

EFICACIA DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL BREVE PARA INCREMENTAR LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EFFICACY OF A BRIEF EMOTIONAL EDUCATION PROGRAM TO INCREASE EMOTIONAL COMPETENCE IN CHILDREN AT PRIMARY SCHOOL

Tamara **Ambrona** *
Belén **López-Pérez**
María **Márquez-González**

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la aplicación de un programa breve de educación emocional (EDEMCO) a niños de 1º de Primaria de dos colegios de Madrid. El objetivo del estudio fue contrastar la eficacia de esta intervención breve para incrementar la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. Una evaluación previa del nivel de competencia emocional (reconocimiento de emociones en los demás y comprensión emocional) de los grupos control y experimental, reveló que estos grupos no diferían entre sí en estas variables. Después de aplicar el programa, se volvió a realizar una evaluación de las competencias trabajadas, encontrándose que los niños del grupo experimental puntuaron significativamente más alto en las competencias evaluadas. Un año después de la intervención se realizó un seguimiento y se encontró que todos los niños (grupo experimental y control) mostraron

* *Correspondencia:* Universidad Autónoma de Madrid. Aula PIF. c/ Iván Pavlov, 6. 28049 Madrid. Correo-e: tamara.ambrona@uam.es

un incremento de sus competencias, sin embargo, los niños del grupo experimental seguían presentando puntuaciones superiores a las del grupo control.

Palabras Clave: Educación emocional, Reconocimiento de emociones, Comprensión emocional, Intervención educativa, niños.

ABSTRACT

In this work, the results of the application of a brief emotional education program (EDEMCO) to children in grade 1 (aged 6) attending two schools in Madrid are presented. The aim of the study was to test the efficacy of this program to increase children's abilities for recognizing of other people's emotions and understanding simple and complex emotions. A preintervention assessment of the emotional competencies (emotional clarity and understanding) of the experimental and control groups revealed that these groups did not significantly differ from each other in the study variables. The postintervention assessment showed that the experimental group scored significantly higher than the control group in the emotional competencies. A follow-up assessment one year later revealed an increment in the emotional competencies in both the experimental and control groups, although the mean scores of the experimental group continued being significantly higher than those of the control group.

Key words: emotional education, recognition of other people's emotions, emotional understanding, educational intervention, young children.

Introducción

Desde la introducción del concepto de Inteligencia emocional al comienzo de la década de los 90 por Mayer y Salovey (1990), las emociones han adquirido un nuevo significado. Tal y como señala Zaccagnini (2004), las emociones han dejado de tener una connotación negativa, pasando de ser un aspecto a *reprimir* a ser consideradas como experiencias centrales de las personas, que favorecen su actuación y su pensamiento. Las emociones son, por tanto, una parte fundamental del funcionamiento de las personas que pueden facilitar la adaptación al entorno y sus condiciones, cambiantes a lo largo de todo el ciclo vital (Fredrickson y Levenson, 1998). Desde el ámbito aplicado de la Psicología, la formación de las personas a través de programas de educación emocional constituye una vía para contribuir a mejorar su capacidad adaptativa, y, en consecuencia, optimizar su bienestar, su autorregulación y su capacidad para gestionar estados de ánimo negativos (Álvarez, 2001). Las emociones son fundamentales para potenciar una conducta saludable, y por el contrario, si éstas son negativas suponen un riesgo potencial para nuestra salud (Ortega Navas, 2010). La mayor parte de los trabajos de educación emocional y social han ido dirigidos a niños y jóvenes, dado que la infancia y adolescencia son etapas del desarrollo humano clave para en la adquisición de las destrezas y habilidades de funcionamiento psicosocial, así como en la prevención de problemas psicológicos futuros (Trianes, Cardelle-Elawar y Muñoz 2003). En consecuencia, muchos son los estudios destinados al desarrollo de cuestionarios capaces de medir este tipo de competencias emocionales (Iglesias-Cortizas, 2009; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, y Soldevila, 2010)

La educación emocional ha sido definida como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como 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

emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p.243). Es importante señalar que esta definición de educación emocional hace hincapié en dos aspectos fundamentales. Por un lado, señala la relación bidireccional entre cognición y emoción (Salovey y Mayer, 1997), dimensiones completamente inseparables e interdependientes del funcionamiento humano, dado que raramente se producen de forma separada o aisladamente una de otra. Así, la inteligencia emocional se entiende como una habilidad para reconocer emociones, asimilar esas emociones o sentimientos relacionados, comprender la información aportada por tales emociones y saber regularlas (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Como se desprende de estas consideraciones sobre la inteligencia emocional, existe bastante consenso en torno a la idea de que las competencias emocionales son habilidades que pueden aprenderse a lo largo del ciclo vital a través del entrenamiento adecuado (Grewall, Brackett y Salovey, 2006). En este sentido, se ha señalado la gran importancia de una adecuada educación emocional de cara a facilitar una buena socialización de la persona en desarrollo (Bisquerra, 2000), mejorar su calidad de vida y prevenir dificultades no sólo de tipo psicológico sino también de carácter médico y social (Ortega Navas, 2010; Richman, Kubzansky, Maselko, Kawachi, Choo, Bauer, 2005).

El sistema educativo es una de las instituciones sociales por excelencia, escenario en el que las personas adquieren tanto los conocimientos necesarios como las estrategias básicas que les permitirán relacionarse con sus iguales, adaptarse a la vida en sociedad y afrontar las dificultades. Siguiendo a Abarca (2004), la escuela como segundo entorno de socialización va a desempeñar un papel fundamental en desarrollo emocional, especialmente a través de la interrelación entre el/la niño/a y su educador/a (Nuñez del río y Fontana Abad, 2009).

A lo largo de la historia, el sistema educativo se ha encontrado inmerso en un proceso de profundos cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales que se han producido de la mano de los acontecimientos políticos y movimientos culturales. Aunque el énfasis de las transformaciones en el sistema educativo ha estado fundamentalmente en la mejora de la transmisión de conocimientos básicos, una corriente paralela y complementaria a la anterior rescata la importancia y la necesidad de la educación de las emociones y los sentimientos. En este sentido, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español, 1990) hace énfasis en el desarrollo integral de la personalidad del alumno. A través de esta ley, se empieza a dar más peso a los contenidos actitudinales. Esta ley únicamente hace explícito el desarrollo afectivo en la etapa de educación infantil, mientras que la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2005) señala el desarrollo de las capacidades afectivas como uno de los objetivos principales de la Educación Primaria (de 6 a 11 años). Además, tal y como señala Abarca (2004), es importante que este tipo de contenidos se traten desde la transversalidad y no como contenidos extra.

En relación a ello, es notable el número de intervenciones desarrolladas en el ámbito escolar y las organizaciones dirigidas a incrementar la competencia emocional de los participantes (Havighur, Harley y Prior, 2004; Margot, Schick y Cierpka, 2003; Vadeboncoeur y Huguette; 2005). Sin embargo, la práctica totalidad de estas intervenciones y programas (López, 2003; Renom, 2007) han sido planteados desde un aprendizaje individual de las competencias emocionales, a pesar de que se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo presenta muchos efectos positivos frente al aprendizaje individual (Johnson y Johnson, 1990).

Partiendo de todo lo expuesto anteriormente y de un interés por contrastar la eficacia del método de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la educación emocional en contexto educativo, se diseñó un programa de educación emocional dirigido a niños de edades

comprendidas entre los 6 y los 8 años. El programa consta de dos módulos distintos que corresponden a dos bloques diferenciados de destrezas emocionales: 1) Reconocimiento de emociones y 2) Comprensión emocional. Los módulos del programa se describen con detalle en el apartado de Método.

En este trabajo se presentan los resultados de una intervención educativa *breve* consistente en la aplicación de los dos módulos del programa (Reconocimiento de emociones y Comprensión Emocional) a niños de 1º de Primaria de dos colegios de Madrid. El objetivo de este estudio ha sido, pues, contrastar la eficacia de esta intervención breve para incrementar de forma estadísticamente significativa la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas. Se espera encontrar que, tras la intervención, se produzca un incremento significativo en el nivel de competencias en el grupo experimental y no así en el grupo control. Además, se espera que al realizar el seguimiento (un año después de la intervención) las puntuaciones del grupo experimental sigan siendo significativamente más altas que las del grupo control.

Método

Participantes

Para este estudio se ha contado con la colaboración de un total de 60 niños/as de la Comunidad Autónoma de Madrid con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años ($M=6,23$ y $SD=.43$). Veinte de estos niños (10 niños y 10 niñas) eran de 1º de Primaria de un colegio público de la comunidad de Madrid situado en la zona norte y presentaban años. Los 40 niños restantes (19 niños y 21 niñas) cursaban 1º de Primaria en un colegio concertado de la zona sur de la capital. En cada uno de los colegios, los niños participantes fueron asignados al grupo experimental o control a través de un muestreo aleatorio estratificado por nacionalidad y orígenes étnicos (españoles, peruanos, colombianos, rumanos, chinos y etnia gitana.). El grupo experimental del estudio lo formaron 30 niños/as de ambos colegios, perteneciendo el resto (30 niños/as) al grupo control. La muestra sufrió una leve reducción en el momento de la evaluación de seguimiento un año después de la aplicación del programa. (24 niños en el grupo experimental y 27 en el grupo control). La muerte experimental se debió a varias razones: 1) el cambio de colegio de algunos de los niños; y 2) el cambio de residencia de algunos niños[†]. Las características muestrales aparecen recogidas en la Tabla 1.

TABLA 1. Resumen de las características muestrales

	Niños	Niñas	Grupo Experimental	Grupo Control	Seguimiento	
					Experimental	Control
Colegio Público	10	10	14	6	8	5
Colegio Concertado	19	21	16	24	16	22

[†] Para garantizar la homogeneidad de las muestras, se realizaron unos análisis de comparación de medias entre aquellos niños que permanecieron en la muestra y aquellos que no para las variables estudiadas. No se encontraron diferencias significativas para las variables de conciencia, comprensión simple y mixta para los grupos experimental y control ($p>.81$, $p>.97$, $p>.40$; $p>.42$, $p>.89$ y $p>.76$; respectivamente)

Instrumentos

Para la evaluación de las variables de interés en la presente investigación se diseñaron tres instrumentos específicos que se describen a continuación.

- *Prueba de reconocimiento emocional.* A través de esta prueba se ha evaluado la capacidad para reconocer emociones en los demás. Para su elaboración, se seleccionaron 14 fotografías validadas a través del FACS (Ekman y Friesen, 2003). Dichas fotografías recogían 5 de las 6 emociones básicas identificadas por la investigación en este ámbito: alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa (Eckman, Friesen y Ellsworth, 1982). La emoción de Asco/Repugnancia no se incluyó, a efectos de minimizar la duración de la prueba. Para la selección de dichas fotografías, se tuvieron en cuenta variables como color de la fotografía y la edad de la persona fotografiada (43% en blanco y negro y 57% en color; 21% imágenes de niños/as y el 79% eran imágenes de adultos). En esta prueba, se muestra al niño cada fotografía y se le pregunta qué emoción estaba sintiendo la persona, dándole cinco posibles respuestas (alegría, tristeza, sorpresa, enfado o miedo).
- *Prueba de comprensión emocional simple.* Esta prueba está compuesta por 15 historias (tres historias con cada una de las cinco emociones básicas). La prueba consiste en leer al niño cada historia y preguntarle qué emoción cree que estaba sintiendo el personaje, dándole cinco posibles respuestas (cinco emociones básicas).
- *Prueba de comprensión emocional mixta.* En este caso, la prueba está compuesta por 6 historias (en cada historia hay dos emociones para identificar). Esta prueba es casi idéntica a la de comprensión simple, con la única diferencia de que, en este caso, el niño tiene que identificar dos emociones que estaba sintiendo de forma simultánea el personaje. Ambos procedimientos están basados en los empleados por García-Nogales y Sotillo (2006).

Todas las pruebas fueron aplicadas previamente en un estudio piloto a 10 niños/as de entre 6 y 8 años, la muestra se obtuvo por accesibilidad. Dicho piloto se realizó con el objetivo de evaluar el grado de dificultad de las pruebas y modificar así aquellos aspectos que resultasen pertinentes. De su aplicación se realizaron los siguientes cambios: con respecto a la prueba de reconocimiento de emociones, de las 38 fotos iniciales se seleccionaron 14, para evitar la fatiga en los niños. Esta selección se realizó tras la aplicación de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem), de la cuál se pudieron obtener los índices de dificultad de las imágenes. De este modo se seleccionaron un 25% de imágenes fáciles (primer cuartil), un 50% de imágenes de dificultad media (cuartiles dos y tres) y un 25% de imágenes difíciles (cuarto cuartil). En las pruebas de comprensión emocional, los únicos cambios que se realizaron fueron de tipo semántico, para facilitar la comprensión de las historias.

Procedimiento

Elaboración del programa Educación Emocional Cooperativo (EDEMCO). El programa EDEMCO consta de dos módulos: a) Módulo de “Reconocimiento de emociones” para desarrollar el reconocimiento de expresiones emocionales básicas en otras personas. Este primer módulo tiene como objetivo trabajar sobre las habilidades de reconocimiento de expresiones faciales y corporales. Esto es fundamental ya que, como señala Shapiro (1997) una baja capacidad de conciencia emocional supone un factor de vulnerabilidad en los niños a la hora de resolver los conflictos con los demás, y b) Módulo de “Comprensión emocional”, que tiene como objetivo mejorar la comprensión que los niños tienen de las emociones, de este modo entenderán por qué surgen y se mantienen, así como las situaciones vinculadas a éstas.

Cada módulo está compuesto por 4 actividades de 45 minutos de duración cada una. Todas las actividades fueron creadas para su realización de forma cooperativa. Dichas actividades se basan en la técnica del rompecabezas (Aronson y Osherow, 1980), en la cual cada niño tiene un rol dentro del grupo. Así, cada niño/a tiene que aprender a realizar una parte de la tarea en un grupo inicial (grupos de expertos) y posteriormente, tiene que aplicar y enseñar lo aprendido al resto de sus compañeros.

Aplicación del programa: El programa fue aplicado siguiendo el mismo procedimiento en cada uno de los dos colegios. Se realizó una evaluación previa a la aplicación del programa del nivel de los niños participantes en las competencias emocionales. De esta forma, se aplicaron las tres pruebas anteriormente mencionadas a cada niño. Dichas pruebas fueron aplicadas a cada niño en solitario, para evitar la posible influencia que pudiera ejercer la presencia de los compañeros de aula. Una vez aplicadas las pruebas, y tras la formación de los grupos (experimental y control), en el grupo experimental se formaron grupos cooperativos de 4-5 niños, mediante un muestreo aleatorio estratificado por sexo.

Durante dos semanas se aplicaron las sesiones (8 sesiones de una hora y media cada una) correspondientes a cada uno de los dos módulos objeto de estudio. Cada sesión se estructuraba del siguiente modo: a) se partía del conocimiento previo de los niños, b) se explicaba y se realizaba la actividad correspondiente y c) se concluía y resumía lo aprendido para terminar realizando una actividad final para la fijación de contenidos.

Una vez impartidos los dos módulos, se evaluó el nivel de competencia emocional de los niños, para lo cual las tres pruebas descritas anteriormente se administraron nuevamente a los niños. En este segundo caso, se aleatorizó la presentación de los estímulos que componían cada una de las pruebas, para minimizar el efecto causado por un posible aprendizaje.

Transcurrido un año de la intervención, se les aplicaron de nuevo las pruebas a aquellos alumnos que continuaban en el colegio.

Resultados

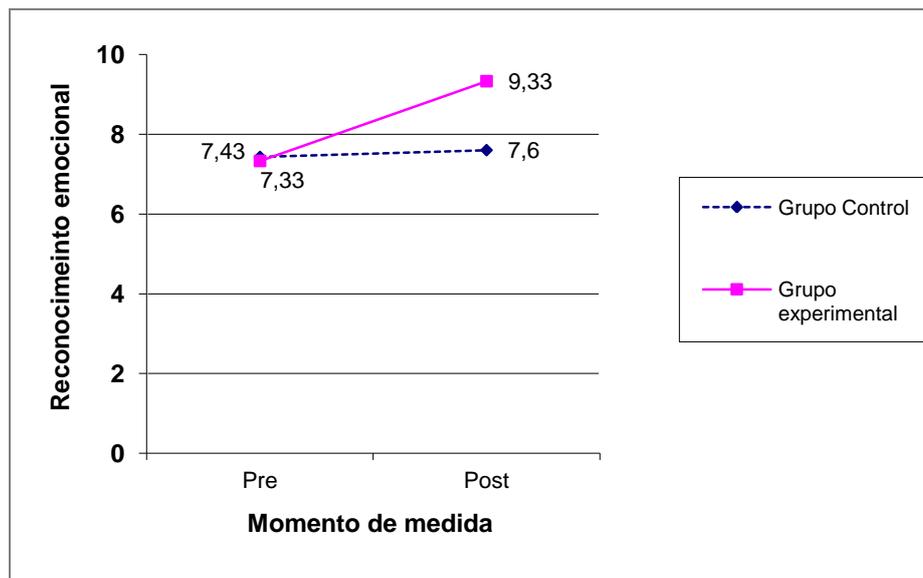
Con el objetivo de evaluar los cambios producidos tras la intervención en las tres variables dependientes (reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión de emociones mixtas) se realizó un MANOVA mixto 2 (Condición: control/experimental) x 2 (Momento de medida: pretest/postest), con medidas repetidas en este último factor. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos para las diferentes variables.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas

		Reconocimiento emocional		Comprensión emocional simple		Comprensión emocional mixta	
		M	Dt	M	Dt	M	Dt
Grupo Control	Pre	7,43	1,50	8,37	1,97	7,67	,96
	Post	7,60	1,28	8,53	1,96	7,43	1,41
	Seguimiento	8,26	2,38	9,44	1,81	7,89	1,93
Grupo experimental	Pre	7,33	,96	8,10	1,56	7,50	1,43
	Post	9,33	1,88	9,77	1,79	8,87	1,94
	Seguimiento	10,17	2,66	11,88	2,56	9,96	1,43

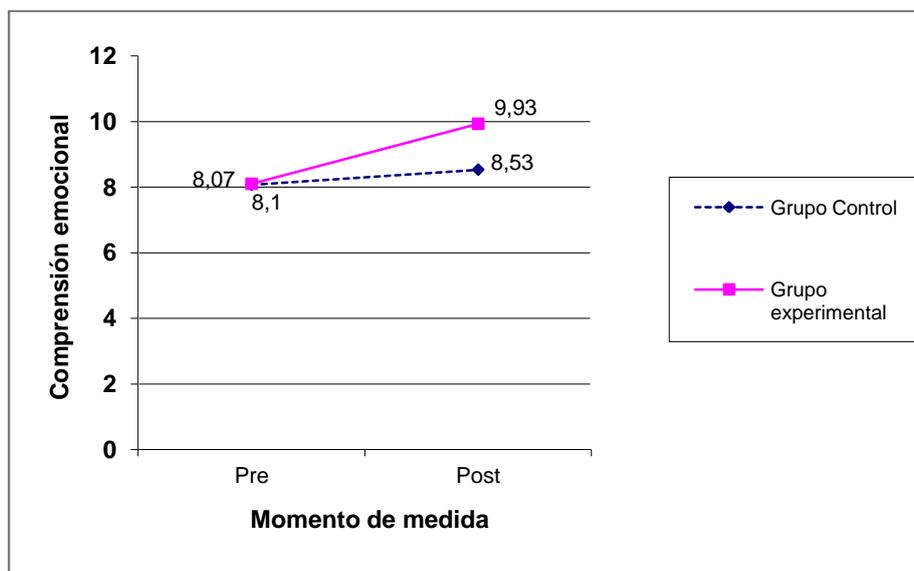
En relación a la variable reconocimiento emocional, se ha obtenido un efecto principal de la variable condición ($F(1,58) = 7,55$; $p < .008$) y la variable momento de medida ($F(1,58) = 23,18$; $p < .0001$). Asimismo, se encontró un efecto significativo de la interacción entre condición y momento de medida ($F(1,58) = 16,60$; $p < .0001$). Mientras que en el momento preintervención no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimental y control en reconocimiento emocional, los participantes de la condición experimental obtuvieron puntuaciones superiores a los participantes del grupo control en el momento post-intervención.

GRÁFICO 1. Cambio en la variable de Reconocimiento Emocional tras la intervención



En el Gráfico 2 se puede observar de forma visual el cambio en la variable Comprensión Emocional tras la intervención.

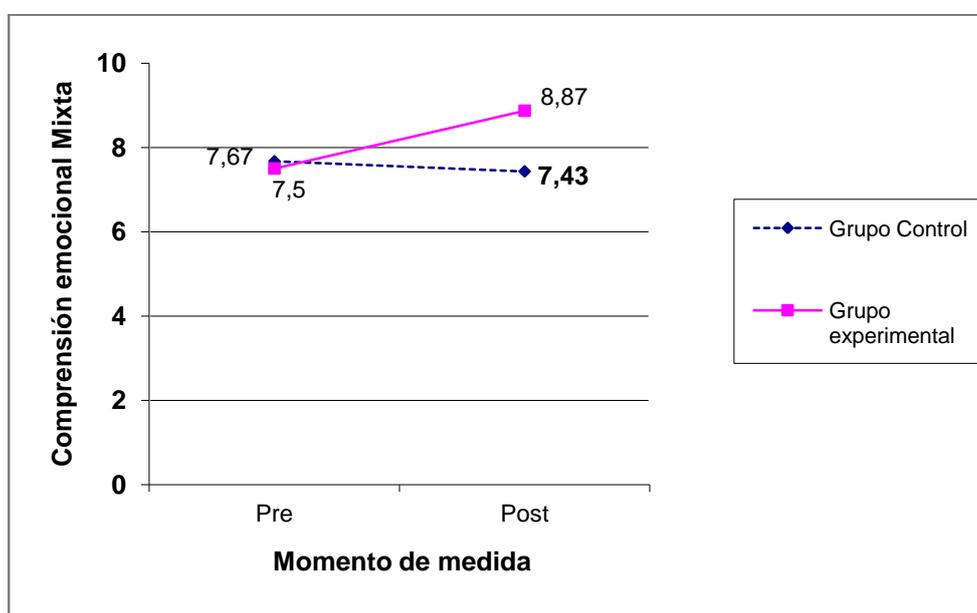
GRÁFICO 2. Cambio en la variable de Comprensión Emocional Simple tras la intervención



En cuanto a la variable comprensión emocional mixta, también se ha obtenido un efecto principal de la variable condición ($F(1,58) = 4,13; p < .013$) y la variable momento de medida ($F(1,58) = 6,64; p < .013$). Asimismo, se encontró un efecto significativo de la interacción entre condición y momento de medida ($F(1,58) = 13,23; p < .001$). Al igual que anteriormente se observa que no hay diferencias significativas con respecto a comprensión mixta en el pretest, así como una diferencia significativa en dicha variable entre el grupo experimental y el control tras la aplicación del programa emocional.

En el Gráfico 3 al igual que en los anteriores casos, se puede observar de forma visual el cambio en la variable Comprensión Emocional Mixta tras la aplicación del programa.

GRÁFICO 3. Cambio en la variable de Comprensión Emocional Mixta tras la intervención



A continuación se procederá a comentar los resultados obtenidos para la post-evaluación realizada un año después de la aplicación del programa. Para analizar los datos se realizó un MANOVA. De este modo, sólo se analizarán los datos para la pre-evaluación, post-evaluación y el seguimiento de los niños que estaban disponibles para el seguimiento al año de la aplicación del programa.

Para la variable reconocimiento emocional no existían diferencias antes de la intervención entre el grupo control y experimental ($F(1,49) = ,387; p = .54$). Sin embargo, sí se encontraron diferencias entre ambos grupos después de realizar la intervención ($F(1,49) = 9,92; p = .003$). Además, los análisis muestran que estas diferencias parecen mantenerse incluso un año después de haber realizado la intervención ($F(1,49) = 7,44; p = .009$).

Para la variable Comprensión emocional simple tampoco se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el experimental antes de la intervención ($F(1,49) = ,247; p = .62$). Sin embargo, sí lo fueron tras la aplicación del programa creado ($F(1,49) = 8,64; p = .005$). Estas diferencias también resultan significativas en la evaluación de seguimiento al cabo de un año ($F(1,49) = 15,63; p = .0001$).

Para la variable comprensión mixta tampoco se hallaron diferencias entre el grupo control y experimental antes del tratamiento ($F(1,49) = ,365$; $p= .55$), pero sí se encontraron diferencias significativas después del mismo ($F(1,49) = 9,65$; $p= .003$). Las diferencias entre el grupo experimental y control para la segunda post evaluación también resultaron significativas ($F(1,49) = 18,56$; $p= .0001$). El nivel de competencia para los niños del grupo experimental es significativamente mayor a los del grupo control incluso un año después de la aplicación del programa para todas las variables manipuladas.

Discusión

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de la investigación, avalando, por tanto, la eficacia del programa EDEMCO para incrementar la competencia emocional (reconocimiento de emociones y comprensión de emociones simples y complejas) de niños de primer curso de primaria. El grupo que recibe la intervención mejora significativamente en todas las variables medidas (reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión mixta), mientras que no se observan cambios en el grupo control.

Los datos de la evaluación de seguimiento realizada un año después de la aplicación del programa permiten confirmar que los beneficios del programa se mantienen a largo plazo. Estos datos revelan que el simple desarrollo o maduración de los niños del grupo control con el paso del tiempo no les lleva a alcanzar el nivel de competencia alcanzado por los niños del grupo experimental en las variables analizadas. Por tanto, el presente estudio sugiere la necesidad de potenciar estas competencias y trabajar la inteligencia emocional desde la infancia de cara a optimizar el desarrollo de estas capacidades en los niños. Es importante señalar como una importante limitación del estudio el reducido tamaño de la muestra empleada para realizar el seguimiento, que obliga a tomar estos resultados con cautela.

La inclusión de la cooperación como marco del presente programa supone un valor añadido ya que, hasta donde las autoras de este trabajo conocen, se trata de la primera experiencia de este tipo realizada hasta la fecha. Precisamente, otro de los resultados más importantes de este estudio es que aporta datos que avalan la eficacia del aprendizaje cooperativo para desarrollar la inteligencia emocional en los niños. Además se ha señalado en relación con este tema que trabajar la inteligencia emocional de forma cooperativa en los niños supone un factor protector ante la competitividad escolar (Johnson y Johnson, 1990).

El programa creado presenta un gran potencial para ser aplicado en los colegios, llevando sus contenidos hasta las asignaturas transversales y el plan de acción tutorial. Trabajar las competencias emocionales desde la infancia supone, además, un factor protector frente al desarrollo de conductas de riesgo y afrontamiento de situaciones difíciles, tanto en la adolescencia como en la edad adulta. En todo el mundo, han surgido iniciativas de incorporar elementos de Inteligencia Emocional en la educación primaria y secundaria. Como se comentó anteriormente, en nuestro país, las competencias emocionales empezaron a ser recogidas en la LOGSE, en la que plantea como objetivo de la educación el desarrollo *pleno* de la personalidad, especialmente en la etapa obligatoria, tanto en sus aspectos motrices, cognitivos, afectivos, de relación e inserción social. El programa EDEMCO no pretende ser exhaustivo ya que hay otras competencias emocionales como la regulación emocional o la utilización de las emociones para facilitar el pensamiento y la conducta que, no siendo entrenadas en este programa, pueden ser igualmente trabajadas con los niños. Puesto que las competencias trabajadas en el programa EDEMCO, concretamente, el reconocimiento y la comprensión de las emociones, son

competencias emocionales muy básicas, el objetivo del programa es sentar las bases para el desarrollo posterior de competencias emocionales más elaboradas, tales como estrategias de regulación emocional efectivas. A pesar de que los resultados de este estudio avalan la eficacia del programa EDEMCO, los resultados encontrados deberían ser contrastados en futuros estudios que permitan, además, analizar qué aspectos personales, sociales y escolares se ven afectados positivamente por el incremento de las competencias emocionales.

A pesar de sus limitaciones, el programa EDEMCO cuenta con diferentes aspectos positivos. Por un lado, supone una intervención eficaz ya que es un programa breve y por lo tanto, la relación entre beneficios y costes es muy satisfactoria. Por otro lado, el programa tiene en cuenta aspectos no contemplados en otras intervenciones socioemocionales con niños, como el hecho de trabajar de forma cooperativa o tener en cuenta el papel de la experiencia emocional mixta. Por último, el programa ha sido muy bien acogido por los niños a los que se les ha administrado. En este sentido, los niños aprendían sobre las competencias socioemocionales pensando que se trataba de un juego. Por ello, aprovechando la participación activa que muestran los niños al intervenir en este tipo de iniciativas, se pueden potenciar sus capacidades emocionales desde el propio centro escolar.

Referencias

- ABARCA, M. (2004). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral no publicada.
- ÁLVAREZ-GONZÁLEZ, M., RIART, J., MARTÍNEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998). El modelo de programas. En Bisquerra, R. (Coord). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 85-102). Barcelona: Praxis.
- ARONSON, E. & OSHEROW, N. (1980) Cooperation, prosocial behaviour and academic performance. En L. Bickman (ed.) *Applied social psychology annual*. Vol. 1, 163-196. Beverly Hills: Sage.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, S.A.
- EKMAN, P. y FRIESEN, W.V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists Press.
- EKMAN, P., FRIESEN, W.V. & ELLSWORTH, P. (1982). What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior? In P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face* (pp. 39-55). New York: Cambridge University Press.
- FREDRICKSON, B.L. & LEVENSON, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.
- GARCÍA-NOGALES, M.A. y SOTILLO, M. (2006) *Una tarea para la evaluación de la comprensión de emociones en niños con autismo*. Manuscrito no publicado
- GREWALL, D. D., BRACKETT, M. & SALOVEY, P. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. En D. K. Snyder, J.A., Simpson y J. N. Hughes (Eds.) *Emotion regulation in couples and families* (pp. 37-55). Washington, D.C: American Psychological Association.
- HAVIGHURST, S.S., HARLEY, A. & PRIOR, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A parenting Program. Early Education and Development. *Special Issue: Prevention Interventions with Young Children*, 15 (4), 423-447.

- IGLESIAS-CORTIZAS, M.J. (2009a). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 del 3 de Mayo de Educación (BOE 4 de Mayo de 2006, Nº 106).
- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre General del Sistema Educativo (BOE 4 de Octubre de 1990, Nº 238).
- LÓPEZ, E. (2003). Educación emocional: Programa para 3-6 años. Barcelona: Praxis.
- MAYER, J.D., CARUSO, D., y 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? En P. Salovey y D. J. Sluyter, (eds.), *Emotional Development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York, NY, US: Basic Books.
- NÚÑEZ DEL RÍO, C. y FONTANA ABAD, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 20 (3), 257-269.
- ORTEGA NAVAS, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 462-470.
- PÉREZ-ESCODA, N., BISQUERRA, R., FILELLA, G., y SOLDEVILA, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 367-379.
- RENOM, A. y BISQUERRA, R. (2003). *Educación emocional en la educación primaria: 6-12 años*. Barcelona: Práxis.
- RICHMAN, L.S., KUBZANSKY, L., MASELKO, J., KAWACHI, I., CHOO, P. y BAUER, M. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24 (4), 422-429.
- SALOVEY, P. & MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SHAPIRO, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Ed. México.
- TRIANES, M.V., CARDELLE-ELAWAR, M., BLANCA, M.J. y MUÑOZ, A.M. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1 (2), 37-56.
- VADEBENCŒUR, J. & BÉGIN, H. (2005). The efficacy of social skills promotion programs designed for 5-12 years old children: a critical analysis. *Revue Québécoise de Psychologie*, 26 (1), 183-201.
- ZACCAGNINI, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Editorial Biblioteca Nueva: Madrid.

Fecha de entrada: 14 marzo 2011

Fecha de revisión: 23 julio 2011

Fecha de aceptación: 14 marzo 2012