



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Salud

“Programa de intervención en educación socio-
emocional en el contexto escolar y su relación con el
rendimiento académico”

Autor:

Remedios Gómez Sánchez

Directores:

Dr. D. César Leal Costa

Dra. Dña. Magdalena Gómez Díaz

Dra. Dña. Rosario Gómez Sánchez

Murcia, febrero de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Salud

“Programa de intervención en educación socio-
emocional en el contexto escolar y su relación con el
rendimiento académico”

Autor:

Remedios Gómez Sánchez

Directores:

Dr. D. César Leal Costa

Dra. Dña. Magdalena Gómez Díaz

Dra. Dña. Rosario Gómez Sánchez

Murcia, febrero de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS
PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. César Leal Costa, la Dra. Dña. Magdalena Gómez Díaz y la Dra. Dña. Rosario Gómez Sánchez como Directores de la Tesis Doctoral titulada "Programa de intervención en educación socio-emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico" realizada por Dña Remedios Gómez Sánchez del Departamento de ciencias sociales y de la salud, autoriza su presentación a trámite dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento a los Reales Decretos 99/2011, 1393/2007, 56/2005 y 778/98, en Murcia a 2 de febrero de 2017.

Dr. César Leal Costa

Dra. Rosario Gómez Sánchez

Dra. Magdalena Gómez Díaz

Servicio de Doctorado. Vicerrectorado de Investigación
Campus de Los Jerónimos. 30107 Guadalupe (Murcia)
Tel. (+34) 968 27 88 22 • Fax (+34) 968 27 85 78 - C. e.: doctorado@ucam.edu

AGRADECIMIENTOS:

A los doctores César, Maleni y Charo por su confianza en mí, su apoyo, motivación, guía y orientación en el verdadero camino de la ciencia. Por su constante aliento a mejorar y al esfuerzo en el desarrollo de este proyecto. Agradecerles su gran aportación a mi mundo emocional y por brindarme su amistad y cariño, por estar siempre ahí.

A mi marido por los buenos momentos en lo personal y en lo profesional, por su amistad, cariño, comprensión y apoyo.

A todas las personas que de una u otra forma han contribuido a que haya podido realizar este trabajo: a los alumnos, padres, profesores y director del colegio UCAM, San Vicente Ferrer de El Palmar que amablemente se prestaron a ser estudiados, a rellenar cuestionarios y asistir a sesiones,

A todos los colaboradores, a los que les debo mucho en este trabajo y han facilitado mi estado de ánimo positivo en los momentos de cansancio, especialmente a César sin el cual esta tesis no sería posible, junto con mi marido han sido los motores de incansable energía y generosidad sin ellos no hubiera sido posible realizar este trabajo. Mi marido especialmente porque además ha cuidado de mi familia y es mi referencia en la vida y mi compañero de viaje,

A mi padre y a mi madre por su apoyo incondicional y generosidad continúa a los suyos. A ambos por ser como soy.

A mis hijas por comprender el tiempo invertido en este trabajo y ayudarme con su paciencia, comprensión y cariño a realizarlo.

A todos los que de un modo u otro han hecho posible este sueño, GRACIAS.

INDICE

CAPÍTULO 1.....	17
ORIGEN Y DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: TIPOS, TEORÍAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	17
1.1 Recorrido histórico del estudio de las emociones.....	17
1.2 Tipos de Inteligencia.....	19
1.3 Origen y definición de la Inteligencia Emocional	22
1.4 Modelos que definen la Inteligencia Emocional.....	27
CAPÍTULO 2.....	39
DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO	39
2. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO	39
2.1 DESARROLLO FISICO Y PSICOMOTOR.....	39
2.2 DESARROLLO COGNITIVO.....	40
2.3 DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO.....	41
2.3.1 Relación entre lenguaje y cognición	41
2.3.2 Desarrollo cognitivo	42
2.3.3 Desarrollo del lenguaje	43
2.4 DESARROLLO EMOCIONAL	53
2.5 FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS	55
2.6 DESARROLLO EVOLUTIVO EN RELACION CON EL DESARROLLO EMOCIONAL	55
2.7 EXPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL.....	58
2.8 DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO.....	60
2.9 ESTILOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL.....	62
2.10 DESARROLLO PERSONAL	67
2.11 DESARROLLO FAMILIAR.....	69
2.12 LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES PARA LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO	72
2.12.1 Adaptación personal	72
2.12.2 Adaptación social.....	74
2.12.3 Adaptación escolar	75
2.12.4 Adaptación familiar	77
CAPÍTULO 3.....	79
EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	79
3.1 INTRODUCCIÓN	79
3.2 HABILIDADES SOCIALES	81

9 | HIPOTESIS DEL ESTUDIO |

3.3 HABILIDADES INTRAPERSONALES (Autoconocimiento).....	85
3.4 HABILIDADES INTERPERSONALES	91
CAPÍTULO 4.....	136
OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	136
4.1 OBJETIVOS	136
4.2 HIPÓTESIS	137
CAPÍTULO 5.....	139
METODOLOGIA.....	139
5.1 PARTICIPANTES.....	139
5.2 INSTRUMENTOS	139
5.3 PROCEDIMIENTO.....	146
5.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	146
5.5 ANALISIS DE DATOS	149
5.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	150
CAPÍTULO 6.....	151
RESULTADOS	151
CAPÍTULO 7.....	177
7.1 DISCUSIÓN	177
7.2 CONCLUSIONES	193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS	239
Anexo 1.....	239

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 MODELOS DE LA IE.....	28
TABLA 2 REPRESENTACIÓN MODELO DE CUATRO RAMAS DE MAYER Y SALOVEY (1997).	30
TABLA 3 MODELO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES DE GOLEMAN	33
TABLA 4 HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES SEGÚN BAR-ON.....	36
TABLA 5 DEFINICIONES DE EMPATÍA.	101
TABLA 6 TABLA RESUMEN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	145
TABLA 7 CRONOGRAMA DE LAS SESIONES Y CONTENIDO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN NIÑOS BASADO EN EL MODELO DE LAS CUATRO RAMAS DE MAYER Y SALOVEY (1997)....	148
TABLA 8 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (FRECUENCIAS Y PORCENTAJES) DE LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA.....	152
TABLA 9 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (FRECUENCIAS Y PORCENTAJES) DE LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA (CONTINUACIÓN).....	153
TABLA 10 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PRE-TEST.....	154
TABLA 11 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL POST-TEST.....	155
TABLA 12 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA) DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PRE-TEST Y POST-TEST.	155
TABLA 13 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DE ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5 EN EL PRE-TEST.	158
TABLA 14 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DE ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5 EN EL POST-TEST.	159
TABLA 15 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA) DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DELA ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5 EN EL PRE-TEST Y POST-TEST.	160
TABLA 16 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DEL INVENTARIO DE EXPRESIÓN DE IRA ESTADO-RASGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (STAXI-NA) EN EL POST-TEST.....	163
TABLA 17 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA, DESVIACIÓN TÍPICA, ASIMETRÍA Y CURTOSIS) DE LOS ÍTEMS DEL INVENTARIO DE EXPRESIÓN DE IRA ESTADO-RASGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (STAXI-NA) EN EL POST-TEST.....	164
TABLA 18 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA) DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LAS SUBESCALAS DEL INVENTARIO DE EXPRESIÓN DE IRA ESTADO-RASGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (STAXI-NA) EN EL PRE-TEST Y POST-TEST.	165

11 | HIPOTESIS DEL ESTUDIO |

TABLA 19 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS (MÁXIMO, MÍNIMO, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA) DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LAS SUBESCALAS DEL CUESTIONARIO “BIG FIVE” DE PERSONALIDAD PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL PRE-TEST Y POST-TEST.....	166
TABLA 20 DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL TEST Y POSTEST DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	168
TABLA 21 CORRELACIONES BIVARIADAS ENTRE AUTOESTIMA, LAS DIMENSIONES DE AUTOCONCEPTO, IRA ESTADO/RASGO, EXPRESIÓN EXTERNA E INTERNA DE LA IRA, CONTROL EXTERNO E INTERNO DE LA IRA Y LOS FACTORES DE PERSONALIDAD CONCIENCIA, APERTURA, EXTRAVERSIÓN, AMABILIDAD E INESTABILIDAD EMOCIONAL.	171
TABLA 22 DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LAS NOTAS DE LOS ALUMNOS OBTENIDAS EN LOS CURSOS 2012-2013 Y 2013-2014.	172
TABLA 23 CORRELACIONES BIVARIADAS ENTRE LAS NOTAS DE LOS CURSOS ACADÉMICOS 2012-2013 Y 2013-2014 CON LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.	174

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 HABILIDADES A TRABAJAR EN EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	81
FIGURA 2 DIAGRAMA DE CAJAS CON LAS PUNTUACIONES DEL PRE-TEST Y POS-TEST DEL CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.	156
FIGURA 3 DIAGRAMA DE CAJAS CON LAS PUNTUACIONES DEL PRE-TEST Y POS-TEST DE TODAS LAS SUBESCALAS (ACADÉMICO/LABORAL, SOCIAL, EMOCIONAL, FAMILIAR Y FÍSICO) DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO AF-5.	160
FIGURA 4 DIAGRAMA DE CAJAS CON LAS PUNTUACIONES DEL PRE-TEST Y POS-TEST DE LAS SUBESCALAS (EXPRESIÓN EXTERNA E INTERNA DE LA IRA Y CONTROL EXTERNO E INTERNO DE LA IRA) DEL INVENTARIO DE EXPRESIÓN DE IRA ESTADO-RASGO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES (STAXI-NA).....	165
FIGURA 5. DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LAS PUNTUACIONES DEL TEST Y POSTEST DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	167
FIGURA 6 DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LAS NOTAS DE LOS EXPEDIENTES ACADÉMICOS DE LOS NIÑOS DE LOS CURSOS ACADÉMICOS 2012-2013 Y 2013-2014.	173

INTRODUCCIÓN

La actualidad que nos rodea se focaliza excesivamente en los acontecimientos negativos que dominan la sociedad hasta el punto de negativizar cualquier suceso. Debemos plantearnos metas para el futuro, pero ello produce ansiedad y, sería mejorando la calidad de vida, como podríamos ir obteniendo un bienestar subjetivo. Dicho bienestar será experimentado por la persona a través de una combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal demostrada en escala de valores, aspiraciones, expectativas y satisfacción personal, todos ellos, procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología.

Por tanto, la psicología positiva es una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano. Es una psicología de la prevención, que busca el poder tener un estilo de vida saludable sin esperar a que estemos enfermos para tomar medidas con estilos de vida diferentes.

Por todo ello, queremos aportar nuevos conocimientos acerca del ser humano para ayudarle a resolver los problemas que adolecen a los individuos y así, alcanzar una mejor calidad de vida y bienestar.

Definir el concepto de IE (inteligencia emocional) y aprender a diferenciarlo de otros tipos de inteligencia, tanto en niños como en padres y profesores, fomenta la asertividad, da a conocer las habilidades sociales y sus destrezas, dando importancia a la expresión emocional en relación con el bienestar físico y psicológico de niños, padres y profesores.

Históricamente los conceptos de inteligencia y emoción se han desarrollado de forma separada, y es el constructo de Inteligencia Emocional (IE) el que permite integrar estos dos aspectos fundamentales del ser humano (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Este concepto implica que las emociones y la razón están interconectadas, discusión que nos remonta a autores como Aristóteles, quien

en sus escritos sobre las pasiones aludía a éstas como la motivación para las conductas.

Desde entonces hasta hoy, diferentes áreas de la psicología han estudiado este concepto de la IE, que ha recorrido un largo camino hasta la primera publicación científica en 1990 de la mano de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990). Sin embargo, será la publicación del libro “Inteligencia Emocional” de Daniel Goleman el que daría a conocer este término con una gran repercusión mediática, que condujo a una serie de aproximaciones poco rigurosas y que desvirtuaron el concepto original de IE.

No obstante, en el ámbito científico se han desarrollado diferentes modelos teóricos con sus instrumentos de medida. Y entre ellos, destaca el modelo de Mayer y Salovey que es el que mayor apoyo empírico recibe y cuyos fundamentos teóricos han sido más desarrollados (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Y es por ello, por lo que éste será el modelo en el que se centrará este trabajo.

Desde este modelo se propone a la IE como una capacidad o habilidad cognitiva que puede medirse a través de tareas que implican el procesamiento de la información emocional.

La inteligencia no predice por sí sola el éxito de la vida. Tradicionalmente se ha pensado que, si una persona es inteligente y sabe muchas cosas, tendrá un gran futuro personal y profesional. Pero la realidad, es que el cociente intelectual (CI) no asegura tener éxito en la vida. Es por eso, que es importante desarrollar otras habilidades que tienen que ver con la forma de relacionarse con los demás. Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes consideran primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos, pues forman parte de una educación integral. Cuando se habla de inteligencia emocional se refiere específicamente a un buen manejo de las emociones, no todas las personas la desarrollan, ya que muchas veces surgen diferentes emociones que desequilibran al ser humano. Un mal manejo de emociones puede causar crisis emocional y en algunas ocasiones

puede llevar a una depresión. Esta es una característica negativa que impide que las personas se desenvuelvan de buena manera y así disfrutar la vida.

Nuestro principal objetivo es educar a los niños a expresar asertivamente las emociones, mejorar la autoestima y observar su relación con el rendimiento académico.

Para ello nuestro programa de intervención en educación emocional, tendrá una fase de evaluación pre-test y de formación de grupos para realizar dinámicas de confianza entre los miembros, de tal forma que les sea fácil la comprensión de la definición de inteligencia emocional, así como su diferenciación de otros tipos de inteligencia.

Posteriormente, se integró todo lo aprendido y se realizó una evaluación post-test, relacionando las competencias socio-emocionales evaluadas con el rendimiento académico de los niños en el curso que se desarrolló el programa y en el posterior.

En los primeros capítulos se desarrolla el marco teórico, en el primero se centra en los orígenes y la definición de la inteligencia emocional, en el segundo capítulo se describe el desarrollo emocional del niño, y en el tercero, centramos el tema específicamente, detallando cuál es el papel de la educación en el desarrollo de la inteligencia emocional. En el cuarto capítulo exponemos nuestros objetivos e hipótesis, para desarrollar en el quinto la parte empírica de la investigación, que está centrada principalmente en el diseño e implementación de un programa de intervención basado en la educación socio-emocional para niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria (9-10 años) del colegio Católico San Vicente de Paul en Murcia (España). Todo ello, nos permitió evaluar los efectos del programa de intervención en competencias socio-emocionales relacionados con la educación del niño y su relación con el rendimiento académico.

La capacidad del docente para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase. Por tanto, el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales.

Los programas para el desarrollo de las competencias personales y socio-emocionales del alumnado deberían introducirse al inicio mismo de escolarización y extenderse a lo largo de toda la escolaridad.

Una forma de incorporar estos contenidos sería a través de intervenciones directas en el aula, es decir, a través de Programas Educativos Optimizadores. Las intervenciones optimizadoras, que den recursos al alumno de forma que se produzca un desarrollo positivo de sus competencias y a su vez, actúan en cierto sentido como programas de prevención.

Por esto, creemos que esta tesis doctoral ampliará el conocimiento de la importancia de implantar estos programas en el aula, y cómo las competencias socio-emocionales también influyen en el rendimiento académico de los niños.

CAPÍTULO 1

ORIGEN Y DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: TIPOS, TEORÍAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Según Mayer y Salovey (2014), desde el siglo XVIII se reconoce una división de la mente en tres partes: pensamiento, afecto y motivación. No siempre que se conecta lo cognitivo con lo emocional implica hablar de Inteligencia Emocional (en adelante IE), pensar sobre las emociones o que las emociones nos hagan pensar más inteligentemente sí supondría hacer referencia a la IE según estos últimos autores.

En el campo de la psicología, dar más importancia a lo cognitivo o a lo conductual ha hecho que en ocasiones se deje a un lado el papel de las emociones, tanto en el campo educativo como en el empresarial o personal. Poco a poco con el desarrollo de constructos como la IE se están integrando las emociones en el ámbito científico como una forma de entender mejor al ser humano.

1.1 Recorrido histórico del estudio de las emociones

Al estudiar las emociones hay que destacar que ha sido un campo que ha interesado siempre a la filosofía, destacando autores relevantes como:

- Aristóteles (384-422 a.d.C.): Para él, las emociones son una condición que transforma a la persona, la modifica hasta llegar a afectarle el juicio. Las reacciones fisiológicas, corporales y comportamentales del ser humano están más asociadas a las creencias sociales y morales que a las emociones, para Aristóteles.

En su *Ética a Nicomaciano*, habla de que las emociones pueden ser educadas, dirigidas, para favorecer la convivencia del hombre.

Los Estoicos así mismo, señalan una visión totalmente negativa, sirva como ejemplo Séneca que destaca que la emoción hace esclava a la razón, por tanto, es la emoción la responsable de los problemas humanos, ellos no piensan en el desarrollo del hombre sino en su aceptación tal y como es.

Para Bisquerra (2000), será la Edad Media la etapa más pesimista, donde las emociones positivas no caben, son inaceptables y por ello tienen que controlarse, ejemplo de ello es el dualismo mente-cuerpo (Descartes 1596-1650); para Descartes el alma está en la glándula pineal, y es aquí donde residen las emociones.

- Platón (428-347 a.d.C.): Va a establecer las diferencias entre la razón, el espíritu y apetitos.

En su libro la *República* nos plantea que los excesos de dolor y placer afectan a la razón, por tanto, debemos de enseñar a los jóvenes a descubrir ese dolor y placer sin excesos, pues alterarían su comportamiento racional.

En un principio se habla de pasiones y no de emociones, incluso creen que puede aparecer por efectos del alma sobre la conciencia; es decir, la creencia moral puede generar pasiones en determinadas situaciones al ser concebidas como correctas o incorrectas en función de la moral de la persona.

No será hasta el siglo XIX en el que los estudiosos de las emociones se distancian de la filosofía para profundizar en aspectos más psicológicos, aunque en el siglo XX son retomados de nuevo por la filosofía.

Charles Darwin, en 1872, publica su libro *La expresión de las emociones*, donde recopila durante más de treinta años los cambios emocionales tanto de las personas como de los animales. Describe que son señales, pistas que comunican intenciones y reacciones apropiadas como respuestas al entorno para adaptarse mejor y sobrevivir. Además,

dedicó parte de sus estudios a la expresión facial de las emociones, tanto en personas como en animales.

Da a las emociones un carácter hereditario y funcional, más ligado a los aspectos biologicistas. Sus estudios, por tanto, tendrán un enfoque genético y social.

- William James, siguiendo una perspectiva más psicofisiológica, se centró más en las respuestas fisiológicas que dan lugar a cambios corporales como respuestas a un hecho excitante. En 1884, la teoría de James-Lange propone que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emoción, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático.

Describe los componentes de la emoción siguiendo un orden causal:

- Situación
- Reacción emocional
- Expresión emocional

- Freud, con el psicoanálisis, propone una teoría basada en los trastornos emocionales, todo basado en que la respuesta del adulto depende de sus experiencias afectivas pasadas.

La mitad del siglo XX, la psicología estuvo dominada por el conductismo de Skinner (1977) y Watson (1913), las emociones no las veían como tema de estudio de la psicología, sino más bien predeterminadas como respuestas a estímulos ambientales, Skinner hablará del aprendizaje de palabras emocionales y Watson se centrará en las respuestas al miedo, ira y dolor.

1.2 Tipos de Inteligencia

Según Ebbinghaus, en 1885 (citado por Ardila, 2011), la inteligencia es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

El estudio científico de la inteligencia, desde un enfoque diferencial, analiza las diferencias entre individuos, tratando de buscar una explicación en la raza, el género, la cultura, etc. La psicología diferencial se ha ocupado históricamente de la creación de test de inteligencia, que permitía encasillar a cada sujeto con un valor numérico (el popular Cociente Intelectual, CI). Este enfoque generó numerosas críticas (Santos, 1993). Desde un enfoque cognitivo se han estudiado las estructuras y procesos mentales de la actividad inteligente. Las distintas versiones de esta perspectiva comparten el interés por la mente. Como indica Sternberg (1992) los teóricos cognitivos destacan sobre todo las series de procesos implicados en la atención selectiva, el aprendizaje, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones. Y, por último, el estudio de la inteligencia desde un enfoque evolutivo se ocupa principalmente del origen y desarrollo de la inteligencia a lo largo de la vida. Dentro de este enfoque hay que distinguir entre evolución filogenética y evolución ontogenética. La primera estudia la génesis y el desarrollo evolutivo de la inteligencia (Noguez, 2002) en las especies y, particularmente, en el hombre. La segunda analiza el desarrollo individual de la inteligencia ya desde el nacimiento.

La inteligencia general es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir el éxito en las esferas laboral, familiar, emocional y social de la vida. Por los resultados de las investigaciones y por lo que se nos evidencia, para lograr el éxito se necesita, además de poseer una buena inteligencia general y un inteligente manejo de emociones y expresiones emocionales, otra serie de cualidades que posibilitan una adecuada interrelación con los demás en distintos contextos (Sánchez y Hume, 2006).

Han sido muchos los intentos de clasificar los distintos tipos de inteligencia. Especialmente el siglo XX tuvo distintos estudiosos del tema. Por ejemplo, Thurstone, en los años 30, propuso 12 inteligencias (son los factores “s” de Thurstone o habilidades mentales específicas); Guilford y Hoepfner, en los años 70, propusieron 120 tipos de inteligencias, aludiendo a los distintos tipos de procesos mentales (Mayer, & Salovey, 2014). En época más reciente, según Ardilla (2011), Sternberg, en 1985, propuso una teoría de la inteligencia diferente de las teorías clásicas de Spearman (factor “g”) y Thurstone (factores “s”). Considera que la inteligencia está basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas

y prácticas. Esta teoría de la inteligencia dio origen al Test de Habilidades Triádicas de Sternberg (STAT, por sus siglas en inglés) que utiliza ítems de elección múltiple, verbales, cuantitativos y de figuras, al igual que ensayos (escribir historias, contar historias, diseñar cosas o ver películas con problemas prácticos que el examinado debe solucionar).

En relación a los tipos de inteligencia que empiezan a tener en consideración las emociones, a principios del siglo pasado, Binet y Simon, ya expusieron que existían dos tipos de inteligencia: la ideativa y la instintiva, esta última más relacionada con las emociones que con la cognición. Estos autores no llegaron a relacionar lo mental y lo emocional, aunque propusieron el uso inteligente de los sentimientos. Más tarde, en 1920, Thorndike propone la “inteligencia social” (junto a la inteligencia abstracta y mecánica) para hacer referencia a la habilidad para comprender a los demás y saber relacionarse con ellos, existiendo ya un vínculo entre la comprensión (cognición) y la habilidad social.

A principios del siglo pasado la inteligencia parecía dividirse en dos o tres grupos diferenciados: la inteligencia verbal-lógica, la inteligencia espacial y la inteligencia social. Esta última no siempre diferenciada de las dos primeras, por lo que Mayer y Salovey prefieren incluir el término de Inteligencia Emocional para que quede más claramente diferenciada de las otras dos inteligencias (Mayer, & Salovey, 2014).

Hasta los años noventa, las emociones quedaron relegadas por no ser observables o medibles o por no ser el centro de atención ante el estudio destacado, en la psicología, de la conducta y/o el pensamiento. Es en la última década del siglo XX cuando comienza a considerarse a la inteligencia desde una perspectiva más amplia, por ejemplo (Mestre, Comunian, & Comunian, 2014):

- Gardner (1993) plantea el concepto de inteligencias múltiples.
- Sternberg (1997), inteligencia exitosa.
- Inteligencia práctica (Sternberg et al, 2000).
- Optimismo inteligente (Aviá, & Vázquez, 1998).
- Inteligencia emocional (Salovey, & Mayer, 1990).

Gardner propuso nueve tipos de inteligencias (Núñez Cubero, & Romero Pérez, 2009):

- Lingüística. Capacidad de expresión a través de la escritura.
- Lógico-matemática. Capacidad lógica, matemática y científica.
- Espacial. Capacidad para crear un modelo mental de un mundo espacial.
- Musical. Capacidad de hacer uso de un lenguaje musical para crear y/o resolver.
- Corporal y cinética. Capacidad de crear y/o resolver a través del cuerpo.
- Interpersonal. Capacidad para comprender a los demás.
- Intrapersonal. Capacidad para formarse un modelo sobre uno mismo y usarlo eficazmente ante la vida. Representaría al autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para dirigir la propia vida.
- Naturalista. Esta se incluyó más tarde en el estudio de las inteligencias múltiples, en 1995) y hace referencia a la capacidad que tenemos de diferenciar y categorizar los aspectos de la naturaleza.
- Existencial. Aunque no forma parte de la propuesta inicial de los tipos de inteligencias, Shearer la propuso como un tipo de inteligencia más centrada en la búsqueda de lo trascendental y lo espiritual.

1.3 Origen y definición de la Inteligencia Emocional

El concepto de IE fue desarrollado por primera vez en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer (1990). Sin embargo, fue relegado al olvido

durante cinco años, cuando Daniel Goleman (1995), psicólogo y periodista americano con un gran punto de vista comercial, publicó su libro *Emotional Intelligence*, convirtiéndolo en un best-seller mundial. Su aportación principal fue señalar que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de lo cognitivo y los aspectos intelectuales, una visión que pondría de relieve la importancia de la utilización y gestión del mundo social y emocional para comprender el curso de la vida de la gente.

Goleman (1995) afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica para lograr un mejor empleo o la satisfacción personal, académica y el bienestar social. Esta idea tuvo gran alcance social y popularidad, y se debió principalmente a tres factores:

1. La fatiga causada por la sobrevaluación del Cociente de Inteligencia (CI) durante todo el siglo XX, ya que el coeficiente intelectual había sido el indicador más ampliamente utilizado para la selección de personal y recursos humanos (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2004a).
2. La antipatía generalizada en la sociedad hacia las personas que tenían un nivel intelectual alto, pero falta de habilidades sociales y emocionales.
3. El mal uso en el entorno educativo de los resultados de las pruebas de coeficiente intelectual y las evaluaciones que rara vez predicen el éxito real que los estudiantes tendrán en sus vidas.

El concepto de IE surge ante la pregunta, según Trujillo y Rivas (2005), de por qué unos nos adaptamos mejor que otros ante diferentes situaciones de la vida.

Cuando hacemos un breve recorrido sobre el estudio de la inteligencia nos encontramos que en sus orígenes casi todos los esfuerzos iban dirigidos a cuantificar y ordenar las habilidades intelectuales de los sujetos, y a partir de aquí a establecer categorías y clasificaciones donde “encajarlos”.

Bisquerra (1996). Para Goleman la inteligencia emocional consiste en: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

Es en el año 1920 cuando Thorndike, un psicólogo estadounidense, publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos” donde introduce el componente

social de la inteligencia en su definición, haciendo referencia al manejo de las relaciones humanas. En esta época continúa la concepción de la inteligencia como algo innato, heredado (Hardy, 1992).

En 1983 surge la figura de Gardner, quien escribió un libro titulado "Frames of Mind", en donde expone su teoría acerca de la inteligencia humana, con la que intenta exponer un enfoque del pensamiento humano más completo que los aceptados hasta ahora, y donde procesos cognitivos, cultura, entorno, sistema educativo que instruye y forma, etc., tengan cabida bajo un mismo concepto. Gardner propone dejar de lado el concepto de "inteligencia" para comenzar a adoptar el de "inteligencias múltiples", en donde el término "múltiples" recoge desde la inteligencia musical y artística, hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo, hasta ahora nunca tenidos en cuenta y para él capacidades tan importantes como las que se pretendían estudiar tradicionalmente a partir de los test. Para él, éstos ya no medirían la inteligencia, sino sólo una parte de ella. La capacidad verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica (más tarde se unirían la inteligencia naturalista y la espiritual), tendrían el mismo grado de importancia dentro del amplio concepto de inteligencia hasta ahora aceptado. Estas dos últimas inteligencias, la interpersonal y la intrapsíquica o intrapersonal, son las grandes aportaciones de Gardner al estudio actual del concepto de inteligencia (Hardy, 1992).

Actualmente la inteligencia deja de ser considerada como el resultado de la realización de unas pruebas con ítems por parte del sujeto a estudio, para comenzar a ser entendida como algo que permite el desarrollo, adaptación al medio, comprensión del mismo, relación con los iguales, etc.

La primera vez que se hace referencia al término de IE, aunque sin definirla exactamente, es en un trabajo de Barbara Leuner, en 1966. Wayne Leon Paye, en 1986, también hace referencia al término, aunque no publicó su propuesta. Puso de manifiesto que la supresión de las emociones en nuestra cultura occidental estaba impidiendo el crecimiento emocional. También Stanley Greenspan, en 1989, asoció la inteligencia con la emoción en el estudio del autismo (Mestre, Comunian, & Comunian, 2014).

Es dentro de este marco teórico donde aparecen las figuras de Salovey y Mayer, que, en 1990, y recogiendo todas estas aportaciones, acuñan el término de Inteligencia Emocional de manera ya oficial. La definen como un tipo de inteligencia que nos permite manejar nuestras emociones y conocer las emociones de los demás proporcionándonos información útil ante nuestras conductas y nuestros pensamientos. La IE, sería entendida como la capacidad o la habilidad de las personas para procesar información relacionada con las emociones.

Según Mayer y Salovey (1997) la IE se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas; percepción emocional, facilitación emocional de pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

Una definición más completa que incluye el pensar sobre las emociones es la siguiente, también de Mayer y Salovey (2014):

“La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual” (p. 32).

Anteriormente a la definición de la IE, se consideraba que las emociones podían alterar la actividad cognitiva normal (Mestre Navas, & Fernández Berrocal, 2014), y no tanto ser aliada de ella. Damasio (1996, citado por Aradilla Herrero, 2013) fue de los primeros investigadores que confirmaron que las emociones son importantes en el razonamiento, más allá de alterarlo.

Este nuevo concepto de IE incluiría la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas, entre otros aspectos, todo ello reunido en cinco dominios principales (Salovey, & Mayer, 1990):

- Conocer las propias emociones.
- Manejar dichas emociones.

- Motivarse a uno mismo.
- Reconocer las emociones en los demás.
- Capacidad de relacionarse con los demás.

Los resultados de estudios de Herrnstein y Murray (1994) y Gardner (1995), ponen de manifiesto que el CI sólo predice en un 20% el éxito relativo en la vida. Capacidades tales como motivación personal y persistencia ante las dificultades, el control del impulso y la demora de la gratificación, la empatía, la capacidad de mantener la ilusión ante los proyectos y la habilidad en mantener un buen control emocional, podrían explicar gran parte de ese 80% de la varianza que no pueden explicar los test ni el llamado CI. Ese 80% conformaría lo que llamamos IE.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) apuntan que este término propone una visión funcionalista de las emociones; consideran que éstas juegan un papel fundamental en la felicidad y en el bienestar de los individuos, y que existe un tipo de inteligencia, distinta del resto, que permite el uso adaptativo de dichas emociones. Para ellos, las personas que perciben, expresan, comprenden y gestionan adecuadamente sus emociones, tanto positivas como negativas, tienen una vida más plena y positiva que las que no son capaces de hacerlo. Desde esta visión funcionalista de las emociones, la habilidad de reflexionar acerca de esta información e incorporarla a nuestro pensamiento, supone un requisito importante a la hora de manejar nuestra vida y favorecer una adecuada adaptación social y emocional.

Los modelos que han surgido a partir de la aportación de Salovey y Mayer para explicar el significado de la IE, y que más adelante expondremos, han sido de lo más variado, incluyendo conceptos y acepciones muy diferentes, que van desde la inclusión de constructos de personalidad, hasta de distintas representaciones del término inteligencia, como la inteligencia social, dependiendo del planteamiento teórico de partida (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

En todos ellos, se recoge la idea del estudio de las emociones, no sólo como mecanismos indispensables para la supervivencia del organismo, sino que, tal y como apuntan Tooby y Cosmides (1990) y Baptista (2003), serían procesos adaptativos que actuarían como mediadores de información útil y determinante

de las relaciones que se producen entre el sujeto y el medio. El hecho de obtener información de nuestras emociones, nos permite reflexionar y tomar decisiones en base a ellas, pudiendo disminuir la intensidad emocional, y facilitando la posterior regulación (Salguero, & Iruarrizaga, 2006).

Según Yela (1987, citado por Martínez-Otero, 2003), los datos y hallazgos obtenidos sobre su estudio de la inteligencia afectiva pueden integrarse y resumirse en las siguientes afirmaciones:

1. La inteligencia no es simple, sino compleja.
2. La inteligencia no es fija, sino modificable. La inteligencia depende tanto de la herencia como del entorno, y por lo tanto, cabe la posibilidad de promover el enriquecimiento intelectual a través de un ambiente y una educación adecuados.
3. La inteligencia no actúa de forma autónoma, sino integrada en la personalidad. Sería una visión sesgada el hecho de analizar y evaluar los aspectos racionales sin tener en cuenta la situación, la afectividad o la historia personal del individuo.

1.4 Modelos que definen la Inteligencia Emocional

Aunque el estudio empírico de las emociones se realiza desde las distintas corrientes (Bisquerra, 2009): biológica, conductual, cognitiva y social, son dos los modelos predominantes en la literatura científica existente en relación a la definición de IE: el modelo de habilidad y los modelos mixtos, estos últimos incluyen diversas competencias-habilidades emocionales y rasgos de personalidad (por ello, el modelo de rasgo es también importante en el estudio de la IE). Veamos a continuación los modelos que definen la IE.

Tabla 1 Modelos de la IE

	Modelo de Habilidad	Modelo de Rasgo	Modelo Mixto
Concepción de la IE	Capacidad mental de procesamiento cognitivo.	Rasgos de personalidad, autopercepción de los procesos mentales.	Competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y competencias emocionales cognitvas.
Medidas de evaluación	Ejecución o rendimiento máximo.	Autoinforme.	Autoinforme.
Autores representativos	Mayor y Salovey (1997).	Petrides y Furnham (2001).	Goleman (1995). Bar-On (2006). Boyatzis (2009).

Fuente: Tomado de Aradilla Herrero (2013).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey, de gran apoyo empírico en las revistas especializadas, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. En el modelo de rasgo la IE hace referencia, según Aradilla Herrero (2013), “a una constelación de disposiciones conductuales y autopercepciones sobre la propia capacidad para reconocer, procesar y utilizar la información cargada de emociones” (p. 30). Sería la capacidad introspectiva de mirar hacia el interior de nosotros mismos a nivel emocional. Petrides y Furnham (2001) distinguen entre IE rasgo o autoeficacia e IE capacidad (cognitivo-emocional). Y los modelos mixtos, por ejemplo, de Goleman o de Bar-On, combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc. con habilidades emocionales.

Veamos más detenidamente los dos principales modelos de IE:

Modelos de habilidades

Es el modelo defendido por Salovey y Mayer, padres del concepto de Inteligencia Emocional. Está centrado en el estudio de la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos aportan las emociones,

aportándonos un buen uso de las emociones, un razonamiento más efectivo. Teniendo en cuenta que para estos autores la IE sería una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento; las emociones podrían tener la función de ayudar a resolver problemas y a adaptarnos al medio. No obstante, se considera un sistema inteligente per se, por lo que debe formar parte de “otras inteligencias tradicionales”, especialmente con la inteligencia verbal, por su relación con la expresión y comprensión de sentimientos (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999).

En esta conceptualización de IE, no se incluiría ninguna característica personal positiva, solo se estudiaría como la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de éstas para mejorar y guiar el pensamiento (Mayer, & Salovey, 1997).

Según Salovey y Mayer (1997), y su modelo denominado también de las cuatro ramas, la Inteligencia Emocional se define como:

- La habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para entender la emoción y el conocimiento emocional.
- La habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual.

La IE la definen como habilidades emocionales de complejidad ascendente, que conforman un continuo, que va desde el nivel más básico (última fila de la tabla 2), donde se ejecutan funciones fisiológicas fundamentales como la percepción y atención a nuestros estados fisiológicos o expresivos, a otras de mayor complejidad cognitiva (primera fila de la tabla 2), que buscan el manejo personal e interpersonal (Mayer, & Salovey, 1997). Cada una de estas cuatro ramas, representadas en cuatro filas, según la tabla 2, tiene cuatro habilidades que van desde izquierda a derecha en función de las que aparecen primero (a la izquierda) o más tarde (hacia la derecha) en el desarrollo (Mayer, & Salovey, 2014).

Tabla 2 Representación modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

4. Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.			
Habilidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto los placenteros como los displacenteros.	Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.	Habilidad para monitorizar reflexivamente las emociones en relación a uno mismo y a otros, tales como reconocer cómo de claros, típicos, influyentes o razonables.	Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros, mitigando las emociones negativas e intensificando las placenteras, sin reprimir o exagerar información que transmiten.
3. Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional.			
Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas, tales como la relación entre gustar y amar.	Habilidad para interpretar los significados que las emociones conllevan respecto a las relaciones, tales como que la tristeza a menudo es precedida de una pérdida.	Habilidad para comprender sentimientos complejos: simultáneos de amor y odio, o mezclados, tales como temor, una combinación de miedo y sorpresa.	Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción, o de la ira a la vergüenza.
2. Facilitación emocional del pensamiento.			
Las emociones priorizan el pensamiento al dirigir la atención a la información importante.	Las emociones son tan intensas y disponibles que pueden ser generadas como ayuda del juicio y de la memoria sobre los sentimientos.	El humor cambia la perspectiva del individuo desde el optimismo hasta el pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales estimulan afrontar diferencialmente problemas específicos tales como cuando la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
1. Percepción, valoración y expresión de la emoción.			
La habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.	La habilidad para identificar emociones en otros, en bocetos, en obras de arte, a través del lenguaje, sonido, apariencia y conducta.	Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con sentimientos.	Habilidad para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, u honestas versus deshonestas, de las emociones.

Fuente: Tomado de Mayer y Salovey (2014).

Se observa una distinción entre la segunda rama (asimilación emocional) y las otras tres. Mientras que la primera, la tercera y la cuarta rama (percepción, comprensión y regulación) incluyen el proceso de razonar acerca de las

emociones, la segunda rama incluye el uso de las emociones para mejorar el razonamiento (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2005).

Este modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones desde que en el 1990, Salovey y Mayer introdujeran la empatía como componente. En 1997 y en 2000, los autores realizan nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los más utilizados, y por tanto de los más populares.

Modelos de rasgos o mixtos

Mayer, Salovey y Caruso (2000) señalan que estos modelos incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia. Goleman (1995) y Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), en cambio, plantean un amplio concepto de IE, donde se podría recoger un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

En nuestro país, en el ámbito organizacional, ha sido hasta hace poco el modelo de trabajo más extendido, como fruto del éxito editorial y mediático de Goleman.

Modelo de Goleman

Para Goleman (2011), el término IE se refiere a la capacidad de:

- Reconocer los propios sentimientos.
- Reconocer los sentimientos de los demás.
- Motivarnos.
- Manejar las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.

En relación a esto los principios fundamentales de la IE: la conciencia de uno mismo, la conciencia social, la autorregulación y la capacidad de manejar las relaciones, serían los determinantes de nuestra capacidad para aprender el autocontrol, mientras que la competencia emocional se referiría al grado de dominio de esas habilidades.

Estas competencias emocionales serían habilidades aprendidas, y el dominio de una determinada competencia emocional requeriría el desarrollo de

algunas habilidades subyacentes a los principios fundamentales de la IE. Las capacidades subyacentes a la IE son una condición necesaria, aunque no suficiente, para evidenciar una determinada competencia.

Se establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico, sino que ambos se complementan, manifestándose en las interrelaciones que se producen entre ambos; por ejemplo, si comparamos dos individuos, uno con alto coeficiente intelectual, pero con poca capacidad de trabajo y el otro con un coeficiente intelectual medio y alta capacidad de trabajo, ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos cocientes, emocional e intelectual, se complementarían (Goleman, 1996).

Goleman (1996) define cuáles son para él las competencias emocionales y las divide en dos grandes grupos: las asociadas a *aptitudes sociales* que corresponderían a la inteligencia interpersonal, y que estaría conformada por dos competencias. Y las asociadas a las *aptitudes personales*, entendidas éstas como inteligencia intrapersonal, y que comprenderían tres competencias. Dentro de las competencias emocionales asociadas a las aptitudes personales estarían:

1. Autoconocimiento (conciencia de sí mismo). Sería la capacidad para reconocer las propias emociones y sus efectos en un determinado momento; es la confianza en uno mismo y mide aptitudes como conciencia emocional, autoevaluación y confianza en uno mismo. La evaluación realista de éstas sería la que guíase nuestras decisiones.
2. Autocontrol (autorregulación). Es la habilidad para manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estamos llevando a cabo y no interfieran con ella; y para regular los impulsos y los estados de ánimo negativos y ser capaces de recuperarnos, a la mayor brevedad, del estrés emocional (Goleman, 2011). Autocontrol, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación serían las aptitudes aquí incluidas.
3. Motivación. La capacidad de querer lograr objetivos, poniendo pasión, energía y perseverancia, sería lo que entenderíamos por motivación. Son conductas dirigidas a lograr la aptitud social, incluyendo la iniciativa, afán de triunfo, compromiso y optimismo.

Para este mismo autor, dentro de las competencias emocionales asociadas a la aptitud social, se encuentran dos:

1. **Empatía.** Capacidad para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales. Sería la habilidad para comprender la naturaleza emocional de los otros, de darse cuenta de lo que están sintiendo las personas y ponerse en su lugar. La comprensión de los demás, la ayuda para desarrollarse, el aprovechar la diversidad, etc., serían aptitudes de este grupo.

2. **Habilidades sociales.** Aquí se encuentra la capacidad de manejar bien las emociones en una relación, e interpretar adecuadamente las situaciones. Estas habilidades serían necesarias para persuadir, negociar y resolver conflictos, así como para promover el trabajo en equipo. Las aptitudes aquí incluidas serían: influencia, comunicación, manejo de conflictos, liderazgo, catalizador de cambio, establecer vínculos, cooperación y trabajo en equipo.

Tabla 3 Modelo de Competencias Emocionales de Goleman

Aptitud personal	Aptitudes incluidas	Aptitud social	Aptitudes incluidas
Autoconocimiento o autoconciencia	Autoconciencia personal. Autoevaluación. Autoconfianza.	Empatía	Comprensión de los demás. Servicio. Ayuda para desarrollarse.
Autorregulación	Autocontrol. Confiabilidad. Adaptabilidad. Innovación.	Habilidades sociales	Influencia. Manejo de conflictos. Liderazgo. Comunicación. Establecer vínculos. Trabajo en equipo.
Automotivación	Compromiso. Afán de triunfo. Iniciativa. Optimismo.		

Fuente: Basado en Goleman (2011).

Goleman (2011) hace un estudio de las cuatro fases diferentes de predisposición a la hora de afrontar un cambio de conducta con éxito:

✓ Inconsciencia: Un individuo que se halle en esta fase niega hasta que él tenga la necesidad de cambiar, así pues, serán personas que se resisten ante cualquier intento de ayuda para conseguir un cambio, puesto que creen no necesitarlo.

✓ Contemplación: Los sujetos inmersos en esta etapa comienzan a percibir su necesidad de cambiar, de modo que empieza a surgir cierta predisposición para ello, aunque todavía no están del todo concienciados, por lo que el compromiso con el proceso de cambio aún no es pleno. En esta fase, los hay que esperan a que surja el momento adecuado, o los hay que comienzan el proceso, pero sin la suficiente convicción y energía, por lo que acabarán abandonando.

✓ Preparación: El individuo comienza a concienciarse de la solución que le llevará a cambiar y mejorar. En este punto la persona se encuentra madura para el cambio, y es el momento para elaborar un plan de acción concienzudo y detallado.

✓ Acción: La persona que llega hasta aquí, acepta el programa de cambio y comienzan las primeras acciones dirigidas a lograr el objetivo y variaciones en cuanto a sus pautas emocionales y el modo en que piensan de sí mismos. Para algunos autores éste es el estadio del “verdadero cambio”, aunque no deja de ser un proceso que depende de los anteriores pasos.

Modelo de Bar-On

Este autor en su modelo distingue entre:

- Habilidades intrapersonales.
- Habilidades interpersonales.

- Adaptabilidad.
- Manejo de estrés.
- Estado anímico general.

Para él, estos son cinco aspectos claves que definen la IE, que a su vez divide en 15 subescalas o componentes de orden mayor, que al final, resultarían ser un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales (Bar-On, 2006):

- *Dominio intrapersonal.* Se referiría a lo que habitualmente entendemos como el “yo interior”, cómo de conscientes somos de nuestros sentimientos. Las escalas que se encuentran en este dominio incluyen el conocimiento de sí mismo (autoconciencia emocional), resolución, independencia, autoestima y autoactualización.

- *Dominio interpersonal.* Incluiría la empatía, relaciones interpersonales y responsabilidades sociales, y aquellas competencias que refuerzan y garantizan el trato exitoso con nuestros congéneres: familia, amigos, compañeros de trabajo, etc.

- *Dominio de adaptabilidad.* Éste incluye la capacidad de ser flexible y realista y resolver aquellos problemas que pudieran surgir. Sería la capacidad de medir y responder, en definitiva, solucionar y solventar aquellas situaciones difíciles que se pueden presentar. Este dominio estaría directamente relacionado con la capacidad de resiliencia (capacidad de sobreponerse y aprender de las situaciones difíciles), en el sentido de hacer frente e identificar problemas y situaciones inesperadas.

- *Dominio de control de estrés.* Relacionado directamente con la capacidad de un individuo de tolerar el estrés y controlar sus impulsos, éstas serían a su vez sus dos escalas. Podemos definir la tolerancia al estrés como la capacidad del individuo de resistir sucesos adversos y situaciones cargadas de tensión, sin desarrollar síntomas físicos o emocionales que pudiesen limitar la capacidad de reacción. Los individuos dotados de esta cualidad, antes de

tomar una decisión precipitada estudian las alternativas y consecuencias de la misma.

- *Dominio del estado de ánimo general.* Está determinado por los anteriores. Se refiere a las perspectivas que tiene un sujeto en su vida, la capacidad de poder disfrutar de sí mismo y de los demás, y los sentimientos de complacencia o insatisfacción. Sus dos escalas son el optimismo y la felicidad; éstas determinan dicho dominio y resaltan las ventajas de tener una actitud positiva en la vida.

Tabla 4 Habilidades emocionales y sociales según Bar-On

Intrapersonal	Interpersonal	Adaptación	Control de estrés	Estado de ánimo general
Conocimiento de sí mismo. Resolución. Independencia. Autoestima. Autorrealización.	Empatía. Relación interpersonal. Responsabilidad social.	Gestión de la realidad. Flexibilidad. Resolución de problemas.	Tolerancia al estrés. Control del impulso.	Optimismo. Felicidad.

Fuente: Basado en Bar-On (2006).

5. Instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional

Petrides y Furnham (2001) distinguieron entre IE rasgo (autoeficacia emocional) vs. IE capacidad (cognitivo-emocional). La IE rasgo se mide a través de autoinformes y la IE capacidad se mide con test de habilidad, basados en el rendimiento y la ejecución de tareas por parte de la persona.

Entre las medidas de autoinforme más utilizadas para evaluar la IE nos encontramos (Aradilla Herrero, 2013):

1. El *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) – Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional - de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), basado en el modelo de Salovey y Mayer. Esta escala es de rasgo de metaconocimiento emocional y mide la percepción que tenemos de las propias habilidades emocionales, en concreto mide tres

dimensiones de la IE: la atención, la claridad y la reparación emocional. En su origen estaba compuesta por 48 ítems (TMMS-48), su versión reducida consta de 24 ítems (TMMS-24). La versión española es de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).

2. *Shutte Emotional Intelligence Escala* (SEIS) – Escala de Inteligencia Emocional de Schutte - de Shutte et al (1998), también basada en el modelo de Salovey y Mayer. Consta en su origen de 33 ítems y mide aspectos intrapersonales e interpersonales, y su uso ha sido como medida unifactorial pero también multifactorial. En una versión posterior se mejora a nivel psicométrico, midiendo a través de 41 ítems tres factores (Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004): evaluación emocional, utilización de las emociones y regulación emocional. Y una última versión de 28 ítems muestra un mejor ajuste al modelo de Salovey y Mayer (Gignac, Palmer, Manocha, & Stough, 2005).

3. El *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) – Cuestionario de IE Rasgo - de Petrides y Furnham (2003). Ofrece una puntuación global de la IE como rasgo y también evalúa cuatro factores a través de 15 subescalas: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. Consta de 153 ítems, y en su versión reducida, *Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form* (TEIQue-SF), pasa a 30 ítems (2 ítems de cada subescala).

4. *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) – Inventario de Cociente Emocional - de Bar-On (1997). Consta de 133 ítems y mide: inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general. Tiene una versión para niños, *Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i: YV), y una reducida de 51 ítems (Bar-On, 2002). Esta escala es de las más utilizadas para evaluar la IE, sobre todo en la empresa y organizaciones.

5. *Emotional Competence Inventory* (ECI) – Inventario de Competencia Emocional - de Boyatzis, Goleman y Rhee (2000). Mide competencias sociales y emocionales, sobre todo, también como la

anterior, en organizaciones laborales. A través de 110 ítems evalúa 20 competencias organizadas en cuatro grupos: autoconciencia emocional, conciencia social, autogestión y habilidades sociales. Posteriormente se diseñó el *Emotional and Social Competency Inventory* (ESCI), que evalúa 12 competencias también organizadas en cuatro grupos (autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones). Su última versión trató de mejorar las distorsiones típicas de los autoinformes y la deseabilidad social (Boyatzis, & Goleman, 2007).

Los dos últimos (EQ-i y ECI) también pueden ser completados por observadores externos, por compañeros, jefes o profesores de la persona evaluada.

Entre los instrumentos de medida de capacidad-habilidad para evaluar la IE destaca el de *Mayer-Solovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003) que procede de un instrumento anterior perteneciente a los mismos autores (*Multifactor Emotional Intelligence Test* -MEIS- de Mayer, Causo y Salovey, 1999). Tiene dos versiones además de haber sido validada en español por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006). Consta de 141 ítems, con cuatro ramas y ocho subescalas.

Para ampliar más sobre las medidas de evaluación de la IE se recomienda consultar el *Manual de Inteligencia Emocional* de Mestre Navas y Fernández Berrocal (2014), donde se encuentra una amplia revisión de las mismas.

Ambas medidas, de habilidad y de autoinformes, se complementan, pues, aunque las medidas de habilidad no miden tanto la creencia, Gohm (2003, citado por Aradilla Herrero, 2013) expone que nuestra habilidad emocional depende de la percepción que tenemos de ella. Si no creemos en nuestras capacidades emocionales no las utilizaremos. Por este motivo ambas medidas serían útiles para medir de forma completa la IE. El utilizar un tipo de medida u otra dependerá del evaluador, de sus intereses y objetivos de estudio.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO EMOCIONAL DEL NIÑO

2. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO

El cerebro del niño desarrolla un enorme crecimiento hasta los veinte años. Este fenómeno denominado neuroplasticidad, hace que los circuitos cerebrales se modelen y desarrollen durante este periodo de crecimiento, dependiendo de las experiencias diarias del niño. En esta etapa, estas influencias ambientales sobre el crecimiento del cerebro son muy influyentes para configurar sus circuitos neuronales sociales y emocionales.

Según Rodríguez, y Caballero (2002) el desarrollo evolutivo del niño lo debemos de ver desde 4 ámbitos: desarrollo físico y psicomotor, desarrollo de las funciones cognitivas, desarrollo emocional y desarrollo social y familiar.

2.1 DESARROLLO FISICO Y PSICOMOTOR

El recién nacido evoluciona rápidamente en los dos primeros años de vida gracias a su maduración neurológica que permite el desarrollo psicomotor en dos direcciones: céfalo-caudal (controla primero el cuello hasta llegar a las piernas) y próximo-distal (del centro a los extremos: primero brazos, después dedos).

Los sentidos maduran y el niño puede explorar el mundo. Pero este desarrollo físico va ligado al intelectual y afectivo. Una vez que el niño empieza a andar, se desarrollan habilidades motoras gruesas como subir y bajar escaleras, correr, saltar...) y finas (dibujar, construir, manejar objetos pequeños...). Gracias a ello, se propicia la anatomía (vestirse, lavarse, control de esfínteres, comer...). El

niño toma conciencia de su esquema corporal, llegando a la lateralización (dominio de ojo, mano y pie en la parte derecha o izquierda del cuerpo).

A partir de los 6 años hasta los 11, se perfecciona la coordinación psicomotriz y la fuerza muscular. Y en la adolescencia, (a partir de los 12 años), el cuerpo toma una apariencia adulta, gracias a la llegada de la pubertad.

2.2 DESARROLLO COGNITIVO

El desarrollo del sistema nervioso marca la maduración del niño, y aunque la genética marca el ritmo de maduración, las *variables ambientales* pueden acelerarlo (estimulación precoz) o disminuirlo (entorno desfavorable).

La afectación del sistema dificulta la relación con el medio ambiente y su *adaptación*. Puede haber dificultades en la movilidad, en el desarrollo cognitivo (percepción a través de los sentidos, memoria, atención...). Puede afectar al lenguaje por anomalías fisiológicas o neurológicas. Tal y como señalan Rodríguez y cols. (2002), cuando en el plano fisiológico del niño no existen anomalías y el menor vive un entorno social apropiado, la ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE facilita la adaptación al medio.

Las afecciones biológicas pueden afectar al temperamento al determinar el nivel de actividad, la distraibilidad, la adaptabilidad, ... Pero esto es modificable hasta cierto punto por la relación padres-hijo.

El bebé, comienza usando la percepción y las respuestas motoras para responder y adaptarse al entorno. Cuando crece, se va dirigiendo a los objetos y los busca de forma activa. Durante los dos primeros años comienza el principio del lenguaje que comienza con el juego en el que el niño representa personajes u objetos no presentes. Suele ser egocéntrico sobre la realidad. Se percibe como persona independiente y aprende que sus actos tienen efecto sobre los demás. La memoria y el lenguaje progresan llamativamente.

En la *segunda infancia (6-11 años)* el niño va desarrollando un razonamiento independiente de su experiencia inmediata. El lenguaje continúa evolucionando, se comunica y comienza el aprendizaje escolar. La cooperación gana frente al egocentrismo.

En la *adolescencia (12-18)* tiene un pensamiento abstracto, concluye tras el planteamiento de premisas.

2.3 DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO

2.3.1 Relación entre lenguaje y cognición

Si partimos de la concepción de Bloom (1998), el lenguaje, la cognición, la emoción o la socialización son aspectos del funcionamiento humano interdependientes, ya que entre ellas existen influencias mutuas.

Al hablar sobre el lenguaje en concreto, afirma que “el lenguaje, como uno de los aspectos del desarrollo del niño, depende de principios generales del desarrollo, más que de principios específicos, para aprender palabras y adquirir una gramática” (Bloom, 1998, p. 311).

El objetivo del lenguaje es la comunicación de ideas con uno mismo (soñar, imaginar, resolver problemas...) o con los demás. Se usa para representar objetos o acontecimientos, o las relaciones entre ellos. Según Beukelman y Jorkston (1991) la interacción entre el lenguaje y lo cognitivo, nos permite asimilar información, organizarla, retenerla, responder y aprender de nuestro entorno.

Ligado al avance en el lenguaje, desarrollamos habilidades cognitivas complejas, como la resolución de problemas, el análisis, la síntesis, la categorización, la atención selectiva, la memoria, etc. A través del lenguaje y de lo que otros nos cuentan o explican, aprendemos el funcionamiento de la realidad, a prevenir riesgos o consecuencias, a imaginar, etc.

Si no se estimula la capacidad de comunicación, tendremos retrasos importantes en el desarrollo y dificultad para comprender la realidad, más grave cuanto mayor es la deprivación o el aislamiento.

2.3.2 Desarrollo cognitivo

Para que exista una comunicación eficaz, son necesarias habilidades cognitivas. Por ejemplo, las reglas de la gramática. La adquisición de vocabulario requiere el uso de la memoria y de la capacidad de pensamiento abstracto a medida que vamos adquiriendo un vocabulario más amplio y complejo. Para que un discurso sea coherente, se necesita la capacidad de planificación y el manejo de los conceptos que este discurso incluya.

Por otra parte, el discurso conlleva la elaboración previa de interpretaciones e ideas acerca del mundo. Tanto desde el principio del aprendizaje, en el que el niño escucha el lenguaje adulto, como a lo largo de la vida en las situaciones de comunicación utilizamos nuestra capacidad de análisis y síntesis.

Podríamos continuar vinculando funciones cognitivas y lenguaje, ya que interactúan en muchos de los procesos lingüísticos. Las investigaciones relativas a la discapacidad intelectual indican una relación entre edad mental y desarrollo lingüístico.

Por ejemplo, Rondal (1985) encontró correlación entre edad mental y desarrollo lingüístico en personas con retraso mental de edades comprendidas entre los 9 y 16 años. En el lenguaje existen componentes relativamente autónomos, pero esto no significa que no existan mecanismos cognitivos que desempeñan un papel importante sobre el desarrollo y utilización del lenguaje.

Por ejemplo, los estudios de Service y Kohonen (1995), Gathercole y Baddeley (1990), Caplan y Waters (1990), Miyake, Just y Carpenter (1994), relacionan memoria de trabajo y lenguaje.

Al valorar al niño desde un punto de vista global, observamos que las principales facetas que están en juego en su desarrollo interactúan (personal, social, físico, cognitivo y lingüístico).

En la formación de la inteligencia influyen todos ellos, así como las aptitudes mentales inciden en lo que el niño adquiere en las demás áreas.

Centrándonos por ejemplo en la socialización, encontramos algunos estudios que relacionan inteligencia y conducta social, aunque existen discrepancias en sus resultados.

Pérez y Garaigordobil (2004) concluyen en su investigación correlación entre inteligencia general y conductas sociales positivas, o inteligencia y sensibilidad social.

En cuanto a las conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez) correlacionan negativamente con madurez intelectual global.

Existen otras investigaciones que coinciden en encontrar relación entre inteligencia y habilidades sociales (Billings, 1997; Guo, Dai, Yao, & Yunxia, 1999; Hair, Jager, & Garrett, 2001). Pero también hay estudios que obtienen correlaciones escasas (Silva, & Martorell, 1989; Silva, Martorell, & Clemente, 1985), y en caso de existir alguna se relaciona fundamentalmente con aspectos facilitadores y no perturbadores de la socialización.

No podemos concluir este apartado sin hablar de un elemento fundamentales en el desarrollo integral del niño, la escuela, ya que representa un complemento importante a la educación familiar. Le facilita la socialización y el desarrollo integral. Pero en la actualidad su labor se centra en su mayor parte en el desarrollo cognitivo del niño. Potencia todas sus funciones cognitivas al tiempo que le proporciona una gran cantidad de conocimientos con los que desenvolverse, además de crear en él hábitos como la organización del tiempo, la disciplina, etc. Por tanto, es importante una buena adaptación escolar para un desarrollo intelectual y global adecuado.

Bisquerra y Pérez-Escoda (2010), consideran que se puede introducir la educación emocional en las áreas académicas, de tal manera, que se pueda motivar a los alumnos a seguir aprendiendo.

2.3.3 Desarrollo del lenguaje

2.3.3.1 La adquisición del lenguaje

Teniendo en cuenta que una excesiva discontinuidad entre ambos contextos conlleva consecuencias negativas, la colaboración entre padres y profesorado se revela como un aspecto fundamental para garantizar el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños. En un estudio realizado por Oliva y Palacios (1997) con madres y profesorado de Educación infantil españoles se recoge que el 92% del

profesorado otorgaba mucha importancia al contacto con los padres, aunque en la práctica el tipo de relaciones, que con mayor frecuencia dice mantener el 75% del profesorado con los padres del alumnado son los contactos de tipo informal - limitado a un saludo y a un rápido intercambio de información.

Las primeras investigaciones acerca de los orígenes del lenguaje, se remontan a autores tan conocidos como Piaget, Vigotsky o Chomsky en los años 70. A pesar de las dificultades de estas corrientes teóricas para explicar por sí mismas el fenómeno de la adquisición del lenguaje, abrieron la posibilidad de un nuevo enfoque en el que es básica la función comunicativa del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje surgiría desde el momento en que el niño lo reconoce como el instrumento más eficaz para comunicarse, y tras darse cuenta de que la comunicación es la forma de mantener contacto social. A lo largo de los años 70 y 80 comienza a mostrarse un interés progresivo en conocer cómo evoluciona el lenguaje y cuáles son las variables ambientales que contribuyen a su desarrollo o a la modificación o desaparición de conductas comunicativas. Esta perspectiva es la que Prizant y Wetherby (1993) denominan como *pragmática/social interactiva*.

Tal y como expresa Gartón (1994), estos estudios se centran en resaltar el papel estimulador, facilitador o causal que puede desempeñar la interacción social en el progreso cognitivo y lingüístico, estudiando las condiciones sociales y culturales que lo promueven. Producir un lenguaje fonéticamente correcto estimula el desarrollo lingüístico, como:

- Utilizar un lenguaje sencillo que facilite la comprensión y el aprendizaje del niño por sus enunciados cortos, aunque correctos, que se irán prolongando a medida que el lenguaje del niño evoluciona.
- Fomentar la participación del niño por medio de turnos, incitaciones a participar, etc.
- Aprovechar los contextos naturales o las situaciones espontáneas, para que los niños adquieran referencias lingüísticas.

Matychuk (2005) resalta la importancia del lenguaje dirigido al niño como un catalizador crucial en el proceso de adquisición del lenguaje. Lo describe como una negociación entre los adultos y el niño en la que el adulto está obligado a una

producción correcta del lenguaje, al tiempo que el niño va evolucionando en su capacidad, especialmente fonológica y sintáctica en un principio.

Este autor señala la presencia de diferentes funciones del lenguaje en el discurso que la madre y el padre dirigen al niño, y sugiere que esta diferencia proporciona más riqueza a la negociación, y por tanto un aporte importante para el desarrollo del lenguaje en el niño.

El lenguaje dirigido al niño, se va modificando de una forma ligera a medida que se da un mayor desarrollo lingüístico en cuanto a los aspectos prosódicos, la precisión articulatoria, el caudal de palabras, la longitud de los enunciados, etc. Pero, los adultos durante la mayor parte del tiempo ocupado por esta interacción, no pretenden enseñar a hablar al niño, sino socializarlo, establecer una relación afectiva, y esto permite que se afiance y consolide la relación entre ambos. Este hecho garantizará a su vez la posibilidad de unas interacciones sociales positivas fuera del hogar. El lenguaje se convierte en muchas ocasiones en el instrumento mediador de la interacción entre el adulto y el niño, y esto hace que se aprenda rápidamente y de forma precoz.

La variedad y diversidad de conductas no verbales realizadas por los bebés durante los primeros meses de vida se considera que no tienen en sí mismas una intencionalidad comunicativa (Blecua, 1984; Serra et al, 2000). Lo que ocurre es que dichas conductas son como una señal para los adultos, especialmente para los progenitores, que las interpretan como la expresión de necesidades, sentimientos o afectos. En este sentido, el que los padres atribuyan intenciones a los bebés, constituye una de las bases principales del desarrollo y de la guía de las intenciones auténticas en los niños y niñas (Reddy, 1999); al actuar de esta manera, los adultos imponen a los niños unos significados convencionales (Lock, 1980) y los bebés se dan cuenta paulatinamente de que entre las personas se transmiten intenciones. Si no fuese así, no habría lugar para un sistema lingüístico, ya que el lenguaje transmite interpretaciones de intencionalidad y a la vez significados.

Pero los niños aprenden a hablar con diferencias significativas de tiempo entre ellos. Esto puede intentar explicarse por la influencia de factores diversos relacionados con el clima familiar, las características de los adultos de apego o las variables propias de cada niño.

En cuanto al niño, podríamos decir que su participación en las interacciones con el adulto juega un papel principal en la adquisición del lenguaje. Enmarcadas en el estudio de esta participación nos encontramos las investigaciones que buscan relacionar el temperamento del niño y la adquisición del lenguaje.

Bloom (1990) mantiene que los niños que expresan menos las emociones están más atentos y observan más las señales visuales y auditivas, por lo que aprenden antes las primeras palabras.

Slomkowski, Nelson, Dunn y Plomin (1992) afirman que los niños extravertidos presentan avances más fuertes en las habilidades referenciales que los menos extravertidos. Lo atribuyen al hecho de que los niños extravertidos implican a sus padres en mayor cantidad de interacciones y esto provoca un mayor avance en el lenguaje.

La aportación lingüística de los padres viene inserta en la interacción social y adaptada al niño. Por tanto, la integración de ambos conceptos facilita que el bebé adquiera un dominio progresivo del lenguaje.

El niño está preparado para aprender a hablar, y aunque el ritmo de maduración neurobiológica depende en parte del niño, Del Río (1997) afirma que a pesar de la existencia de déficits sensoriales, motores, neurológicos o genéticos, la mayoría de los bebés pueden desarrollar un sistema lingüístico oral o de otro tipo si permanecen intactos los mecanismos sociales interpersonales.

Por tanto, sólo es necesario que en ese contexto socio-familiar reciba estimulación para ello. Si la estimulación se adecua al momento evolutivo y a las capacidades del niño, y el ambiente es positivo, el niño aprende el lenguaje gracias a las interacciones.

Pero debemos pararnos a analizar qué ocurre en aquellos casos en que aparecen en el niño trastornos del habla o del lenguaje. En relación con la influencia del ambiente familiar, podemos citar estudios como el de Espina, Fernández y Pumar (2001) que encuentra diferencias entre las familias de niños con trastornos del lenguaje y las familias en que no existen.

Relacionan la patología lingüística con aspectos como la falta de autonomía, la menor dedicación a las actividades socio-recreativas y mayor aislamiento social. Estos autores afirman, que prácticas educativas como la sobreprotección, la

existencia de problemas de lenguaje en los padres, la desatención o la exigencia excesiva para que hable pueden afectar al desarrollo del lenguaje.

El nivel educativo y social de los padres también influye en el desarrollo lingüístico. En este sentido, Mathiesen, Ricart y Herrera (2005) destacan la importancia del uso por parte de los padres de un lenguaje bien estructurado, con vocabulario complejo y bien articulado. También afirman que tanto el entorno físico como el nivel de pobreza en el que vive el menor se relacionan con su desarrollo.

En función de la clase social, se encuentra una menor frecuencia de las verbalizaciones dirigidas al niño en padres de nivel socio-cultural bajo (De Blauw, Dubble, Van Roosmalen, & Snow, 1979; Tulkin, & Kagan, 1972) y una menor estimulación del niño por parte de los padres (Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2007).

En resumen, podemos decir que, aunque el niño nace con una base que le permite adquirir el lenguaje, los mecanismos de interacción utilizados por él y por los adultos de su entorno cercano, influyen en su maduración lingüística.

Serra et al (2000), a partir del estudio de Sacks, proponen los siguientes criterios para determinar si una conducta no verbal es intencionada:

- El bebé busca el contacto visual con el interterlocutor adulto; a menudo, alterna la mirada entre el interlocutor y un objeto.
- Los gestos y las vocalizaciones de los bebés son más asequibles, consistentes y ritualizadas.
- Los bebés pueden gesticular y vocalizar y esperar la respuesta de su interlocutor. Los niños persisten en su intento de comunicarse y si el interlocutor no les hace caso, incluso pueden modificar su conducta con el fin de comunicar mejor con éste.

Respecto a las habilidades comunicativas de los pequeños, distintos autores (Barret, 1982; Dore, 1974; Halliday; 1975) han considerado que las conductas comunicativas que aparecen primero entre el noveno y el doceavo mes en el repertorio del pequeño son las acciones que tienen una finalidad cuyo contenido se interpreta en términos de funciones comunicativas, es decir, categorizan los usos

del lenguaje en funciones. Del Río (1993) matiza que las funciones comunicativas no evolucionan con la edad, sino que están presentes en la actividad del bebé; lo que sí evolucionan son las habilidades comunicativas que se derivan de las funciones. Esta evolución se refleja en la ampliación y aumento del número de habilidades comunicativas que utiliza el niño para expresar sus intenciones. Por lo tanto, cada habilidad comunicativa se deriva y se relaciona preferentemente con una determinada función, pero no siempre con una sola. Finalmente, una definición de las funciones sería que son unidades abstractas y amplias que se refieren a la motivación del hablante, a las metas y fines que quiere conseguir al comunicarse con el oyente.

Desde el nacimiento, los niños producen fonemas que de forma progresiva van aproximándose a fonemas identificables hasta los 6 ó 7 años, momento en que suelen dominar todos los fonemas.

En este sentido, es fácil analizar el momento de desarrollo en que se encuentra el niño de forma objetiva, ya que se trata de un sistema productivo. Pero, al hablar de desarrollo fonológico, no sólo encontramos la producción, sino que habría que hablar también de la capacidad del niño para tratar con los estímulos auditivos del habla. Es decir, la recepción.

Los niños tienen que discriminar los estímulos lingüísticos de los que no lo son y una vez logrado, dividir el sonido en las unidades que lo forman (fonemas). A partir de ese momento, ya pueden empezar a establecer reglas fonológicas.

Los bebés, desde el nacimiento, muestran predilección por los sonidos producidos por la voz humana, y los procesan en las mismas áreas cerebrales que luego utilizarán para el habla. De estos sonidos del habla que reciben, los que más captan su atención son los dirigidos directamente a ellos, en los que existen unas características prosódicas propias.

Los niños, además, desde el momento de nacer, pueden percibir los contrastes fonéticos de cualquier lengua. Esto se va reduciendo a partir de los 6 meses, de forma que a los 10-12 meses, ya sólo perciben los de la propia (Mehler, & Dupoux, 1990). La base de este declive en la sensibilidad, está en que el niño está empezando a observar la distribución de sonidos o segmentos fonéticos de su lengua.

2.3.3.2 Desarrollo habilidades fonológicas y morfológicas

Respecto a la producción del habla, Ramos (1996) agrupó las distintas teorías sobre la adquisición del sistema fonológico en dos subgrupos. Por un lado, están las teorías estructuralistas, conductista, la teoría de la fonología natural y la biológica, que afirman que los factores críticos en la adquisición son ampliamente predeterminados o externos y consecuentemente, el niño juega un rol pasivo. Y por otro lado, están aquellas teorías como la prosódica, la cognitiva y la de la fonología procesual, que visualizan la adquisición del lenguaje como una actividad de “resolución de problemas” en la que el niño juega un rol activo. Actualmente existen muchas variantes de una misma teoría en la fonología actual, lo que dificulta mencionarlas todas. Serra et al (2000) han destacado de las nuevas perspectivas el rigor creciente con que se tratan las habilidades involucradas en la adquisición y la forma de tratar los niveles de procesamiento. En este sentido, el mejor conocimiento de las capacidades perceptivas y de producción, ha permitido estudiar mejor, por un lado, la influencia de las habilidades previas y la del *input*, sobre todo durante los dos primeros años; y, por otro lado, un mejor reconocimiento de la incidencia del habla en la adquisición no tan sólo del léxico, sino también de los niveles propiamente sintácticos y morfológicos. Quizás podríamos considerar que uno de los trabajos más seguidos son los de Ingram (Ingram, 1999), que adopta una visión discontinua de la adquisición fonológica, perspectiva identificada como la fonología no lineal.

En el plano más abstracto, no está claro todavía cuál es el nivel y el tipo de representación a partir de la cual los niños y niñas procesan y producen las formas fonéticas.

En cuanto a la producción, el niño simplifica las formas adultas mediante omisiones, sustituciones, o asimilaciones. Al igual que ocurre en lo receptivo el niño comienza con un balbuceo inicial en el que los fonemas son indiferenciados. Hacia los 6 u 8 meses va controlando la fonación y la prosodia emitiendo progresivamente los fonemas de la lengua materna.

De esta manera, la proporción de fonemas estándar aumenta cuando el niño empieza con el balbuceo variado (10-14 meses), en detrimento de los fonemas no estándar, que van desapareciendo.

Durante el segundo año de vida, aún presentan muchos errores articulatorios (omisiones, distorsiones, sustituciones), pero en general durante el tercer año, la emisión lingüística es comprensible incluso para personas externas al ámbito familiar.

Entre los 4 y 5 años culmina prácticamente el aprendizaje de los sonidos de la lengua materna, de forma que hacia los 6 años muestra un dominio completo (Puyuelo, & Rondal, 2003).

Gracias a los contrastes fonológicos, el niño puede identificar los fonemas y aprenderlo. Aunque existe un orden aproximado para su adquisición, cada niño muestra preferencias fonológicas (preferencias por una clase de fonemas), que implican variaciones entre sujetos. Igualmente, el ritmo de adquisición variará en función de las circunstancias ambientales y personales de cada niño (sexo, estimulación lingüística, estado de salud, temperamento...).

Piaget supedita el lenguaje a la maduración cognitiva. Por tanto, el desarrollo morfosintáctico está ligado a cada una de las fases de desarrollo cognitivo.

El niño dominará el lenguaje en un contexto social, por lo que además de las capacidades cognitivas que tenga, es importante la interacción comunicativa con su entorno, ya que el lenguaje es una herramienta para la comunicación.

Esta interacción niño- adulto, proporcionaría los ingredientes para el desarrollo de la sintaxis y la morfología. Aunque aún existe polémica sobre si esta experiencia interactiva es suficiente para explicar el desarrollo de las estructuras internas del lenguaje.

Las aproximaciones lingüísticas postulan la existencia de un conocimiento innato de los principios de la gramática. Sería la denominada "gramática universal", que permite al niño analizar el habla que escucha. Pero, aunque hay principios generales que determinan las estructuras gramaticales, hay aspectos particulares que el niño debe aprender para adquirir su lengua, ya que no todas son iguales, seleccionando los usos permitidos en cada parámetro para su lengua nativa.

Las críticas fundamentales a estas teorías se centran en que dejan de lado el aspecto evolutivo y los mecanismos psicológicos como la imitación, la comparación, etc., para centrarse excesivamente en las estructuras del lenguaje.

Un planteamiento clásico para explicar la adquisición del léxico lo constituyen la teoría de los rasgos semánticos de Clark (1973) y la de los prototipos (Rosch, 1973). La primera teoría se basa en un análisis del significado en componentes y sostiene que los niños adquieren rasgos semánticos de las palabras de forma similar a los rasgos distintivos de los fonemas. La segunda teoría entiende que el niño o la niña no percibe un conjunto de rasgos o un contraste específico y crítico, sino que, a partir de un referente ejemplar, representativo de un conjunto, forma la asociación inicial con la palabra en presencia de otros referentes parecidos, y le es fácil de este modo hacer una comparación y generalizar la misma palabra.

Según los modelos conexionistas, aprenden gradualmente a identificar patrones de regularidad según las formas que se van encontrando.

Pero fuera ya de la discusión acerca de la forma en que el niño adquiere el dominio morfosintáctico, es interesante también prestar atención a la cronología de este desarrollo de una forma general.

A partir de Puyuelo y Rondal (2003) y Sánchez (1999), presentamos los aspectos fundamentales de este desarrollo:

- EN LOS PRIMEROS MESES

Uso de enunciados de una sola palabra, que equivale a una frase adulta.

A veces aparece una fase de sucesión de 2 ó 3 palabras separadas por pausas (fase de palabra media) en el intento de expresar una idea.

- ENTRE 16 Y 31 MESES

Enunciados de dos palabras e incluso 3 unidas por la prosodia.

No hay nexos (artículos, pronombres...) ni inflexión.

Al final del estadio, usa con frecuencia enunciados del tipo nombre + verbo.

- ENTRE LOS 24 Y 36 MESES

Enunciados más largos (3-4 palabras).

Uso del plural.

Verbo en presente, infinitivo, imperativo, gerundio y pretérito perfecto, aunque algunas usadas con rigidez.

Uso de la negación de la frase (palabra "no").

Uso ocasional de alguna preposición (dentro, sobre).

Nuevas formas interrogativas (¿qué? ¿dónde?).

Aparecen el artículo indefinido y los pronombres personales.

- 3 AÑOS

Enunciados simples correctamente ordenados.

Frases de 4 ó 5 palabras correctas.

Aparecen los demostrativos.

Uso frecuente de los negativos (no quiero, no puedo,).

Uso de los posesivos.

Usa los interrogativos: qué, quién, cómo, dónde y por qué y responde a ellos.

En ocasiones se usa el pasado de forma correcta.

En ocasiones se usan verbos auxiliares.

- 4 AÑOS

Uso correcto de las formas irregulares de los verbos en pasado y de las diferentes formas verbales.

Uso correcto de los artículos.

- 5 AÑOS

Uso de oraciones subordinadas circunstanciales de causa.

Estructuras gramaticales cercanas a las adultas.

- 6 AÑOS

La mayoría usa adverbios y conjunciones.

Empiezan a comprender las frases pasivas, pero no las usan.

Algunos son capaces de discutir acerca de las formas regulares o irregulares de los verbos.

Pueden cambiar la forma de la frase si el interlocutor no les entiende.

- 7 AÑOS

Usan conceptos espaciales opuestos.

Usan términos que dependen de la perspectiva del emisor y del punto de referencia (mío-suyo, aquí-allá, ...).

Dan más importancia a incluir todas las palabras necesarias y mantener el ritmo de la frase que al orden de las palabras. Por eso hay algunas lagunas en algunas frases.

- 8 AÑOS

Entienden y usan bien las pasivas.

Aún interpretan los refranes y proverbios de forma literal.

- 9 AÑOS

A partir de esta edad, asocian las palabras por la semántica y no por la sintaxis.

Usan pronombres para referirse a una persona o cosa de la que se ha hablado anteriormente, para expresar conceptos temporales o períodos concretos de tiempo (por ejemplo: en verano, en diciembre, por la tarde, a las 6).

- 11 AÑOS

Uso del por qué para expresar relaciones causales entre acontecimientos.

Entienden mejor el uso de metáforas.

- 12 AÑOS

Uso de adverbios, conjunciones y formas complejas a nivel morfosintáctico.

2.4 DESARROLLO EMOCIONAL

Un entorno afectivo influirá en el adecuado desarrollo psicológico del niño. La relación adecuada con los padres permite comprender el significado de las emociones, aplicarlas en sus relaciones con los demás y aprender que también otros tienen emociones. Si no hay este aprendizaje, es probable que existan problemas graves de conducta.

En ambiente sobreprotector puede causar niños miedosos y agresivos si el ambiente genera emociones negativas. Las pautas de crianza distorsionadas pueden generar problemas en el niño, mientras que un estilo democrático predispone hacia la normalidad del comportamiento. (Rodríguez, 2002), mantienen que la presencia de separaciones, malos tratos, trastornos

psicopatológicos en los progenitores, etc..., puede estar asociada a dificultades psicológicas en la infancia y adolescencia.

Algunas experiencias vividas por el niño pueden originar reacciones de adaptación que a veces desestabilizan al niño. La respuesta inadaptada va a variar en función de:

- a. La intensidad de lo vivido
- b. El significado que tenga para el niño
- c. El momento evolutivo en que esté (madurez)
- d. Las circunstancias que siguen al suceso.

En los dos primeros años la relación con el cuidador principal es lo más importante. Aparece interés comunicativo. Durante el primer año de vida, el mundo afectivo del niño se basa en la relación con el cuidador principal. En esta etapa se desarrolla el apego y se establece un vínculo en función de las propias características del niño, la conducta materna y las relaciones entre madre e hijo va a predecir cómo va a ser el comportamiento adaptativo a lo largo de la infancia. Hacia los 2 años, aparecen emociones como la alegría, la tristeza, la angustia... en respuesta a acontecimientos externos.

En la *etapa preescolar*, el niño progresivamente estará más integrado en su familia y en su mundo (guardería o colegio, contactos con iguales...). Adquiere cada vez más autonomía. Aparece el oposicionismo y la desobediencia hacia los 3 años que le ayudan a delimitar su yo. Comienza a identificarse con su sexo, aparece la vergüenza y la conciencia moral que está basada en los premios y castigos de los padres.

En la *segunda infancia* se hace intensa la relación con amigos y compañeros, se perfecciona la capacidad de dar y recibir afecto hacia los amigos, va dejando de percibir a los padres como "omnipotentes" y empieza a ser más consciente de sus reacciones emocionales. Comienza la responsabilidad.

En la *adolescencia*, los cambios hormonales provocan que aparezca el instinto sexual, los afectos y sentimientos van dirigidos a sus iguales y menos a la familia. Empiezan las relaciones amorosas que no suelen ser duraderas. Suele ser una etapa de conflicto y cambios continuos.

2.5 FACTORES SOCIALES Y PSICOLÓGICOS

Los factores socioculturales influyen también en el desarrollo, ya que el niño está inmerso en una familia, escuela y sociedad. Los bajos estratos sociales facilitan la presencia de problemas en el desarrollo porque puede haber desnutrición, más posibilidad de enfermedades, malas relaciones padres – hijos, peor desarrollo lingüístico, menos expectativas académicas...

La escuela es el segundo contexto más importante para el niño. En ella pone en práctica las habilidades, normas y valores que aprende en la familia. Es fundamental para que el niño aprenda los valores y normas de la sociedad en la que vive. La INADAPTACION ESCOLAR puede originar también problemas emocionales o de conducta o viceversa.

2.6 DESARROLLO EVOLUTIVO EN RELACION CON EL DESARROLLO EMOCIONAL

Fueron Salovey y Mayer en 1990 quienes empezaron a introducir el concepto de Inteligencia Emocional en la literatura como habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, así como generar, comprender y regular emociones (Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez, & Bermejo, 2008), pero cuando realmente empezó a destacar el concepto de IE fue con Goleman (1996) y su *best-seller Inteligencia Emocional*, en el que la definía como “un conjunto de habilidades, entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (p. 42).

Al hablar de desarrollo emocional queremos referirnos al vínculo que establece el niño con sus padres, sino a aspectos como la conciencia de los estados afectivos propios, la expresión emocional y su regulación, la comprensión de las emociones, la empatía, etc. Todo aquello que formaría parte de la inteligencia emocional del niño.

Este desarrollo viene ligado a otros cambios evolutivos como la maduración neurológica, el desarrollo motor, o el desarrollo del lenguaje.

Entre los 2 y 3 años existe un cambio importante con el desarrollo de la capacidad de evaluarse a sí mismo. Aparece la conciencia de los estados emocionales y la conciencia moral, que conlleva emociones como culpa,

vergüenza, orgullo, etc. La aparición y desarrollo de estas emociones viene alimentado por las señales emocionales de los cuidadores. Se hace necesario introducir aquí el concepto de Apego.

Cantero (2003), va a destacar dos puntos importantes en lo referente al apego:

No se da un vínculo inmediato en el momento de nacer. Se establece en torno a los seis meses, donde comienza a rechazar a los extraños.

El tipo de interacción determinará la calidad del apego. Si el adulto es sensible a las señales del niño, se desarrollará un apego seguro, pero si no responde a esas señales o lo hace de forma inconsistente, se sentirá ineficaz para lograr la respuesta del adulto y le verá como incapaz de proporcionarle la respuesta adecuada, por lo que se sentirá inseguro y desconfiado con respecto a la relación. Esto va a provocar que sus conductas sean inadaptadas.

En función de la calidad del apego (Ainsworth 1970), se han establecido 4 tipos:

- a. *Apego seguro* (tipo B): Cuando su figura de apego está presente, buscan de forma activa y competente el contacto. Si muestran angustia al separarse de esta persona, se calman en cuanto se reanuda el contacto.
- b. *Apego inseguro del tipo huidizo* (tipo A): No buscan el contacto con la figura de apego y apenas muestran angustia ante la separación. Cuando se produce el contacto tienden a evitarlo.
- c. *Apego inseguro del tipo resistente/ambivalente* (tipo C): Desean el contacto con su figura de apego, pero se muestran ansiosos o enfadados y hasta incapaces a veces de establecer una conducta exploratoria. No parecen capaces de tomar a su figura de apego como base segura para explorar el entorno.
- d. *Apego inseguro desorganizado/desorientado* (Main, Kaplan y Cassidy 1985) (tipo D): Se muestran confusos y temerosos ante su figura de apego. Manifiestan un conflicto entre la necesidad de aproximarse a esta figura para poder resolver la situación y su temor hacia ella.

El tipo de apego, sirve de base para el desarrollo de la inteligencia emocional del niño. Laible y Thompson (1998), afirman que dada la riqueza de experiencias emocionales que aporta la familia, es de esperar que la calidad de la interacción padres-niño influya en el desarrollo de la comprensión emocional de los hijos.

Aunque hay distintas teorías sobre el apego, parece claro que si la relación de *apego* es *segura*, los niños son capaces de mantener unas relaciones tranquilas e íntimas con el padre/cuidador, y es más probable que se sientan seguros y con confianza en sí mismos cuando se introducen en un ambiente nuevo con iguales o exploren el entorno social. Dará lugar a un buen desarrollo de la inteligencia emocional.

Se estimulará, por tanto, el desarrollo de las habilidades sociales y tendrán unas expectativas sociales positivas gracias a las experiencias positiva que vivieron con su figura de apego. Se valorarán a sí mismos positivamente y se sentirán competentes, por lo que resultarán más atractivos socialmente para los demás.

Los niños que experimentan una relación insegura con un progenitor insensible o impredecible, pueden desarrollar unas representaciones internas de las relaciones que causen una percepción errónea de las cogniciones sociales, y estas percepciones pueden dar lugar a problemas de conducta.

Por otro lado, las conductas disruptivas y de oposición pueden cumplir funciones de apego, intentando regular la disponibilidad de los padres cuando no responden de otro modo (Cantón y Cortés, 2005).

Nuestro entorno, desde el nacimiento, nos proporciona la oportunidad de experimentar emociones, al tiempo que nos da el término verbal con el que etiquetarlas, nos enseña cómo y cuándo expresarlas y nos marcan unas normas morales o sociales que nos indican qué se debe sentir en determinadas situaciones.

Además del entorno familiar, el escolar y la interacción con los iguales juega un papel fundamental, porque cambian las situaciones provocadoras de emoción y la forma de expresión. En la edad escolar y preescolar se producen cambios importantes en la comprensión de las emociones, la empatía y la regulación.

El *desarrollo del lenguaje* en este momento permite dar nombre a las emociones, expresar el enfado sin recurrir tanto al llanto, decir lo que les molesta y hablar de sus emociones y de las de los demás, con lo que se facilita su

comprensión. Además, permite dar consuelo, hacer reír o reírse con el humor de otro y compartir aspectos íntimos.

Dunn, Bretherton y Munn (1987) y Dunn y Sherrod (1988), encontraron diferencias importantes en la capacidad de hablar de sus sentimientos y de comprender las emociones dependiendo de la frecuencia con que las madres hablaban a sus hijos pequeños sobre las emociones.

2.7 EXPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL

Garaigordobil en 2003, ya concluía en sus estudios que para el desarrollo de la personalidad infantil, es necesario fundamentarla en el juego. Dicha autora proponía tres ejes referenciales "*jugar, cooperar y crear*". Con lo cual, consideramos que las habilidades que proponemos a continuación se deberían trabajar a través del juego; del ensayo de conducta, ya que potencia la comunicación; el autoconocimiento; y la relación con los otros, siendo esta última una técnica muy útil para vivenciar los contenidos del programa, así como utilizar también dinámicas con papel y lápiz, trabajo en equipo, etc.:

Asertividad: es una forma de expresión de nuestras ideas y pensamientos sin perjudicar a los demás, pero también defendiendo nuestros derechos. El niño será capaz de expresar con facilidad y sin ansiedad su punto de vista. Se realizarán dinámicas encaminadas a conseguir por parte del alumno conductas que le permitan defender sus derechos sin agredir los derechos de los demás.

Empatía: es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, percibiendo lo que siente. Se enseñará al escolar a comprender los sentimientos y emociones de otras personas. Se trabajarán estrategias para aceptar y respetar los distintos puntos de vista.

Escucha: consideramos que es una estrategia imprescindible para una adecuada comunicación humana, ya que prepara a la persona a través de comportamientos y actitudes para atender lo que le están comunicando, pudiéndole capacitar también para dar respuestas. Se realizarán actividades para que el escolar sea capaz de entender y expresar los mensajes sociales.

Resolución de conflictos: en este caso trataremos de promover dinámicas con los escolares a fin de que sean capaces de poder solucionar de una manera no violenta los conflictos que se le irán presentando. Trabajar en grupos de discusión dando respuestas a situaciones conflictivas con el interrogante de ¿cómo lo resolverías?

Control y Expresión Emocional: los objetivos que creemos deben conseguirse aquí, es lo que desde años nos están argumentando con sus estudios, autores como Mayer y Salovey (1997): “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones..., habilidad para comprender y conocer emociones y habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”. Por ejemplo, se deberían llevar a cabo dinámicas para que el escolar sea capaz de comprender su estado emocional interno. Rodríguez (2013) nos dice que “una buena regulación emocional es aquella capacidad para manejar nuestras emociones de manera apropiada, desde la expresión de lo que sentimos hasta la conducta que desarrollamos”.

Tolerancia a la frustración: Este concepto puede tener el origen en la infancia, ya que la conducta de los padres de proporcionar al hijo todo lo que pide, hace que el niño crea merecer todo lo que pide sin esfuerzo alguno, por lo que en un futuro, al no poder obtener todo, suelen interpretar la realidad de un modo disfuncional. Por ello, será necesario trabajar con el escolar situaciones donde la recompensa ante un determinado esfuerzo, no sea de forma inmediata, sino a medio y largo plazo. Dejar que experimente pequeñas frustraciones y evitar la sobreprotección. Favorecer vivencias emocionales ante una situación en la que la expectativa no se cumple, redefiniendo las metas y objetivos (Rodríguez, 2013).

Autoestima: Se trabajará el desarrollo de la autoestima valorando la propia individualidad con sus capacidades y posibilidades. Se llevarán a cabo dinámicas donde se dé la oportunidad al niño de conocer los aspectos positivos que ven los demás en él, ya que la valoración y el reconocimiento externo ayudan a la formación de la autoestima.

2.8 DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO

Henderson y López-Zafra en 2003, propusieron que para lograr el cambio hacia un modelo de bienestar emocional se adquirieran competencias y facultades de eficacia propia. Y para ello, señalaron una serie de pasos para llevar a cabo este proceso:

- Enriquecer vínculos.
- Fijar límites claros.
- Enseñar habilidades para la vida.
- Brindar afecto y apoyo.

Adquirir competencia social significa aprender a mantener relaciones exitosas con otras personas en cualquier contexto en que el niño viva. Para lograrla es preciso desarrollar habilidades cognitivas, conductuales y emocionales, tales como la búsqueda de soluciones, la capacidad de negociación, la toma de perspectiva para comprender las emociones del otro, etc.

Los niños con una buena competencia social, se muestran menos agresivos, toleran mejor la frustración y tienen una conducta prosocial (Block, & Block, 1980).

Además de la vinculación entre lo social y lo afectivo, existe otra variable importante en la socialización. La mayoría de los autores, relacionan la competencia social del niño con la calidad y cantidad de las interacciones con iguales. Suponen un aspecto relevante dentro del desarrollo social, porque en ellas se aprenden habilidades, normas y conductas importantes para la vida social.

En la *primera infancia*, con la entrada en la guardería o el colegio la socialización es estructurada y el niño refuerza las pautas aprendidas en el medio familiar. Pero la familia sigue siendo el punto de referencia y la calidad de las relaciones familiares marcará la de las relaciones con los iguales. El lenguaje marcará sus relaciones sociales, serán cada vez más ricas. Los niños rechazados tendrán una adaptación más complicada.

En la *segunda infancia* juega con grupos de amigos, aprende en ellos las reglas sociales y el sentido de la convivencia y adquiere más valor las opiniones de sus amigos respecto a las de los adultos. Las pandillas suelen ser del mismo sexo. Se

va independizando, pueden llegar a oponerse a la familia si no se mantuvo una buena relación anteriormente.

Parker, Rubin, Price y De Rosier (1995) consideran que influyen de tal manera que amplían, disminuyen, perturban o estimulan el desarrollo interpersonal y por tanto la adaptación del niño.

Esta correlación es tan importante, que los niños con poca competencia social, pueden sufrir inadaptación social o escolar. El niño debe ganarse la pertenencia al grupo de iguales, a diferencia de lo que ocurre en la familia.

En el segundo ciclo de infantil se forman ya grupos organizados, en los que existen normas de juego y jerarquía, en la que influyen las habilidades sociales de los niños.

Pero además de la influencia de los iguales, es fundamental la de la familia y la escuela. La promoción de las habilidades socioemocionales complejas, especialmente destinadas a la relación con los iguales, son un objetivo primordial para los dos entornos. Un buen currículo y un cuidado sensible pueden incrementar la competencia social (Dowsett, Huston, Imes, & Gennetian, 2008; Hayes, Palmer, & Zaslow, 1990).

Entre los 6 y 12 años, las amistades son más duraderas. Hay mucha diferencia interindividual en cuanto a dependencia familiar o de los iguales.

En la *adolescencia* prefieren estar fuera de casa y en grupo. El grupo es su referencia, pero si está socialmente desviado puede llevarles a inadaptación escolar o social. La relación con su entorno social marcará el éxito en estas actividades.

El grupo de iguales adquiere gran importancia, y le sirve de refugio y apoyo mientras adquiere autonomía en sus relaciones familiares. En el grupo se comparten creencias, actitudes, conductas, formas de vestir, actividades, etc que les diferencian de otros grupos. Al principio las pandillas son de un solo sexo y se relacionan con otras del sexo opuesto. Se forman pandillas heterosexuales en las que aprenden a relacionarse con el otro sexo. Más adelante, se forman parejas que se separan del grupo y al final puede constituirse un grupo de parejas.

Valoran la amistad por el afecto y la confianza mutuos, la lealtad, la sinceridad, la comunicación íntima y las conductas prosociales. Para ellos son

personas con las que compartir y de las que recibir ayuda para resolver problemas personales. La amistad se percibe como vínculo estable a pesar de la distancia.

2.9 ESTILOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO AFECTIVO Y SOCIAL

Cuando hablamos de Estilos de Crianza nos referimos a un conjunto de conductas ejercidas por los padres hacia los hijos. Los padres son los principales responsables del cuidado y protección de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia (Céspedes, 2008; Papalia, 2005; Sordo, 2009).

Esto significa que los padres son los principales transmisores de principios, conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente. En este sentido, su función es biológica, educativa, social, económica y de apoyo psicológico. Frente a lo anterior, las dimensiones que caracterizan las prácticas educativas de los padres son el control y exigencias; existencia o no de normas y disciplina; grado de exigencia a los hijos. Otras dimensiones son el afecto y la comunicación que es el grado de apoyo y afecto explícito hacia los hijos; mayor o menor comunicación entre padres e hijos (Vega, 2006).

El modelo tradicional de socialización propone que gracias a las prácticas educativas de los padres, el niño adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para su socialización. En esta influencia que los padres ejercen, entran en juego factores como el tipo de apego, el estilo de crianza (democrático, autoritario, permisivo o negligente) y las creencias de los padres sobre cómo y cuándo fomentar los diversos aspectos de la socialización en sus hijos.

Dentro de los estilos educativos, encontramos:

1. Democrático: La coherencia y firmeza en las normas, la expresión de afecto clara, el apoyo emocional y la comunicación, enseñan habilidades sociales. Estos padres se muestran sensibles a las necesidades y capacidades de sus hijos. Ejercen la disciplina con control, pero con suavidad y afecto. Dotan por tanto a los hijos de una mayor competencia social.
2. Autoritario: Baumrind (citada en Papalia, 2005) caracteriza este estilo de la siguiente forma: estos padres presentarían un patrón controlador pero flexible, sus niveles de involucramiento, control racional y supervisión son altos. Basado en falta de afecto y comunicación, exigencia inflexible en las

normas, castigo físico para imponer la autoridad. Se asocia a niños agresivos e impulsivos, que intentan dominar y salirse siempre con la suya, por lo que son rechazados por sus iguales (Putallaz, & Helfin, 1990).

3. Permisivo: Padres excesivamente indulgentes, que no controlan la conducta de sus hijos ni les exigen cumplir normas. Se asocia con niños agresivos con los iguales, porque no interiorizan las normas ni aprenden a regular sus impulsos.

Pero, aunque la influencia de los padres es evidente, últimamente se han hecho críticas a esta teoría por olvidarse de otros factores que también forman parte de este proceso. Uno de estos factores sería la genética, que predispone al niño a los estímulos sociales y a los adultos a ser sensibles a los niños pequeños.

En estos hogares los niños reciben muy poca orientación llegando a manifestar inseguridad y ansiedad sobre si hacen lo correcto.

Pero también algunos autores inciden en la influencia de la genética en los rasgos de personalidad (Caspi, 1998; Loehlin, 1992) que se unen a los factores ambientales, que contribuirán a perfilar sus rasgos psicológicos y por tanto su desarrollo.

Por otro lado, hay que contar con que los niños se incorporan a centros educativos a una edad temprana, y aunque la relación que mantengan con los adultos o niños en el centro vendrá marcada por la relación previa con los padres, es indudable la influencia de estas nuevas relaciones en el desarrollo afectivo y social.

Tampoco podemos olvidar que las circunstancias sociales inciden en la familia y en sus prácticas de crianza. Ramsey (1988), relaciona el bajo estatus socio-económico con el uso de más estrategias agresivas y menos estrategias verbales que en la clase media.

Nihira, Mink y Meyers (1985), relacionan también el bajo estatus con la preferencia por estrategias físicas sobre las verbales. El hecho de que existan variables estresoras en la familia como la pobreza o los valores que existen en el contexto cultural en que viven y que marcan ciertas habilidades como necesarias para el éxito social, influyen claramente sobre el comportamiento de los padres y el desarrollo de los niños.

Para autores como Garbarino y Kostelny (1992), Bursik y Grasmick (1993), Coulton, Korbin, Su y Chow (1995), Zolotor et al (1999) y Gershater-Molko, Lutzker y Sherman (2002) el estrés provocado por las condiciones económicas, hace que se produzca un empeoramiento generalizado de los malos tratos.

Desde el modelo Ecosistémico de Belsky (1993), al igual que desde la investigación de Nelson, Mitrani y Szapocznik (2000), se constatan las repercusiones que tiene el desempleo en los malos tratos a la infancia, ya sea por las frustraciones que produce la ausencia de recursos económicos o por el efecto que tiene en la autoestima de la persona.

Además, debemos tener en cuenta los cambios que ha experimentado la familia en los últimos años. Ha aumentado la tendencia a las familias monoparentales, la desinstitucionalización del matrimonio, la presencia de matrimonios homosexuales y el aumento de la población de origen inmigrante. Todo esto tiene como consecuencia la proliferación de nuevas formas de convivencia y el aumento del pluralismo de los tipos de hogar. Así, pues, debemos tener en cuenta la existencia de posibles diferencias en los distintos tipos de hogar.

En cuanto al papel del padre en la socialización del niño, también encontramos cambios importantes ligados a los cambios sociales. Los padres cada vez están más implicados en el cuidado de sus hijos e interactúan con ellos con más frecuencia y cercanía.

Si nos centramos en el interior de la familia, el modelo de atención conjunta critica a la teoría tradicional por no tener en cuenta las características personales del niño y su edad. También por dar por hecha la coherencia en el uso de un estilo educativo por parte de los padres sin tener en cuenta las situaciones concretas y la elección consciente de un estilo educativo concreto.

La utilización de un estilo educativo a pesar de la intención de los padres puede venir determinado por factores como depresión, conflictos de pareja, otros hijos con algún tipo de problema, el espacio en la casa, presencia de otros familiares en el hogar, etc.

Kochanska y Radke-Yarrow (1992) afirma que las madres de niños inhibidos o tímidos, con mayor frecuencia, suelen ser madres depresivas. Esto puede explicarse porque la depresión dificulta la realización de las actividades diarias y

de cuidado y los hijos además perciben una conducta pasiva y temerosa o de rechazo que puede actuar como modelo.

Hay muchos factores que afectan, fuera del control consciente de los padres, incluso determinados rasgos personales de alguno de los miembros de la pareja. Por ejemplo, Díaz-Herrero, Pérez-López, Martínez-Fuentes, Herrera-Gutierrez y Brito (2000), encuentran correlación entre extraversión en la madre y respuesta social positiva. Atribuyen esta correlación a que las madres más extrovertidas se desenvuelven mejor en contextos sociales y tenderán a exponer a sus hijos a más situaciones en las que se encuentren implicadas personas, al contrario que las madres introvertidas, que limitarán las oportunidades de interacción de sus hijos.

Otro aspecto olvidado en la teoría tradicional es que cada situación marcará un tipo de respuesta diferente. Pero, además, los padres, deberán ajustar su respuesta educativa a las características de su hijo y a las necesidades o sentimientos que el niño pone en juego. Por tanto, la socialización se convierte en un conjunto de procesos en los que hay una labor conjunta entre padres e hijos (Bugental, & Goodnow, 1998).

Otra crítica consiste en que la teoría tradicional da por hecho que los hijos perciben, aceptan e interiorizan la conducta de sus padres. Así Grusec y Goodnow (1994) en su modelo relacionan la interiorización con tres aspectos:

La percepción que el niño tiene de las intenciones de sus padres (en función de la claridad y coherencia del mensaje, la capacidad del niño para interpretarlos o su estado emocional).

El grado de aceptación de dichos mensajes, que vendrá determinado por la calidez en la relación que mantenga el niño con sus padres.

El grado en que el niño siente que ha participado en la elaboración del mensaje.

Viguer y Serra (1996) recogen todos estos factores y la influencia familiar cuando afirman:

“Durante la infancia, quizá la influencia más importante en el desarrollo del niño sea la familia en la que crece. La edad de sus padres, si estos son saludables o no, las relaciones que establezca

con ellos, cuantas personas vivan en la casa, si tiene hermanos o no, la posición ordinal que ocupa en el número de hermanos, el nivel de estudios de los padres, si estos son ricos o pobres... No hay que olvidar que la influencia también se ejerce en el otro sentido, los niños y niñas afectan a los padres transformando su temperamento, sus prioridades y sus planes futuros” (p. 197).

Múltiples investigaciones realizadas durante décadas muestran cómo los padres con un nivel socio-cultural elevado, tienden a cuidar la independencia y la autonomía de los hijos dándoles protagonismo y usando el diálogo y la expresión emocional abierta y clara. Todo esto favorece una mayor competencia social en el niño. El bajo nivel cultural en cambio, tiende a asociarse al hecho de valorar y buscar la obediencia y la conformidad en el niño en lugar de la autonomía.

La familia sigue siendo el escenario en el que el niño se desarrolla, y los padres ajustan y reajustan sus expectativas y prácticas con cada hijo y en cada circunstancia dentro de una continuidad, de un estilo (Palacios, Moreno, & Hidalgo, 1998).

Tal y como señala Urra Portillo (1997), es lógico pensar que las pautas interactivas didácticas de los progenitores/cuidadores influyan en el desarrollo del lenguaje, así como en las actitudes sociales y en la toma de perspectiva de los menores.

A pesar de que el estilo democrático es el que mejor potencia el desarrollo personal y social, es importante no dramatizar en exceso los estilos autoritario y permisivo, ya que habrá situaciones que exijan permitir al niño y otras que exijan usar algunas imposiciones.

Se trata por tanto de tener en cuenta la existencia de los diferentes estilos educativos, sin valorarlos de forma rígida (Palacios, 2003b).

Si no existe afecto, no se cubren las necesidades básicas del niño, o la disciplina se utiliza de forma incontrolable o colérica y el desarrollo personal y social del niño se daña de forma grave (Cerezo, 1995).

2.10 DESARROLLO PERSONAL

Para Shure, (1998) mucho antes que los niños sepan decir su primera palabra o dar su primer paso, responden cuando sus papás los tocan, responden al tono de sus voces y a sus estados de ánimo. Ese es el principio del aprendizaje sobre emociones y relaciones y sucede tan naturalmente como ocurre el crecimiento y desarrollo de su cuerpo, por tanto, la vida en familia sería nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional (Goleman, 1997).

Al hablar de desarrollo, no podemos dejar de lado la construcción de la persona. Existen teorías muy distintas en torno al desarrollo personal y muchos estudios referidos a aspectos como la formación del autoconcepto, de la autoestima, la identidad de género, etc.

Palacios (2003a), define la formación del yo, desde el punto de vista evolutivo en torno a los siguientes aspectos:

Identidad de género: La adquieren hacia los 2 años y medio, momento en que los niños ya son capaces de reconocer a qué género pertenecen ellos y a cuál los demás. Durante la etapa de educación infantil, desarrollan este aspecto tomando conciencia de que el género de las personas no se modifica a pesar de la forma de vestir, el peinado, etc.

Autoconcepto: Sitúa los preludios en torno a los 15 primeros meses. En este tiempo, el niño va diferenciándose progresivamente a sí mismo de sus cuidadores gracias a las interacciones que mantienen con ellos y al desarrollo cognitivo y afectivo. Percibe cómo sus necesidades no se cubren inmediatamente, los demás no están presentes siempre, logra captar la atención y respuesta de los cuidadores, se reconocen en el espejo, etc.

Al desarrollarse el *lenguaje* aparecen los pronombres, con los que el niño puede nombrarse a sí mismo y a los demás. Además, hacia los 18-24 meses aparecen los sentimientos de competencia en el logro de objetivos y la concepción de trasgresión de la norma, que ayudan a afianzar el autoconcepto.

A partir de los 3 años comienza un proceso de cambios. Entre los 3 y 6 años se empiezan a describir a sí mismos basándose en características observables o en las actividades que realizan, aunque pueden incluir algún rasgo psicológico. Entre los 6 y 8 años el yo se define por comparación con uno mismo en momentos

pasados. A partir de los 8 se empiezan a definir por sus destrezas y empiezan a tener importancia los rasgos referidos a habilidades sociales. Se van integrando aspectos positivos y negativos de uno mismo.

Ya en la adolescencia, se va dando de forma progresiva una descripción más abstracta, recogiendo rasgos personales, habilidad social, creencias, motivaciones, etc. Además de desarrollar el autoconcepto, que utilizan para definirse ante los demás, construyen la identidad, en la que integran su pasado, presente y expectativas de futuro. ¿Quién es y quién quiere ser?

La autoestima: Sólo puede comprenderse valorando la distancia entre nuestros deseos y aspiraciones y la realidad. Hasta los 8 años no hay una valoración realista, sino que los niños tienden a valorarse a sí mismo de forma idealizada. En ese momento en que empiezan a compararse con los demás, la autoestima que estaba excesivamente elevada, baja. A partir de ese momento se suceden oscilaciones.

En la formación de la autoestima inciden los estilos de educación familiar, siendo el perfil democrático el que más la favorece.

Como hemos dicho en el apartado anterior, a través de las numerosas investigaciones al respecto, queda claro que cuando los padres responden ante las necesidades de sus hijos, les demuestran afecto, les permiten una participación activa en el funcionamiento familiar y utilizan el razonamiento a la hora de regular el comportamiento de sus hijos, es más probable que sus hijos sean independientes, sociables, cooperativos y con confianza en sí mismos.

Existe por tanto relación entre este tipo de educación y altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y éxito académico (Martínez, Fuertes, Ramos, y Hernández, 2003; Steinberg, Mounts, Lamborn, y Dornbusch, 1991).

Por el contrario, cuando entre los padres y los hijos existe la agresión, el rechazo y no se proporciona el afecto y apoyo que el hijo necesita, suele haber problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta suicida, ansiedad, agresividad, hostilidad y delincuencia (Repetti, Taylor, y Seeman, 2002).

Por tanto, el ambiente familiar durante los primeros años de vida del niño es fundamental, al igual que las pautas educativas. El desarrollo de una buena autoestima está relacionado con aspectos como: la aceptación por parte de los

padres, el hecho de que pongan límites claros a la conducta de sus hijos, el refuerzo de los padres hacia lo que el hijo hace bien, la evaluación que los padres hacen de la conducta de su hijo, los conflictos familiares, el uso inadecuado del castigo, e incluso factores como el nivel socioeconómico, o el tamaño de la familia (Bermúdez, 1997).

Pero además de la familia, tanto en la autoestima como en el autoconcepto entran en juego los demás. Tanto los iguales como la valoración que los niños reciben de otras personas significativas.

2.11 DESARROLLO FAMILIAR

Algunos estudios centran las diferencias entre familias en aspectos como la clase social, que según Hoffman, Paris y Hall (1995) determinan aspectos como el entorno físico, la alimentación, los compañeros de juego, el número de miembros e incluso el estilo educativo, notándose por ejemplo en el grado de implicación con la vida escolar de sus hijos. Los padres de clase media tendrían una mayor implicación que los de clase obrera.

McLoyd, Ceballo y Mangelsdorf (1993) afirman que los padres pobres o de clase obrera tienden a utilizar la fuerza como disciplina, frente a la disciplina inductiva de los de clase media.

Otro factor influyente sería la situación de desempleo en uno de los progenitores, que puede generar alteraciones en el estado de ánimo y por tanto un uso mayor de la fuerza en la educación de sus hijos.

El estudio de McLoyd (1989) afirma que una situación de desempleo prolongada afecta a los hijos, que suelen mostrarse más deprimidos, solitarios, desconfiados, con baja autoestima y menos capacidad para hacer frente al estrés que otros niños.

Viguer y Serra (1996) en su estudio encuentran una relación significativa entre nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar, descendiendo ésta a medida que decrecen los ingresos.

Además, los padres con nivel alto y medio alto tendrían más capacidad para generar un entorno que estimule el aprendizaje del niño y su desarrollo; proporcionarían a sus hijos una estimulación activa, ofreciéndoles experiencias más diversas y estimulando su madurez social e intelectual.

La calidad de vida se refiere a la percepción de satisfacción de necesidades de las personas, cuando disfrutan la vida conjuntamente como una familia, y a su vez tienen la oportunidad de perseguir y conseguir metas que son significativas para ellos (Mora, Córdoba, & Bedoya, 2007). Por otro lado, Verdugo (en Mingo, & Escudero, 2008) señala que calidad de vida se entiende como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno que son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Bravo (1991), a este respecto señala un menor rendimiento escolar en los niños de familias desfavorecidas y lo atribuye a las diferencias en la interacción familiar y en la calidad de las interacciones lingüísticas en estos hogares. En cualquier caso, la familia debe cumplir unas condiciones básicas, de forma que pueda cubrir las necesidades del niño y protegerlo. López (1996), con el fin de establecer cuáles son estas características, enumera una serie de funciones básicas y de condiciones que la familia debe cumplir para favorecer el desarrollo y “buen trato” a los niños. Entre las funciones que considera destacables se encuentran:

- Satisfacer las necesidades fundamentales del niño sola o con ayuda de las instituciones en caso necesario.
- Transmitir información para interpretar la realidad y valores con los que guiarse a través de conductas y de forma oral.
- Enseñar y obligar a sus miembros a comportarse de forma socialmente deseable y a regular de forma adecuada su expresión emocional.
- Ofrecer modelos adecuados de identificación e imitación.
- Entrenar en el manejo de situaciones estresantes, compartiendo problemas y emociones y buscando soluciones de forma conjunta.
- Servir de refugio y descanso frente a los esfuerzos o tensiones que los miembros viven en el exterior. Proporcionar aceptación incondicional a cada uno de los componentes.

- Lugar de participación activa para el niño, en el que se pueda relacionar, tomar parte en las decisiones que le afectan, ayudar o aportar en la medida de sus capacidades y recibir ayuda de los demás, etc.

Para poder cumplir con estas funciones, el autor señala una serie de condiciones que la familia debería cumplir:

Que exista armonía y estabilidad en las relaciones entre los adultos que forman la familia.

Bluestone y Tamis-LeMonda (1999), afirman que los padres que demuestran afecto a sus hijos, responden a sus necesidades, les permiten participar a la hora de establecer las normas familiares y utilizan el razonamiento inductivo como técnica de disciplina, educan, con mayor probabilidad, hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos. Estos niños muestran un buen ajuste psicológico, adecuada autoestima, competencia social y por lo general, éxito académico (Martínez, Fuertes, Ramos, & Hernández, 2003; Steinberg, Mounts, Lamborn, & Dornbusch, 1991).

Lila y Gracia (2005) comparan familias en las que existe afecto y calor entre los miembros con otras en las que se dan diversas formas de rechazo. En su estudio afirman que la presencia de las conductas de aceptación o rechazo por parte de los padres es fruto de la combinación de variables individuales (psicopatología parental y problemas de conducta en el niño), sociales (estatus socioeconómico, integración y adaptación a la comunidad y participación social y asociación), y familiares (clima familiar y acumulación de eventos vitales estresantes).

Al hablar de los factores determinantes dentro del clima familiar citan: la cohesión familiar, la expresión de sentimientos, el nivel de conflicto familiar, el grado de autonomía de los miembros de la familia, la participación en actividades conjuntas, y el hecho de compartir inquietudes culturales o intelectuales.

Son por tanto muchas las variables que inciden sobre la conducta parental y por tanto sobre su capacidad para proporcionar al niño un entorno seguro y estimulante que facilite su desarrollo.

2.12 LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES PARA LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO

Respecto a la adaptación en los distintos ámbitos sociales, encontramos diferencias entre las distintas culturas. Los diferentes modelos de sociedad pueden ofrecer distintas áreas de adaptación y diferentes exigencias o valores que guíen el ajuste a la sociedad. Así, en todas ellas, el ser humano busca lograr el equilibrio en cada uno de los ámbitos, beneficiándose a sí mismo y a la sociedad en la que vive. Para ello debe desarrollar aspectos como el respeto hacia los demás o hacia las normas, la colaboración, la empatía, la autonomía, la valoración del entorno, la comprensión e integración de los valores sociales, etc.

Para Hernández (1983), autor de la prueba para medir la inadaptación (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. - TAMAI), las principales áreas de la vida del alumno son: personal, social, escolar y familiar. Estudiando cómo se encuentra el menor en cada una de estas áreas tendremos una idea más adecuada sobre su adaptación.

2.12.1 Adaptación personal

La *adaptación personal* es el ajuste o equilibrio con uno mismo, que se refleja en nuestros pensamientos, emociones o acciones. Este equilibrio es dinámico y sufre un continuo reajuste.

Cuando no se logra una adaptación personal adecuada, suelen observarse manifestaciones como la baja autoestima, miedos o inseguridad, sentimientos de culpa, ansiedad, inhibición, tristeza, somatización, etc.

Pero podríamos ampliar la definición de inadaptación personal no sólo al hecho de encontrarse a gusto con uno mismo, sino también con el ambiente o la realidad que nos toca vivir.

Encontramos que por un lado estaría el desajuste que la persona tiene consigo misma (*autodesajuste*) y por otro el que tiene con la realidad (*desajuste disociativo*).

El primero implicaría aspectos como la *cogniafección* (comportamientos de temor, miedo o intranquilidad que suelen asociarse a infravaloración de uno mismo) o la *cognipunición* (valoración desajustada de uno mismo o de la realidad

que le empujan a echar sobre sí mismo la tensión vivida, reflejándose a través de autodesprecio o autocastigo o de modo indirecto mediante estados depresivos o somatización).

Autores como Hernández (1983) consideran que todos los ámbitos presentes en una sociedad están relacionados entre sí, y la inadaptación en una de estas áreas puede desencadenar ciertos niveles de inadaptación en las restantes.

En el trabajo o en la escuela, también se ven afectadas las relaciones con los compañeros, profesores, etc. La motivación hacia el aprendizaje disminuye al igual que puede estar afectada la capacidad de atención y concentración.

En cuanto a la familia, debemos decir que también sufre las consecuencias de esta inadaptación personal, pero en muchos casos es también el origen de los problemas de inadaptación.

Un ejemplo de la interacción entre los distintos ámbitos de adaptación son los resultados del estudio realizado por Ruiz y Gallardo (2002) sobre una muestra de niños que objeto de negligencias graves por parte de su familia. Estos autores concluyen que estos niños manifiestan pobre adaptación, menor rendimiento escolar y conductas inapropiadas.

Pero al hablar de los aspectos relevantes en la adaptación personal, no podemos dejar a un lado la personalidad. A pesar de existir numerosas definiciones, no hay ninguna aceptada por todos los especialistas.

Aun así, parece haber cierto consenso en que puede considerarse como un patrón de pensamientos, sentimientos y conductas características que distingue a las personas entre sí y persiste a lo largo del tiempo y a través de las situaciones (Phares, 1988).

Nos encontramos también con la definición del concepto de adaptación de Hernández y Jiménez (1983) para los que la adaptación es:

“Un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos consigo mismos y sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir” (p.27).

Para estos autores la adaptación constituye una característica de la personalidad y, la personalidad es la determinante de la adaptación. Esta relación es tan estrecha que los rasgos de personalidad de un individuo podrían indicar su grado de adaptación, y el estudio de su adaptación podría ayudarnos en la definición de su personalidad.

Ruiz (2007) afirma que existe relación entre algunas variables de personalidad y el bienestar psicológico entendido como *satisfacción con nuestra propia vida*. Justifica esta relación con estudios como el de Diener y Lucas (1999) según el cual el *neuroticismo* y la *extraversión* predicen bienestar psicológico, de forma que los que puntúan alto en neuroticismo experimentarán más acontecimientos desagradables, al contrario que los extravertidos, por lo que estos últimos se sentirán más satisfechos con su vida.

2.12.2 Adaptación social

Se trata de ver cuáles son los factores que influyen en la socialización del niño. La adaptación social viene ligada a los aspectos personales y a la cultura ya que como se afirmaba en el apartado anterior, para sentirnos adaptados debemos ajustarnos a nuestras expectativas y a las de las circunstancias en que nos encontramos. Pero tanto las expectativas personales como las situacionales pueden variar, estas últimas determinadas por aspectos como la cultura o la época.

Al hablar de la adaptación social existen algunos aspectos clave como las buenas relaciones interpersonales, la actitud de respeto, la adaptación a las normas, la valoración y disfrute de nuestro entorno cultural y natural, etc., que parecen básicas en cualquier época o cultura, aunque presenten diversos matices en cada una de ellas.

Con respecto a esto, Monjas (2004), afirma que el grado de aceptación social por parte de los iguales en un niño, es un indicador de su grado de ajuste y adaptación actual y un predictor de la adaptación en el futuro. De tal manera que los niños que son ignorados o rechazados por sus compañeros, porque sus conductas interpersonales no son habilidosas, forman parte de los grupos de riesgo para padecer diversos problemas en la infancia y adolescencia. Pero,

además, estas dificultades para la inadaptación social tendrán un efecto negativo sobre el rendimiento escolar.

Siguiendo la línea anterior, la competencia social, resultaría fundamental en el ajuste y adaptación social, personal y escolar. Entenderíamos que las personas con competencia social tienen la capacidad de hacer una definición correcta de sus problemas, elaborar diversas alternativas a una situación conflictiva y estudiar las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajosa de acuerdo con el objetivo de sus acciones.

Además debe tener la capacidad para planificar los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta realización (López, Garrido, & Ross, 2001; López, Garrido, Rodríguez, & Paíno, 2002; Rodríguez, & Grossi, 1999). Todo ello haría que estas personas fueran socialmente más aceptadas y mostraran un grado mayor de satisfacción consigo mismas y con el ambiente en el que se desenvuelvan.

2.12.3 Adaptación escolar

Álvarez (1993), define al alumno inadaptado como aquel que presenta anomalías de conducta o trastornos y dificultades académicas que se contradicen claramente con lo que se podría esperar de él por sus aptitudes y capacidad. Pero señala el hecho de que en esta definición cabrían no sólo las dificultades de aprendizaje, sino también cualquier tipo de trastorno conductual por lo que su tratamiento haría necesaria una definición clara del tipo de inadaptación que el alumno padece y por qué.

Considera que tanto en los programas que se lleven a cabo con estos alumnos, como en sus adaptaciones curriculares si son precisas, se debe tener en cuenta la influencia de variables familiares, sociales, culturales o ambientales sobre su inadaptación.

En esta misma línea, Marín, Ortega, Reina y García (2004) realizan su estudio sobre una muestra de niños de nivel socio-cultural muy bajo pertenecientes a un colegio en el que el absentismo escolar, la escolarización tardía, la desmotivación, los desfases en el conocimiento y la falta de hábitos de convivencia son elevados.

Tras analizar el grado de ajuste de estos niños y los posibles factores de influencia, concluyen que la inadaptación personal, social y familiar que presentan puede ser causa de la aparición de conductas conflictivas en el entorno escolar.

Asimismo, relaciona las creencias, valores, conocimientos y tendencias que la familia ofrece con el comportamiento y el grado de adaptación del alumno en la institución escolar.

Por otro lado, Mestre, Gil-Olarte y Guil (2004) analizando la relación de la adaptación escolar con la inteligencia emocional, encuentran que los niños que mejor usan, comprenden y manejan sus emociones son los que tienen menor número de faltas por indisciplina y por agresión, se muestran menos hostiles en clase y además obtienen mejor rendimiento académico.

A pesar de todo consideran que éste no puede ser el único criterio válido para saber si un sujeto está bien adaptado o no al entorno escolar, ya que hay otros como el autoconcepto o la percepción que el profesor tiene del alumno (Clemente, Gutiérrez, & Musitu, 1992; Jolis et al, 1996).

Al hablar de *inadaptación escolar* encontramos por tanto dos cuestiones fundamentales: los aspectos que incluye y el resto de áreas o factores de nuestra vida con las que se relaciona.

Si tenemos en cuenta las influencias del ambiente social o familiar y de las características personales sobre la adaptación escolar, es difícil delimitar las fronteras entre cada una de ellas ya que todas ellas interaccionan. Pero además es también complicado establecer la frontera entre adaptación e inadaptación, dada la complejidad de la conducta humana o de las situaciones que se pueden presentar, por lo que deberíamos plantearnos si se trata de un continuo en lugar de una dicotomía.

Por último, debemos recordar que inadaptación escolar no es sinónimo de fracaso escolar, aunque existe una estrecha relación entre ambos términos. Podríamos decir que la inadaptación escolar causa el fracaso escolar, pero también el hecho de que un alumno fracase puede ser muchas veces causa de una inadaptación.

2.12.4 Adaptación familiar

Muchos autores definen la familia como sistema en el que se da una participación y unas exigencias, en el que se generan y expresan emociones, se proporcionan satisfacciones y se desempeñan funciones como la educación y el cuidado de los hijos (Fromm, Horkheimer, & Parsons, 1978; Musgrove, 1983; Musitu, Román, & Gracia, 1988; Suárez, & Rojero, 1983; Vilchez, 1985). Las contribuciones más comunes de la familia a los hijos están relacionadas con el desarrollo de la personalidad y la adaptación al medio social, pero no todas las familias los proporcionan en igual medida.

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, es clara la importancia del ambiente familiar en todos los aspectos del desarrollo del niño y la relevancia de las relaciones que los miembros mantienen entre sí, así como de los estilos educativos de los padres, de los que hablamos ya en el apartado referente al desarrollo familiar.

El clima familiar viene definido por aspectos como el nivel de cohesión entre los miembros, los sistemas de comunicación utilizados, los niveles de conflicto, la planificación y organización de las actividades familiares, la distribución de las tareas y de los tiempos de trabajo y ocio, etc.

López (1995) resalta que las funciones de la familia están relacionadas con las siguientes cuestiones:

- La constitución de un espacio donde se ayuda a los miembros a buscar respuestas adecuadas y compartir sus emociones. Además de convertirse en un lugar de descanso de las tensiones generadas en contextos externos.
- Un espacio que proporciona a los niños y niñas informaciones, que les permiten interpretar la realidad física y social y asimilar las creencias básicas de su cultura.

También actúa como grupo de control que enseña y obliga a sus miembros a comportarse de la forma que se considera socialmente deseable.

- La preparación para la incorporación a otros contextos educativos, así como el ajuste sostenido entre la formación proporcionada en la familia y la de esos otros contextos educativos.

Cuando no hay un buen ajuste familiar y las relaciones entre los miembros son conflictivas los factores ambientales estresantes tienen más influencia y provocan alteraciones, en especial en los hijos (Conger, Conger, Elder, Lorenz, & Simons, 1994; Harold, & Conger, 1997; Ostrander, Weinfurt, & Nay, 1998).

Diversos estudios afirman que cuando el clima familiar no es adecuado, el desarrollo de autonomía emocional por parte de los hijos es un factor de protección contra el desajuste personal y social en la adolescencia (Fuhrman, & Holmbeck, 1995; Rutter, 1990; Ryan, & Lynch, 1989; Seesa, & Steimberg, 1991).

En cuanto al desarrollo social, encontramos que Gauze, Bukowsky, Aquan-Asee y Sippola (1996) afirman que las relaciones de amistad tienen mayor significación para aquellos adolescentes que carecen de un clima familiar adecuado, porque suponen la fuente de apoyo que no encuentran dentro de su familia.

Por tanto, las relaciones con los iguales aumentarán cuando las vivencias en el ámbito familiar no sean positivas (Hetherington, 1989). Por otra parte, la presencia de rechazo familiar, conflicto o conductas agresivas en el ambiente familiar, se convierten en factores que conducen al desarrollo de agresividad en los hijos.

En general, los estudios sobre el tema concluyen que un ambiente familiar estable y afectivo conduce a un buen ajuste personal y social. Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. Como podemos observar, al igual que ocurre en los demás apartados referidos a la adaptación, no podemos desligar este ámbito del resto. A este respecto Hernández (1983) encontró relación entre variables educativas como la asistencia y la personalización y la adaptación personal, social y escolar, concluyendo que un estilo educativo que desarrolle la autonomía de los hijos y proporcione control, favorece que se establezcan unas pautas de comportamiento adecuadas en cada una de las áreas de relación del niño.

CAPÍTULO 3

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.1 INTRODUCCIÓN

Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional siendo un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que plantea en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 243).

La tradición de la separación de la emoción y la razón preconizada por Descartes se extendió durante siglos. Tal supuesto se reflejó en la psicología y a la vez se alojó en la educación. Así como vemos, el modelo de enseñanza conocido hasta hace poco tiempo, estaba totalmente dirigido al desarrollo cognitivo del alumnado, el cual adquiriría un conocimiento instrumentalizado, sabido que los alumnos no eran vistos como seres con inspiraciones, sentimientos y emociones. La enseñanza negó durante mucho tiempo la parte más subjetiva del alumnado, su emocionalidad. Eso porque una de las creencias fuertemente arraigadas en nuestra cultura ha sido durante muchos siglos la de que la razón y las emociones constituyen dos aspectos claramente diferenciados en el ser humano (Sastre, & Moreno, 2002).

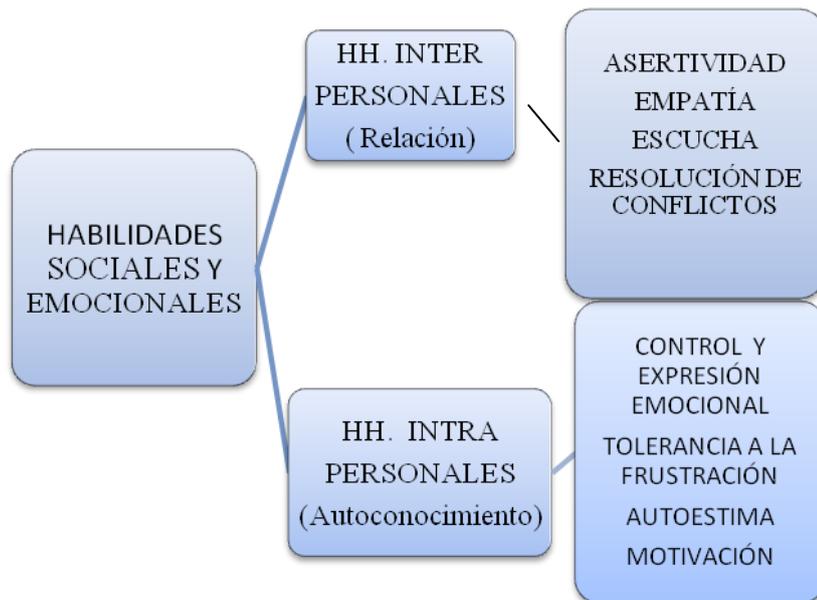
El término educación emocional es relativamente nuevo, sin embargo, muchos trabajos ya habían sido llevados a cabo en las escuelas bajo otras definiciones, pero con la misma finalidad de capacitar emocionalmente a los individuos. Uno de los trabajos pioneros en el ámbito escolar es citado por Daniel Goleman (1995), quien señala la experiencia vivida por la directora de una escuela privada, Karen Stone McCown (creadora del programa *Self Science*). Se refiere a un estudio que fue aplicado en Nueva Learning en San Francisco- California, cuya experiencia puede considerarse como un curso modelo de inteligencia emocional, ya que se trata de orientar la toma de Consciencia del yo, el aprendizaje no sucede desvinculado de los sentimientos de los alumnos.

Este mismo autor, nos dice que el ABC de la inteligencia, se orienta a que los estudiantes aprendan a identificar y manejar mejor sus emociones, reconociendo sus sentimientos, posibilitando el auto-control y despertando la necesidad de comprender a los demás, mejorando de esta forma las relaciones interpersonales. Se entiende como un modelo de mejora del desarrollo de las competencias emocionales, el cual contribuye a la prevención de resolución de conflictos tanto en el nivel personal como interpersonal.

“De este modo, el aprendizaje emocional va calando lentamente en el niño y va fortaleciendo ciertas vías cerebrales, consolidando así determinados hábitos neurales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes. Y, aunque el contenido cotidiano de las clases de alfabetización emocional pueda parecer trivial, sus efectos -el logro de seres humanos completos- resultan, hoy en día, más necesarios que nunca para nuestro futuro” (Daniel Goleman, 1995, p. 384).

Dentro del concepto de habilidades sociales y emocionales que consideramos imprescindibles trabajar, exponemos en la figura 1, aquellos recursos que sería conveniente enseñar a los alumnos para poder enfrentarse a los cambios y contratiempos que tanto a nivel afectivo como social, van a experimentar en su vida.

Figura 1 Habilidades a trabajar en Educación Emocional.



Fuente: Gómez Sánchez (2016).

Según Rodríguez, Lozano y Caballero (2002), “el desarrollo psicológico normal del niño es el resultado de la conjunción de muchas funciones y actividades psíquicas diversas que se integran en la unidad de la personalidad infantil” (p.22).

3.2 HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Monjas 1993, p. 29), ya que cuando las relaciones con los iguales, son positivas e implican cierto grado de responsabilidad, se operará un mejor desarrollo psicológico, académico y social.

Las habilidades sociales son:

“...como conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales, son aprendidas y por tanto, pueden ser enseñadas... estas conductas no deben impedir al otro interlocutor la consecución de sus propias metas, excluyendo los métodos de coacción, chantaje o violencia... deben estar bajo el control de las personas, no excluyendo acciones fortuitas, casualidades y acciones deseadas...” (Gil, 1993, p. 28).

La competencia social se basa en el desarrollo de las habilidades sociales y es la capacidad de actuar con coherencia, respondiendo a lo que los demás esperan de uno mismo, permite hacer valer los derechos propios sin negar los derechos de los demás, expresando los sentimientos sin ansiedad.

Cuando nos referimos al estudio de las habilidades sociales, es imprescindible citar sus antecedentes; Wolpe (1958) es el primer autor que utiliza el término conducta asertiva, desarrollando el término entrenamiento asertivo junto con Lazarus, en 1966. Kelly, en 1955, utiliza la técnica de “rol fijo” para el entrenamiento de las habilidades sociales (Kelly, 1987). Liberman, en 1975, habla de competencia personal. Muchos autores han hablado del entrenamiento de las habilidades sociales, entre ellos, los más conocidas son Goldstein (1973, 1981, 1989); Wolpe y Lazarus (1966); Klein (1989); Kazdin (1985); Kelly (1987) ... recibiendo diferentes denominaciones, entrenamiento de las habilidades sociales, competencia social, entrenamiento de la asertividad.

El estudio de las habilidades sociales en el ámbito educativo de este país se ha desarrollado de la mano de Vallés (1994); Monjas (1993); Caballo (1993); Verdugo (1995); Álvarez et al. (1990); Martínez Paredes (1992); Martínez y Buxarrais (1998), que nos dicen que las habilidades sociales son relevantes en la adaptación social del sujeto a su ambiente, ya que el individuo desarrolla una interacción positiva con sus iguales y con las personas adultas. Si las habilidades sociales han sido desarrolladas adecuadamente, las relaciones con los demás son reforzantes, por tanto, se asocia al éxito personal y social, adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás (Vallés, 1996). Las habilidades sociales, según Caballo (2002), deben considerarse en un marco cultural determinado, y van

a ser distintas según sea la edad, el sexo, la clase social y el nivel educativo, de tal manera, que no hay una forma de comportarse correctamente que sea universal.

Kelly (2000) las define como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Desde las teorías del aprendizaje social, las habilidades se entienden como conductas aprendidas, teniendo en cuenta que la conducta puede describirse, explicarse y predecirse y por tanto, aprenderse. En este caso, se habla de aprendizaje vicario (Bandura, 1982; Meichenbaum, 1977; Michelson, 1987; Rotter, 1966; ...).

Cuando Trianes, Muñoz, y Jiménez (1997) nos hablan de las habilidades sociales, nos dicen que “son comportamientos o tipos de pensamiento que llevan a resolver una situación social de una manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está...” (p. 33), de tal manera, que resultan comportamientos facilitadores para resolver conflictos.

Según Monjas (1993) las funciones que cumplen las habilidades sociales son:

- Aprendizaje de la reciprocidad: ser capaz de dar y recibir.
- Adopción de roles: asumir el papel que nos corresponde en cada situación, siendo capaz de ponernos en el lugar del otro.
- Control de las situaciones: asumir una posición dentro del grupo, tanto para dirigir, como para ser dirigido.
- Comportamientos de cooperación: ser capaz de colaborar, compartir tareas, trabajar en grupo, establecer acuerdos, expresar las diferencias...
- Autocontrol y regulación de la conducta.
- Apoyo emocional de los iguales: ser capaz de expresar sentimientos de afecto, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, etc.
- Aprendizaje del rol sexual: que va a ser diferente en función del sistema de valores de referencia.

Según el contexto en el que se desarrollen las situaciones interpersonales, habrá que poner en marcha unas determinadas habilidades sociales, de tal manera, que se va aprendiendo lo que es socialmente válido y lo que no lo es, este

aprendizaje se ha venido llamando competencia social. Para McFall (1982), la competencia social es “un juicio evaluativo general, referente a la calidad o a la adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado”. Para Fernández Ballesteros (1994), la competencia social es relativa a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales. Para Monjas (1993) es más competente socialmente, no quién posee mayor número de habilidades sociales aprendidas, sino quién es capaz de ponerlas en juego en cada situación determinada, al discriminar las señales del contexto. La competencia social no es, por tanto, un rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos. Mediante una conducta socialmente competente se pretenden conseguir los siguientes objetivos (Vallés, 2000):

- Que nos valoren.
- Disfrutar de las relaciones con los demás.
- Dar a conocer nuestros deseos y sentimientos.
- Conseguir algo determinado.
- Rechazar un problema.
- Solucionar un problema.
- Dar una imagen de nosotros mismos.
- Manifestar que somos líderes o que no lo somos.
- Convencer a los demás.
- Pasar desapercibido o hacer notoria nuestra presencia.

Para Kelly (2000) son personas socialmente competentes, aquellas personas que parecen poseer la habilidad de relacionarse con los demás de una forma eficaz, y que resultan muy reforzante para aquellos con quienes interactúan...entablan relaciones con facilidad, conversan con otros, transmiten y recaban información sin tropiezos, dejando una agradable sensación a su interlocutor.

Las habilidades sociales son imprescindibles, según Uriarte (1996), para comunicarse con éxito en distintos ambientes y con personas muy diferentes entre sí. La competencia social supone conocer diferentes personas estableciendo distintos niveles de intimidad, saber hacer elogios y saber recibirlos de los demás,

realizar quejas o pedir favores, participar y colaborar en actividades grupales, tanto para el trabajo, como para la diversión y el juego. Expresar sus sentimientos, empatizar con otros, manejarse en situaciones conflictivas sin recurrir a la agresión. Obtener el reconocimiento de los propios valores y sentir la pertenencia al grupo.

3.3 HABILIDADES INTRAPERSONALES (Autoconocimiento)

Las habilidades intrapersonales no son otra cosa que el conocimiento y aceptación de uno mismo, con sus virtudes y problemas, de ahí el sinónimo de autoconocimiento y de inteligencia emocional desde el punto de vista de Goleman.

Goleman (1999) define la inteligencia emocional como el autoconocimiento del potencial para reconocer sentimientos tanto propios como ajenos, la fuerza para motivarse, con el objetivo de mejorar las emociones, y las relaciones con los demás. Este mismo autor señala que la inteligencia emocional permite la conciencia de los propios sentimientos en el momento en el que se experimentan, dándole una atención progresiva a los propios estados internos.

En esta conciencia autoreflexiva, la mente observa e investiga las experiencias mismas; incluidas las emociones. La conciencia de sí mismo, es una forma neutra que conserva la autorreflexión. La autoobservación permite una conciencia ecuánime de sentimientos apasionados.

3.3.1 Control y expresión emocional

La autorregulación emocional se englobaría dentro de lo que sería el proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo del ser humano que le permite mantener constante el balance psicológico. Para ello necesita de un sistema de feedback de control que le permita mantener el estatus en relación a una señal de control.

Bonano (2001) expone un modelo de autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional se conceptualizaría en términos de metas de referencia pertenecientes a frecuencias, intensidades o duraciones ideales de canales experienciales, expresivos o fisiológicos de respuestas emocionales. En este

sentido, Vallés y Vallés (2003) señalan que puesto que las emociones tienen tres niveles de expresión (conductual, cognitivo y psicofisiológico) la regulación del comportamiento emocional afectará a estos tres sistemas de respuesta.

Por tanto, la autorregulación emocional no sería sino un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas de referencia.

➤ Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional

Al hablar de autorregulación emocional se alude al mecanismo que permite mantener constante el balance psicológico, es la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar a la homeostasis emocional y evitando respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo. Supone también percibir el propio estado afectivo sin dejarse arrollar por él, de manera que no obstaculice el razonamiento y permita tomar decisiones acordes a los valores, normas sociales y culturales (Gómez Dupertuis, y Moreno, 1999).

La autorregulación o autocontrol emocional puede iniciarse con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones. Este autocontrol no hace referencia a una represión, sino a que los sentimientos y emociones estén más en relación y consonancia con las circunstancias del momento. Este proceso beneficia las relaciones interpersonales, posibilita un mayor control de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos (Roche Olivar, 1999).

En la actualidad las definiciones de autorregulación emocional se han centrado en los beneficios y ventajas a nivel adaptativo, lo cual implica la capacidad de ajustar el estado emocional a la realidad. Esta adaptación al ambiente muestra el carácter flexible de la autorregulación emocional, lo cual dista del rígido concepto de control de emociones o impulsos (Ato Lozano, González Salinas, & Carranza Carnicero, 2004).

En el modelo propuesto por Bonano (2001) señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

1. Regulación de Control: Se refiere a comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales que ya habían sido instigadas. Dentro de esta categoría se incluyen los siguientes mecanismos: disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.

2. Regulación Anticipatoria: Si la homeostasis está satisfecha en el momento, el siguiente paso es anticipar los futuros desafíos, las necesidades de control que se puedan presentar. Dentro de esta categoría se utilizarían los siguientes mecanismos: expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas, sitios o situaciones, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos.
3. Regulación Exploratoria: En el caso que no tengamos necesidades inmediatas o pendientes podemos involucrarnos en actividades exploratorias que nos permitan adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional. Algunas de estas actividades pueden ser: entretenimiento, actividades, escribir sobre emociones.

Otro modelo importante es el Modelo de Gross de Autorregulación Emocional (Barret, y Gross, 2001; Gross, 2002; Gross, y John, 2002), sobre el cual se desarrolla el modelo de procesos de Inteligencia Emocional, se describen cinco puntos en los que las personas pueden intervenir para modificar el curso de la generación de emociones, esto es, autorregularse emocionalmente:

1. Selección de la situación: Se refiere a la aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones. Esto se produce ante cualquier selección que hacemos en la que está presente un impacto emocional.
2. Modificación de la situación: Una vez seleccionada, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional, lo cual podría verse también como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.
3. Despliegue atencional: La atención puede ayudar a la persona a elegir en qué aspecto de la situación se centrará (distraernos si la conversación nos aburre o tratar de pensar en otra cosa cuando no preocupa algo).
4. Cambio cognitivo: Se refiere a cuál de los posibles significados elegimos de una situación. Esto es lo que podría llevar al *reappraisal* y sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que determina las tendencias de respuesta.

5. Modulación de la respuesta: La modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han elicitado, por ejemplo, inhibiendo la expresión emocional.

Las cuatro primeras estrategias estarían centradas en los antecedentes, mientras que la última de ellas estaría centrada en la respuesta emocional.

En 1999, Higgins, Grant y Shah afirman que las personas prefieren algunos estados emocionales más que otros y que la autorregulación emocional es lo que permite que se den ciertos estados preferidos por el sujeto.

3.3.2. Tolerancia a la frustración

Rossian y Rodriguez (2008) definen la tolerancia a la frustración como:

“El manejo activo y positivo de las situaciones estresantes o adversas. Supone la capacidad de autocontrol para resistir, soportar e influenciar las situaciones problemáticas o de crisis sin dejarse llevar por estados emocionales intensos, eligiendo cursos de acción y resolución efectivos desde una postura optimista con respecto a los recursos propios y hacia las nuevas experiencias y cambios en general” (, pp. 20-21).

Relacionado con la tolerancia a la frustración nos encontramos con:

- El control de los Impulsos: habilidad para resistir o posponer la consecución de un impulso, energía, o tentación de actuar. La aceptación y control de los impulsos predispone a una conducta más responsable y serena. Por otro lado, cuando estos mecanismos no funcionan, la baja tolerancia a la frustración, el enojo en el control de los problemas, entre otros, pueden llevar al sujeto a una pérdida del control de sí mismo, actuando de manera explosiva e impredecible y/o abusiva.
- La flexibilidad del Yo: Corresponde a la habilidad de adaptación y ajuste de las propias emociones, pensamientos y conducta a diferentes situaciones y condiciones cambiantes, no predecibles y/o no familiares. Las personas flexibles reaccionan al cambio sin rigidez,

con agilidad y sinergia. Suelen estar abiertos y son tolerantes frente a posturas, ideas, creencias, etc., diferentes de las propias, y están dispuestos a cambiar si están equivocados (Gómez Dupertuis, y Moreno, 1999).

3.3.3. Autoestima

En el ámbito de la Psicología existen muchos autores que se han preocupado del estudio de la autoestima por ser ésta un factor importante en el aprendizaje y desarrollo integral de la persona:

Hertzog (1980) señala que la autoestima es un conjunto de experiencias que el individuo ha tenido consigo mismo y que lo conducen a un proceso de reflexión y autoevaluación. La autoestima es una actitud valórica emocional, que se mueve por un continuo entre lo negativo y lo positivo. En este caso, lo que es valorado o evaluado es la autoimagen, o sea, la imagen que un individuo tiene de sí mismo.

Mézerville (1993) señala que autores como Adler y James consideran la autoestima como el resultado de las metas propuestas. Además, indican que el proceso de la autoestima no sólo se desarrolla dentro del individuo, sino también se vincula con el éxito o fracaso que obtenga en la búsqueda de sus metas. Entonces, se puede entender que existen dos fuentes que sustentan a la autoestima: una fuente interna (el propio sentido de competencia al enfrentarse con el entorno) y una externa (la estima que otras personas tienen de un individuo).

Branden (1993) indica que la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de su vida (para comprender y superar sus problemas) y acerca de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades).

La autoestima influye en el bienestar psíquico en mayor medida que el apoyo social percibido (Barra, 2012). Baron (1997) entiende la autoestima como la autoevaluación que cada persona hace de sí misma. Esta evaluación genera una actitud en el individuo que varía a lo largo de una dimensión positiva- negativa.

Entre los motivos que provocan la evaluación personal, Sedikides (1993) destaca:

La autovaloración (búsqueda de un autoconocimiento positivo y negativo), la autosuperación (búsqueda de un autoconocimiento favorable), y la autoverificación (búsqueda de un autoconocimiento probablemente verdadero). Las autoevaluaciones que realiza la persona son generalmente productos de comparaciones entre ésta y los demás miembros de la sociedad. En este sentido, una autoestima alta o baja dependerá del grupo con que el individuo se compare; por ejemplo, la autoestima aumentará si se percibe algo inadecuado en otras personas. La identificación con un grupo también incide en el aumento de la estimación personal, “ya que la identidad social puede compensar algunos problemas relacionados con la identidad individual” (Baron, 1993, p. 188).

Los elementos que conforman la autoestima De acuerdo con Gastón de Mézerville (2004) son:

- Autoimagen. La autoimagen es el “retrato” que la persona tiene de sí misma, siendo esta visión fidedigna, o sea, una imagen real del individuo. Esta capacidad de verse a sí mismo no mejor ni peor de lo que se es, considera un proceso de toma de conciencia de los deseos, sentimientos, debilidades, virtudes, etc., para obtener una autoimagen realista. Una de las principales causas de una autoestima inadecuada es la falta de claridad en el conocimiento de sí mismo, lo que provoca sentimientos de superioridad o inferioridad, además de la ignorancia acerca de los defectos y virtudes que se poseen. Las afirmaciones que puede plantear el individuo al momento de verse a sí mismo son: ¡me veo bien! o ¡me veo mal!
- Autovaloración. La autovaloración es apreciarse como una persona importante para sí y para los demás. Cuando la persona tiene una buena autoimagen es porque valora positivamente lo que ve y tiene fe en su competitividad. Por el contrario, cuando la persona tiene una autoimagen dañada es por la autoevaluación negativa que posee acerca de sí, lo que afecta a la capacidad de quererse y conocer sus virtudes. Las exclamaciones que hace la persona al valorarse son ¡valgo mucho! o ¡valgo poco!

- Autoconfianza. La autoconfianza consiste en considerarse capaz de realizar diferentes cosas de manera correcta. Esta convicción interna permite al individuo sentirse tranquilo al momento de enfrentar retos y provoca cierta independencia frente a la presión que pueda ejercer un grupo. Una persona que no confíe en sí misma es insegura y conformista, lo que se une a la impotencia e incapacidad para realizar tareas nuevas.

3.3.4 Motivación

La motivación es un término genérico que se aplica a una variada serie de impulsos, deseos, necesidades, anhelos y fuerzas similares. Tengamos en cuenta que, debido a la profunda relación existente entre la motivación y la conducta humana, las distintas parcelas del saber han ofrecido su propia visión acerca del tema.

Por su parte, el término motivación tiene un significado dinámico al incorporar una acción: la motivación representa el proceso que rige las preferencias entre las distintas formas de actividad voluntaria, atribuyendo al sujeto la posibilidad de elegir entre varias conductas. Puede decirse entonces que la motivación es el mecanismo psicológico que subyace a un comportamiento dirigido a un fin y que puede presentar grados variables de activación, dependiendo de la intensidad con que el fin es deseado. La motivación es, por tanto, un concepto multidimensional que apela a las nociones de dirección (el objetivo), de intensidad (grado de esfuerzo) y de duración (la continuidad del esfuerzo). Siguiendo la misma idea se puede afirmar que la motivación es el proceso que despierta la acción, sostiene la actividad en progreso y regula el patrón de actividad. "La motivación es, de hecho, un proceso en el que la pasividad no tiene lugar" (Claver, Gascó, y Llopis, 1996, p. 299).

3.4 HABILIDADES INTERPERSONALES

3.4.1 Asertividad

La diversidad en las investigaciones sobre asertividad en los últimos años ha llevado a una controversia acerca de cuál es la definición más completa y la que

mejor describe a esta variable, ya que se ha observado que algunas definiciones parecen incluir aspectos que corresponden a otros constructos.

En 1989, Flores buscó una definición de asertividad, elaborada con base en la revisión de diferentes instrumentos; esta autora la considera como un constructo global que implica la defensa de los derechos; la habilidad para iniciar, continuar y terminar conversaciones en las relaciones interpersonales, así como la iniciativa para la resolución de problemas, la satisfacción de necesidades y la habilidad para resistir la presión grupal o individual y el liderazgo, dirección e influencia de los demás. Posteriormente (Flores, 1994) define la asertividad como la habilidad verbal para expresar deseos, creencias, necesidades y opiniones, tanto positivas como negativas, así como también para establecer límites de manera directa, honesta y oportuna, respetándose a sí mismo como individuo y durante la interacción social, entendiéndose esta última como:

- a. Las relaciones o situaciones de la vida cotidiana en las que existe una interacción con desconocidos;
- b. Las relaciones afectivas en donde existe una interacción con personas involucradas sentimentalmente –es decir, familia, amigos y pareja–
- c. Las relaciones educativo-laborales en las que se interactúa con autoridades y compañeros en un contexto sociocultural determinado. De esta manera, se considera también de importancia el contexto en el que se desenvuelve la persona.

Aguilar (1995) señala que existen problemas para distinguir la habilidad social de la habilidad asertiva, en tanto que Rodríguez y Serralde (1991) afirman que la asertividad es lo mismo que la autoestima, o al menos un componente de la misma. También se le ha relacionado con el locus de control (Aguilar, 1987), e incluso se le ha confundido con la agresividad en algunos contextos culturales (Flores, 1994). Se discute asimismo la multidimensionalidad o unidimensionalidad del constructo y, por ende, su forma de medirlo. Hay un interés por aclarar y diferenciar el concepto de asertividad de otras variables y aspectos de la personalidad.

Los orígenes de la palabra “asertividad” se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995).

Es con base en esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente (Rodríguez, y Serralde, 1991).

Existen diversas aproximaciones teóricas que buscan definir esta variable. Desde el punto de vista conductual, la propuesta de un aprendizaje asertivo se fundamenta en los conocimientos generados por Ivan Pavlov, quien estudió la adaptación al medio ambiente de personas y animales; en cuanto a las primeras, considera que si dominan las fuerzas excitatorias, se sentirán orientadas a la acción y emocionalmente libres, enfrentándose a la vida según sus propios términos; por el contrario, si dominan las fuerzas inhibitorias, se mostrarán desconcertadas y acobardadas, sufrirán la represión de sus emociones y a menudo harán lo que no quieren hacer (Casares, y Siliceo, 1997; Robredo, 1995). Este equilibrio entre inhibición y excitación se traducirá más tarde como sumisión –o pasividad– y agresividad, respectivamente (Rodríguez, y Serralde, 1991).

En el enfoque cognitivo, el comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. Estos autores sostienen la necesidad de incorporar cuatro procedimientos básicos en el adiestramiento asertivo: enseñar la diferencia entre asertividad y agresividad, ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás, reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos. Es así como la asertividad se fundamenta en la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, de manera que se hace viable manifestar sentimientos, pensamientos y acciones (Flores, 1994).

Al desarrollarse nuevas definiciones ya no meramente conductistas (énfasis en las conductas observables y susceptibles de ser medidas), se da cabida a elementos más abstractos, como los valores y otros aspectos relacionados con el desarrollo humano. Así, el enfoque humanista de la asertividad se centra desde sus inicios (los años setenta) en concebir la variable como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano.

Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones,

comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

De acuerdo con Rodríguez y Serralde (1991), una persona asertiva se siente libre para manifestarse, expresando en sus palabras lo que siente, piensa y quiere; puede comunicarse con personas de todos los niveles, siendo una comunicación siempre abierta, directa, franca y adecuada; tiene una orientación activa en la vida; va tras de lo que quiere; actúa de un modo que juzga respetable; acepta sus limitaciones al comprender que no siempre puede ganar; acepta o rechaza en su mundo emocional a las personas; con delicadeza, pero también con firmeza, establece quiénes son sus amigos y quiénes no; se manifiesta emocionalmente libre para expresar sus sentimientos, y evita los dos extremos: por un lado, la represión y, por el otro, la expresión agresiva y destructiva de sus emociones.

Muchas definiciones han hecho énfasis en la aceptación, valoración y seguridad personal. Rees y Graham (1991) consideran que el ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona.

Robredo (1995) afirma que, en un sentido profundo, la asertividad es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima, y afirmar, defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales.

Asimismo, en otras definiciones se habla de la asertividad como la habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado (Elizondo, 2000). Bishop (2000) añade que ser asertivo significa ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios. Es evidente que en las definiciones anteriores la autoestima y las habilidades para comunicarse destacan como parte fundamental, tanto en lo objetivo como en lo subjetivo.

Al-Kubaisy y Jassim (2003) hablan del entrenamiento en habilidades sociales como sinónimo del entrenamiento asertivo, y lo proponen como parte del tratamiento para la fobia social, es decir, como tratamiento para un trastorno de ansiedad. Según Díaz (1999), la asertividad es una habilidad social, pero que en ocasiones, por la vaguedad de las definiciones de ambas variables, se tiende a considerarlas como sinónimos. Por su parte, Kukul, Buldukoglu, Kulakac y Koksall (2006) hallaron que las habilidades para comunicarse aparecieron como predictoras y mediadoras de la asertividad, ya que tanto el locus de control como el soporte de los pares predijeron indirectamente la asertividad por medio de las habilidades para comunicarse.

De acuerdo con Aguilar (1987), las personas asertivas tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones.

Jiménez y Zafra (2011) en un estudio realizado con 153 estudiantes de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, aporta evidencias de relación entre la adaptación social en adolescentes españoles y el estado emocional, aportando evidencias de que la inteligencia emocional percibida auto informada se relaciona significativamente con actitudes pro-sociales y a su vez esta actitud, predice el nivel de adaptación social de los estudiantes informado por su profesor.

Con adolescentes también se han llevado a cabo estudios por Gaibor y Tustón (2016), concluyendo que los adolescentes suelen manejar un bajo nivel de asertividad, lo cual, les genera conflictos en el día a día, consigo mismos y con amigos y familiares.

En una investigación con adolescentes, Harman, Hansen, Cochran y Lindsey (2005) encontraron que quienes mostraron por internet la conducta más falsa, tuvieron habilidades sociales más pobres, niveles bajos de autoestima, y altos en ansiedad social y agresión. De esta manera, se sugiere que las habilidades sociales, la autoestima y la agresión tienen una relación en la misma dirección; vinculando lo anterior con el hecho de que la asertividad es una manera de hacer frente a la ansiedad, se le supone contrapuesta a las variables antes mencionadas e íntimamente asociada a ellas.

En cuanto a la agresividad, se ha observado que, al igual que la asertividad, es una forma de conducta que un individuo manifiesta para solucionar situaciones

problemáticas (Martínez, 2000). En ocasiones, cuando hace valer sus derechos, puede ser considerado como insensible a las necesidades de los demás.

Aguilar (1987) define la conducta agresiva como la forma de expresión de pensamientos, emociones u opiniones que, con el fin de defender las propias necesidades o derechos, atacan, violan el derecho y faltan al respeto, la autoestima, la dignidad o la sensibilidad de otras personas. Desde esta perspectiva, defender las propias necesidades o derechos a través de la expresión de emociones u opiniones es el punto donde agresividad y asertividad convergen. Parte de la confusión entre la asertividad y la agresión puede atribuirse al modelo propuesto por Wolpe a finales de la década de los sesenta, que sirvió de guía para muchos trabajos dentro del área, ya que este investigador definió la asertividad como una conducta más o menos agresiva que incluye la expresión amigable, afectiva y no ansiosa.

Robredo (1995) señala que la agresividad y la agresión hostil constituyen el manejo negativo de la asertividad, pero que la agresividad bien dirigida, de acuerdo con esta autora, se convierte en asertividad. En relación con esta idea, Turner (1992) habla de un continuo de agresión que va de muy baja a muy alta, y define a esta última como un alto nivel de asertividad y dirección para alcanzar las metas a pesar de los obstáculos; empero, un bajo nivel de hostilidad no necesariamente indica una baja asertividad. Ames y Flynn (2007) afirman que a partir de estudios realizados principalmente en la década de los noventa, se ha visto que el liderazgo y la efectividad se relacionan con constructos correspondientes a una alta asertividad, dentro de los cuales se hallan el dominio y la agresividad. Estos autores hacen referencia a los beneficios instrumentales en el ámbito laboral, en contraposición con los costos sociales de la asertividad, diciendo que las personas asertivas tienden a ser vistas como menos sociables y menos amigables que las no asertivas; en su investigación, encuentran que las personas con asertividad moderada son mejor evaluadas que aquellas con alta o baja asertividad. Al parecer, es entonces el grado de asertividad lo que hace que se le confunda con la agresividad, y que en los líderes se considere más como debilidad que fortaleza.

La construcción de instrumentos para medir la asertividad parece ser un reto complejo, pues además de tener relación con múltiples variables, hay autores

que incluso han llegado a considerar la asertividad como una característica de la personalidad (Riso, Pérez, Roldán, & Ferrer, 1988). Una muestra de ello es el estudio de Garaigordobil y Durá (2006), en el cual se buscaron diferencias de género en varios parámetros de personalidad con una muestra de adolescentes, encontrándose que los hombres obtuvieron puntajes más altos en variables como autoestima, asertividad inapropiada, exceso de confianza, desajuste emocional y tolerancia al estrés, mientras que las mujeres tuvieron puntajes significativamente más elevados en cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación al cambio, actitud hacia nuevas tareas y capacidad para el trabajo en equipo. La investigación reveló asimismo que ambos sexos mostraron bajos niveles de asertividad inapropiada, bajos niveles de impulsividad, pocos sentimientos de soledad y celos y escaso desajuste emocional, ansiedad y depresión, lo cual reafirma las descripciones de la asertividad, que implican que se trata de una respuesta adaptativa y sana, pero considerándola en este caso como un rasgo de personalidad.

Como puede observarse, independientemente del enfoque que se dé a la asertividad, se ha observado que su falta tiene que ver con diversos problemas conductuales. Recientemente, Landazabal (2006) halló que los adolescentes que mostraron numerosos síntomas psicopatológicos tuvieron niveles menores de conductas cooperativas, habilidades sociales, estabilidad emocional, sociabilidad y responsabilidad, y puntuaron alto en asertividad inapropiada, impulsividad, exceso de confianza y celos.

A través de múltiples análisis de regresión, se pudo apreciar que la impulsividad, la baja integración social y el bajo autoconcepto fueron predictores de los síntomas psicopatológicos, lo que habla de la importancia de diseñar programas que promuevan el desarrollo socioemocional.

Debido a hallazgos como los anteriores, numerosos psicólogos de diversas partes del mundo se han interesado en crear programas de entrenamiento asertivo y habilidades sociales. Incluso se han hecho producciones en video (Bilmes, 2006), en las que se incluyen dramatizaciones de situaciones de la vida real en que los estudiantes son molestados, puestos a prueba o presionados con la intención de que tengan mejores respuestas verbales y no verbales. Estos programas se enfocan en que las víctimas puedan lidiar con los problemas sin la intervención de los

adultos. En las escuelas, principalmente en primaria y secundaria, se ha incrementado –sobre todo en los últimos diez años– la implementación de intervenciones basadas en el concepto de asertividad.

Landazabal (2001) elaboró un programa para adolescentes de entre 12 y 14 años, de dos horas a la semana durante un ciclo escolar, mediante el cual se enseñaron o modelaron estrategias de solución de conflictos, comunicación, cooperación, expresión y entendimiento de emociones e identificación de percepciones y prejuicios, notando que aquellos mejoraron en asertividad personal, conductas asertivas sociales, liderazgo, estrategias cognitivas y sociales de interacción, disminuyendo a su vez sus conductas de ansiedad y timidez.

En un sentido correctivo, Sanz de Acedo, Ugarte, Cardelle-Elawar, Iriarte y Sanz de Acedo (2003) examinaron el efecto de enseñar estrategias de autorregulación y habilidades sociales a estudiantes de educación secundaria que mostraban dificultades en autorreflexión, asertividad y empatía. La intervención consistió en desarrollar esas habilidades, encontrándose al final diferencias significativas entre el grupo control y el experimental.

Como medida preventiva, Goldberg-Lillehoj, Spoth y Trudeau (2005) apuntan que es frecuente que se incluya el desarrollo de habilidades sociales para que los jóvenes resistan la presión de los pares para el consumo de alcohol. Estos autores hablan de un desarrollo de habilidades asertivas en un sentido multidimensional.

Se han establecido, asimismo, programas de entrenamiento en asertividad para poblaciones específicas, con y sin resultados. Kim (2003), por ejemplo, estudió los efectos del entrenamiento asertivo en las habilidades sociales de adolescentes con daño visual, hallando mejoras importantes. Richardson (2000), por su parte, elaboró un programa de entrenamiento asertivo con pacientes adultos enfermos, diseñado para modificar los niveles de asertividad, el locus de control y las maneras de hacer frente a la enfermedad, no encontrando diferencias significativas con el grupo control después de tres semanas de entrenamiento; sin embargo, las personas del grupo experimental usaron significativamente más las formas positivas de las subescalas de afrontamiento en relación al grupo control, así como más habilidades de planeación para solucionar problemas. De esta manera, se puede observar que algunos de los usos más frecuentes del entrenamiento en

asertividad tienen el propósito de prevenir el acoso escolar, las adicciones y el comportamiento sexual de riesgo, y, de manera correctiva, como tratamiento para algunos trastornos de ansiedad y el déficit de habilidades en contextos específicos, como el laboral o la vida en pareja.

La asertividad ha adquirido tanta importancia que incluso se están estudiando los elementos que intervienen en ella cuando los niños son aún muy pequeños. Dietz, Jennings y Abrew (2005), por ejemplo, hablan de la asertividad como una habilidad social que se torna más pronunciada en la niñez. En su investigación, compararon las habilidades sociales de niños de 26 meses de edad cuyas madres tenían depresión y ansiedad, depresión únicamente o estaban sanas, encontrándose que aquellos cuya madre padecía de depresión demostraron menos habilidades sociales en sus estrategias autoasertivas y conducta desafiante cuando interactuaban con ellas, lo que sugiere un riesgo de tener más adelante problemas de relación. De esta manera, la exposición a la depresión materna se muestra como un factor que puede interferir con el desarrollo de estrategias de asertividad socialmente competentes.

Finalmente, cabe hacer mención de lo importante que resulta la manera en que se mida esta variable. Por ejemplo, Trianes, Blanca, García, Muñoz y Fernández (2007) estudiaron la conducta asertiva en niños de dos maneras: por medio de medidas sociales (reportes hechos por los maestros, los compañeros y los alumnos mismos), medidas específicas mediante videos, y medidas provistas por el profesor, hallándose resultados distintos. Los reportes de los maestros –y menos significativamente los reportes de los pares– contribuyeron a predecir la conducta asertiva situacional; sin embargo, en las medidas de asertividad y competencia social las mediciones hechas por un mismo niño estuvieron negativamente relacionadas con las del maestro y con los videos tomados. Así, el objetivo de la presente investigación fue estudiar la relación de la asertividad, medida por dos instrumentos diferentes empleados en nuestro país, con las variables de autoestima, agresividad y locus de control, así como también analizar si la asertividad tiene un poder explicativo propio o está constituida sobre la base de otros conceptos.

3.4.2 Empatía

La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana. Fue a comienzos del siglo XX cuando se comenzó a utilizar este término dentro del ámbito de la Psicología, para ir extendiéndose posteriormente en otros ámbitos científicos. Dando lugar a que se postulen diversas teorías y explicaciones referidas a los elementos que la componen o a tratar de establecer su propio funcionamiento (López, Filippetti, y Richaud, 2013).

Desde este estudio se contempla la empatía como una de las habilidades más importantes para que las personas sean capaces de comprender los sentimientos de otros, incluyendo otras capacidades relacionadas como el desarrollo moral o el altruismo. Es también fundamental para valorar el bienestar de otras personas.

Para eso es necesario establecer la diferencia entre capacidad empática, entendida como habilidad para situarse en el lugar del otro y la tendencia empática, que se refiere a la probabilidad que muestra una persona para entender el estado de ánimo de una persona.

Para lograr comprender el constructo de empatía es necesario llevar a cabo una revisión de su delimitación conceptual, la cual es muy compleja (Jiménez et al, 2012).

La empatía es entendida tal y como recogen los autores que se citan a continuación como una reacción emocional coherente con la situación emocional en la que se encuentra otra persona, la que está sintiendo o podría experimentar (Eisenberg, Carlo, Murph, y van Court, 1995; Eisenberg, Zhou, y Koller, 2001; Hoffman, 1987; Holmgren, Eisenberg, y Fabes, 1998).

Estos mismos autores completan la definición añadiendo precisiones terminológicas de otros conceptos estrechamente ligados a la empatía. Estos son: la adopción de perspectiva, que permite tomar el punto de vista del otro; la simpatía supone una predisposición a inquietarse por otras personas y, además, el malestar personal hace referencia a la inclinación a mostrarse preocupado ante situaciones de relaciones personales rígidas que afectan a terceros y sus demandas.

Fernández, López y Márquez (2008) nos hablan de la existencia de dos dimensiones empáticas (Gladstein, 1983; Mill, 1984; Smither, 1977), así la empatía compuesta de aspectos cognitivos y afectivos estableciendo una visión integradora.

Este nuevo enfoque que surgió con Davis en los años ochenta promovió la realización de diversos estudios dirigidos a evidenciar la relación entre estos dos componentes (cognitivos y afectivos). De estas investigaciones se obtuvieron resultados dispares, en algunos casos se constataba esta relación y en otra su independencia. Desde un punto de vista multidimensional, al abordar el análisis de la empatía se ha de tener en cuenta diversos componentes como los cognitivos y los emocionales, ya que estos se relacionan con la conducta prosocial.

Algunos autores como Richau de Minzi, Lemos y Mesurado (2011); han planteado que los individuos con mayor empatía hacia los otros son menos agresivos ya que comprenden las consecuencias negativas de estas acciones para sí mismos y para los demás, por tanto, la empatía se relaciona positivamente con la conducta prosocial. En cuanto a las diferencias de sexo, las mujeres manifestaron menores niveles de agresividad y mayor disposición empática.

Siguiendo la revisión llevada a cabo por Martí Noguera (2011), en la tabla 5 aparecen recogidas las principales definiciones de empatía.

Tabla 5 Definiciones de empatía.

Titchener (1920)	Es el primero en utilizar el término de empatía. Lo utiliza para hacer referencia al resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo.
Rogers (1959)	Percibir el marco de referencia interior de otra persona con precisión y con los componentes emocionales que le pertenecen, como si uno mismo fuera esa persona, pero sin perder nunca la condición de "como si".
Hogan (1969)	La habilidad para comprender la situación de otro.
Mehrabian y Epstein, (1972)	Una habilidad para sentir por el sentimiento de otros.
Rogers (1979)	La capacidad de sentir lo que otra persona siente.

Davis (1983)	Reacción a la experiencia observada en otro", un constructo en el que intervienen diferentes factores: Toma de perspectiva: significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él; sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo superior; Fantasía: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; Preocupación empática: constituye junto con el "malestar personal" la respuesta más emocional de la empatía; describe los sentimientos de simpatía y preocupación "orientados al otro" que se encuentra en una situación negativa, Malestar personal: se refiere a los sentimientos de ansiedad personal "orientados al yo" que se producen en situaciones de tensión interpersonal.
Hoffman (1990)	Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo.
Eisenberg y Strayer (1992)	Empatizar implica compartir afecto.
Batson, Fultz y Schoenradeb (1992)	Sentimientos, orientados hacia el otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona.
Barnett (1992)	Empatía toda la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo.
Thompson (1992)	En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas, las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor, como jalones en el conitnium de la empatía.
Strayer (1992)	Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginar de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto.
Bryant (1992)	La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsabilidad

	emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva.
Eisenberg y Miller (1992)	Un estadio afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él.
Davis (1996)	Conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas.
Hoffman (2002)	La reacción afectiva vicaria ante otra persona.
Gallagher y Frith (2003)	Considerar que ésta consiste en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (<i>cognitive role taking</i>); en realidad, esta visión se sitúa muy cerca del constructo de la teoría de la mente.
Mestre, Samper y Frías (2004)	Una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar; a partir de lo que observa, de la información verbal o de la información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad.
Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes y Liew (2005)	Una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otros, que induce a sentir el estado en que se encuentra el otro.
Sánchez, Oliva y Parra (2006)	La adopción de perspectiva hace referencia a la tendencia a adoptar el punto de vista cognitivo del otro.
Hernández (2013)	La empatía es sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean.
Oros y Nalesco (2015)	Las emociones positivas y la empatía facilitan el despliegue de conductas socialmente habilidosas, siendo mayor el impacto de las emociones positivas en comparación a la empatía

Fuente: Adaptado de Martí Noguera (2011).

Las distintas aportaciones de las definiciones sobre empatía abarcan tanto procesos cognitivos como afectivos, destacando el factor motivacional que el proceso empático tiene en la conducta prosocial.

Hoffman (1991) plantea la empatía como un proceso motivacional que conduce a la persona a prestar su ayuda a la resolución del problema de otro, haciéndolo de manera parecida a la que se da en el desarrollo cognitivo social del

individuo. Percibir puede no ser suficiente, ya que se requiere conocer a las otras personas y no realizar solo suposiciones. Por tanto, una de sus aportaciones más importantes es la de la integración del afecto y la cognición en el proceso de empatía con un matiz evolutivo. Que una experiencia empática tenga mayor o menor calidad variará en función de las atribuciones personales que cada individuo establezca de manera espontánea ante el malestar o bienestar de otros. Hoffman trata de establecer la relación consistente entre el afecto y la cognición afirmando: “mi argumento es que un principio moral puede convertirse en algo más que una abstracción y puede realmente pasar a formar parte del sistema de motivos morales del individuo si está cargado de afecto empático” (Hoffman, 1991, p. 108).

Desarrollo de la empatía según Hoffman (1991):

1. Falta de separación clara entre el sí mismo y el otro.
2. Conciencia de que los otros constituyen entidades físicas distintas.
3. Conciencia de que los otros tienen sentimientos y estados internos independientes de los de uno mismo.
4. Conciencia de que los otros tienen experiencias que trascienden la situación y su historia e identidad propias en cuanto a individuos.

Aunque se considera que la empatía surge como una respuesta casi espontánea es cierto que puede desarrollarse de manera más diversa. Cuando una persona tiene un grado de desarrollo como pueda ser el de un adulto es capaz de distinguir entre uno mismo y los otros. Así dispone de la capacidad de realizar las atribuciones y juicios que modulan su afecto empático y es consciente que esto se debe a que es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y de sus sentimientos. De este desarrollo cognitivo y afecto empático, Hoffman (1991) identifica cuatro niveles de malestar empático:

1. Empatía global: Durante el primer año de vida, un niño puede sentir un malestar empático global al observar a alguien en una situación desagradable que le haga sufrir, llegando a manifestar una conducta como si le estuviese ocurriendo a él.

2. Empatía egocéntrica: Con el paso del segundo año de vida, un niño es capaz de diferenciar que el estado emocional de otra persona es distinto al suyo, pero como no es capaz de comprenderlos los asemejará a los suyos.

3. La empatía con los afectos de otro: Junto con el desarrollo del lenguaje y cuando el niño tiene alrededor de tres años, su nivel de desarrollo evolutivo le permite activar la empatía hacia otra persona, aunque no la tenga presente. De esta manera comienza a empatizar con emociones cada vez más complejas.

4. Empatía con la situación vital de otra persona: este nivel supone que el niño, al final de su infancia, es capaz de llegar a la comprensión de que lo que los otros sienten puede ser mediato en su vivencia a lo largo del tiempo. Poco a poco podrá incluso llegar a empatizar con un grupo, estableciéndose así las bases psicológicas para el desarrollo de ideologías, esto se ve acentuado durante la adolescencia debido al fuerte carácter motivacional de esta etapa del desarrollo.

Diversos estudios realizados por Kohlberg, Power y Higgins (1997), que se han llevado en distintos contextos culturales apuntan a que la vida social del niño se fundamenta en la empatía. La idea es que la empatía no hay que enseñársela al niño; es un fenómeno primario. Lo que la socialización y el desarrollo personal alcanzan es la organización de fenómenos empáticos y preocupaciones empáticas y morales consistentes, no la creación de la empatía como tal (Kohlberg, 1992). Para Kohlberg, el niño o el adolescente también progresan paralelamente en su capacidad para ponerse en el lugar del otro (Pérez, & Fuentes, 1997). Este desarrollo al que hace referencia se establece dentro de una secuencia invariante, irreversible y consecutiva, de manera jerárquica y teniendo en cuenta que una estructura cognitiva superior supera a los estados anteriores.

Kohlberg (1992), establece seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles:

1. Nivel Preconvencional: en este nivel en el cual las normas son una realidad externa, por lo tanto, el individuo responde a las normas culturales y etiquetas de “bueno” y “malo”. Estas normas se respetan sólo atendiendo a las consecuencias de la acción o del poder de quienes las establecen.
2. Nivel Convencional: los individuos en este nivel viven identificados con el grupo; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los

otros tienen de ellos (familia, grupo o nación) no por las consecuencias inmediatas. Se identifica como bueno o malo aquello que la sociedad así lo considera y con las personas o grupos involucrados en ello.

3. Nivel Postconvencional: en este nivel el individuo trata de establecer los principios y valores morales válidos, al margen de la autoridad, de los grupos e incluso de su propia identificación con los grupos. Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas, esto supone que los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Los estudios de Zerpa y Ramírez (2013) revelan que un mayor desarrollo moral en este nivel se asocia con mayores niveles de empatía.

Durante el siglo XX, psicólogos y neuropsicólogos han estudiado por qué los seres humanos saben qué piensan, o cómo se sienten otras personas. Sin embargo, hoy en día, ya se conoce que todo esto se debe a unos grupos de células que establecen un vínculo con otras personas a nivel emocional y social, son las neuronas espejo. Fue en la universidad de Parma donde Giacomo Rizzolatti (2006) junto con un grupo de neurofisiólogos identificó por primera vez este tipo de neuronas. Este equipo se especializó en el estudio del área F5, que destaca por codificar comportamientos motores específicos de la mano con la intención de ayudar a recobrar estas funciones en personas con daño cerebral. Tal y como recoge Iacoboni (2009), tras más de veinte años de investigaciones, el grupo de Parma constató que ver realizar diversas acciones, es hecho suficiente para que se activasen estas células cerebrales, esto supone nuevas formas de comprensión debido a que es una neurona perceptiva.

En esta línea metodológica y experimental, se ha constatado que se han hallado neuronas espejo presentes en el complejo entramado de sinápsis cerebral manteniendo una doble dimensión, la percepción de una acción y la de su ejecución. Cuando un individuo observa una acción se produce una elevada activación cerebral de las zonas premotora y parietal (Gallese, 2003; Gallese, Keysers, & Rizzolatti, 2004; Rizzolatti, & Craighero, 2004; Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2004). Las presentes tecnologías aplicadas al conocimiento en el campo de la neuroimagen han permitido el reciente avance que se ha producido en el estudio

y el conocimiento de las estructuras neuronales que están implicadas en diversos comportamientos complejos como es la empatía, consiguiendo una mayor comprensión del funcionamiento de los circuitos cerebrales implicados en ella (Moya-Albiol, Herrero, & Bernal, 2010).

Las neuronas espejo, se consideran los cimientos de la moralidad y de la empatía. Suponen una explicación neurofisiológica de las interacciones sociales y otras formas complejas de cognición. Estas características neuronas, recrean a nivel mental las situaciones que están viviendo otras personas (Iacoboni, 2009). El sistema de neuronas espejo tiene la capacidad de permitir hacer como propias las acciones, las sensaciones y las emociones que están vivenciando los demás. Hay que tener en cuenta, que el sistema de neuronas espejo, a nivel cerebral, se encuentra distribuido en lugares estratégicos como son la corteza premotora, los centros de lenguaje, empatía y dolor. Además de esto, las neuronas espejo se encuentran en un área que permite al ser humano entender las intenciones de otros mediante su observación o a través de la imitación de sus acciones. Como recoge Cererols (2010), existe a nivel cerebral un sistema que mantiene una doble función. Por un lado, planifica y ejecuta acciones para obtener un objetivo y por otro infiere las intenciones cuando se observa a otra persona planificando o ejecutando ciertas acciones. Gracias a este doble paralelismo, las neuronas espejo se encuentran en la base de dos mecanismos sociales básicos, la imitación y la empatía.

Teniendo todo esto en cuenta, se puede afirmar que la empatía es claramente distinta del contagio emocional, ya que permite sentir lo que otros están sintiendo, atribuyendo estas experiencias a los otros y no a uno mismo, lo que implica la conciencia de su existencia. Tal y como recogen Olhaberry y Jiménez (2008), el sistema de neuronas espejo suponen un mapeo directo de la información sensorial hacia estructuras motoras. De esta manera, a partir de una interacción se produce el estado emocional de otra persona. Todo esto conforma una nueva vía de conocimiento para comprender cómo se llega a conocer los estados emocionales ajenos. Se cree que se llevaría a cabo en un primer momento mediante la observación, luego la elaboración cognitiva, la deducción y por último la conclusión lógica.

Existen diversos factores que determinan la capacidad de empatizar de las personas, y la mayor parte de ellas dispone de manera automática la capacidad de

comprender las acciones, intenciones y emociones de otros individuos, lo cual permite una interacción social adecuada y ajustada. Se puede considerar que las neuronas espejo participan de diversos procesos y permiten a las personas (Ruggieri, 2013):

- A través de la mimetización y el contagio, permiten “corporalizar” las acciones, sensaciones y emociones de otros, sintiéndolas como propias.
- Posibilita ponerse en el lugar de otra persona.
- Permite anticipar, mediante la representación mental, las intenciones de otros sin que sea necesario estar presente en la acción que se desarrolla.

Sin embargo, aunque todas las personas poseen un sistema de neuronas espejo existe un amplio rango de diferencias individuales en cuanto a la capacidad de comprender a otros seres de nuestra especie. Esto puede darse en su vertiente patológica, como la esquizofrenia, el síndrome apático o el autismo, entre otros. Siguiendo a Moya et al (2010), las habilidades cognitivas y sociales permiten a los sujetos relacionarse e interactuar con su ambiente social de manera ajustada. Un error en algunos de los elementos de su cognición social, pueden llevar a una persona a percibir de manera menos efectiva todo su ambiente, terminando con su retirada social. La cognición social es crítica para el funcionamiento del individuo en comunidad, por ello tiene gran interés la identificación de los sustratos neuronales que se dan o que faltan en componentes de esta cognición, como es la empatía.

Desde diversos planteamientos científicos y de investigación de la empatía, se están estudiando varias dificultades sociales, como el autismo que pueden deberse a una disfunción en las neuronas espejo. Las personas que se sitúan dentro de este continuo autista muestran deficiencias en el funcionamiento de este tipo de neuronas, mostrando una menor capacidad de resonancia que es la empatía emocional. (Cererols, 2010). De igual manera también se hallan dificultades en la imitación simbólica como no simbólica. Las diferentes investigaciones han constatado una dificultad de la dimensión empática en personas con algún daño a nivel cerebral (Filippetti, López, & Richaud, 2012; Shamay, Aharon, & Perry, 2009).

Un caso claro de extrema incapacidad en los comportamientos comunicativos y sociales, junto con un limitado interés por el ambiente y escasas iniciativas que suelen ser estereotipadas se observan en los trastornos del espectro autista (Dawson, Carver, Meltzoff, Panagiotides, & McPartland, 2002). Esto se refiere a distintos niveles de gravedad en relación a la incapacidad de establecer comunicación con otras personas, de imitar su comportamiento, comprender sus emociones, sensaciones y pensamientos, ya que los autistas que observan situaciones ajenas no manifiestan una activación cerebral que comprende a las neuronas espejo. Esto hace pensar que las dificultades empáticas de las personas autistas puedan deberse a un déficit en los mecanismos de simulación corporalizada, determinado por un funcionamiento deficitario de las neuronas espejo (Gallese, 2006).

Por todo ello, se podría afirmar, que es cierto que toda la capacidad cognitiva social y los comportamientos sociales complejos derivados de la interacción humana no pueden ser explicados en su totalidad por las neuronas espejo. Sin embargo, existe un nuevo campo de investigación en cuanto al déficit de este sistema en algunas patologías como el autismo y a su vez en las consecuencias sociales positivas que podría suponer la activación de este sistema neuronal.

Por otro lado, Batson (1995) establece la empatía considerando como un elemento fundamental la posibilidad de situarse en el lugar de otra persona y también depende del tipo de ayuda que se vaya a realizar. La empatía apareció como factor motivador de la conducta prosocial pero este no fue el único. Dentro de estos otros factores influyentes se pueden destacar el costo de ayuda frente al propio estado (si es muy elevado se optará por no mostrar conductas prosociales aunque se sienta empatía por otras personas).

También nos parece interesante la aportación de Bandura (1987, 1991) en cuanto a que la activación emocional empática actúa como un factor que influye en el tipo de respuesta que puede dar un sujeto ante las reacciones emocionales de los otros.

Esto es un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales. Diversos autores consideran que la conducta de ayuda depende de la tendencia humana a empatizar con los demás y depender de la motivación prosocial. Sin embargo, existen distintos puntos de vista en la

literatura revisada sobre el papel de la empatía como variable mediadora del comportamiento de ayuda, esto es porque se parte de distintas concepciones de empatía:

a) Desde la perspectiva afectiva: se postula como la mera observación de un individuo a otro que está viviendo una situación angustiosa puede producir la activación de una emoción empática que le motivará a poner en funcionamiento una conducta de ayuda que disminuya esta angustia (Hoffman, 1987).

b) Desde los planteamientos cognitivos: la empatía es considerada como un proceso cognitivo, planteando que por el hecho de ponerse en el lugar de otra persona y de su necesidad, la probabilidad de que se actúe para reducirla es mayor (Hogan, 1969).

c) La empatía desde un punto de vista integrador: contempla la empatía como el resultado de un proceso interactivo entre aspectos emocionales y cognitivos. Por tanto, cuando se toma la perspectiva de otra persona incrementa la emoción empática y la probabilidad de manifestar un comportamiento de ayuda (Davis, 1996).

En cualquier caso, hay evidencias empíricas que constatan el papel de la emoción empática en la motivación de la conducta de ayuda. Por destacar alguno de ellos, se nombran algunas investigaciones que sobre estos planteamientos han desarrollado diversos autores reconocidos en este campo como Aderman y Berkowitz (1970); Batson y Coke (1981) o Eisenberg y Miller (1987). Considerando todo esto, se respalda la hipótesis que relaciona la empatía con la conducta prosocial, apoyando la propuesta de que el incremento de la emoción empática lleva a una mayor conducta de ayuda.

A continuación, se van a exponer las variables personales que afectan a la empatía. Estas son algunas como la influencia que ejerce sobre este constructo el sexo, la edad, el avance madurativo y otras variables cognitivas, emocionales y sociales.

a) empatía y sexo:

En relación al estudio de las emociones desde la perspectiva del sexo “se mantiene el interés por estudiar los procesos psicológicos y su relación con el

género desde una perspectiva social y evolutiva”, tal y como recogen Mestre, Pérez, Samper, & Martí Vilar, 1998). Otros estudios corroboran la mayor capacidad empática en mujeres que en hombres (Martí Vilar, & Palma, 2010). Esta tendencia empática está relacionada con la atribución que las mujeres hacen a su propio estereotipo social, relacionándolo con un mayor sentido de protección y cuidado hacia los demás, preocupación por la interacción social y sentimientos de otras personas. Existen diferencias significativas en el desempeño de roles sexuales de hombres y mujeres, esto dificulta más a los hombres la expresión de sus sentimientos de ternura, compasión, enfado y ansiedad (Batson et al, 1992).

Las aportaciones de Hoffman en este sentido, en su revisión sobre el sexo y la empatía (Hoffman, 1977), diferencian entre medidas de empatía e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social. En su revisión llegó a la conclusión de que las mujeres manifestaban una tendencia a puntuar más alto en empatía y por eso eran más empáticas. Hoffman plantea que la empatía en las mujeres puede deberse a una orientación afectiva prosocial que incluye el hecho de experimentar culpa cuando les ocurre un daño a otras personas (Martí-Vilar, & Palma, 2010). Sin embargo, los resultados de los estudios de Eisenberg y Lennon (1983) amplían estos planteamientos llegando a conclusiones muy relevantes que expresan que las diferencias de puntuación en empatía se deben al tipo de instrumento utilizado para su evaluación. Las mujeres puntuaban más alto cuando los cuestionarios eran de autoinforme. Por otro lado, estas diferencias respecto de los hombres no son tan evidentes cuando se medía la empatía a través de situaciones artificiales e hipotéticas. Las diferencias sexuales reveladas por la utilización de uno u otro tipo de instrumento pueden deberse "a diferencias en la normativa social sobre los roles sexuales, que hace más adecuado para las mujeres manifestar tanto sentimientos de enfado y ansiedad como sentimientos de ternura y compasión" (Batson, Fultz, & Schoenrade, 1992, p. 193).

1. Un estudio sobre el desarrollo prosocial en la adolescencia que se llevó a cabo longitudinalmente y que incluía medidas de empatía, concluyó que las chicas puntuaban más alto que los chicos en la escala de empatía de Bryant (1992) y en las dimensiones de preocupación empática, malestar personal y toma de perspectiva del Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980), (Eisenberg, Shea, Carlo, & Knight, 1991).

Concretamente las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las escalas emocionales respecto a los hombres, aunque no sucedió esto en las escalas cognitivas. Realizando el mismo estudio en población española se hallaron los mismos resultados excepto en la dimensión empática Fantasía, que sí estableció diferencias estadísticamente significativas. Otro estudio en muestra española demostró la mayor predisposición de mostrar empatía en mujeres respecto a los hombres a los 10 años como a los 14 y que el incremento de la capacidad empática explicado por el aumento de la edad está relacionado con el desarrollo que se produce a nivel cognitivo y la capacidad de toma de perspectiva en el ámbito social (Fuentes, 1989). Otras investigaciones constatan la importancia de la empatía para que la persona pueda desarrollar unas pautas de pensamiento y conductas adecuadas al contexto social en el que se halla y que se ajusten a las normas socialmente establecidas en ese ámbito (García, del Campo, González, & Valenzuela, 2012). Esto contribuye de manera significativa a la formación de la propia personalidad y de la idea que el sujeto tiene sobre sí mismo. Está también relacionada con la conducta prosocial en ambos sexos y con la conducta antisocial en hombres, destacando su importancia para comprender la conducta social (Garaigordobil, 2006).

b) Empatía, edad y desarrollo madurativo:

En cuanto al desarrollo de la empatía, Hoffman (1990) plantea su desarrollo desde una perspectiva evolutiva, en la que intervienen el desarrollo cognitivo social y las atribuciones causales. Este proceso madurativo incluye modos hipotéticos de excitación empática afectiva (Hoffman, 1990):

I. Modalidades de excitación afectiva empática que actúan por separado o en combinación.

A. Automática-no voluntaria.

2. Reacción circular primaria: el neonato llora al escuchar el llanto de otro.
3. Mímica: imitación automática más retroalimentación aferente.
4. Condicionamiento y asociación directa.

B. Cognitiva de nivel superior.

1. Asociación por mediación del lenguaje.

2. Ponerse en el lugar del otro: centrado en otro y centrado en sí mismo.

II. Desarrollo de un sentido cognitivo de los otros.

- C. Fusión sí mismo-otro.
- D. Permanencia del objeto: el otro es una entidad física distinta de sí mismo.
- E. Toma de perspectiva: el otro tiene estados internos independientes.
- F. Identidad personal. El otro tiene experiencias que trascienden la situación inmediata y la historia e identidad propias.
- G. Empatía global.
- H. Empatía egocéntrica.
- I. Empatía con los sentimientos de otro.
- J. Empatía con las experiencias de otro más allá de la situación inmediata de estado general y de las expectativas de futuro.
- K. Empatía con todo un grupo.

Otros estudios que establecen las relaciones existentes entre autoconcepto y empatía, determinan que las personas empáticas poseen una elevada autoestima. (Czerniawska, 2002; Garaigordobil, Cruz, & Pérez, 2003; Kukiya, 2002). Estos resultados los confirman Garaigordobil y García de Galdeano (2006), al constatar que los participantes que habían demostrado una empatía elevada manifestaron un bajo autoconcepto negativo y un elevado autoconcepto positivo, creativo y global. Otra línea de investigación abierta es la que establece la relación entre empatía y estabilidad emocional. Los estudios de Schultz, Izar y Bear (2004) muestran las correlaciones positivas y significativas existentes entre empatía y componentes emocionales de enfado y felicidad. Respecto a esto mismo, los estudios de Tur, Mestre y Del Barrio (2004) confirman que la estabilidad emocional es un elemento fundamental a la hora de establecer relaciones empáticas.

c) Variables Sociales:

Para iniciar este apartado, se va a considerar la importancia de la relación existente entre la conducta antisocial y la empatía.

Garaigordobil y García de Galdeano (2006), se puede afirmar que hallaron como la empatía se correlacionaba de forma inversa con la conducta antisocial en niños (Garaigordobil, Álvarez, & Carralero, 2004). En esta misma línea estos autores constatan la relación positiva y significativa de la empatía con la estabilidad emocional. Cuando se lleva a cabo un análisis de los resultados de la muestra de manera global no se hallaron resultados significativos, sin embargo, sí se encontraron cuando los análisis se realizaron por sexos. También otras investigaciones apuntan a que esta relación se observa tanto en hombres como en mujeres (Calvo, González, & Martorell, 2001; Mestre, Samper, & Frías, 2004; Miller, & Eisenberg, 1988).

Varios estudios constatan que en la conducta empática intervienen capacidades cognitivas y afectivas, y que las puntuaciones eran significativamente superiores en el caso de las mujeres (Litvack, Mcdougall, & Romney, 1997; Mirón, Otero, & Luengo, 1989). Otros estudios confirman que los aspectos que favorecen la convivencia son incompatibles con la agresividad, por este motivo, ésta última correlaciona negativamente con la empatía. El análisis se llevó a cabo mediante un test sociométrico que permitía determinar el impacto psicológico de la agresión en la víctima (Martorell, González, Rasal, & Estellés, 2009).

En esta línea de investigación se han encontrado otros estudios (Avilés, & Monjas, 2005; Díaz Aguado, 2006; Stassen 2007) que afirman que los chicos violentos manifiestan deficiencias importantes en dos componentes esenciales en relación a la inteligencia emocional, que son la empatía y el autocontrol. Es más, Olweus (1991) afirma que tanto niños como adolescentes agresivos muestran una tendencia clara a establecer dominio sobre sus iguales y no manifiestan empatía por sus víctimas.

Otra variable es la aceptación en el grupo de iguales. Los estudios que existen sobre esta relación revelan que son más aquellos niños que muestran elevados niveles de aceptación de sus iguales, mostrando una orientación más positiva y sensibilidad hacia el malestar de otros (Dekovic, & Gerris, 1994; Warden, & Mackinnon, 2003).

Diferentes estudios aportan que la variable sexo parece modular el desarrollo de la empatía, la toma de perspectiva y la preocupación empática parecen aumentar de forma gradual durante la adolescencia sólo en las mujeres. Sin embargo, el malestar personal desciende significativamente (Davis, & Franzoli, 1991). El proceso empático de Hoffman es compatible con este patrón evolutivo, ya que según él la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona aumenta de manera gradual.

Desde diversos ámbitos de la psicología, se ha estudiado si las diferencias individuales, especialmente en relación a componentes emocionales y rasgos de personalidad podrían establecer distintos grados de empatía, actuando en este caso como factores disposicionales (Zahn, Robinson, & Emde 1992), considerando la manera en la que un hecho afecta a la activación de la empatía, es decir, su disposición. En esta dirección apuntan los estudios de Eisenberg y Fabes (1990), ya que, atendiendo al tipo de disposición o activación emocional, se establecerían diferencias en empatía, y esto está muy ligado a la intensidad emocional, que establece un componente fundamental en la base de la personalidad y el temperamento de las personas (Davidson, 2001). Existen diversas opiniones dentro de este ámbito, ya que los neuropsicólogos se decantan por que los rasgos afectivos tienen un componente de aprendizaje, tal y como recogen Fernández, López y Márquez (2008).

Sin embargo, aunque la literatura existente sobre este punto permite afirmar que las diferencias individuales puedan ser en parte explicadas por variables de personalidad, las investigaciones realizadas hasta el momento parten de diferentes conceptualizaciones de empatía, Davis (1996), lo que hace que los resultados no sean siempre comparables, por lo que se hace necesario continuar con la investigación en este campo (Fernández, Lopez, & Márquez, 2008). En este punto se ha mostrado la disparidad existente ante distintos aspectos de la empatía y todavía quedan muchas posibilidades de investigación a este respecto. Sin embargo, estas disparidades, lejos de resultar contradictorias son muy enriquecedoras contribuyendo a su conocimiento.

Todo ello remarca la necesidad de continuar ampliando los estudios sobre los distintos componentes de la empatía con la intención de aunar resultados que

permitan establecer técnicas depuradas que favorezcan tanto su delimitación como su estudio en relación a otros constructos

3.4.3 Escucha

Escuchar del latín *Ascultáre*, que significa prestar atención a lo que se oye. Dar oídos, atender un aviso, consejo o sugerencia. Aplicar el oído para oír algo. (Verdecia, 1999).

Como indica Cánovas, (2008) “es evidente que la escucha es pieza fundamental e insustituible de toda comunicación. Ahora bien, no es sólo el acto auditivo entre dos personas, sino también el poner atención para oír” (p. 124).

Probablemente uno de los puntos más importantes de la comunicación asertiva se refiere a la capacidad de escuchar a los demás, y por lo mismo, es quizás la más difícil de cambiar y entrenar. Escuchar no quiere decir simplemente esperar el turno de hablar, sino que implica un compromiso con lo que el otro dice, en apertura a retroalimentación, discusión y crítica.

Bien lo dice Freire (2006) “no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuésemos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos” (p. 109). Escuchar es saber enfatizar con lo que el otro desea expresar, y estar atento de esto. Para escuchar asertivamente se debe (Freire, 2006):

- Sintonizar con la otra persona, dejando de lado otras actividades, poniendo el foco de atención en aquello de lo que está hablando.
- Prestar atención al mensaje, mirando a la persona y mostrando que estamos escuchando (asintiendo, respondiendo oportunamente, etc.)
- Comprender activamente lo que el otro quiere decir, no adelantarse a lo que uno cree que el otro quiere, sino escucharlo de “primera fuente”.

El contenido del mensaje es también de suma relevancia, tanto en lo que el mensaje intenta transmitir como la manera en la que es transmitido las palabras.

Ambas son probablemente aseveraciones que se han hecho por las mismas razones. La diferencia fundamental es la posición que el emisor toma en las distintas frases. Al decir “eres un distraído” estamos responsabilizando a otra persona por determinadas actitudes, de una manera descalificatoria. Sin embargo,

al decir, “siento que no me escuchas”, la responsabilidad del mensaje recae en el emisor (yo siento determinada cosa), y a la vez pone en juego una discusión interpersonal (el problema de la escucha), “solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él” (Freire, 2006, p. 109).

Un punto tan relevante como las palabras que elegimos para referirnos es la conciencia sobre a quién estamos dirigiendo nuestras palabras. Estar consiente de con quién hablamos permite hacer llegar el mensaje de manera más fiel a aquello que deseamos transmitir.

Es necesario destacar que todos estos componentes no pueden ser controlados por completo, y que la asertividad pasa más que por solo controlar determinadas conductas. Se relaciona también con un estado interno respecto a la toma de decisiones, y a la claridad con respecto a nuestros objetivos y metas.

No saber escuchar es un problema bastante más común de lo que a primera vista pudiera parecer. La realidad sin embargo nos informa, que la costumbre de escuchar parcialmente, se halla bastante más extendida que la de escuchar con verdadero interés y atención (Arias, 2010). Saber escuchar no es hacerlo por hacer, saber escuchar es un arte, ya que a través de los pequeños órganos del oído es donde llega la señal al cerebro para poder interpretar lo que se percibe, saber escuchar no es nada más percibir palabras, ya que exige poner atención, discernir lo que nos dicen, mantener la vista a los ojos de quien nos está hablando, interpretar movimientos o gestos de quien nos habla, saber en qué momento nos corresponde a nosotros hablar, así como contestar o formular preguntas adecuadas de acuerdo a la plática en curso.

Una buena manera de escuchar es contestar con una invitación a seguir hablando. Se comparte el criterio de Winston Churchill que al referirse a la escucha dice: “Se necesita coraje para pararse y hablar. Pero mucho más para sentarse y escuchar” (citado por Verdecia, 1999, p. 62). La habilidad de saber escuchar es más difícil de encontrar y desarrollar que la de ser un buen comunicador, pero proporciona más autoridad e influencia que esta última (Codina, 2004). Por lo tanto, si se es un buen comunicador, pero no se sabe escuchar, se corre el riesgo de expresar en forma elocuente cosas que no le interesan a su interlocutor. Además,

va a privarse de recibir informaciones y conocimientos que por otra vía no recibiría.

Según Alemany (2000): “La verdadera escucha es un proceso activo que envuelve aspectos más complejos que el acto pasivo de oír” (p. 62). Mucha gente centra su atención en lo que va a decir después de que termine de hablar otra persona. Ni siquiera intentan comprobar lo que creen haber oído, y mucho menos reconocer el tono o los matices emotivos. Se trata de errores fundamentales a la hora de emplear esta habilidad básica.

En sus investigaciones Alemany (2000) identificó el arte de saber escuchar entre las principales habilidades de las personas con altos niveles de inteligencia emocional. La considera como primera de las actitudes que determinan el manejo de las relaciones, lo que posibilita comprender a los demás, en lo que se incluye percibir sentimientos y perspectivas e interesarse activamente por sus preocupaciones. De acuerdo con Alemany (2000) “El escuchar es un proceso natural, muchos creen que el escuchar es como respirar, que se hace naturalmente sin que nadie lo tenga se enseñar” (p. 65), lo cual implica que saber escuchar debe aprenderse, y no es un simple proceso natural.

Se habla constantemente de lo importante de convencer y de expresarse correctamente. Pero nadie se preocupa de la importancia de saber escuchar. Saber escuchar a los demás es fundamental para crecer como personas, es el primer paso hacia el conocimiento mutuo. Y aunque todos quieren explicar cosas, es satisfactorio encontrarse con alguien que sabe escuchar, porque se desea estar con la persona (Torralba, 2008). Hay dos aspectos principales al escuchar (Rost, 2002):

- a. Sentir: es un elemento sensorial de la escucha.
- b. Interpretar: es entender, comprender, el lenguaje de los demás. Nacemos con la capacidad de comprender el lenguaje, así como hablarlo, capacidad que subsiste en todo ser humano con independencia de raza, nivel de inteligencia.

La comunicación oral tiene diferentes estilos o estrategias. La pasiva, según la cual las personas no defienden sus intereses, no expresan sus sentimientos verdaderos, creen que los demás tienen más derechos que ellos mismos, no expresan desacuerdos. Tiene como ventaja que no suele recibir rechazo directo por parte de los demás. Pero tiene la desventaja de que los demás se van a aprovechar.

Las personas que se comportan de manera pasiva presentan sentimientos de indefensión, resentimiento e irritación. La agresiva, en la que las personas que optan por esta estrategia, no cuentan con los sentimientos de los demás. Acusan, pelean, amenazan, agreden, insultan. Presentan la ventaja de que nadie le pisa y la desventaja de que nadie les quiere a su lado. Y, por último, la estrategia asertiva, en la que las personas consiguen sus objetivos sin dañar a los demás. Se respetan a ellos mismos, pero también a los que les rodean. Según Freire (2006) “la importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental” (p.113). Actúan y dicen lo que piensan, en el momento y lugar adecuados, con franqueza y sinceridad. Tienen autenticidad en los actos que realizan, están seguros de sus creencias y tienen la capacidad de escuchar y decidir.

Bien lo dice Ribeiro (2001), “escuchar activa, atentamente y con interés anima a quien habla a presentar mejor sus ideas” (p. 43). El mismo autor presenta diferentes tipos de escuchar y de prestar atención durante la comunicación, aquí las más importantes:

a. Escucha apreciativa: la escucha apreciativa es aquella mediante la cual escuchamos sin prestar atención, de manera relajada, buscando placer o inspiración. Oímos por entretenimiento. No prestamos atención.

b. Escucha selectiva: la escucha selectiva es aquella que se practica cuando escuchamos seleccionando la información que nos interesa. Escuchamos algunos puntos del mensaje del comunicado, dejando el resto de lado.

Prestamos atención tan sólo a una parte del mensaje, aquella que se considera más importante para nosotros.

c. Escucha discernitiva: la escucha discernitiva es aquella a través de la cual escuchamos el mensaje completo y determinamos los detalles más relevantes. Nos centramos en el fondo y no en la forma.

d. Escucha analítica: la escucha analítica es aquella por la que escuchamos el orden y el sentido de la información para entender la relación entre las ideas, reflexionando sobre el mensaje. Buscamos la información concreta en el comunicado del emisor, separando dicha información de las emociones. Comprendemos el contenido conceptual y su interrelación.

Analizamos la comunicación y examinamos si las conclusiones son lógicas y correctas. Realizamos preguntas a nuestro interlocutor para descubrir los motivos subyacentes del mensaje.

e. Escucha sintetizada: es aquella mediante la cual tomamos la iniciativa de la comunicación hacia los objetivos personales. A través de la escucha se dirige la conversación para lograr la información o un comportamiento de nuestro interlocutor deseado. Se realizan afirmaciones o preguntas dirigidas para que conteste con sus ideas.

f. Escucha empática: es aquella por la que escuchamos poniéndonos en el lugar del interlocutor. Se asimilan las palabras y llegamos a lo que hay detrás de ellas. Oímos con la intención de comprender sus sentimientos.

Apreciamos el punto de vista de la otra persona. Mediante la escucha empática interpretamos el mensaje a través del mundo del emisor.

g. Escucha asertiva: según Robert Carkhuff citado por Carlos Alemany (2000) “la destreza de escuchar, representa aprender el atender físico y postural, así como el atender psicológico, el atender interior” (p. 12). La escucha activa o asertiva es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicándole a quién nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado. La escucha asertiva es la más completa e importante. Incorpora todos los elementos de la escucha empática y analítica, así como variables de la escucha sintetizada y discernitiva.

La escucha activa o asertiva es una disposición intencional que la persona, voluntariamente, se plantea realizar frente al individuo o grupo, para comprender, cabalmente lo que se está diciendo, para captar el mensaje, no solo directo sino el sobreentendido o indirecto (Luperdi, 2008). Cuenta la historia que Tiberio Claudio, fue un ilustre personaje de la historia que a pesar de las múltiples deficiencias físicas que evidenciaba, fue un gran gobernador. Era cojo y adolecía de tartamudez, la misma que le impedía una expresión formal, que generaba una tendencia a la risa y la burla. Su sobrino Calígula, comprende la grandiosa

inteligencia y brillantez que lo nombra cónsul y senador. Ya instalado en el trono desarrolló una estrategia para el manejo del imperio: la comprensión y el entendimiento de las personas. Cuidadoso en sus decisiones, fue un generoso escucha de aquellos que se le acercaban para brindarles consejos. La buena escucha no implica estar de acuerdo con el mensaje sino simplemente, comprender lo que dice, atender a lo que se plantea con la mejor disposición de nuestros sentidos fundamentalmente el oído. Este tipo de escucha, implica la atención permanente, la concentración para evitar distracciones y fundamentalmente, el esfuerzo para impedir sustraernos de esa concentración.

Es, en la medida en que requiere esfuerzo, que pocas personas van a practicar la escucha activa y por el contrario la pasan por alto y sucumben ante la superficialidad de las palabras, sin entender los mensajes o el contenido del mismo. Según un refrán árabe: “Dios nos dio una boca y dos oídos para escuchar el doble de lo que hablamos”. Definitivamente una virtud escasa el saber escuchar tranquilamente para comprender y atender que nos quieren decir. Es un gran desahogo tan grande encontrar a alguien que tenga la paciencia y el interés legítimo de escucharnos. Según Eugene Gendlin citado por Carlos Alemany (2000) “solamente existen dos razones para hablar mientras se escucha: una para mostrar que atiendas perfectamente, al repetir lo que la otra persona ha dicho o significado y otra para pedir repetición o clarificación” (p. 68).

Según Nichols (1998) “compartir los problemas hace que las personas se sientan mejor. Escuchando es como las ayudamos a que se calmen y como establecemos relaciones más estrechas” (p. 231). La escucha asertiva beneficia a las personas de la manera siguiente:

Eleva la autoestima del que habla, pues le permite sentir que lo que dice es importante para él, que lo escucha y con esto, la comunicación y la interrelación se hacen más fluidas, respetuosas y agradables. Según Eugene Gendlin citado por Carlos Alemany (2000) “Si solo usas expresiones como “si” o “ya veo” o “oh si, ciertamente” “puedo ver cómo te sientes” o “me he perdido ¿puedes decir eso otra vez por favor?” verás iniciarse un profundo proceso de escucha y comunicación” (p. 67).

Le permite al que escucha identificar intereses y sentimientos del que habla. Las personas que muestran mayor interés, son los más interesantes, los mejores

interlocutores y quienes obtienen más éxito en la vida. El que escucha con atención, proyecta una imagen de respeto e inteligencia.

Amplía el vocabulario indirectamente. Se ha demostrado que los individuos que tienen más éxito, independientemente de su ocupación, son los que cuentan con un vocabulario más amplio y saben escuchar a los demás.

Quienes saben escuchar con atención, aprenden de forma indirecta. Todos somos expertos o conocedores en algún área en la que los demás pueden no ser tan conocedores. Quien sabe escuchar atentamente descubre y se beneficia no sólo del estilo de los demás, sino también del contenido de sus mensajes.

Reduce situaciones potenciales de conflicto, al lograr una mayor comprensión en las relaciones interpersonales; ahorro de tiempo y de energías, al evitar aclaraciones por malos entendidos. Aprender de los conocimientos y experiencias del otro.

Permite ser más efectivo en la comunicación al identificar los intereses y sentimientos del que habla.

Según Ribeiro (2001) “una conversación no la controla quien habla, sino quien escucha” (p. 189), lo cual demuestra que hay personas que tienen malos hábitos al oír, entre ellos:

Muchas veces se oyen ciertas actitudes que pueden incomodar al hablante, tales acciones como no dejar que termine de externar lo que trata de decirnos, el ponerse hablar por teléfono o contradecir lo antes de que ponga en claro sus ideas, acercarse demasiado a quien nos habla o simplemente no prestarle atención debida, son malos hábitos que tenemos y que nos cuesta mucho corregir. Carl Rogers citado por Alemany (2000) dice: “El escuchar no es algo tan automático y tenemos la experiencia de que muchas veces oímos, pero no escuchamos” (p. 64).

La gente que no sabe escuchar suele poseer un ámbito de intereses muy limitado o un sentimiento de superioridad, con frecuencia reduce las posibilidades de su desarrollo profesional y su capacidad de satisfacción personal. “Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a escucharlo o a escucharla” (Freire, 2006, p. 116).

Las redes sociales son herramientas muy eficientes para lograr escuchar. Se debe hacer un muy buen uso de ellas. Tiene que saber que mal utilizadas se convertirán rápidamente en enemigos peligrosos. (Cerdeira, 2011).

Haciendo un buen manejo de las redes sociales, muy pronto tendrá listas llenas de contactos por recibir información y con deseos de consultar todas sus dudas. Y ahí es donde se puede aprender, directamente de ellos, cuáles son sus intereses generales y, sobre todo, cuáles son sus inquietudes. Mantener contacto con las personas de una forma periódica no sólo es aplicable al envío de correos electrónicos. También aplica a medios sociales como Facebook o Twitter. Incluso mejor, haciendo una justa y buena combinación con la información que también se publique en blogs, que nos permita atender y “escuchar” a los contactos

Entre las habilidades comunicativas, la que más se practica es la de escuchar, pero contradictoriamente en las instituciones educativas, incluyendo la universidad, no se ejercita suficientemente. Para Aguilar (2007) La habilidad de saber escuchar es un indicador de gran valor en el comportamiento de un buen docente. “El don para la enseñanza, exige, entonces, una actitud para escuchar, aptitud para captar que los estudiantes -ya no pueden seguir- y para comunicarse con ellos a pesar de sus lagunas, el buen docente siente el aula, como un buen actor –siente- al público” (Kourganoff, 1972, p. 55). En esto estriba la verdadera importancia de escuchar a los alumnos.

Según la doctora Victoria Ojalvo (2006, p. 141) una buena escucha o una escucha atenta requiere de:

- La capacidad de sentir, de percibir sensorialmente lo que transmite otra persona.
- La capacidad de interpretar, de comprender el mensaje captado, este aspecto exige tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes, tratar de diferenciar los hechos de las suposiciones y las opiniones.
- La capacidad de evaluar, de decidir la importancia y validez en determinado contexto de lo escuchado.
- La capacidad de responder al mensaje el interlocutor.

En la comunicación oral, fundamentalmente durante la relación docente-discente, debe cumplirse estas cuatro acciones, de no realizarse se altera el proceso comunicativo, lo cual ocurre en ocasiones porque no se entiende eficazmente la información o no se interpreta correctamente el mensaje transmitido, o no se valora con la profundidad necesaria el contenido. El docente realiza el proceso de la comunicación asertiva en la medida de su escucha con el estudiante.

Acertadamente lo menciona Freire (2006): “Se impone escuchar al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar con él” (p. 114). Sucede entonces que se produce la respuesta deseada y la comunicación se facilita, es por tanto indispensable enseñar a escuchar de forma efectiva a los sujetos del proceso docente-educativo.

Según Beuchat, citado por Aguilar (2007), los docentes deben conocer que existen las formas siguientes de escuchar:

- La escucha atencional

Cuando el oyente atiende para obtener información y poder participar activamente dentro del proceso educativo. Se utiliza con frecuencia en el aula para escuchar órdenes, instrucciones, mensajes.

- La escucha analítica

Cuando el oyente analiza el mensaje para responder o resolver alguna cuestión, si llega a emitir un juicio, entonces es un “escuchar crítico. Esta forma puede manifestarse al escuchar para responder preguntas, para dar la opinión, resumir ideas, etc.

- La escucha apreciativa

Cuando se escucha para disfrutar y deleitarse como goce espiritual o estilístico. Se utiliza al oír música, una canción o una obra literaria, poemas, fábulas, casos de estudio, historias, entre otros.

- La escucha marginal

Cuando no constituye una actividad principal, sino que se escuchan los sonidos que están en otro plano, como los sonidos del ambiente, la música de fondo.

Se puede observar, que los diferentes tipos de escuchas pueden estar presentes en distintos momentos del proceso docente. Saber escuchar significa

dirigir la atención hacia las palabras del otro, tratando de lograr una percepción exacta de la palabra hablada y extraer lo esencial del mensaje oído y no hacer juicios anticipados, sin haber comprometido cabalmente la información brindada por el interlocutor, por eso es necesario dejar que los estudiantes hablen. El buen maestro universitario “posee el don de una instintiva comunicación o comunión con sus alumnos” (Kourganoff, 1972, p. 55).

Saber escuchar no es un acto pasivo, sino activo. Los que saben escuchar se muestran pacientes en la actividad comunicativa. Ser un buen oyente no es tan fácil, pues en la comunicación frontal intervienen también los recursos no verbales que matizan la información, que son, determinantes en la comunicación mutua.

Según Codina (1999) existen defectos por parte del oyente que impiden la escucha activa, lo que se pone de manifiesto cuando este:

- No presta la debida atención a lo que se está diciendo.
- Está pensando en su respuesta. En lugar de escuchar atentamente, la va preparando mientras el interlocutor está aún hablando.
- Tiende a fijarse en detalles en lugar de tomar las informaciones principales.
- No hace más que prolongar el pensamiento del hablante. Repite más de lo que el interlocutor ha dicho.
- Intenta encajar en sus esquemas mentales lo que él menos domina.

Según Carkhuff (citado por Carlos Alemany, 2000), existe una didáctica del escuchar:

1. Actualizar la motivación por la que uno escucha: la experiencia ha demostrado, que este es un paso crucial. No es lo mismo “saber que es importante escuchar” que decir inmediatamente antes de escuchar a uno “¿por qué es importante que le escuche? ¿qué beneficios sacará él? Es hacer presente en el aquí y ahora de cada momento algo específico que refuerza la motivación para hacerlo.

2. Captar el contenido específico del mensaje verbal: Lo importante es quedarse con los datos esenciales del mensaje. Preguntas tales como quién; qué; cómo; cuándo; cómo; por qué; etc. Pueden ayudar a recuperar la pieza que hace falta en todo este asunto.

3. Suspender el juicio personal: en principio todo es aceptable y uno está abierto a todo, parando los prejuicios, las consecuencias de las primeras impresiones, etc.

4. Resistir las distracciones: las externas y las internas: las más difíciles son estas últimas.

5. Escuchar el tono emocional: el contenido verbal es transmitido en un para lenguaje: tono de voz, pronunciación, ritmo, etc. Y el escuchar atento puede dar aquí las primeras pistas para empezar a captar el mundo emocional que se esconde tras el contenido expresado.

6. Retener internamente los puntos clave del contenido verbal: a mayor motivación y atención, mayor retención del núcleo de la información y menor distorsión de la misma.

Es un deber del docente contribuir a que sus alumnos eliminen esos defectos y practiquen la escucha activa, para lograrlo es una necesidad enseñarlos a escuchar, y de quien lo deben imitar y aprender es del mismo docente, quien tiene que ser modelo de comunicador eficiente que posee un dominio pleno de sus habilidades comunicativas. Durante las clases, el docente universitario, es imprescindible la motivación constante para lograr una plena atención, que se propicie el diálogo profesor-alumno y entre los propios estudiantes, favoreciendo la participación de todos; el docente debe mostrar atención e interés hacia lo que dicen los alumnos. La escucha activa o asertiva, implica que el que escucha está tratando de comprender al que habla, requiere captar la idea central, hacer preguntas para cerciorarse de haber entendido lo que ha querido decir el interlocutor. Es necesario también tener presente que en la comunicación tan importante como lo que se dice es cómo se dice y tomar en cuenta la comunicación no verbal. Debe ser coherente con su expresión verbal, la que debe ser coherente con su discurso verbal, mirar de frente, observar el rostro, tono de voz adecuado, cuidar la entonación, los gestos, tratar de comprender lo que se comunica, escuchar atentamente, tratar de percibir sus sentimientos, inquietudes, aunque no los expresen abiertamente; apreciar sus gestos, sus posturas, si denotan insatisfacción, cansancio, aburrimiento, o si está despertando en ellos interés, agrado, y puede continuar la comunicación.

Según Verdecia (1999) la escucha atenta tiene ventajas en las que se debe enfatizar:

- Escuchar reduce la atención.
- Escuchando se aprende.
- Escuchando se hacen amigos.
- Escuchando se estimula al que habla.
- Escuchar ayuda a tomar mejores decisiones.
- Escuchando uno puede aprovechar la experiencia de otras personas que trabajan en el mismo campo.
- Escuchando se aprende a trabajar mejor.

Según Del Campo (2000), es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos que contribuyen a una buena escucha, entre ellos:

- El contacto visual:

Mirar fijamente a alguien puede resultar incómodo, dependiendo del contexto social, cultural, y si la persona es o no del sexo opuesto. Sin embargo, la conversación ganará en sinceridad siempre que se mantenga una mirada directa en la persona y a la vez relajada, demostrando, además, interés y respeto en la persona que está hablando. Al igual que la mayoría de las conductas, el contacto visual puede ser “ejercitado”, tomando conciencia de cómo miramos a las personas cuando hablamos con ellas, y darnos cuenta en que momentos desviamos la mirada.

- Postura corporal

Cuando se habla con las personas, no siempre “disponemos” nuestro cuerpo para ello. Muchas veces, cuando se habla, nuestro cuerpo “apunta hacia otro lado”, es decir, solo giramos la cabeza para dirigirnos a alguien. Disponerse de cara al otro le da cercanía y calidez a la conversación.

Además, tomar conciencia de la altura, o las diferencias de esta es importante. Al hablarle a un niño, que generalmente son mucho más bajos, acercarse corporalmente puede ayudarnos a estrechar los lazos, y no hacer de la conversación algo distante. Estar cómodos es clave, conocer nuestro cuerpo y la manera que este ocupa el espacio es vital para comunicarse asertivamente.

- Gestos

Los gestos enfatizan aquello que se está diciendo. Generar acentos, que no son posibles en el lenguaje declarativo. Por lo mismo, estar conscientes y relajados respecto a los movimientos corporales es muy útil. Sentirse relajado, y dejarse expresar a través de los movimientos de manos le añade naturalidad a nuestro discurso. A la vez, la distancia que mantenemos de las personas denota la intimidad que estamos poniendo en juego en las relaciones. Este es un factor muy complejo culturalmente, y debemos estar conscientes de cuando la cercanía permite generar lazos de intimidad y cuando, sencillamente se transforma en una invasión al espacio de otras personas.

- Fluidez y tiempos

La fluidez en el lenguaje es algo muypreciado a la hora de comunicar con seriedad y vehemencia. En este sentido, puede ser muy útil entrenarse en este aspecto, con una grabadora, escuchando que tan fluido se puede ser, y que tanto utilizar palabras de relleno o “muletillas”. Tomar conciencia una vez más es un primer paso que permite entrenar de mejor manera la forma de hablar fluidamente. Además, se puede agregar que nunca es tarde para ser asertivo. La espontaneidad de las reacciones es algo valorable, pero no es la única forma de comunicar algo. Los procesos de las personas toman variados tiempos, por lo tanto, nunca es tarde para decir eso que se siente se debe decir. Se puede madurar la idea, dejar que salgan las emociones y buscar el momento adecuado para hacerlo. Puede que ello signifique perder un poco esa espontaneidad, sin embargo, aquello que quiere comunicar ganará indudablemente mayor efectividad.

3.4.4 Resolución de conflictos

Vinyamata (2001) define la conflictología como una ciencia disciplinaria y tansversal del conflicto, el Cambio, la Crisis...Sinónimo de Resolución de Conflictos y de Transformación de Conflictos como sistemas integrales e integradores de conocimientos, técnicas y habilidades orientadas al conocimiento de los conflictos, sus posibles causas y maneras de facilitar su solución pacífica y no violenta.

Según Vinyamata (2001):

“El conflicto es definido como lucha, desacuerdo, Incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. El conflicto es connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades, se encuentra en relación con procesos de estrés y sensaciones de temor y con el desarrollo de la acción que puede llevar o no hacia comportamientos agresivos y violentos” (p. 129).

Para Entelman (2002), el conflicto es un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian las percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder y, a menudo, llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos.

Para Aron (1982), “el conflicto es una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles” (p. 53).

Julien Freund (1983) define el conflicto como “un enfrentamiento o choque intencional entre dos individuos o grupos de la misma especie que manifiestan una intención hostil, generalmente acerca de un derecho, buscan romper la resistencia del próximo, usando la violencia, la que podría llevar el aniquilamiento físico del otro” (p. 65).

Rozenblum de Horowitz (1997) considera que el conflicto “es divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente, es decir, que en el momento del conflicto las partes se perciben antagónicas, y no perciben una salida o respuesta integradora para sus diferencias” (p. 1).

Tal como hemos verificado, la mejor parte de las definiciones tienen algo en común. Por lo tanto, un aspecto común es que tienen un hilo conductor que

entendemos si entramos en conflicto es una contraposición a alguien o algo. Los autores mencionados, hablan de los conflictos para aludir al hecho de lucha o desacuerdo. Así comprendemos que el término "conflicto" se refiere a las fuerzas o posiciones contrarias que en un determinado momento se encuentran y se chocan, pudiendo ser por interés común o por discrepancias.

Entendemos que el conflicto sirve de respaldo para el cambio; a partir de una situación explícita conflictiva se desencadena una serie de reacciones positivas o no. Lo que está claro es que cuando uno entra en conflicto con alguien de su entorno es porque en cierta parte se siente amenazado desde sus valores sociales, morales, culturales, etc. Aspectos que conciernen al individuo o al grupo. Por nuestra parte, un conflicto interpersonal existe cuando se da cualquier tipo de posicionamiento o actividad incompatible entre dos o más sujetos, lo cual no es necesariamente negativo.

Los conflictos pueden ser analizados o comprendidos desde diversas perspectivas. La clasificación se hará de acuerdo al contexto social, su magnitud o más bien a sus características. Partiendo de ese supuesto nos basamos en el trabajo, sobre clasificación de los conflictos, de París (2005):

- Teoría de los conflictos latentes, emergentes y manifiestos (Moore, 1995), en el que los conflictos latentes son aquellos en que las tensiones básicas todavía no se han desarrollado por completo. Los conflictos emergentes se refieren a aquellos en los que las dos partes son identificadas, las dos partes reconocen la existencia del conflicto, pero si no se lleva un procedimiento de regulación se puede producir una fuerte escalada. Ya los conflictos manifiestos son aquellos en los que las dos partes se comprometen habiendo iniciado negociaciones o la regulación del conflicto, aunque no signifique que llegue a una solución.

- Conflicto de intereses o conflictos de derecho (Funes de Rioja, 1996), que nos dice con relación a la razón del conflicto se puede clasificar como: conflictos de intereses, y se refiere a aquellos "que sirven para fijar reglas sobre condiciones de trabajo o meramente económicas" (Funes de Rioja, 1996, p. 96). En cambio, la aplicación de las reglas o la interpretación de las existentes" se da en los conflictos de derechos. Los primeros se producen cuando aparecen ciertas quejas por parte de trabajadores u otros colectivos por no haber sido tratados bajo los presupuestos

de las reglas existentes. Lo segundos cuando se produce una contraposición entre los intereses de diferentes partes.

- Conflicto intrapersonal y colectivo (Fisher, 1990). Se entiende el conflicto desde una perspectiva más estricta desde el sujeto, o amplia desde el interés del grupo. Los primeros son aquellos que afectan a una única persona. Son contradicciones que producen en el interior de una persona. Los conflictos colectivos son aquellos que afectan a dos o más personas.

- Conflictos de legitimidad, transición, identidad y de desarrollo (Fisas, 1998) relacionados a los aspectos socio-políticos. Siguiendo los trabajos de Doom, Vlassenrot (1996) y Lund (1996), Fisas (1998) comenta que los conflictos de legitimidad se refieren a aquellos que surgen como consecuencia de la falta de legitimidad, de la ausencia de participación política, o de problemas en la distribución del bienestar. Cuando habla de los conflictos de transición se refiere a aquellos en los que se utilizan. Momentos de cambio político, o de cualquier otro tipo, para establecer las luchas entre potencias rivales con la finalidad de que una de ellas se haga con el poder. Los conflictos de identidad se refieren aquellos que tiene lugar por la falta de reconocimiento de otras formas de vida. Podrían ser conocidos como conflictos étnicos. Por otra parte, los conflictos de desarrollo que se originan por las desigualdades existentes entre los más ricos y los más pobres. La causa sería la desigual distribución de los bienes.

- Conflictos de alta intensidad y baja intensidad (Morales, 1999), se refiere a los diferentes tipos de conflictos y distingue entre los conflictos de alta y los de baja intensidad, que coinciden con la terminología utilizada por Kriesberg de conflictos tratables y conflictos intratables. Los conflictos tratables son aquellos en los que, a pesar de que existe violencia, la negociación es la que cierra el ciclo y acaba por generar una solución que reconoce la legitimidad de los intereses del grupo. En cambio, los conflictos intratables o de alta intensidad se caracterizan por repetidos fracasos en los intentos de solución. Se trata de conflictos que han afectado a muchas generaciones y que ha generado muchos problemas al grupo, e incluso se constituye como parte de él. No obstante, ambos tipos de conflictos tienen cosas en común, ya que se componen de los mismos elementos (contexto, origen, individual, procesos de grupo, relaciones intergrupales, indicadores de

intensidad) pero es el contenido de esos elementos el que varía de una forma de conflicto a otra.

- Conflictos ideológicos, políticos e interpersonales (Vinyamata, 1999), aquellos que hacen referencia a las ideas, los valores, a las conceptualizaciones, al cúmulo de informaciones y percepciones que contribuyen a dotarnos de un pensamiento determinado, incluyendo los que provienen de la formulación de intereses de poder, y de los provenientes de la inspiración religiosa, y del discernimiento filosófico”.

Por otra parte, los conflictos políticos son señalados como la diversidad de intereses (de necesidades) en lugar da diversidad de formas de expresarlas e interpretarlas.

Por último, los conflictos interpersonales entienden los conflictos que se producen entre varias o más personas, como por ejemplo los conflictos matrimoniales, los conflictos escolares, los conflictos vecinales y cívicos, laborales y entre organizaciones.

Los tipos de conflictos interpersonales que señala Vinyamata, tienen lugar en cualquier esfera de la realidad social. Allí donde son posibles las relaciones sociales es posible el origen de un conflicto interpersonal. Esta es la razón, por la que actualmente oímos hablar de los conflictos de géneros, de los conflictos laborales, de los conflictos de clase, de los conflictos familiares, de los conflictos generacionales, de los conflictos de religiones, de los conflictos étnicos, de los conflictos de comunidades, de los conflictos de vecinos, de los conflictos educativos, de los conflictos económicos, de los conflictos políticos, de los conflictos amorosos y de los conflictos entre amigos.

- Conflictos interpersonales, intrapersonales o sociales (Burguet, 1999). Los conflictos se pueden clasificar según los colectivos implicados (interpersonales, intrapersonales o sociales. Los sociales pueden ser internacionales, ecológicos o económicos), el tipo de comportamiento (de evitación, competitivo, colaborador, complaciente y transigente) la temática (de intereses, estructurales, de relación, de información y de valores) y la percepción (latente, real, pseudoconflicto).

- Los conflictos calientes o fríos (Muldoon, 1998). Por lo general, un conflicto o está oculto, es decir <<frío>>, o es incendiario, como un fuego fuera de control. Mientras que hemos de sacar los conflictos fríos de las profundidades heladas para

podemos identificarlos y resolverlos, los conflictos calientes se han de contener primero para poder resolverlos antes de que consuman todo lo que hallen en su camino.

Por lo tanto, los conflictos son clasificados y vistos de diferentes formas, teniendo una significación en función del contexto. En resumen, los conflictos presentados por París (2005) a través de las teorías elaboradas de diversos autores, nos sirven para comprender el constructo que estamos investigando desde diversos ángulos.

Nuestra propuesta es ofrecer un panorama de los diversos esfuerzos que vienen siendo llevados a cabo en las escuelas para la gestión positiva de los conflictos. De modo sucinto, presentamos a continuación algunos de estos trabajos desarrollados en el ámbito internacional. Sin embargo, muchos de estos programas fueron adaptados en todo el mundo. Estas propuestas de programa dirigidos a la resolución de los conflictos, procuran proponer alternativas eficaces en esta dirección:

1. *Children Creative Response to Conflict Program*: Experiencia llevada a cabo en el entrenamiento de la no violencia, se inició a partir de la década de 70 en Nueva York- EUA. Dicho trabajo culminó en el programa *Children Creative Response to Conflict* (CCRC). Los objetivos principales son: desarrollar una comunicación abierta entre los niños, ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortalezas humanas, ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y ser conscientes de sus propias cualidades; ayudar a cada niño a desarrollar autoconfianza en sus propias habilidades, y pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos.

2. *Conflict Resolution Resources for School and Youth*: Fundado en 1982 en la ciudad de San Francisco (California), es fruto de los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares. Junto con el Resolving Conflict Creatively Program lo que es ahora Community Borrada Program. Programa inspirador de la *Resolución de los Conflictos* tanto en los EUA como en otros países. Estos programas van dirigidos desde los preescolares hasta a los preuniversitarios. Ha desarrollado

tanto currículos de Resolución de conflictos adaptados a distintas edades, como programas de implementación y formación de *Gestores de Conflicto* (o Conflict Managers) en las escuelas.

3. *Teaching Students to Be Peacemakers Program*: Desarrollado en 1972 en la Universidad de Minnesota. Este programa tiene como finalidad crear una relación positiva entre los estudiantes, parte del contexto cooperativo y la controversia académica para entrenar a todos los estudiantes a negociar sus conflictos y a mediar en los conflictos de sus compañeros.

4. *Educators for Social Responsibility*: Fundado en 1981 por un grupo de padres y profesores que buscaban prevenir el riesgo de una guerra nuclear a través de la educación. Por cierto, posteriormente desarrolló el entrenamiento de diversos profesores a través de la técnica de resolución de conflictos.

5. *Resolving Conflict Creatively Program*: Programa iniciado en 1985, teniendo en cuenta el desarrollo de un currículo de resolución de conflictos. Programa culminado por los esfuerzos y colaboración entre el New York City Board Of Education y el grupo ESR. Este programa tiene como objetivos principales:

- a) Enseñar a los jóvenes alternativas no violentas para enfrentarse a los conflictos;
- b) Enseñar a los niños diferentes habilidades que les permitan llevar a cabo alternativas no violentas a los conflictos reales de sus propias vidas;
- c) Incrementar el entendimiento y valoración de la propia cultura y de las culturas diferentes a las del propio estudiante; d) mostrar a los niños que pueden jugar un papel a la hora de crear un mundo más pacífico.

6. *Conflict Resolution Education Network*: En 1984 fue fundado la NAME (*National Association for Mediation in Education*) en que ha tenido como precursores activistas, mediadores comunitarios y educadores. En 1995, la NAME se fusionó con el NIDR (*National Institute for Dispute Resolution*) y se convirtió en lo que hoy se denomina CREnet (*Conflict Resolution Education Network*) (Alzate 1999).

Como podemos averiguar, los programas dirigidos a la resolución de los conflictos han tenido su inicio en la década de 70, en los EEUU. La resolución de los conflictos ha tenido inicialmente su difusión en el medio de la mediación comunitaria, y en pocos años se extendió a los medios escolares. A la raíz de estos

trabajos se desarrollaron muchos otros. Los conflictos escolares son un tema de relevancia social, además preocupantes por el impacto de la violencia que estos acarrearán. Saber resolver los conflictos de manera pacífica, y verlos como una oportunidad para el crecimiento personal, es sin duda un gran reto, tanto para un niño, un adolescente o hasta mismo un adulto.

CAPÍTULO 4

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1 OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en el siguiente estudio son:

1. Diseñar un programa de intervención basado en la educación socio-emocional para niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria (9-10 años) del colegio Católico San Vicente de Paul en Murcia (España).
2. Realizar una implementación del programa durante el curso escolar 2013-2014.
3. Evaluar los efectos del programa de intervención en factores socioemocionales del desarrollo infantil relacionados con la educación socio-emocional.
4. Analizar las características de personalidad de los participantes y su relación con las competencias socio-emocionales.
5. Medir las competencias socio-emocionales de los participantes en base a: la autoestima, el autoconcepto (en sus dimensiones social, académico/profesional, emocional, familiar y físico), la ira estado/rasgo y las distintas formas de control y expresión de la ira.

6. Analizar la relación entre el rendimiento académico y las competencias socio-emocionales en los participantes.

7. Analizar si hay diferencias entre las distintas variables socio-emocionales y las características sociodemográficas de los participantes.

4.2 HIPÓTESIS

En la investigación se plantean hipótesis en las siguientes direcciones:

- En primer lugar, se sugiere que tras la intervención, los participantes experimentarán cambios en los factores sociales, emocionales e intelectuales explorados.
- En segundo lugar, el programa de educación socio-emocional va a ser más beneficioso para los participantes que antes de la intervención manifiesten bajos niveles en competencias socio-emocionales.
- En tercer lugar, los factores de personalidad como amabilidad, extraversión conciencia y apertura se relacionarán de forma positiva con los factores socio-emocionales, y el factor de personalidad inestabilidad emocional se relacionará de forma negativa.
- En cuarto lugar, se sugiere que las variables socio-emocionales estudiadas explican el constructo de competencia socio-emocional.
- En quinto lugar, se plantea que los participantes con mayor competencias socio-emocionales, tendrán un mayor rendimiento académico.
- Finalmente, el estudio sugiere que van a haber diferencias entre las puntuaciones obtenidas en función de las variables sociodemográficas (sexo, participación de los padres en la sesión previa, etc).

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Se plantea un estudio cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest de un solo grupo y que, por siguiente, carece de grupo de control. El diseño implica una comparación intragrupo con mediciones antes y después del programa de intervención.

5.1 PARTICIPANTES

En el estudio participaron un total de 72 alumnos entre 9-10 años, distribuidos en 3 grupos, pertenecientes al centro escolar “San Vicente de Paul” de El Palmar, Murcia (España).

Los criterios de inclusión fueron 1) Consentimiento de los padres para participar en el estudio, y 2) cursar 4º de primaria. Los criterios de exclusión fueron, 1) que los niños sufrieran algún déficit o alteración cognitiva, y 2) que los niños tuvieran alguna discapacidad intelectual o dificultades para el aprendizaje.

5.2 INSTRUMENTOS

Los participantes cumplimentaron un cuestionario autoadministrado que incluía:

- *Cuestionario de variables sociodemográficas* (sexo, edad, el número de hermanos, tipo de familia, si estaban separados los padres, y si trabajaba el padre

y la madre) *y relacionales* (relación de los padres, relación con los hermanos, si estaban a gusto en casa y en el colegio y si tenían amigos).

- *Expediente académico*: Se recogió el expediente académico del curso 2012-2013 y 2013-2014 como indicadores del rendimiento académico

- *Cuestionario "Big Five" de personalidad para niños y adolescentes* (Barbaranelli et al, 2006; Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006; Soto et al, 2011). Instrumento diseñado para la evaluación de la personalidad infantil y adolescente basado en el modelo de los Cinco Grandes ("*Big Five*"), que tradicionalmente se remonta a las aportaciones de Allport y Odbert, quienes en 1936 seleccionaron un gran número de términos para describir la conducta de la persona. A lo largo de las siguientes décadas, numerosos autores van contribuyendo a la formación del actual modelo, hasta que finalmente son Costay McCrae (1992) quienes diseñan un cuestionario de personalidad NEO-PIR para adultos basado en el modelo de los "cinco grandes" y Caprara et al., en 1993, quienes diseñan el cuestionario BFQ para adultos, del cual se origina el actual BFQ para niños y adolescentes (Barbaranelli, Caprara, Rabasca y Pastorelli, 2003). Este cuestionario está formado por 65 ítems evaluados mediante una escala de cinco alternativas ("casi siempre", "muchas veces", "algunas veces", "pocas veces" y "casi nunca"). Las dimensiones que evalúa son las siguientes:

Conciencia (Conscientiousness). Esta dimensión evalúa el grado de autorregulación, precisión, minuciosidad, escurpulosidad, tenacidad y perseverancia que caracteriza al niño. Diferencia entre niños dirigidos a metas, formales, con un elevado nivel de exigencia, cuidadosos y ordenados de aquellos que no lo son. Por ejemplo "me gusta tener todas las cosas del colegio muy ordenadas" o "sólo juego después de haber terminado los deberes". El polo alto de este factor describe a la persona como atenta, trabajadora, interesada por el colegio y la lectura, competente, cumplidora, obediente, perseverante, respetuosa, ordenada, dispuesta, esmerada, reflexiva, poco impulsiva, paciente y madura. El polo bajo la describe como distraída, perezosa, inconstante, desordenada y desobediente, sin recursos, insegura, poco metódica, imprecisa, poco persistente, impulsiva e impaciente. Esta dimensión está compuesta por 20 ítems.

Apertura (Intellect/Openness). Esta dimensión de la personalidad infantil se refiere a niños/as abiertos a la novedad, interesadas por la cultura y el saber,

originales y creativas. Está muy relacionada con el interés por lo escolar, ya que incluye elementos tanto de aspectos intelectuales, principalmente escolares, como de intereses por otras gentes o culturas. Por ejemplo “cuando el maestro explica algo, lo entiendo enseguida” o “se me dan bien los problemas de Matemáticas”. El polo alto describe a los niños/as como interesados y conocedores de diversos contenidos culturales y escolares, estudiosos, ágiles mentalmente y sin dificultades de comprensión ni razonamiento, soñadores, imaginativos, entusiastas, creativos, poco conservativos y poco convencionales. El polo bajo como desinteresados, poco conocedores de contenidos culturales y de las materias escolares, realistas, poco imaginativos, conservadores y convencionales. Esta dimensión está compuesta por 8 ítems.

Extraversión (Extraversion). Es la dimensión de la personalidad que evalúa el grado de sociabilidad, la capacidad de locuacidad, la asertividad, el dinamismo y la actividad en los niños y jóvenes. El polo alto se refiere a personas sociables, activas, dinámicas, divertidas, habladoras, con iniciativa, alegres, calidas, etc. El polo bajo se refiere a personas inhibidas o retraídas, silenciosas, poco sociables e inactivas, poco amigables, frías, etc. Esta dimensión está compuesta por 10 ítems.

Amabilidad (Agreeableness). Es la dimensión de la personalidad definida por la tendencia altruista del niño, su tendencia al apoyo y la prosocialidad, el grado de cooperación, confianza, franqueza, conciliación y sensibilidad a las necesidades de los demás. Por ejemplo, “si alguien me hace una faena le perdono” o “me fío de los demás”. El polo alto se refiere a personas sinceras, correctas, honradas, amables, educadas y dispuestas a ayudar, generosas, compasivas, confiadas, pacíficas, inocentes, delicadas, tolerantes, poco egoístas, modestas, cordiales y conciliadoras. El polo bajo se corresponde a personas poco sinceras, deshonestas, poco sensibles a las necesidades de los otros. Son desconfiadas, poco pacíficas, frías y poco amables. Esta dimensión está compuesta por 10 ítems.

Inestabilidad Emocional (Emotional Instability). Evalúa la tendencia al malestar y al neuroticismo, manifestada en los cambios de humor, la tendencia a la tristeza, ansiedad e irritabilidad. Por ejemplo, “estoy triste” o “me pongo nervioso por tonterías”. El polo alto describe a personas nerviosas,

malhumoradas, peleonas, susceptibles, impacientes y con tendencia a la tristeza y a perder la calma con facilidad. El polo bajo se refiere a personas sosegadas, tranquilas, serenas, poco irritables, pacientes, sin cambios bruscos de humor y sin tendencia a la tristeza y ansiedad. Esta dimensión está compuesta por 11 ítems.

El instrumento fue diseñado en forma de autoinforme, para que el propio niño sea quien lo rellene.

Los coeficientes de consistencia interna, medidos con el coeficiente Alfa de Cronbach, de las dimensiones de la prueba oscilan según diferentes estudios, así Barbaranelli et al. (2003), encontraron coeficientes entre .78 y .88, concretamente el coeficiente de la dimensión de Conciencia es .88, el de Apertura .84, el de Extraversión .79, Amabilidad .80 e Inestabilidad Emocional .78. Por otro lado, Soto et al., 2011 encontraron coeficientes entre .70 y .84, siendo el coeficiente de la dimensión de Conciencia es .84, el de Apertura .75, el de Extraversión .70, Amabilidad .80 e Inestabilidad Emocional .83.

Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria (A-EP) (Ramos, Giménez, Lapaz y Muñoz, 2006). Dirigido a evaluar la autoestima en menores entre nueve y trece años. La elección del mismo obedece a la facilidad de responder a los ítems, teniendo en cuenta las características de los menores, principalmente referentes a las dificultades de aprendizaje que presentan. El instrumento consta de un total de 17 ítems con tres alternativas de respuesta que se puntúan con valores de cero a dos. El nivel de fiabilidad del cuestionario presenta un alfa de Cronbach de .76. El cuestionario empleado se basa en la teoría multifactorial y jerárquica de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976). De los análisis estadísticos efectuados se extraen cinco factores en el cuestionario y, dado el escaso número de ítems que presenta, se utiliza para su corrección una única escala percentil.

Escala de Autoconcepto AF-5 (García y Musitu, 2014). Mide el autoconcepto de la población general. La validación del instrumento original se realizó en una muestra de 6.483 sujetos españoles de ambos sexos, 2859 varones y 3624 mujeres, con un rango de edad entre 10 y 62 años de edad. La Escala consta de 30 ítems, formulados de manera comprensible para distintos niveles atareos (niñez, adolescencia, adultez y adultez mayor). La escala puede ser aplicada tanto en forma individual como grupal, los ítems deben ser respondidos mediante un

puntaje de valoración que va desde 1 a 99, de acuerdo a si la persona está de acuerdo con la afirmación planteada. Un puntaje alto en la escala total, indicaría estar en posesión de un autoconcepto alto., es decir, que el estudiante tenga una valoración positiva de sí mismo. El instrumento posee cinco subescalas, compuesta cada una por seis ítems, los que se puntúan en la dirección del autoconcepto positivo. Así, un puntaje alto en una subescala indica una autovaloración alta dentro de la dimensión evaluada. Las subescalas son:

Académico/laboral. Compuesto por 6 ítems (1, 6, 11, 16, 21 y 26), se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y/o trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos: el académico y el laboral. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores o superiores y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto.

Social. Compuesto por 6 ítems (2, 7, 12, 17, 22 y 27), se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión. El primero hace referencia a la red social del sujeto y a su factibilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla. El segundo eje, se refiere a cualidades importantes en las relaciones interpersonales.

Emocional. Compuesto por 6 ítems (3, 8, 13, 18, 23 y 28), se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional y la segunda a situaciones más específicas, donde la otra persona implicada es de un rango superior. Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede normalmente con un autoconcepto bajo.

Familiar. Compuesto por 6 ítems (4, 9, 14, 19, 24 y 29), se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo eje hace

referencia a la familia y el hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente y las otras dos, formuladas negativamente, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

Físico. Compuesto por 6 ítems (5, 10, 15, 20, 25 y 30), se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social, física y de habilidad. El segundo hace referencia al aspecto físico. Un autoconcepto físico alto significa que la persona se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito.

Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA)(Del Barrio, et al, 2005). Permite evaluar la ira en población infantil en edades comprendidas entre 8 y 17 años. Está constituido por 32 ítems en seis subescalas con un formato de elección múltiple en el cual el sujeto debe contestar cómo se siente ahora, cómo se siente normalmente y cómo reacciona habitualmente cuando está enfadado, puntuando la frecuencia con la cual se producen ciertas conductas. La "experiencia" de la Ira es evaluada en sus dos vertientes, "estado" y "rasgo". La "expresión" de la ira se compone de cuatro subescalas, Control Interno de la Ira, Control Externo de la Ira, Expresión Interiorizada de la Ira y Expresión Exteriorizada de la Ira. Para la subescala Ira Estado y Rasgo, la puntuación mínima es de 8 y la máxima de 24. Para la subescala Expresión Externa e Interna de la Ira, la puntuación mínima es de 4 y la máxima de 12. Por último, para la escala Control Externo e Interno de la Ira, la puntuación mínima es de 4 y la máxima de 12. Las puntuaciones máximas y mínimas son iguales para ambos sexos y rangos de edad. La consistencia interna de las subescalas oscila entre .52 y .87 (Del Barrio, Aluja y Spielberger, 2004) mostrando una fiabilidad aceptable.

Para favorecer la comprensión de los instrumentos utilizados, la Tabla 7 se presenta un resumen de todos los instrumentos utilizados, con las características y propiedades psicométricas más importantes.

Tabla 6 Tabla resumen de los instrumentos utilizados.

Nombre	Autor, año Evaluador	Fines	Contenido	Evaluador	Formato	Factibilidad	Validez	Fiabilidad
Big Five	Barbaranelli et al, 2006; Del Barrio, Carrasco y Holgado, 2006; Soto et al, 2011	Evaluación de la personalidad infantil y adolescente	Personalidad	Autoevaluación Evaluador externo	Encuesta	65 ítems de 5 alternativas. Dificultad moderada. Moderado tiempo. No precisa entrenamiento	Notable validez de constructo del BFQ	Consistencia: entre 0,73 y 0,8 (α). Mide con una exactitud aceptable las diferentes disposiciones conductuales
A-EP	Ramos, Giménez, Lapaz y Muñoz, 2006	Evaluar la autoestima en menores entre nueve y trece años	Autoestima	Autoevaluación Evaluador externo	Encuesta	17 ítems de 3 alternativas. Dificultad moderada. Moderado tiempo. No precisa entrenamiento	Características de homogeneidad y discriminación suficientemente consistentes	Consistencia: entre 0,70 (α).
AF-5	García y Musitu, 2014	Medir el autoconcepto de la población general	Autoconcepto	Autoevaluación Evaluador externo	Encuesta	30 ítems de valoración que va desde 1 a 99. Dificultad media. Moderado tiempo. No precisa entrenamiento		Consistencia: 0,70 (α). en practicantes y de 0,77(α). en el grupo no practicante y, en ambos grupos: adecuada
STAXI-NA	Del Barrio, et al, 2005	Evaluar la ira en población infantil, edades comprendidas entre 8 y 17 años.	Ansiedad	Autoevaluación Evaluador externo	Encuesta	32 ítems de elección múltiple. Dificultad moderada. Moderado tiempo. No precisa entrenamiento	Correlaciones significativas con otros constructos	Entre 0,53 0,81(α), para los cuatro factores

5.3 PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionado el centro escolar, se realizó una reunión con los directores del centro y los profesores de los correspondientes grupos educativos, los cuales decidieron participar en el estudio después de la presentación general del proyecto. Además, se informó a los padres de los niños implicados en el estudio, y se les ofreció una sesión formativa en competencias socio-emocionales.

A continuación, se especifica las características y metodología empleada en el programa de intervención.

5.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Para la realización del programa se constituyó un equipo compuesto por 3 profesores de la UCAM y 2 colaboradores, todos ellos licenciados en psicología, que llevaron a cabo la evaluación pretest-postest, así como la observación y ejecución de las sesiones de intervención. La formación se realizó a través de seminarios sistemáticos de formación llevados a cabo quincenalmente durante todo el curso escolar. Esta formación se operó tanto en lo referente al programa (aspectos conceptuales, cuestiones metodológicas, etc.) como a la evaluación del mismo (aplicación y corrección de los instrumentos de evaluación). En los seminarios de grupo se realizaron diversas tareas tales como: Reflexión sobre conceptos teóricos subyacentes al programa, experimentación directa de algunas de las actividades de la intervención, análisis de sesiones, desarrollo de estrategias de intervención concreta frente a dificultades observadas. Además, estos seminarios tuvieron por finalidad controlar la adherencia de los alumnos al programa, es decir, el seguimiento estándar de las instrucciones para su administración.

Se administró una batería de instrumentos de evaluación (Tabla 7) con la finalidad de medir las variables sobre las que se suponía que el programa iba a tener efectos positivos en factores sociales, emocionales e intelectuales. La corrección fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis. Los instrumentos aplicados a los participantes fueron administrados por el equipo especificado con anterioridad, a los cuales, se les formó mediante seminarios

sistemáticos previos a la administración de los instrumentos, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de datos.

Posteriormente, se llevó a cabo el programa de intervención socioemocional, que consistió en dos partes bien definidas:

- *Intervención sobre los niños.*
- *Intervención sobre los padres y profesores.*

En cuanto a la *intervención sobre los niños*, se realizaron un total de 16 sesiones repartidas entre el curso escolar (2013-2014). La sesión se estructuraba con una secuencia de actividades lúdicas y sus subsiguientes reflexiones.

El programa comenzó con una primera parte de evaluación (pre-test) mediante la administración de la batería de instrumentos (Tabla 7) para evaluar su situación basal respecto a la educación socio-emocional que poseían, así como conocer sus rasgos sociodemográficos y de personalidad.

El programa de intervención con los niños se estructuró en sesiones de hora y media de duración cada una, que se llevaron a cabo cada dos semanas entre el 25 de octubre de 2012 y el 13 de junio de 2013, y siempre dentro del currículo escolar, integradas en la acción tutorial. Durante las sesiones se fomentó en todo momento la realización de dinámicas de grupo y juegos, incentivando el desarrollo de un clima de confianza que ayudara al aprendizaje. En todas las sesiones se incluyeron instrucciones verbales y psicoeducación sobre los contenidos a tratar en las mismas, como, por ejemplo: habilidades sociales, empatía, inteligencia emocional, emociones positivas vs. negativas. También estuvo siempre incluido el modelado, el *role-playing*, el *feedback*, la escucha activa, el diálogo y el trabajo cooperativo (Tabla 8).

Una vez terminado el programa de intervención en niños y realizada la medición de las variables pos-intervención, se recogieron todos los datos para su posterior procesamiento.

Además, se recogieron las notas de las materias del curso académico 2012-2013 en el que se realizó el programa de intervención y del curso académico 2013-2014, para analizar si las notas de los alumnos en las materias habían mejorado al curso siguiente al realizar el programa de intervención.

Tabla 7 Cronograma de las sesiones y contenido del programa de intervención en niños basado en el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

SESIÓN	HABILIDADES (RAMAS) TRABAJADAS	TÉCNICAS EMPLEADAS
1-2-3	<ul style="list-style-type: none"> - Pretest. - Identificación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal. - Ejercicios de asertividad. - Negociación. - Identificación emocional a través de fotografías.
4-5-6-7	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional. - Facilitación emocional del pensamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal y no verbal de las emociones. - Escucha activa. - Negociación. - Dibujos y manualidades. - Reestructuración cognitiva.
8-9-10-11	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional. - Comprensión emocional en uno mismo y en los demás (empatía). - Regulación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal y no verbal de las emociones. - Ejercicios de respiración y relajación. - Resolución de problemas de forma asertiva. - <i>Brainstorming</i>.
12-13-14-15	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y expresión emocional. - Facilitación emocional del pensamiento. - Comprensión emocional. - Regulación emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal y no verbal de las emociones. - Técnicas de relajación. - <i>Mindfulness</i>. - Resolución de problemas para el control de impulsos. - <i>Brainstorming</i>. - Dibujos. - Ejercicios de autoestima.
16	<ul style="list-style-type: none"> - Posttest. 	

En el Anexo 1 se detalla cada una de las sesiones del programa de intervención, con los objetivos y las actividades que se trabajaron en cada una de las sesiones.

Antes de iniciar el proyecto, se llevó a cabo una formación de los maestros del centro y de los padres de los niños, ya que hay evidencias suficientes para determinar que la implicación del profesorado y de los padres tiene beneficios

sobre la educación socio-emocional de los niños (Agulló, et al., 2011; Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; López-Goñi, & Goñi Zabala, 2012; Marchant Orrego, Milicic Muller y Álamos Valenzuela, 2013).

En estas sesiones se les enseñó a los padres y maestros, la importancia de la expresión y manejo socio-emocional, para que ellos contribuyeran al desarrollo educativo de la misma con ellos y con sus propios hijos y alumnos. Para ello, se establecieron pautas de cómo practicar la expresión y el manejo emocional, lo que nos permitiría fomentar el desarrollo de la educación emocional tanto en casa como en la escuela, favoreciendo la evolución del niño.

La formación realizada a profesores y padres, se realizó en dos sesiones diferenciadas (una para padres y otra para profesores).

5.5 ANALISIS DE DATOS

Para procesar la información se elaboró una base de datos con el programa informático SPSS© v21, realizándose un análisis con diferentes tipos de pruebas estadísticas:

Estadística descriptiva (media, varianza, desviación típica) de las diferentes puntuaciones obtenidas las variables cuantitativas, así como frecuencias y porcentajes de las variables categóricas.

Correlaciones bivariadas de Pearson entre autoestima, auto-concepto (en todas sus dimensiones), ira Estado/Rasgo, control externo e interno de la ira, expresión externa e interna de ira, los cinco factores de personalidad (conciencia, apertura, extroversión, amabilidad e inestabilidad emocional) y las notas académicas.

Diferencias de medias (t-student para muestras independientes) entre las diferentes dimensiones de los instrumentos de medición en el pos-test y las variables género, si los padres habían acudido no a la sesión formativa, el tipo de familia y si los padres estaban separados o no. Diferencias de medias (t-Student para muestras relacionadas) entre las puntuaciones de las dimensiones de los instrumentos de medición del pre y post programa de intervención y las notas de

la materia de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. Antes de realizar las pruebas se comprobó el supuesto de normalidad de las variables. Para verificar que se cumple esta condición, se aplicó a todas ellas el test de Kolmogorov-Smirnov, que mide la concordancia entre la distribución seguida por la muestra y la distribución normal. Además, se calculó el tamaño del efecto a través de la d de Cohen para valorar la magnitud del efecto de la intervención, tomándose los valores propuestos por Cohen (1988), donde .20 indica un tamaño del efecto pequeño, .50 mediano y .80 grande.

5.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.

El protocolo del estudio fue revisado y aprobado, de acuerdo a la legislación vigente, por el Comité Ético de la Universidad Católica de Murcia, con el título "Programa de intervención en educación socio-emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico", y se ha llevado a cabo con respeto a los principios enunciados en la declaración del Helsinki (AMM, 2013) y a las normas de buena práctica (Streiner y Norman, 2003).

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los participantes se ajustó a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal, y en su reglamento de desarrollo. De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, es posible que los participantes puedan ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y cancelación de datos. Los datos recogidos para el estudio fueron identificados mediante un código, garantizando la confidencialidad de los mismos.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de las variables socio-demográficas, los instrumentos de evaluación (autoestima, autoconcepto -en todas sus dimensiones-, ira Estado/Rasgo, control externo e interno de la ira, expresión externa e interna de ira y los cinco factores de personalidad -conciencia, apertura, extroversión, amabilidad e inestabilidad emocional-). Posteriormente, se evaluará la eficacia del programa de intervención en las variables medidas y en el rendimiento académico de los alumnos.

VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

La muestra estuvo formada por 72 niños que cursaban 4^o de primaria. De ellos, 34 (47,2%) eran hombres y 38 (52,8%) eran mujeres. La mayoría tenían 9 años, siendo la media de edad 8,90 (DT= .417). La mayoría de los padres (63,9%) acudieron a la sesión formativa, siendo las madres (55,6%) las que más acudieron a la sesión. La media de hermanos que tenían los niños fue de 2.21 (DT= .721), teniendo un 59.7% de la muestra dos hermanos. En cuanto al tipo de familia, la más prevalente fue la nuclear (88.9%). Por otro lado, el 94.4% de los padres estaban casados y un 5.6% estaban separados.

En la Tabla 9 encontramos los estadísticos descriptivos de las variables socio-demográficas de la muestra.

Tabla 8 Estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) de las variables socio-demográficas de la muestra.

Variables	n (%)
Sexo:	
Hombre	34 (47.2)
Mujer	38 (52.8)
¿Acudieron los padres a la formación previa?	
Si	46 (63.9)
No	26 (36.1)
¿Quién acudió a la formación previa?	
Padre	5 (6.9)
Madre	40 (55.6)
Ambos	4 (5.6)
Nadie	23 (31.9)
Edad	
8	10 (13.9)
9	59 (81.9)
10	3 (9.2)
Nº de Hermanos	
1	6 (8.3)
2	43 (59.7)
3	18 (25)
4	5 (6.9)
Tipo de familia	
Nuclear	64 (88.9)
Extensa	4 (5.6)
Monoparental	4 (5.6)
Padres separados	
Si	4 (5.6)
No	68 (94.4)
Relación Padres	
Buena	64 (88.9)
Mala	2 (2.8)
Regular	6 (8.3)
Relación Hermanos	
Mal	7 (9.7)
Bien	53 (73.6)
Regular	12 (16.4)
Trabaja Madre	
Si	51 (70.8)
No	21 (29.2)

Tabla 9 Estadísticos descriptivos (frecuencias y porcentajes) de las variables socio-demográficas de la muestra (continuación).

Variables	n (%)
Trabaja padre	
Si	69 (95.8)
No	3 (4.2)
¿Está a gusto en casa?	
Si	69 (95.8)
No	3 (4.2)
¿Estás a gusto en el colegio?	
Si	70 (97.2)
No	2 (2.8)
¿Tienes amigos?	
Si	71 (98.6)
No	1 (1.4)
¿Te tratan bien los compañeros del colegio?	
Si	69 (95.8)
No	3 (4.2)
¿Te sueles portar bien en casa?	
Si	69 (95.8)
No	3 (4.2)
¿Te sueles portar bien en el colegio?	
Si	69 (95.8)
No	3 (4.2)
¿Te consideras travieso malo?	
Si	13 (18.1)
No	59 (81.9)

VARIABLES SOCIO-EMOCIONALES

Autoestima

Esta variable se evaluó a través del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria para observar la evolución de los niños tras el programa de intervención en autoestima.

Si nos fijamos en la puntuación de los ítems del instrumento, cuya puntuación mínima y máxima oscilan de 0 a 2, los participantes obtuvieron en la fase previa a la intervención una puntuación media en todos los ítems excepto en el ítem 3 cuya puntuación fue menor. Los ítems tuvieron una

distribución normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 10).

Tabla 10 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria en el pre-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
ITEM_1	72	0	2	1.68	.526	-1.375	.982
ITEM_2	72	0	2	1.33	.671	-.511	-.717
ITEM_3	72	0	2	.79	.768	.378	-1.201
ITEM_4	72	0	2	1.58	.707	-1.410	.516
ITEM_5	72	0	2	1.78	.510	-1.288	1.538
ITEM_6	72	0	2	1.18	.775	-.328	-1.255
ITEM_7	72	0	2	1.26	.692	-.404	-.844
ITEM_8	72	0	2	1.69	.573	-1.745	1.102
ITEM_9	72	0	2	1.63	.592	-1.343	.835
ITEM_10	72	0	2	1.40	.705	-.759	-.632
ITEM_11	72	0	2	1.83	.411	-1.432	1.543
ITEM_12	72	0	2	1.32	.668	-.471	-.722
ITEM_13	72	0	2	1.61	.595	-1.272	.647
ITEM_14	72	0	2	1.18	.678	-.237	-.796
ITEM_15	72	1	2	1.81	.399	-1.577	.501
ITEM_16	72	0	2	1.76	.517	-1.159	1.935
ITEM_17	72	0	2	1.68	.552	-1.540	1.503

En cuanto a la puntuación de los ítems del instrumento después del programa de intervención (post-test), los participantes obtuvieron una puntuación media-alta en todos los ítems, teniendo una puntuación superior en muchos ítems con respecto al pre-test. Además, la distribución también fue normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 11).

Tabla 11 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria en el post-test.

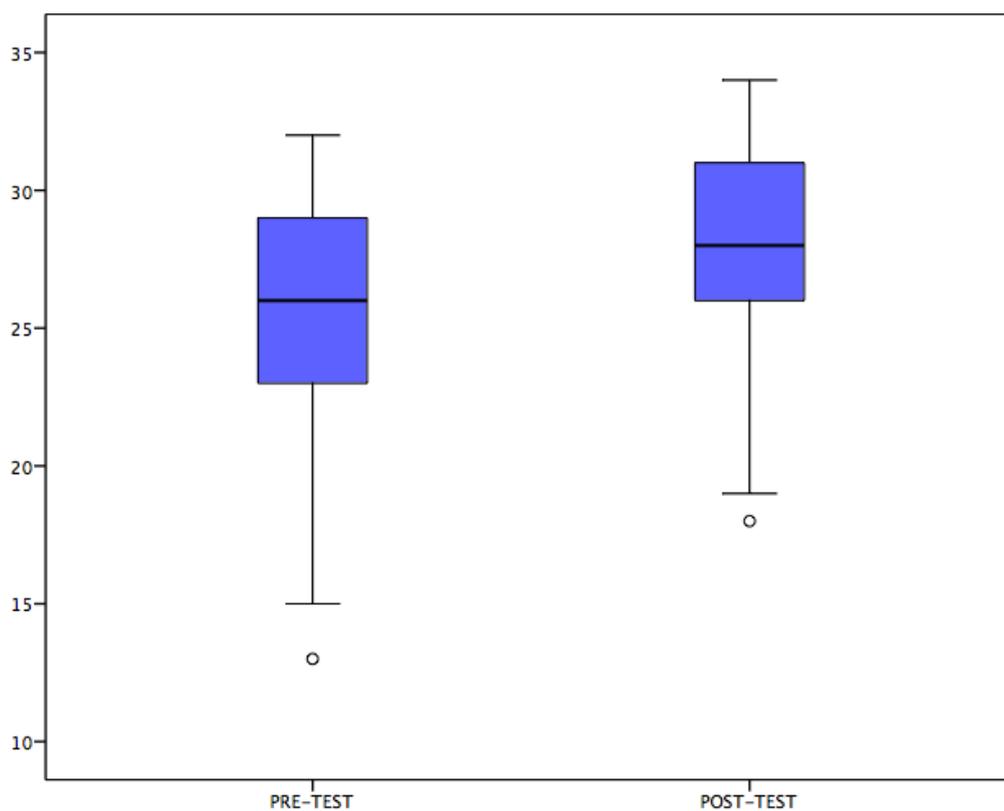
	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Item_1	72	0	2	1.47	.750	-1.036	-.421
Item_2	72	0	2	1.40	.685	-.719	-.598
Item_3	72	0	2	.86	.793	.255	-1.357
Item_4	72	0	2	1.37	.846	-.813	-1.110
Item_5	72	0	2	1.76	.544	-1.271	1.231
Item_6	72	0	2	1.69	.521	-1.462	1.261
Item_7	72	0	2	1.61	.519	-.775	-.721
Item_8	72	0	2	1.79	.473	-1.251	1.546
Item_9	72	0	2	1.63	.542	-1.065	.129
Item_10	72	0	2	1.51	.671	-1.058	-.058
Item_11	72	0	2	1.90	.342	-1.795	1.216
Item_12	72	1	2	1.64	.484	-.591	-1.699
Item_13	72	0	2	1.72	.481	-1.398	.872
Item_14	72	0	2	1.64	.512	-.912	-.452
Item_15	72	1	2	1.86	.348	-1.133	1.622
Item_16	72	1	2	1.94	.231	-1.964	1.101
Item_17	72	1	2	1.82	.387	-1.697	.902

Por otro lado, si nos fijamos en las puntuaciones totales del cuestionario, observamos que los alumnos obtuvieron puntuaciones mayores en el post-test (Tabla 12 y Figura 2). Estas diferencias se comentarán más específicamente en el apartado de evaluación del programa de intervención.

Tabla 12 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) de la puntuación total del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria en el pre-test y post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
PRE-TEST	72	13	32	25.53	4.299
POS-TEST	72	18	34	27.64	3.486

Figura 2 Diagrama de cajas con las puntuaciones del pre-test y pos-test del Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria



Autoconcepto

Esta variable se evaluó a través de la Escala de Autoconcepto AF-5 para observar la evolución de los niños tras el programa de intervención en las cinco subescalas (Académico/laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico) del autoconcepto.

En la puntuación de los ítems de la escala, cuya puntuación mínima y máxima oscilan de 1 a 99 de acuerdo a si el niño está de acuerdo con la afirmación planteada, los participantes obtuvieron en la fase previa a la intervención (pre-test) una puntuación media-alta en todos los ítems excepto

en los ítems 3, 13, 18 y 28 cuya puntuación fue menor. Los ítems tuvieron una distribución normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 13).

En cuanto a la puntuación de los ítems del instrumento después del programa de intervención (post-test), los participantes obtuvieron una puntuación alta en todos los ítems, teniendo una puntuación superior en todos los ítems con respecto al pre-test. Además, la distribución también fue normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 14).

Si nos fijamos en las puntuaciones totales de la escala, observamos que los alumnos obtuvieron puntuaciones mayores en todas las subescalas del autoconcepto (Académico/laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico) en el post-test (Tabla 15 y Figura 3). Estas diferencias se comentarán más específicamente en el apartado de evaluación del programa de intervención.

Tabla 13 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems de Escala de Autoconcepto AF-5 en el pre-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
ITEM_1	72	10	99	61.94	19.976	-.275	-.061
ITEM_2	72	1	99	65.56	24.516	-.947	.253
ITEM_3	72	1	99	37.99	32.929	.242	-1.530
ITEM_4	72	1	99	70.32	31.82	-.865	-.625
ITEM_5	72	1	99	66.28	27.108	-1.090	-.096
ITEM_6	72	1	99	65.03	29.007	-.656	-.712
ITEM_7	72	10	99	78.64	23.194	-1.557	1.899
ITEM_8	72	1	99	53.39	38.649	-.218	-1.628
ITEM_9	72	1	99	87.49	20.805	-1.379	1.462
ITEM_10	72	1	99	56.13	38.309	-.243	-1.602
ITEM_11	72	1	99	73.56	25.074	-.889	-.002
ITEM_12	72	1	99	61.14	38.28	-.578	-1.272
ITEM_13	72	1	99	28.96	34.605	.915	-.693
ITEM_14	72	1	99	76.42	29.89	-1.325	.806
ITEM_15	72	1	99	48.21	34.778	.090	-1.409
ITEM_16	72	1	99	57.32	37.778	-.238	-1.584
ITEM_17	72	1	99	85.76	22.795	-1.375	1.532
ITEM_18	72	1	99	38.82	35.740	.455	-1.307
ITEM_19	72	1	99	81.90	22.685	-1.030	1.953
ITEM_20	72	1	99	81.00	29.362	-1.530	1.114
ITEM_21	72	1	99	71.31	30.113	-.873	-.413
ITEM_22	72	1	99	49.69	39.88	-.038	-1.641
ITEM_23	72	1	99	50.89	38.781	-.044	-1.632
ITEM_24	72	10	99	90.74	19.462	-1.676	6.518
ITEM_25	72	10	99	78.56	24.840	-1.520	1.360
ITEM_26	72	1	99	69.24	28.968	-.773	-.468
ITEM_27	72	1	99	79.71	25.514	-1.598	1.993
ITEM_28	72	1	99	35.71	39.457	.610	-1.358
ITEM_29	72	8	99	87.04	17.901	-1.383	7.106
ITEM_30	72	1	99	67.22	33.506	-.783	-.726

Tabla 14 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems de Escala de Autoconcepto AF-5 en el post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Item_1	72	10	99	81.63	20.212	-1.653	1.494
Item_2	72	19	99	88.39	17.012	-1.907	1.716
Item_3	72	10	99	78.00	18.001	-.996	1.529
Item_4	72	5	99	81.04	20.250	1.572	1.598
Item_5	72	49	99	86.40	15.516	-1.002	-.172
Item_6	72	49	99	86.81	16.505	-1.155	-.067
Item_7	72	30	99	92.11	13.800	-2.574	1.962
Item_8	72	40	99	80.60	17.158	-.370	-1.178
Item_9	72	40	99	94.22	12.203	-1.964	1.465
Item_10	72	20	99	76.15	25.573	-.571	-1.181
Item_11	72	30	99	84.39	18.877	-1.149	.281
Item_12	72	46	99	76.37	16.321	-.121	-1.143
Item_13	72	30	99	73.82	18.958	-.090	-1.099
Item_14	72	50	99	96.32	9.412	1.979	1.212
Item_15	72	49	99	80.08	18.269	-.311	-1.471
Item_16	72	40	99	85.58	16.789	-1.038	-.101
Item_17	72	29	99	92.36	14.423	-1.697	1.232
Item_18	72	30	99	75.97	20.637	-.213	-1.317
Item_19	72	50	99	95.36	10.679	-1.094	1.596
Item_20	72	29	99	88.28	17.591	-1.720	1.075
Item_21	72	40	99	87.79	16.940	-1.356	.512
Item_22	72	30	99	78.89	20.227	-.678	-.793
Item_23	72	10	99	76.54	25.878	-1.012	-.011
Item_24	72	30	99	84.53	15.818	1.019	1.491
Item_25	72	50	100	90.39	14.052	-1.653	1.688
Item_26	72	40	99	86.08	15.207	-.943	-.112
Item_27	72	20	99	89.81	17.975	-1.356	1.421
Item_28	72	50	99	81.81	14.977	-.687	-.229
Item_29	72	50	99	96.42	8.704	-1.985	1.236
Item_30	72	50	99	87.46	12.861	-.864	-.068

Tabla 15 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) de la puntuación total de la Escala de Autoconcepto AF-5 en el pre-test y post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
ACADÉMICO/LABORAL-PRE	72	2.37	9.80	6.64	1.873
SOCIAL-PRE	72	2.68	9.75	7.01	1.693
EMOCIONAL-PRE	72	.83	9.90	5.61	2.961
FAMILIAR-PRE	72	3.50	9.90	8.23	1.266
FISICO-PRE	72	1.73	9.73	6.62	1.864
ACADÉMICO/LABORAL-POST	72	5.33	9.90	8.54	1.214
SOCIAL-POST	72	4.80	9.23	7.67	.897
EMOCIONAL-POST	72	6.67	9.90	8.48	.887
FAMILIAR-POST	72	5.07	9.90	9.21	.742
FISICO-POST	72	5.50	9.90	8.48	1.128

Figura 3 Diagrama de cajas con las puntuaciones del pre-test y pos-test de todas las subescalas (Académico/laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico) de la Escala de Autoconcepto AF-5.

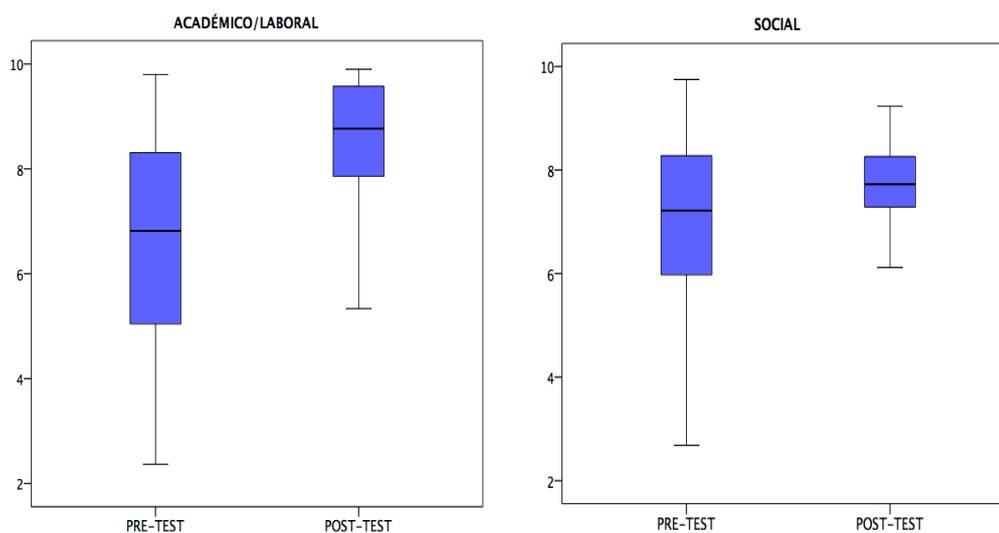
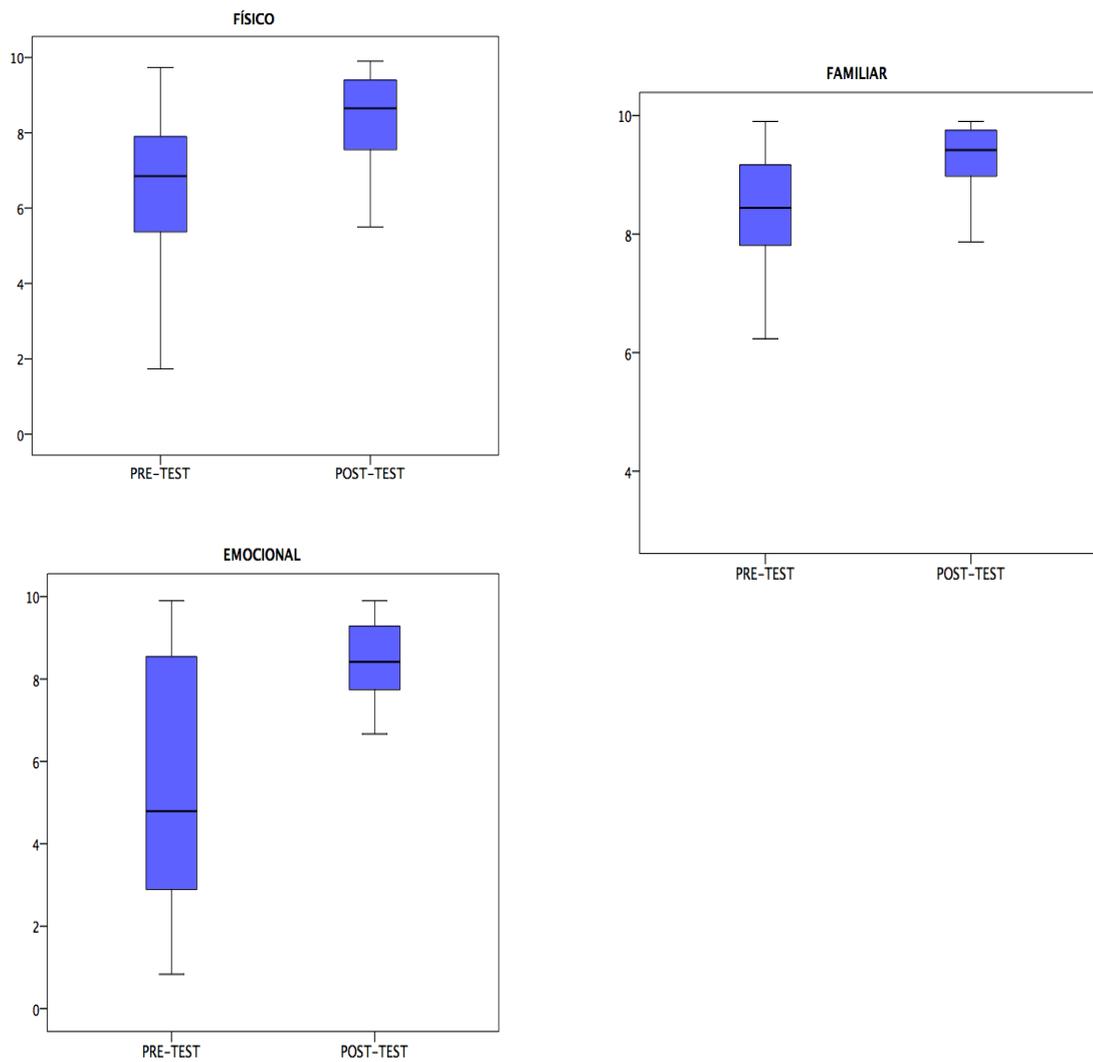


Figura 3. Diagrama de cajas con las puntuaciones del pre-test y pos-test de todas las subescalas (Académico/laboral, Social, Emocional, Familiar y Físico) de la Escala de Autoconcepto AF-5 (continuación).



Expresión de Ira Estado/Rasgo

Esta variable se evaluó a través del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA) para observar la evolución de los niños tras el programa de intervención sobre la “experiencia” de la Ira, evaluada en sus dos vertientes, “estado” y “rasgo”, y sobre la “expresión” de la ira, evaluada en sus cuatro componentes (Control Interno de la Ira, Control Externo de la Ira, Expresión Interiorizada de la Ira y Expresión Exteriorizada de la Ira).

En la puntuación de los ítems del inventario, cuya puntuación mínima y máxima oscilan de 1 a 3 de acuerdo a si el niño está de acuerdo con la afirmación planteada, los participantes obtuvieron en la fase previa a la intervención (pre-test) una puntuación media en todos los ítems excepto en los ítems del 1 al 8, cuya puntuación fue menor. Los ítems tuvieron una distribución normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 16).

En cuanto a la puntuación de los ítems del instrumento después del programa de intervención (post-test), los participantes obtuvieron una puntuación media-alta en todos los ítems, excepto en los ítems del 1 al 8, cuya puntuación al igual que el pre-test, también fue menor. Con respecto al pre-test, se observó una puntuación similar en los ítems del 1 al 18, inferior en los ítems 17 al 23 y en el 27, siendo superior en los ítems de 24 al 26 y del 28 al 32. Además, la distribución también fue normal, con índices de asimetría y curtosis comprendidos entre los valores -2 a 2 (Tabla 14).

Si nos fijamos en las puntuaciones totales de la escala, observamos que los alumnos obtuvieron en el post-test puntuaciones similares en las subescalas Ira Estado e Ira Rasgo, puntuaciones menores en las subescalas Expresión Externa e Interna de la Ira, y mayores en las subescalas Control Externo e Interno de la Ira (Tabla 18 y Figura 4). Estas diferencias se comentarán más específicamente en el apartado de evaluación del programa de intervención.

Tabla 16 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA) en el post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Item_1	72	1	2	1.08	.278	1.08	1.697
Item_2	72	1	2	1.07	.256	1.46	1.255
Item_3	72	1	2	1.07	.256	31.46	1.255
Item_4	72	1	3	1.08	.325	1.255	1.289
Item_5	72	1	2	1.08	.278	1.08	1.697
Item_6	72	1	3	1.17	.475	1.934	1.985
Item_7	72	1	3	1.08	.325	1.255	1.289
Item_8	72	1	2	1.03	.165	1.87	1.384
Item_9	72	1	3	1.31	.547	1.628	1.803
Item_10	72	1	3	1.42	.599	1.139	.323
Item_11	72	1	3	1.64	.718	.667	-.781
Item_12	72	1	3	1.46	.730	1.264	.088
Item_13	72	1	3	1.28	.562	1.936	.818
Item_14	72	1	3	1.17	.411	1.432	.543
Item_15	72	1	3	1.50	.712	1.083	-.180
Item_16	72	1	3	1.78	.791	.422	-1.274
Item_17	72	1	3	1.94	.690	.072	-.846
Item_18	72	1	3	2.11	.742	-.182	-1.142
Item_19	72	1	3	1.94	.690	.072	-.846
Item_20	72	1	3	1.94	.710	.080	-.972
Item_21	72	1	3	1.94	.669	.063	-.706
Item_22	72	1	3	1.94	.669	.063	-.706
Item_23	72	1	3	2.10	.695	-.133	-.885
Item_24	72	1	3	1.64	.635	.475	-.630
Item_25	72	1	3	1.76	.702	.366	-.902
Item_26	72	1	3	1.93	.678	.085	-0.772
Item_27	72	1	3	2.08	.727	-.129	-1.067
Item_28	72	1	3	1.75	.727	.425	-.993
Item_29	72	1	3	1.85	.781	.277	-1.30
Item_30	72	1	3	2.04	.777	-.073	-1.326
Item_31	72	1	3	2.07	.775	-.122	-1.311
Item_32	72	1	3	2.10	.735	-.155	-1.107

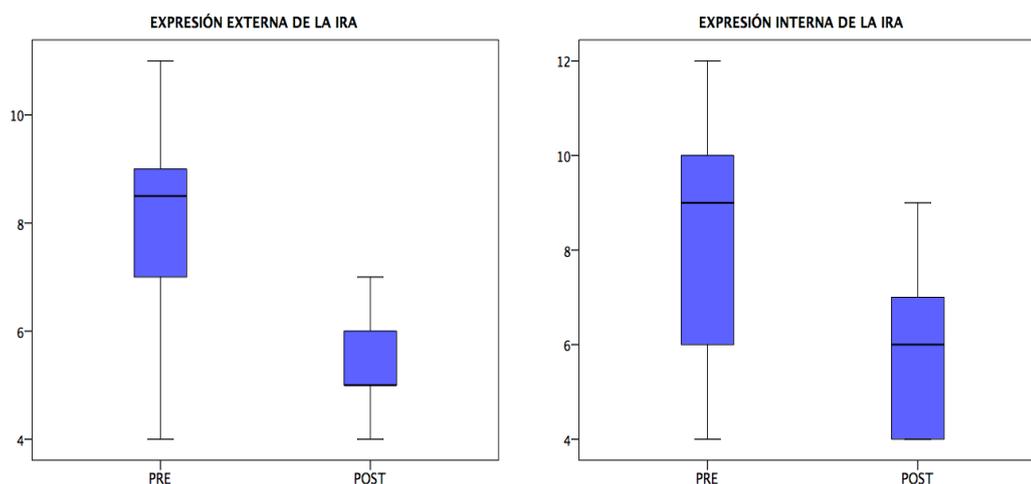
Tabla 17 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA) en el post-test.

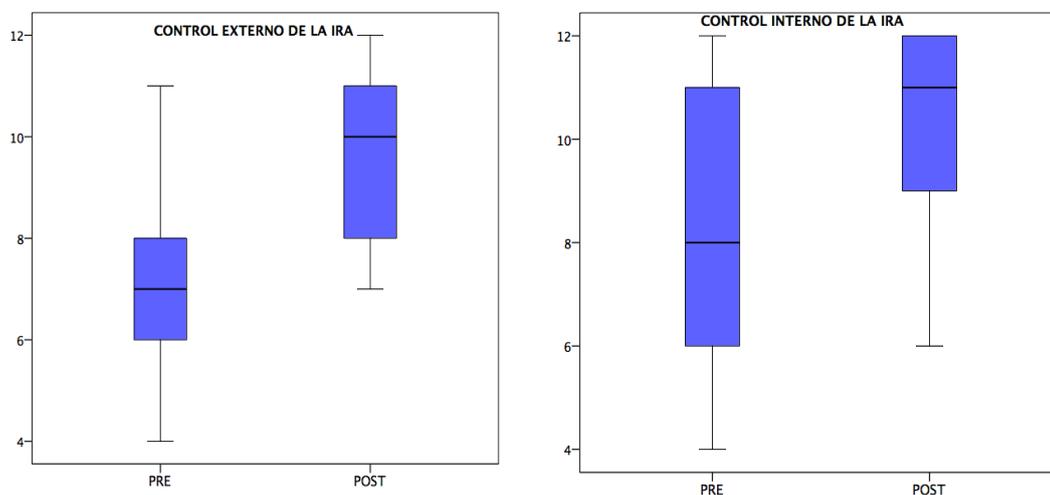
	N	Mínimo	Máximo	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis
Item_1	72	1	3	1.10	.381	1.163	1.340
Item_2	72	1	2	1.06	.231	1.964	1.101
Item_3	72	1	2	1.03	.165	1.870	3.384
Item_4	72	1	2	1.03	.165	1.870	3.384
Item_5	72	1	2	1.03	.165	1.870	3.384
Item_6	72	1	3	1.17	.444	1.758	1.315
Item_7	72	1	3	1.06	.285	1.632	1.638
Item_8	72	1	2	1.01	.118	1.485	1.010
Item_9	72	1	3	1.39	.519	.775	-.721
Item_10	72	1	3	1.24	.489	1.983	1.286
Item_11	72	1	3	1.60	.725	.791	-.674
Item_12	72	1	3	1.58	.783	.894	-.770
Item_13	72	1	3	1.31	.547	1.628	1.803
Item_14	72	1	3	1.14	.387	1.855	1.136
Item_15	72	1	3	1.46	.670	1.167	.155
Item_16	72	1	3	1.90	.842	.188	-1.570
Item_17	72	1	2	1.39	.491	.466	-1.835
Item_18	72	1	3	1.58	.575	.349	-.754
Item_19	72	1	2	1.15	.362	1.972	1.940
Item_20	72	1	3	1.39	.545	.995	-.032
Item_21	72	1	3	1.24	.489	1.983	1.286
Item_22	72	1	2	1.29	.458	.936	-1.156
Item_23	72	1	3	1.57	.601	.526	-.599
Item_24	72	1	3	2.40	.522	.097	-1.316
Item_25	72	1	3	2.39	.545	-.077	-.957
Item_26	72	1	3	2.50	.581	-.663	-.515
Item_27	72	1	3	1.67	.531	-.129	-.813
Item_28	72	1	3	2.57	.526	-.584	-1.019
Item_29	72	1	3	2.53	.627	-.987	-.040
Item_30	72	1	3	2.47	.604	-.678	-.464
Item_31	72	1	3	2.60	.548	-.927	-.176
Item_32	72	1	3	2.64	.512	-.912	-.452

Tabla 18 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) de la puntuación total de las subescalas del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA) en el pre-test y post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
IRA ESTADO-PRE	72	8	16	8.67	1.653
IRA RASGO-PRE	72	8	20	11.54	2.969
EXPRESIÓN EXTERNA IRA-PRE	72	4	11	7.92	1.782
EXPRESIÓN INTERNA IRA-PRE	72	4	12	8.10	2.357
CONTROL EXTERNO IRA-PRE	72	4	12	7.08	1.867
CONTROL INTERNO IRA-PRE	72	4	12	8.06	2.798
IRA ESTADO-POST	72	8	14	8.47	1.222
IRA RASGO-POST	72	8	20	11.60	3.227
EXPRESIÓN EXTERNA IRA-POST	72	4	9	5.58	1.207
EXPRESIÓN INTERNA IRA-POST	72	4	9	5.69	1.421
CONTROL EXTERNO IRA-POST	72	7	12	9.86	1.568
CONTROL INTERNO IRA-POST	72	6	12	10.24	1.858

Figura 4 Diagrama de cajas con las puntuaciones del pre-test y pos-test de las subescalas (Expresión Externa e Interna de la Ira y Control Externo e Interno de la Ira) del Inventario de Expresión de Ira Estado-Rasgo en Niños y Adolescentes (STAXI-NA).





Factores de Personalidad

Esta variable se evaluó a través del Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes para evaluar la personalidad de los niños y analizar la relación de los cinco factores de la personalidad (Conciencia, Apertura, Extroversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional) con las variables socioemocionales medidas.

Si nos fijamos en las puntuaciones totales de cada una de las subescalas, observamos que los alumnos obtuvieron una puntuación media-alta en las dimensiones Conciencia, Apertura, Extroversión y Amabilidad, y una puntuación baja en la dimensión Inestabilidad Emocional (Tabla 19).

Tabla 19 Estadísticos descriptivos (máximo, mínimo, media y desviación típica) de la puntuación total de las subescalas del Cuestionario “Big Five” de personalidad para niños y adolescentes en el pre-test y post-test.

	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
CONCIENCIA	72	50	98	74.90	10.508
APERTURA	72	13	40	29.28	5.700
EXTRAVERSIÓN	72	27	50	40.76	5.377
AMABILIDAD	72	27	50	37.63	5.820
INESTABILIDAD EMOCIONAL	72	13	51	25.88	8.532

EFFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN VARIABLES SOCIOEMOCIONALES.

Con la finalidad de analizar los efectos del programa, se evaluó el cambio en los instrumentos de medida en el pre-test y post-test en cuanto a Autoestima, Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Ira Estado/Rasgo, Expresión Externa e Interna de Ira, y Control Externo e Interno de Ira; cuyos resultados se muestran en la Tabla 20 y se representan de forma gráfica en la Figura 5.

Como se puede observar la muestra obtiene una puntuación media mayor en el posttest en autoestima, autoconcepto (en todas sus dimensiones), y control externo e interno de la ira, y una puntuación media menor, en expresión externa e interna de ira, siendo estas diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto entre mediano y grande (Tabla 20, Figura 7).

Figura 5. Diferencias de medias entre las puntuaciones del test y posttest de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación

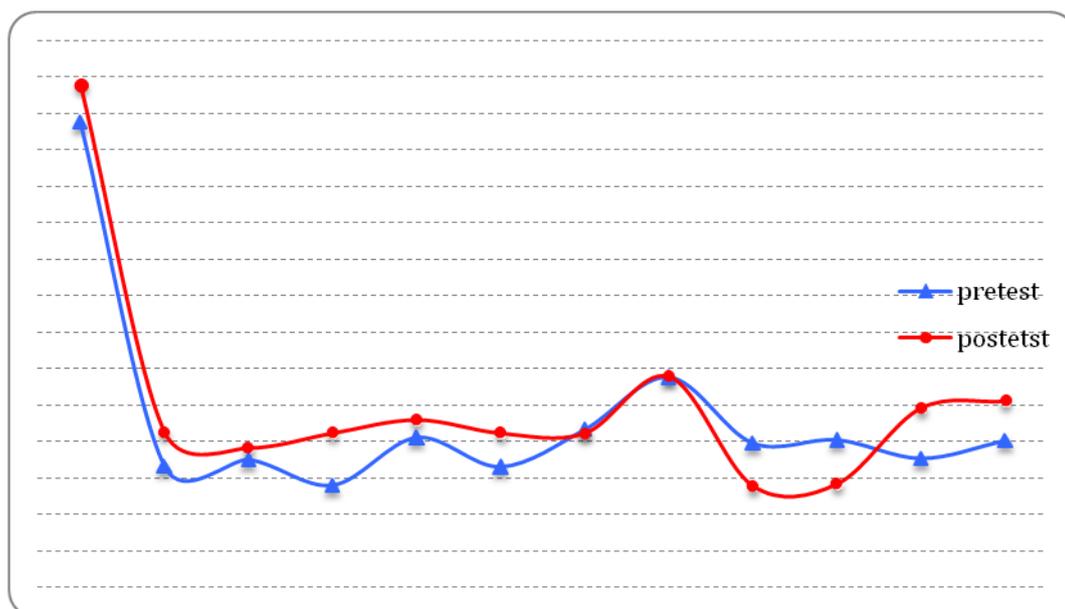


Tabla 20 Diferencias de medias entre las puntuaciones del test y posttest de las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de evaluación.

Instrumentos	Pre-test		Post-tetst		Pre-test/Post-test				
	Media	DT	Media	DT	t(gl)	p	IC 95%		d
Autoestima	25.53	4.299	27.64	3.486	t(71)=4.616	.000	1.199	3.023	.544
Autoconcepto Acad-Lab	6.64	1.87	8.54	1.21	t(71)=8.35	.000	1.44	2.35	.984
Autoconcepto social	7.01	1.69	7.67	.89	t(71)=3.05	.003	.23	1.09	.359
Autoconcepto emocional	5.61	2.96	8.48	.89	t(71)=11.22	.000	2.36	3.38	1.318
Autoconcepto familiar	8.23	1.26	9.21	.74	t(71)= 6.23	.000	.668	1.297	.734
Autoconcepto físico	6.62	1.86	8.48	1.13	t(71)=8.32	.000	1.41	2.30	.980
Ira Estado	8.666	1.653	8.472	1.221	t(71)=-.806	.423	-.675	.286	-.094
Ira Rasgo	11.541	2.969	11.597	3.226	t(71)=.116	.908	-.903	1.014	.013
Expresión externa de la Ira	7.916	1.782	5.583	1.207	t(71)=-10.116	.000	-2.793	-1.873	-1.192
Expresión interna de la Ira	8.097	2.356	5.694	1.420	t(71)=-7.673	.000	-3.027	-1.778	-.904
Control externo de la Ira	7.083	1.867	9.861	1.568	t(71)=9.421	.000	2.189	3.365	1.110
Control interno de la Ira	8.055	2.797	10.236	1.857	t(71)=5.496	.000	1.389	2.971	.647

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las variables.

En la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test (M=25.53, DT=4.299) y el post-test (M=27.64, DT=3.486), $t(71)=4.616$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue .544, siendo este un valor mediano.

En la evaluación del autoconcepto, se obtuvieron los siguientes resultados:

En la dimensión Académico/Laboral se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test (M=6.64, DT=1.87) y el post-test

($M=8.54$, $DT=1.21$), $t(71)=8.35$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue .984, siendo este un valor grande.

En la dimensión Social se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=7.01$, $DT=1.69$) y el post-test ($M=7.67$, $DT=.89$), $t(71)=3.05$, $p<.003$. El índice del tamaño d , con un valor de 0.359, siendo este un valor pequeño-mediano.

En la dimensión Emocional se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=5.61$, $DT=2.96$) y el post-test ($M=8.48$, $DT=.89$), $t(71)=11.22$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d , fue 1.318, siendo este un valor grande.

En la dimensión Familiar se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=8.23$, $DT=1.26$) y el post-test ($M=9.21$, $DT=.74$), siendo significativamente mayor $t(71)=9.643$ $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue .734, siendo este un valor mediano-grande.

En la dimensión Físico se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=6.62$, $DT=1.86$) y el post-test ($M=8.48$, $DT=1.13$), $t(71)=9.643$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue .980, siendo este un valor grande.

En la evaluación de la Ira se obtuvieron los siguientes resultados:

En la dimensión Ira Rasgo e Ira Estado, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test y el post-test.

En la dimensión Expresión Externa de la Ira se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=7.92$, $DT=1.78$) y el post-test ($M=5.58$, $DT=1.21$), $t(71)= -10.12$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue -1.192, siendo este un valor grande.

En la dimensión Expresión Interna de la Ira se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=8.05$, $DT=2.80$) y el post-test ($M=5.68$, $DT=1.42$), $t(71)= -7.67$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue -.904, siendo este un valor grande.

En la dimensión Control Externo de la Ira se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=7.08$, $DT=1.87$) y el post-test ($M=9.86$, $DT=1.57$), $t(71)=9.421$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue 1.110, siendo este un valor grande.

En la dimensión Control Interno de la Ira se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pre-test ($M=7.08$, $DT=1.87$) y el post-test ($M=10.24$, $DT=1.86$), $t(71)=5.496$, $p<.000$. El índice del tamaño del efecto d fue .647, siendo este un valor mediano-grande.

RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES SOCIOEMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD.

En este apartado, se aportan los datos de los análisis de la relación entre las variables socioemocionales de los niños y las características de personalidad.

Así, las correlaciones entre autoestima, autoconcepto (en todas sus dimensiones), ira Estado/Rasgo, control externo e interno de la ira, expresión externa e interna de ira, y los cinco factores de personalidad (conciencia, apertura, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional), se obtuvieron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre autoestima, autoconcepto, y los factores de personalidad apertura, conciencia, extraversión y amabilidad. Por otro lado, se obtuvieron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre autoestima, autoconcepto, y los factores de personalidad apertura, conciencia, extraversión y amabilidad, con el factor inestabilidad emocional. Parece observarse un patrón de correlación negativa entre la Ira Estado/Rasgo y su Expresión Externa e Interna con la autoestima, el autoconcepto (en todas sus dimensiones), el Control Externo e Interno de la Ira y los factores de personalidad Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad, aunque estos patrones no son en ocasiones estadísticamente significativos. Así mismo, se observa un patrón de correlación positiva entre la Ira Estado/Rasgo y su Expresión Externa e Interna con el factor de personalidad Inestabilidad emocional, siendo dichos patrones de asociación estadísticamente significativos (Tabla 21).

Tabla 21 Correlaciones bivariadas entre Autoestima, las dimensiones de Autoconcepto, Ira Estado/Rasgo, Expresión Externa e Interna de la Ira, Control Externo e Interno de la ira y los factores de personalidad Conciencia, Apertura, Extraversión, Amabilidad e Inestabilidad Emocional.

	AE	A-AL	A-S	A-E	A-FA	A-FI	I-E	I-R	E-EX	E-IN	C-EX	C-IN	CO	AP	EXT	AM	I-EM
AE	-																
A-AL	,354**	-															
A-S	,226*	,333**	-														
A-E	,306**	,218*	,053	-													
A-FA	,235*	,333**	,430**	,121	-												
A-FI	,289*	,385**	,260*	-,059	,219	-											
I-E	-,038	-,240*	-,124	-,032	-,187	-,104	-										
I-R	-,277*	-,188	-,134	-,033	-,135	-,064	,433**	-									
E-EX	-,336**	-,153	-,015	-,082	-,106	-,066	,253*	,397**	-								
E-IN	-,272*	-,110	-,009	-,015	-,028	-,031	,237*	,401**	,807**	-							
C-EX	,140	,168	,259*	,125	,264*	,166	,087	,045	,049	,142	-						
C-IN	,113	,058	,369**	,087	,131	,144	-,121	-,002	-,010	,117	,509**	-					
CO	,339**	,372**	,429**	,367**	,292*	,173	-,015	-,176	-,203*	-,096	,128	,183	-				
AP	,450**	,364**	,432**	,313**	,276*	,079	-,038	-,290*	-,154	-,083	,170	,160	,733**	-			
EXT	,268*	,315**	,276*	,026	,327**	,277*	-,026	-,054	-,105	-,058	,212	,124	,576**	,344**	-		
AM	,273*	,307**	,394**	,166	,294*	,096	-,234*	-,365**	-,322**	-,269*	,110	,170	,696**	,563**	,512**	-	
I-EM	-,374**	-,207*	-,310**	-,351**	-,192	,083	,266*	,362**	,315**	,292*	-,181	-,012	-,324**	-,334**	-,041	-,340**	-

*p<0,05; **p<0,01

AE= Autoestima; A-AL= Autoconcepto Académico-Laboral; A-S= Autoconcepto Social; A-E= Autoconcepto emocional; A-FA= Autoconcepto Familiar; A-FI= Autoconcepto físico; I-E= Ira estado; I-R= Ira rasgo; E-EX= Expresión externa de la ira; E-IN= Expresión interna de la ira; C-EX= Control externo de la ira; C-IN= Control interno de la ira; CO= Conciencia AP= Apertura; EXT= Extraversión; AM= Amabilidad; I-EM= Inestabilidad Emocional

EFFECTOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y RELACIÓN DE LAS VARIABLES SOCIOEMOCIONALES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

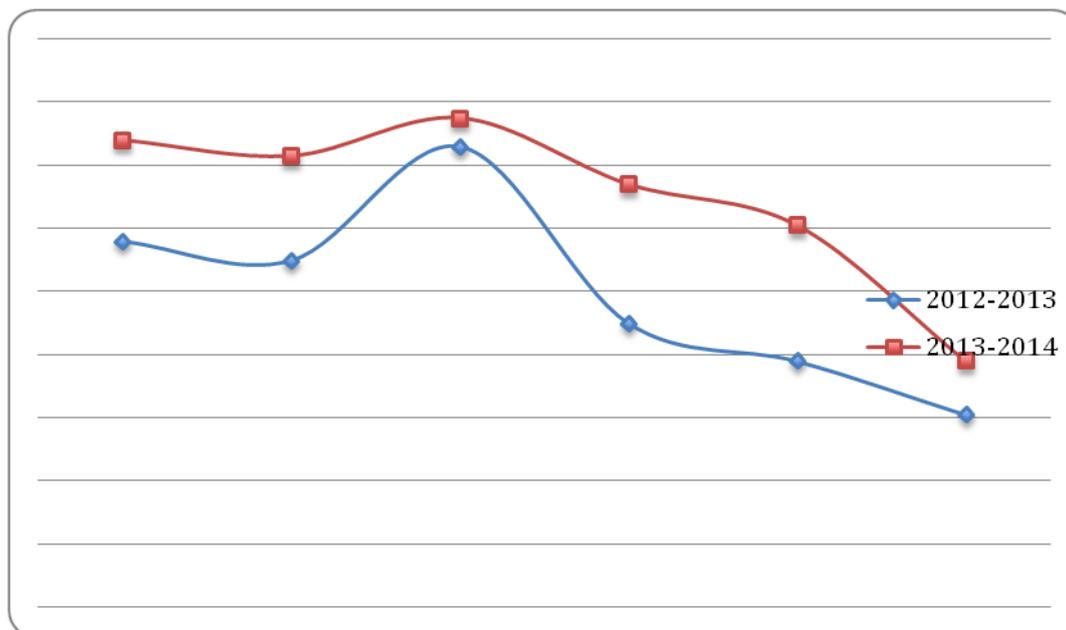
En este apartado, se analizaron las notas de los expedientes académicos de los niños de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014 como indicadores del rendimiento académico.

Así, se analizaron las diferencias de medias entre las notas obtenidas en los cursos 2012-2013 y 2013-2014. Como podemos observar en la Tabla 22, los alumnos obtuvieron notas medias mayores en el curso 2013-2014, siendo éstas estadísticamente significativas en las materias conocimiento del medio natural, educación artística, lengua castellana y literatura y lengua extranjera (inglés), con un tamaño del efecto mediano (Figura 6).

Tabla 22 Diferencias de medias entre las notas de los alumnos obtenidas en los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Instrumentos	2012-2013		2013-2014		Diferencias				
	Media	DT	Media	DT	t(gl)	p	IC 95%		d
Conoc. del M. Natural	6.76	1.53	7.08	1.38	t(71)= 4.305	.000	.1715	.4674	.507
Educación artística	6.70	1.10	7.03	1.09	t(71)= 3.663	.000	.1487	.5040	.432
Educación física	7.06	1.11	7.15	.98	t(71)= 1.102	.274	.0788	.2732	.130
Lengua y Literatura	6.50	1.62	6.94	1.47	t(71)= 4.859	.000	.2620	.6268	.572
Inglés	6.38	2.06	6.81	1.82	t(71)= 4.222	.000	.2272	.6339	.498
Matemáticas	6.21	1.86	6.38	1.83	t(71)= 1.409	.163	.0691	.4025	.166

Figura 6 Diferencias de medias entre las notas de los expedientes académicos de los niños de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014.



Las correlaciones entre el rendimiento académico en las materias de los cursos analizados y los instrumentos de evaluación arrojaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las notas de los alumnos y la Autoestima, el Autoconcepto (en todas sus dimensiones menos en la Física), y Control Externo e Interno de la Ira. Además, como era de esperar, esas correlaciones fueron mayores con las notas del curso académico 2013-2014 (Tabla 23)

Tabla 23 Correlaciones bivariadas entre las notas de los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014 con las puntuaciones obtenidas en los instrumentos de medida.

	AE	A-AL	A-S	A-E	A-FA	A-FI	I-E	I-R	E-EX	E-IN	C-EX	C-IN
Conoc. del M. Natural 12-13	.277*	.304**	.286*	.305**	.326**	-.010	-.065	.018	-.036	.065	.442**	.297*
Educación artística 12-13	.152	.228*	.183	.118	.364**	-.024	-.203	-.103	-.128	-.135	.283*	.235*
Educación física 12-13	.069	.130	.084	.247*	.111	.168	-.009	.067	.109	.030	.035	-.134
Lengua y Literatura 12-13	.264*	.441**	.332**	.217*	.432**	.095	-.284*	-.120	-.156	-.137	.401**	.199
Inglés 12-13	.273*	.406**	.251*	.033	.412**	.082	-.264*	-.043	-.154	-.150	.358**	.139
Matemáticas 12-13	.177	.341**	.282*	.184	.198	.064	-.121	-.069	.008	.003	.457**	.305**
Conoc. del M. Natural 13-14	.319**	.363**	.325**	.372**	.381**	.038	-.108	-.068	-.066	-.003	.422**	.332**
Educación artística 13-14	.226*	.296*	.224*	.235*	.391**	-.032	-.054	-.136	-.111	-.116	.341**	.263*
Educación física 13-14	.120	.068	.028	.206	.121	.192	-.072	.138	.023	.066	.100	-.029
Lengua y Literatura 13-14	.284*	.468**	.373**	.237*	.479**	.144	-.265*	-.067	-.104	-.073	.432**	.224*
Inglés 13-14	.283*	.455**	.314**	.129	.474**	.055	-.274*	-.105	-.046	-.045	.419**	.250*
Matemáticas 13-14	.240*	.422**	.353**	.263*	.326**	.050	-.204	-.102	-.066	-.113	.476**	.296*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

AE= Autoestima; A-AL= Autoconcepto Académico-Laboral; A-S= Autoconcepto Social; A-E= Autoconcepto emocional; A-FA= Autoconcepto Familiar; A-FI= Autoconcepto físico; I-E= Ira estado; I-R= Ira rasgo; E-EX= Expresión externa de la ira; E-IN= Expresión interna de la ira; C-EX= Control externo de la ira; C-IN= Control interno de la ira.

DIFERENCIAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS NIÑOS

Al analizar si existían diferencias entre las variables socio-emocionales y las variables sociodemográficas género, si los padres habían acudido no a la sesión formativa, el tipo de familia y si los padres estaban separados o no, encontramos que sólo habían diferencias estadísticamente significativas entre la dimensión Ira Rasgo y la variable sexo, encontrando una puntuación media de 12.62 (DT= 3.47) en los hombres y 10.68 (DT= 2.72) en mujeres, con una $t(70)= 2.643$; $p= .010$; IC (.474 – 3.39).

CAPÍTULO 7

7.1 DISCUSIÓN

La regulación emocional se hace cada vez más necesaria en niños, sobre todo ante la ira, debido a la relación de ésta con la dificultad de entablar buenas relaciones con los demás y lograr una posterior estabilidad emocional (Flórez, & Rendón, 2010), además de que el control emocional se va forjando durante la infancia y consolidando sobre la edad escolar (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Bajos niveles de inteligencia emocional se relacionan con conductas desadaptativas y delincuencia en la adolescencia, además de mostrar menos autocontrol y autoeficacia a la hora de percibir, expresar y regular emociones (Milojevic, Dimitrijevic, Marjanovic, & Dimitrijevic, 2016)

Referente a nuestro *primer objetivo* sobre el diseño de un programa de intervención en educación socio-emocional, hemos trabajado en psicología positiva en el ámbito escolar con niños entre 8 y 10 años, edades en las que se usan las capacidades de observación, reflexión análisis y síntesis, siendo la emotividad inestable por los cambios neurohumorales pudiendo presentar fluctuaciones anímicas importantes, sentimientos de culpa e inseguridad, como bien podemos constatar en la bibliografía consultada que nos indica que en España, a través del programa de “Educación Responsable” se ofrecen técnicas y recursos para el aprendizaje tanto cognitivo como emocional (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal). Extremera y Fernández-Berrocal (2003) muestran una conexión directa entre inteligencia emocional, sobre todo intrapersonal, y rendimiento escolar y salud mental. Estos autores abogan por el modelo de Salovey y Mayer (1997), para el desarrollo de habilidades emocionales en el niño, como la identificación de los sentimientos, la comprensión de los mismos, el uso de las emociones en el razonamiento y la regulación de las mismas. Programas que se quedan sólo en aspectos cognitivos como la resolución de problemas o en el aprendizaje de habilidades

sociales como una forma de desarrollar aspectos socio-emocionales se quedarían incompletos, a falta de utilizar estrategias que enfatizen las habilidades emocionales anteriormente expuestas, a través de estrategias basadas en la conexión de aspectos cognitivos, emocionales y sociales.

Nos ha parecido muy interesante los aspectos trabajados por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), y nos llevó a trabajarlos en nuestro programa, ya que considerábamos muy importante el que se trabajara con los niños, la resolución de problemas, la asertividad, el control de impulsos, el manejo del estrés, la autoestima o la empatía, porque tienen como factor común un adecuado procesamiento de la información emocional.

Mateu-Martínez et al. (2013), también llevaron a cabo un programa de intervención multicomponente cognitivo-conductual para el desarrollo de competencias socio-emocionales y prevenir el rechazo social en niños. Trabajaron en 6 sesiones (con periodicidad semanal), en el que obtuvieron resultados positivos tanto en ansiedad, depresión como en inteligencia emocional. También se llevó a cabo con éxito un programa de educación emocional de 11 sesiones de 50 minutos cada uno, con niños de 5 a 7 años, en Badajoz, contando con un grupo de control (Merchán, Bermejo, & González, 2014).

En el estudio de Flórez y Rendón (2010) donde llevaron a cabo una intervención para regular la ira, obtuvieron resultados positivos con tareas de autotranquilización (como el tocarse la cara o las manos, por ejemplo).

En nuestro estudio podemos observar una mayor tendencia a la ira-rasgo en los niños frente a las niñas, pero en ambos, tras la aplicación del programa se produjo una reducción de la expresión de la ira y un aumento del control de la misma.

Es importante hacer notar el estudio de Bacon y Regan (2016), donde han hallado una predisposición hacia la delincuencia en chicas, caracterizada por la manipulación, con niveles altos de inteligencia emocional. En los chicos, una alta inteligencia emocional mostraba una mejora prosocial. Sería interesante

estudiar las variables moduladoras de este hecho como forma de prevenir el mal uso del conocimiento emocional y su enseñanza.

Referente a nuestro *segundo objetivo* donde se pretendía hacer una implementación del programa durante un curso escolar, hemos podido comprobar a través de los resultados obtenidos que el programa de intervención resultó eficaz para los niños de cuarto de primaria, mostrando mejoría en las diversas competencias socio-emocionales que se trabajaron con ellos durante todo el curso. Nos parece muy significativo que los niveles alcanzados en autoestima fueron mayores después de la intervención, así como el autoconcepto y control de la ira, además de mejorar sus resultados académicos respecto al año anterior. Los resultados positivos que hemos obtenido se añaden a otros resultados favorables que se han hallado en otros programas de intervención, en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional (Agulló et al., 2011; Ambrona, López-Pérez, & Márquez-González, 2012; Obiols Soler, 2005) como internacional (Herpertz, Schutz, & Nezlek, 2016; Sotil et al., 2008).

Tenemos que tener en cuenta que la utilización de medidas de tipo autoinforme para medir habilidades complejas, tiene claras ventajas prácticas (brevedad y sencillez en el procedimiento) pero también reconocidas limitaciones (Roberts, Schulze, Zeidner y Matthews, 2005) que pueden sesgar los resultados, especialmente la deseabilidad social, y al utilizar la misma prueba en dos momentos (pretest/postest).

Después de haber realizado esta intervención y en sintonía con las conclusiones de otros trabajos como Durlak y DuPre (2008), se demuestra que existe una gran complejidad y dificultad en la implementación de un programa en el ámbito educativo, a la hora de selección de la muestra, en la propia intervención, a la hora de recoger los datos, los análisis y en la obtención de evidencias, pero que es necesario trabajar estos conceptos por el beneficio que pueden obtener nuestros escolares para el día a día y para su futuro personal y profesional. Y todo esto, nos lleva a pensar que es totalmente necesario seguir investigando en este campo, porque la educación emocional es un proceso educativo continuo que adopta un enfoque de ciclo vital, se hace necesario que

las formaciones no sean puntuales, como la que aquí se analiza, sino que se deben entrenar estas competencias de una manera permanente (Cabello et al. 2010; López, 2009), como prevención de posibles problemas y como estrategia de desarrollo de habilidades de mejora de la salud mental y el bienestar, con el objetivo de conseguir una educación integral de las personas (niños y adultos).

Es importante hacer notar, que los resultados de nuestro trabajo también han demostrado que la intervención llevada a cabo produjo resultados positivos en el control emocional y en los resultados académicos de los niños con los cuales trabajamos.

Resultaría muy útil entender de una mejor forma el papel diferencial de la inteligencia emocional en la escuela, entre los profesores de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), y los alumnos, y su relación con diferentes variables como el rendimiento escolar, las relaciones sociales y la salud.

En cuanto a nuestro *tercer objetivo*, en el que hemos querido evaluar los efectos del programa en los factores socio-emocionales del desarrollo infantil, en relación con la educación emocional, ha sido de vital importancia el hecho de intervenir paralelamente con los padres y con los profesores, formándolos en inteligencia emocional, especialmente en habilidades sociales y de comunicación, habilidades de expresión y manejo emocional, técnicas de relajación, técnicas para el desarrollo de la autoestima, autoreforzamiento, autoinstrucciones positivas y entrenamiento positivo.

La intervención paralela con niños y padres ha dado una media de puntuaciones mayores en el postest en autoestima, autoconcepto en todas sus dimensiones, académico/laboral como social, emocional, familiar y físico, así como puntuaciones menores en la expresión externa de la ira, igual en ira estado y rasgo y mayores en control tanto internos como externo de la ira.

Esto concuerda con las afirmaciones de Zhou (2015), que nos confirma que tanto la personalidad como la motivación son factores importantes en el rendimiento académico. En su estudio mostró que todos los factores de personalidad menos la inestabilidad emocional, se relacionaron positivamente

con el rendimiento académico, tras controlar la variable género, encontró que la apertura y la conciencia seguían prediciendo positivamente el rendimiento académico; relacionado con la motivación halló los factores de amabilidad y conciencia. Esto podría estar relacionado con nuestros resultados respecto a las correlaciones que hallamos en relación al factor de inestabilidad, el cual se relacionó de forma negativa con la autoestima, el autoconcepto, la apertura, la conciencia, la extraversión y la amabilidad

Hurtado (2015) a través de la Consejería de Educación de la Región de Murcia publica una guía- programa para el desarrollo didáctico de la educación emocional en las aulas. Todo ello en base a resultados obtenidos en estudios como el llevado a cabo por nosotros, que demuestran el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas.

Según Bisquerra, (2012), hay que educar las emociones para obtener el desarrollo de la inteligencia emocional, en la infancia y la adolescencia. Esto correlaciona positivamente con nuestro estudio donde se quiere evaluar los efectos de un programa de intervención en educación emocional durante un curso escolar.

El profesor que genera emociones positivas en el aula, que refuerza el esfuerzo, que es cercano con los alumnos, que trata de entender cómo se encuentran los alumnos en determinados momentos, etc., va a mostrar una serie de emociones positivas en el aula, y éstas a su vez son aprendidas por dichos alumnos y hace que los alumnos tengan un mayor compromiso con el aprendizaje y un mayor éxito académico (Jennings y Greenberg, 2009). Este buen clima emocional conlleva a un mejor bienestar y bajos niveles de estrés en los alumnos (Baker, 2004), ya que el profesor no solo centra sus objetivos en el rendimiento o aprendizaje de contenidos, sino también en las emociones. Por lo tanto, si uno o más alumnos no tiene claridad en las emociones que se están poniendo en juego en el aula por parte del profesor, y no es capaz por tanto de regular sus emociones, ocurrirá que estos alumnos posiblemente no se beneficien de la misma forma que lo puedan hacer los alumnos que por el contrario son capaces de tener claras las emociones y, por tanto, regularlas. Por tanto, no solo importa la fuerza o la intensidad de la motivación de los estudiantes, las

instituciones educativas y los profesores deben crear ambientes de aprendizaje que promuevan una motivación, un clima motivacional orientado a la tarea, potenciando la claridad y regulación emocional de los alumnos, para que estos alumnos sean capaces de identificar como se sienten en cada momento, y regular sus propias emociones. Por lo que debemos comprender y crear en ellos una forma inteligente de sentir.

Las instituciones educativas deberían cambiar y dejar de promover una cultura orientada al rendimiento, que es predominantemente competitiva. Deberían enfocarse, más bien, a crear una cultura que promueva el aprendizaje, el crecimiento y el interés intrínseco por comprender y dominar las tareas desafiantes, la educación explícita de las emociones y de los beneficios personales y sociales que ello conlleva, y los profesores son los agentes más importantes de este cambio, pues son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del docente para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase. Por tanto, el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales.

En cuanto a nuestro *cuarto objetivo*, donde se quería analizar las características de personalidad de los participantes y ver su relación con las competencias socio-emocionales, hemos hallamos una correlación positiva entre autoestima y autoconcepto y los factores de personalidad de apertura, conciencia, extraversión y amabilidad. A más ira estado/rasgo y a más expresión externa e interna de la ira menos autoestima y autoconcepto, peor control de la ira, menos conciencia, apertura, extraversión y amabilidad, y más inestabilidad emocional. Estas correlaciones con un programa aplicado para mejorar la habilidad de percibir las emociones en los demás, halló que los que puntuaron más alto en las dimensiones de personalidad de amabilidad y conciencia se beneficiaron más de la intervención (Herpertz et al., 2016). En nuestro estudio, además de comprobar que funcionó el programa, se encontró cómo algunos rasgos de personalidad favorecen dicha efectividad.

Hay estudios que demuestran que alumnos extravertidos favorecen su adecuado desempeño escolar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, obteniendo mejores resultados (Eysenck, 1997; Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010); mostrándose, estos estudios, en desacuerdo con la idea de que el factor Extraversión conlleva una asociación negativa en los alumnos, bajo la interpretación de que existen diferencias en la adquisición del conocimiento entre el alumno introvertido que pasa más tiempo estudiando, y los extravertidos que pasan más tiempo socializando y por ende, obtienen resultados más bajos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005).

Estos estudios correlacionan con el nuestro positivamente donde participantes con mejor autoestima y autoconcepto tienen un mejor control de la ira y un mejor desarrollo socio-emocional.

Así queda constatado en los estudios realizados por Petrides et al. (2010) cuyos resultados demostraron la relación entre Autoeficacia Emocional (IE rasgo; TEIQue-SF) y de las dimensiones de los Cinco Grandes de la personalidad (NEO-FFI) en dos muestras holandesas. Los resultados fueron acordes con los estudios llevados a cabo con los formularios completos de los inventarios en Estados Unidos y Gran Bretaña. Inestabilidad Emocional es el correlato más fuerte de la IE rasgo en ambas muestras, seguido por la Extraversión, Conciencia, Amabilidad, y Apertura. Los análisis de regresión confirman que el solapamiento entre IE rasgo y las dimensiones de la personalidad de orden superior supera el 50%.

Del mismo modo, Komarraju, Karau, Schmeck, y Avdic (2011) estudian si los estilos de personalidad y de aprendizaje influyen en el rendimiento académico, y encontraron que dos de los Cinco Grandes rasgos, Conciencia y Amabilidad, se relacionan positivamente con los cuatro estilos de aprendizaje (análisis de la síntesis, el estudio metódico de retención hecho, y procesamiento y elaboración), mientras que la Inestabilidad Emocional se relaciona negativamente con los cuatro estilos de aprendizaje. También encontramos en el estudio de Babakhani (2014), que la Apertura predice el rendimiento académico.

En relación a nuestro *quinto objetivo*, donde se estableció el medir las competencias socio-emocionales de los participantes, se pudo observar que nuestro estudio había obtenido mejores resultados en el postest en autoestima y autoconcepto, en conciencia, apertura, extraversión y amabilidad, datos muy acordes con otras investigaciones referente al autoconcepto, donde, a partir de los 12 años las niñas muestran un peor autoconcepto que los niños. Parece ser que la dimensión física es la que tiene una mayor puntuación en los niños en distintos trabajos realizados en distintos países (Pastor, Balaguer, & García-Merita, 2003). En un meta-análisis llevado a cabo por Wilgenbusch y Merrell (1999) se halló que las diferencias de género se deben más a las diferencias de edad, por ejemplo, entre los 7 y los 12 años los niños tienen más puntuación en autoconcepto en la dimensión global, matemática, musical, trabajo, apariencia física, coordinación psicomotora y emocional. Y las niñas puntúan más en la dimensión verbal, amistad, honestidad y moralidad. En un estudio de Padilla Carmona, García Gómez y Suárez Ortega (2010), con adolescentes, tanto en autoconcepto como en autoestima los chicos tienen puntuaciones más altas que las chicas, aquellos obtienen más puntuación en las dimensiones del autoconcepto emocional y global, aunque ambos sexos tienen una imagen de sí mismos positiva, y hallan una correlación entre la autoimagen corporal y el autoconcepto social y emocional, sobre todo más en las chicas.

La autoestima es una de las variables más estudiadas en el ámbito escolar (Agulló et al., 2011; De Rosier, & Lloyd, 2011; Wilhite, & Bullock, 2012). Resulta ser un componente esencial, que no siempre se trabaja en el colegio, en la construcción de la personalidad en los niños, sobre todo en la etapa adolescente. Ejercicios para desarrollar las habilidades sociales y técnicas de aprendizaje cooperativo se muestran eficaces para el trabajo con la autoestima en el ámbito escolar con repercusión positiva en los resultados de aprendizaje (Ortega Ruíz, & Mínguez Vallejos, 1999). En nuestro programa utilizamos dichos ejercicios y obtuvimos también buenos resultados en autoestima, además de en otros constructos socio-emocionales, y en el rendimiento académico. Encontramos una correlación positiva entre el rendimiento académico y la autoestima, el autoconcepto (menos en la dimensión física) y el control externo e interno de la ira. Para Meece y Jones (1996), el que las niñas

tengan mejores resultados no siempre va acompañado de una mayor autoestima. Tal vez sean otras variables, que en futuras investigaciones se deberían estudiar, las que influyan más que la autoestima en las calificaciones. Por ejemplo, las niñas presentan más empatía que los niños, y estos a su vez presentan más conductas agresivas que las niñas (Calvo, González, & Martorell, 2001). Major, Barr, Zubek y Babey (1999, citado por Padilla Carmona et al., 2010), en su meta-análisis resaltan el peligro de no incluir otras variables moderadoras en las diferencias de género en el autoconcepto, como la edad, la clase social o la raza. En relación a la edad, consideran que de 5 a 10 años apenas aparecen diferencias en la autoestima de niños y niñas, y en edades superiores se muestra un mayor autoconcepto en los niños. Los estereotipos sexistas siempre han tenido influencia en dichas diferencias, por lo que también tendremos que tenerlos en cuenta en futuras investigaciones.

El acoso entre iguales resulta ser un factor que impide mantener un autoconcepto positivo y un rendimiento académico óptimo (Barr, & Higgins. D'Alessandro, 2007). Según Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014), son muchos los estudios que ponen de manifiesto que la empatía en niños y adolescentes mejora sus habilidades sociales y, en concreto, su conducta prosocial y cooperativa.

En cuanto a nuestro *sexto objetivo* de analizar a través de un modelo estructural mediante el uso de ecuaciones estructurales, los componentes de la competencia socio-emocional a través de las variables estudiadas, encontramos que las correlaciones entre autoestima, autoconcepto (en todas sus dimensiones), ira Estado/Rasgo, control externo e interno de la ira, expresión externa e interna de ira, y los cinco factores de personalidad (conciencia, apertura, extraversión, amabilidad e inestabilidad emocional), eran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre autoestima, autoconcepto, y los factores de personalidad apertura, conciencia, extraversión y amabilidad. Por otro lado, se obtuvieron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre autoestima, autoconcepto, y los factores de personalidad apertura, conciencia, extraversión y amabilidad, con el factor inestabilidad emocional. Parece observarse un patrón de correlación negativa entre la Ira Estado/Rasgo y su Expresión Externa e Interna con la autoestima, el

autoconcepto (en todas sus dimensiones), el Control Externo e Interno de la Ira y los factores de personalidad Conciencia, Apertura, Extraversión y Amabilidad, aunque estos patrones no son en ocasiones estadísticamente significativos. Así mismo, se observa un patrón de correlación positiva entre la Ira Estado/Rasgo y su Expresión Externa e Interna con el factor de personalidad Inestabilidad emocional, siendo dichos patrones de asociación estadísticamente significativos.

Estos hallazgos se relacionan con diferentes investigaciones como la realizada por Gaja (2012), donde expone que las competencias y merecimientos altos son pilares fundamentales para que se genere en las personas una alta autoestima o autoestima positiva. Un individuo con autoestima alta es menos crítico consigo misma que una con autoestima media o baja; resiste mejor la presión social y actúa de acuerdo con los principios criterios y valores. De igual forma se observa que los estudios realizados en España (Zacarés, Iborra, Torres, Serra, 2009) obtienen puntuaciones semejantes entre los géneros al utilizar instrumentos sobre el autoconcepto, a diferencia de lo que ocurría en investigaciones anteriores.

A la luz de los datos, se puede señalar que las variables autoconcepto e inteligencia emocional están asociados; que, por consiguiente en la población, cuando aumentan los puntajes en la Escala de Autoconcepto, también se elevan los de inteligencia emocional. Esto significa que a mayor desarrollo del autoconcepto, corresponde un mayor desarrollo de la inteligencia emocional y viceversa.

Todo esto implica, desde una perspectiva educativa, que debe trabajarse en la educación formal e informal en desarrollar ambas variables, ya que los hallazgos aquí expuestos, permiten establecer si una variable influye sobre la otra, es decir al aumentar una se incrementa la otra. En consecuencia, si se logra un buen desarrollo del autoconcepto en los estudiantes, es razonablemente probable que las habilidades emocionales y sociales también mejoren y al revés. En la actualidad es muy importante referirse a aspectos afectivos del alumno. Sin embargo, esto no sucede pues la mayoría de los

centros educativos enfatizan fundamentalmente en los aspectos cognitivos, no del conocimiento de sí mismo, sino más bien, el de los cursos.

Según la solución de problemas, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en la categoría *Sin habilidad cognitiva* para la solución de problemas interpersonales. La dificultad que se pudo presentar se le atribuye a las características de vulnerabilidad social de la muestra. Estudios previos explican que las condiciones socioeconómicas desfavorables impiden un adecuado desarrollo sociocognitivo y del lenguaje en la infancia (Ison, 2004; Walter, Wachs, Gardner, Lozoff, Wasserman y Pollitt, 2007).

Nuestro estudio pone lo anterior de manifiesto al correlacionar positivamente autoconcepto con autoestima; al igual que coincidieron Giraldo y Penagos (2011) con Fredrickson, al expresar que la capacidad para vivenciar las emociones positivas tiene influencia en las habilidades cognitivas para solucionar problemas interpersonales, puesto que vincula la capacidad para generar pensamientos alternativos frente a una situación problema.

Respecto a nuestro *séptimo objetivo*, donde pretendíamos analizar la relación entre el rendimiento académico y las competencias socio-emocionales de los participantes, obtuvimos que los alumnos obtuvieron notas medias mayores en el curso 2013-2014, siendo éstas estadísticamente significativas en las materias conocimiento del medio natural, educación artística, lengua castellana y literatura y lengua extranjera (inglés), y no significativo en matemáticas.

Esto va acorde con los estudios relacionados de diferentes expertos (Bisquerra, 2009; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003 y Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; entre otros) han destacado la importancia de las competencias emocionales para poder explicar el éxito personal, educativo y profesional. Partiendo de esta premisa, muchos educadores han optado por introducir experiencias de educación emocional en sus aulas y progresivamente éstas se han extendido en sus centros (Carpena, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006; López-Cassà, 2007; Obiols, 2005; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

Los alumnos mejoraron sus notas respecto al curso académico anterior, tras la aplicación del programa de intervención socio-emocional. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) realizaron un meta-análisis de 213 estudios relacionados con el aprendizaje socio-emocional en el colegio mostrando efectos positivos a nivel emocional además de una mejora en el rendimiento académico. También se han relacionado las competencias emocionales de los docentes con los resultados académicos y socioafectivos de los alumnos (Jennings, &Greenberg, 2009).

En vista de los resultados podemos afirmar que, los programas para el desarrollo de las competencias personales del alumnado deberían introducirse al inicio mismo de escolarización y extenderse a lo largo de toda la escolaridad. Afortunadamente, ya empezamos a encontrar algunos trabajos como los de Ambrona, T. y otros (2012); Pérez-Escoda y otros (2012) que ofrecen evidencias de la eficacia de estos programas. Este aspecto nos lleva a plantear: la necesidad de ofrecer formación inicial y continua al profesorado sobre estos temas.

Como recoge Day (2011), algunos estudios clásicos (Moore y Esselman, 1992; Ross, 1992) descubrieron que los profesores que tenían mejor autoconcepto y un mayor sentido de la eficacia docente general superaban a sus compañeros en la enseñanza de las matemáticas, al tiempo que un buen rendimiento de los alumnos también estaba relacionado con que los maestros tuvieran una elevada eficacia personal y general. Estos resultados estarían acordes con nuestra investigación, donde todos los alumnos mejoran en los resultados académicos tras la intervención, a pesar de no ser las matemáticas la asignatura donde los resultados son estadísticamente significativos, en este sentido difiere de nuestros resultados.

La confianza del alumno en sí mismo tiene un impacto en su proceso de enseñanza / aprendizaje. Concretamente, el informe muestra que un mayor rendimiento en matemáticas conduce a un mejor autoconcepto y autoeficacia y a una menor ansiedad ante la materia. Del mismo modo, un concepto negativo sobre sí mismo, una baja confianza en las propias posibilidades y un alto grado de ansiedad influyen de forma desfavorable en el rendimiento. Esta

autoconcepción está fuertemente relacionada con el éxito en el proceso de aprendizaje, a la vez que también puede afectar el bienestar y el desarrollo personal del alumno. Asimismo, cuando se cruzaron los datos para analizar la relación que hay entre el autoconcepto en matemáticas y el rendimiento en esta disciplina, se encontró que los alumnos que confían en sus capacidades matemáticas obtienen mejores puntuaciones en esta prueba (ocde, 2013).

Estos resultados coinciden con nuestra predicción de que las personas con puntuaciones más altas en IE utilizarían mejores Estrategias de Aprendizaje y tendrían mayores puntuaciones en Motivación académica; además es consistente con lo encontrado en el trabajo de Guil, Mestre y Gil-Olarte (2004) donde la IE se relacionaba con algunas estrategias de aprendizaje y variables de motivación y en la misma línea Guil et al., (2006).

En la revisión teórica que hemos realizado, encontramos que presenta más relación con asignaturas como por ejemplo Lengua, Inglés, y menor relación con otras como Matemáticas y ciencias (Otero et al., 2009), estos datos confirman nuestros hallazgos, donde las diferencias positivas en las calificaciones son estadísticamente significativas en estas materias.

Una forma de incorporar estos contenidos sería a través de intervenciones directas en el aula, es decir, a través de Programas Educativos Optimizadores. Las intervenciones optimizadoras, que den recursos al alumno de forma que se produzca un desarrollo positivo de sus competencias y a su vez, actúan en cierto sentido como programas de prevención al promover resiliencia, y reducir el impacto de los riesgos. Algunos programas, de Inteligencia Emocional, que encontramos en la literatura son el programa INTEMO (Ruiz, Cabello, Salguero et al., 2013)

En relación con nuestro *octavo objetivo*, donde se estudiaron si existían diferencias entre las variables socio-emocionales y las variables sociodemográficas género, si los padres habían acudido o no a la sesión formativa, el tipo de familia y si los padres estaban separados o no, encontramos que sólo habían diferencias estadísticamente significativas entre

la dimensión Ira Rasgo y la variable sexo, con una diferencia de medias a favor de las niñas, estadísticamente significativa, respecto a la dimensión ira rasgo. Las variables socio-emocionales en las niñas son más influenciadas por las variables sociodemográficas que en los niños, las emociones en las niñas están más influidas por el entorno que en los niños. Estos datos se relacionan con diversos estudios, algunos muy antiguos y corroborados por actuales,

En relación a los resultados obtenidos por Esteve (2004) y Moreno (2004), Las chicas manifestarán una visión más crítica de sí mismas relacionada con su apariencia física y como consecuencia tendrán una Autoestima más baja que los chicos. Por tanto, se espera que, a más edad, menor Autoconcepto personal y menor Autoestima (D'agata, 2011; Navarro et al., 2006). La familia es uno de los ámbitos más importantes para el desarrollo del niño en su socialización (Piqueras y Musitu ,2012)

Asimismo, aspectos relacionados con el nivel socioeconómico de las familias han tenido una larga trayectoria en la investigación sobre rendimiento académico. Destacan también los trabajos relacionados con la equidad en la educación. Hablar de esta temática nos lleva a la referencia inicial de Coleman et al. (1966) que ha tenido continuidad en numerosos trabajos de investigación (Jehangir, Glas, y Van den Berg, 2015; Schutz, Ursprung, yWosmann, 2008). Las investigaciones relacionadas con el estatus socioeconómico y el rendimiento académico aportan pruebas contundentes de su relación positiva (Harkreader y Weathersby, 1998; Sirin, 2005; White, 1982). Estos datos no hemos podido corroborarlos en nuestra investigación.

De igual forma, las conversaciones y discusiones sobre emociones y la expresividad emocional de los padres determinan el desarrollo socioemocional de sus hijos, afirmándose incluso que la forma en la que los padres y madres gestionan sus propias emociones puede influir en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos (Suveg y Zeman, 2011). Esta afirmación estaría en consonancia con los datos obtenidos.

Existen programas que demuestran que la involucración de la familia mejora los resultados (Humphrey et al., 2010). (Humphrey et al., 2013). Humphrey, et al, (2016).

Limitaciones

Como principal limitación de nuestro estudio podemos resaltar la ausencia de grupo control, que nos hubiera permitido comprobar los resultados positivos obtenidos gracias al programa de intervención y no a otras posibles variables como el proceso evolutivo normal de los niños. También se tendrán en cuenta para futuras investigaciones y aplicaciones del programa la mayor inclusión de padres y profesores en la formación de competencias socioemocionales, estos no siempre se incluyen, siendo más los alumnos los destinatarios de las formaciones. Y no debemos olvidarnos que el formador aún requiere ser formado. Coincidimos con Magallón et al. (2010), a la hora de apostar por la Alfabetización Emocional de padres y también docentes para que podamos, entre todos, aportar las competencias socio-emocionales necesarias para una sociedad más humana y sana. Para Berger, Alcalay, Torretti y Milicic (2011) la formación de profesorado pone más énfasis en aspectos cognitivos que en los emocionales. En España, según Cabello et al. (2010) son muy pocos los programas dirigidos al profesorado, y los que se dan tienen más base teórica que vivencial (Palomero, 2009). Teniendo en cuenta la relación significativa que existe, según la literatura científica, entre la inteligencia emocional y el bienestar, como por ejemplo así lo corrobora el último meta-análisis realizado por Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal (2016), debemos motivar y fomentar la aplicación de programas que, como el expuesto en este trabajo, se comprueban que funcionan.

Por último, para cerrar este apartado se señalan algunas líneas futuras de investigación que, en cierta medida, se derivan de las limitaciones señaladas anteriormente. Una vez analizados los resultados obtenidos, parece necesaria la elaboración de estudios longitudinales que permitan constatar si las relaciones encontradas entre la ansiedad, la personalidad y el rendimiento académico se mantienen en evaluaciones posteriores del rendimiento. Por otra

parte, sería interesante desarrollar programas de intervención preventiva con aquellos alumnos con niveles elevados de ansiedad.

Se han tenido en cuenta estudios parciales que incluían uno o varios de los constructos aquí expuestos como son los realizados Sobre el clima social familiar como son los estudios de Pi-Osoria y Cobián (2015). Igualmente, estudios sobre el autoconcepto, como son los estudios de Alarcón (2012), Fernández (2014) y García (2011) así como del constructo de empatía los estudio realizados por Del Pino (2013), Lorente (2014) y Palma (2013). Todos ellos muy en concordancia con nuestra investigación.

En el momento actual la familia en su identidad y organización se está diversificando, lo cual lleva también a nuevos roles familiares, Una de las propuestas que surge de este estudio es seguir investigando y profundizando las posibles variables y factores que en la actualidad puedan estar relacionados con el autoconcepto y la empatía de los niños y adolescentes.

A modo de conclusión podemos indicar que el programa aplicado a niños de cuarto de primaria resultó eficaz en las distintas competencias socio-emocionales evaluadas: mejoró la autoestima y el autoconcepto en todas sus dimensiones menos en la física, correlacionando de forma negativa con el factor de personalidad de inestabilidad emocional; también hallamos relaciones negativas significativas entre los factores de personalidad de apertura, conciencia, extraversión y amabilidad y la inestabilidad emocional. El control de la ira y su expresión, correlacionaron de forma positiva con la inestabilidad emocional, y se vieron mejorar tras la intervención.

Consideramos que enseñar a los niños inteligencia emocional intra e interpersonal, es decir, enseñarles a conocerse, a valorarse a sí mismos y a relacionarse y a valorar a los demás son la clave para lograr mayor bienestar, y con ello salud física y/o emocional. Además de prevenir conductas violentas a través de conductas prosociales y a través de la empatía.

7.2 CONCLUSIONES

En cuanto a nuestro primer objetivo, se puede concluir que hemos elaborado un programa de intervención que tiene en cuenta los aspectos más relevantes en el desarrollo emocional del niño, como es su autoconcepto, autoestima, habilidades sociales, control de la ansiedad e ira y características socio-demográficas; como así queda recogido en la bibliografía consultada y en los estudios referenciados anteriormente.

Referente a nuestro segundo objetivo, concluimos que se hace necesario continuar trabajando y poner en práctica programas de calidad que potencien el entrenamiento en habilidades socioemocionales de los docentes, los alumnos y sus familias. Sería necesario seguir profundizando en el modelo teórico más conveniente para la intervención educativa. Y continuar con la mejora en los instrumentos de evaluación, que son los que, en último término, condicionan una investigación de calidad y con fines aplicativos reales.

Para nuestro tercer objetivo, llegamos a la conclusión de que todos los modelos al igual que nuestro programa, se basan en el mejor control y desarrollo de las habilidades socio-emocionales para una mejor adaptación socio-emocional, encontrando el hecho de reconocer la necesidad de intervenir educativamente para potenciar el desarrollo socioemocional.

Referente a nuestro cuarto objetivo, concluimos que la autoestima y la amabilidad correlacionan de forma negativa con la expresión de la ira, y ésta a su vez se ve incrementada en la medida en la que aparece mayor ira estado/rasgo

En el quinto objetivo, concluimos que la ausencia de empatía se asocia a conductas agresivas y a un autoconcepto negativo, y éste se asocia a su vez a la tendencia a utilizar conductas agresivas, por lo que se pone de manifiesto.

Referente a nuestro sexto objetivo, concluimos que, para unas buenas capacidades cognitivas, es necesario poder llegar a tener capacidad para vivenciar emociones positivas.

Podemos concluir en nuestro séptimo objetivo que existe una necesidad de incorporar programas de educación emocional en el aula, pues como demuestran todas las investigaciones mejoran el autoconcepto y en consecuencia el rendimiento académico. El desarrollo de competencias emocionales tiene efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado.

Nuestro octavo objetivo nos lleva a concluir que es necesario la involucración emocional de la familia para una mejor vivencia emocional por parte de sus hijos. Al igual que la variable sexo modula en algunas de las variables estudiadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aderman, D., Berkowitz .(1970) L. Observational set , empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, , 14 , 141-148

Ainsworth, M.D. & Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza

Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.

Aguilar, E. (1995). Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de niños de 8 a 16 años. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Aguilar, M. (2007). Reflexiones acerca de la habilidad de escuchar en el proceso docente educativo. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-habilidad-escuchar-en-el-procesodocente-educativo.htm>

Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A.& Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de educación*, 354, 347-349

Alarcón, A. (2012). Estilos parentales de socialización y ajuste psicosocial de los adolescentes: un análisis de las influencias contextuales en el proceso desocialización. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Univ. de Valencia

Aleman, C. (2000). 14 Aprendizajes Vitales. (pp. 63-77). España: Editorial Descleé de Brouwer.

Al-Kubaisy, T & Jassim, A. (2003) The efficacy of assertive training in the acquisition of social skills in Iraqi social phobics. *Arab Journal of Psychiatry*, 14(1), 68-72

Álvarez, A. et al. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 36 años*. Guía práctica para padres y profesores. Madrid: Visor

Álvarez, B. (1993). La inadaptación escolar. *Aula abierta*, 61,19-64.

Alzate, (1998). *Análisis y resolución de conflictos: Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco

Ambrona, T., López-Pérez, & Márquez-González (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.

Ames, D.& Flynn, F. (2007). What breaks a leader: the curvilinear relation between assertiveness and leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), 307-324.

Aradilla Herrero, A. (2013). *Inteligencia Emocional y variables relacionadas en Enfermería*. Universitat de Barcelona: Tesis Doctoral.

Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35 (134), 97-103.

Arias, A. (2010). El arte de escuchar con atención. Recuperado de [http://www.buenastareas.com/ensayos/El arte de escuchar con atención/194374.html](http://www.buenastareas.com/ensayos/El_arte_de_escuchar_con_atencion/194374.html).

Aron, R. (1985). *Paz y guerra entre las naciones*. Alianza: Madrid.

Ato, E., González, C., Carranza, J.A. y Ato, M. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-81.

Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S.& McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 555-562.

Aviá& Vázquez (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.

Avilés, J.M.-Monjas,I.(2005): Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), *En Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.

Babakhani, N. (2014). The relationship between the big-five model of personality, self-regulated learning strategies and academic performance of Islamic Azad university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116, 3542 – 3547.

Bacon, A.M., & Regan, L. (2016). Manipulative relational behavior and delinquency: sex differences and links with emotional intelligence. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 27(3),331-348.

Baker, S. P. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13, 195-199.

Bandura, A. (1987).The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Baptista, A. (2003). Teoría de la selección natural, psicología evolucionista y emociones. *Ansiedad y estrés*, 9 (2-3), 145-173.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V.& Rabasca, A. (2006). *BFQ-NA cuestionario «Big Five» de personalidad para niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

Barbaranelli C., Caprara G., Rabasca A., Pastorelli C. (2003), A Questionnaire for Measuring the Big Five in Late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–664.

BarOn, R. (1997). BarOn Inventario Emocional. México: Selecta.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of *emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. California: JosseyBass

Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (Suppl), 13-25.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Rabasca, A. (2006). BFQ-NA Cuestionario «Big Five» de personalidad para niños y adolescentes. Madrid: TEA Ediciones.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.

Barnett, R. (1992) *Improving Higher Education*, Buckingham, SRHE/Open University Press.

Barr, J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 168(3), 231-250.

Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*. (edición online),8 (1) 29-38.

Barret, L.F.& Gross, J.J. (2001). *Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation*. En T. J. Mayne& G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press

Batson, C. D.(1995). *Prosocial Motivation: Why Do We Help Others?* In A. Tesser (Eds.), *Advanced social psychology*. New York: McGraw Hill.

Batson, C. D. & Coke, J. S. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping. *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, 167-187.

Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1992). *Las reacciones emocionales de los adultos ante el malestar ajeno. La empatía y su desarrollo*, 181-203.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 24(2), 1-8.

Beukelman, D. & Jorkston K. (1991). *Communications disorders following traumatic brain injury: management of cognitive language, and motor impairment*. Austin: Pro-Ed.

Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Barcelona: Gedisa.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss-Praxis

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

Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espluges de Llobregat, Barcelona: Faros

Bisquerra, R., Pérez, J.C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, 1-11.

Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82

Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2).

Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-11.

Billings, J.M. (1997). The relationship of intelligence with self-concept, social skills, school achievement and academic performance for gifted and non-gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 58-60a, 1992.

Blecua, J. A.:(1984). *La Educación del Niño Sordo*. Cuadernos. Obra Social, Caixa de Pensions, Barcelona, 1984.

Bloom, M. (1998). "Preventing Juvenile Delinquency and Promoting Juvenile Rightency", en *DelinquentViolentYouth.TheoryandInterventions* (edit. Gullotta, Adams & Montemayor), *Advances in Adolescent Development*, Vol. 9, Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 256-308.

Bluestone, C., & Tamis-LeMonda, C. S. (1999). Correlates of Parenting Styles in Predominantly Working- and Middle-Class African American Mothers, *Journal of Marriage and Family*, 61, 881-893.

Bonano, G.A. (2001). *Emotion self-regulation*. En T. J. Mayne & G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press

Boyatzis, R.E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28 (9), 749-770.

Boyatzis, R.E. & Goleman, D. (2007). *The emotional and social competency inventory-university*. Boston. The Hay Group.

Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On, & J.D., Parker (Eds.). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M.A. & Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media

Branden, N. (1993). *Cómo mejora su autoestima*. México: Paidós.

Bravo, L. (1991). *Psicología de las dificultades del Aprendizaje Escolar*. Santiago de Chile: Universitaria.

Bryant, B. (1992). *Salud mental, temperamento, familia y amigos: perspectivas sobre la empatía de los niños y la adopción de perspectiva social*. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 271-298). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Burguet, M. (1999): *El educador como gestor de conflictos*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

Bursik, R., and H. Grasmick. 1993. *Neighborhoods and Crime: The Dimensions of Effective Community Control*. San Francisco, CA: Lexington Books.

Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13, 41-49.

Calvo, A. J., González, R. & Martorell, M. C. (2001) Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95-111.

Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. Formadores pedagogía. México.

Cánovas, MA. (2008). *La Relación de Ayuda en Enfermería. Una lectura antropológica sobre la competencia relacional en el ejercicio de la profesión*. Tesis doctoral dirigida por José Luis Bermejo Higuera, Universidad Ramon Llull, Barcelona y Juan Carlos García Domené Universidad Murcia.

Caplan, D., & Waters, G. S. (1990). *Short-term memory and language comprehension: A critical review of the neuropsychological literature*. In G. Vallar & T. Shallice (Eds.), *Neuropsychological impairments of short-term memory* (pp. 337-389). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Perugini, M. (1993a). The "Big Five Questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288

Casares, D. & Siliceo, A. (1997). *Planeación de vida y carrera: vitalidad personal y organizacional, desarrollo humano y crisis de madurez, asertividad y administración del tiempo*. México: Limusa.

Caspi, A., Wright, B. R. R, Moffitt, T. R, & Silva, P. A. (1998). Early failure in the labor market: Childhood and adolescent predictors of unemployment in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 63, 424-451

Cerdeira, L. (2011). *Saber escuchar trae beneficios*. Recuperado de <http://leocerdeira.com/saber-escuchar-trae-beneficios/#more-801>.

Cererols, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. España: Psylico

Céspedes, A. 2008 *Educación de las Emociones, educar para la vida*. Santiago Chile, ed. BS.A.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Ciarrochi, J.V., Mayer, J.D. (2007). *Applying emotional intelligence*. Nueva York: Psychology Press

Claver, E.; Gascó, J.L. & Llopis, J. (1996). *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. Editorial Civitas, Madrid.

Clark, E.V. (1973) "What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language". En T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York: Academic Press.

Clemente, A., Gutierrez, M. & Musitu, G. (1992). Autoconcepto y competencia social escolar, *Revista de psicología de la educación*, 4:10, p. 27-36.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Codina, A. (1999). *Comunicaciones interpersonales efectivas en el trabajo directivo*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

Codina, A. (2004). *Saber escuchar. Un intangible valioso*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.

Cole, P.M., Martin, S.E., & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541–561.

Coulton, C.J., Korbin, J.E., Su, M., & Chow, J. (1995). Community level factors and child maltreatment rates. *Child Development*, 66, 1261–1376.

Czerniawska M (2002). The empathy and value system. *Przegląd Psychologiczny*, 45, 7-18.

D'Ágata, E. (2011). *Calidad de vida en los adolescentes con escoliosis idiopática: una comparación transcultural entre métodos de intervención*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna

Davidson, D. (2001), *Subjective, Intersubjective, Objective*, Clarendon Press, Oxford.

Davis, M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70-87.

Dawson, G., Carver, L., Meltzoff, A. N., Panagiotides, H., & McPartland, J. (2002). *Neural correlates of face recognition in young children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development*. *Child Development*, 73, 700–717.

Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nancea

De Rosier, M., & Lloyd, S. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading and Writing Quarterly*, 1, 25-47.

De Blauw A, Dubber G, Van Roosmalen G, Snow C. *Motherchild interaction*. En: Garnica O, King M (eds.): *Language, children, and society*. New York: Pergamon, 1979: 53-64.

Dekovic, M. & Gerris, J.R.M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (3), 367-386.

Del Barrio, M.V., Aluja, A., & Spielberger, C.D. (2004). Anger assessment with the STAXI-CA: psychometric properties of a new instrument for children and adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 227-244.

Del Barrio, M.V., Spielberger, C.D., & Aluja, A. (2005). STAXI-NA. Inventario de expresión de ira estado-rasgo en niños y adolescentes. Madrid: TEA Ediciones.

Del Barrio, M.V., Carrasco, M.A., & Holgado, F.P. (2006). BFQ-NA cuestionario de los cinco grandes para niños y adolescentes (adaptación a población española). Madrid: TEA Ediciones.

Del Campo, Rodrigo. (2000, enero) *¿Cuáles son sus Competencias?* Volumen1, nº 29, Carrera Profesional, <http://www.micarrera.net/articulos.shtml>

De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.

Del Pino, L., (2013) La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño Pedagógico. Tesis doctoral, universidad de Córdoba

Del Rio, P. (1993). ¿Usos cotidianos o usos enlatados? Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales. *Comunicación, lenguaje y educación*. 19-20, 5-24.

Del Rio, M.J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la Violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.

Díaz-Loving, R. (1999). Sociological and cultural social psychology in the Latin American context. En Kimble, Ch., Hirt, E., Díaz-Loving

Dietz, L., Jennings, K. & Abrew, A. (2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed mothers. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 94-116.

Diener, M.L. & Mangelsdorf, S.C. (1999). Behavioral Strategies for Emotion Regulation in Toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569-583.

Doom, R., Vlassenrot, K. (1996). Early warning and conflict prevention, Minerva Windom. [Http://www.jhu.sps.cam.ac.uk./a/a008.htm](http://www.jhu.sps.cam.ac.uk./a/a008.htm)

Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, pp. 343-350

Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E., & Gennetian, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood. Research Quarterly*, 23, 69-93

Research Quarterly, 23, 69-93.

Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetian, L. (2007) Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 69-93

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66 (4), 1.179-1.197.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100.

Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101 (1), 91-119.

Eisenberg, N. & Miller, P. (1992). *Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales*. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 321-348). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992a). Prefacio. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 9-10). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992b). *Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía*. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 13-23). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian Adolescents' Prosocial Moral Judgment and Behavior: Relations to Sympathy, Perspective Taking, Gender-Role Orientation, and Demographic Characteristics. *Child development*, 72(2), 518-534.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, 055-1071.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elizondo, M. (2000). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.

Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos*. Barcelona: Gedisa.

Espina, A, Fernández, E. & Pumar, B. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y del lenguaje. *Psiquis*, 22, 21-29.

Esteve, J. V. (2004). *Estilos parentales, clima familiar y Autoestima física en adolescentes*. Tesis doctoral. Departamento de psicología social. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.

Esteve, J.M., Merino, D., Rius, F., Cantos, B., & Ruíz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*, 332, 357-381.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional. una brújula para el siglo XXI*, 146-157

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día 04 de septiembre de 2015 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). 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, marzo, 59-77.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl, 42-48.

Eysenck, H.J. (1997).. *Personality and individual differences*, *Book reviews* 22 (6), 947

Eysenck, H.J. & Barret, P1(1985). Psychophysiology and the measurement of intelligence. En C.R. Reynolds & V.L. Wilson (Eds),

Methodological and Statistical Advances in the Study of Individual Differences (pp. 1-49). New York: Plenum Press.

Fernández-Ballesteros, R. (1994): *Evolución histórica de la evaluación conductual* En R Fernández-Ballesteros (Dir): *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Ed. Pirámide;

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2003). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. En F. A. Muñoz, B. Molina & F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer & Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-16

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). *Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale*. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Fernández, L. (2014). *Relaciones entre las prácticas parentales y los estilos desocialización familiar en la cultura española: El modelo bidimensional parental y el ajuste de los hijos*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Univ. Valencia

Fernández I., López B. & Márquez M. (2008). *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.

Filippetti, V. A., López, M. B., & Richaud, M. C. (2012). *Abordagem neuropsicológica para a construção de empatia: aspectos cognitivos e neuroanatômica*. *Cuadernos de neuropsicología*, 6(1), 63-83.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.

Fisher, R. (1990) *The Social Psychology of inter-group and International Conflict Resolution*. New York. Spring Verlag

Flores, M. (1994). *Asertividad: conceptualización, medición y su relación con otras variables*. Tesis inédita de Doctorado en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Flórez, L., & Rendón, M.I. (2010). Impacto de las reglas de despliegue sobre la regulación emocional en una muestra de escolares. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 79-90.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Editorial Siglo XXI.

Freund, J. (1983), *Sociologie du conflicto*, Presses Universitaires de France, París.

Fromm, E., Horlkheimer, M. y Parsons, T. (1978). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.

Fuentes, J.B. (1989). *Introducción ¿funciona de hecho la psicología empírica como una fenomenología del comportamiento?* En Brunwisk, E. El marco conceptual de Psicología. Madrid. Editorial debate.7-77

Fuhrman, T. & Holmbeck, G.N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.

Funes de Rioja, D. (1996). Negociación y mediación en conflictos colectivos de trabajo, en Gottheil, J & Schiffring, A (1996); *Mediación una transformación en la cultura*. (1996) República Argentina. Talleres gráficos D'aversa.

Gaja R. (2012). *Quiere mucho*. 1 edición Sud América editorial Bebosillo

Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 77-83.

Gallardo Vázquez, P. & Gallardo López, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.

Gallese V. (2003). The manifold nature of interpersonal relations: The quest for a common mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B* 358:517-528.

Gallese V. (2006). *Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism*. *Exp. Brain Res. Cob. Brain Res.*, 1079:15-24.

Gallese V., Keysers, C., & Rizzolatti, G. (2004). A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences* 8:396-403.

Garaigordobil M (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil M, Álvarez Z, & Carralero V (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: Factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 241-271

Garaigordobil M, Cruz S, & Pérez JI (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.

Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.

Garaigordobil M, & García de Galdeano P (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.

García, F., & Musito, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.

García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E. & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factoranalysis of the "autoconcepto forma 5" questionnaire in

young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, p. 648 - 658. doi:10.5209/rev_SJOP. 2011.v14. n2.13.

García-López, L. M., del Campo, D., Gutiérrez, D., González-Víllora, S., & Valenzuela, A. V. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educativa deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2).

García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, 36, 97-109.

Gardner, H (1983). *Frames of mind*. N.Y: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books (Trad. cast., *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995).

Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. En S. Fraser (Ed.), *The bell curve wars* (pp.23-35). New York: Basic Books.

Gauze, G., Bukowsky, W. M., Aquan-Asee, J. & Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and appreciations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child development*, 67, 2201-2216.

Gil, F. (1998). *Las habilidades sociales*. Madrid. Síntesis.

Gignac, G.E., Palmer, B.R., Manocha, R. & Stough, C. (2005). An examination of the factor structure of the Schutte self-report emotional intelligence (SSREI) scale via confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 39 (6), 1029-1042.

Giraldo, C. & Penagos, A. (2011). *Caracterización de Habilidades Cognitivas para la Solución de problemas interpersonales, a partir del estudio de caso comparativo*. Tesis de Magister. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Gladstein, G. (1983) Understanding empathy: Integrating counselling, developmental and social psychology perspectives. *Journal of counselling psychology*, 30, 467-482.

Goldberg-Lillehoj, C., Spoth, R. & Trudeau, L. (2005). Assertiveness among young rural adolescents: Relationship to alcohol use. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 14(3), 39-68.

Goldstein, A. P. 1973. *Structured learning therapy: toward a psychotherapy for the poor*. New York, Academic Press.

Goldstein, A.P.; Sprafkin, R.P.; Gershaw, N.J. & Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Goleman (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999b). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2011). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, Dc, 1066-5684

Gaibor, I.A., Tuston, M.J. (2016). *La comunicación familiar y la asertividad de los adolescentes de noveno y décimo año de educación básica del instituto tecnológico agropecuario Benjamín Araujo del Cantón Patate*. Universidad Técnica De Ambato.

Garbarino, J. & KostelnY K. (1992). Child maltreatment as a community problem, *Child Abuse and Neglect*, 16, 455-462.

García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid, España: TEA.

Garton, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós ibérica.

Gathercole, S. E., T Baddeley, A. D. (1990a). *Differential contributions of phonological memory skills to vocabulary and reading development in children: Evidence from a longitudinal study*. Manuscript submitted for publication.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990b). *A standardized test of nonword repetition for young children*. Manuscript in preparation.

Gershater-Molko R. M., Lutzker J. R., Sherman J. A. (2002). Intervention in child neglect: *An applied behavioral perspective Aggression and Violent Behaviour* 7: 103–124

Gil, F. & García Sáiz, M. (1993a) *Entrenamiento en habilidades sociales*. En F.J.Labrador, J.A. Cruzado & M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp.796-827). Madrid: Pirámide.

Goleman, D. & Cherniss, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairós.

Gómez Dupertuis, D. & Moreno, J.E. (1999). *El Inventario de Cociente Emocional EQ-i*. Serie de Estudios e Investigaciones. Psicología, Docencia e Investigación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la Plata (37), 25-43.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38.

Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.

Gross, J. J., & John, O. P. (2002). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. Manuscript submitted for publication.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. & Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, IX (22). Recuperado el 16 de febrero de 2015 de <http://reme.uji.es/reme/numero22/index-sp.html>

Guil, R., Mestre, J. M. & Gil-Olarte, P. (2004) Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En F. Miras, N. Yuste & F. Valls (Eds.), *Actas del IV*

Congreso internacional de psicología y educación: calidad educativa (pp.1303-1312)

Guo, B., Dai, X., Yao, S. & Yunxia, J. (1999). Relationship between the Intelligence Scale and The Adaptive Skill Rating Scale for Chinese Young Children. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 7(3), 143-146.

Hair, E. C., Jager, J., & Garrett, S. B. (2001). *Background for community-level work on social competency in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors*. Washington, DC: Child Trends.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold. (New York: Elsevier, 1977)

Hardy, T. (1992). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate.

Harkreader, S., & Weathersby, J. (1998). *Staff development and student achievement: Making the connection in Georgia schools*. Atlanta, GA: Council for School Performance

Harman, J., Hansen, C., Cochran, M. & Lindsey, C. (2005). Liar, liar: internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 1-6.

Harold, G.T., & Conger, R.O. (1997). Marital conflict and adolescent distress: The role of adolescent Awareness. *Child Development*, 68, 333-350.

Hayes, C.; Palmer, J. & Zaslow, M. (1990). *Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s*. Washington, DC: National Academy Press.

Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22).

Hernández, P., (1983). Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Hernández, P. & Jiménez, J.E., (1983). *Intervención psicoeducativa y adaptación. Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Tenerife: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

Herpertz, S., Schutz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using

multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19.

Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.

Hertzog, L.(1980). *Conceptos de autoestima*. Madrid: Grecia

Hetherington, E.M., Stanley-Hagan, M., & Anderson, E.R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 303–312.

Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32(8), 644.

Hoffman, M. L (1987). *La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral*. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao, Desclée de Brouwer, pp. 5993.

Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin*, 84(4), 712.

Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.

Hoffman, L. W., Paris, S. G., & Hall, E. (1997). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hill.

Hogan, R. (1969) Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 207-216.

Holmgren, R. A., Eisenberg, N & Fabes, R. A. (1998) The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 171-193.

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Humphrey, N., Dyson, A., Gallanaugh, F., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Closing the gap in educational achievement and improving emotional resilience for children and young people with additional needs*. London: C4EO. Publication link: e5318ccb-0963-4227-a841-4c5479060990

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A. (2010). Going for Goals: Evaluation of a short social–emotional intervention for primary aged children. *School Psychology International*. 31 (3), 250-270.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P.T. (2010). New Beginnings: evaluation of a short social–emotional intervention for primary aged children, *Educational Psychology*, 30(5), 513-532

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248-260.

Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2016). Making the case for universal school-based mental health screening. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(Early View).. Publication link: 4c7e7ea0-4c7a-4c75-926b-36c1e0dc38a1

Hurtado, M.D (2015). Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico. Murcia. Consejería de educación

Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy, and mirror neurons. *Annual review of psychology*, 60, 653-670

Inglés, C. J., Estévez, E., Piqueras, J. A. & Musitu, G. (2012). Los conflictos padres-adolescentes. En F. X. Méndez & L. Llavona (Eds.), *Manual del Psicólogo de Familia*. Madrid: Pirámide.

Ingram, D. (1999). *Phonological acquisition*. In M. Barrett (Ed.) *The development of language*. London: UCL Press, 73-97

Iriarte, C.; Alonso-Gancedo, N. & Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 177-212. Recuperado 10 de diciembre 2010, en http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art_8_100.pdf

Ison, M. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 257-268.

Jehangir, K., Glas, C. A. W., & van den Berg, S. (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigm. *International Journal of Educational Research*, 71, 1–15.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Jiménez, M.I. & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 105-117.

Jiménez-Cortés, M. P., Pelegrín-Valero, C., Tirapu-Ustárroz, J., Guallart-Balet, M., BenabarreCiria, S., & Olivera-Pueyo, J. (2012). Trastornos de la empatía en el daño cerebral traumático. *Revista de Neurología*, 55(1), 1-10.

Jolis, M. D., Vilanova, S. L., Vecino, M. S., Valdez, G. R., Oliver, M. I., Rocerau, M. C. & Ricci, L. (1996). Transición escuela media-universidad. Una investigación. *Ensayos y Experiencias*, 10, 24-27

Kazdin, A.E., Matson, J.L. & Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.

Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York: Norton.

Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao, Desclé de Brouwer.

Kim, Y. (2003). The effects of assertiveness training on enhancing the social skills of adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(5), 285-297.

Kochanska, G. & Radke-Yarrow, M. (1992). Inhibition in toddlerhood and the dynamics of the child's interaction with an unfamiliar peer at age five. *Child Development*, 63, 325-335.

Kohlberg, L. (1992). *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1984.

Kohlberg, L.; F.C. Power & A. Higgins (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1989.

Komarraju, M., Karau, S.J., Schmeck, R.R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477

Kourganoff, V. (1972). *La Cara Oculta de la Universidad*. Argentina: Ediciones Siglo XX

Kukulu, K., Buldukoglu, K., Kulakac, Ö. & Köksal, D. (2006). The effects of locus of control, communication skills and social support on assertiveness in female nursing students. *Social Behavior and Personality*, 34(1), 27-40.

Kukiyama, K. (2002). Relationship between emotional competence and social information processing: an application to assertion behavior. *Japanese Journal of Counseling Science*, 35 (1), 66-75.

Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(2), 182-192.

Lantieri, L. (2008.). *Social and Emotional Learning as a Basis of a New Vision of Education in the United States*.

Lazarus, R. S. 1966. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGrawHill

Leuner, B. (1996). Emotionale intelligenz und emanzipation. [Emotional intelligence and emancipation.] *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.

- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 107*(1), 109-117
- Liberman, M. Y. (1975). *The intonational system of English*, MIT dissertation. Garland Publishing
- Lila, M. & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación rechazo parental. *Psicothema, 17*, 107-111.
- Litvack MW, Mcdougall D, & Romney DM (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123*, 303-324.
- Lock, A. (1980) *The guided reinvention of language*. London: Academic Press
- Loehlin, J. C. (1992). *Genes and environment in personality development*. Newbury Park, CA: Sage.
- López, F. (1994) *Para Comprender la Conducta Altruista*. Navarra: Verbo Divino.
- LÓPEZ, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad, 30*, 7-47
- López, M. B., Filippetti, V. A., & Richaud, M. C. (2013). Empatía: Desde la Percepción Automática hasta los Procesos Controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1).
- López, M. J., Garrido, V. & Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch
- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J. & Paíno, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Monográfico Psicothema Psicología de la Violencia, 14*, 155-163.
- López-Cassá, E. (2007) *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral (inédita).

López Cassá, E. & Pérez-Escoda, N. (2009). *Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13)*: Estudio Preliminar. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander.

López-Goñi, I., & Goñi Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.

Lorente, S. (2014). Efecto de la Competencia Social, la Empatía y la Conducta Prosocial en Adolescentes. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Univ. De Valencia

Lund, M.S. (1996). Early warning and preventive diplomacy. *Managing p*

Luperdi, Carlos (2008). *La escucha asertiva. Recuperado de La fuente mundial de críticas y reseñas*, en <http://es.shvoong.com/humanities/1747714-la-escucha-asertiva/>.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: the effects of paternal job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.

McLoyd, V. C., Ceballo, R. & Mangelsdorf, S. (1993). *The effects of poverty on children's socioemotional development*. En J. Noshpitz et al. (Eds), *Handbook of child and adolescent psychiatry*. New York: Basic Books.

Maeng, L. Y., & Milad, M. R. (2015, en prensa). Sex differences in anxiety disorders: Interactions between fear, stress, and gonadal hormones. *Hormones and Behavior*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.yhbeh.2015.04.002>

Magallón, A., Megias, M.J., & Bresó, E. (2010). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. Una revisión desde la aproximación educativa. *Fórum de Recerca*, 16, 723-733.

Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). *Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation*. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, N°209.

Marchant Orrego, T., Milicic Muller, N., & Álamos Valenzuela, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.

Marín, V.-Ortega,R.M.-Reina,P.-García,M.D.(2004). La inadaptación escolar en los centros cordobeses. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 127-138.

Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España.

Martí Vilar, M., & Palma Cortés, J. (2010). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 1-2 (13), 255-270.

Martínez, L. (2000). *Percepción familiar, autoestima, locus de control, disciplina y calificaciones de los niños*. Tesis inédita de licenciatura en Psicología. Puebla (México): Universidad de las Américas-Puebla.

Martínez J.L., Fuertes A., Ramos M. & Hernández A. (2003) Consumo de drogas en la adolescencia: importancia del afecto y la supervisión parental. *Psicothema*, 15, 161-166.

Martínez, M (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia. Tesina de Licenciatura no publicada.

Martínez, M., Buxarrais, M.R. (1998). *La necesidad de educar en valores en la escuela*. Comunidad Educativa.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.I., Espada, J.P., Carballo, J.L., & Orgilés, M. (2013). Effectiveness of a brief cognitive-behavioral prevention program for social rejection in children. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195.

Mathiesen, M. E., Ricart, M. I. y Herrera, M. O. (2005). Relaciones entre algunas características de la familia del preescolar y su desempeño escolar posterior. *Enfoques Educativos*, 7, 105-123

Martínez-Otero, V. (2003). Proyección educativa de la inteligencia afectiva. *Revista Complutense de Educación*, 14 (1), 59-63.

Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1): 68-78

Matthews, W., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Matychuk, P. (2005). The role of child directed speech in language acquisition: a case study. *Lang. Sciences.*, 27, 301-379.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey & P.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (2014). ¿Qué es inteligencia emocional? En J.M. Mestre Navas & P. Fernández Berrocal, *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.

Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.

Meece, J., & Jones, G. (1996). Girls in mathematics and science: constructivism as a feminist perspective. *High School Journal*, 79(3), 242-248.

Mehler, J. & Dupoux, E. (1990). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza. Col. Psicología minor, 1992 Mehrabian & Epstein 1972 Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Meichenbaum, D. (1987). *Manual de Inoculación de Estrés*. Barcelona: Martínez Roca.

Merchán, I.M., Bermejo, M.L., & González, J.D. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99.

Mestre V, Samper P & Frías MD (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36, 445-457.

Mestre, J.M., Comunian, A.L. & Comunian, M.L. (2014). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre Navas & P. Fernández Berrocal, *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-68). Madrid: Pirámide.

Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). *Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer & Salovey*. En F. Palmero & F. Martínez (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 407-438). Madrid: McGraw-Hill.

Mestre, JM., Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6, pp.

Mestre, J.M. & Fernández, P. (2014). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Mestre, M. V., Pérez Delgado, E., Samper, P. & Frías, D. 1999. Instrumentos de evaluación del razonamiento moral. *Psicología moral y crecimiento personal*, 155-179.

Mézerville, G. 1993. "El aprendizaje de la autoestima como proceso educativo y terapéutico". *Revista de Educación Universidad de Costa Rica* 17: 5-1

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. 1987. *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona, Martínez Roca.

Mill, J. (1984). High and low self-monitoring individuals: Their decoding skills and empathic expression. *Journal of Personality*, 52, 372 – 388

Miller P, Eisenberg N. (1988) The relation of empathy to aggression and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*. 324–344

Milojevic, S., Dimitrijevic, A.A., Marjanovic, Z.J., & Dimitrijevic, A. (2016). Bad past, gloomy future: The trait emotional intelligence profile of juvenile offenders. *Personality and Individual Differences*, 94, 295-298.

Mingo, M. Escudero, A. 2008. *Calidad de vida de los Menores con Discapacidad. Análisis de la situación en España desde la inclusión de los menores: Atención Temprana; Atención Educativa; Protección de la familia, Seguridad Social y Servicios sociales; Conciliación de la vida laboral y familiar*. En CIAP/UNED. Los menores con discapacidad en España, colección CERMI N° 37. Cinca: Madrid

Mirón, L., Otero, J.M. & Luengo, A. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 239-254.

Miyake, A., Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1994). A capacity approach to syntactic comprehension disorder: Making normal adults perform like aphasic patients. *Cognitive Neuropsychology*, 11, 671–717.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS): Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE

Moore, C. (1995). *El proceso de mediación*. Bueno Aires: Granica.

Mora, A., Córdoba, L., Bedoya, A. & Verdugo, M. (2007). Características de la calidad de vida en familias con un adulto con discapacidad intelectual DI/ (RM) en la ciudad de Cali Colombia. *Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 3(1), 37-54.

Morales, J.F., Huici, C., Moya, Gaviria, E., López-Sáez, M. & Nouvilas, E. (1999). *Psicología social (UNED)*. Madrid, McGraw-Hill

Moreno, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Valencia

Moya-Albiol, L.; Herrero, N.; Bernal, M. C. (2010): "Bases neuronales de la empatía N". *Revista Neurología*; 50: 89-100.

Muldoon, Brian. (1998). *El corazón del conflicto*. Barcelona: Paidós.

Musgrove, P. W. (1983). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.

Musitu, G., Román, J.M. & Gracia, E. (1988). *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor

Navarro, E., Tomás, J.M. & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos En niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, p. 7 - 25.

Nelson RH, Mitrani VB, Szapocznik J. (2000) Applying a family-ecosystemic model to reunite a family separated due to child abuse: A case study. *Contemporary Family Therapy*. 22:125-146

Nichols, M. (1998). *El arte perdido de escuchar*. España: Editorial Urano

Nihira, K., Mink, I.T., and Meyers, C.E. (1985). Home environment and development of slow-learning adolescents: Reciprocal relations. *Developmental Psychology*, 21, 784-794.

Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el día 04 de septiembre de 2015 en:<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>

Núñez Cubero, L. & Romero Pérez, C. (2009). *Emociones, cultura y educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Obiols Soler, 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.

Obiols, M. (2005) *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0623106-091502/>

Ocde (2013). *pisa 2012 results: What students know and can do: student performance in mathematics, reading and science* (vol. I). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>

Ojalvo, V. (2006). *¿Cómo hacer más efectiva la comunicación?* La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

Olhaberry M. & Jiménez J. P. (2008) *Convergencias en torno al concepto de representación y sus implicaciones en el tratamiento de la depresión*. Rev GPU 2008; 4; 2: 230-240

Oliva, A. & Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-76.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program*. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Oros, L. B., & Nalesso, A. C. F. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-126.

Ortega Ruíz, P., & Mínguez Vallejos, R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de educación*, 320, 335-352.

Ostrander, R., Weinfurt, K.P. & Nay, W.R. (1998). The Role of Age, Family Support, and Negative Cognitions in the Prediction of Depressive Symptoms. *School Psychology Review*. 27, 121-137.

Otero, C., Martín, E., León, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 17

Padilla Carmona, M.T., García Gómez, S., & Suárez Ortega, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.

Palma, J. (2013). Componentes cognitivos y afectivos en la configuración de la personalidad moral de los adolescentes. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia: España

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.

Papalia, D. Wendkoss, S. Duskin, R. (2005). *Psicología del Desarrollo, de la Infancia a la Adolescencia*. 9ª ed. México: McGraw-Hill Interamericana.

Paris, S. (2005). Hacer las paces desde la fenomenología. *Investigaciones fenomenológicas: anuario de la sociedad española de fenomenología*, nº 4, pág. 11

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). New York: Wiley.

Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.

Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.

Pérez, J. I. & Garaigordobil, M. (2004). Socialización y personalidad a los seis años. *Apuntes de Psicología*, 22, 153-169.

Pérez, N., & Castejón, C. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 393-400.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R., Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (10)3/ 1183-1208.

Pérez-Escoda, N.; López-Cassà, E. & Torrado, M. (2013) *La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria*. Comunicación presentada al CIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza. Mayo 2013.

Petrides, K., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36, 277–293

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Bloomsma, D. I. & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906–910.

Phares, E. J. (1988). *Introduction to personality* (2ª edición). Glenview, Il: Scott, Foresman and Co

Pick, W. & Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.

Pi-Osoria, A. & Cobián, A. (2015). Desarrollo del clima familiar afectivo y su impacto en el bienestar subjetivo de la familia. *Multimed. Revista Médica. Granma*, 19(2). Versión on-line: ISSN 1028

Prieto, M.D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., & Bermejo, R (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 240, 241-260.

Prizant, B.M., Wetherby A.M., (1993). Communication en preschool autistic children. En Schopler, E. et al Prescholl issues in autims. Nueva York: Plenum press 95-128

Putallaz, M., & Heflin, A. H. (1990). 7 Parent-child interaction. *Peer rejection in childhood*, 189.

Puyuelo, M. & Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. Barcelona: Masson.

Ramos, J. (1996), *Paradojas de la letra*. Caracas, eXcultura.

Ramos, R., Giménez, A.I., Muñoz-Adell, M.A., & Lapaz, E. (2006). A-EP Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria. Madrid: TEA Ediciones.

Ramsey, P.G. (1988) Social Skills and peer status: a comparison of two socio-economic groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34(2), 185-202.

Reddy, V. (1999). *Prelinguistic communication*. En M. Barrett (Ed.), *The development of language: studies in developmental psychology* (pp. 25-50). Philadelphia: Psychology Press.

Rees, S. & Gram., R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. London: Routledge.

Repetti RL, Taylor SE, Seeman TE. Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*. 2002; 128:330–366.

Repetto, E., Pena, M. & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI. *Revista de Educación*, 9, 35-41. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>

Ribeiro, L. (2001). *La Magia de la Comunicación*. España: Ediciones Urano.

Richardson, S. (2000). The effects of an assertiveness training intervention on clients' level of assertiveness, locus of control, and ways of coping with serious illness. *Dissertation Abstracts International* (Section A: Humanities and Social Sciences), 61(4-A), 1313.

Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. & Mesurado, B., (2011). Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá, 29(2), 330-343.

Riso, W., Pérez, G., Roldán, L. & Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad en sujetos

altos y bajos en asertividad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3), 391-400.

Rizzolatti G., Fogassi L. & Gallese V., (2004). Cortical mechanisms subserving object grasping, action understanding and imitation. In *The New Cognitive Neurosciences*, ed. M.S. Gazzaniga. 3rd ed. Cambridge: MIT Press, pp. 427-440.

Rizzolatti G., & Craighero, L. (2004). The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27:169-192.

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 311-34).

Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Femenina de México.

Rodríguez, J., Lozano, J.F.-Caballero, R.(2002). El desarrollo psicológico normal y patológico en la infancia. Los problemas psicopatológicos mayores y menores y sus causas. En J. Rodríguez (Eds.): *Psicopatología infantil básica. Teoría y casos clínicos* (pp. 21-44). Madrid: Pirámide.

Rodríguez, F. J. & Grossi, F. J. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.

Rodríguez Sacristán J.(2002). *Psicopatología infantil básica*. Madrid: Pirámide.

Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill.

Rossían, G. & Rodríguez, L. (2008). *Influencia de la satisfacción de sí mismo y la autorregulación emocional, en cuanto a la tolerancia a la frustración, control de impulsos y flexibilidad del yo sobre actitudes prosociales ante situaciones de agravio en adolescentes.*, Revista en línea 20-21.

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill.

Rogers C. (1979). *Psicoterapia basada en el cliente*. Argentina: Paidós.

Rondal, J.A. (1985). *Adult-Child interaction and the process of language acquisition*. Praeger Press,

Rosch, E. (1973) On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.

Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.

Rozenblum de Horowitz, S. (1997). *Mediación en la escuela: resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *RevNeurol [Seriada en línea]*, 56(Supl 1), S13-S21.

Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera N., Fernández-Berrocal, P. (2013) *Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Ruiz, I. & Gallardo, JA. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.

Ruiz, J.A. (2007). *Psicología de la personalidad para psicopedagogos*. Madrid: Sanz y Torres.

Rutter, M. (1990). Psychological Resilience and Protective Mechanisms. En Rolf, J., Masteu, A., Cicchetti, D., Neuchterlieu, K. Y Wientraub (eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press

Ryan, R.M. & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revising the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.

Salguero, J.M., Iruarrizaga, I. (2006) Relaciones entre Inteligencia Emocional Percibida y emocionalidad negativa: Ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés* 12 (2-3), 207-221.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-151). Washington, DC: American Psychology Association.

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.

Sánchez-Sáinz, M. (1999) Intervención temprana en el área comunicativo-lingüística con sujetos en situación de riesgo ambiental. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, M.T. & Hume, M. (2006). Evaluación e intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 29 (14), 237-266.

Sánchez, O. & Parra. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.

Santos, J. M. R. (1993). ¿Es la inteligencia un proceso básico? *Anales de psicología*, 9 (1), 93-98.

Sanz de Acedo L., M.L., Ugarte, M., Cardelle-Elawar, M., Iriarte, M. & Sanz de Acedo B., M.T. (2003). Enhancement of self-regulation, assertiveness, and empathy. *Learning & Instruction*, 13(4), 423-439.

Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement and verification determinants of the selfevaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 317-338.

Schultz, D., Izard, C.E. & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16 (2), 371-387

Seesa, F.M. & Steimberg, L. (1991). Family structure and the development of autonomy during adolescence. *Journal of early adolescence*, 11, 38-55.

Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, 132(3), 617-627.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., ..., Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Schutz, G., Ursprung, H. W., & Wosmann, L. (2008). *Education policy and equality of opportunity*. *Kyklos*, 61(2), 279-308.

Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A & Aparici, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*, Barcelona: Ariel Psicología.

Service, E., & Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition? *Applied Psycholinguistics*, 16, 155-172.

Shavelson, J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

Shure, M. (1998). *Puedo Resolver Problemas: Un Currículo Para Prevenir Conductas de Alto Riesgo en los Niños*. Buenos Aires: Paidós Links] line-height: 150%;" lang="EN-US">Silva, F. & Martorell, M.C. (1989). BAS-3, Batería de socialización (Autoinforme). Madrid: TEA.

Silva, F.; Martorell, M.C.; Clemente, A. (1985). Evaluación de la socialización y sus relaciones con la inteligencia y dimensiones de la personalidad en niños mayores y adolescents. *Evaluación psicológica* 1(1-2). 241-266.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 48(9), 892-909

Smither, S. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human development*, 20, 253 - 276.

Spinath, B., Freudenthaler, H. & Neubauer, A.C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 481-486

Soldevila, A., Filella, G., & Agulló, M.J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. En Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence. Málaga: Gráfiko.

Slomkowski, C., Nelson, K., Dunn, J. & Plomin, R. (1992). Temperament and language: relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1090-1095.

Sordo, P. 2009. *No Quiero Crecer. Viva la diferencia. Para padres con hijos adolescentes*. Santiago de Chile, Editorial Norma. 232p.

Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación Primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65.

Soto, G., Ferrándiz, C., Sáinz, M., Ferrando, M., Prieto, M.D., Bermejo, R., & Hernández, D. (2011). Características psicométricas del cuestionario de personalidad BFQ-NA (Big Five Questionnaire – Niños y Adolescentes). *Aula abierta*, 39(1), 13-24.

Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Development Review*, 27, 90-126.

Stayer, J. (1992). *Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía*. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 241-270). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991) Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1,19-36.

Sternberg, R. J. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En R.J. Sternberg & D.K. Detterman (Coords), *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Suarez, T.; Rojero, C. F., & Vazquez, P. (1983). La entrevista sistémica: de la conducción a la conclusión. *Revista de Psicoterapia y Psicosomática*. *Nueva Epoca*, núm. 7. Julio-diciembre, 1983. Págs. 63-81.

Suveg, C. & Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.

Suveg, C., & Zeman, J. (2011). Creative applications and innovations to emotion assessment in children and adolescents: An introduction to the special section. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 133-140

Thompson, R. (1992). *Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía*. En N. Eisenberg & J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 133-161). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Titchener, E. B. (1920). Notes from the psychological laboratory of Cornell University. *The American Journal of Psychology*, 212-214.

Tooby, J. & Cosmides, L. (1990). The past explains the presents: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethological Sociobiology*, 11, 375-424.

Torralba, F. (2008). *El Arte de Saber Escuchar*. España: Editorial Milenio

Trianes, M., Blanca, M., García, B., Muñoz, A. & Fernández, F. (2007). Assertive behaviour analysis in relation to adults: A relationship model between sources and components. *Infancia y Aprendizaje*, 30(2), 163-182.

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. & Jiménez, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, Pirámide.

Trujillo, M.M. & Rivas, L.A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15 (25), 9-24.

Tulkin SR, Kagan J (1972) *Mother-child interaction in the first year of life*. *Child Dev* 43:31-41. CrossRef Medline

Tur, A.M., Mestre, M. V. & Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75-88

Turner, B. (1992). Gender differences in old age in ratings of aggression/assertiveness. *Current Psychology*, 11(2), 122-127.

Vallés, A. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid. EOS.

Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *La autorregulación para el afrontamiento emocional*. En Vallés, A. & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Verdecia, C. (1999). *¿Escuchar es simplemente oír o supone algo más?* Cuba: Editorial con Luz Propia

Verdugo, M.A. (1995a). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo (Comp.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 1-35). Madrid: Siglo Veintiuno.

Viguer Seguí, P & Serra Desfilis, E (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de psicología*, 12 (2), 197-205.

Vilchez, L.F. (1985). *Conflictos matrimoniales y comunicación*. Madrid: Narcea.

Vinyamata, E. 1999. *Manual de Prevención y Resolución de conflictos*. Barcelona España, Ariel S. A.

Vinyamata, E. 2001. *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*, Barcelona: Ariel Practicum.

Walter, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E. (2007). Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369, 145-157.

Warden D, & Mackinnon S (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385

Wilgenbusch, T., & Merrell, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.

Wilhite, S., & Bullock, L. (2012). Effects of WhyTry social skills program on students with emotional and/or behavioral problems in an alternative school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(2), 175-194.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481

Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University press

Wolpe, J. & Lazarus, A.A (1966). *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neurosis*. Nueva York: Pergamon Press.

Zacarés González, J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J., Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3082517>

Zahn-Waxier, C., Robinson, J. L. & Emde, R. N. (1992) The developmental of empathy twins. *Developmental Psychology*, 28(6), 1038-1047.

Zhou, M.M. (2015). Moderating effect of self-determination in the relationship between Big Five personality and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 86, 385-389.

Zolotor, A., Kotch, J., Duifot, V., Winsor, J., Catellier, D., & Bou-Saada, I. (1999). School performance in a longitudinal cohort of children at risk of maltreatment. *Maternal and Child Health Journal*, 3,19-27.

ANEXOS

Anexo 1

Sesiones programa de intervención:

Las sesiones se distribuyeron en un cronograma de 16 sesiones desde octubre del 2013 a junio del 2014.

En ellas se realizaron las sesiones de formación, pretest y posttest, tanto de padres como de alumnos, cada una se distribuye con unos objetivos específicos y unas actividades a desarrollar. Se especifican a continuación:

1ªSESIÓN

Objetivos

1. Recoger y evaluar las distintas variables de estudio al inicio de la intervención.
2. Crear un clima de confianza en el grupo.
3. Presentar a cada miembro del grupo.

Actividades

- Presentación.
 - El coordinador se presentará y explicará brevemente en qué van a consistir estas sesiones: enseñarles a manejarse mejor con las emociones, mostrarles cómo se pueden relacionar mejor, cómo resolver problemas, cómo relajarse y cómo quererse a ellos mismo un poquito más.
 - En círculo, cada niño se presentará con su nombre y dirá el nombre del que tiene a su derecha y a su izquierda.

○ En otra ronda, cada uno dirá su nombre, edad, dónde vive, con quién... lo que quiera decir en su presentación (libre). Los compis pueden preguntarle.

• Pre-test. Repartir los test y empezar a rellenarlos, intentar ir todos al mismo compás, acompañándolos. Como no dará tiempo a terminar recogerlos y el próximo día se sigue.

• Ronda final de cómo se van.

2ªSESIÓN

Objetivos

1. Afianzar el clima de confianza en el grupo.
2. Definir en qué consisten las habilidades sociales.
3. Definir y saber diferenciar los estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo.
4. Comprender en qué consiste el asertividad.
5. Practicar conductas asertivas.
6. Saber pedir las cosas con asertividad.

Actividades

- Presentación breve de todos (nombres).
- Terminar los test si no se acabaron.
- Breve definición de en qué consisten las habilidades sociales. Preguntarles primero a ellos, y luego aclarar conceptos.

- La capacidad-habilidad de relacionarse bien con los demás (hermanos, compañeros, maestros, padres...).
- Breve definición y diferenciación de los tres estilos de comunicación.
 - Agresivo: cuando te impones sobre los demás sin tenerlos en cuenta. Utilizas un lenguaje ofensivo. No respetas al otro.
 - Pasivo: cuando te callas por timidez, vergüenza o miedo, no expresando tus necesidades o tus opiniones. No te tienes en cuenta a ti mismo.
 - Asertivo: cuando eres capaz de expresar con respeto lo que sientes o deseas teniendo en cuenta también los pensamientos y deseos del otro. Te respetas y respetas al otro.
- Role-playing de cómo actuar con asertividad.
 - Se da 1 situación de las 8 que tenemos como ejemplo (actividad 1 del JAHSO) para actuar con asertividad (1 situación a cada grupo). Hacerlo en tríos e ir escuchando cómo lo hacen.
 - Preguntar al resto: ¿Cómo lo hacen? ¿Ha sido agresivo? ¿Ha sido asertivo? ¿Ha sido pasivo?
- Ronda final de cómo se van y qué han aprendido.

3ªSESIÓN

Objetivos

1. Repasar lo aprendido sobre los estilos de comunicación y la asertividad.
2. Diferenciar entre el lenguaje verbal y no verbal.

3. Definir qué son los cumplidos.
4. Aprender a valorar positivamente a los demás.
5. Sentirse valorado por los demás.
6. Desarrollar la autoestima.

Actividades

- Preguntarles sobre cuáles son los estilos de comunicación y qué es la asertividad. Aclarar conceptos.
- Pedir voluntarios (3 para una situación y 3 para la otra) para hacer una petición con asertividad, de forma pasiva y agresiva (cada uno de los 3 se encarga de un estilo: pasivo-agresivo-assertivo).
 - Situación 1: Quieres pedirle a tu amigo/a que te preste el juego de ordenador que te regalaron para tu cumpleaños.
 - Situación 2: Tu maestro está dictando un ejercicio, te gustaría pedirle que repitiera la información.
- Enseñarles la diferencia entre el lenguaje verbal y no verbal.
 - Verbal: lo que decimos.
 - No verbal: cómo lo decimos (tono de voz, mirada, gestos, sonrisa...). Dar 1 ficha sobre los gestos.
- Definir qué es hacer un cumplido (preguntarles primero).
 - Hacer un cumplido es decirle a otra persona de forma sincera y positiva algo que nos gusta de ella (aspecto físico, forma de ser, comportamiento...).
 - Recibir un cumplido es escuchar algo positivo de nosotros y aceptarlo con humildad y gratitud.

- En parejas hacer un cumplido al compañero. Primero se les dará tiempo para que lo escriban y lo piensen y luego se lo dirán mirando a los ojos y sonriendo. El que recibe el cumplido dará las gracias y sonreirá y si lo desean pueden darse un abrazo.

- Hacer una nueva pareja y volver hacerse un cumplido (si da tiempo).

- Escuchar y observar cómo lo hacen para corregirles si es preciso.

- Ronda final de cómo se van y qué han aprendido.

- Invitarles a que hagan cumplidos a sus padres en estos días.

4ªSESIÓN

Objetivos

1. Definir qué es la empatía.
2. Definir qué es la escucha activa.
3. Aprender a escuchar a los demás.

Actividades

- Preguntarles sobre los cumplidos, si hicieron alguno a sus padres o a alguien.

- Hacer una tarjeta saludo-regalo:

- En un folio doblado (tipo tarjeta) van a poner dentro lo que saben que les encantaría a sus padres recibir de ellos. Será un regalito que lleven a sus padres.

- Volver a preguntarles en qué consiste la asertividad.

- Definir la empatía y diferenciarla de simpatía y antipatía para que lo recuerden mejor.
 - Empatía: ponerse en el lugar del otro, entender lo que nos dice o cómo se siente, aunque nosotros no pensemos o nos sintamos así.
 - Simpatía: ponerse tanto en el lugar del otro que nos olvidamos de nosotros.
 - Antipatía: en este caso nos olvidamos del otro, no lo entendemos.
- Dar 1 ficha, para rellenar, sobre la empatía (comprender lo que sienten los demás).
- Definir lo que es la escucha activa (preguntar primero para que ellos lo definan, si vemos que hasta ahora hay algún niño más cortado le invitamos sin presión a participar).
 - Escucha activa: es escuchar con la atención suficiente como para recordar y saber lo que estoy escuchando.
- En parejas trabajar la escucha activa.
 - Durante 2 minutos uno hablará mientras el otro escucha. Hablará de las cosas que le gusta y no le gusta hacer y de lo que suele hacer en Navidad.
 - El que escucha no debe interrumpir. Tras los 2 minutos se les avisa para hacer el cambio.
 - En círculo y dirigido a todos, uno irá hablando de las cosas que le gusta y no le gusta al compañero que ha escuchado, así como lo que suele hacer en Navidad (así sabremos si han escuchado con atención).
- Ronda final de cómo se van y qué han aprendido.

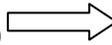
5ª SESIÓN

ACTIVIDADES A REALIZAR EN EL COLEGIO S. VICENTE DE PAÚL DÉSPUES DE LAS VACACIONES DE NAVIDAD:

1.- Que elijan una palabra que defina cómo han pasado las vacaciones (intentar que no utilicen las palabras: BIEN - MAL.

2.- Hacer una lluvia de ideas sobre los aspectos trabajados antes de las vacaciones (de qué se acuerdan de las sesiones anteriores).

3.- Definir y Trabajar (cada uno a su ritmo):

ASERTIVIDAD (PASIVO-AGRESIVO)  QUE PONGAN
ELLOS UN EJEMPLO.

EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS

ESCUCHAR

EMPATÍA

ELOGIO

Intentar que todos estos conceptos se trabajen con ejemplos en un Rol-Playing.

6ª SESIÓN

Objetivos

1. Definir qué son las emociones y la Inteligencia Emocional.
2. Conocer las distintas emociones que existen.

3. Aprender a identificar los propios sentimientos y a expresarlos.
4. Mostrar cómo los pensamientos provocan los sentimientos y enseñarles a cambiar dichos pensamientos.

Actividades

- Dar un folio (ficha de sentimientos-lista de adjetivos emocionales) con algunas de las emociones básicas que existen.
 - Expresar cómo se sienten en ese momento.
- Definir qué son las emociones y la IE.
 - Emociones: es una reacción corporal-emocional a lo que nos ocurre o pensamos. Es muy importante para nuestra salud expresarlos, para evitar alargar sufrimiento, sobre todo.
 - Inteligencia Emocional: la capacidad que tenemos de identificar, reconocer, expresar y reparar nuestros propios sentimientos y los de los demás.
- Dar 2 caras dibujadas que expresan una emoción.
- Explicar muy brevemente y de forma sencilla cómo el pensamiento determina la emoción.
 - Según cómo pensamos así nos sentimos. El pensamiento tiene el poder suficiente de hacernos sentir muy mal o muy bien. Veamos ejemplos.
 - Si pienso que “todo lo hago mal” ¿cómo me sentiré? Triste, torpe, enfadado...
 - Si pienso que “nadie me quiere” ¿cómo me sentiré? Triste

- Si pienso que “soy estupendo y he hecho los deberes fenomenales” ¿cómo me sentiré? Alegre, contento, con fuerzas...
- Si pienso que “el maestro me tiene manía” ¿cómo me sentiré? Triste, rabioso, enfadado...
- Explicar el cambio de pensamiento. ¿De qué otra manera puedo pensar para sentirme mejor e intentar arreglar la situación?
 - Por ejemplo, en vez de “todo lo hago mal” podríamos decir “todo no, solo que me he equivocado en este examen más que otras veces, pero hay muchas cosas que hago bien, como... las manualidades, otros exámenes...”
 - En vez de “nadie me quiere” ¿qué podríamos decir?
- Dar la ficha de “pensamiento inadecuado” – “pensamiento adecuado”.
 - Dar tiempo para que la rellenen y hacer una puesta en común.
- Ronda final de cómo se van y qué han aprendido.

7ª SESIÓN

Objetivos

1. Afianzar la expresión emocional.
2. Practicar la identificación y el reconocimiento de emociones propias y de los demás.
3. Clarificar y mostrar la utilidad de todas las emociones (positivas y negativas).

4. Observar la evocación y la asociación que existe de las emociones ante la música.
5. Representar emociones en forma gráfica
6. Diferenciar emociones.
7. Comparar diferentes expresiones representadas para cada emoción.

Actividades

- Ronda de emociones que empezaremos:
- Trabajar con 1 ficha que refuerza la identificación y la expresión de las emociones, además del cambio de pensamiento (no más de 5 minutos).
- Collage de emociones:
 - Trabajando en pequeños grupos, se les darán lápices, tijeras, dibujos que representen las distintas emociones, pegamento y una cartulina dividida en 6 partes iguales, donde se escribirán las emociones a trabajar: rabia, alegría, miedo, vergüenza, sorpresa y tristeza.
- Ronda final de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

8ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Aprender a respirar y relajarse.
3. Aprender a controlar los impulsos y la ira.

4. Aumentar la habilidad del niño ante situaciones difíciles.

Actividades

- Ronda de emociones.
- Hacer ejercicios de respiración.
 - Enseñarles a tomar aire dirigiéndolo hacia el abdomen, que sientan y veamos todos cómo se hincha la barriga y luego el pecho... para ir soltando el aire poco a poco, como si fueran un globo.
 - Pueden ponerse una mano en el pecho y otra en la barriga, así sienten y ven cómo sube una mano y la otra.
 - Primero todo esto lo hacemos nosotros para modelar.
- Hacer una breve relajación con tensión y distensión.
 - Seguir las instrucciones de la ficha “relajación muscular de Keoppen”.
- Hacer una pequeña relajación con visualización.
 - Seguir las instrucciones de la ficha “visualización: preludio de las estrellas”.
- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

9ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.

2. Practicar la relajación.
3. Adquirir estrategias para resolver problemas.
4. Aprender a generar alternativas antes los problemas.
5. Aprender a resolver los problemas sin generar conflictos.
6. Desarrollar la creatividad a la hora de buscar soluciones a los problemas.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Poner ejemplos para resolver entre todos.
 - Dar 1 ficha (“gafotas”) con lo que harían ellos ante un “insulto” (ficha tipo comics): deben elegir la opción que se parezca más a su tendencia normal ante una situación así.
 - Hacer role-playing con los ejemplos de la ficha de “Laura y Roberto”.
 - Además... que uno de ellos ponga un ejemplo real de un problema que haya tenido con alguien (papá, mamá, hermano, compi...) y entre todos lo resolvemos exponiendo alternativas.
 - Si hay tiempo se expondrá otra situación real.
- Preguntar para debate: ¿cómo me siento cuando resuelvo de buenas maneras los problemas? ¿merece la pena? ¿por qué?
- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

10ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Definir lo que es el autoconcepto y la autoestima.
4. Aprender a definirse y a expresar cómo somos.
5. Aprender a identificar las cualidades y potencialidades que cada uno tiene.
6. Desarrollar la autoestima.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Definir lo que es la autoestima.
 - Autoestima: es la parte valorativa del autoconcepto, de cómo soy yo. ¿Cuánto me valoro?
- Hacer ejercicios para desarrollar la autoestima.
 - Repartir 1 ficha para rellenar sobre “así soy yo” (a nivel físico, como hijo, como alumno, como amigo...).
 - Leer en voz alta el “así soy yo”. Y preguntar, y entonces... siendo así ¿cuánto te quieres?
- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

11ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Aprender a identificar las cualidades y potencialidades que cada uno tiene.
4. Aprender a identificar las cualidades y potencialidades de los demás.
5. Desarrollar la autoestima.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Desarrollar la autoestima.
 - Dibujar el árbol de la autoestima. Se reparte un folio y se utilizan colores para dibujar un árbol con raíces y frutos. Las raíces son las cualidades (las cosas positivas que tienen) y deben poner al menos 10 raíces, en cada raíz pondrán una palabra (generoso, cariñoso, inteligente, guapo, simpático, amable, responsable...). Y los frutos son las cosas que han hecho y han conseguido, de lo que se sienten orgullosos (de los padres que tienen, de los amigos, de haber dejado los deberes a un amigo, de tener una casa...). Los frutos no son tan importantes, hay que motivar más a que pongan las raíces.

- Una vez que lo tengan, tras 5 minutos más o menos, se irán pasando los árboles entre ellos (cada uno pondrá su nombre en su árbol). Irán circulando hacia la derecha pasando por cada compañero hasta volver a su dueño. Cada uno verá las raíces que ha puesto el compañero y añadirá alguna si así lo considera. Hay que invitarlos a que pongan más raíces.

- Poner en común la cualidad que más les ha gustado (de las que sus compañeros le han añadido).

- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

12ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Saber escuchar con atención.
4. Aprender a escuchar las emociones de los demás.
5. Aprender a ponerse en el lugar del otro a nivel emocional.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- En parejas hacer un ejercicio de escucha sobre cómo me siento y qué he aprendido hasta ahora. Hacer recogida de todo lo aprendido hasta ahora.

- Puesta en común, donde cada uno habla de su compañero.
- Hacer el ejercicio del ovillo de lana: hablar bien de ellos mismos y exponer sus cualidades positivas.
 - Necesitamos un ovillo de lana gruesa. Nos sentamos en círculo cerrado y lanzamos un ovillo a otra persona del grupo, manteniendo la hebra de lana sujeta con nuestro dedo.
 - Antes de lanzar el ovillo debemos decir en alto a todo el grupo una cosa que hacemos bien y no una cosa que nos gusta hacer.
 - Cada persona que recibe el ovillo, rodea uno de sus dedos con la lana y pasa el ovillo a otro del grupo. Así hasta que todo el grupo haya dicho algo que hace muy bien.
- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

13ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Aprender a afrontar las situaciones de enfado.
4. Dar alternativas para afrontar situaciones de enfado.
5. Aprender a ponerse en el lugar del otro sin juicio.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Utilizar el “semáforo” (mostrar el dibujo) para explicar la adecuada actuación ante las situaciones generadoras de enfado.:
 - Luz Roja: Pienso. Indica que primero debemos parar y ante la rabia o la tristeza cuento hasta diez para tranquilizarme.
 - Luz Ambar: Siento. Indica identificar y reconocer mis emociones: enfado (por ejemplo: no me gusta que mi hermano me quite mis cosas porque después no me las devuelve).
 - Luz Verde: Actúo. Buscar soluciones: ¿qué puedo hacer? Por ejemplo: a) Hablar con mi hermano y pedirle que me devuelva el estuche que lo necesito y que cuando me lo quite me lo tiene que devolver. b) Explicarle los motivos de mi enfado para que no lo vuelva a hacer. c) Que me pida las cosas y cuando acabe de usarlas que me las devuelva.
- Exponer situaciones para ir resolviendo juntos siguiendo la técnica del semáforo:
 - Situación 1: mi padre no valora la nota que he sacado. ¿Qué decir?
 - El semáforo.
 - Situación 2: un compi me echa del grupo de juego o estudio. ¿Qué hacemos?
 - El semáforo.
 - Situación 3: suspenso después de estudiar. ¿Qué decir?
 - El semáforo.

- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

14ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Reforzar el aprendizaje de la resolución de situaciones generadoras de enfado.
4. Desarrollar la autoestima.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Poner un ejemplo que sirva de recordatorio de la técnica del semáforo para resolver una última situación generadora de enfado.
 - Situación 4: quiero salir a un cumpleaños y mis padres no me dejan, y ya había dicho que sí que iba.
- Hacer un dibujo de la esencia. Lo más bonito de ellos.
 - Invitarles a cerrar los ojos e imaginar qué es aquello más bonito de ellos mismos. Que le pongan color, forma... todo vale. Y representa lo mejor y más bonito de ellos. Eso que le dicen sus padres que tienen de bueno o sus abuelos...

- El dibujo debe mostrar, aunque no se entienda para los demás, lo mejor de ellos mismos. Lo que tienen de bueno. No vale poner a los padres o hermanos, debe ser una cualidad suya.
- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

15ª SESIÓN

Objetivos

1. Practicar la expresión emocional.
2. Practicar la relajación.
3. Desarrollar la autoestima.
4. Expresar a las demás cosas bonitas y alabarlos.
5. Mostrar la cohesión grupal y los resultados de un trabajo en equipo.
6. Recoger y evaluar las distintas variables de estudio tras finalizar el programa de intervención.

Actividades

- Hacer ejercicios de respiración para parar y centrar la atención en las emociones.
- Ronda de emociones.
- Ejercicio de autoestima:
 - Poner un folio pegado a la espalda de cada niño, con cinta adhesiva y con boli-rotulador ir poniendo mensajes bonitos anónimos a los compañeros. No los verán hasta que todos acaben.

- Se sentarán y a la de 3 se quitarán el cartel de la espalda para leerlo.

- Con una palabra dirá cada uno cómo se siente después de leer esos mensajes.

- Debate: Como toca ir despidiendo el grupo, preguntarles ¿cómo se han sentido en general? ¿Qué les ha gustado más y qué menos? Y preguntarles si han aprendido a entender mejor a los demás (empatía) y a expresar más sus emociones.

- Empezar el pos-test.

- Anunciarles que el próximo día terminamos los test y el grupo. Y que haremos también algún juego.

- Ronda de cómo se van (sentimiento) y qué han aprendido.

16ª SESIÓN

Objetivo

1. Terminar y recoger los postest