progresiva, se trabajan las cuatro áreas. Las primeras tres áreas forman parte de las Competencias Intrapersonales (conocerse a sí mismo) y la última área trabaja las Competencias Interpersonales (conocer a los demás) (veáse figura 7).

Figura 7

Áreas de competencia emocional del programa Emoti. (Hurtado y Salas, 2019)



El programa dispone del desarrollo de las actividades en cuanto a introducción, metodología, objetivos, contenidos, recursos, duración y orientaciones para su puesta en práctica. También cuenta con material fotocopiable de fichas y notas informativas; cuadernillo de información para padres y tutores, glosario emocional de consulta y un curso de formación. Además, integra como material específico los cuentos de Emoti; los peluches de Emoti que es un

camaleón que cambia de color y un CD de música “Si cantas esta canción, cambiarás tu emoción (Hurtado, 2016).

La temporalización marcada por el programa es de un curso escolar y en la presente investigación se han realizado las actividades mediante una sesión semanal de una hora y media con alumnos de tercero de Educación Infantil.

En cuanto a estrategias metodológicas, cada sesión y por tanto cada actividad se han expuesto de manera conjunta con el grupo-clase en asamblea, propiciando la lluvia de ideas mediante el diálogo y puesta en común con los alumnos y se ha partido de los conocimientos previos de los alumnos reconduciéndoles a través de la reestructuración cognitiva, extrayendo las conclusiones y aprendizajes obtenidos de manera consensuada. Todas las actividades se han abordado de manera motivadora y lúdica, donde el juego y la diversión han sido herramientas necesarias para el aprendizaje emocional.

Las familias de los alumnos de los centros educativos experimentales han participado activamente, para ello se han realizado reuniones periódicas para informarles y formarles sobre el contenido del programa, así como para la explicación de aquellas actividades en las que se precisaba de su colaboración.

En cuanto a la evaluación, para la presente investigación se ha utilizado como instrumentos, la realización de cuestionarios a las familias, alumnado y profesores tanto en fase de pretest como de posttest (véase capítulo 9 de resultados).

A continuación, podemos observar en las tablas 20, 21, 22, 23 y 24 las actividades, así como los objetivos, que se han trabajado en el aula, una vez a la semana durante una hora y media con los alumnos de 5 años durante el curso 2017/2018.

Tabla 20

Actividades del ÁREA 1. Percepción y conciencia emocional (Hurtado y Salas, 2019)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1.1. Adivina la Emoción	<ul style="list-style-type: none"> -Ser conscientes de las emociones y nombrarlas. - Identificar las emociones que exteriorizan los demás a través del gesto. - Gesticular las 4 emociones presentadas. - Ampliar el vocabulario emocional.
1.2. ¡Son todas Emociones!	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conciencia de que a lo largo del día todos experimentamos distintos estados de ánimo. - Utilizar la expresión plástica para conectar colores-emociones.
1.3. ¿Hoy me siento?	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de expresar lo que siento, saber gesticular las distintas emociones y distinguirlas. - Escuchar y observar a los demás, participando en los diálogos respetando el turno de palabra.
1.4. ¡Así soy yo!	<ul style="list-style-type: none"> - Conocernos, aceptarnos y querernos, considerarnos únicos e irrepetibles. - Tomar conciencia de la interacción emoción-cognición y conducta. - Aprender a gestionar la emoción de la tristeza para generar el cambio emocional.
1.5. Si me enfado, ¡me pongo hasta morado!	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarse en la habilidad positiva de regular las emociones desagradables. - Ser conscientes de cómo nos sentimos cuando la emoción de la rabia nos embarga.
1.6. No a la Rabia, Sí a la Alegría!	<ul style="list-style-type: none"> - Conocernos a nosotros mismos y reconocer qué estado emocional nos aporta bienestar. - Conocer al resto en sus cambios y preferencias

emocionales.

Tabla 21

Actividades del ÁREA 2. Comprensión y gestión emocional (Hurtado y Salas, 2019)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
2.1. ¡Si estoy triste no me río!	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar en cuenta las emociones del resto y saber la función de las emociones. - Aprender a reconocer a la tristeza y pensar que nos ayuda a calmarnos.
2.2. ¡Todos somos amigos!	<ul style="list-style-type: none"> - Describir y valorar aspectos que nos gustan de nuestros compañeros. - Mejorar las relaciones y cohesión del grupo-clase.
2.3. ¿Quieres ver lo que sé hacer?	<ul style="list-style-type: none"> - Saber valorar nuestras habilidades, fortalezas y potenciarlas.
2.4. ¿Tú cómo lo harías?	<ul style="list-style-type: none"> - Saber adoptar la actitud adecuada en las distintas vivencias emocionales. - Emplear la "Sabiduría emocional" utilizando la empatía.
2.5. ¡Quieto y atento como una rana!	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a calmar nuestra mente, a través de Mindfulness. - Desarrollar la atención plena, como estrategia de equilibrio emocional.
2.6. ¡Así me gusta a mí!	<ul style="list-style-type: none"> - Tener una actitud positiva ante las tareas cotidianas, orden y responsabilidad. - Desarrollar la automotivación del trabajo bien hecho y plasmarlo con las caritas emocionales correspondientes.

Tabla 22

Actividades del ÁREA 3. Percepción y conciencia emocional (Hurtado y Salas, 2019)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
3.1. ¡Lo siento muy fuerte!	<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscientes de qué emociones y situaciones nos hacen sentir mal. - Regular las emociones desagradables, para conseguir el bienestar emocional.
3.2. La carta de mi familia	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir las características, cualidades, fortalezas y limitaciones propias. - Utilizar la carta como fuente de información que nos sirva para valorar cómo somos, de forma positiva.
3.3. ¡Ahora tú, ahora yo!	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerar la frustración y saber esperar la gratificación. - Aprender a controlar la emoción de rabia.
3.4. ¿Dónde están mis emociones?	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a través del juego cuántos hemisferios tiene el cerebro. - Adquirir unas nociones muy básicas de dónde y en qué parte del cerebro están ubicadas las emociones.
3.5. Ensayo y me relajo	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar el bienestar emocional de manera vivencial a través de la dramatización de emociones y la relajación.
3.6. ¡Emociónate con el Arte!	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las emociones en los distintos ámbitos culturales. - Iniciarse en la interpretación visual de forma crítica para no ser manipulados.

Tabla 23

Actividades del ÁREA 4. Competencias relacionales (Hurtado y Salas, 2019)

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
4.1. ¡Mapa de mis emociones!	<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el turno de palabra, saber escuchar y comprender a los demás. - Ser parte del grupo y relacionarse.

4.2. Reloj de las Emociones	- Practicar la ayuda emocional, aprendiendo a interpretar las señales de las emociones del resto.
4.3. ¡Me pongo en su piel!	- Compartir emociones y practicar la empatía “poniéndonos en la piel del otro”.
4.4. ¡Es mejor llevarse bien!	- Prevenir y resolver conflictos de manera positiva rechazando la violencia. - Utilizar las expresiones de cariño y amistad para resolver distintas situaciones.
4.5. Carta de la Amistad	- Practicar la empatía con los compañeros de clase, a través de elogios y emociones positivas.
4.6. Me hago mayor	- Verbalizar e identificar su estado emocional ante los cambios de vivencias. - Sentirse más seguro y confiar en las propias posibilidades de actuación.
4.7. ¡Fiesta! Amarillo Alegría	- Conocer las formas adecuadas para moverse y relacionarse en los distintos contextos de la vida, de forma saludable. - Saber disfrutar de la alegría manifestada en la participación de la fiesta final del Programa.

Tabla 24*Actividades anuales (Hurtado y Salas, 2019)*

ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1.1. Pasamos lista a nuestras emociones	- Detectar cómo nos sentimos a lo largo del día y verbalizarlo. - Identificar el estado de ánimo de los demás niños en diferentes momentos del día.
1.2. Diccionario de las Emociones	- Conocer la definición de las cuatro emociones básicas y ampliar el lenguaje emocional con ayuda de la familia y utilizando diferentes recursos tecnológicos o no tecnológicos, como el diccionario, internet, revistas, etc.

7.3. Análisis del contexto

7.3.1. Características de los centros participantes

La investigación realizada en la Etapa de Educación Infantil, durante el curso 2018/19 se puso en práctica en cuatro centros educativos de Lorca (Murcia) siendo dos centros experimentales y dos centros controles.

Los centros educativos experimentales son CEIP “Pérez de Hita” y CEIP “Virgen de las Huertas” y los centros educativos controles son CEIP “Ana Caicedo Richard” y CEIP “San José”. A continuación, se describirán los centros participantes en esta investigación:

- Centro experimental CEIP Pérez de Hita

Es un centro público bilingüe que se encuentra situado en un barrio periférico de la ciudad de Lorca (Murcia) denominado "La Viña". Con un nivel socioeconómico medio. Es un barrio provisto de sus comercios y servicios propios.

Debido al terremoto ocurrido en mayo del 2011, se ha estado durante unos años en constante remodelación y reconstrucción de las viviendas e infraestructuras del barrio, por lo que la mayoría de las familias se vieron desplazadas de su centro de origen. Actualmente, aunque no todas han vuelto, la mayoría si han retornado al barrio con la reconstrucción de sus viviendas. Esto se ha traducido en un descenso importante de escolares, pero hoy por hoy se va volviendo a la normalidad siendo aulas de 18 a 25 alumnos.

Culturalmente hablando sólo el 25 % de la población posee estudios medios o superiores, el resto cuenta con estudios primarios, siendo prácticamente nulo el analfabetismo. A pesar de no contar con un nivel cultural alto, si existe una gran inquietud por parte de las familias en que sus hijos cursen estudios medios y superiores, por lo que, al menos un 80 % suelen estar bien conectados con el centro interesándose por la evolución de sus hijos.

El centro educativo es de doble línea y tiene escolarizados a un total de 420 alumnos de los cuales 138 pertenecen a la etapa de Educación Infantil.

- Centro experimental CEIP Virgen de las Huertas

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “Virgen de las Huertas” es un centro público bilingüe que se encuentra en una zona rural de la localidad. Es uno de los centros educativos que están situados en las pedanías del sur, en el cinturón existente alrededor del casco de población de la Ciudad de Lorca, y que incluye la población en edad escolar de estas pedanías limítrofes. Este Centro recoge esencialmente a alumnos residentes en las pedanías de Cazalla y Pulgara aunque a él asisten alumnos de otras pedanías de proximidad geográfica. Su radio de acción es aproximadamente de unos 70 Km², no excesivamente poblados y que en la actualidad tienden a concentrarse en núcleos pequeños de población rural.

Es un centro de doble línea, con un total de 476 alumnos de los cuales 162 pertenecen a la etapa de Educación Infantil. Destaca por su gran participación en actividades deportivas y culturales y por la participación activa de las familias en la escuela quienes muestran su total colaboración con las prácticas educativas propuesta por el centro.

- Centro control CEIP Ana Caicedo Richard

El CEIP Ana Caicedo Richard, es un centro público bilingüe que se encuentra situado en una zona de nueva expansión de la ciudad de Lorca, más concretamente en un barrio denominado “Los Naranjos”, barrio colindante con el barrio de la Viña donde está ubicado el colegio Pérez de Hita.

Este centro fue inaugurado en el curso escolar 2008-2009 para dar respuesta a las necesidades de escolarización de los colegios colindante. Es un centro de doble línea con un total de 460 alumnos escolarizados de los cuales 150 son alumnos de Educación Infantil.

Mantiene como línea pedagógica el fomento de la colaboración y participación entre los dos sectores más próximos al contexto de los alumnos: familia y escuela, obteniendo un gran nivel de participación en las actividades que se desarrollan durante el año escolar.

- Centro control CEIP San José

El Colegio de Educación Infantil y Primaria “San José” es un centro público bilingüe que situado en el corazón de la ciudad de Lorca. Se encuentra ubicado en las Alamedas de Lorca, que es un barrio con alto poder adquisitivo, sin embargo, posee un alto índice de inmigración marroquí y sudamericana.

Es un centro con un Proyecto Educativo que pretende compartir sus experiencias con todas las personas que componen el centro: alumnos, familiares y maestros. Es un centro de doble línea, aunque mantiene como irregularidad una triple línea en el curso de quinto de

Primaria. En la actualidad tiene un total de 482 de alumnos de los cuales 173 escolares pertenecen a la etapa de Educación Infantil. En la tabla 25 se puede observar el número de alumnos escolarizados en los centros participantes.

Tabla 25

Alumnos escolarizados de los centros participantes

CENTRO	ALUMNOS DE EDU. INFANTIL	NUMERO TOTAL DE ALUMNADO
Centro experimental CEIP Pérez de Hita	138	420
Centro experimental CEIP Virgen de las Huertas	162	476
Centro control CEIP Ana Caicedo Richard	150	460
Centro control CEIP San José	173	482
TOTAL	623	1.838

7.3.2. Alumnos participantes en la investigación

La selección de los sujetos se realiza por muestreo no probalístico con grupos previamente establecidos. Se utiliza como muestra aquellos individuos a los que se tienen facilidad de acceso.

Participaron 192 alumnos de cinco años pertenecientes al tercer curso del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil con un nivel socioeconómico medio, pero por motivos de una discapacidad severa o porque los padres no han firmado el permiso voluntario para participar en la investigación o no han respondido a los dos cuestionarios dirigidos a alumnado, la muestra queda reducida a 180 alumnos (véase la tabla 26):

- **Grupo Experimental:** con un total de 90 alumnos, siendo 29 niños y 61 niñas.

- **Grupo Control:** con un total de 90 alumnos, siendo 36 niños y 54 niñas.

Tabla 26

Número de alumnos por centros participantes

CENTROS PARTICIPANTES	Nº DE ALUMNOS PARTICIPANTES
Centro experimental CEIP Pérez de Hita	44
Centro experimental CEIP Virgen de las Huertas	46
Centro control CEIP Ana Caicedo Richard	45
Centro control CEIP San José	45
NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS	180

7.3.3. Equipos docentes participantes en la investigación

Los equipos docentes participantes son todos aquellos tutores y especialistas que han impartido clase a los alumnos tanto del grupo control como experimental.

En esta investigación participaron los docentes tanto de los centros controles como experimentales, siendo un total de 31 que colaboraron de forma voluntaria en la recogida de datos para análisis estadístico.

7.3.4. Familias participantes en la investigación

En esta investigación participaron de forma voluntaria para la recogida de datos mediante la cumplimentación de dos cuestionarios, aquellas familias de los centros educativos tanto experimentales como controles, cuyos hijos participaban en la investigación, siendo un total de 155 familiares. A modo de síntesis véase la tabla 27.

Tabla 27*Número de sujetos participantes en la investigación*

Alumnos	Equipos docentes	Familias	Total
180	31	155	366

7.4. Objetivos e hipótesis de investigación

Para el desarrollo de los distintos objetivos se utilizó una metodología cuantitativa derivada de los enfoques empleados en las ciencias físico naturales que se sustentan en los fundamentos de la filosofía positivista (Latorre et al., 2003).

Alcaide (2008) considera que:

Esta metodología tiende a centrarse más en aspectos cuantificables de los fenómenos educativos con el fin de constatar relaciones y explicaciones causales generalizables, es decir, enfatiza más el contexto de justificación o contrastación de hipótesis. Los problemas planteados en esta metodología suelen requerir datos cuantitativos, obtenidos con instrumentos estructurados, válidos y fiables, y un análisis de datos con predominio de procedimientos matemáticos o estadísticos. (p. 350).

7.4.1. Objetivo General

El objetivo general es comprobar que los alumnos que desarrollan competencias socio-emocionales mejoran en el reconocimiento y regulación de sus emociones, lo que va a repercutir en una mejora de las interacciones sociales entre iguales.

7.4.2. Objetivos específicos

El objetivo general, anteriormente señalado, se desglosa en un conjunto de objetivos específicos con la finalidad de mejorar la comprensión de la investigación planteada, los cuales se mencionan a continuación:

1. Comprobar que los alumnos del grupo experimental interactúan entre sí de manera más sociable expresando sus emociones frente a los del grupo control.
2. Confirmar que los niños presentan menos conductas violentas y resuelven mejor las situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa, que los alumnos del grupo control.
3. Desarrollar la capacidad de empatía en aquellos alumnos del grupo experimental tras la aplicación de programas de intervención en Inteligencia Emocional.
4. Reconocer las emociones en ellos mismos y en los demás para que de este modo mejoren sus interacciones sociales en clase.
5. Recoger y analizar la opinión de las familias sobre convivencia escolar respecto a situaciones que conllevan violencia y/o interrupción de la convivencia en el centro educativo de sus hijos.
6. Conocer la percepción e implicación del profesorado en la intervención y prevención de situaciones conflictivas de agresión y de violencia, que propicien una inadecuada convivencia escolar.

7.4.3. Hipótesis

Las hipótesis que planteamos son las siguientes:

- H1. Los alumnos desarrollarán competencias socio-emocionales, mejorando en el reconocimiento de sus emociones, lo que repercutirá en una mejora de las

interacciones sociales entre iguales.

- H2. Los alumnos del grupo experimental interactuarán entre sí de manera más sociable tras la aplicación del programa que aquellos alumnos del grupo control.
- H.3. Los alumnos del grupo experimental tendrán menos conductas violentas resolviendo mejor situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que aquellos alumnos del grupo control.
- H.4. Los alumnos que participan en el programa mejoraran su capacidad de empatía frente a aquellos alumnos que no participan.
- H.5. Las niñas tendrán una mayor habilidad para la identificación, percepción y concienciación de sus emociones con respecto a los niños que participan en el programa.
- H.6. Mejora de la percepción de las familias con respecto a la convivencia escolar.
- H.7. El profesorado tendrá una mejor percepción con respecto a la violencia escolar en sus centros.

7.5. Metodología de la investigación

7.5.1. Diseño de la investigación y análisis de datos

Se trata de un estudio empírico de diseño cuasi- experimental con grupo control no equivalente, en el que la asignación de los grupos no es aleatoria bajo el criterio de accesibilidad, establecido por el investigador teniéndose en cuenta variables que van a ser medidas cualitativamente y cuantitativamente ya que se va a realizar un estudio comparativo y descriptivo, entre los alumnos que participan en el programa que conforma el grupo experimental y los que no participan siendo el grupo control, en base a las hipótesis formuladas anteriormente. La selección de los sujetos se realiza por muestreo no probabilístico. Se utiliza como muestra

aquellos individuos a los que se tienen facilidad de acceso, fenómeno que se produce con frecuencia en Ciencias Sociales.

Su temporalización es transversal, es realizada durante el curso 2018/19 y, por tanto, se desarrolla a lo largo de todo un curso escolar.

En cuanto a la metodología estadística empleada, todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el software IBM SPSS (versión 25) y la hoja de cálculo EXCEL (Microsoft office 2019).

Como metodología general, se comenzó previamente haciendo un análisis descriptivo y gráfico de todas las variables objeto de estudio, posteriormente se hizo un análisis descriptivo diferenciando entre los diferentes géneros y los diferentes grupos (control vs experimental). A las variables cuantitativas se les realizó las pruebas de normalidad de Kolmogorov y de Shapiro (dependiendo si había más o menos de 50 datos en cada grupo) para saber si posteriormente en la prueba de objetivos debíamos utilizar test paramétricos o no paramétricos.

Para el presente estudio, debido al tamaño muestral y la no normalidad de nuestras variables, siempre se optó por aplicar pruebas no paramétricas ya que cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos, siempre aplicaremos pruebas no paramétricas.

Posteriormente se realizaron las pruebas de independencia chi cuadrado y Fisher (para ver la asociación entre variables cualitativas) y el test no paramétrico de Mann Whitney (para la asociación de una cuantitativa con una dicotómica). En algunos cuestionarios con escala Likert debido al tamaño muestral, no se cumplía uno de los supuestos del test chi cuadrado (en el cual no puede haber más de un 25% de las casillas de la tabla cruzada con frecuencia inferior o igual

a 5) por tanto, se optó por considerar las preguntas de los cuestionarios como variables cuantitativas ordinales y aplicarles el test de independencia no paramétrico de Mann Whitney.

En las pruebas para muestras relacionadas se utilizó el test no paramétrico de Wilcoxon (PRE vs POST entre variables ordinales) y el test de McNemar (PRE vs POST entre variables dicotómicas).

Para poder rechazar o aceptar nuestras hipótesis en todos los test se utilizó niveles de confianza del 95%.

Por tanto, podemos concluir que esta investigación de campo realizada durante el curso 2018/19 es de carácter cuantitativo, ya que se han recogido datos con el fin de buscar respuestas objetivas a lo planteado en el trabajo para analizarlos y establecer la comparativa existente o no entre las diferentes variables (González Tirados, 2009). Además, es de corte descriptivo, ya que se asignarán valores numéricos a los datos recogidos, buscando sustituir todas las apreciaciones subjetivas en datos precisos, sin emitir juicios de valor (Anguera, 1992; González Tirados, 2009) e intentando dar una explicación a la hora de contrastar y medir los datos de manera objetiva (Cea D´Ancona, 2001; Thomas y Nelson, 2007). El grado de abstracción de la investigación es aplicada, ya que pretende no sólo conocer y explicar detalladamente los fenómenos estudiados en su ámbito natural, sino que también se pretende extraer conclusiones sobre la importancia de que existan programas para desarrollo de la Inteligencia Emocional que estén inmersos dentro de nuestro sistema educativo, empezando desde la Educación Infantil, como mejora del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

7.5.2. Variables

Para esta investigación se tendrán en cuenta como variable independiente (VI) el "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil" (Hurtado y

Salas, 2019). Las variables dependientes (VD) serían: empatía; reconocimiento, percepción y concienciación emocional; competencia social (problemas de conducta y de interacción social); convivencia escolar y violencia y/o disrupción de la convivencia en los centros educativos (véase tabla 28). Por último, el género se concretaría como variable interviniente (VI).

Tabla 28

Tipos de variables

VARIABLE INDEPENDIENTE	VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLE INTERVINIENTE
Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia social. 2. Reconocimiento, percepción y concienciación emocional. 3. Violencia y/o disrupción escolar. 4. Convivencia escolar. 5. Empatía infantil. 	Género

Este estudio posee una única variable independiente por lo que es unifactorial y además posee múltiples variables dependientes por lo que es un estudio multivariable. Pudiéndose concluir que se trata de un estudio unifactorial y multivariable.

7. 5. 3. Instrumentos de medición

Los cuestionarios utilizados miden distintas variables que engloban la Inteligencia Emocional para niños de temprana edad. En una revisión de la literatura se observa cómo se

carece de instrumentos de medición específicos en Inteligencia Emocional para niños tan pequeños de la etapa educativa de Educación Infantil. Este hecho, ha guiado la acción investigadora a realizar una selección de instrumentos que puedan medir variables consideradas elementos fundamentales de lo que es la Inteligencia Emocional, es por este motivo que se aplica como herramienta el Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la etapa de Educación Infantil en aquellos alumnos del grupo experimental, por ser un programa específico y adaptado a la edad de los alumnos.

Los cuestionarios contienen preguntas estructuradas. Dos de ellos dirigidos a los alumnos que por ser niños pequeños son administrados oralmente. El tipo de escalas que se utilizan son aditivas (Likert) y de actitud, puesto que la serie de ítems o afirmaciones sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

Diferentes son los instrumentos de evaluación que se han utilizado, según el objetivo a evaluar: competencia social para alumnos; reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones; violencia escolar; convivencia escolar y empatía (véase la tabla 29).

Tabla 29

Variables de estudio según los instrumentos de medida

INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	
INSTRUMENTO	VARIABLES DE ESTUDIO
1. Cuestionario para familias sobre la empatía infantil de sus hijos (Lawrence et al., 2004)	empatía infantil
2. Cuestionario para familias sobre convivencia escolar (Caruana y	convivencia escolar

Tercero, 2011)	
3. Cuestionario de competencia social para alumnos (Caruana y Tercero, 2011)	competencia social
4. Escala de observación y de evaluación del reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones (elaboración propia)	reconocimiento, percepción y concienciación emocional
5. Cuestionario para profesores sobre la violencia escolar (Caruana y Tercero, 2011)	violencia y/o disrupción escolar

7. 5. 3. 1. Instrumentos de medición dirigidos a las familias

- Cuestionario de empatía infantil, creado por Lawrence et al. (2004). El cuestionario tiene 55 ítems, de los cuales 26 corresponden al cociente de empatía (versión para niños), siendo el rango de puntuación de 0-54. Las familias responden a estos ítems sobre el grado de empatía de sus hijos respondiendo a una escala (0-3) de: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre (veáse anexo 1).

- Cuestionario sobre convivencia escolar (Caruana y Tercero, 2011). Consta de 14 ítems en los que se pretende recoger y analizar la opinión de la familia respecto a situaciones que conllevan violencia y/o disrupción de la convivencia en el centro educativo de sus hijos. La familia debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo) (veáse anexo 2).

7. 5. 3. 2. Instrumentos de medición dirigidos al profesorado

- Cuestionario para profesores sobre la violencia escolar (Caruana y Tercero, 2011). El cuestionario está conformado por 14 cuestiones, mediante las que se pretende conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan violencia y/o disrupción de la convivencia en los centros educativos. El profesorado debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo) (veáse anexo 3).

7. 5. 3. 3. Instrumentos de medición dirigidos a los alumnos

- Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno (Caruana y Tercero, 2011). Evalúa la competencia social de los alumnos, se valoran aspectos de interacción social. Este cuestionario consta de 37 preguntas y está dividido en dos partes que evalúan diferentes aspectos relacionados con situaciones de conflicto y/o agresividad en las interacciones sociales en el alumnado de Educación de Infantil de 5 años, detectando algún tipo de violencia escolar. La primera parte evalúa mediante 6 ítems el comportamiento del alumnado ante determinadas situaciones de violencia y alteración de la convivencia escolar. Los 31 ítems restantes se reparten en la segunda parte del cuestionario que se divide, a su vez, en tres secciones donde el alumno responde si ha presenciado, vivido o realizado alguna de las situaciones señaladas en el propio cuestionario. Cada cuestionario es formulado por el investigador de forma individualizada a todos los alumnos de los centros controles y experimentales, dando respuesta a una escala (0-3) verbalizado con nunca, pocas veces, muchas veces y siempre (veáse anexo 4).

- Escala de observación y de evaluación del reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones. Instrumento de evaluación de elaboración propia basada en imágenes fotográficas de expresiones faciales de las emociones evaluadas en los alumnos. Se evalúan en los alumnos las

cuatro emociones trabajadas en el programa EMOTI: miedo, tristeza, enfado y alegría (veáse anexo 5). A modo de síntesis veáse la tabla 30.

Tabla 30

Valoración numérica de la fase de recolección de datos para la investigación 2018/2019

CUESTIONARIOS	NÚMERO DE CUESTIONARIOS EN PRETEST OCTUBRE 2018	NÚMERO DE CUESTIONARIOS EN POSTEST JUNIO 2019
Competencia social para alumnos	173	173
Reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones	180	180
Para familias sobre convivencia escolar	155	155
Para familias sobre la empatía infantil de sus hijos	155	155
Para profesores sobre la violencia escolar	31	31
NÚMERO TOTAL	693	693
TOTAL	1388	1388
NÚMERO DE CUESTIONARIOS GENERADOS		2776

7. 5. 3. 4. Fiabilidad y validez de los instrumentos de medida

En cuanto a la fiabilidad de la consistencia interna de los cinco instrumentos utilizados, el cuestionario de competencia social para alumnos; de reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones; cuestionario para familias sobre la empatía infantil de sus hijos; de convivencia escolar dirigido a familias y cuestionario para profesores sobre la violencia y/o disrupción escolar, se estimará con el coeficiente alfa de Cronbach, el cual asume que para cada uno de los cuestionarios los ítems miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados. En el cuestionario de competencia social del alumno obtenemos una buena fiabilidad con un coeficiente alfa de Cronbach de **0,716**; para el instrumento de reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones con un coeficiente alfa de Cronbach de **0,783**; para el cuestionario dirigido a familias sobre empatía Infantil de sus hijos es **de 0,821**; en el cuestionario de convivencia escolar dirigido a familias con **0,754** y por último, en el cuestionario para profesores sobre la violencia y/o disrupción escolar con un coeficiente alfa de Cronbach de **0,719**.

Referente a la validación de los cuestionarios, se realizó un análisis factorial para cada uno de ellos, en el cual se aplicó el método de componentes principales con una rotación Varimax, ya que este método de rotación asume que los factores son independientes entre sí y minimiza el número de variables con altas cargas factoriales en un factor. En el análisis factorial se obtuvo una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de **0,769** en el cuestionario de competencia social; en el de reconocimiento e identificación y concienciación de emociones es de **0,656**; en el cuestionario dirigido a familias sobre la empatía Infantil de sus hijos se obtuvo de **0,725**; para el cuestionario de convivencia escolar dirigido a las familias de **0,721** y finalmente en el cuestionario dirigido a profesores sobre la violencia y/o disrupción

escolar con una medida de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin de **0,685** todos ellos con un p-valor significativo ($p < 0,05$) en la prueba de esfericidad de Bartlett.

Referente a la varianza explicada de cada factor antes y después de la rotación, se considera que hay un factor con valor propio superior a 1 que prevalece sobre los demás, explicando este factor más de un **9,813%** de la varianza de los datos en el cuestionario de competencia social; de **56,874%** para reconocimiento e identificación y concienciación de emociones; de **11,235%** en empatía infantil; de **28,458%** en convivencia escolar y por último, de **26,906%** en el cuestionario dirigido a profesores sobre la violencia y/o disrupción escolar. Esto de cara a probar que dichos cuestionarios valen como escalas para medir cada una de estas consideradas como buenas y nos da la validez a los instrumentos (véase tabla 31).

Tabla 31

Propiedades psicométricas

INSTRUMENTO	FIABILIDAD	VIABILIDAD	VARIANZA
Competencia social para alumnos	0,716	0,769	9,813%
Reconocimiento, percepción y concienciación de las emociones	0,783	0,656	56,874%
Para familias sobre la empatía infantil de sus hijos	0,821	0,725	11,235%
Para familias sobre convivencia escolar	0,754	0,721	28,458%

Para profesores sobre la violencia escolar	0,719	0,685	26,906%
--	-------	-------	---------

7. 5. 4. Procedimiento

Existen pocos estudio científicos realizados en cuanto al desarrollo de la Inteligencia Emocional en alumnos de Educación Infantil de 3-6 años y sí existe un amplio abanico de estudios realizados en otras etapas educativas como primaria, secundaria y adultos (Fernández y Montro, 2016). El motivo, es por la falta de autonomía que presentan los niños de Educación Infantil propia de la etapa evolutiva en la que se encuentran, que les impide cumplimentar un cuestionario de manera escrita y de forma autónoma, lo que supone realizarlos de forma individualizada cumplimentando el investigador los cuestionarios que el niño responde oralmente.

Implica un desgaste y un gran esfuerzo por parte del investigador, sobre todo cuando la muestra es numerosa y un alto coste tanto psicológico como económico para recursos humanos en cuanto a la realización de cuestionarios en niños de temprana edad. Este hecho no se produce en otras etapas educativas (los alumnos poseen la capacidad de rellenar el cuestionario de manera autónoma) es por ello que en general se carece de variedad de estudios científicos en cualquier ámbito de estudio al referirse a niños de temprana edad y en concreto en el estudio de la Inteligencia Emocional como metodología activa para desarrollar las competencias socio-emocionales en el alumnado de Educación Infantil.

Se puede considerar que este aspecto, es un punto fuerte de la presente investigación, puesto que se han realizado los dos cuestionarios de evaluación a 180 alumnos de la edad de 5

años, tanto en la fase de pretest como de posttest de manera oral e individualizada para su posterior estudio estadístico.

En cuanto a la investigación realizada durante el curso 2018/2019 se inició su preparación durante el curso anterior 2017/2018, en el que se mantuvieron diferentes reuniones con los equipos directivos de los centros educativos experimentales y controles. Además, se realizaron encuentros y reuniones en Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad Autónoma de Murcia, más concretamente con la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad educativa. En cuyos encuentros se da la oficialidad, emitiendo una Resolución del 10 de octubre de 2018 de la experiencia piloto en las aulas de infantil de dichos centros participantes, donde se implementa el "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años" (Hurtado y Salas, 2019).

Desde Consejería de Educación y CPR (Centro de Profesores y Recursos) se determinó que a inicio del curso 2018/2019 los equipos directivos y docentes, correspondientes al Segundo Ciclo de Infantil, de los dos centros educativos experimentales, recibieran un curso de formación teórica, sobre fundamentos pedagógicos de la Inteligencia Emocional y formación práctica, en cuanto a la implementación del programa "EMOTI" en las aulas con una duración de 18 horas, e impartido por las autoras de dicho programa.

Es durante el curso 2018/2019 cuando se lleva a cabo el desarrollo e implementación del programa, se hace efectivo el curso de formación a los equipos directivos y docentes, pudiendo así programar y planificar la intervención educativa en las aulas, así como las reuniones de formación e información con las familias de los diferentes grupos de alumnado.

A continuación, describimos las fases de realización:

1º FASE: Realización de los pretest.

En la primera quincena del mes de octubre, se realizó el curso de formación de los equipos docentes y directivos, de los centros experimentales.

En la segunda quincena de octubre, se pasaron los pretest a todos los alumnos de los cuatro centros participantes de forma individualizada. Para la realización de los pretest se contó con la participación de dos maestras especialistas en Educación Infantil. En estos cuestionarios se valoran aspectos de reconocimiento, percepción y concienciación de sus emociones y de interacción social, donde se reflejan las conductas y características para la adquisición y mantenimiento de la aceptación, relación y amistad con otros niños y adultos (Merrell, 2002).

También se realizaron las primeras reuniones formativas e informativas con las familias sobre el planteamiento de la investigación, firmando el consentimiento informado para que sus hijos participaran voluntariamente en el estudio y se les facilitó una amplia información sobre el "Programa Anual de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años " EMOTI" (Hurtado y Salas, 2019) solicitando su colaboración en aquellas actividades en que la participación de las familias eran completamente necesaria.

También se completa la recogida de datos con cuestionarios entregados a las familias y a los equipos directivos y docentes de los dos centros experimentales y de los dos centros controles.

2ª FASE: Desarrollo del programa.

Terminada la primera fase, se comenzó con el desarrollo del programa durante el curso escolar 2018/2019, llevando a cabo una actividad por semana efectuadas en sesiones de hora y media, incluyéndolas como una asignatura curricular, cuya materia era desarrollar la Inteligencia

Emocional en los alumnos de Educación Infantil. El programa fue implementado en los dos centros experimentales (CEIP Pérez de Hita y CEIP Virgen de las Huertas) por las autoras del programa. Dichas actividades todas correspondientes al al programa teniendo un cómputo de 27 actividades anuales.

3ª FASE: Realización de los postest y análisis de datos.

En el mes de mayo se llevó a cabo la fase de postest, tras terminar las 27 actividades, una por semana, de desarrollo del programa en los centros experimentales, con la finalidad de poder hacer el estudio comparativo entre los participantes y no participantes del programa. Con la recogida de los cinco cuestionarios utilizados, dos dirigidos a alumnos; otros dos dirigidos a las familias y un cuestionario dirigido a equipos docentes con un total de 2.776 cuestionarios en la suma de pretest y postest para proceder al análisis estadístico, en el que se extraen resultados significativos para la presente investigación.

CAPITULO 8

RESULTADOS

*No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin
enseñanza*

(Freire, 2004)

Tras la aplicación de los cuestionarios y de la recogida de datos, se inició el proceso de interpretación de los mismos con el objeto de extraer los resultados del estudio. Para ello, se realizó el análisis estadístico correspondiente mediante el software IBM SPSS (versión 25) y la hoja de cálculo EXCEL (Microsoft office 2019).

Se comenzó previamente haciendo un análisis descriptivo y gráfico de todas las variables objeto de estudio y después diferenciando por género y por grupos (control vs experimental). A las variables cuantitativas se les realizó distintas pruebas estadísticas (Kolmogorov y de Shapiro, chi cuadrado y Fisher, Mann Whitney y McNemar) atendiendo a una metodología específica en función de cada cuestionario, con la finalidad de corroborar los objetivos e hipótesis de los estudios planteados.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios analizados.

8.1. Análisis estadístico del cuestionario dirigido a las familias sobre la empatía infantil de sus hijos.

En la fase inicial se realizaron reuniones con las 180 familias para informarles de la adecuada cumplimentación del cuestionario y se les entregó en mano. De los 180 cuestionarios fueron recogidos bajo el criterio de voluntariedad 155, por lo que para este análisis participaron un total de 155 familias.

Previamente se realizó un análisis descriptivo y gráfico de cada ítem de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pretest y el postest de cada uno de los ítems. En este cuestionario de empatía infantil, creado por Lawrence et al. (2004) las familias respondieron a estos ítems sobre el grado de empatía de sus hijos. Cada ítem valorado en una escala Likert se le asignó una variable ordinal numérica (0 =

nunca; 1= Pocas veces; 2= Muchas veces; 3 = siempre) y de forma inversa para aquellos ítem que están preguntados de forma negativa (ver anexo 1).

Por otro lado, cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos siempre se aplican pruebas no paramétricas, por ese motivo se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos y de Wilcoxon entre pre y post de cada ítem y diferenciando por grupos.

En los análisis, en el ítem P.8. “Puede ser brusco al dar su opinión, aun cuando esto pueda molestar o incomodar a otras personas” se encontró con unos niveles de confianza superiores al 95% una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental (medias de 2,08 y 1,87 con $U=2475$; $Z=-2,115$; $p= 0,034$) en la gran mayoría del resto de ítem se aprecia una mejora del grupo experimental frente al control, pero no lo suficiente para poder aceptar estadísticamente la hipótesis con una confianza superior al 95%. Para este ítem existe una mejora en el grupo experimental, realidad que no se produce en el grupo control, esto es debido a que en el programa utilizado “Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil” se ha trabajado la empatía de manera transversal, a través de las 27 actividades que lo configuran y que se organizan en torno a cuatro áreas de aprendizaje de competencias emocionales, siendo Área 1: “Percepción y Conciencia emocional”; Área 2: “Comprensión y Gestión emocional”; Área 3: “Regulación y Autonomía emocional” y Área 4: “Competencias Relacionales”, lo que ha permitido a los alumnos del grupo experimental entrenar su capacidad para entender las emociones y sentimientos de los demás en cuanto a aquellas cosas que puedan molestar a los demás compañeros o adultos de su entorno tomando conciencia de la interacción entre emoción-cognición y conducta.

De igual manera referente a las pruebas de Wilcoxon para muestras relacionadas, no se pudo obtener diferencias significativas en ningún grupo con niveles de confianza superiores al 95% pese a que si se aprecia a nivel descriptivo una mejoría en el grupo experimental frente al grupo control (véase tabla 32).

Tabla 32

Pruebas para muestras independientes. Cuestionario de familias sobre empatía infantil de sus hijos

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Z	p
P.1. No entiende por qué algunas cosas molestan tanto a los demás PRE	1,71	,797	1,66	,658	-,522	,602
P.2. No llora ni grita cuando un personaje se muere en una película PRE	,95	,937	1,23	,986	-1,820	,069
P.3. Se da cuenta rápidamente cuando alguien está bromeando PRE	1,11	,826	1,04	,775	-,549	,583
P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a los insectos. PRE	,17	,598	,09	,429	-1,009	,313
P.5. Alguna vez ha robado algo que le gustaba mucho a un hermano/a o amigo/a PRE	2,86	,354	2,68	,567	-1,962	,050
P.6. Tiene dificultad para hacer amigos. PRE	2,46	,701	2,56	,572	-,622	,534
P.7. Cuando juega con otros niños puede espontáneamente respetar su turno y compartir juguetes PRE	2,34	,722	2,06	,740	-2,391	,017

P.8. Puede ser brusco al dar su opinión, aun cuando esto pueda molestar o incomodar a otras personas PRE	2,21	,736	1,80	,822	-3,249	,001
P.9. Le gusta cuidar animales domésticos PRE	2,36	,976	2,52	,798	-,806	,420
P.10. Suele ser grosero o descortés sin darse cuenta PRE	2,46	,738	2,22	,613	-2,924	,003
P.11. Ha tenido problemas con otros niños por acoso físico(bullying) PRE	2,89	,309	2,89	,320	-,172	,863
P.12. Puede explicar fácilmente a otros lo que ha explicado en la escuela PRE	2,14	,860	2,16	,791	-,015	,988
P.13. Tiene uno o dos amigos íntimos, así como otros amigos más PRE	2,61	,713	2,59	,631	-,508	,612
P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas PRE	,64	,725	1,06	,704	-3,688	,000
P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan PRE	2,43	,718	2,24	,702	-2,009	,045
P.16. Parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás PRE	2,16	,674	1,97	,862	-1,125	,261
P.17. A veces, le echa la culpa a otros niños por cosas que hace él/ella ha hecho mal PRE	2,21	,754	2,03	,716	-1,857	,063
P.18. Se altera mucho cuando ve sufrir a un animal. PRE	1,92	1,030	2,00	,961	-,389	,697
P.19. A veces empuja o pellizca a otros niños por las cosas que él/ella ha hecho mal. PRE	,30	,611	,51	,677	-2,262	,024
P.20. Se da cuenta fácilmente cuando otra persona quiere iniciar una conversación con él/el PRE	2,34	,857	2,34	,815	-,137	,891
P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere PRE	2,03	,854	2,30	,704	-1,967	,049

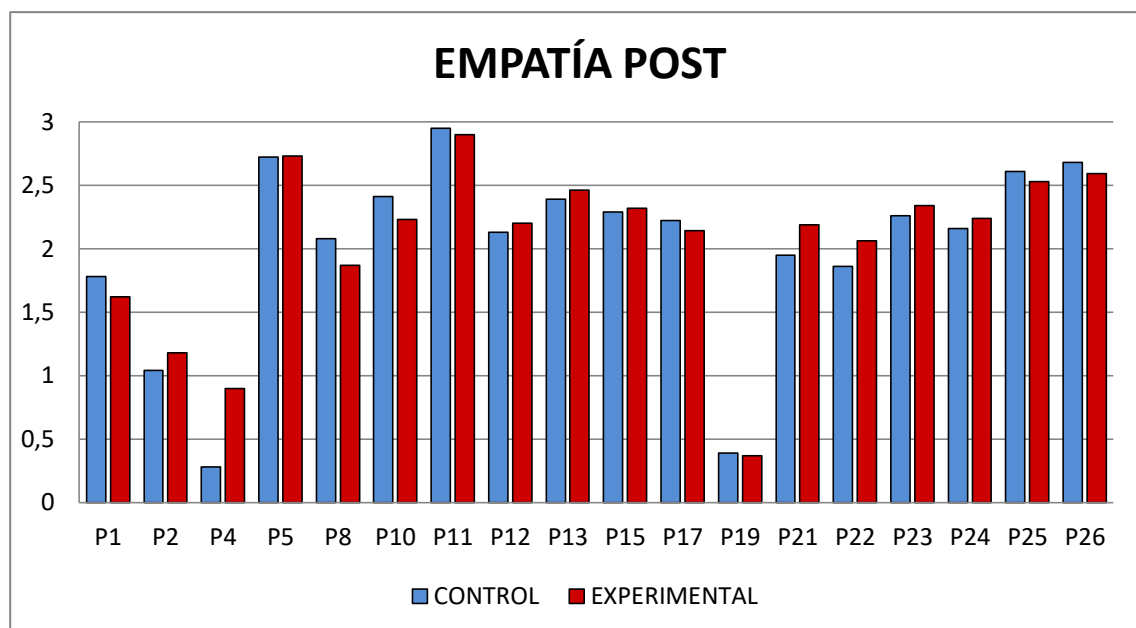
P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta PRE	2,16	,939	1,90	,778	-2,208	,027
P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar. PRE	2,51	,622	2,33	,711	-1,609	,108
P.24. Le gusta ayudar a los nuevos alumnos a integrarse en la clase PRE	2,22	,776	2,28	,678	-,285	,776
P.25. Ha tenido problemas por haber insultado o molestado a otros niños PRE	2,59	,677	2,56	,594	-,804	,421
P.26. Suele recurrir a la agresión física para conseguir lo que quiere. PRE	2,79	,410	2,47	,637	-3,402	,001
P.1. No entiende por qué algunas cosas molestan tanto a los demás POST	1,78	,704	1,62	,666	-1,403	,161
P.2. No llora ni grita cuando un personaje se muere en una película POST	1,04	,930	1,18	,944	-,883	,377
P.3. Se da cuenta rápidamente cuando alguien está bromeando POST	1,07	,680	1,18	,781	-,888	,374
P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a los insectos. POST	,28	,793	,09	,365	-1,501	,133
P.5. Alguna vez ha robado algo que le gustaba mucho a un hermano/a o amigo/a POST	2,72	,506	2,73	,473	-,005	,996
P.6. Tiene dificultad para hacer amigos. POST	2,47	,774	2,39	,668	-1,263	,207
P.7. Cuando juega con otros niños puede espontáneamente respetar su turno y compartir juguetes POST	2,28	,741	2,15	,700	-1,170	,242
P.8. Puede ser brusco al dar su opinión, aun cuando esto pueda molestar o incomodar a otras personas POST	2,08	,796	1,87	,667	-2,115	,034
P.9. Le gusta cuidar animales domésticos POST	2,50	,856	2,44	,813	-,802	,423

P.10. Suele se grosero o descortés sin darse cuenta POST	2,41	,615	2,23	,659	-1,774	,076
P.11. Ha tenido problemas con otros niños por acoso físico(bullying) POST	2,95	,225	2,90	,304	-1,129	,259
P.12. Puede explicar fácilmente a otros lo que ha explicado en la escuela POST	2,13	,789	2,20	,774	-,559	,576
P.13. Tiene uno o dos amigos íntimos, así como otros amigos más POST	2,39	,818	2,46	,712	-,176	,860
P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas POST	,84	,749	1,01	,742	-1,363	,173
P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan POST	2,29	,745	2,32	,690	-,106	,916
P.16. Parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás POST	1,95	,671	2,16	,838	-,372	,710
P.17. A veces, le echa la culpa a otros niños por cosas que hace él/ella ha hecho mal POST	2,22	,580	2,14	,655	-,700	,484
P.18. Se altera mucho cuando ve sufrir a un animal. POST	2,04	,840	2,04	,869	-,049	,961
P.19. A veces empuja o pellizca a otros niños por las cosas que él/ella ha hecho mal. POST	,39	,613	,37	,559	-,118	,906
P.20. Se da cuenta fácilmente cuando otra persona quiere iniciar una conversación con él/el POST	2,30	,833	2,34	,696	-,041	,967
P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere POST	1,95	,798	2,19	,735	-1,887	,059
P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta POST	1,86	,875	2,06	,774	-1,508	,132

P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar. POST	2,26	,772	2,34	,714	-,559	,576
P.24. Le gusta ayudar a los nuevos alumnos a integrarse en la clase POST	2,16	,749	2,24	,738	-,735	,462
P.25. Ha tenido problemas por haber insultado o molestado a otros niños POST	2,61	,634	2,53	,713	-,508	,611
P.26. Suele recurrir a la agresión física para conseguir lo que quiere. POST	2,68	,571	2,59	,589	-1,142	,253

Por otro lado, a nivel estadístico se observa que, de 26 ítems, en 18 de ellos existe una mejoría en las medias entre el grupo control y experimental en la fase de postest, a favor del experimental (véase figura 8), lo que demuestra que existe una mejoría en aquellos alumnos que han participado en el programa.

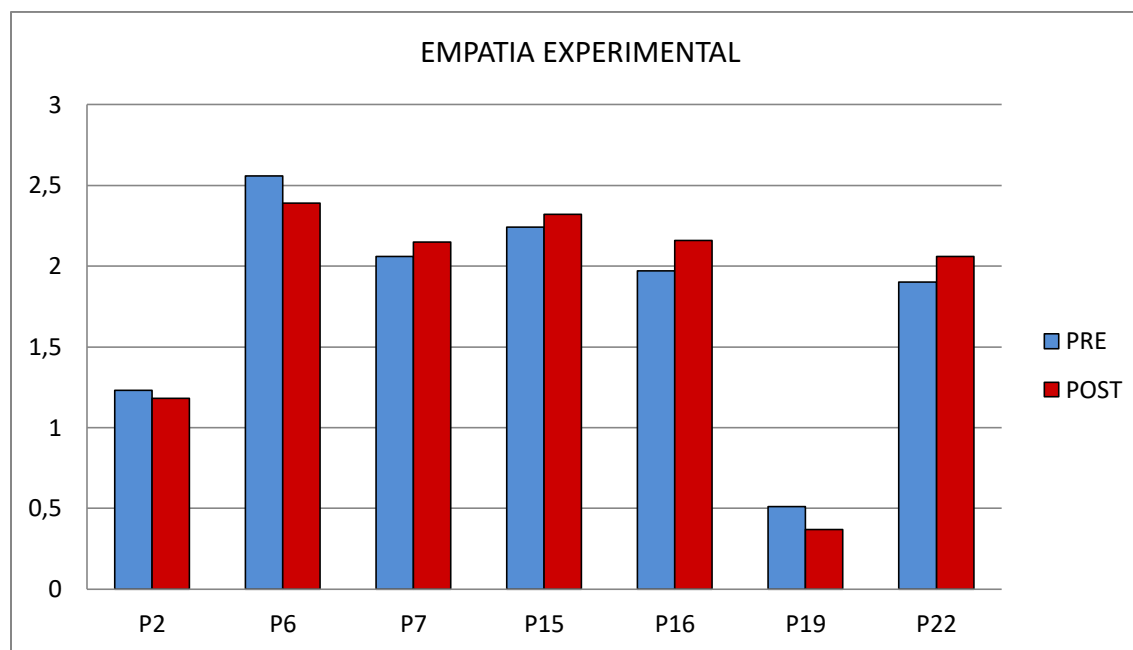
En la figura 8, observamos en algunos ítems un aumento del diagrama de barras en color azul correspondiente al grupo control, esto ocurre por la formulación de alguno de los ítems, en los que en sus respuestas interesa que se reflejen de este modo. Así, a modo de ejemplo, P.10. Suele ser grosero o descortés sin darse cuenta (con medias de 2,41 y 2,23) el grupo control refleja una puntuación más alta que el grupo experimental, debido a como está formulada la pregunta y se observa con un aumento del diagrama de barras en color azul con respecto al rojo que es el experimental, pero al interpretar la respuesta es el grupo experimental donde se refleja la mejoría y no en el control. Esta misma casuística sucede con algunos de los ítems representados en la figura 8 y 9. Para una mayor lectura de sus ítems ver el anexo 1 o tabla 31.

Figura 8*Empatía post en grupo control y experimental*

Dentro del grupo experimental entre el pre y post existe una mejoría, aunque no significativa en muchos de los ítems (véase figura 9). Algunos de ellos son: P.2. “No llora ni grita cuando un personaje se muere en una película” (ítem inverso, medias 1,23 y 1,18); P.6. “Tiene dificultad para hacer amigos” (medias 2,56 y 2,39); P7. “Cuando juega con otros niños puede espontáneamente respetar su turno y compartir juguetes” (medias 2,06 y 2,15); P.15. “Se preocupa cuando otros se disgustan” (medias 2,24 y 2,32); P.16. “Parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás” (ítem inverso, medias 1,97 y 2,16); P.19. “A veces empuja o pellizca a otros niños por las cosas que él/ella ha hecho mal” (medias 0,51 y 0,37) y P.22 “Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta” (medias 1,90 y 2,06).

Figura 9

Empatía pre y post dentro del grupo experimental



Por otro lado, a nivel descriptivo se refleja esta mejoría mencionada comparando entre ambos grupos y a favor del experimental. De entre esos 18 ítems se destacan 6 a modo representativo en los que se aprecia una mejora de los porcentajes en el grupo experimental. A continuación, se presenta la relación de los 6 ítems seleccionados, así como su análisis descriptivo (véanse las tablas de la 33 a la 38 y las figuras de la 10 a la 15):

P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a insectos

P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas

P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan.

P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere.

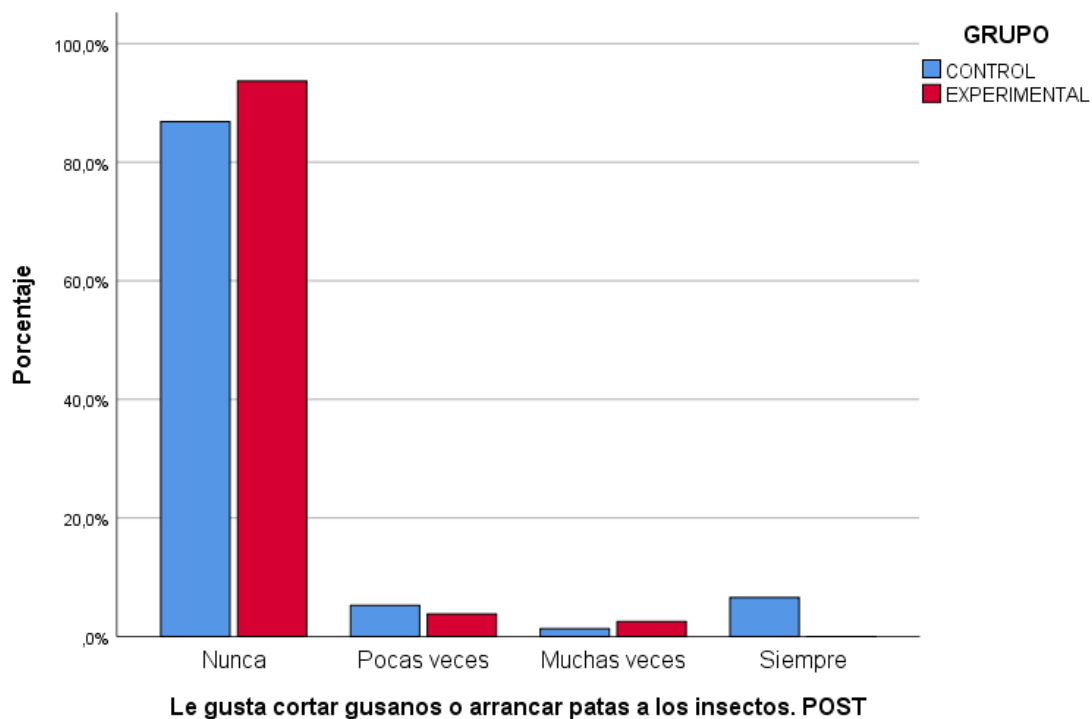
P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta.

P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar.

Tabla 33

*P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a insectos. POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Nunca	Recuento	66	74	140
	% dentro de la P.4	47,1%	52,9%	100,0%
	% dentro de GRUPO	86,8%	93,7%	90,3%
Pocas veces	Recuento	4	3	7
	% dentro de la P.4	57,1%	42,9%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,3%	3,8%	4,5%
Muchas veces	Recuento	1	2	3
	% dentro de la P.4	33,3%	66,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	2,5%	1,9%
Siempre	Recuento	5	0	5
	% dentro de la P.4	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	6,6%	0,0%	3,2%
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.4	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 10*Estadísticos descriptivos del ítem P.4***Tabla 34***P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	0	2	2
	% dentro de la P.14	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	0,0%	2,5%	1,3%
Pocas veces	Recuento	16	16	32
	% dentro de la P.14	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	21,1%	20,3%	20,6%
Muchas veces	Recuento	32	42	74

	% dentro de la P.14	43,2%	56,8%	100,0%
	% dentro de GRUPO	42,1%	53,2%	47,7%
Siempre	Recuento	28	19	47
	% dentro de la P.14	59,6%	40,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	36,8%	24,1%	30,3%
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.14	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 11

Estadísticos descriptivos del ítem P.14

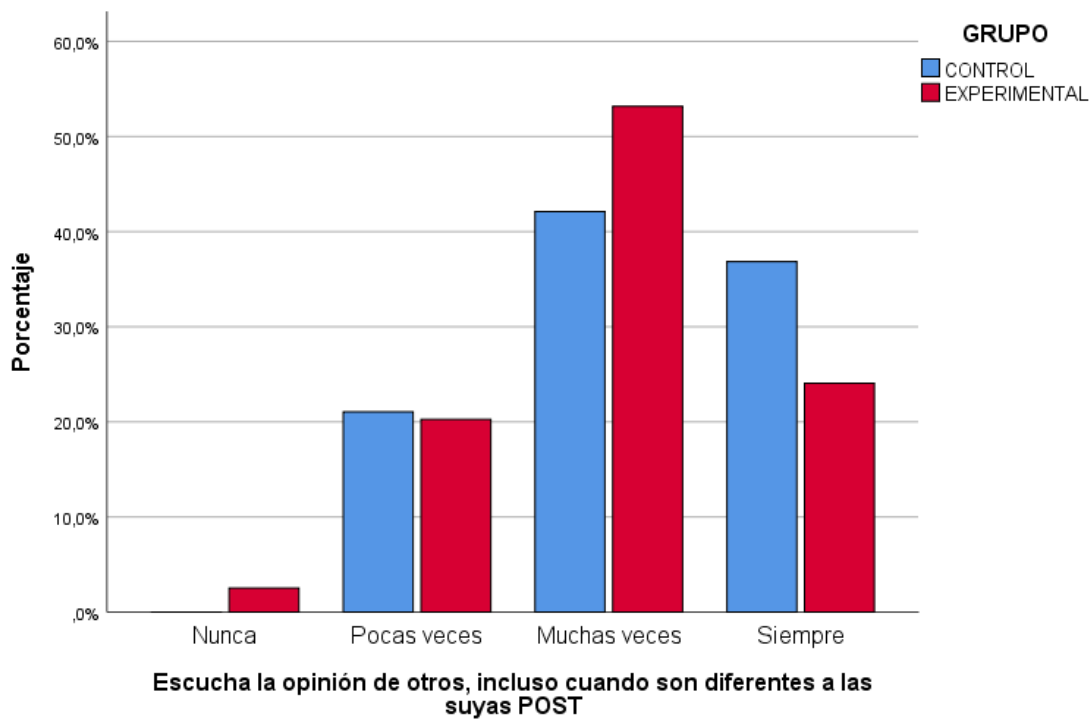
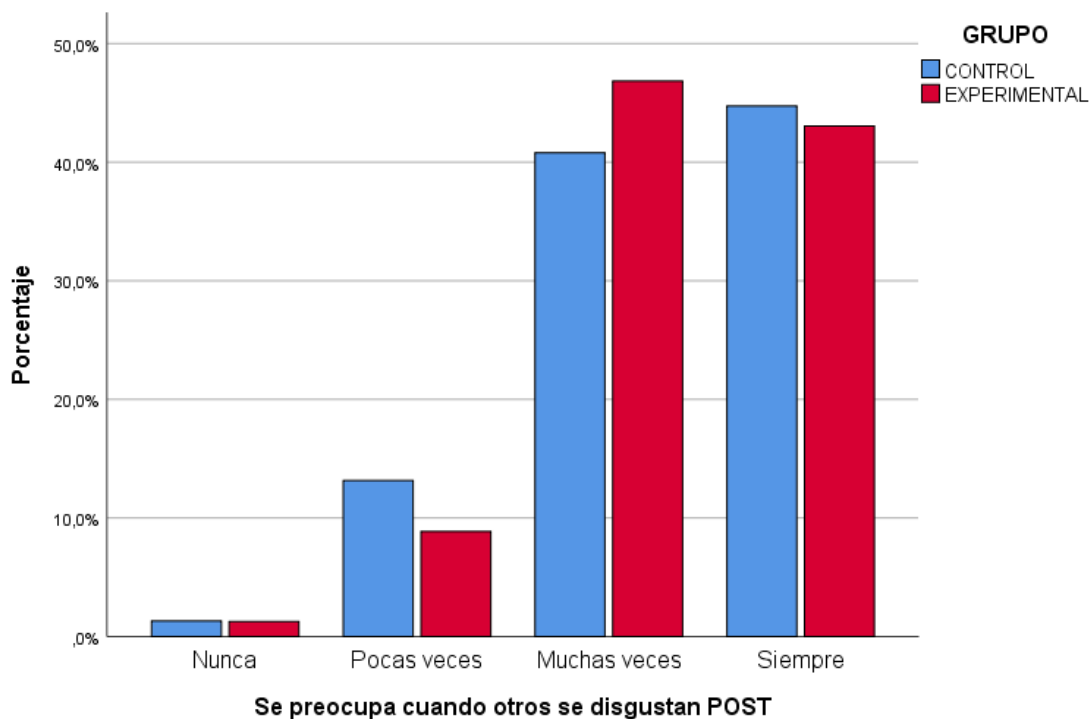


Tabla 35*P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Nunca	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.15	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	1,3%	1,3%
Pocas veces	Recuento	10	7	17
	% dentro de la P.15	58,8%	41,2%	100,0%
	% dentro de GRUPO	13,2%	8,9%	11,0%
Muchas veces	Recuento	31	37	68
	% dentro de la P.15	45,6%	54,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	40,8%	46,8%	43,9%
Siempre	Recuento	34	34	68
	% dentro de la P.15	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	44,7%	43,0%	43,9%
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.15	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 12*Estadísticos descriptivos del ítem P.15***Tabla 36***P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Nunca	Recuento	1	0	1
	% dentro de la P.21	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	0,0%	0,6%
Pocas veces	Recuento	23	15	38
	% dentro de la P.21	60,5%	39,5%	100,0%
	% dentro de GRUPO	30,3%	19,0%	24,5%
Muchas veces	Recuento	31	34	65
	% dentro de la P.21	47,7%	52,3%	100,0%

	% dentro de GRUPO	40,8%	43,0%	41,9%
Siempre	Recuento	21	30	51
	% dentro de la P.21	41,2%	58,8%	100,0%
	P.21			
	% dentro de GRUPO	27,6%	38,0%	32,9%
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.21	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 13

Estadísticos descriptivos del ítem P.21

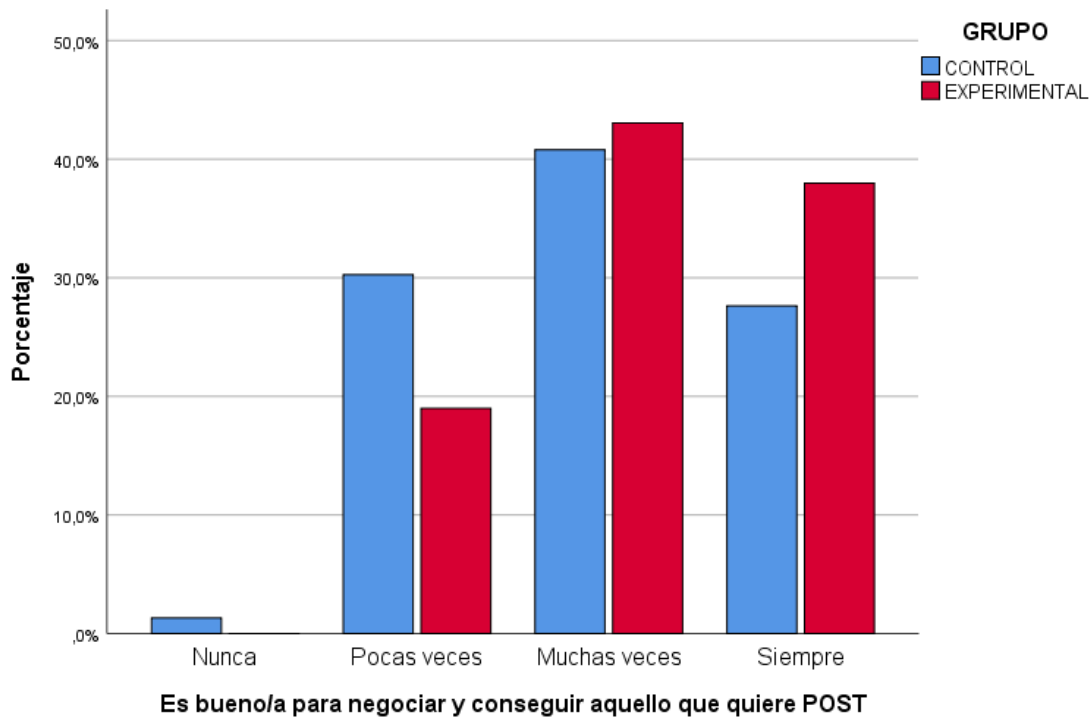
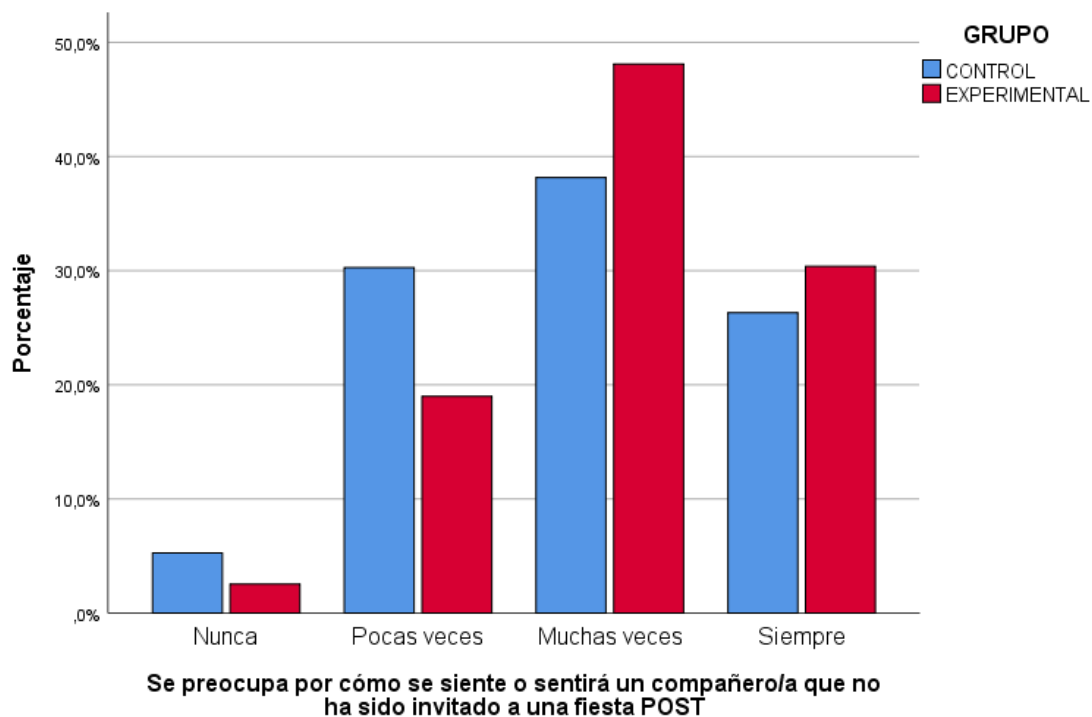


Tabla 37

*P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	4	2	6
	% dentro de la P.22	66,7%	33,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,3%	2,5%	3,9%
Pocas veces	Recuento	23	15	38
	% dentro de la P.22	60,5%	39,5%	100,0%
	% dentro de GRUPO	30,3%	19,0%	24,5%
Muchas veces	Recuento	29	38	67
	% dentro de la P.22	43,3%	56,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	38,2%	48,1%	43,2%
Siempre	Recuento	20	24	44
	% dentro de la P.22	45,5%	54,5%	100,0%
	% dentro de	26,3%	30,4%	28,4%
GRUPO				
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.22	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

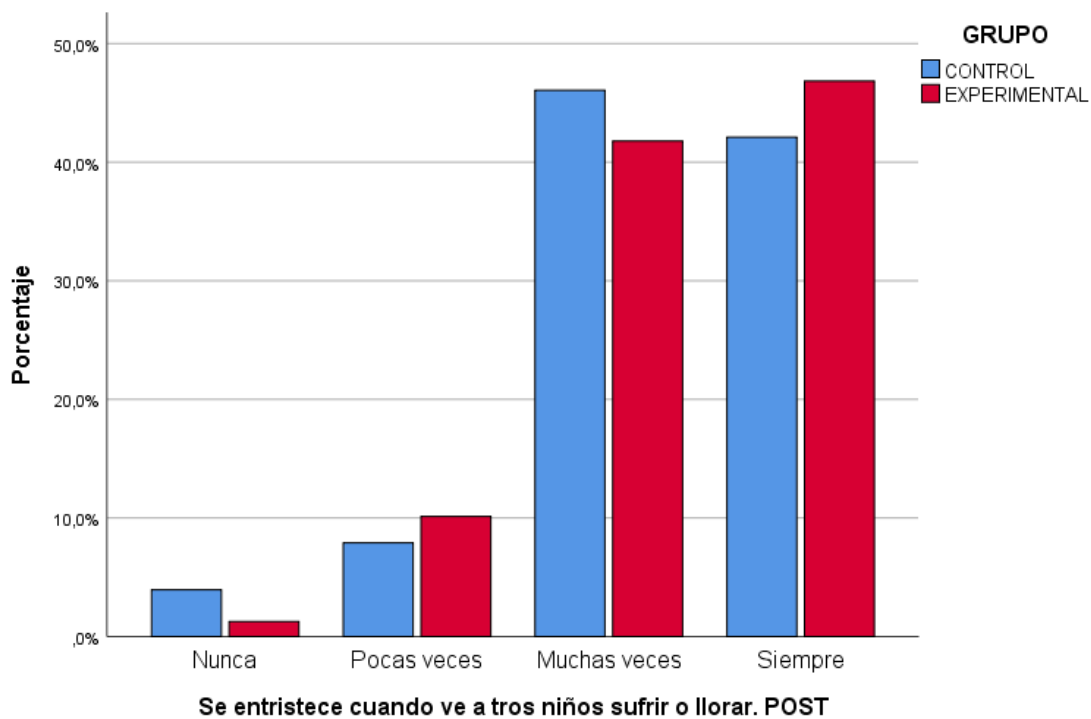
Figura 14*Estadísticos descriptivos del ítem P.22***Tabla 38***P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar. POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	EXperimental	Total
Nunca	Recuento	3	1	4
	% dentro de la P.23	75,0%	25,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	3,9%	1,3%	2,6%
Pocas veces	Recuento	6	8	14
	% dentro de la P.23	42,9%	57,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	7,9%	10,1%	9,0%
Muchas veces	Recuento	35	33	68

	% dentro de la P.23	51,5%	48,5%	100,0%
	% dentro de GRUPO	46,1%	41,8%	43,9%
Siempre	Recuento	32	37	69
	% dentro de la P.23	46,4%	53,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	42,1%	46,8%	44,5%
Total	Recuento	76	79	155
	% dentro de la P.23	49,0%	51,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 15

Estadísticos descriptivos del ítem P.23



A nivel descriptivo se puede observar como en el ítem P.4. Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a los insectos, las familias del grupo control responden con respecto a la empatía

infantil de sus hijos un 86,8% Nunca, mientras que en el grupo experimental un 93,7%. Además, en el ítem P.14. Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas, responden un 42,1% Muchas veces en el grupo control, mientras que en el grupo experimental es de un 53,2%. Con respecto al ítem P.15. Se preocupa cuando otros se disgustan, en el grupo control responden Muchas veces un 40,8%, frente al grupo experimental que responde un 46,8%. También se observa que en el ítem P.21. Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere, el grupo control puntúa con un 40,8% en Muchas veces y un 27,6% en Siempre y el grupo experimental un 43% y un 38% respectivamente. Además, en el ítem P.22. Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta, se encuentra valores en el grupo control de un 38,2 % que responden Muchas veces y de 26,3% que responden Siempre, frente al grupo experimental que responden 48,1% Muchas veces y 30,4% que responden Siempre y, por último, en el ítem P.23. Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar se observan valores en el grupo control de 42,1% que responden Siempre, mientras que en el grupo experimental es de 46,8%.

Se constata que los resultados de este estudio evidencia que, aunque no se pudo obtener diferencias significativas a nivel estadístico en todos los ítems con niveles de confianza superiores al 95% si existe en general en casi todos los ítems una mejoría en las medias obtenidas entre el grupo experimental con respecto al control por lo que a nivel descriptivo se interpreta como que los alumnos del grupo experimental han desarrollado más respuesta empáticas y han sacado mejores puntuaciones que los alumnos del grupo control tras la implementación de programa EMOTI.

8.2. Análisis estadístico del cuestionario dirigido a familias sobre convivencia escolar.

En la fase inicial se realizaron reuniones con las 180 familias y se les informó de la adecuada cumplimentación del cuestionario. De los 180 cuestionarios fueron recogidos bajo el criterio de voluntariedad 155, por lo que para este análisis participaron un total de 155 familias, correspondientes al número total de alumnos participantes.

En este cuestionario sobre convivencia escolar (Caruana y Tercero, 2011) las familias responden a 14 ítems siguiendo una escala tipo Likert de 1 a 5, correspondiente a las siguientes opciones de respuestas: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo y 5= Muy de acuerdo. Se pretende recoger y analizar la opinión de la familia respecto a situaciones que conllevan violencia y/o disrupción de la convivencia en el centro educativo de sus hijos (veáse anexo 2).

Se realizó un análisis descriptivo y gráfico de cada ítem de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pre y el post de cada ítem del cuestionario.

Por otro lado, cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos siempre se aplicarán pruebas no paramétricas, por este motivo se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si existían diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos y de Wilcoxon entre pre y post de cada ítem y diferenciando por grupos.

De los 14 ítems que conforman este cuestionario encontramos diferencias significativas en tres de ellos. En el análisis, en los ítems P.7. “La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia” (medias de 3,08 y 3,50 con $U=2482$; $Z=-1,914$; $p= 0,05$), P.9. “La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación

que se viva en la sociedad” (medias de 3,01 y 3,64 con $U=1989,5$; $Z=-3,750$; $p= 0,00$), P.10.

“Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia” (medias de 3,23 y 3,71 con $U=2333$; $Z=-2,458$; $p= 0,014$) se encontró con unos niveles de confianza superiores al 95% una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental, de igual manera en la gran mayoría del resto de ítem se aprecia una mejora del grupo experimental frente al control, pero no lo suficiente para poder aceptar la hipótesis con una confianza superior al 95%.

Referente a las pruebas de Wilcoxon para ver si había diferencia significativa entre el pre y el post, no se pudo obtener diferencias significativas en ningún grupo con niveles de confianza superiores al 95% pese a que, si se aprecia una mejoría en el grupo experimental frente al grupo control.

Por tanto, podemos concluir a nivel estadístico que los resultados obtenidos confirman que, las familias que realizaron el cuestionario sobre convivencia escolar de sus hijos coinciden en la existencia de factores de riesgo que podrían incidir en problemas de convivencia, en cuanto al clima de relación que se vive en las familias y en la sociedad, así como la violencia que pueda generar en los alumnos ciertos programas televisivos que ven (véase tabla 39 y figura 16).

Tabla 39

Pruebas para muestras independientes. Cuestionario de familias sobre convivencia escolar

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Z	p
P.1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia PRE	1,55	1,031	1,60	1,121	-,142	,887
P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro PRE	4,55	1,004	4,60	,821	-,096	,924

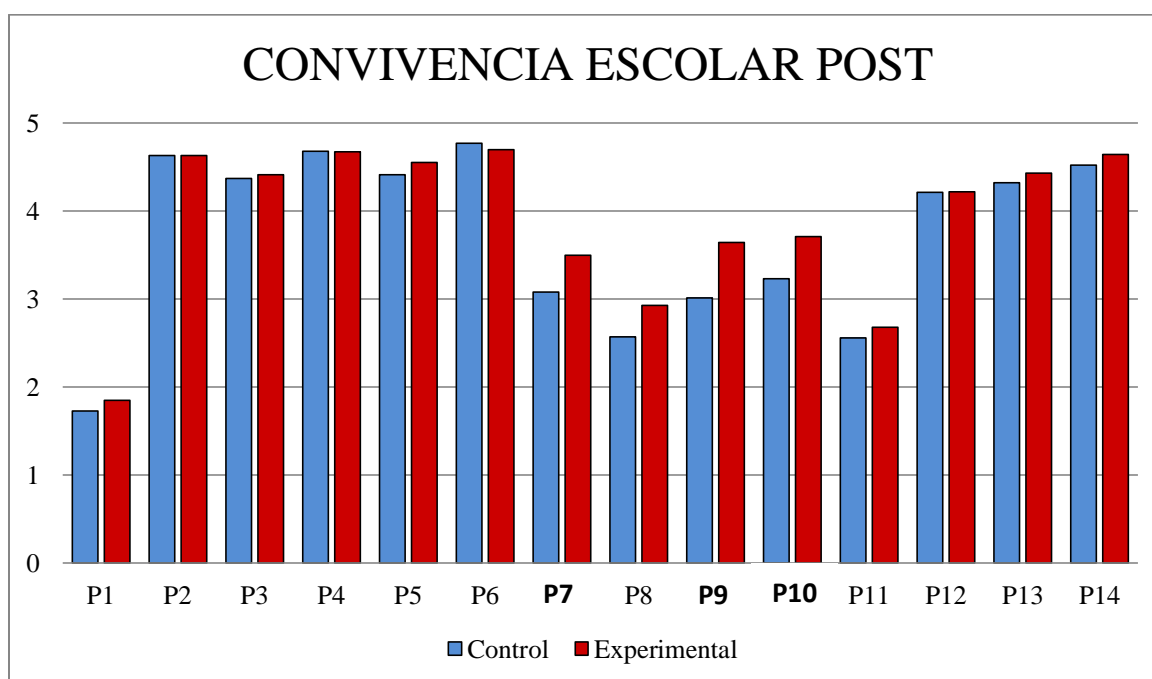
P.3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia PRE	4,35	1,121	4,36	1,105	-,149	,882
P.4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del centro PRE	4,59	,960	4,74	,689	-1,174	,240
P.5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir PRE	4,35	1,109	4,62	,700	-1,595	,111
P.6. Tengo confianza en mi hijo/a PRE	4,68	,932	4,71	,620	-1,053	,292
P.7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia PRE	3,31	1,452	3,59	1,328	-1,116	,265
P.8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro educativo PRE	2,48	1,298	2,89	1,302	-1,884	,060
P.9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad PRE	3,17	1,288	3,33	1,261	-,707	,479
P.10. Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia PRE	3,49	1,349	3,97	1,211	-2,303	,021
P.11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta PRE	2,76	1,413	2,43	1,456	-1,473	,141
P.12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a PRE	4,29	,997	4,14	1,188	-,311	,756
P.13. Estaría dispuesto/a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as PRE	4,37	,912	4,40	1,001	-,719	,472

P.14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico PRE	4,61	,853	4,73	,711	-,985	,325
P.1 En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia POST	1,73	1,119	1,85	1,213	-,565	,572
P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro POST	4,63	,610	4,63	,663	-,274	,784
P.3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia POST	4,37	,955	4,41	,852	-,067	,946
P.4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del centro POST	4,68	,619	4,67	,591	-,054	,957
P.5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir POST	4,41	,856	4,55	,745	-1,077	,282
P.6. Tengo confianza en mi hijo/a POST	4,77	,509	4,70	,537	-,966	,334
P.7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia POST	3,08	1,343	3,50	1,293	-1,914	,050
P.8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro educativo POST	2,57	1,210	2,93	1,134	-1,649	,099
P.9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad POST	3,01	1,033	3,64	1,094	-3,780	,000
P.10. Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia POST	3,23	1,258	3,71	1,203	-2,458	,014

P.11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta POST	2,56	1,463	2,68	1,508	-,348	,728
P.12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a POST	4,21	1,044	4,22	1,006	-,026	,980
P.13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as POST	4,32	,975	4,43	,911	-,775	,439
P.14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico POST	4,52	,777	4,64	,733	-1,267	,205

Figura 16

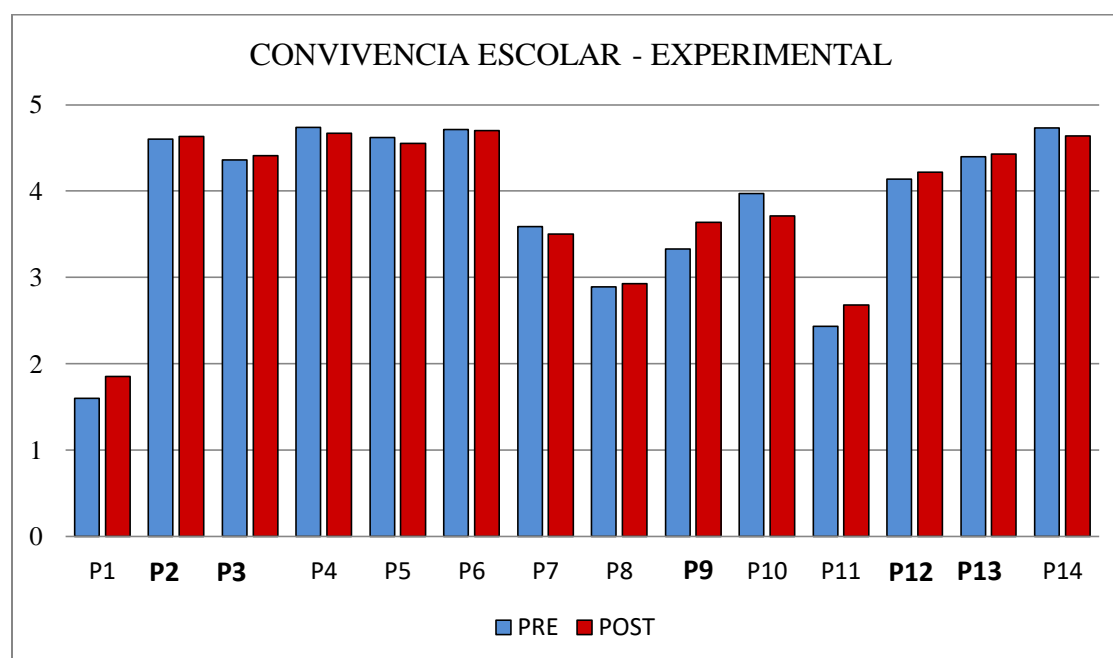
Convivencia escolar en grupo control y experimental



Dentro del grupo experimental, observamos que existe una ligera mejoría en las medias a favor del grupo experimental frente al control, aunque no significativa (véase figura 17) en los siguientes ítems: P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro (medias 4,60 y 4,63); P.3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia (medias 4,36 y 4,41); P.9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad (medias 3,33 y 3,64); P.12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a (medias 4,14 y 4,22) y P.13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as (medias 4,40 y 4,43).

Figura 17

Convivencia escolar pre y post dentro del grupo experimental



Por otro lado, a nivel descriptivo se observa una mejoría en casi todos los ítems. Se destacan 5 a modo representativo en los que se aprecia una mejora en los porcentajes del grupo

experimental con respecto al control, en los ítems P.2; P.5; P.8; P.13 y P.14 (véase las tablas de la 40 a la 44 y las figuras de la 18 a la 22):

P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro.

P.5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.

P. 10 Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia.

P.13. Estaría dispuesto/a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.

P.14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.

Tabla 40

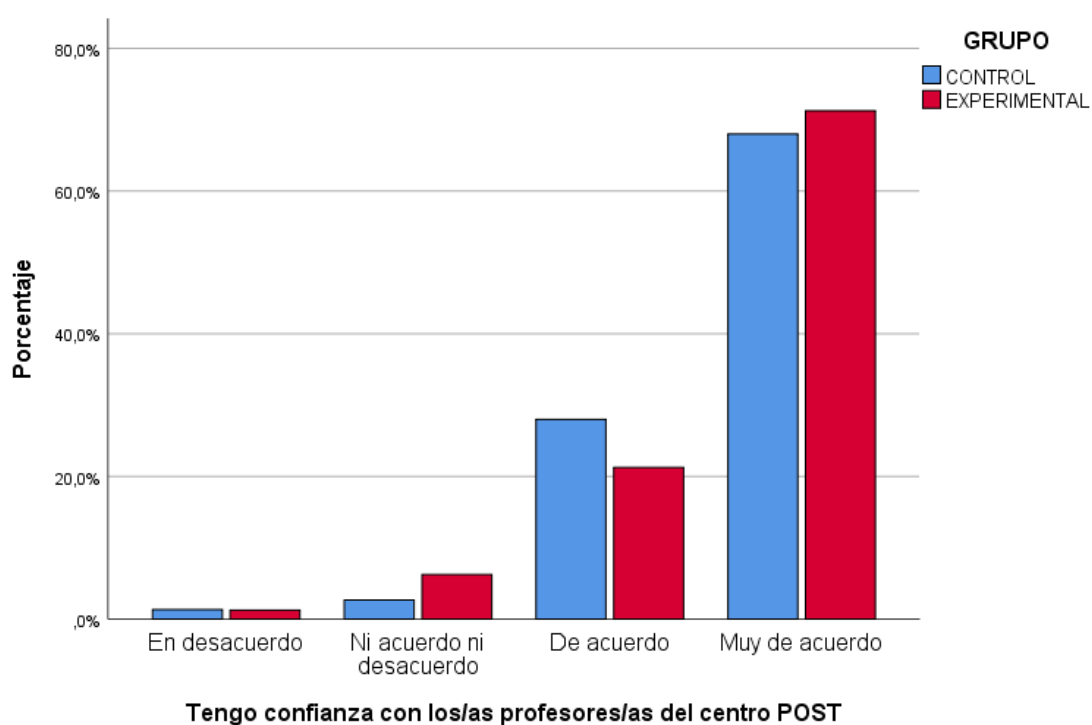
*P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
En desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.2	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	1,3%	1,3%
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	2	5	7
	% dentro de la P.2	28,6%	71,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	2,7%	6,3%	4,5%
De acuerdo	Recuento	21	17	38
	% dentro de la P.2	55,3%	44,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	28,0%	21,3%	24,5%
Muy de acuerdo	Recuento	51	57	108

	% dentro de la P.2	47,2%	52,8%	100,0%
	% dentro de GRUPO	68,0%	71,3%	69,7%
Total	Recuento	75	80	155
	% dentro de la P.2	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 18

Estadísticos descriptivos del ítem P.2

**Tabla 41**

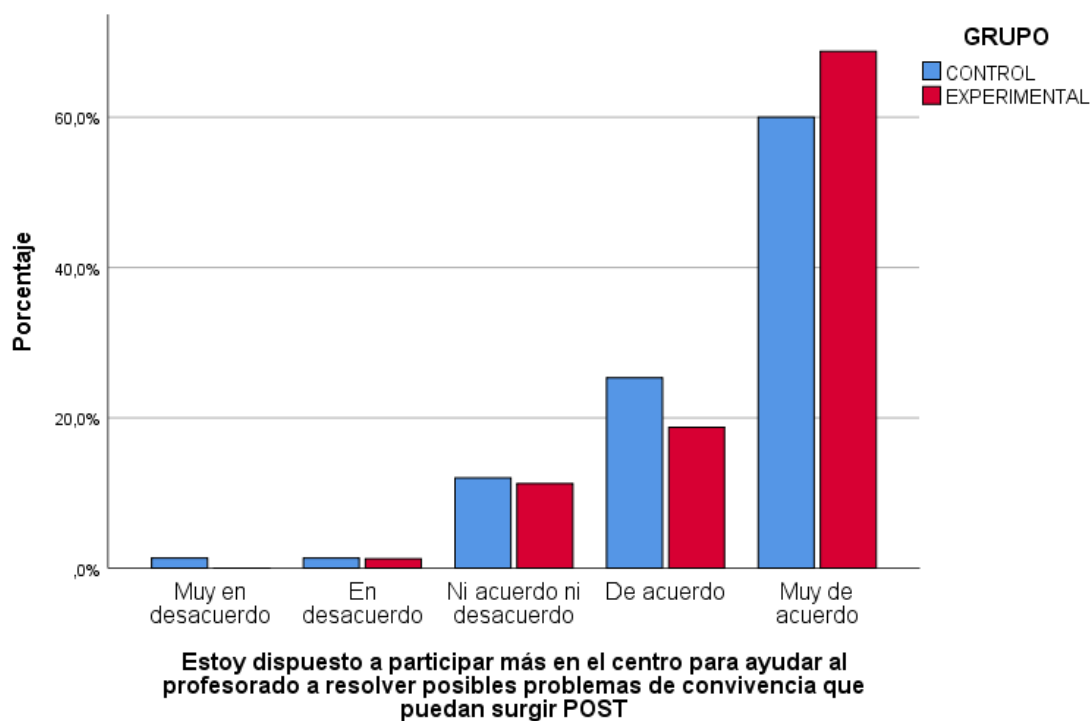
*P.5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1

	% dentro de la P.5	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	0,0%	0,6%
En desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.5	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	1,3%	1,3%
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	9	9	18
	% dentro de la P.5	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	12,0%	11,3%	11,6%
De acuerdo	Recuento	19	15	34
	% dentro de la P.5	55,9%	44,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	25,3%	18,8%	21,9%
Muy de acuerdo	Recuento	45	55	100
	% dentro de la P.5	45,0%	55,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	60,0%	68,8%	64,5%
	Recuento	75	80	155
Total	% dentro de la P.5	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 19

Estadísticos descriptivos del ítem P.5

**Tabla 42**

*P.10. Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	9	4	13
	% dentro de la P.10	69,2%	30,8%	100,0%
	% dentro de GRUPO	12,0%	5,0%	8,4%
En desacuerdo	Recuento	10	11	21
	% dentro de la P.10	47,6%	52,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	13,3%	13,8%	13,5%

Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	26	15	41
	% dentro de la P.10	63,4%	36,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	34,7%	18,8%	26,5%
De acuerdo	Recuento	15	24	39
	% dentro de la P.10	38,5%	61,5%	100,0%
	% dentro de GRUPO	20,0%	30,0%	25,2%
Muy de acuerdo	Recuento	15	26	41
	% dentro de la P.10	36,6%	63,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	20,0%	32,5%	26,5%
Total	Recuento	75	80	155
	% dentro de la P.10	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 20

Estadísticos descriptivos del ítem P.10

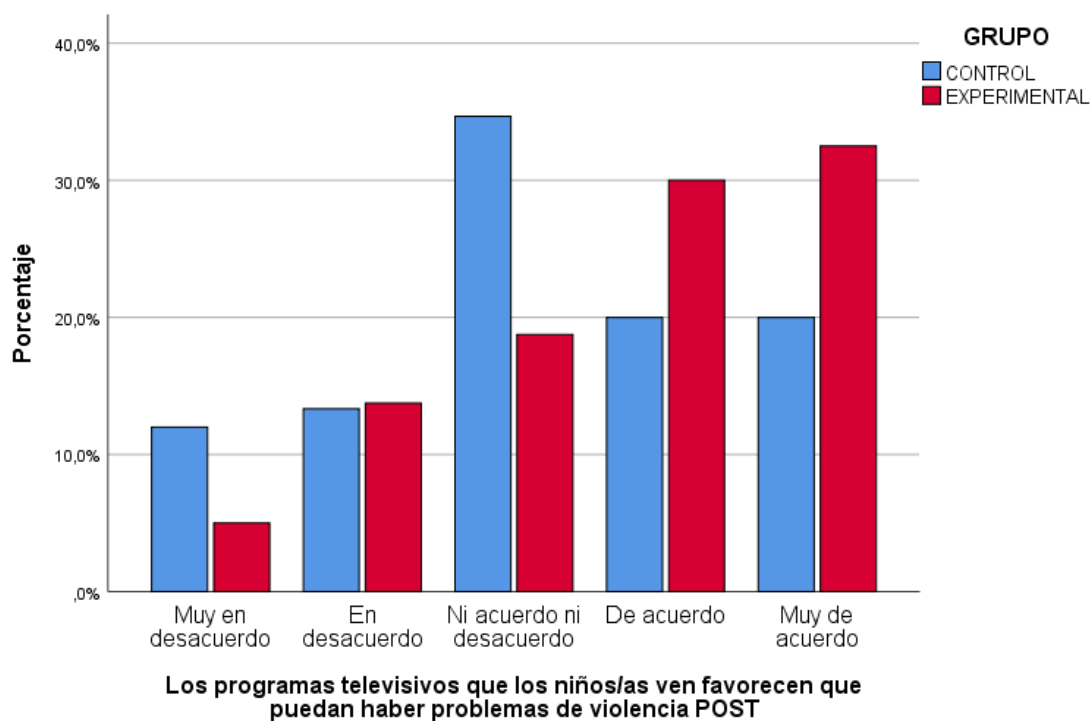


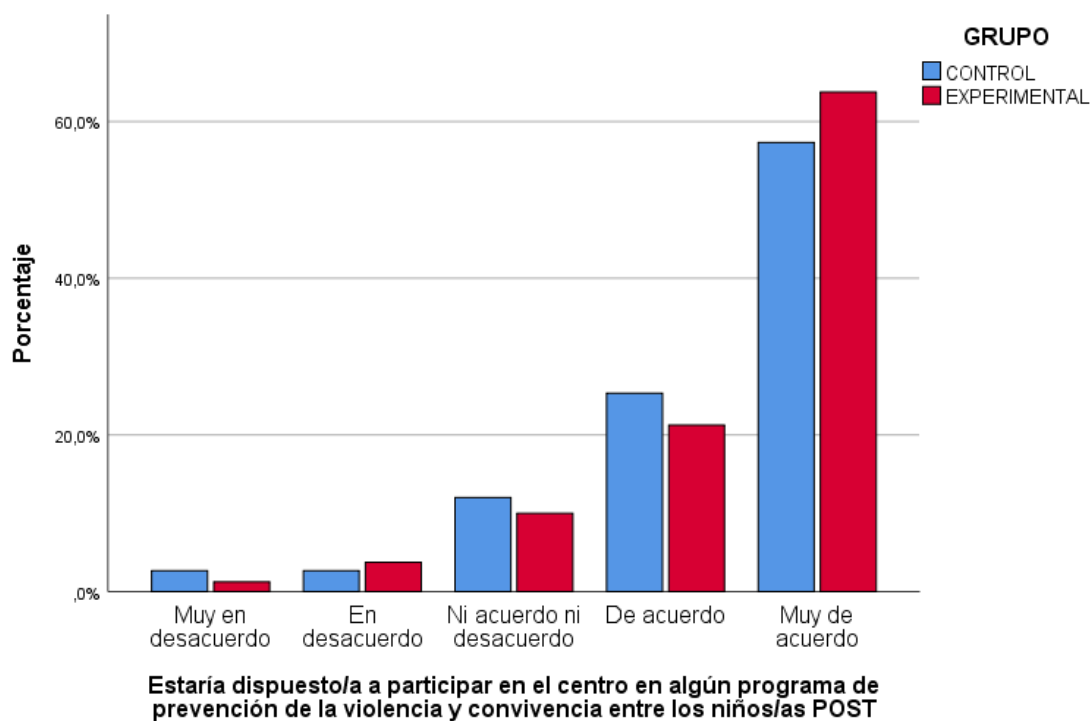
Tabla 43

*P.13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	2	1	3
	% dentro de la P.13	66,7%	33,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	2,7%	1,3%	1,9%
En desacuerdo	Recuento	2	3	5
	% dentro de la P.13	40,0%	60,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	2,7%	3,8%	3,2%
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	9	8	17
	% dentro de la P.13	52,9%	47,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	12,0%	10,0%	11,0%
De acuerdo	Recuento	19	17	36
	% dentro de la P.13	52,8%	47,2%	100,0%
	% dentro de GRUPO	25,3%	21,3%	23,2%
Muy de acuerdo	Recuento	43	51	94
	% dentro de la P.13	45,7%	54,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	57,3%	63,7%	60,6%
Total	Recuento	75	80	155
	% dentro de la P.13	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 21

Estadísticos descriptivos del ítem P.13

**Tabla 44**

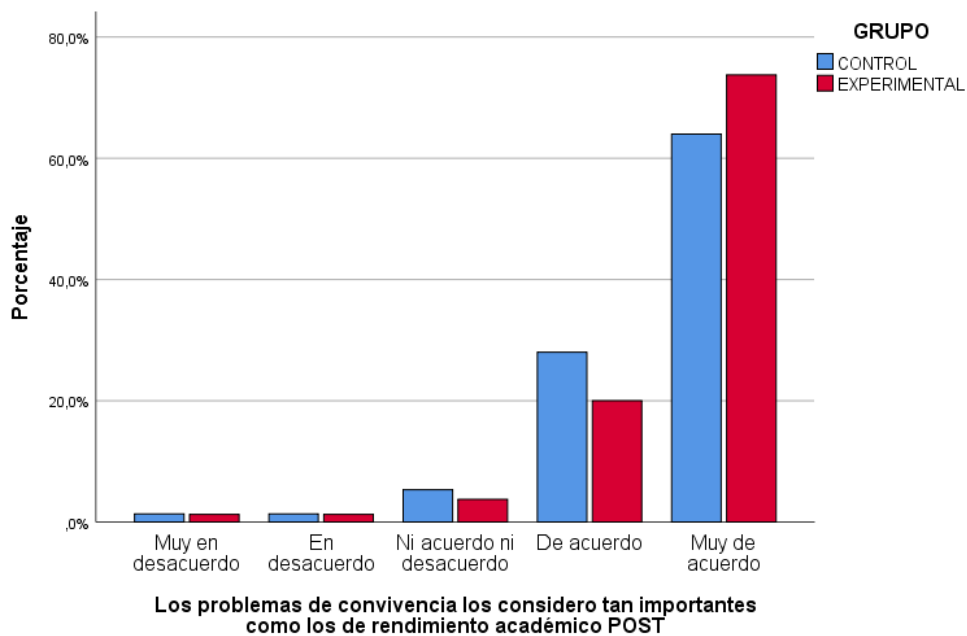
*P.14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.14	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,3%	1,3%	1,3%
En desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.14	50,0%	50,0%	100,0%

	% dentro de GRUPO	1,3%	1,3%	1,3%
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	4	3	7
	% dentro de la P.14	57,1%	42,9%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,3%	3,8%	4,5%
De acuerdo	Recuento	21	16	37
	% dentro de la P.14	56,8%	43,2%	100,0%
	% dentro de GRUPO	28,0%	20,0%	23,9%
Muy de acuerdo	Recuento	48	59	107
	% dentro de la P.14	44,9%	55,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	64,0%	73,8%	69,0%
Total	Recuento	75	80	155
	% dentro de la P.14	48,4%	51,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 22

Estadísticos descriptivos del ítem P.14



A nivel descriptivo se observan mejores puntuaciones en el grupo experimental que en el control, así en el ítem P.2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro, el grupo control responde con un 68% a Muy de acuerdo, mientras que el grupo experimental puntúa con un 71,3%. Además, en el ítem P.5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir, el grupo control responde con un valor de 60% a Muy de acuerdo, frente al grupo experimental con un 68%.

Por otro lado, se encuentra que en el ítem P.10. Los programas televisivos que los niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia el grupo control responde con un 20% a la opción De acuerdo, presentando mejor puntuación el grupo experimental con un 32,5%.

En el ítem P.13. Estaría dispuesto/a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as, el grupo control responde con un 57,3% a Muy de acuerdo, mientras que el experimental responde con un 63,7% y por último en el ítem P.14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico, el grupo control puntúa con un 64% a Muy de acuerdo, frente al grupo experimental que puntúa con un 73,8%.

Este estudio evidencia que, aunque no se pudo obtener diferencias significativas en todos los ítems con niveles de confianza superiores al 95% si existe en general en casi todos los ítems una mejoría en las medias obtenidas entre el grupo experimental con respecto al control por lo que a nivel descriptivo se puede interpretar como que tras la implementación del programa EMOTI, las familias observan una mejoría en sus hijos en cuanto a la variable convivencia escolar.

8.3. Análisis estadístico dirigido al profesorado sobre violencia escolar.

Este cuestionario dirigido a profesores sobre la violencia escolar en los centros educativos (Caruana y Tercero, 2011) está formado por 14 ítems mediante los que se pretende conocer y analizar la opinión y necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan violencia y/o interrupción de la convivencia en los centros escolares. En esta investigación participaron los docentes tanto de los centros control como experimental, siendo un total de 31 docentes.

La participación de los profesores fue activa en cuanto a que se les impartió un curso de formación sobre cómo implementar el programa EMOTI en las aulas, para su posterior aplicación con los alumnos del grupo experimental de manera conjunta con las especialistas responsables y autoras de dicho programa.

Se realizó un análisis descriptivo y gráfico de cada ítem de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pre y el post de cada ítem del cuestionario. Cada ítem valorado en una escala Likert se le asignó una variable ordinal numérica (1 = Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= De acuerdo; 5 = Muy de acuerdo) (véase anexo 3).

Cuando la variable cuantitativa no tiene distribución normal en las diferentes categorías de la variable categórica, en esos casos siempre se aplicarán pruebas no paramétricas, por este motivo se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos y la prueba de Wilcoxon entre pre y post de cada ítem y diferenciando por grupos.

En los análisis, solo en el ítem P.14. “Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado” se encontró con unos niveles de confianza superiores al 95% una diferencia

significativa entre el grupo control y el grupo experimental (medias de 4,42 y 4,88; $p= 0,023$) en la gran mayoría del resto de ítem se aprecia una mejora del grupo experimental frente al control, pero no lo suficiente para poder aceptar la hipótesis a nivel estadístico con una confianza superior al 95% (véase tabla 45 y figura 23).

Tabla 45

Pruebas para muestras independientes. Cuestionario dirigido al profesorado sobre violencia escolar

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Z	p
P.1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo PRE	4,41	,507	4,42	,793	-,372	,710
P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro PRE	2,06	,827	1,25	,622	-2,666	,008
P.3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado PRE	3,24	,903	2,50	1,314	-1,705	,088
P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto PRE	3,82	1,237	3,25	1,485	-,962	,336
P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa PRE	4,71	,470	4,25	,754	-1,755	,079
P.6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema. PRE	4,35	,493	4,42	,515	-,342	,732

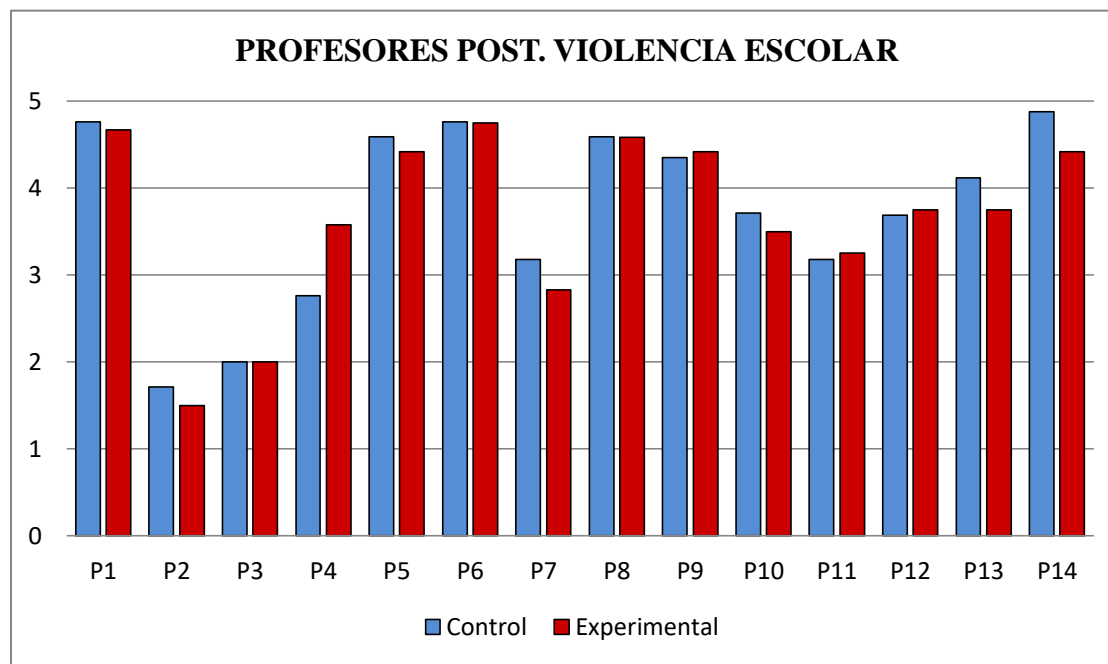
P.7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro PRE	3,53	1,179	3,33	,778	-1,011	,312
P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. PRE	4,53	,624	4,75	,622	-1,228	,219
P.9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias PRE	4,76	,562	4,58	,669	-,918	,358
P.10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia. PRE	4,41	,618	3,58	,669	-2,978	,003
P.11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro. PRE	3,88	1,364	2,75	,866	-2,535	,011
P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad. PRE	4,44	,629	3,25	,622	-3,658	,000
P.13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea. PRE	4,00	,707	3,25	1,215	-1,797	,072
P.14. Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. PRE	4,53	,514	4,25	1,138	-,353	,724

P.1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo POST	4,76	,437	4,67	,492	-,572	,568
P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro POST	1,71	1,047	1,50	,674	-,348	,728
P.3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado POST	2,00	1,118	2,00	1,206	-,047	,962
P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto POST	2,76	1,480	3,58	,900	-1,433	,152
P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa POST	4,59	,618	4,42	,900	-,263	,792
P.6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema. POST	4,76	,437	4,75	,452	-,090	,929
P.7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro POST	3,18	1,468	2,83	1,337	-,679	,497
P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. POST	4,59	,507	4,58	,669	-,235	,814
P.9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias POST	4,35	1,320	4,42	,793	-,552	,581

P.10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia. POST	3,71	,772	3,50	,674	-,435	,663
P.11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro. POST	3,18	,951	3,25	,622	-,146	,884
P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad. POST	3,69	1,078	3,75	,622	-,025	,980
P.13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea. POST	4,12	,928	3,75	1,138	-1,028	,304
P.14. Como profesor/a, considero tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. POST	4,42	,332	4,88	,669	-2,274	,023

Figura 23

Implicación de los profesores ante problemas de convivencia escolar en grupo control y experimental



Referente a las pruebas de Wilcoxon para ver si había diferencias significativas entre el pre y el post, si se pudo obtener diferencias significativas dentro del grupo experimental, encontrando mejores puntuaciones en los postest, con niveles de confianza superiores al 95% en los ítems P.6. “En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema” (medias de 4,42 y 4,75; $p=0,046$) y P.11. “La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro” (medias de 2,75 y 3,25; $p=0,034$) (véase figura 24).

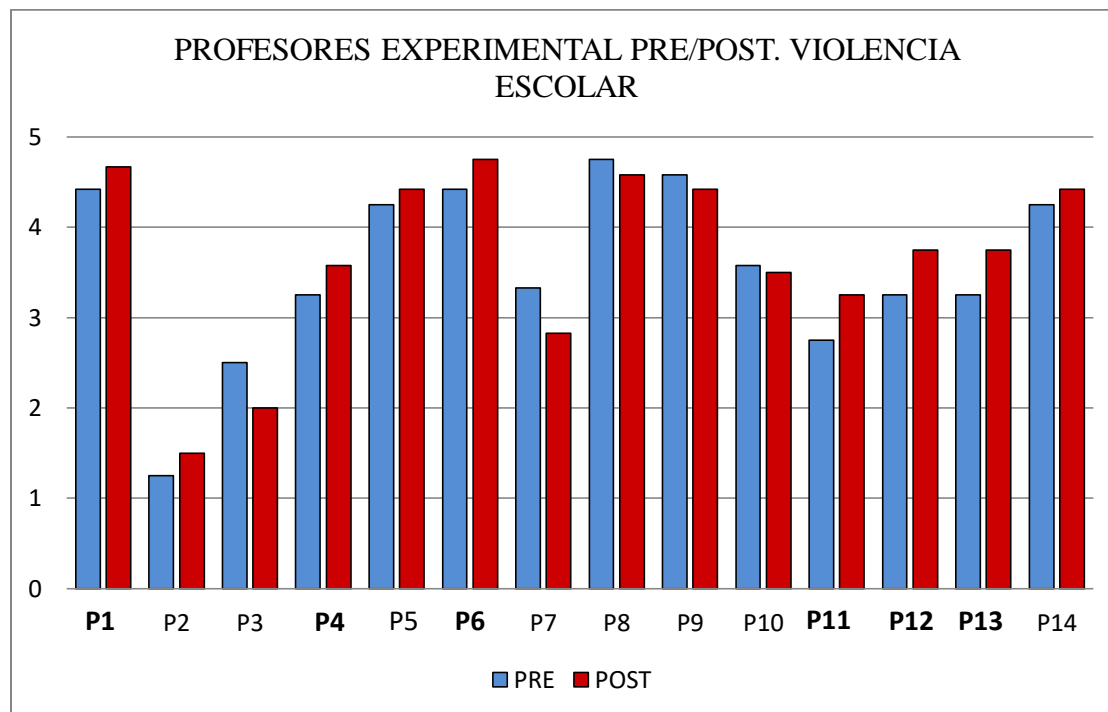
Por tanto, podemos concluir que para estos ítems a nivel estadístico existe una mejoría en que la implicación de los profesores en el grupo experimental es mayor que en el control en cuanto a considerar los problemas de convivencia tan importantes como el rendimiento escolar. Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que los docentes del grupo experimental frente

al control mantienen la percepción sobre que la causa de los problemas de convivencia se encuentra en el clima de relación que se establezca en el centro escolar y muestran más confianza para resolver los conflictos en el aula, mejora que se hace presente después de que los docentes del grupo experimental hayan implementado el programa EMOTI con los alumnos del grupo experimental.

Además, a nivel estadístico se observa dentro del grupo experimental (véase la figura 24) una mejoría en las medias, aunque no significativa en los ítems P.1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo (medias de 4,42 y 4,67); P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto (medias de 3,25 y 3,58); P.6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema (medias 4,42 y 4,75); P.11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro (medias de 2,75 y 3,25); P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad (medias de 3,25 y 3,75) y P.13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea (medias de 3,25 y 3,75).

Figura 24

Implicación de los profesores pre y post ante la violencia escolar en grupo experimental



Esto indica que, dentro del grupo experimental de los 14 ítems, en 6 de ellos existe una mejoría entre pre y post, lo que se puede considerar que hay una mejoría en la variable violencia escolar para aquellos alumnos que han participado en el programa.

Por otro lado, se observa que, a nivel descriptivo de los 14 ítems, en casi todos ellos existe una ligera mejoría entre el grupo control y experimental en la fase de postest, a favor del experimental.

A continuación, se presentan 4 de los ítems a modo representativo, así como su análisis descriptivo (véanse las tablas de la 46 a la 50 y las figuras de la 25 a la 29):

P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro.

P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.

P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa.

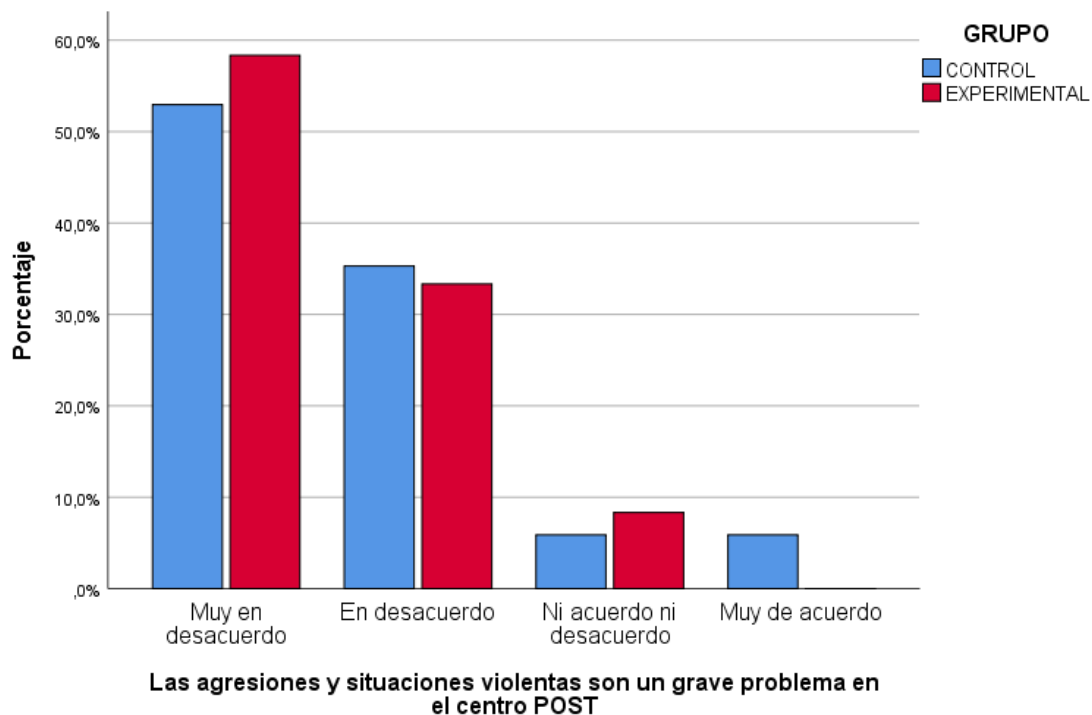
P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.

P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.

Tabla 46

*P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	9	7	16
	% dentro de la P.2	56,3%	43,8%	100,0%
	% dentro de GRUPO	52,9%	58,3%	55,2%
En desacuerdo	Recuento	6	4	10
	% dentro de la P.2	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	35,3%	33,3%	34,5%
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de la P.2	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,9%	8,3%	6,9%
Muy de acuerdo	Recuento	1	0	1
	% dentro de la P.2	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,9%	0,0%	3,4%
Total	Recuento	17	12	29
	% dentro de la P.2	58,6%	41,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

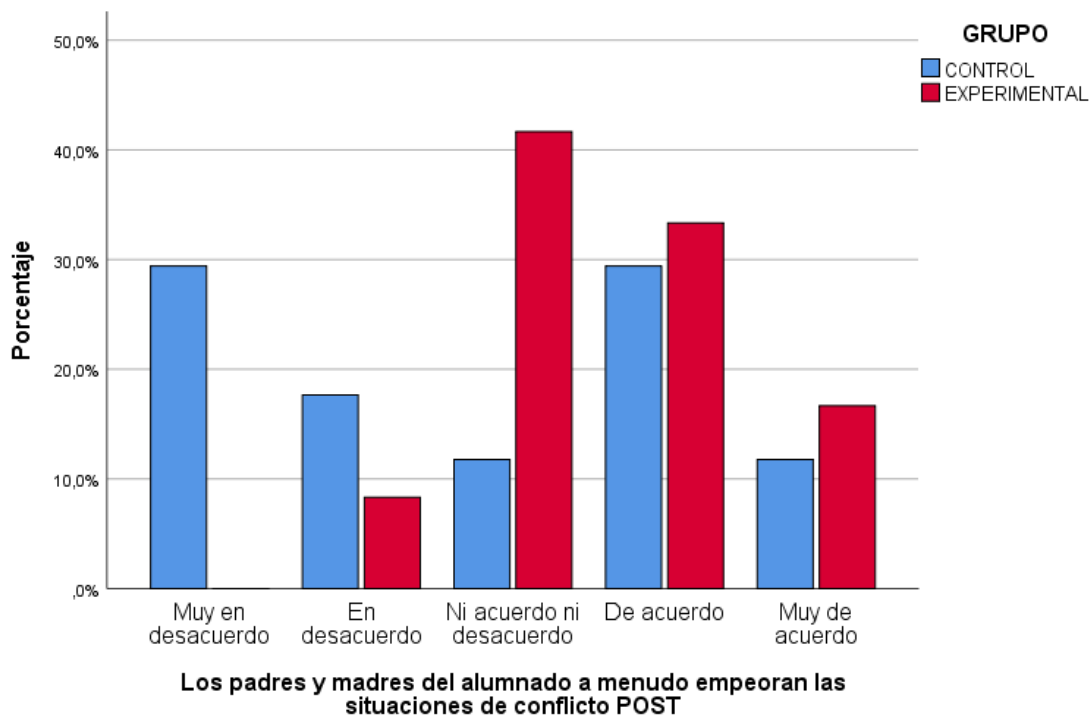
Figura 25*Estadísticos descriptivos del ítem P.2***Tabla 47***P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto**POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	5	0	5
	% dentro de la P.4	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de	29,4%	0,0%	17,2%
GRUPO				
En desacuerdo	Recuento	3	1	4
	% dentro de la P.4	75,0%	25,0%	100,0%

	% dentro de	17,6%	8,3%	13,8%
	GRUPO			
Ni acuerdo ni	Recuento	2	5	7
desacuerdo	% dentro de la P.4	28,6%	71,4%	100,0%
	% dentro de	11,8%	41,7%	24,1%
	GRUPO			
De acuerdo	Recuento	5	4	9
	% dentro de la P.4	55,6%	44,4%	100,0%
	% dentro de	29,4%	33,3%	31,0%
	GRUPO			
Muy de acuerdo	Recuento	2	2	4
	% dentro de la P.4	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de	11,8%	16,7%	13,8%
	GRUPO			
Total	Recuento	17	12	29
	% dentro de la P.4	58,6%	41,4%	100,0%
	% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%
	GRUPO			

Figura 26

Estadísticos descriptivos del ítem P.4

**Tabla 48**

*P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	1	3	4
	% dentro de la P.5	25,0%	75,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	5,9%	25,0%	13,8%
De acuerdo	Recuento	5	1	6
	% dentro de la P.5	83,3%	16,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	29,4%	8,3%	20,7%
Muy de acuerdo	Recuento	11	8	19

	% dentro de la P.5	57,9%	42,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	64,7%	66,7%	65,5%
Total	Recuento	17	12	29
	% dentro de la P.5	58,6%	41,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 27

Estadísticos descriptivos del ítem P.5

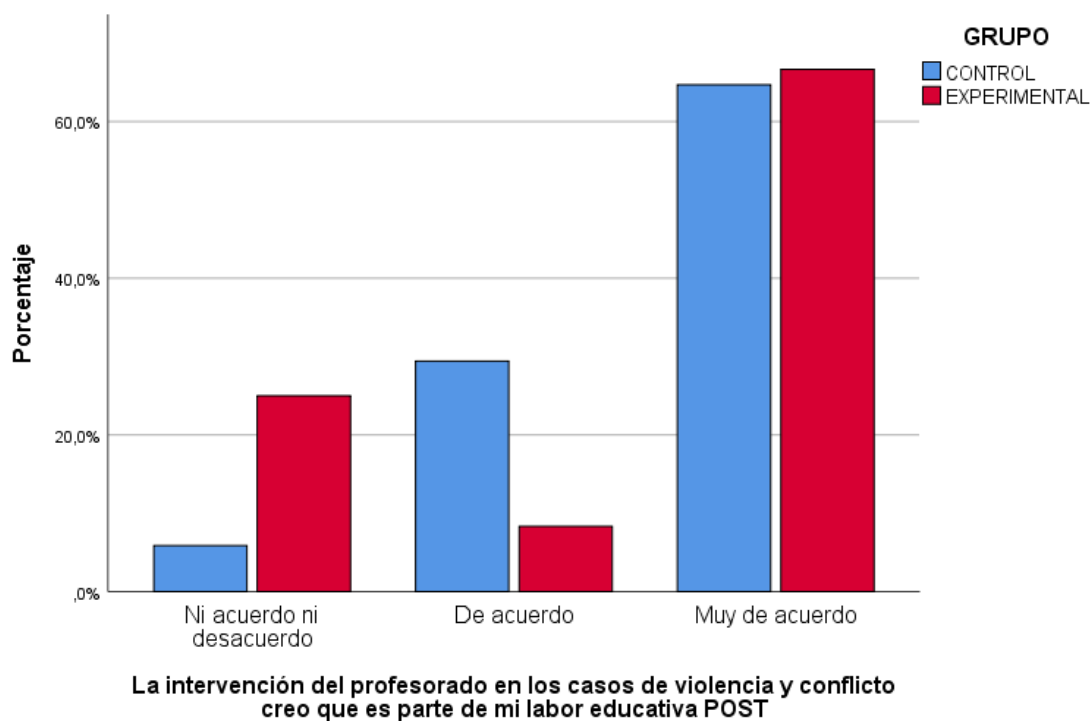


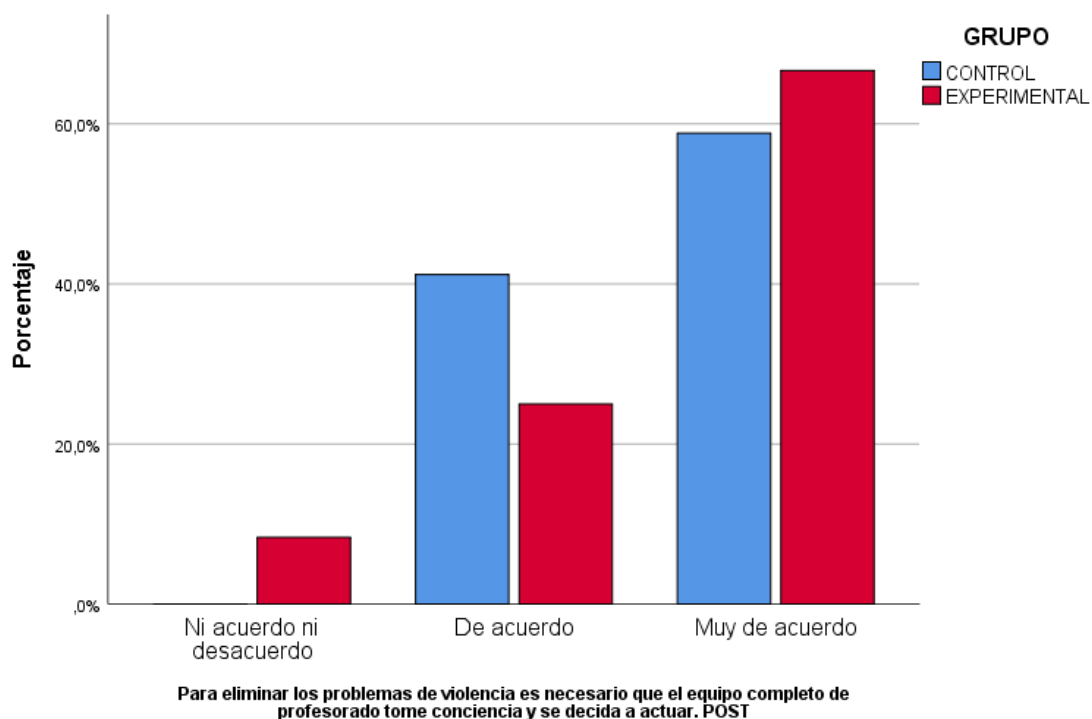
Tabla 49

*P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar. POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	0	1	1
	% dentro de la P.8	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	0,0%	8,3%	3,4%
De acuerdo	Recuento	7	3	10
	% dentro de la P.8	70,0%	30,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	41,2%	25,0%	34,5%
Muy de acuerdo	Recuento	10	8	18
	% dentro de la P.48	55,6%	44,4%	100,0%
	% dentro de	58,8%	66,7%	62,1%
GRUPO				
Total	Recuento	17	12	29
	% dentro de la P.48	58,6%	41,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 28

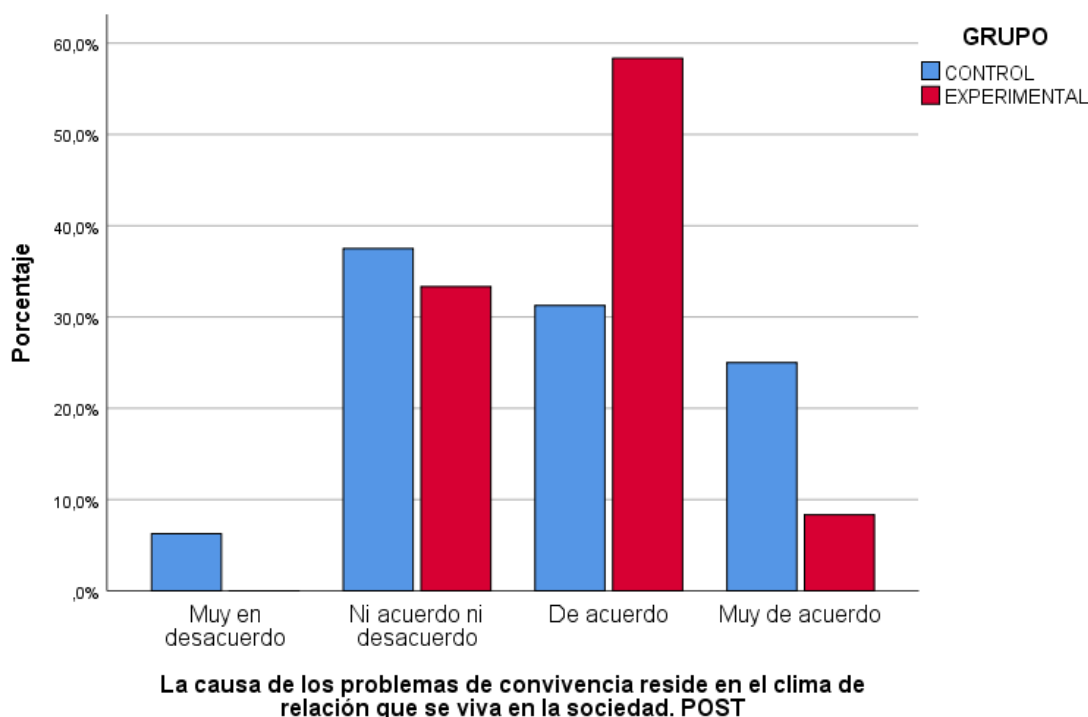
Estadísticos descriptivos del ítem P.8

**Tabla 50**

*P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad. POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Muy en desacuerdo	Recuento	1	0	1
	% dentro de la P.12	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de	6,3%	0,0%	3,6%
GRUPO				
Ni acuerdo ni desacuerdo	Recuento	6	4	10
	% dentro de la P.12	60,0%	40,0%	100,0%

	% dentro de	37,5%	33,3%	35,7%
	GRUPO			
De acuerdo	Recuento	5	7	12
	% dentro de la	41,7%	58,3%	100,0%
	P.12			
	% dentro de	31,3%	58,3%	42,9%
	GRUPO			
Muy de acuerdo	Recuento	4	1	5
	% dentro de la P.12	80,0%	20,0%	100,0%
	% dentro de	25,0%	8,3%	17,9%
	GRUPO			
Total	Recuento	16	12	28
	% dentro de la P.12	57,1%	42,9%	100,0%
	% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%
	GRUPO			

Figura 29*Estadísticos descriptivos del ítem P.12*

A nivel descriptivo se observa que el grupo experimental presenta mejores puntuaciones que el grupo control. En el ítem P.2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en el centro, los profesores del grupo control responden a Muy en desacuerdo con un 52,9% mientras que el grupo experimental responde con un 58,3% y en el ítem P.4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto, los docentes de grupo control puntúan con un 29,4% a estar de acuerdo, frente al grupo experimental que responden un 33,3% que están de acuerdo. Además, se observa en el ítem P.5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y conflicto creo que es parte de mi labor educativa, valores de 64,7% en el grupo control en cuanto a que responden Muy de acuerdo y un 66,7% en el grupo experimental.

Por otro lado, se encuentra que en el P.8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar, el grupo control de profesores responden a Muy de acuerdo con un 58,8, mientras que el grupo experimental los docentes puntúa con un 66,7%. Por último, se observa que en el ítem P.12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad, se encuentran valores en grupo control de 31,3% que responden con estar de acuerdo, mientras que en el grupo experimental se encuentran valores de 58,3%.

Podemos concluir que aunque no se pudo obtener a nivel estadístico diferencias significativas en todos los ítems con niveles de confianza superiores al 95% si existe en general en casi todos los ítems una mejoría en las medias obtenidas entre el grupo experimental con respecto al control por lo que, a nivel descriptivo puede significar que tras la implementación del programa EMOTI, los docentes observan una mejoría en los alumnos en cuanto a una menor incidencia de la variable violencia escolar.

8.4. Análisis estadístico sobre cuestionario para evaluar la competencia social del alumno según los grupos control y experimental.

El cuestionario para medir la competencia social (Caruana y Tercero, 2011) consta de 37 preguntas que evalúan diferentes aspectos relacionados con situaciones de conflicto y/o agresividad en las interacciones sociales en el alumnado de Educación de Infantil de 5 años, detectando algún tipo de violencia escolar. Aunque la muestra es la misma de 180 alumnos, el número de individuos en los diferentes análisis inferenciales puede diferir en función de los valores perdidos configurándose la muestra en 173 alumnos de 5 años, 84 alumnos pertenecen al control y 89 al grupo experimental.

Previamente se realizó un análisis descriptivo y gráfico de cada ítem de forma independiente y diferenciando entre grupo control y grupo experimental, además entre el pre y el post de cada ítem del cuestionario. Cada ítem valorado en una escala Likert se le asignó una variable ordinal numérica (0 = nunca; 1= Pocas veces; 2= Muchas veces y 3 = siempre) y de forma inversa para aquellos ítems que están preguntados de forma negativa (véase anexo 4).

Al igual que en los anteriores análisis también se realizaron las pruebas de independencia no paramétricas de Mann Whitney para ver si había diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

En cuanto a diferencias entre grupos en los análisis, se encontró con unos niveles de confianza superiores al 95% diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental a favor del experimental en los siguientes ítems: P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor? (medias 0,65 y 1,04; $p=0,002$); P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia? (medias 0,85 y 1,29; $p= 0,001$); P.14. Quitarle o esconderle las cosas a algún compañero (medias 0,61 y 0,39; $p=0,050$); P.22. Me quitan o esconden las cosas (medias 0,52 y 0,24; $p=0,050$); P.24. Me dejan jugar los compañeros con ellos (medias 0,71 y 1,07; $p=0,38$); P.28. He insultado en clase (medias 2,99 y 2,85; $p=0,001$); P.29. He insultado en el recreo (medias 2,96 y 2,80; $p=0,002$); P.31. He pegado en el recreo (medias 2,93 y 2,76; $p=0,006$) y P.32. He empujado para fastidiar en las filas (medias 2,98 y 2,82; $p=0,001$).

En la siguiente tabla podemos ver sus correspondientes medias y p-valores (véase tabla 51 y figura 30).

Tabla 51

Pruebas para muestras independientes. Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno entre grupo control y experimental

	GRUPO					
	Control		Experimental		Mann Whitney	
	Media	Desv.	Media	Desv.	Z	p
P.1 Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor? PRE	1,88	,884	1,94	,946	-,473	,636
P.2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia? PRE	1,83	,903	2,08	,815	-1,864	,062
P.3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada? PRE	1,99	1,024	2,43	1,038	-,386	,700
P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor? PRE	1,14	,899	1,03	,885	-,763	,446
P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia? PRE	1,49	,929	1,12	,902	-2,533	,011
P.6. Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada? PRE	2,00	1,048	2,21	,994	-1,462	,144
P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como: PRE	1,78	,645	1,73	,750	-,419	,675
P.8. Insultarlo en mi clase PRE	2,10	,692	2,10	,784	-,201	,841
P.9. Insultarlo en el recreo PRE	1,99	,634	2,11	,859	-1,433	,152
P.10. Pegarle en clase PRE	1,12	,722	,89	,714	-2,014	,044
P.11. Pegarle en el recreo PRE	1,93	,677	1,83	,727	-,893	,372
P.12. Empujar o fastidiar en las filas PRE	2,07	,600	1,99	,859	-,213	,832
P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo PRE	2,13	,694	1,99	,790	-1,075	,282
P.14. Quitarle o esconderle las cosas PRE	,86	,718	,51	,709	-3,419	,001
P.15. Estropearle los trabajos PRE	,88	,705	,72	,723	-1,584	,113

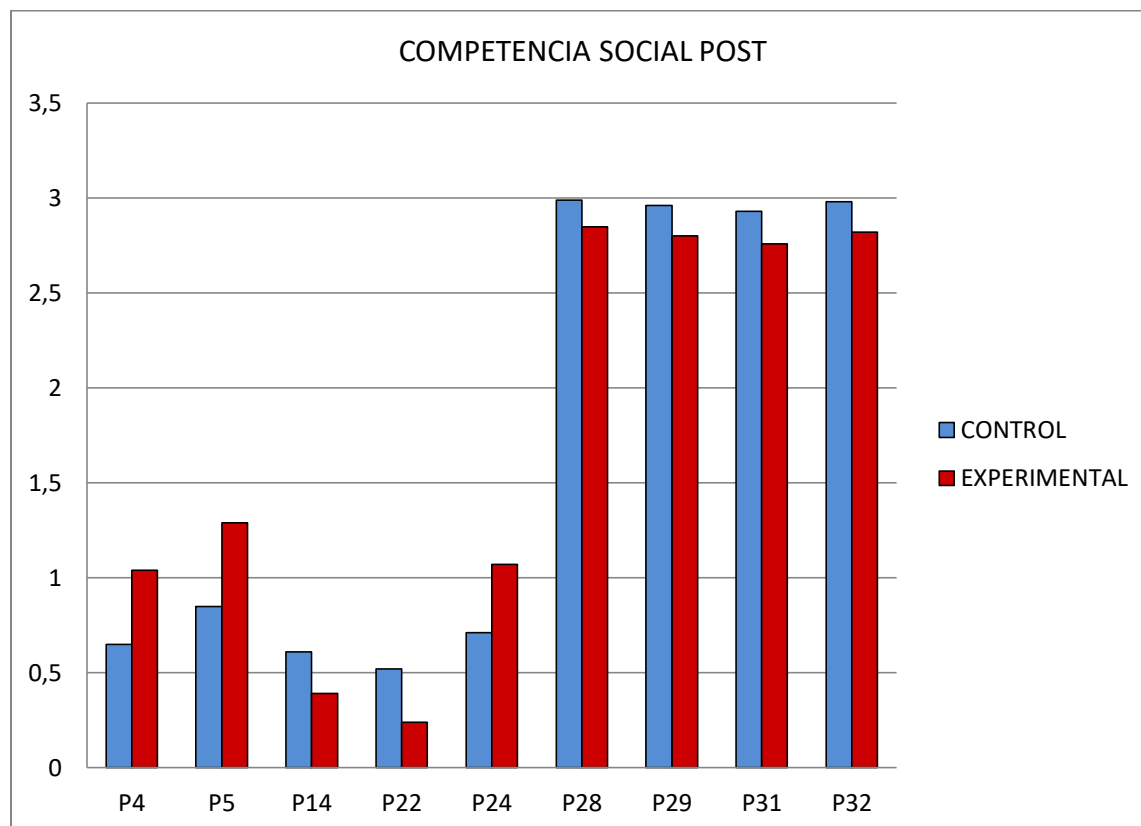
P.16.Me han insultado en clase PRE	,69	,748	,65	,841	-,660	,509
P.17. Me han insultado en el recreo PRE	,57	,702	,57	,767	-,174	,862
P.18. Me pegan en clase PRE	,57	,666	,63	,789	-,217	,828
P.19. Me pegan en el recreo PRE	2,35	,572	2,28	,754	-,212	,832
P.20. Me empujan y fastidian en las filas PRE	2,35	,652	2,38	,699	-,504	,614
P.21.Me molestan y no me dejan hacer el trabajo PRE	2,27	,664	2,29	,815	-,697	,486
P.22.Me quitan o esconden las cosas PRE	,39	,559	,55	,798	-,983	,326
P.23. Me estropean los trabajos PRE	,37	,578	,55	,826	-1,033	,302
P.24.Me dejan jugar los compañeros con ellos PRE	1,90	1,019	1,28	1,128	-3,613	,000
P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo PRE	,37	,578	,94	1,059	-3,703	,000
P.26. Tengo que jugar solo en el recreo PRE	2,49	,571	2,,57	,689	-1,487	,137
P.27. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen PRE	2,41	,681	2,45	,784	-,814	,415
P.28. He insultado en clase PRE	2,82	,446	2,76	,565	-,455	,649
P.29. He insultado en el recreo PRE	2,72	,502	2,74	,512	-,385	,701
P.30. He pegado en clase PRE	2,86	,387	2,87	,375	-,175	,861
P.31. He pegado en el recreo PRE	2,72	,548	2,71	,568	-,131	,896
P.32. He empujado para fastidiar en las filas PRE	2,73	,520	2,82	,466	-1,230	,219
P.33. He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero PRE	2,77	,526	2,73	,599	-,371	,710
P.34. He quitado o escondido las cosas a algún compañero PRE	,08	,280	,15	,512	-,216	,829
P.35. He estropeado el trabajo de algún compañero PRE	2,90	,335	2,89	,438	-,110	,912
P.36. No he dejado jugar conmigo a algún compañero PRE	2,65	,575	2,53	,799	-,585	,558
P.37. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les doy algo a cambio PRE	,55	,649	,62	,776	-,209	,835

P.1. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor? POST	2,19	,911	1,84	,782	-2,879	,004
P.2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia? POST	2,29	,951	2,16	,838	-1,422	,155
P.3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada? POST	2,54	,870	2,43	,916	-,914	,360
P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor? POST	,65	,857	1,04	,865	-3,164	,002
P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia? POST	,85	1,035	1,29	,894	-3,323	,001
P.6. Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada? POST	2,61	,865	2,53	,813	-1,282	,200
P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como: POST	2,04	,842	1,84	,705	-1,835	,067
P.8. Insultarlo en mi clase POST	2,10	,859	2,08	,815	-,214	,831
P.9. Insultarlo en el recreo POST	2,21	,851	2,08	,801	-1,293	,196
P.10. Pegarle en clase POST	,81	,885	,71	,786	-,608	,543
P.11. Pegarle en el recreo POST	2,15	,871	1,92	,869	-1,858	,063
P.12. Empujar o fastidiar en las filas POST	2,24	,859	2,22	,822	-,236	,813
P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo POST	2,40	,730	2,25	,758	-1,468	,142
P.14. Quitarle o esconderle las cosas POST	,61	,745	,39	,615	-1,958	,050
P.15. Estropearle los trabajos POST	,65	,736	,62	,746	-,401	,689
P.16. Me han insultado en clase POST	,54	,783	,52	,709	-,182	,856
P.17. Me han insultado en el recreo POST	,42	,715	,53	,740	-1,215	,224
P.18. Me pegan en clase POST	,46	,735	,42	,671	-,270	,787
P.19. Me pegan en el recreo POST	2,40	,762	2,28	,812	-,994	,320
P.20. Me empujan y fastidian en las filas POST	2,51	,703	2,40	,836	-,646	,518
P.21. Me molestan y no me dejan hacer el trabajo POST	2,38	,805	2,26	,833	-1,121	,262
P.22. Me quitan o esconden las cosas POST	,52	,871	,24	,477	-1,892	,050

P.23. Me estropean los trabajos POST	,32	,714	,28	,522	-,425	,671
P.24. Me dejan jugar los compañeros con ellos POST	,71	,815	1,07	1,064	-2,074	,038
P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo POST	,70	1,095	,43	,737	-,989	,323
P.26. Tengo que jugar solo en el recreo POST	2,65	,736	2,75	,459	-,120	,905
P.27. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen POST	2,36	,900	2,53	,724	-1,015	,310
P.28. He insultado en clase POST	2,99	,109	2,85	,355	-3,225	,001
P.29. He insultado en el recreo POST	2,96	,187	2,80	,457	-3,035	,002
P.30. He pegado en clase POST	2,95	,214	2,89	,318	-1,556	,120
P.31. He pegado en el recreo POST	2,93	,302	2,76	,501	-2,744	,006
P.32. He empujado para fastidiar en las filas POST	2,98	,153	2,82	,415	-3,192	,001
P.33. He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero POST	2,94	,238	2,80	,481	-2,274	,023
P.34. He quitado o escondido las cosas a algún compañero POST	,06	,391	,06	,276	-,723	,469
P.35. He estropeado el trabajo de algún compañero POST	2,99	,109	2,92	,310	-1,851	,064
P.36. No he dejado jugar conmigo a algún compañero POST	2,69	,640	2,84	,424	-1,638	,102
P.37. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les doy algo a cambio POST	,37	,773	,36	,644	-,563	,574

Figura 30

Competencia social post de los alumnos en grupo control y experimental



En la figura 30 y 31 observamos en algunos ítems un aumento del diagrama de barras en color azul correspondiente al grupo control, esto ocurre por la formulación de alguno de los ítems, en los que en su respuesta se reflejan de este modo. Así, a modo de ejemplo, en el ítem P. 28. He insultado en clase (figura 30) el grupo control refleja una mayor puntuación que el grupo experimental (medias de 2,99 y 2,85), que debido a la formulación de la pregunta, se observa con un aumento del diagrama de barras en color azul correspondiente al grupo control pero que a nivel interpretativo en este ítem que el grupo experimental tenga una puntuación menor, implica que los alumnos del grupo experimental insultan menos en clase que los del grupo control, por lo

que se hace evidente una mejoría. Esta misma casuística sucede con algunos de los ítems representados en la figura 30 y 31 en la que se interpreta como una mejoría del grupo experimental frente al grupo control (ver el anexo 4 o las tablas 50 y 51).

También se realizó la prueba de Wilcoxon para ver si había diferencia estadísticamente significativa entre el pre y el post de cada ítem y dentro del grupo experimental (tabla 52 y figura 31).

Tabla 52

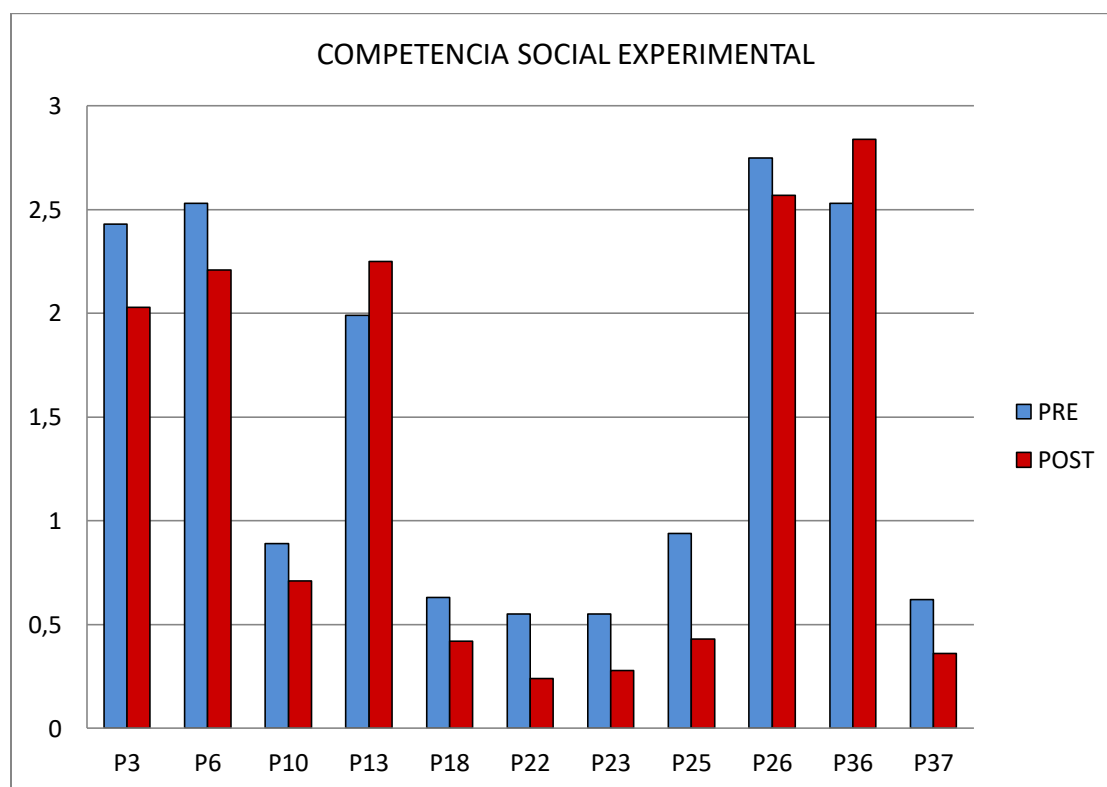
Pruebas para muestras relacionadas. Cuestionario para evaluar la competencia social del alumno dentro del grupo experimental

WILCOXON GRUPO EXPERIMENTAL	PRE	POST	Z	P
MEDIAS				
P.1. Si tienes algún problema ¿se lo dices al profesor?	1,94	1,84	-,759b	,448
P.2. Si tienes algún problema ¿se lo dices a tu familia?	2,08	2,16	-,614c	,539
P.3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada?	2,43	2,03	-2,445b	,014
P.4. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu profesor?	1,03	1,04	-,110b	,912
P.5. Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?	1,12	1,29	-1,226b	,220
P.6. Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?	2,53	2,21	-2,431b	,015
P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a	1,73	1,84	-1,179b	,238
P.8. Insultarlo en mi clase	2,1	2,08	-,157c	,875
P.9. Insultarlo en el recreo	2,11	2,08	-,400c	,689
P.10. Pegarle en clase	0,89	0,71	-1,950b	,050
P.11. Pegarle en el recreo	1,83	1,92	-,735b	,463
P.12. Empujar o fastidiar en las filas	1,99	2,22	-1,921b	,050

P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo	1,99	2,25	-2,133b	,033
P.14. Quitarle o esconderle las cosas	0,51	0,39	-1,276b	,202
P.15. Estropearle los trabajos	0,72	0,62	-1,105b	,269
P.16. Me han insultado en clase	0,65	0,52	-1,232b	,218
P.17. Me han insultado en el recreo	0,57	0,53	-,461b	,645
P.18. Me pegan en clase	0,63	0,42	-2,234b	,025
P.19. Me pegan en el recreo	2,28	2,28	-,064c	,949
P.20. Me empujan y fastidian en las filas	2,38	2,4	-,394b	,693
P.21. Me molestan y no me dejan hacer el trabajo	2,29	2,26	-,331c	,741
P.22. Me quitan o esconden las cosas	0,55	0,24	-3,434b	,001
P.23. Me estropean los trabajos	0,55	0,28	-2,955b	,003
P.24. Me dejan jugar los compañeros con ellos	1,28	1,07	-1,401c	,161
P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo	0,94	0,43	-3,402b	,001
P.26. Tengo que jugar solo en el recreo	2,75	2,57	-2,189b	,029
P.27. Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen	2,45	2,53	-,749b	,454
P.28. He insultado en clase	2,76	2,85	-1,429b	,153
P.29. He insultado en el recreo	2,74	2,8	-1,000b	,317
P.30. He pegado en clase	2,87	2,89	-,471b	,637
P.31. He pegado en el recreo	2,71	2,76	-,939b	,348
P.32. He empujado para fastidiar en las filas	2,82	2,82	-,176c	,860
P.33. He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero	2,73	2,8	-,861b	,389
P.34. He quitado o escondido las cosas a algún compañero	0,15	0,06	-1,642b	,101
P.35. He estropeado el trabajo de algún compañero	2,89	2,92	-,577b	,564
P.36. No he dejado jugar conmigo a algún compañero	2,53	2,84	-3,787b	,000
P.37. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les doy algo a cambio	0,62	0,36	-2,378b	,017

Figura 31

Competencia social pre y post de los alumnos dentro del grupo experimental



Dentro del grupo experimental, se obtuvo diferencia significativa, con unos niveles de confianza superiores al 95%, en los siguientes ítems: P.3. Si tienes algún problema ¿te vas sin decir nada? (medias 2,43 y 2,03; $p=0,014$); P.6. Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada? (medias 2,53 y 2,21; $p=0,015$); P.10. Pegarle en clase (medias 0,89 y 0,71; $p=0,050$); P.13. Molestar y no dejarle hacer el trabajo (ítem inverso, medias 01,99 y 2,25; $p=0,033$); P.18. Me pegan en clase (medias 0,63 y 0,42; $p=0,025$); P.22. Me quitan o esconden las cosas (medias 0,55 y 0,24; $p=0,001$); P.23. Me estropean los trabajos (medias 0,55 y 0,28; $p=0,003$); P.25. Mis compañeros no se quieren sentar conmigo (ítem inverso, medias 0,94 y 0,43; $p=0,001$); P.26. Tengo que jugar solo en el recreo (medias 2,75 y 2,57; $p=0,029$); P.36. No he dejado jugar

conmigo a algún compañero (ítem inverso, medias 2,53 y 2,84; $p=0,000$); y P.37. Si quiero conseguir algo de algún compañero, les doy algo a cambio (medias 0,62 y 0,36; $p=0,017$).

En los resultados obtenidos a nivel estadístico podemos afirmar que existen valores significativos a favor del grupo experimental con respecto al control después de la implementación del “Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil”. Los alumnos del grupo experimental mejoran su comunicación con los adultos de referencia puesto que recurren al profesor cuando tienen algún problema y han aprendido a comunicarse más con sus familias. Además, solicitan ayuda al profesor y a sus familias en caso de que otro compañero lo necesite desarrollando la empatía y otras competencias sociales necesarias para relacionarse. Esto se debe a que, a través de las 27 actividades con la implementación del programa, se ha trabajado con los alumnos aspectos de comunicación tan relevantes en las interacciones sociales como expresar y tomar conciencia de nuestras emociones e interesarse por los demás; la escucha activa y respeto al turno de palabra; respetar a los demás y mantener buenas relaciones.

En los comportamientos agresivos asociados con el acoso existe una mejoría significativa del grupo experimental con respecto al control, en cuanto a quitar o esconder cosas a los compañeros; no molestar ni estropear los trabajos de los compañeros; no insultar, pegar ni empujar a los amigos tanto dentro de clase como en el recreo, mejorando así sus competencias sociales. Esto se debe a que en el entrenamiento con los alumnos a través del programa se incide en la resolución de conflictos de manera positiva rechazando la violencia; regulando los impulsos y las emociones desagradables, tolerando la frustración.

Con la variable competencia social se observa como en algunos ítems existe una mejoría tanto el grupo control como experimental. Estos resultados confirman que la Educación Infantil

favorece la competencia social del alumnado, aunque no hayan participado en ningún programa específico. Sin embargo, el desarrollo es mayor cuando sí lo hacen (Monjas y González, 2000).

Por otro lado, a nivel estadístico se observa que, de 37 ítems, en 31 de ellos (véase tabla 53) existe una mejoría no significativa en las medias entre el grupo control y experimental en la fase de posttest, a favor del experimental, lo que demuestra que el tratamiento ha sido efectivo para aquellos alumnos que han participado en el programa. De los 31 ítems en los que existe mejoría, a modo representativo se destacan 6 de ellos.

A continuación, se presenta la relación de los 6 ítems seleccionados, así como su análisis descriptivo (véanse las tablas de la 53 a la 58 y figuras de la 32 a la 37).

P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún compañero/a

P.8. Insultarlo en mi clase

P.14. Quitarle o esconderle las cosas

P.15. Estropearle los trabajos

P.18. Me pegan en clase

P.22. Me quitan o esconden las cosas

Tabla 53

*P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a. POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	27	12	39
	%	69,2%	30,8%	100,0%
	% dentro de GRUPO	32,1%	13,5%	22,5%
Pocas veces	Recuento	37	55	92
	%	40,2%	59,8%	100,0%

	% dentro de GRUPO	44,0%	61,8%	53,2%
Muchas veces	Recuento	16	18	34
	%	47,1%	52,9%	100,0%
	% dentro de GRUPO	19,0%	20,2%	19,7%
Siempre	Recuento	4	4	8
	%	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	4,8%	4,5%	4,6%
Total	Recuento	84	89	173
	%	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 32

Estadísticos descriptivos del ítem P.7

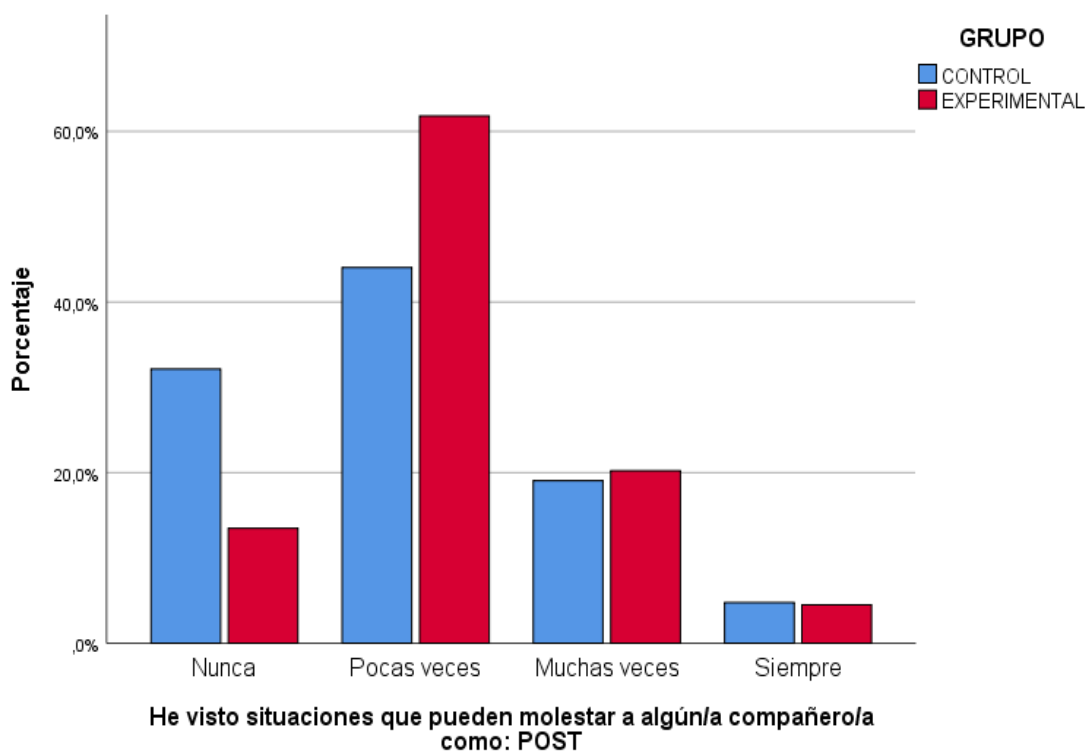
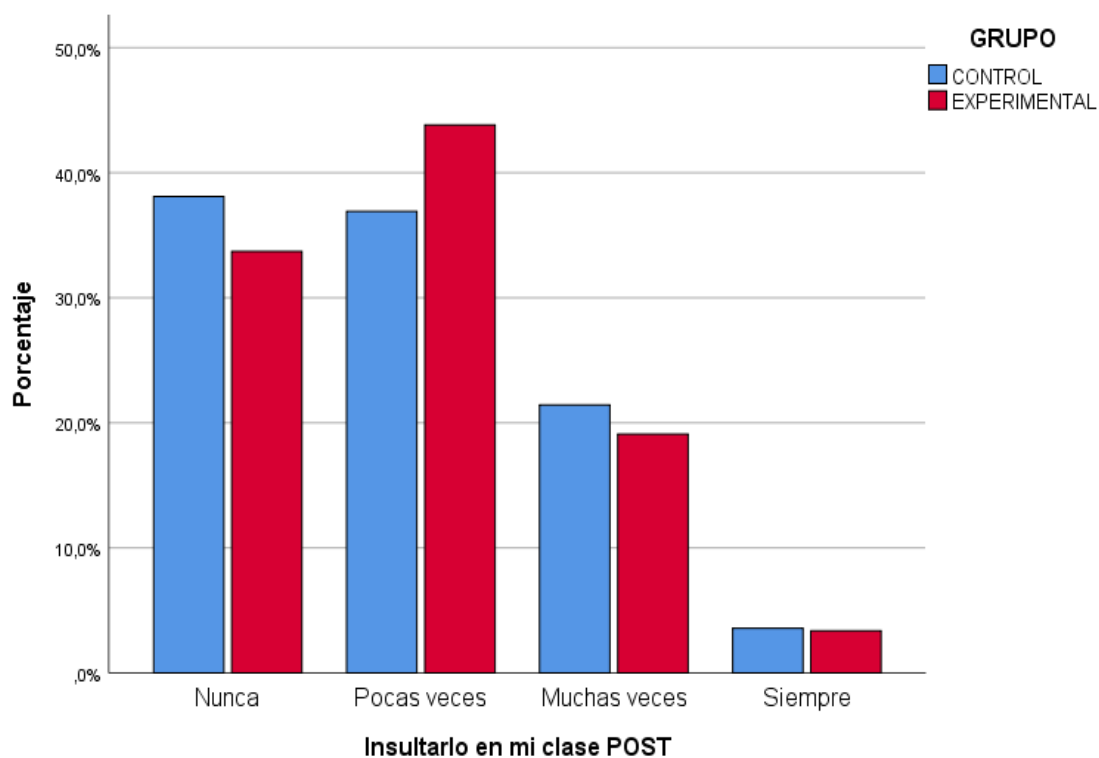


Tabla 54*P.8. Insultarlo en mi clase POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	32	30	62
	% dentro P.8	51,6%	48,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	38,1%	33,7%	35,8%
Pocas veces	Recuento	31	39	70
	% dentro P.8	44,3%	55,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	36,9%	43,8%	40,5%
Muchas veces	Recuento	18	17	35
	% dentro P.8	51,4%	48,6%	100,0%
	% dentro de GRUPO	21,4%	19,1%	20,2%
Siempre	Recuento	3	3	6
	% dentro P.8	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	3,6%	3,4%	3,5%
Total	Recuento	84	89	173
	% dentro P.8	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 33*Estadísticos descriptivos del ítem P.8***Tabla 55***P.14. Quitarle o esconderle las cosas POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Nunca	Recuento	45	59	104
	% dentro de P.14	43,3%	56,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	53,6%	66,3%	60,1%
Pocas veces	Recuento	28	26	54
	% dentro de P.14	51,9%	48,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	33,3%	29,2%	31,2%
Muchas veces	Recuento	10	3	13
	% dentro de P.14	76,9%	23,1%	100,0%

	% dentro de GRUPO	11,9%	3,4%	7,5%
Siempre	Recuento	1	1	2
	% dentro de P.14	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,2%	1,1%	1,2%
Total	Recuento	84	89	173
	% dentro de P.14	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 34

Estadísticos descriptivos del ítem P.14

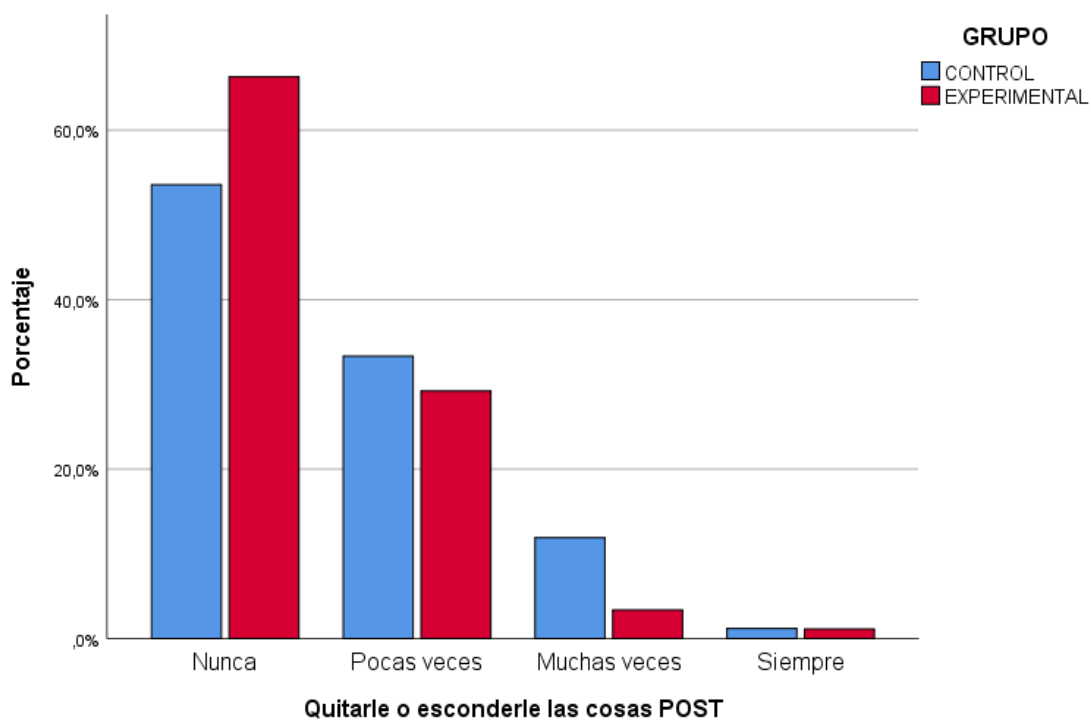
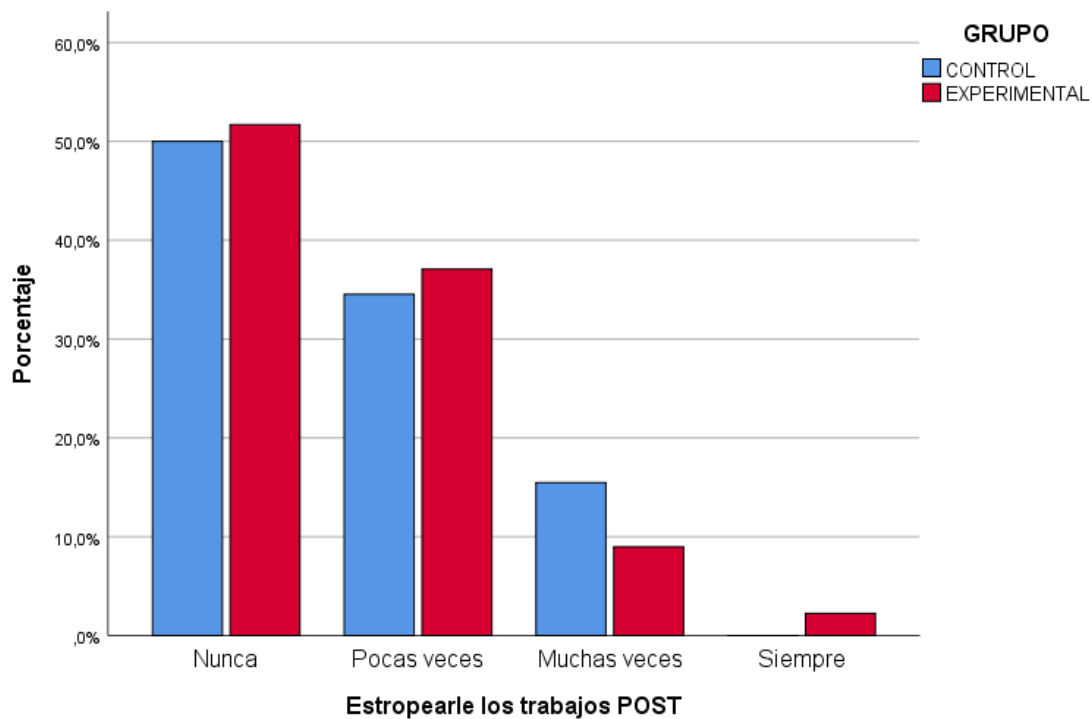


Tabla 56*P.15. Estropearle los trabajos POST*GRUPO*

		GRUPO		Total
		Control	Experimental	
Nunca	Recuento	42	46	88
	% dentro de P.15	47,7%	52,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	50,0%	51,7%	50,9%
Pocas veces	Recuento	29	33	62
	% dentro de P.15	46,8%	53,2%	100,0%
	% dentro de GRUPO	34,5%	37,1%	35,8%
Muchas veces	Recuento	13	8	21
	% dentro de P.15	61,9%	38,1%	100,0%
	% dentro de GRUPO	15,5%	9,0%	12,1%
Siempre	Recuento	0	2	2
	% dentro de P.15	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	0,0%	2,2%	1,2%
Total	Recuento	84	89	173
	% dentro de P.15	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 35*Estadísticos descriptivos del ítem P.15***Tabla 57***P.18. Me pegan en clase POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	56	60	116
	% dentro de P.18	48,3%	51,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	66,7%	67,4%	67,1%
Pocas veces	Recuento	18	22	40
	% dentro de P.18	45,0%	55,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	21,4%	24,7%	23,1%

Muchas veces	Recuento	9	6	15
	% dentro de P.18	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	10,7%	6,7%	8,7%
Siempre	Recuento	1	1	2
	% dentro de P.18	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	1,2%	1,1%	1,2%
Total	Recuento	84	89	173
	% dentro de P.18	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 36

Estadísticos descriptivos del ítem P.18

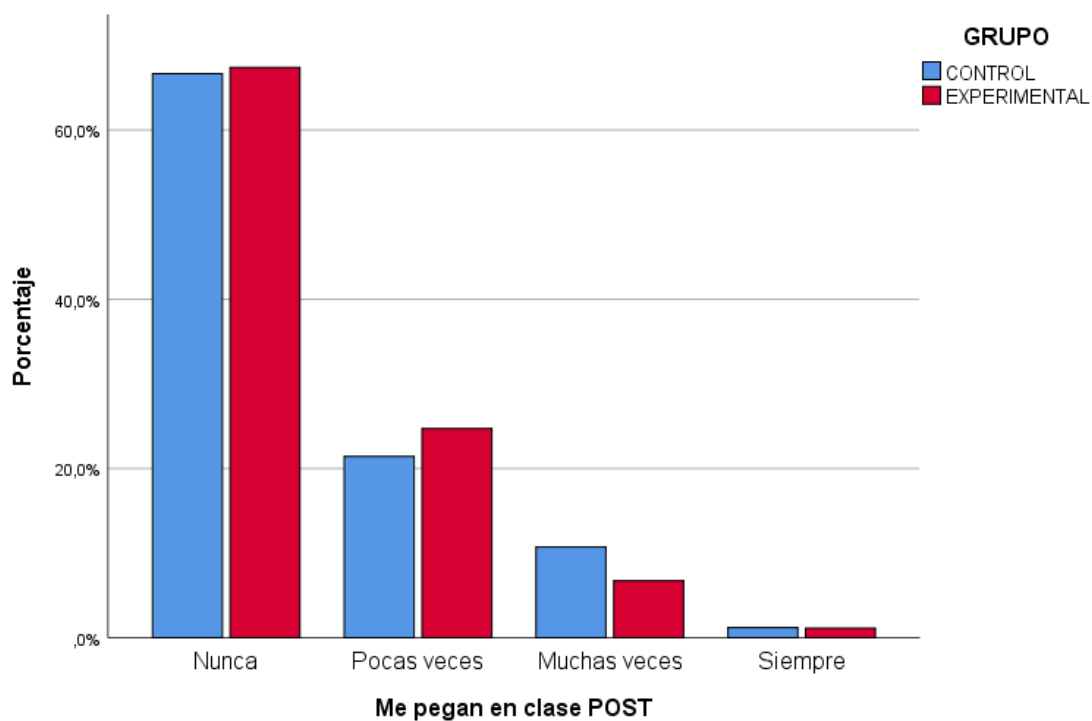
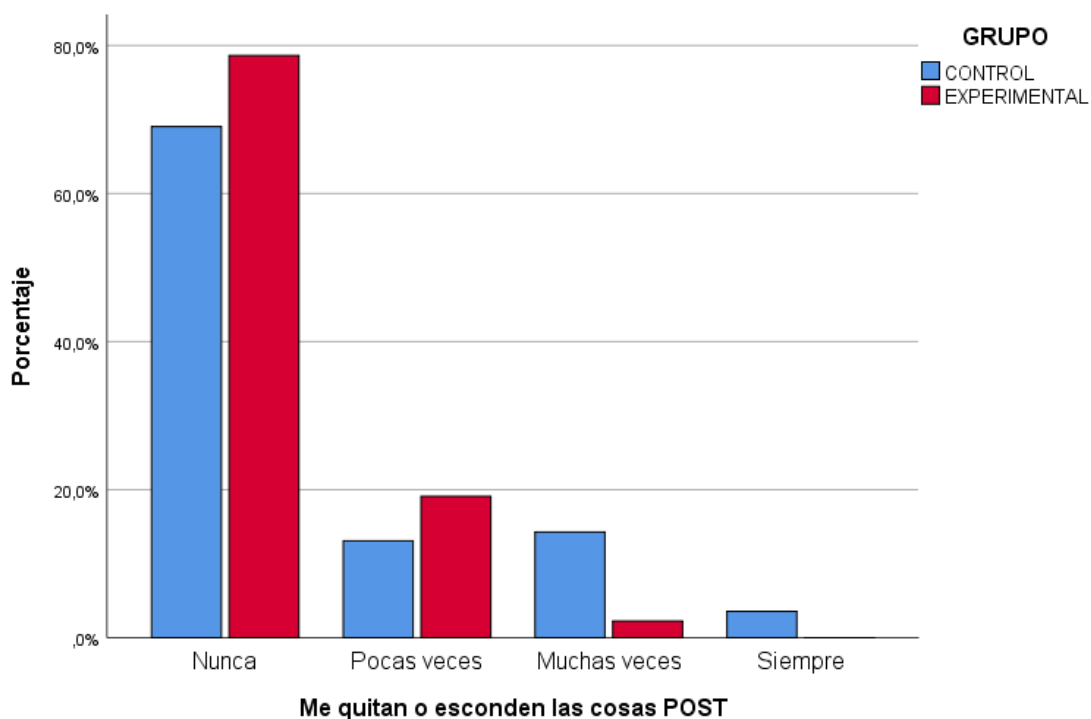


Tabla 58*P.22. Me quitan o esconden las cosas POST*GRUPO*

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
Nunca	Recuento	58	70	128
	% dentro de P22	45,3%	54,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	69,0%	78,7%	74,0%
Pocas veces	Recuento	11	17	28
	% dentro de P22	39,3%	60,7%	100,0%
	% dentro de GRUPO	13,1%	19,1%	16,2%
Muchas veces	Recuento	12	2	14
	% dentro de P22	85,7%	14,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	14,3%	2,2%	8,1%
Siempre	Recuento	3	0	3
	% dentro de P22	100,0%	0,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	3,6%	0,0%	1,7%
Total	Recuento	84	89	173
	% dentro de P22	48,6%	51,4%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 37*Estadísticos descriptivos del ítem P.22*

A nivel descriptivo se puede observar como en el ítem P.7. He visto situaciones que pueden molestar a algún compañero/a, los alumnos del grupo control responden un 44% Pocas veces, mientras que en el grupo experimental un 61,8%. Además, en el ítem P.8. Insultarlo en mi clase, se observa unos porcentajes de un 36,9% responden Pocas veces en el grupo control y un 43,8 en el experimental. Con respecto al ítem P.14. Quitarle o esconderle las cosas, se obtiene una puntuación en el grupo control de un 53,6% que responden Nunca frente a un 66,3% en el grupo experimental.

Respecto al ítem P.15. Estropearle los trabajos, se observa una leve mejoría en cuanto a que un 50% del grupo control responden Nunca, mientras que en el grupo experimental es un 51,7%. En el ítem P.18. Me pegan en clase, en el grupo control responden Nunca un 66,7%,

frente al grupo experimental con un 67,4%. Por último, en ítem P.22. Me quitan o esconden las cosas, el grupo control responde Nunca con un 69%, frente al grupo experimental con un 78,7%.

8.5. Análisis estadístico sobre la Escala de observación y de evaluación de identificación, percepción y concienciación de las emociones de los alumnos según los grupos control y experimental.

En la escala de observación y de evaluación de la identificación, percepción y concienciación de las emociones, participaron 180 estudiantes de tercero de Educación Infantil, de los cuales 90 alumnos pertenecen al grupo control y 90 al experimental. Es un instrumento de evaluación de elaboración propia basada en imágenes fotográficas de expresiones faciales de las emociones evaluadas en los alumnos de 5 años. Se evalúan las cuatro emociones trabajadas en el programa EMOTI: Miedo, Tristeza, Enfado y Alegría (ver anexo 5) y los alumnos responden en base a dos categorías dicotómicas: SI o EP (en proceso).

Una vez realizado el análisis descriptivo se realizaron las pruebas de independencia de la variable grupo, al tratarse de variables categóricas dicotómicas se utilizó el test Chi cuadrado y el test de Fisher, ya que en algunas interacciones no se cumplía el supuesto en el cual no puede haber más de un 25% de las casillas de la tabla cruzada con una frecuencia inferior o igual a cinco.

Para las pruebas de muestras relacionadas al tratarse de variables dicotómicas se aplicó el test de McNemar, en el cual no se obtuvo significancia al 95% de confianza, pero sí una gran mejoría en porcentajes del grupo experimental.

A continuación, presentamos las pruebas para muestras independientes (véanse las tablas de la 59 a la 62) de las emociones de Miedo, Tristeza, Enfado y Alegría que se han trabajado con el programa EMOTI, encontrando valores significativos en la emoción de Tristeza (tabla 59, 60 y

figura 38) entre grupos a favor del experimental y a nivel descriptivo en las emociones de Miedo y Enfado.

En cuanto a la emoción de Tristeza, referente a la variable grupo se obtuvo una dependencia con la variable Tristeza (Fisher $p=0,006$).

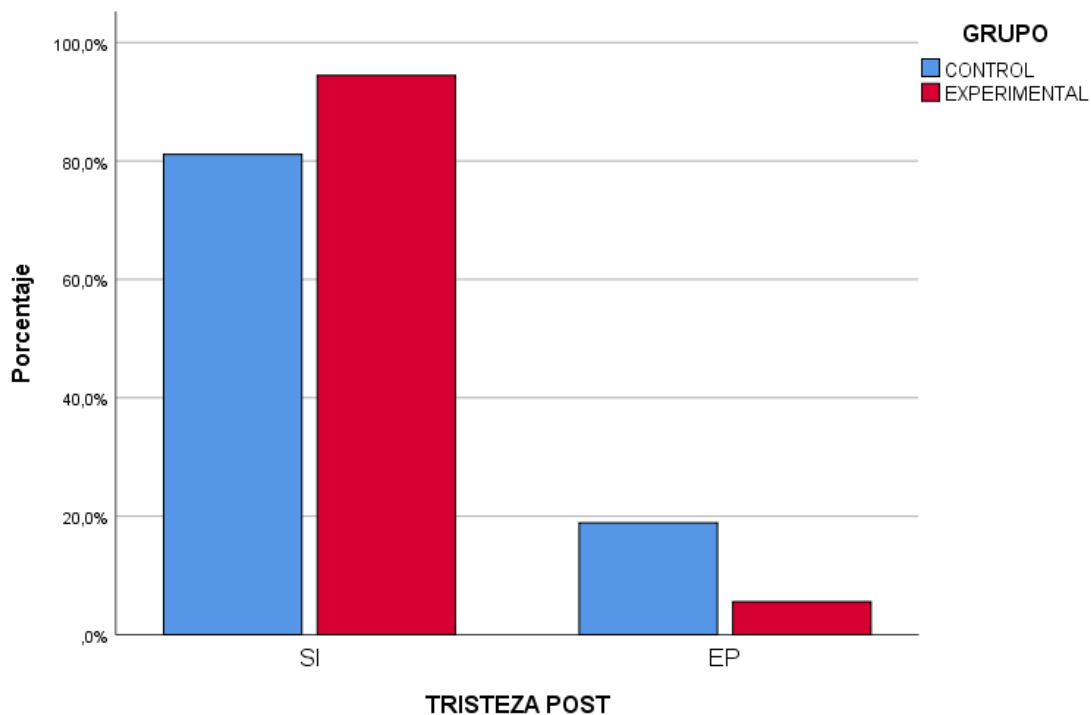
Tabla 59

Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza

		GRUPO			
		Control	Experimental	Total	
TRISTEZA	SI	Recuento	73	85	158
POST		% dentro de	46,2%	53,8%	100,0%
		TRISTEZA POST			
		% dentro de GRUPO	81,1%	94,4%	87,8%
	EP	Recuento	17	5	22
		% dentro de TRISTEZA	77,3%	22,7%	100,0%
		POST			
		% dentro de GRUPO	18,9%	5,6%	12,2%
Total		Recuento	90	90	180
		% dentro de TRISTEZA	50,0%	50,0%	100,0%
		POST			
		% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 38

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza en grupo control y experimental

**Tabla 60**

Pruebas de Chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable grupo. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,457	1	,006		
Corrección de continuidad ^b	6,266	1	,012		
Razón de verosimilitud	7,829	1	,005		

Prueba exacta de Fisher				,011	,005
Asociación lineal por lineal	7,415	1		,006	
N de casos válidos	180				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,00.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

El p-valor de la prueba de independencia Chi cuadrado sale significativo ($p < 0,05$), por tanto, con un nivel de confianza del 95% podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables.

A continuación, presentamos las pruebas de muestras independientes de la emoción de Miedo y Enfado que aunque no se obtuvieron significancia al 95% de confianza, pero sí encontramos a nivel descriptivo una mejora en porcentajes a favor del grupo experimental así como en el género obteniendo puntuaciones más altas las niñas que los niños (véanse las tablas 61, 62 y las figuras 39 y 40).

Tabla 61

Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado

		GRUPO		
		Control	Experimental	Total
ENFADO POST SI	Recuento	79	85	164
	% dentro de ENFADO	48,2%	51,8%	100,0%
	POST			
	% dentro de GRUPO	87,8%	94,4%	91,1%
EP	Recuento	11	5	16

	% dentro de ENFADO POST	68,8%	31,3%	100,0%
	% dentro de GRUPO	12,2%	5,6%	8,9%
Total	Recuento	90	90	180
	% dentro de ENFADO POST	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 39

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado en grupo control y experimental

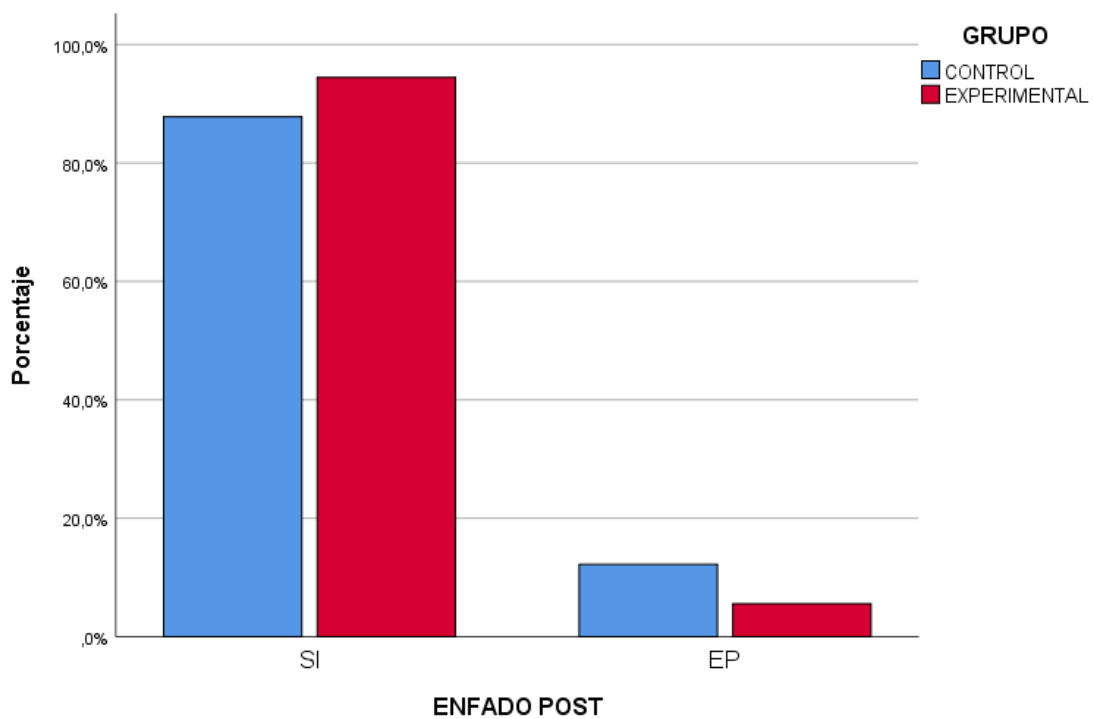


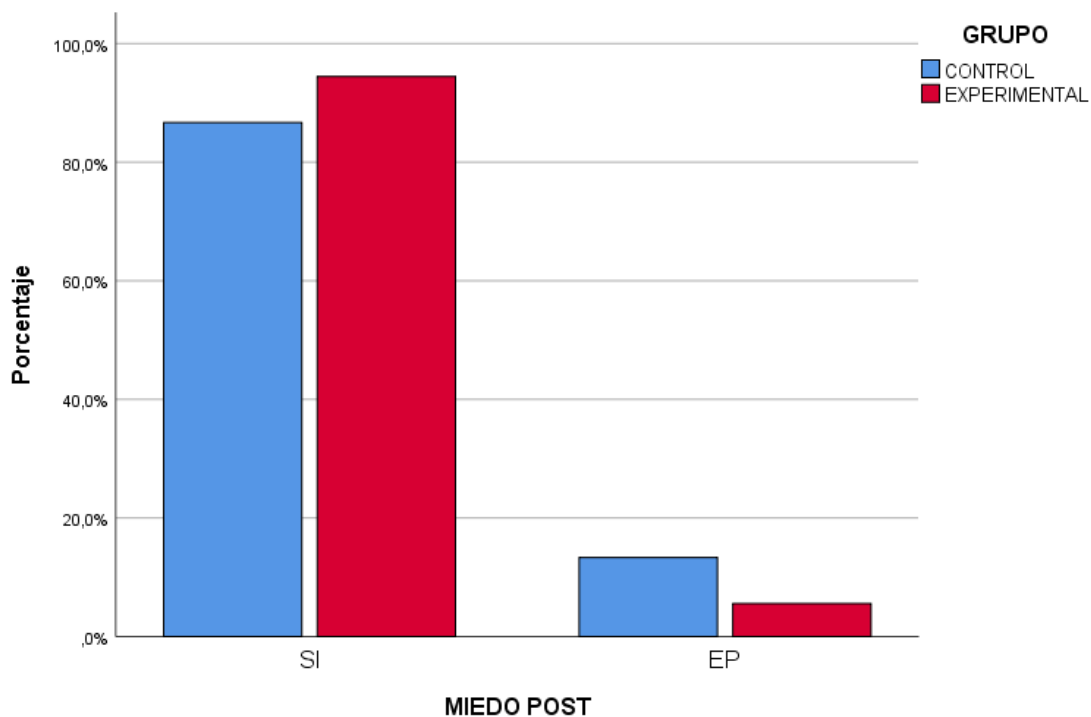
Tabla 62

Pruebas para muestras independientes según el grupo. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo

		GRUPO			
		Control	Experimental	Total	
MIEDO	SI	Recuento	78	85	163
POST		% dentro de MIEDO	47,9%	52,1%	100,0%
		POST			
		% dentro de GRUPO	86,7%	94,4%	90,6%
	EP	Recuento	12	5	17
		% dentro de MIEDO	70,6%	29,4%	100,0%
		POST			
		% dentro de GRUPO	13,3%	5,6%	9,4%
Total		Recuento	90	90	180
		% dentro de MIEDO	50,0%	50,0%	100,0%
		POST			
		% dentro de GRUPO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 40

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo en grupo control y experimental



Los resultados reflejan que, a nivel descriptivo, se observa que existe una mejoría entre el grupo control y experimental en la fase de postest, a favor del experimental, en cuanto a la identificación, percepción y concienciación de estas tres emociones básicas, lo que demuestra que el tratamiento pueda haber sido efectivo para aquellos alumnos que han participado en el programa.

Por tanto, aunque a nivel estadístico no se puede afirmar con un 95% de confianza que la metodología aplicada fuera mejor en el grupo experimental frente al grupo control puesto que no se obtuvieron resultados significativos en todas las variable medibles, si se afirma que a nivel descriptivo en los análisis de todos los valores medios y los porcentajes son mejores y muestran una clara tendencia a ser superiores en el grupo experimental frente al grupo control, lo que pone

de manifiesto que la metodología que recibió el grupo experimental fue mejor que en el grupo control que no la recibieron.

8.6. Análisis estadístico sobre la Escala de observación y de evaluación de identificación, percepción y concienciación de las emociones de los alumnos según el género.

De igual modo se realizaron las pruebas de independencia de la variable género al tratarse de variables categóricas dicotómicas se utilizaron el test Chi cuadrado y el test de Fisher, ya que en algunas interacciones no se cumplía el supuesto en el cual no puede haber más de un 25% de las casillas de la tabla cruzada con una frecuencia inferior o igual a cinco.

De los 180 alumnos que participan en este estudio, dentro del grupo control con 90 alumnos de los cuales 36 son niños y 54 niñas y en el grupo experimental son 90 alumnos de los cuales 29 son niños y 61 niñas (véase tabla 63).

Tabla 63

Alumnos participantes en la Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación según género

Identificación, Percepción y Concienciación de las emociones			GÉNERO		
			NIÑO	NIÑA	Total
GRUPO	Control	Recuento	36	54	90
		% dentro de GRUPO	40,0%	60,0%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	55,4%	47,0%	50,0%
	Experimental	Recuento	29	61	90
		% dentro de GRUPO	32,2%	67,8%	100,0%
		% dentro de GÉNERO	44,6%	53,0%	50,0%
Total	Recuento	65	115	180	
	% dentro de GRUPO	36,1%	63,9%	100,0%	
	% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%	

Tras realizar las pruebas para muestras independientes con la variable género en las diferentes emociones (véanse las tablas de la 64 a la 69 y figuras de la 41 a la 44) se encuentran mejores puntuaciones a favor de las niñas que participan en este estudio.

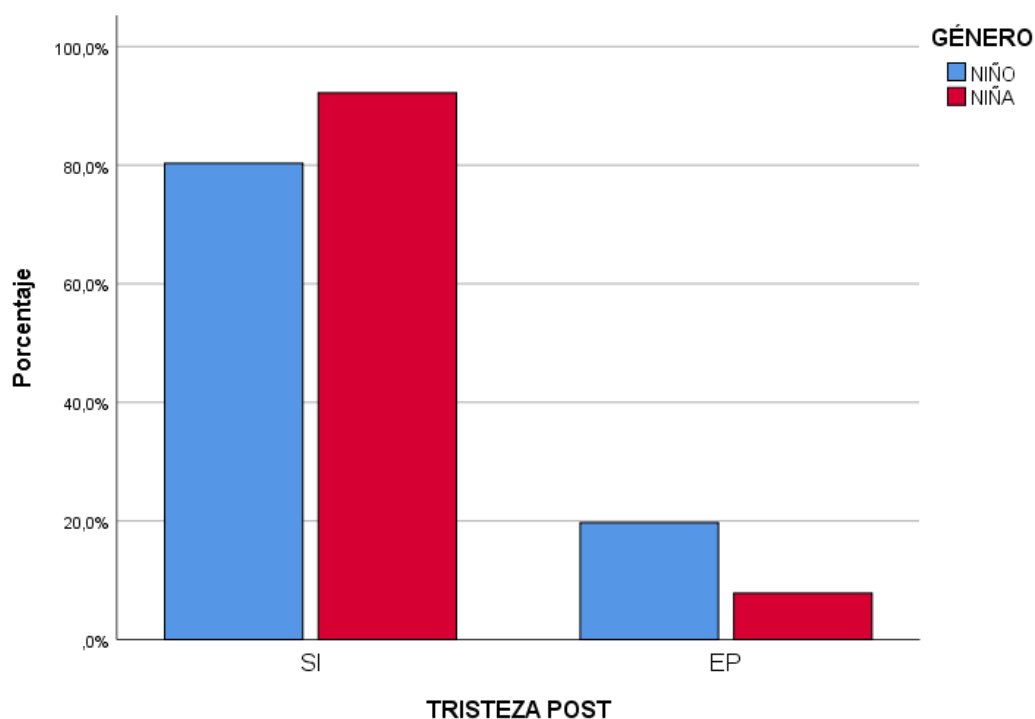
Referente a la variable género se obtuvo una dependencia con las variables Tristeza (Fisher $p=0,019$) (véase tablas 64, 65 y figura 41).

Tabla 64 Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza

		GÉNERO			
		NIÑOS	NIÑAS	Total	
TRISTEZA POST	SI	Recuento	53	106	159
		% dentro de TRISTEZA	33,3%	66,7%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	80,3%	92,2%	87,8%
EP		Recuento	13	9	22
		% dentro de TRISTEZA	58,1%	40,9%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	19,7%	7,8%	12,2%
Total		Recuento	65	115	180
		% dentro de TRISTEZA	36,5%	63,5%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 41

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza en grupo control y experimental. Variable género

**Tabla 65**

Pruebas de chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable género. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,534 ^a	1	,019		
Corrección de continuidad ^b	4,478	1	,034		
Razón de verosimilitud	5,308	1	,021		
Prueba exacta de Fisher				,031	,019

Asociación lineal por lineal	5,504	1	,019
N de casos válidos	180		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,02.			
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2			

El p-valor de la prueba de independencia Chi cuadrado sale significativo ($p < 0,05$), por tanto, con un nivel de confianza del 95% podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables grupos y la variable de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Tristeza.

En cuanto a la emoción de Miedo se observa en la variable género que se obtuvo una dependencia MIEDO (Fisher $p = 0,011$). A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de la variable género (véase tabla 66, 67 y figura 42).

Tabla 66

Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo

		GÉNERO		
		NIÑOS	NIÑAS	Total
MIEDO POST SI	Recuento	55	109	164
	% dentro de MIEDO	33,5%	66,5%	100,0%
	POST			
	% dentro de GÉNERO	83,3%	94,8%	90,6%
EP	Recuento	11	6	17
	% dentro de MIEDO POST	64,7%	35,3%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	16,7%	5,2%	9,4%

Total	Recuento	66	115	180
	% dentro de MIEDO POST	36,5%	63,5%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 42

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo en grupo control y experimental. Variable de género

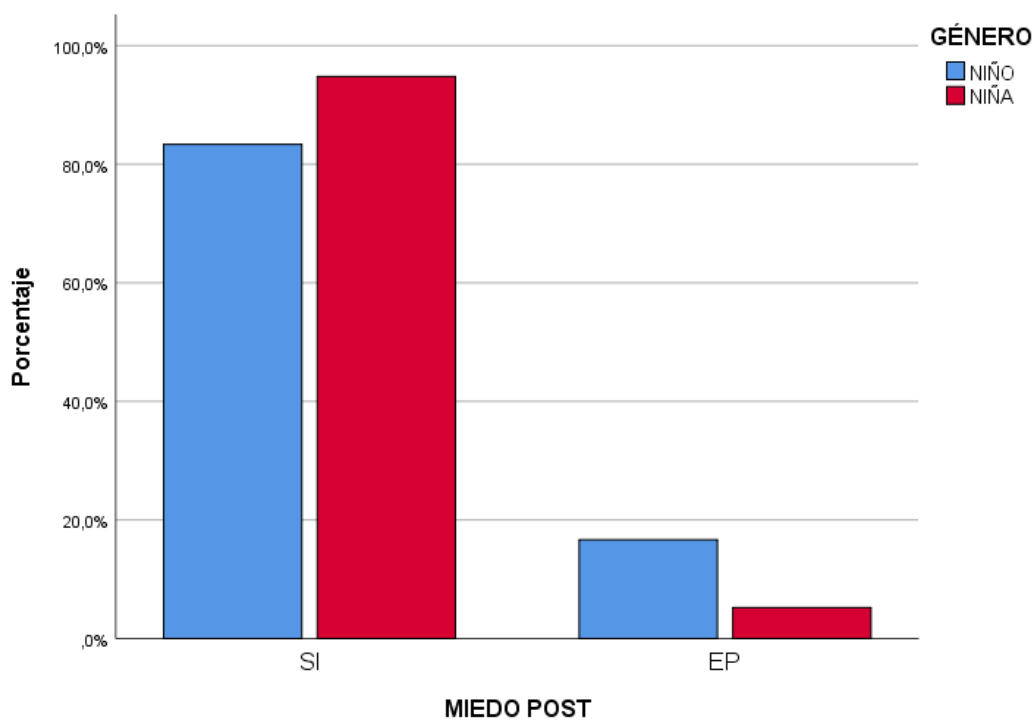


Tabla 67

Pruebas de chi-cuadrado. Metodología estadística de la variable género. Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,459 ^a	1	,011		
Corrección de continuidad ^b	5,184	1	,023		
Razón de verosimilitud	6,177	1	,013		
Prueba exacta de Fisher				,016	,013
Asociación lineal por lineal	6,424	1	,011		
N de casos válidos	180				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,20.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					

El p-valor de la prueba de independencia chi cuadrado sale significativo ($p < 0,05$), por tanto, con un nivel de confianza del 95% podemos aceptar la hipótesis de dependencia entre las variables grupos y la variable de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Miedo. .

Por otro lado, a nivel descriptivo también encontramos una ligera mejoría en los porcentajes a favor de las niñas en la identificación, percepción y concienciación de la emoción de Alegría y de Enfado (véanse las tablas 68, 69 y figuras 43, 44).

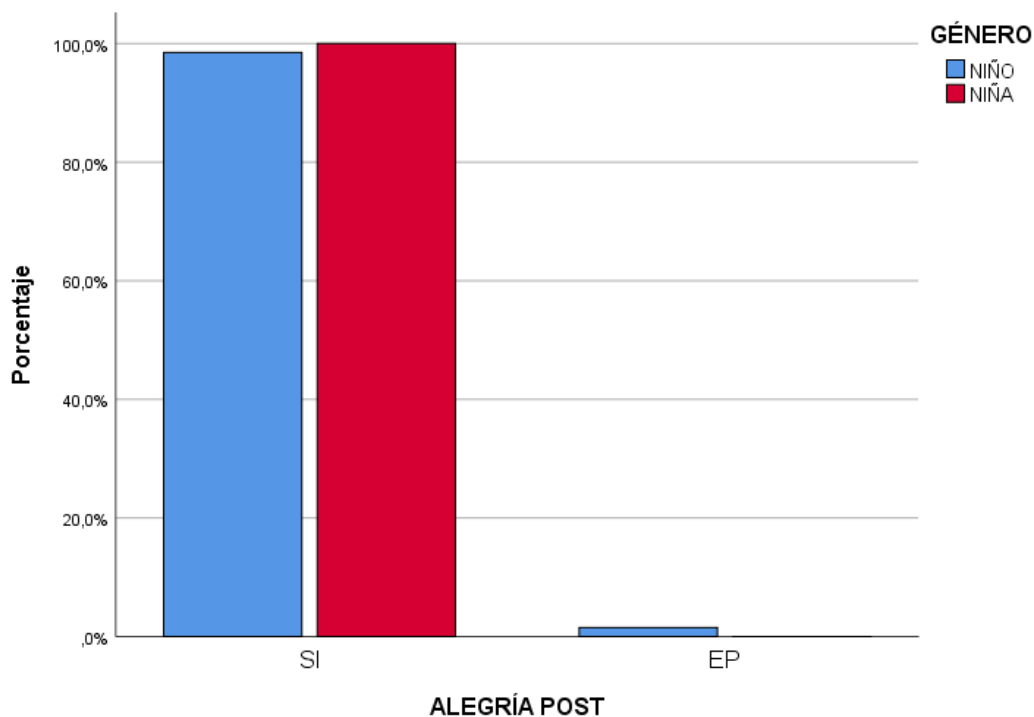
Tabla 68

Pruebas para muestras independientes según el género. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Alegría

		GÉNERO			
		NIÑOS	NIÑAS	Total	
ALEGRÍA	SI	Recuento	65	115	180
POST		% dentro de ALEGRÍA	36,1%	63,9%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	98,5%	100,0%	99,4%
	EP	Recuento	1	0	1
		% dentro de ALEGRÍA	100,0%	0,0%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	1,5%	0,0%	0,6%
Total		Recuento	66	115	180
		% dentro de ALEGRÍA	36,5%	63,5%	100,0%
		POST			
		% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 43

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Alegría en grupo control y experimental. Variable género

**Tabla 69**

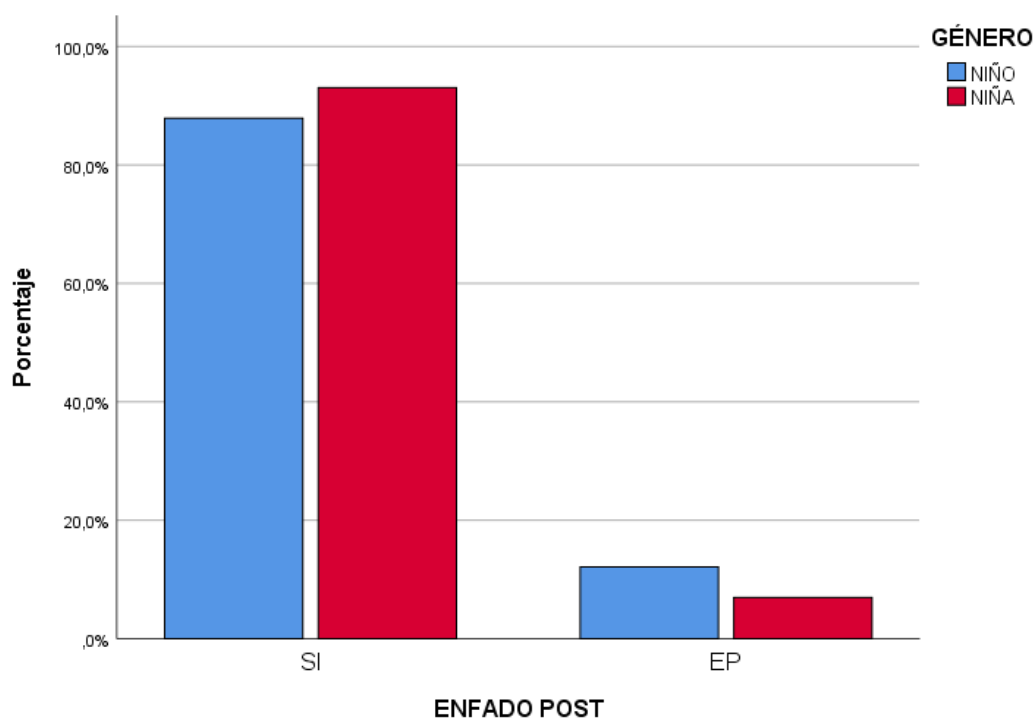
Pruebas para muestras independientes. Escala de observación y evaluación de identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado

		GÉNERO		
		NIÑOS	NIÑAS	Total
ENFADO POST SI	Recuento	58	107	165
	% dentro de ENFADO	35,2%	64,8%	100,0%
POST				
	% dentro de GÉNERO	87,9%	93,0%	91,2%
EP	Recuento	8	8	16

	% dentro de ENFADO POST	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	12,1%	7,0%	8,8%
Total	Recuento	66	115	180
	% dentro de ENFADO POST	36,5%	63,5%	100,0%
	% dentro de GÉNERO	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 44

Identificación, percepción y concienciación de la emoción de Enfado en grupo control y experimental. Variable género



Los resultados demuestran que tras la aplicación del “Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil” refleja que existen diferencias significativas

en la variable género en cuanto a que las niñas identifican más que los niños, perciben y tienen una mayor conciencia emocional ante las emociones de Miedo y Tristeza y además, a nivel descriptivo las niñas también presentan porcentajes más altos que los niños en la identificación, percepción y concienciación de las emociones de Enfado y Alegría tras haber implementado el programa EMOTI.

CAPITULO 9

**CONCLUSIONES, DISCUSIONES,
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA
INVESTIGADORA**

9.1. Conclusiones y discusión

El objetivo principal del presente trabajo es comprobar que tras la implementación del "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil" (Hurtado y Salas, 2019) en la investigación realizada durante el curso 2018/19, los alumnos de 5 años desarrollan competencias socio-emocionales, mejoran en el reconocimiento y regulación de sus emociones, lo que va a repercutir en una mejora de las interacciones sociales entre iguales.

Con respecto al objetivo principal de estudio, se puede comprobar que tras la aplicación del programa los alumnos de tercero de Educación Infantil mejoran su competencia socioemocional. Los resultados obtenidos corroboran que la Educación Infantil es el momento adecuado para trabajar estos contenidos socioemocionales con los alumnos ya que tiene un mayor efecto preventivo que en cursos posteriores (Webster-Stratton et al., 2008). Una adecuada competencia social se convertirá en un factor de protección para la aparición de problemas o trastornos de conducta a lo largo de la vida (Bornstein et al., 2010; López et al., 2020).

A continuación, se analizará la discusión en función de las diferentes hipótesis:

- ***H1. Los alumnos desarrollarán competencias socio-emocionales, mejorando en el reconocimiento de sus emociones, lo que repercutirá en una mejora de las interacciones sociales entre iguales.***

SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS.

Para el estudio de esta investigación se analizaron como variables los 37 ítems que miden la competencia social de los alumnos de 5 años, encontrando datos significativos en la fase de postest a favor del grupo experimental frente al control, obteniendo en algunos de ellos mejores puntuaciones con unos niveles de confianza superiores al 95%.

Después de la implementación del “Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil” (Hurtado y Salas, 2019) los alumnos del grupo experimental mejoran su comunicación con los adultos de referencia, puesto que recurren al profesor cuando tienen algún problema y han aprendido a comunicarse más con sus familias. Además, solicitan ayuda al profesor y a sus familias en caso de que otro compañero lo necesite, desarrollando así la empatía y otras competencias sociales necesarias para relacionarse. Esto se debe a que, a través de las 27 actividades con la implementación del programa, se ha trabajado con los alumnos aspectos de comunicación tan relevantes en las interacciones sociales como expresar y tomar conciencia de nuestras emociones e interesarse por los demás; la escucha activa y respeto al turno de palabra; respetar a los demás y mantener buenas relaciones.

Para el estudio realizado sobre sí los alumnos que participan en el programa mejoran su Inteligencia Emocional, en la identificación, percepción y concienciación de sus emociones, los resultados demuestran que tras la aplicación existe una mejoría significativa del grupo experimental con respecto al control en cuanto a que identifican, reconocen y tienen una mayor conciencia emocional ante la emoción de tristeza y aunque no con un 95% de confianza en los resultados obtenidos, si se evidencia una mejoría en el grupo experimental frente a control en la identificación, percepción y concienciación de las otras emociones básicas además de la tristeza que se trabajan en el programa como es el miedo, la alegría o el enfado.

Como se puede apreciar en los resultados solo en algunas variables si hay diferencia significativa entre el grupo control y el experimental, pero si se puede apreciar una mejoría en los porcentajes en el grupo experimental entre el pre y el post en cuanto a la identificación, percepción y concienciación de dichas emociones.

- ***H2. Los alumnos del grupo experimental interactuarán entre sí de manera más sociable tras la aplicación del programa que aquellos alumnos del grupo control.***

SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS.

Estos resultados confirman que la Educación Infantil favorece la competencia social del alumnado, aunque no hayan participado en ningún programa específico. Sin embargo, el desarrollo es mayor cuando sí lo hacen (Monjas y González, 2000).

Existen muy pocos estudios con evidencias científicas realizados en la etapa de Educación Infantil por el alto coste que supone para el investigador tanto físico como psicológico (Gelabert, 2014). El presente estudio constata que alumnos que participan en el programa EMOTI mejoran en su competencia social al igual que en otras investigaciones en las que utilizan programas que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y de la Inteligencia Emocional en los alumnos que mejoran significativamente en estas capacidades, como ocurre con el estudio realizado por Frías (2015) en cuanto a que los alumnos del grupo experimental de segundo ciclo de Educación Infantil mejoran en su competencia social, en la cooperación en el juego y en sus interacciones cotidianas desarrollando menos conductas problemáticas. Se demuestra que los niños del grupo experimental manifestaban mayores conductas empáticas y de afecto por sus iguales y adultos, mostrando interés y curiosidad por situaciones sociales, bien sea de diálogo o juego. También con el estudio realizado por Gelabert (2014) con alumnos de primer ciclo de infantil quienes mejoraron su autoconcepto, interacción con los compañeros y adultos y en la expresión de sentimientos y afectos. En esta misma línea de resultados estaría el estudio con niños de 3 años Fernández-Cabezas et al. (2011) y el estudio longitudinal desde los 3 a los 5 años realizado por Justicia-Arráz et al. (2015).

Una vez aplicado el programa, los alumnos del grupo experimental desarrollan menos conductas violentas y saben resolver situaciones de conflicto de manera más sociable, lo que repercute muy positivamente en el desarrollo de competencias socioemocionales del alumno, los niños se pegan menos, respetan más a sus compañeros, juegan más entre sí y han dejado jugar a sus compañeros con ellos, en mayor medida que los niños del grupo control. Resultados que coinciden con el estudio de Rubin (1999) por el que una Alta Inteligencia Emocional de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula y con el estudio de Extremera y Fernandez - Berrocal (2001) que evidencia que los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones, más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas, mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

- ***H.3. Los alumnos del grupo experimental tendrán menos conductas violentas resolviendo mejor situaciones conflictivas, tras la aplicación del programa que aquellos alumnos del grupo control.***

SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS.

En cuanto a los comportamientos agresivos existe una mejoría significativa del grupo experimental con respecto al control, en cuanto a quitar o esconder cosas a los compañeros; insultar menos a los compañeros de clase y en el recreo; pegar menos en el recreo y empujar menos en la fila mejorando así sus competencias sociales. Esto se debe a que en el entrenamiento con los alumnos a través del programa se incide en la resolución de conflictos de manera positiva

rechazando la violencia; regulación de los impulsos y las emociones desagradables, tolerando la frustración.

Por otro lado, encontramos que existe una mejora de los alumnos del grupo experimental en cuanto a la comunicación con los adultos de referencia y confían más en los profesores y familiares cuando tienen algún problema, eso es porque han mejorado en la habilidad de expresar sus emociones. Resultados que se confirman con los estudios de Lopes et al. (2003) cuyos resultados demuestran que una buena Inteligencia Emocional se relacionó con un mejor vínculo parental y menor número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos, así como con relaciones más positivas con los amigos y con el estudio realizado por Velásquez y Fabián (2020) que tras la evaluación formativa de una intervención pedagógica en el aula orientada al desarrollo de competencias sociales muestra como resultados que los alumnos disminuyen en sus niveles de agresión; mejoran en su prosocialidad: en el trabajo en equipo y en las habilidades de comunicación para una adecuada convivencia.

Los resultados de este estudio evidencia que, aunque no se pudo obtener diferencias significativas en todos los ítems con niveles de confianza superiores al 95% si existe en general en casi todos los ítems una mejoría en las medias obtenidas entre el grupo experimental con respecto al control, por lo que a nivel descriptivo se interpreta como que los alumnos del grupo experimental han desarrollado más su competencia social y han sacado mejores puntuaciones que los alumnos del grupo control.

- ***H.4. Los alumnos que participan en el programa mejoraran su capacidad de empatía frente a aquellos alumnos que no participan.***

NO SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS.

No se confirma la hipótesis 4, pero sí a nivel descriptivo se encuentran mejores puntuaciones en el grupo experimental frente al control en cuanto a que *los alumnos que participan en los programas mejoraran su capacidad de empatía frente a aquellos alumnos que no participa* (Salas y Alcaide, 2020).

Se analizaron los datos del cuestionario dirigido a familias sobre la empatía infantil de sus propios hijos. Ya anteriormente mencionado, consta de 26 ítems que se analizan como variables de manera independiente entre sí mostrando diferencias significativas en uno de ellos.

Puesto que este cuestionario fue cumplimentado por los padres de los alumnos es muy probable que exista un sesgo al no tener un control exhaustivo de la recogida de los datos.

En una revisión de la literatura no se encuentran estudios que demuestren que tras la aplicación de un programa los alumnos no sean más empáticos. Los estudios se orientan a investigaciones como la realizada por Ciarrochi et al. (2000) por el que una alta Inteligencia Emocional se relacionó con mayor empatía, mayor satisfacción vital y mejor calidad de las relaciones sociales. Y con los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2004a); Goleman (2005); Boyatzis (2005) y Murcer y Ling (2006) cuyos resultados evidencia una relación positiva existente entre Inteligencia Emocional y empatía. También en el estudio de Mayer et al. (1999) encontraron que los estudiantes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional tenían también mayor puntuación en empatía.

H.5. Las niñas tendrán una mayor habilidad para la identificación, percepción y concienciación de sus emociones con respecto a los niños que participan en el programa.

SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS

Se confirma la hipótesis 5 en cuanto a que *las niñas tienen una mayor habilidad para la identificación, percepción y concienciación de sus emociones con respecto a los niños que participan en el programa.*

Existen diferencias significativas dentro de la variable género entre las niñas y los niños. Las niñas poseen una mayor capacidad para identificar, percibir y tomar conciencia emocional ante las emociones de miedo y tristeza que los niños. Además, a nivel descriptivo se observa que existe una mejoría en la variable género en las niñas con respecto a los niños también con las emociones de Alegría y Enfado.

En cuanto a la variable género, convencionalmente se ha desarrollado la creencia de que las mujeres son más emocionales como consecuencia del influjo cultural y educativo en el que a la mujer se le ha expuesto más en contacto con los sentimientos, afirmándose desde este punto de vista que ellas suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones, y que reconocen mejor las emociones en los demás (Extremera y Fernández- Berrocal, 2015).

Existe una cierta carencia entre los investigadores a incluir en sus trabajos la variable género por lo que no hay un amplio abanico de estudios científicos que consideren la variable género como elemento de análisis. No obstante, los resultados obtenidos de la presente investigación se contrasta con el estudio de Ciarrochi et al. (2000) en los que se afirma que las mujeres obtienen mayores puntuaciones que los varones en Inteligencia Emocional en la percepción de emociones, comprensión y manejo de emociones.

Por otro lado, en los trabajos científicos de Dawda y Hart (2000) no se encuentran diferencias significativas entre varones y mujeres en las puntuaciones obtenidas sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en la variable género. Del mismo modo sucede en el trabajo de Bar-On et al. (2000) los resultados indican que no hay diferencias significativas entre

varones y mujeres en Inteligencia Emocional en general. Sin embargo, parece que las mujeres tienen mejores habilidades interpersonales, mientras que los varones son mejores en la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

H.6. Mejora de la percepción de las familias con respecto a la convivencia escolar.

NO SE CONFIRMA.

Se analizan de manera independiente los 14 ítems, de todos ellos se encontraron diferencias significativas a favor del grupo experimental con respecto al grupo control en algunos de ellos. Los resultados recogidos de las familias que han participado en el estudio muestran una realidad aparente en cuanto a la prevalencia de la violencia y de los conflictos de convivencia, dentro del contexto escolar como consecuencia de las interacciones con sus progenitores que los alumnos mantienen en el seno del contexto familiar, siendo un factor de riesgo social. Además, en la prevalencia de la violencia y conflictos de convivencia escolar intervienen otros factores como son malos hábitos televisivos, así como el clima de relación que se viva en la sociedad de procedencia.

Puesto que este cuestionario fue cumplimentado por los padres de los alumnos es muy probable que exista un sesgo al no tener un control exhaustivo de la recogida de los datos. Los resultados de este estudio se contrastan con los obtenidos por Álvarez (2006), Díaz- Aguado (2005) y Díaz (2016) que ponen de manifiesto la poca participación de los profesores y otras personas adultas, como los padres de familia para contrarrestar los problemas de convivencia escolar o apoyar a la víctima en caso de violencia o agresión.

No obstante, encontramos muchas más investigaciones orientadas a una mejora de la convivencia escolar como la realizada por los autores Rey et al. (2009) cuyos resultados

muestran que las familias, manifiestan valoraciones positivas respecto a la calidad de las relaciones que establecen con los adultos relevantes del centro donde su hijo está escolarizado. Concretamente, consideran tener buenas relaciones con el equipo directivo del centro y muy especialmente con el conjunto del profesorado encargado de la educación de sus hijos y con su tutor. También en la investigación realizada por Gázquez et al. (2009) quienes realizan un estudio a nivel europeo sobre la convivencia escolar, cuyos resultados evidencia que en España la participación de las familias en los centros educativos se realiza mediante diferentes vías de actuación que permiten la mejora y confianza de las familias hacia el centro educativo.

Diversos estudios afirman que un correcto aprendizaje de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia social a través de programas se asocia con la reducción de problemas de conducta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015) lo que repercute en una mejora de las interacciones y de la convivencia escolar (Vergaray et al., 2021). La intervención en problemas de conducta a través de programas de prevención es una herramienta muy valiosa para hacer frente a los factores de riesgo e impulsar los de protección en el periodo de la infancia. En edades posteriores la intervención es menos efectiva puesto que muchos de los problemas de conducta pueden anclarse al entrar en la infancia media (Webster-Stratton et al., 2012).

H.7. Mejora de la percepción del profesorado con respecto a la violencia escolar en los centros.

NO SE CONFIRMA LA HIPÓTESIS

A nivel estadístico no se confirma la hipótesis pero sí a nivel descriptivo se encuentran mejores puntuaciones en el grupo experimental frente al control y hallando diferencias

significativas de los 14 ítems en algunos de ellos (entre grupos en el ítems 14 y dentro del grupo experimental en el ítems 6 y 11) que demuestran que los docentes del grupo experimental frente al control consideran que los problemas de convivencia con igualdad de importancia a los aspectos de carácter académico. Además, poseen la suficiente seguridad para controlar y atajar de manera adecuada aquellos conflictos y agresiones dentro del aula y tienen la percepción de que los problemas de convivencia dependen de la relación que se viva en el centro.

Los resultados obtenidos en el presente estudio se contrastan con los estudios de Estevez et al. (2007) que muestran que las expectativas del profesor inciden en la actitud del alumno hacia la autoridad institucional, que a su vez se encuentra estrechamente vinculada con la conducta violenta en la escuela. Además, se encontró una influencia indirecta del padre, la madre y el profesor en el comportamiento violento del hijo-alumno, fundamentalmente a través de su efecto en el autoconcepto familiar y escolar.

Los resultados de la presente investigación fueron semejantes a los encontrados por Collie et al. (2015) cuyos resultados muestran un alto compromiso e implicación por parte de los profesores hacia los aprendizajes sociales y emocionales dentro del mundo educativo. Los estudios empíricos de Ee y Cheng (2013) determinaron que la mayor parte de los profesores de la muestra estudiada tenían confianza en sus propias capacidades para facilitar los aprendizajes sociales y emocionales.

Otras investigaciones, como las de Buchanan et al. (2009) no se hallaron niveles tan altos de compromiso por parte de los profesores. Los resultados indican que poco más de la mitad de los profesores de la muestra estudiada pensaban que la implementación de programas de aprendizaje social y emocional era de su competencia. Además, un tercio de los docentes

consideraba que su nivel de formación era una barrera para una adecuada implementación de los programas de aprendizaje social y emocional.

Está científicamente demostrado, que desarrollar la Inteligencia Emocional y Social de los niños de la etapa de Educación Infantil es el mejor de los momentos, ya que se están creando millones de conexiones cerebrales, a la vez que la morfología del cerebro se desarrolla. Está contrastado que a estas edades los niños, son altamente emocionales pues es ahora, cuando se está configurando el sistema límbico (Mora, 2019; Cortes et al., 2021).

Dotar a los alumnos de las competencias emocionales y sociales, marcará la diferencia y sus beneficios serán ampliamente recogidos en todos los contextos: escolar, social y familiar (Salas et al., 2018).

Que los niños sean capaces de percibir, reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, los va a dotar de una serie de herramientas que les van a facilitar su desarrollo vital, previniéndoles ante conductas de riesgo, utilizando su equilibrio emocional y social para evaluar las situaciones (Bisquerra y López Cassá, 2003; Vergara et al., 2021).

Los resultados demuestran que con la implementación del programa de EMOTI a través de actividades específicas organizadas en cuatro áreas de contenido: Percepción y Conciencia Emocional; Comprensión y Gestión; Regulación y Autonomía y Competencias Relacionales, podemos concluir que los alumnos interactúan entre sí de manera más sociable, regulando y tomando conciencia de sus emociones y siendo capaces de expresarlas. Hecho que queda contrastado con el estudio científico de Ciarrochi et al. (2001) por lo que los alumnos con alta Inteligencia Emocional presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional.

Otro aspecto importante es que, con el desarrollo madurativo, la escolarización y la socialización con otros niños, permite que de una manera natural vayan regulando su conducta de forma paulatina, sin embargo, la implementación de programas preventivos puede hacer que mejore esta evolución (Frías, 2015; Rabal et al., 2021).

Los resultados de este estudio se contrastan con las investigaciones realizadas por Hallam et al. (2006) cuyos resultados confirman el impacto positivo de programas en Inteligencia Emocional (SEL) en la mejora del comportamiento de los alumnos y en la gestión emocional entre otros aspectos añadidos de mejora como es el rendimiento escolar; la reducción del bullying etc. y con la investigación realizada por Castillo et al. (2017) quienes confirman la eficacia de la intervención de programas en Inteligencia Emocional (RULER) ya que muestran en los alumnos del grupo experimental, mejoran de forma significativa en las habilidades de percepción, comprensión y regulación de las emociones.

Otro estudio científico en la misma línea de la presente investigación fue el realizado por Diekstra (2008) quien hizo una importante revisión sobre la eficacia de los programas relacionados con la Educación Emocional y Social en todo el mundo. Los resultados evidencian que este tipo de programas favorecen el desarrollo global del niño, evitan problemas de desarrollo y propicia el éxito académico.

En otro estudio de Durlak et al. (2011) quienes realizaron un meta análisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional mostraron la existencia de desigualdades significativas entre los grupos control y grupos experimentales en las competencias sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico.

Con la implementación del "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil" (Hurtado y Salas, 2019) se ha trabajado con los alumnos aprendizajes

socioemocionales, de competencia social, empatía, convivencia escolar y reconocimiento, identificación y concienciación de sus emociones permitiéndoles regular y mejorar su conducta. En este sentido se encuentran los estudios de Aguaded y Pantoja (2015), Sánchez Santamaría (2010), Bisquerra (2006) y Fernández - Berrocal y Extremera (2005) que constatan el papel potencial de la Inteligencia Emocional en las aulas y la necesidad de integrar la alfabetización emocional en el currículo.

En el desarrollo de la competencia social, los niños, por el hecho de estar escolarizados en Educación Infantil, se observa una disminución de conductas problemáticas. Diversos estudios afirman que un correcto aprendizaje de las habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia social a través de programas se asocia con la reducción de problemas de conducta (Garaigordobil et al., 2014; Webster-Stratton y Taylor, 2001; Salas y Alcaide, 2021).

Además, la Educación Infantil es el momento adecuado para trabajar estos contenidos con los alumnos, ya que tiene un mayor efecto preventivo que en cursos posteriores (Webster-Stratton y Reid, 2004; Vergara, 2021). Una adecuada competencia social se convertirá en un factor de protección para la aparición de problemas o trastornos de conducta a lo largo de la vida (Bornstein et al., 2010; Brackett, 2006).

Por otro lado, el estudio de Buitrago y Herrera (2014) describe la influencia de la Inteligencia Emocional de los profesores en el tratamiento de las conductas disruptivas de los alumnos.

Los resultados del presente estudio muestran que los niños que participaron en el programa manifestaron menos comportamientos agresivos y mayor competencia social así como una mayor habilidad para reconocer y expresar sus emociones y regular su conducta se reducen con el tiempo hasta que el sujeto alcanza los 5 años, mejorando entre los 2 y los 4 años.

Pero otros autores consideran que las conductas agresivas aumentan a partir de los 6 años (Moreno, 2003).

La intervención en problemas de conducta a través de programas de prevención es una herramienta muy valiosa para hacer frente a los factores de riesgo e impulsar los de protección en el periodo de la infancia. En edades posteriores la intervención es menos efectiva puesto que muchos de los problemas de conducta pueden anclarse al entrar en la infancia media (Webster-Stratton et al., 2012).

Estudios como los de Fivush et al. (2000) establecen que existen diferencias de género, en estas investigaciones se pone de manifiesto que las niñas son más expresivas con sus emociones e incluyen en su discurso más términos emocionales que los niños. Por ello, son más hábiles en el manejo de sus sentimientos. Sin embargo, los niños, que, normalmente no reciben una Educación Emocional que les ayude a expresar sus emociones y sentimientos, pueden llegar a tener dificultades en el aspecto emocional.

Estas distinciones en la educación de las emociones, conlleva el desarrollo de diferentes habilidades en los niños. Así, las niñas son más hábiles para expresar y transmitir sus sentimientos, mientras que los niños son educados socialmente para evitar o reducir la expresión de sus emociones siendo estigmatizado por estereotipos sociales (Hall, 1978; Lewis 1978; Mc Clure, 2000; Rosenthal et al., 1979).

La Orientación Educativa en España determina un papel fundamental a la formación en competencias socio-emocionales de los alumnos (Bisquerra, 2002, 2004; Bisquerra y Pérez, 2007; Repetto, 2003) y resalta la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre las habilidades y/o competencias de la Inteligencia Emocional (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004; García, 2021) partiendo de intervención práctica y del entrenamiento

(Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Son numerosas las propuestas de programas de Educación Emocional en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Repetto et al., 2007), sin embargo, se observa una insuficiencia en cuanto a la validación de los mismos y una carencia para encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia (Guil y Gil-Olarte, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Repetto et al., 2006).

Un paso previo en la implementación de programas educativos en Inteligencia Emocional en la escuela es la necesidad de formar a los profesores que van a impartirlos (Bisquerra, 2005; Obiols, 2005; Extremera, 2006; Palomera et al., 2006; García, 2021) pues los datos señalan que los profesores están muy concienciados con la necesidad de incorporar la Educación Emocional en las aulas pero que no han recibido la formación necesaria para llevarla a cabo con éxito (Abarca et al., 2002; Hué, 2007).

Para Ee y Cheng (2013) crear programas para toda la escuela con una implementación sistemática y continuada y que se integre en la cultura del centro, constituye la metodología más adecuada para que los maestros trabajen con programas que propicie el desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos. Una vez que los docentes sienten la necesidad de trabajar estas habilidades con sus alumnos, crear un grupo de formación, establecer reuniones y buscar asesoramiento especializado sobre el tema, constituye el contexto idóneo para implementar programas (Monjas, 2011). Para Schultz et al. (2010) la formación que los profesores reciben sobre un programa es uno de los factores que más inciden en su adecuada implementación. Otros estudios (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008) han encontrado que en los colegios que implementan de forma efectiva programas de aprendizaje social y emocional, además de mejorar el aprendizaje de habilidades sociales y una reducción de problemas de

conducta, ven mejorada la calidad de las relaciones maestro-alumno. Todos estos aspectos contribuyen a una mejora de la convivencia escolar.

Según Ortega y Del Rey (2004) la convivencia más que aprenderla en la escuela como un elemento curricular, hay que construirla como base y finalidad de la educación escolar.

Cuando no hay comunicación entre familias y escuela, cuando no existen acuerdos establecidos sobre los valores que se quieren difundir, cuando existe desconfianza hacia el centro educativo, la función docente se ve gravemente dificultada. Desde este punto de vista la participación de las familias en la vida del centro educativo es fundamental para prevenir e intervenir en los conflictos de convivencia. Disponer de los procedimientos y estructuras necesarias que contribuyan a la participación de la comunidad escolar y la colaboración profesional del profesorado ha de ser el principal objetivo en las políticas de prevención de la violencia escolar (Ballesteros y Arnaiz, 2001). En este sentido en el estudio de Muñoz et al. (2014) se identifican los tipos de interacción de los agentes de la comunidad educativa y califican la convivencia y clima escolar.

En definitiva, la escuela debe responsabilizarse de la construcción de la convivencia desde la práctica cotidiana, a partir de las relaciones familiares y escolares como referentes de socialización, cuyas interacciones se transforman en oportunidades de aprendizajes socioemocionales y de intercambio continuo de expresividad (Berger y Luckmann, 1986; Rabal et al., 2021).

9.2. Limitaciones

Para realizar un verdadero autoanálisis del presente estudio encontramos las siguientes limitaciones:

1. La primera limitación encontrada es la casi inexistencia de cuestionarios validados para utilizar con niños de Educación Infantil, por lo que limita las opciones de uso para cualquier investigación en esta etapa.
2. La aplicación de los cuestionarios como instrumentos de evaluación han supuesto un excesivo desgaste tanto físico como psicológico y por tanto un gran esfuerzo como investigadora en cuanto a la realización de cuestionarios en niños de 5 años. Han sido realizados de manera oral e individualmente niño a niño en los cuatro centros educativos. Este hecho no se produce en otras etapas educativas, (los alumnos poseen la capacidad de rellenar el cuestionario de manera autónoma) es por ello que en general se carece de variedad de estudios científicos en cualquier ámbito académico al referirse a niños de temprana edad y en concreto en el estudio del desarrollo de la Inteligencia Emocional con alumnos de Educación Infantil. Se puede resaltar como efecto positivo que este aspecto a su vez se convierte en el punto fuerte de esta investigación con respecto a otras investigaciones anteriores realizadas.
3. En uno de los cuestionarios dirigidos a familias sobre empatía infantil de sus hijos, encontramos que las valoraciones podrían estar sesgadas, puesto que tanto en el grupo control como en el experimental son los propios padres los que evalúan la empatía infantil. Este factor puede haber incidido negativamente en los resultados ya que no existe un control riguroso de esta evaluación.

4. La escasa formación a los docentes era una limitación a priori pero se pudo paliar impartiendo un curso de formación sobre el programa que se iba a implementar.
5. De igual modo con los familiares de los alumnos del grupo experimental, mostraron desconocimiento hacia el tema y a través de reuniones periódicas se pudo subsanar esta limitación.

9.3. Prospectiva investigadora

En cuanto a abrir nuevas líneas de investigación, se plantea una amplia gama de oportunidades ya que la Inteligencia Emocional es un ámbito relativamente nuevo con hallazgos por descubrir. Con sinceridad espero seguir teniendo esa pasión que me acompaña en el estudio de este campo, para avanzar y realizar nuevos descubrimientos sabiendo que la labor del investigador es muy ardua y difícil.

En primer lugar, reforzaría la presente investigación teniendo en cuenta las siguientes líneas de investigación:

1. Consolidar el "Programa Anual EMOTI de Inteligencia Emocional para la Educación Infantil" del que soy coautora con otro estudio científico en la etapa de Educación Infantil que refuerce los resultados obtenidos.
2. Realizar un nuevo estudio donde se aplique el Programa Emoti para Educación Primaria.
3. Por la dificultad para encontrar instrumentos de medida validados para la etapa de Educación Infantil, se abriría una nueva línea de investigación en cuanto a la creación de un cuestionario desarrollado con tal fin para medir la Inteligencia Emocional en niños pequeños. Un instrumento que sea adecuado y acorde con las necesidades evolutivas de la infancia.

4. Otra línea de investigación sería profundizar más la relación existente entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidades.
5. Estudio entre Inteligencia Emocional, autoestima y autoconcepto.
6. Otra línea muy novedosa e interesante es el estudio de cómo incide la Inteligencia Emocional en el bienestar profesional de los docentes de escuelas y en la prevención del síndrome burnout, dado que la mayoría de las investigaciones existentes están realizadas con docentes de secundaria y de universidades.
7. Relación existente entre Inteligencia Emocional y Mindfulness y beneficios obtenidos para el desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Clements, L. Z., Hogan, M. E. y Whitehouse, G. (2000). Optimism and Well-Being in Individuals Psychological Resilience. En J. Gillham (Eds.), *The Science of Optimism and Hope* (75-95). Templeton Foundation Press.
- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(005), 21-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>
- Achenbach, T. y Rescorla, L. (2002). *Cuestionario sobre el comportamiento de niños(as) de 1/2-5 años*. ASEBA.
- Adrián, J. E. y Clemente, R. A. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *REME*, 7(17-18).
- Aguaded, M. y Pantoja, M. (2015). Innovar desde un proyecto educativo de inteligencia en primaria e infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (26), 69-88. Recuperado de <https://goo.gl/xqbMJL>
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza Editorial.
- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Editorial EOS. Gestión Emocional.
- Aguado, R. (2015). *La emoción decide y la razón justifica*. Editorial EOS. Gestión Emocional.
- Aguilera, P. (2009). *La Educación Emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*.

- Aguilera, P. (2010). *Bridging the divide between democratic citizenship and social and emotional learning across the national curriculum for England, education for national citizenship in the context of devolution and ethno-religious conflict*. *Comunicación e international Centre for Educación for Democratic Citizenship (ICEDC)*. Birbeck, University of London (15-16 de julio de 2010).
- Aguilera, P. (2012). La educación emocional en el Reino Unido. En R. Bisquerra, (Coord.), E. (...) O. Planells, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (83-98). Hospital Sant Joan de Déu.
- Alba, G. (2013). *El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria*. [Tesis doctoral. Universidad de Granada].
- Alba, G., Fernández-Cabezas, M., Justicia, F. y Pichardo, M. C. (2015) Efecto longitudinal del programa Aprender a Convivir en la infancia: desarrollo de la competencia social. *Cultura y Educación*, 27(1), 186-220. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012804>
- Alcaide, M. (2008). *El autoconcepto y rendimiento académico en alumnos universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Alexander, F. (1950). *Psychosomatic Medicine*. Norton.
- Álvarez, E. (2010). *Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente*.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Ciss-Praxis.
- Álvarez, P. (2006). *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Gráficas Ariel.

- Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI (Crisis radical de valores). *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3) 1-9.
- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 9. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458S.pdf>
- Amador, J. A., Forns, M., Guàrdia, J. y Però, M. (2006). Estructura factorial y datos descriptivos del perfil de atención y del cuestionario TDAH para niños en edad escolar. *Psicothema*, 18, 696-703.
- Amaguaña, L. C., Armijos, D. M., Cachaguay, W. J. y Calispa, W. C. (2021). El contexto familiar y el desarrollo social infantil: un estudio de caso. *Revista Cognosis*, 6, 23-34.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4ª ed.)*, p. 943. Arlington: American Psychiatric Publishing Inc, Text revisión.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.)*. Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (5ª ed.)*. Washington, DC: Author.
- Amesty, E. y Clinton, A. (2009). Adaptación Cultural de un Programa de Prevención a Nivel Preescolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 106-113.
- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Cátedra.
- Antolín, A., Pérez, C., Liria, A. y Ramos, P. (2008) Temperamento, ansiedad y depresión en población infantil. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 10, 617-25.

- Aracena, D. y González, M. (2021). El estudio experimental de los conceptos de emoción. *Revista de Sociología*, 36(1), 83-98. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64428>
- Arco, J. L., Fernández, F. D. e Hinojo, F. J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: intervención psicopedagógica. *Psicothema*, 16, 408-414.
- Arcos, V. (2021). Funciones ejecutivas: Una revisión de su fundamentación teórica. *Poiésis*, (40), 39-51.
- Ardila, A. y Ostroksy-Solís, F. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 1-21.
- Ardila, A. y Surloff, C. (2007). *Dysexcutive syndromes*. Medlink: Neurology.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta: estrategias para centros educativos y familias*. Wolters Kluwer.
- Ato, E., Carranza, J. A., González, C., Ato, M. y Galián, M. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17 (3), 375-381.
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20 (1), 69- 79.
- Aucouturier, B. (2012). L'enfant terrible: ¿qué hacer con el niño difícil en la escuela? Graó.
- Aust, S., Härtwig, E. A., Heuser, I. y Bajbouj, M. (2013). The role of early emotional neglect in alexithymia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(3), 225–232. <https://doi.org/f42d78>
- Austin, D. (1996). The role of improvised music in psychodynamic music therapy with adults. *Music Therapy*, 14 (1), 29-43.

- Bagby, R. M. y Taylor, G. J. (1997). Affect dysregulation and alexithymia. Disorders of affect regulation: *Alexithymia in medical and psychiatric illness*, (pp. 26-45).
- Ballester, F. y Arnaiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 39-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27404104>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3ª ed.)*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being* [Tesis Doctoral, Rhodes University].
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual*. Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp.363-388).
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, U. (1985). ¿Does the autistic child have a 'Theory of Mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Barraquer, L. (1995). *El sistema nervioso como un todo*. Fundación Vidal.
- Barrio, V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación, prevención*. Pirámide.
- Barrios, H. y Gutiérrez de Piñeres, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382.
- Benítez, J. L. y Fernández, M. (2010). Desarrollo afectivo, emocional y de la personalidad. *En A. Muñoz, Psicología del desarrollo en la etapa infantil* (pp. 121-140). Pirámide.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). La sociedad como realidad subjetiva. *En La Construcción Social de la Realidad* (Eds.) (pp. 164-267).
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, (p. 1-13).
- Bierman K. L. y Erath S. A. (2011). *Programas de prevención e intervención que fomentan las relaciones positivas entre pares en la primera infancia*. *En R.E. Tremblay, R.G. Barr, R.V. Peters y M. Boivin (eds.)*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. Centre of Excellence.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Bilbao, A. (2013). *Cuida tu cerebro*. Plataforma Editorial.
- Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Plataforma Editorial.
- Binet, A. (1949). Conclusions Du Rapporteur General. *Presse Medicale*, 57 (59), 823832.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes Nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar* (6º ed.). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 69-83). Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional*. En M. J. Iglesias (ed.). El reto de la educación emocional en nuestra sociedad, (pp. 121-161). Universidad de Coruña.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación al profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25. Recuperado de <https://goo.gl/ZPshVh>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y López Cassá, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Monografías escuela española.
- Bisquerra, R. y López, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula abierta*.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López- Cassá, E., Pérez- González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovi, N., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Hospital San Joan de Déu.
- Blood, A. J. y Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Psychology*, 98(20), 11818–11823.
- Bloomquist, M. L., August, G. J., Lee, S. S., Berquist, B. E. y Mathy, R. (2005). *Targeted Prevention of Antisocial Behavior in Children The Early Risers “Skills for Success Program*. En M.C. Roberts y L. Peterson, *Handbook of Mental Health Services for Children, Adolescents, and Families* (pp.201- 214). Kluwer Academic.
- Bodoque, A. R. y González, S. (2021). *Neuroeducación. Ayudando a aprender desde las evidencias científicas*. Ediciones Morata.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
<https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Boyatzis, R. E. (2005). Developing leadership through emotional intelligence. En C.L. Cooper y G.A. Stamatios (Eds), *Research companion to organizational health psychology*, (pp. 656-669). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir: Educación emocional para mayores y pequeños con el método RULER*. Diana Editorial.

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Maurer, M., Elbertson, N. A. y Kremenitzer, J. P. (2011). Creating emotionally literate learning environments. En M. A. Brackett, J. P. Kremenitzer, M. Maurer, S. E. Rivers, N. A. Elberston y M. D. Carpenter (eds.), *Creating emotionally literate learning environments* (pp. 1-21). National Professional Resources, Inc.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning. *Journal of Personal and Social Psychology*, *91*, 780-795.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Noveduc.
- Breuning, L. (2017). *Los hábitos de un cerebro feliz*. Ediciones Obelisco.
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. y Rodríguez, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *11* (2), 1-10.
- Broca, P. P. (1863). Localisations des fonctions cérébrales. Siège de la faculté du langage articulé. *Bull. de la Société d'Anthropologie* 4: 200–208
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. y Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology* 28(2), 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Brown, S., Fite, P. J. y Poquiz, J. (2016). Moderating effects of gender on outcomes associated with stressful life events among elementary school-age youth. *Child Psychiatry and Human Development*, *47*(4), 593-602. <https://doi.org/f84cn7>

- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. y Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187-203.
<https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Buemo, B., Alli, F., Iracet, J. V., Ribas, L., Pereira, R., Saling, C., Nascimento, F. M. y Pereira Pretto, J. (2019). Autismo en el Contexto Escolar: La Importancia de la Inserción Social. *Investigación, Sociedad y Desarrollo, 8* (3), 01-13.
- Buitrago Muñoz, D. y Herrera Ortigoza, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima, Colombia]. <https://goo.gl/0xs80S>
- Buitrago, R. E. y Sáenz, N. Y. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación Y Ciencia, (25)*, e12759-e12759
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 4* (1). Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/download/8/159>
- Burnett, D. (2016). *El cerebro idiota: Un neurocientífico nos explica las imperfecciones de nuestra materia gris*. Ediciones Martínez Roca.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital, 143*, 1-14.
- Canal, R., García, P., Touriño, E. y Santos, J. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial, 15*(1), 29-47.

- Carrero, C. T. y Pinilla, H. P. (2019). Resiliencia en la infancia en contextos de marginalidad: revisiones sistemáticas. *Polisemia*, 15(27), 22-38.
- Caruana, A. y Tercero, M. (2011). *Cultivando Emociones. Educación Emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Carvalho, T., Fleith, D. S. y Almeida, L. S. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164-187.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Castillo, K. M., Chavez, P. G. y Zoller, M. J. (2019). Factores familiares y escolares que influyen en los problemas de conducta y de aprendizaje en los niños. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 124-134.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Castillo, R., García, V., Pena, P., Galán, A. y Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 641-664.
- Castro, M., Martínez, A., López, C., López, J. J. y Alcántara, M. (2019). Trastorno por estrés postraumático en niños españoles maltratados. *Ciencias psicológicas*, 13(2), 378-389.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Education Pschycology*, 54, 1-22.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social* (3ª ed.). Síntesis.

- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Perspectiva constructivista. *Creatividad y Sociedad*, 12.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 46-52.
- Cerqueira, A. y Almeida, T. C. (2021). Relación entre la historia de adversidad juvenil y la dificultad emocional: empatía y alexitimia En *Congreso Internacional de Psicología del Niño y del Adolescente* (Nº 11).
- Chein, R., Mendes, F., Barreto, G., Melo, L., Pina, P. y Braga, T. (2019). Diagnóstico del autismo infantil y sus repercusiones en las relaciones familiares y educativas. *Revista Brasileña de Salud*, 2 (6), 5065-5077.
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matters. Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. LA, 15.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M. y Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arc Gen Psychiatry*, 50, 975-90.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*, 180–213.
- Collado, R. (2013). *Emocionario*. Palabras aladas.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School Climate and Social Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. y Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction* *39*, 148- 157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, *7*, 275-302.
- Compas, B. E., Howell, D. C., Phares, V., Williams, R. A. y Ledoux, N. (1989). Parent and child stress and symptoms: An integrative analysis. *Developmental Psychology*, *25*, 550-559.
- Cook, R., Brewer, R., Shah, P. y Bird, G. (2013). Alexithymia, not autism, predicts poor recognition of emotional facial expressions. *Psychological Science*, *24*(5), 723-732. <https://doi.org/f4x27m>
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Martínez Roca.
- Cortes, M. E., Veloso, B. C. y Alfaro, A. (2021). Impacto de la actividad física en el desarrollo cerebral y el aprendizaje durante la infancia y la adolescencia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *7*(1). <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1461>

- Costa, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional (como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19(número especial), 107-118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Cruz, P., Borjas, M. P. y López, M. (2021). Ludoevaluación de la emoción del miedo en educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1), 20-40
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.
- Cuellar, R. (2012). *Relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico en alumnos de educación primaria*. [Tesis de Master, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/244>
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A. y Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: findings from a preliminary investigation of general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45(2), 930-946. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Damasio, A. (2003). Feelings of emotion and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 253-256.
- Damasio, A. (1994). *Descartes's error*. Putnam.

Damasio, A. (1996.). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Crítica.

Damasio, A. (2005). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos.
Crítica.

Damasio, H. (2002). Humans and great apes share a large frontal cortex. *Nature Neuroscience*, 5,
272-276.

Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. University of Chicago
Press.

Darwin, C. (1859). On the Origin of Species. *On the Origin of Species*.

Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-
On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and
Individual Differences*, 28(4), 797-812.

Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation dans l'enseignement*. Edit. Lamertin.

Del Prette, Z., Monjas I. y Caballo, V. E. (2006). La evaluación del repertorio de las habilidades
sociales en niños. En V. Caballo (dir.). Manual para la evaluación clínica de los
trastornos psicológicos. *Trastornos de la edad adulta e informes psicológicos* (pp. 372-
420). Pirámide.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe
a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI.
Santillana.

Denckla, M. B. (1994). *Measurement of executive function*. En G. R. Lyon (Ed.), Frames of
reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues
(pp.117-142). Paul H Brooks.

- Denham, S. A., Bassett, H. H. y Zinsser, Z. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educ J*, 40(3), 137-143.
<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Descartes, R. (1997). *Las pasiones del alma*. (J. A. Martínez Martínez y P. Andrade Boué, ed. y trad.). Tecnos.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Díaz, M. (2016). *Análisis de la violencia escolar percibida por alumnado de Educación Primaria para la prevención del acoso escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Díaz- Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- Diekstra, R. F. W. (2008). *Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide*. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Fundación Marcelino Botín. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064>
- Diez, C. (2011). *Los pendientes de la maestra maestra o cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, la familia y la sociedad de hoy*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Díez, E. y Bausela, E. (2018). Funciones ejecutivas y la competencia para resolver problemas matemáticos en Educación Primaria. *Cuadernos de Neuropsicología*, 12(1), 42-57.
<https://doi.org/10.7714/CNPS/12.1.207>
- Domitrovich, C. E. y Greenberg, M. T. (2004). Introduction to the Special Issue: Preventive Interventions with Young Children. Building on the Foundation of Early Intervention Programs, *Early Education & Development*, 15(4), 365-370.
<https://doi.org/10.1207/s15566935eed15041>

- Domitrovich, C., Greenberg, M., Kusche, C. y Cortes, R. (2004). *PATHS preschool program*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Donaldso-Feilder, E. J. y Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32 (2), 187-203.
- Down J. L. (1887). Lettsomian lectures on some of the mental affections of chidhood and youth. *Br Med J.* (692) ,448-449.
- Diccionario de la Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 22^a edición.
- Dueñas, M. L. (2002). *Diagnóstico Pedagógico*. UNED (col. Cuadernos de la UNED, n.º 234).
- Dueñas, M. L. (2012). Importancia de la Inteligencia Emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1).
- Dunn, J. (2003). Emotionl development in early childhood: A social relationship perspective. En R.J. Davidson, K.R. Scherer y H.H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences*, (pp. 332-346). Oxford University Press.
- 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*, 82(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eddy, L. S. (2020). Trastornos del comportamiento. *ADOLESCERE• Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 8(1).

- Edo, E. y Domingo, V. (2020). Instituciones educativas unidas por una educación más emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 207-216.
- Ee, J. y Cheng, K. L. (2013). Teachers' Perceptions of Students' Social Emotional Learning and their Infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1 (2) 59-72.
<https://doi.org/10.12785/jtte/010201>
- Egger, H. L. y Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Ekman, P. (1992). An argument of basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. Times Books.
- Ekman, P. y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3 (4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Ellis, A. y Chip, R. (1999). *Controle su ira antes que ella le controle a usted. Cómo dominar las emociones destructivas*. Paidós.
- Enríquez, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional basado en la Conciencia Plena* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
- Epstein, S. (2001). Commentary: the self and emotion, en Bosma, H. A. y Saskia Kunnen, E. (eds.), Identity and emotion. Development through self-organization. *University Press*, (pp. 58-63).
- Espina, A., Ortego, M^a. J. y Ochoa, I. (2001). Un ensayo controlado de intervenciones familiares en trastornos alimentarios. Cambios en alexitimia. *Anales de Psiquiatria*, 17, 64-72.
- Espriú, R. M. (2005). *El niño y la creatividad*. Editorial Trillas Eduforma.

- Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E. Tenti (Coord.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). OSDE-IIPE/ UNESCO.
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R. y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@ ción*, 11(1), 16-27.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musito, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72719116>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). *Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria, un estudio piloto*. Interpsiquis.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. (2001). *La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*, en Libro de Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz, Granada (en prensa).

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004 marzo). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Universidad de Málaga, España. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., Mérida, S. y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Faupel, A. (2003). *Emotional Literacy*. Assessment and Intervention. NFER.
- Fechner, G. T. (1860). *Elemente der Psychophysik*. Breitkopf and Hartel.
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Pearson.
- Fernández- Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1 (1), 31- 46.

- Fernández Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de <https://goo.gl/XI9zfh>
- Fernández, A. y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 1.
- Fernández, I. (2002). Prototipos emocionales desde una perspectiva cultural. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 115-125.
- Fernández, L. F. (2021). *El TDAH en la escuela*. Editorial Inclusión.
- Fernández, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Fernández-Abascal, E. G. (1999). *Emociones y salud*. Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G. (2009). *Emociones positivas*. Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín, M. D. y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., Martín Díaz, M. D. y Domínguez Sánchez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6.
<https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-BerrocaL, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 15-26.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje, 34* (3), 337-347. <https://doi.org/10.1174/021037011797238603>
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P. y Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent child emotion narratives. *Sex Roles, 42*, 233-253.
- Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula*. Paidós.
- Foschi, R. (2020). *Maria Montessori*. Ediciones Octaedro.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The Broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Ed. Laia.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Frías, M. (2015). Mejora de la competencia social en niños de 2º ciclo de educación infantil a través del programa “Aprender a Convivir”. Universidad de Zaragoza Departamento de Psicología y Sociología.
- Frías, M. C. (2016). *Mejora de la competencia social en niños de 2º ciclo de educación infantil a través del programa “aprender a convivir”* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza].
- Fucé, P. (2017). Emociones y sentimientos en la historia: una agenda abierta de trabajo. *Revista Sudamericana De Educación, Universidad Y Sociedad, 5*(1), 119-128. <https://doi.org/10.48163/rseus.2017.51119-128>

- Gabelas, J. A. y Lazo, C. M. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252.
- Galea, S., Nandi, A. y Vlahov, D. (2005). The epidemiology of post-traumatic stress disorder after disasters. *Epidemiol Rev*, 27, (78-91).
- Gallardo, P., Gallardo, F. G. y Gallardo, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Gallardo, C. P., Rodríguez, A., Crisol, E. y Caurcel, M. J. (2020). Uso de aplicaciones en el desarrollo de la teoría de la mente en personas con autismo. *Investigación e Innovación Educativa*, 20 (3), 196.
- Gallardo, I. M., Albert, E. y Martínez, M. P. (2021). *Saberes Cotidianos, Inclusión y Convivencia en Educación Infantil*. Dikynson.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 AÑOS). *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Textos de Educación Permanente, UNED.
- Galton, F. (2001). *Inquiries into human faculty*. First electronic edition. Recuperado de: <https://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-facultyv4.pdf>
- Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2014). Speci. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil: descripción y datos psicométricos. *Infad revista de psicología* 4(1).

- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de una experiencia en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9, 221-246.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 123-133.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliria, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), 90-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>
- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 551-564. <https://doi.org/10.1174/021037007782334337>
- García Jiménez, M. E. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- García, A. (coord.), Arnal, A. B., Bazanbide, M. E., Bellido, C., Civera, M. B., González, M. P. y Vergara, M. A. (2011). *Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón. Recuperado de: http://orientacion.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/RECURSOS_orientacion/ATENCION%20DIVERSIDAD/TRASST.%20EMOCICOMPORTA/guia+portadas.pdf
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11). <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>

- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2). <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García, D., Soler, M. J., Achard, L. y Cobo, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 370-393.
- García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (3), 69-90.
- García, M. (2018). *Redefinición Mediante los aportes del Enfoque del Cerebro Triuno*, 3 (2), 27 - 34.
- García, T. y García, A. B. (2007). Técnicas de control del aula. En E. Fernández, F. Justicia y M. C. Pichardo, *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*, (Volumen 2) (pp. 354-376). Ediciones Aljibe.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B. y Almansa-Moreno, J. M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 331-342.
- García-Martínez, J., Fernández-Ozcorta, J. E., Rodríguez-Peláez, D. y Tornero, I. (2013). Necesidades formativas en competencias socioemocional en el cuerpo docente. E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 128-143. Recuperado de: https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/.../Necesidades_formativas.pdf
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. Traducción española en Ed. Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La Teoría en la práctica*. Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*.

Paidós.

Garnham, A. y Oakhill, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento*. Paidós.

Gartstein, M. A. y Marmion, J. (2008). Fear and Positive affectivity in infancy:

convergence/discrepancy between parent-report and laboratory-based indicators. *Infant Behavior and Development*, 31, (2), 227-238.

Gázquez, J., Pérez- Fuentes, M., Acién, F. y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula abierta*, 37 (2), 11-18. ICE. Universidad de Oviedo.

Geddes, G. y Álvaro, J. L. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista de Sociología*, 13, p. 31-47.

Gelaber, J. M. (2014). *Intervención psicopedagógica en Inteligencia Emocional en Educación Infantil*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación.

Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (1), 63-75.

Giménez-Dasí, M. (2009). El mundo social de 3 a 6 años. En S. Mariscal, M. Giménez-Dasí, N. Carriedo y A. Corral, *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (pp. 189- 219). Madrid: McGraw-Hill.

Giménez-Dasí, M., Fernández, M. y Daniel, M. F. (2013). *Pensando las emociones. Programa de intervención para Educación Infantil*. Pirámide.

- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y aprendizaje*, 32 (3), 359-373. <https://doi.org/10.1174/021037009788964222>
- Giuliani, M. F., Zariello, M. F., Walker, G. G. y Scolni, M. G. (2013). Disimulación Emocional. *Kairós Gerontologia. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde*, 16, 97-118.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain*. Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998-2001). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence*. Knopf Publishing Group.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Morata.
- González Pérez, C. (2013). *Veintitrés maestros, de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Mandala Ediciones.
- González Tirados, R. M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- González, C., Carranza, J. A., Fuentes, M. D. y Estévez, A. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de psicología*, 17(2), 275-286.
- Gordon, S. L. (1981). The sociology of sentiments and emotions. En Rosenberg M and Turner RH, (eds). *Social Psychology: Sociological Perspectives*. Basic Books, (pp. 562–569).
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: ¿from research to practice? *Nature reviews neuroscience*, 7 (5), 406.
- Grané, J. y Forés, A. (2021). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias: 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Ediciones Octaedro.

- Green, B. L., Korol, M., Grace, M. C., Vary, M., Leonard, A., Gleser, G. y Smitson, S. (1991). Children and disaster: age, gender, and parental effects on PTSD symptoms. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 30, 945-951.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elías, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grewal, D. D. y Salovey, P. (2006). Benefits of emotional intelligence. En M. Csikszentmihalyi y I.S. Csikszentmihalyi (Eds.). *A life worth living: Contributions to positive psychology* (pp. 104-119). Oxford University Press.
- Grotberg, E. H. (2003). *Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Greenwood: Publishing Group.
- Guerrero, E., Sánchez, S., Moreno, J. M., Sosa, D. y Durán, M. A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476.
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego. Pautas prácticas para gestionar las emociones en casa y en el aula*. Libros cúpula
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds). *Manual de Inteligencia emocional*, (pp 189-215). Madrid, Ed. Pirámide.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Mc Graw Hill
- Guilford, J. P. (1980). *La creatividad*. Narcea. (Original publicado en 1950).
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Paidós.

- Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 85, 845-857.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330.
- Hallam, S., Rhamie, J. y Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. Administration.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hedlund, J. y Sternberg, R. (2000). *¿Too many intelligences? Interpreting Social, Emotional and Practical Intelligence*. 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* (pp.136-137). Jossey-Bass.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Editorial Paidós.
- Hernández Pallarés, L. (2017). *Una nueva mirada del profesor a través de la cuentoterapia*. Ponencia presentada en las Jornadas del profesorado: Nuevas miradas educativas.
- Hernando, M. A. (1997). *Estrategias para Educar en Valores*. Editorial CCS.
- Herrera D. (2021). Trastorno del Espectro Autista. *Diagnóstico*, 60 (3), 131-133.
- Herskovic, V. y Matamala, M. (2020). Somatización, ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31 (2), 183-187.
- Hidalgo, M., Sánchez, J. y Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI Revista de Educación*.

- Hidalgo, V. y Palacios, J. (2003). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (5ª ed., pp. 257-282). Alianza Editorial.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D. y Keane, S. P. (2006). Profiles of Externalizing Behavior Problems for Boys and Girls Across Preschool: The Roles of Emotion Regulation and Inattention. *Developmental Psychology*, 42 (5), 913-928.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.913>
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9 (2), 192-204.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00119>
- Hué, C. (2007). Pensamiento emocional. Mira Editores.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19 (3), 603-626.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. y Farrell, P. (2008). Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 313-330.
- Humphrey, N., Lendrum, A. y Wigelsworth, M. (2010). Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation. DCSF Publications.
- Hurtado, A. (2016). Emoti: 4 colores, 4 emociones. Babdi-bú.
- Hurtado, A. y Salas, N. (2018). *Programa anual Emoti de Inteligencia Emocional en Educación Infantil 3-6 años* (1ª edición) Autoedición.

- Hurtado, A. y Salas, N. (2019). *Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil* (2ª edición). Autoedición.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. Plenum.
- Izard, C. E. (1984). Emotion-Cognition relationship and human development. En Izard, C., Kagan, J. y Zajonc, R. (Eds.). *Emotions, cognitions and behavior*. Cambridge University.
- Izard, C. E. y Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational and regulatory functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 253-264). Guildford Press.
- Jarque, S., Tárraga, R. y Miranda, A. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19 (4), 585-590.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. y Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problema behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- Jiménez, J., Flores, L. M. y Merino, C. (2019). Factores de riesgo familiares y prácticas de disciplina severa que predicen la conducta agresiva infantil. *Liberabit*, 25 (2), 195-212.
- Jones, K. (2004). Fear of emotions. *Simulation y Gaming*, 35, 454-460.
- Jordán, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.

- Joseph, G. E. y Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based socialemotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23* (2), 65-76. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020201>
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 9*, 4 (2), 131-150
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández, E. y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial en educación infantil. *Cuadernos de psicología, 32*, 37- 47
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de Psicodidáctica, 20* (2), 263-283. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13313>
- Kandel, E. (2000). *Cerebro y conducta*. En Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T., (eds.). Principios de neurociencia. McGraw-Hill, 5-18.
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child, 2*, 217-250.
- Kanner L. (1996). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *Am J Psychiatry, (692)*, 448-449.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (2002). *Conducta antisocial*. Pirámide.
- Kjeldsen, A., Jansonb, H., Stoolmiller, M., Torgersen, L. y Mathiesen, K. (2014). Externalising behaviour frominfancy tomid-adolescence: Latent profilesand early predictors. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(1), 25- 34.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.003>

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, D. y Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 702-715.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kokkinos, C. K., Panayiotou, G. y Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in The Schools, 42* (1) 79-89.
<https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L. y Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37* (4), 303-309.
<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Aguilar.
- Laredo, A., Jane, M. C., Mitjaila, M., Pla, E., Pi, M., Ruiz, G. y Domenech-Llaberia, E. (2007). Temperamental Dimension and Anxiety Problems in a Clinical Sample of three-to-six year old Children: A Study of Variables. *Spanish Journal of Psychology, 10*, 399-407.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Lawrence, P., Baker, S. y Cohen, D. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine, 34*, 911-924.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1987). Emotion. In handbook of Physiology. Section 1. The Nervous system, vol.5. *American Psysiological Society*, pp. 419-459.

- LeDoux, J. (1999). *Cerebro emocional*. Editorial Planeta.
- Lewis, R. A. (1978). Emotional intimacy among men. *Journal of Social Issues*, 34, 108-121.
- Litvack, M. W., McDougall, D. y Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (3), 303-324.
- Binet, A. y Simon, T. (1905). Méthodes Nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *En Personality and Individual Differences* 35 (3), 641–658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis.
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147.
- López, E. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Programa para 3-6 años (6ª ed.)*. Wolters Kluwer.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Ministerio de asuntos sociales.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.

- López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3 (1), 149–160. Recuperado a partir de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- López-Cassà, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Wolters Kluwer.
- López-García, J. J. y López-Solerba, C. (2011). *Original breve trastorno de estrés postraumático en escolares tras el terremoto de Lorca* (España). Departamento de Psicología Básica y Metodología, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, España. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Facultad de Psicología, Universidad de Murcia.
- López-Soler, C., Alcántara, M. V., Fernández, V., Castro, M. y López, J. A. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (Child Behaviour checklist). *Anales de Psicología*, 26 (2) 325-334.
- López-Villalobos, J. A., Serrano, I. y Delgado, J. (2004). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: comorbilidad con trastornos depresivos y de ansiedad. *Psicothema*, 16, 402-407.
- Luby, J. L., Belden, A., Harms, M. P., Tillman, R. y Barch, D. M. (2016). Preschool is a sensitive period for the influence of maternal support on the trajectory of hippocampal development. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (20), 5742-5747.
- Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. Harper y Row.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain*. Penguin books.

- MacLean, P. (1998). *Evolución del Cerebro Triuno*. Editorial pleumpress.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. Springer Science y Business Media.
- Madrazo, M. J. (1998). *La autoestima en los niños*. Documento en Internet: <http://www.mipediatria.com.mx/infantil/autoestima.html>
- Maganto, C. y Maganto, J. M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Pirámide.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Manzano, D. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria. Motivación, Necesidades psicológicas básicas, Responsabilidad, Clima de aula, Conductas antisociales y Violencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14 (28), 9-18.
- Marbán, J. M., Robledo, P., Díez, C., García, J. N. y de Casi, A. M. (2015). *Desarrollo emocional y social*. En C. Martín y J. I. Navarro (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (3º ed., pp. 115-130). Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Ariel.
- Markus, H. R. y Kitayama, R. J. (1996). *Culture and "Basic"*. *Psychological Principles*. En E.T. Higgins y A.W. Kruglanski (Eds). *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. The Guilford Press.
- Marshall, J. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Martín, F. (2018). Agresividad infantil y entorno familiar. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (13), 151-162.

- Martin, K. y Santiago, S. (2021). Predictores de las habilidades académicas en niños de 9 años: cociente intelectual, funciones ejecutivas e inteligencia emocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19 (3), 533-582.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Martínez Roca.
- Martínez, F., Ortiz-Soria, B. y Ato-García, M. (2001). Subjective and autonomic stress responses in alexithymia. *Psicothema*, 13 (1), 57-62.
- Martínez, M. C., Inglés, C. J. y García J. M. (2013). Evaluación de la ansiedad escolar: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología educativa*, 19 (1), 27-36.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M. y Karevold, E. (2009). The Nature and Predictors of Undercontrolled and Internalizing Problem Trajectories 246 | Referencias Across Early Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (2), 209- 222.
<https://doi.org/10.1007/s10802-008-9268-y>
- Matthews, G., Zeidner, Z. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey and D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8 (4), 290-300.
<http://doi.org/10.1177/1754073916639667>.

- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. y Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 417-424.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin*, 126, 424-453.
- Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel Básico. *Ciencia y Sociedad*, 32 (3), 364-420. Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: el deber de resistir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Mendoza, E. y López, P. (2004). Consideraciones sobre el desarrollo de la teoría de la mente (Tom) y el lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 57 (1), 49-68.
- Merrell, K. W. (2002). *Preeschool and kindergarten Behavior Scales*. Proded.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz* [Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz].
- Mestre, J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de Inteligencia Emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 413-425.
- Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R. y Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8 (4), 322-330. <https://doi.org/10.1177/1754073916650497>

- Mestre, J. M., Pérez, N., Guil, R., González de la Torre, G. y Núñez, J. M. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20, 57-75.
- Meyer, D. K. y Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. En P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 243–258). Elsevier.
- Millá, M. G. y Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 48 (2), 47-52.
- Minkowski, E. (1933). *Etudes phénoménologiques et psychopathologiques*. Coll. de l'Evolution Psychiatrique.
- Miranda, A., Castellar, R. y Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2006). Interventions in school settings for students with ADHD. *Exceptionality*, 14, 35-52.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2007). Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los maestros sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema*, 19n (4), 585-590.
- Miranda, A., Pastor, J. C., Roselló, B. y Mulas, F. (1996). Eficacia de las intervenciones farmacológicas en el tratamiento de la hiperactividad. *Psicothema*, 8 (1), 89-105.
- Mitchell, R. L. y Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45, 617-629.
- Mize, J. (2005). Social Skills Intervention and Peer Relationship Difficulties in Early Childhood Comments on Bierman and Erath, Manz and McWayne, and Odom. Enciclopedia sobre

el desarrollo de la Primera Infancia. Recuperado de:

<https://www.childencyclopedia.com/documents/MizeESPxp1.pdf>

- Monforte, E., Domingo, V., Edo, E. y Pérez, D. (2019). Percepción de la formación recibida por el profesorado participante en el Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín. In *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 621-632). Dykinson.
- Monge, C. y Gómez, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Monjas, I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)* (10º ed. Rev.). CEPE.
- Monjas, I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)* (3º ed.). CEPE.
- Monjas, I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo. Secretaría General Técnica*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Montenegro, A. P. (2021). Las normas y su impacto en el clima escolar. *Revista Universitaria De Informática RUNIN*, 8 (11), 59-64.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69-89.
- Montessori, M. (1937), *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en la "Casa dei Bambini" (Casa de los Niños)*. Araluce.
- Mora, F. (2008). *El Reloj de la Sabiduría*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2009). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.

- Mora, F. (2012). *¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* (1423). Hospital de Sant Joan de Déu.
- Mora, F. (2017). *Solo se aprende aquello que se ama.* Alianza Editorial.
- Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C. y Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología*, 38 (2), 205-223.
- Moreno, M. C. (2003). Desarrollo de la conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (5ª ed., pp. 305-328). Alianza Editorial.
- Morris, C., Denham, S., Bassett, H. y Curby, T. (2013). Relations Among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24 (7), 979-999.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 401-412.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2014). *Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: diseño y aplicación del programa de formación de formadores. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.* Psicología positiva y bienestar X Jornades d'Educació Emocional. Universidad del País Vasco/Universidad de Barcelona.

- Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P. y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la provincia de Talca. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), 16-32. Recuperado de <https://goo.gl/1GFFIq>
- Murcer, S. L. y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- Murray, C. y Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(00)00034-0)
- Nasaescu, E., Ortega, R., Llorent, V. y Zych, I. (2020). Conductas antisociales en niños y adolescentes: Un estudio descriptivo/Antisocial. Universidad de Cordoba.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8, 305-310.
- Naváez, M. (2002). *Aprendiendo y creciendo juntos*. Editorial Contusalud.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Neill, A. S. (1945). *Corazones, no solo cabezas en la escuela*. Editores mexicanos unidos.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137-152.

- Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2009). Test de pensamiento creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez de constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21 (4), 562-567.
- Ordóñez, A., Maganto, C. y González, R. (2015). Quejas somáticas, conciencia emocional e inadaptación en población escolar. In *Anales de Pediatría* 82, (5), 308-315. Elsevier Doyma.
- Orjales, I. (2006). *Déficit de atención con hiperactividad: manual para padres y educadores* (12ªed.). CEPE.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia: Un modelo teórico para un objetivo práctico*. En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 27- 40). Edebé.
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. y López, F. (2003). Desarrollo psicológico y educación. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva* (5ª ed., pp.151-176). Madrid: Alianza Editorial.
- Ospino, L. L. (2020). *Funciones ejecutivas en niños y adolescentes con problemas de comportamiento*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Loewi, O. (1936). The Nobel Prize in Physiology or Medicine.
<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1936/speedread/>
- Pacheco, P. E. y Padilla, S. (2020). *Inteligencias Múltiples*. Universidad científica de Perú.
- Padilla, M., Cerdas, A., Rodríguez, O. y Fornaguera, J. (2009). Teoría de la mente en niños preescolares: diferencias entre sexos y capacidad de memoria de trabajo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2).
- Páez, D. y Velasco, C. (2001). Introducción de la Alexitimia a la Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 70, 7-9.

- Paéz, D., Fernández, I., Basabe, N. y Grad, H. (2002). Valores culturales y motivación: creencias de autoconcepto de Singeles, actitudes de competición de triandis, control emocional, e individualismo-colectovismo vertical-horizontal. *Revista Española de Motivación y emoción*, 1-27.
- Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 1. *Psicología evolutiva* (5ª ed., pp.305-323). Alianza Editorial.
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (2003). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), Desarrollo psicológico y educación. 1. *Psicología evolutiva* (5ª ed.), (pp.283-301). Alianza Editorial.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Cons, M. T. (2009). La ira y la agresión. *REME*, 12, 32-33.
- Palomera, R. y Yépez, A. (2016). Inteligencia emocional y educación. *Padres y maestros*, diciembre, nº 368, págs. 24-29.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145–153.
- Paneiva, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2021). Intervenciones en el ámbito escolar para estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (2), 208-231.

- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Parkinson, B., Fischer, A. H. y Manstead, A. S. (2005). *Emotion in social relations. Cultural, group, and interpersonal processes*. Psychology Press.
- Parrilla, A., Muñoz, M. A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 3 (11), 15-31.
- Pas, E. T., Brashaw, C. P. y Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Patil, I. y Silani, G. (2014). Reduced empathic concern leads to utilitarian moral judgments in trait alexithymia. *Frontiers in Psychology*, 5, 501. <https://doi.org/f56dw4>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peinado, A. (2017). *Educación con inteligencia emocional: trucos de magia*. Ponencia presentada en las Jornadas del profesorado: Nuevas miradas educativas.
- Peinado, A. y Gallego, R. (2016). *Programa Arco Iris de Educación Emocional de 3 a 12 años*. Noubooks.
- Perales, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8 (SPE4).

- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Perry, C. y Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers emotional intelligence. *Problems of Education in the 21st Century*, 7, 8998.
<https://doi.org/10.1177/1025382307088091>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Morata.
- Pianta, R. C., Hamre, B. y Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *En Handbook of psychology* (pp. 199-234). Wiley Online Library.
- Pineda, D. (2020). Innovaciones en la evaluación de los problemas emocionales en niños y adolescentes: Presentación del número monográfico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25 (3), 145-146.
- Pinel, J. P. (2000). *Biopsicología*. Prentice Hall.
- Pizarro de Zulliger, B. (2007). *Neurocentros*. A.M.G.D. <https://www.nerurocentros.es>
- Pliszka, S. R., Carlson, C. L. y Swanson, J. M. (1999). *ADHD with comorbid disorders. Clinical assessment and management*. Guilford Press.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper y Row.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories*. American Psychological Association.
- Poseck, B.V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 3-8.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.
- Potegal, M., Stemmler, G. y Spielberger, Ch. (2010). *International Handbook of Anger: Biological, Psychological, and Social Processes*. Springer.
- Pozo-Rico, T. (2016). *La Inteligencia Emocional como clave para el desarrollo de competencias en la Educación Superior: Un enfoque transcultural* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
- Prieto, D., López, O., Ferrándiz, C. y Bermejo, R. (2003). Adaptación de la prueba figurativa del test de pensamiento creativo de Torrance en una muestra de alumnos de los primeros niveles educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 201-213.
- Quintanilla, L., Giménez, M., Sarmiento, R. y Lucas, B. (2021). La Comprensión Asíncrona de las Emociones Básicas: un Estudio Longitudinal con Niños de 3 a 5 Años. *Psicología Educativa*, 28 (1) ,71 – 79.
- Rabal, J. M., Perez, M., Ruiz, A. y Méndez, M. (2021). Organización escolar a través de las emociones en la etapa de Educación Infantil. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 7 (1) p. 8848- 8869.
- Rachael, E., Garrod, O. y Schyns, P. (2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. *Current Biology*, 24, (2), 187-192.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 417-434.

- Ramírez, A. A., Martínez, P., Cabrera, J. B., Buestán, P. A., Torracchi, E. y Carpio, M. G. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39 (2), 209-214.
- Ramón y Cajal, S. (1891). Comunicación acerca de la significación fisiológica de las prolongaciones protoplásticas y nerviosas de las células de la sustancia gris. *Revista de Ciencias Médicas de Barcelona*, 17, 671-679/715-723.
- Ramos, C. A. (2021). Trastorno de estrés postraumático en la infancia y adolescencia ante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de pediatría*, 93 (3).
- Reis, B. M., Reis, C. A., Cardoso, J. y Almeida, T. C (2020). Adversidades en la infancia y el desarrollo de la alexitimia. En *XII Congreso (Inter) Nacional de Psicología Jurídica y Forense—Libro de actas* (pp. 46-48). Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (dir): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (2), 454- 482. UNED.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2006). Adaptación y validación del Emotional Intelligence Inventory (EII): estudio piloto. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 181-189.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socioemotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5 (1), 159-178.
- Resolución de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo del Programa educativo experimental “*Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil*” emitida por la

Consejería de Educación, Juventud y Deporte, de la Comunidad Autónoma de Murcia, correspondiente al 10 de octubre de 2018.

Resolución de la Dirección General de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se homologa como material curricular el “*Programa Anual Emoti de Inteligencia Emocional para Educación Infantil*” para su uso en los centros educativos docentes de Andalucía emitida por la Consejería de Educación y Deporte, de la Junta de Andalucía, correspondiente al 8 de Julio de 2019.

Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 159-180.

Reynoso, C., Rangel, M. y Melgar, V. (2016). El trastorno del espectro autista: aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*. 55 (2), 214-2.

Ribes, R., Bisquera, R., Agullo, M., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17 (1), 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>

Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). Moving beyond risk to resiliency. Public Press

Ritchie, S. y Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and childcaregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (5), 497–516. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(03\)00028-5](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(03)00028-5)

Rivière, A. (1997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. In Rivière, A. y Martos, J., (eds.). El tratamiento del autismo. *Nuevas perspectivas*. APNA-IMSERSO, 23-59.

- Rizzolatti, G. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós Ibérica.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. y Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive brain research*, 3 (2), 131-141
- Roa, J. M., Herrera, F. y Ramírez, M. I. (2008). El desarrollo emocional, social y moral en la educación infantil (3-6 años). En M.V. Trianes y J.A. Gallardo, *Psicología de la educación y del desarrollo en contexto escolar* (pp. 217-257). Pirámide.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. (Archivo de video). Recuperado de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schoolskill_creativity?language=es
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodrigo, M. J. (2003). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. *Psicología evolutiva* (5ª ed., pp. 201-225). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, J. O., Gutiérrez, A. E. y Peñas, P. (2019). Conducta disruptiva en la infancia y su relación con el apego y la alexitimia. La conducta disruptiva en la infancia y su relación con el apego y la alexitimia. Resultados preliminares. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente*, 66, 93-100.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. The Free Press.
- Romera, M. (2017). *La familia la primera escuela de las emociones*. Ediciones destino.
- Romero, E., Gómez, A., Villar, P. y Rodríguez, C. (2019). Prevención indicada de los problemas de conducta: entrenamiento de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6 (3), 39-47.

- Romero, K., Gómez, L., Lowe, G., Lipps, G. y Gibson, R. (2021). Estilos parentales, ansiedad y depresión en niños y adolescentes. *International Journal of Psychological Research*, 14 (1), 12-32.
- Romo, M., Benlliure, V. y Sánchez Ruiz, M. J. (2008). *Test de Creatividad Infantil*. Tea Ediciones.
- Roselló, B., Mulas, F., y Jarque, S. (2001). Efectividad del metilfenidato sobre las variables cognitivas en los subtipos de TDAH. *Revista de Neurología*, 2, 139-155.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. y Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication: The PONS test*. Johns Hopkins University Press.
- Rousseau, J. J. (1821). *Emilio, ó, de la educación* (Vol. 1). Alban y Compañía.
- Rubin, M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correktional study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents* [Tesis doctoral, Immaculata College].
- Ruiz de Arana, C. (2007). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*. https://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/c77.htm
- Ruíz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51 (5), 462–467.

- Rusca, F. y Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83 (3), 148-156.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Sadurní, M., Rostán, C. y Serrat, M. (2003). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. UOC.
- Sainz, V. y Serrada, A. (2019). *Autoestima, autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de educación primaria*. Dikynson.
- Salas, N. y Alcaide, M. (2020). Mejora de la empatía infantil y de la competencia social, en el alumnado de Educación Infantil a través de la educación emocional. In *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 1538-1548). Dykinson.
- Salas, N., Alcaide, M. y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en Inteligencia Emocional para la Educación Infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 11 (22), 137-165.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional: estrategias para educar las emociones*. Paidós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B. y Mayer, J. D. (2000). *Current directions in emotional intelligence research*. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.) (pp. 504-520), *Handbook of Emotions* (2ª ed.). Guilford Press.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.

- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 79-96. Recuperado de <https://goo.gl/LPhnxG>
- Sánchez, E. (2021). Entrenamiento Cognitivo: La inteligencia cristalizada en el proceso de aprendizaje. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 1 (3), 91-97.
<https://doi.org/10.46363/jnph.v1i3.1>
- Sánchez, P. y Guerrero, F. (2017). Actualización del trastorno psicossomático en la infancia y adolescencia. *Pediatría Integral*, 11 (1), 32–38.
- Sánchez-Toledo, M. E y Rojas, M. (2021). *Estudio de corrientes y tendencias del pensamiento contemporáneo acerca de la educación*. Editorial Pueblo y Educación.
- Santos, M. (2011). Limitaciones de la pedagogía de John Dewey. *Bordón*, 63 (3), 121-130.
- Sattler, J. M. (1996). *Evaluación Infantil* (3ª edición). Editorial El Manual Moderno.
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L. M., Domitrovich, C. E., Schaeffer, C. M. y Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education & Development*, 21 (6), 865-885. <https://doi.org/10.1080/10409280903305708>
- Schultz, D., Izard, C. E., Stapleton, L. M., Buckingham-Howes, S. y Bear, G. (2009). Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (2), 169-181.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.002>
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores? En M. Ros y V. Gouveia (Eds). *Psicología Social de los valores humanos*. Biblioteca Nueva.

- Segovia, N. (2012). Programas de aprendizaje social y emocional en los centros SEK. En R. Bisquerra (Coord.), E. Punset, F. Mora, E. García Navarro, E. López-Cassaà, J.C. Pérez-González, L. Lantieri, (...) O. Planells, *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (83-98). Hospital Sant Joan de Déu.
- Seifer, R., Gouley, K., Miller, A. L. y Zakriski, A. (2004): Implementation of the PATHS Curriculum in an Urban Elementary School. *Early Education & Development*, 15 (4), 471-486. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1504_6
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones Vergara.
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Shannon, M. P., Pharm, D., Lonigan, C. J., Finch, A. J. y Taylor, C. (1994). Children exposed to disaster: I. Epidemiology of post-traumatic symptoms and symptom profiles. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 33, 80-93.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Grupo Zeta.
- Sierra, W. (2020). *Evaluación del clima escolar*. El tercer maestro.
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of "alexithimic" characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-262.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short-term psychotherapy and emocional crisis*. Harvard University Press.
- Sigüenza, V. S., Carballido, R., Pérez, A. y Fonseca, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas Psychologica*, 18 (3), 1-13.

- Silva, M. y Ramos, C. (2020). Modelos de Organización Cerebral: un recorrido neuropsicológico. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29 (3), 74-83.
- Silva, R. y Rodríguez M. (2020). Teoría de la mente en niños escolares: revisión sistemática de la literatura. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 40 (99), 261-270.
- Simmons, S. y Simmons, J. (1998). *Como medir la Inteligencia Emocional*. Editorial EDAF
- Sivak, R. y Wiater, A. (1997). *Alexitimia, la dificultad para verbalizar afectos. Teoría y Clínica*. Editorial Paidós SAICF.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8 (3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. y Rudd, P. (2007). Secondary social, emotional and behavioural. *Prevention Science*, 7, 225-237.
- Snider, V. E., Busch, T. y Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24, 47-57.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Mc Millan.
- Sperry, R.W. (1980). Mind-brain interaction: Mentalism, yes; dualism, no. *Neuroscience*, 5 (2), 195–206.
- Spinoza, B. (1984). *Ética*. Editorial Sarpe.
- Steinsapir, K. (2018). *Medición De La Creatividad a través Del Pensamiento Divergente* [Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Stern, W. (1912). *The Psychological Methods of Intelligence Testing*. Warwick y York.
- Sternberg, R. (1982). *Inteligencia humana II*. Paidós.

- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Aula XXI.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (1), 1-41.
- Suárez, I. y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Laurus*, 14 (27), 76-95.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892005>
- Sugai, G. y Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24 (1-2), 23-50.
https://doi.org/10.1300/j019v24n01_03
- Szatmari, P., Bremer, R. y Nagy, J. (1989). Asperger Syndrome: A Review of Clinical Features. *Can J Psychiatry*, 34, 554-60.
- Szatmari, P., Georgiades, S., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Goldberg, J., Bennett, T., Tafet, G. E. y Bernardini, R. (2003). Psychoneuroendocrinological link between chronic stress and depression. *Progress in Neuro- Psychopharmacology and Biobehavioral Psychiatry*, 27, 893-903.
- Tafet, G. E. y Bernardini, R. (2003). Psychoneuroendocrinological link between chronic stress and depression. *Progress in Neuro- Psychopharmacology and Biobehavioral Psychiatry*, 27, 893-903.
- Taylor, R. (1994). En M. C. Wang y E. W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-america: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Lawrence Erlbaum.

- Taylor, R. y Wang, M. (2000). *Resilience across Contexts: Family, work, culture and community*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/doi/pdf/10.4185/RLCS2020-1466>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el Siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 31-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/doi/pdf/10.4185/RLCS2020-1466>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Scale*. Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. y Childs, H. G. (1912). A tentative revision and extension of the Binet-Simon measuring scale of intelligence. Part 3. Summary and criticisms. *Journal of Educational Psychology*, 3 (5), 277–289.
- Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 228.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary Mental Abilities. *Psychometric Monograph*, 1.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: The positive affects*. Springer.

- Topping, K., Bremmer, W. y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass.
- Torrance, E. P. (1982). *Misperceptions about creativity in gifted education: Removing the limits on learning*. En S.N. Kaplan, A.H. Passow, P.H. Phenix, S.M. Reis, J.S Ren-zulli, S. Soto; L.H. Smith, E.P. Torrance y V.S. Ward (eds.) *Curriculum for the gifted: Selected proceedings of the first national conference on curricula for the gifted/talented* (pp.59-74). Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of schools.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms Technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Tracy, B. (2004). *Cómo desarrollar la autoestima en nuestros hijos*.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: poderoso ¿factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?*
<https://www.unesco.org/new/fileadmin/.../pdf/analisis-del-climaescolar.pdf>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y tratamiento* (2ª ed.). Pirámide.
- Tugade, M., Fredrickson, B. y Feldman, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72 (6), 1467 -6494. University Press.

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4) ,129-160.
- Uriarte, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2) 61-80.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (1), 7-23. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79 (154), 271-305.
- Vallejo, M. A. y Marcial, P. (2017). Influencia del estrés en la Enfermedad de Alzheimer. *Revista ciencia UNEMI*, 10 (25), 123-133.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. EOS.
- Vásquez, M. A. (2020). *Incidencia de los factores de riesgo familiar en el desarrollo socioemocional de los niños de 18 meses de población vulnerable* [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado].
- Vázquez, C., Cerevellón, P., Pérez-Sales, P., Vidalesa, D. y Garborit, M. (2005). Positive emotions in earthquake in El Salvador. *Journal of Anxiety Disorders* (19), 313 - 328.
- Velásquez, B. M., Calle, M. G., y Remolina, N. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Tabula Rasa*, (5), 229-245.
- Vera, A. (2008). *Neurociencia: Cerebro Triuno, coach oncológico*. Instituto Filosófico.

- Vera, M^a V. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. *Colaboraciones libres*, 2 (23), 154-168.
- Vereb, R. L. y DiPerna, J. C. (2004). Teachers' knowledge of ADHD, treatments for ADHD and treatment acceptability: An initial investigation. *School Psychology Review*, 33, 421-428.
- Vergaray, R. P., Farfán, J. F. y Reynosa, E. (2021). Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6 (2), 19-24.
- Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. Methuen.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2004). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *REME*, 3 (4), 1-11.
- Villanueva, L., Clemente, R. A. y García, F. J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9 (3), 217-283.
- Viloria, C. (2005). *La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. MIT Press.
- Wang, M. y Gordon, E. (1994). *Educational re-silience in inner-America: Challenges and prospects*. Lawrence Erlbaum.
- Weber, E. H. (1846). *Der Tatsinn und das Gemeingefühl (El sentido del acto y la sensibilidad total)*. En: Wagner, R. (Ed.), *Handwörterbuch der Physiologie*. Leipzig.
- Webster-Stratton, C. y Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible Years

- Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Journal of Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113. <https://www.doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F. y Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of Early Intervention Programs for Preventing Conduct Problems and Promoting Social and Emotional Competence. *Psychosocial Intervention*, 21 (2) 157- 169
<https://doi.org/10.5093/in2012a15>
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Webster-Stratton, C. y Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science*, 2 (3), 165-192.
<https://doi.org/10.1023/a:1011510923900>
- Werner, E. y Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Whiten, A. (1991). *Natural Theories of Mind*. Blackwell.
- Zabala, M. L., Richard's, M. M., Breccia, F. y López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16 (2), 47-57.
- Zamora, E., del Valle, M. y Andrés, M. L. (2019). Educar en emociones: los programas de aprendizaje socioemocional (SEL). *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*, 126.

Zapata, J., Ortega, H., Becerra, C. y Flores, M. (2021). Teoría de la mente: Una aproximación teórica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15 (1), 171-185.

Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and WellBeing Nexus: ¿What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4 (1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J.D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 411-132). Ca: Jossey-Bass.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para familias sobre la empatía infantil de sus hijos (Lawrence et al.,

Centro:
 Parentesco:
 Sexo: Hombre () Mujer () Edad:
 A continuación valora las siguientes preguntas, según el grado de cumplimiento y marcando con una X la respuesta que más se ajuste.

PREGUNTAS PARA LOS PADRES/FAMILIARES	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Ejemplo: Le gusta cuidar de otras personas	X			
A menudo no entiende por qué algunas cosas molestan tanto a los demás.				
No llora ni grita cuando un personaje se muere en una película.				
Se da cuenta rápidamente cuando alguien está bromeando.				
Le gusta cortar gusanos o arrancar patas a los insectos.				
Alguna vez ha robado algo que le gustaba mucho aun hermano/a o amigo/a.				
Tiene dificultad para hacer amigo.				
Cuando juega con otros niños puede espontáneamente respetar su turno y compartir juguetes.				
Puede ser brusco al decir su opinión, aún cuando esto pueda molestar o incomodar a otras personas.				
Le gusta cuidar animales domésticos.				
Suele ser grosero o descortés sin darse cuenta.				

Ha tenido problemas con otros niños por acoso físico (bullying).				
Puede explicar fácilmente a otros lo que ha explicado en la escuela.				
Tiene uno o dos amigos íntimos, así como otros amigos más.				
Escucha la opinión de otros, incluso cuando son diferentes a las suyas.				
Se preocupa cuando otros se disgustan.				
Parece tan preocupado por sus propios intereses que no se da cuenta que aburre a los demás.				
A veces, le echa la culpa a otros niños por las cosas que él/ella ha hecho mal.				
Se altera mucho cuando ve sufrir a un animal.				
A veces empuja o pellizca a otros niños por las cosas que él/ ella ha hecho mal.				
Se da cuenta fácilmente cuando otra persona quiere iniciar una conversación con él/ella.				
Es bueno/a para negociar y conseguir aquello que quiere.				
Se preocupa por cómo se siente o sentirá un compañero/a que no ha sido invitado a una fiesta.				
Se entristece cuando ve a otros niños sufrir o llorar.				
Le gusta ayudar a los nuevos alumnos a integrarse en la clase.				

Ha tenido problemas por haber insultado o molestado a otros niños.				
Suele recurrir a la agresión física para conseguir lo que quiere.				

Anexo 2. Cuestionario para familias sobre convivencia escolar (Caruana y Tercero, 2011).

<p>Centro:</p> <p>Parentesco:</p> <p>Sexo: Hombre () Mujer ()</p> <p>Edad:</p> <p>A continuación valora las siguientes frases, según tu opinión, entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).</p>
--

HOJAS DE PREGUNTAS PARA LOS FAMILIARES	1	2	3	4	5
1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.					
2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro.					
3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia.					
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del centro.					
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.					
6. Tengo confianza en mi hijo/a.					
7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro educativo.					
9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
10. Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia.					
11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.					
12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a.					
13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.					
14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.					

Anexo 3. Cuestionario para profesores sobre violencia escolar (Caruana y Tercero, 2011).

<p>Centro:</p> <p>Curso en que imparte mayoritariamente su docencia:</p> <p>Sexo: Hombre () Mujer () Edad:</p> <p>Años de experiencia profesional:</p> <p>A continuación valora las siguientes frases, según tu opinión, entre 1(muy en desacuerdo y 5 (muy de acuerdo).</p>

HOJAS DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO	1	2	3	4	5
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo.					
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.					
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.					
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.					
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.					
7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el					
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.					
9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias.					
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro.					
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea.					
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.					

Gracias por su colaboración

Anexo 4. Cuestionario dirigido a alumnos sobre competencia social (Caruana y Tercero, 2011).

Centro:
Edad:
Soy: Chico () Chica () Curso:

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Si tienes algún problema ¿Se lo dices al profesor?				
Si tienes algún problema ¿Se lo dices a tu familia?				
Si tienes algún problema ¿Te vas sin decir nada?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?				

SITUACIONES PRESENCIADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a				
Insultarlo en mi clase				
Insultarlo en el recreo				
Pegarle en clase				
Pegarle en el recreo				
Empujar o fastidiar en las filas				
Molestar y no dejarle hacer el trabajo				
Quitarle o esconderle las cosas				
Estropearle los trabajos				

SITUACIONES VIVIDAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Me han insultado en clase				
Me han insultado en el recreo				
Me pegan en clase				
Me pegan en el recreo				
Me empujan y fastidian en las filas				
Me molestan y no me dejan hacer el trabajo				
Me quitan o esconden las cosas				
Me estropean los trabajos				
Me dejan jugar los compañeros con ellos				
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo				
Tengo que jugar solo en el recreo				
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen.				

SITUACIONES REALIZADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He insultado en clase				
He insultado en el recreo				
He pegado en clase				
He pegado en el recreo				
He empujado para fastidiar en las filas				
He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero				
He estropeado el trabajo de algún compañero				
No he dejado jugar conmigo a algún compañero				
Si quiero conseguir algo de algún compañero les doy algo a cambio				

Anexo 5

Tabla de escala de observación grupal-----**AULAS CONTROL / EXPERIMENTAL**

Anexo 5. ESCALA DE OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE RECONOCIMIENTO, PERCEPCIÓN Y CONCIENCIACIÓN DE LAS EMOCIONES. INSTRUMENTO DE ELABORACIÓN PROPIA BASADA EN IMÁGENES FOTOGRAFICAS DE LAS CUATRO EMOCIONES BÁSICAS.

Fecha: Curso: Nivel: Observador:

En proceso (E.P.): No ha logrado el objetivo porque está en proceso de aprendizaje.

Si: Ha logrado el objetivo.

ALUMNO	ENFADO	ALEGRIA	TRISTEZA	MIEDO
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				

17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				

