



Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Educación Primaria

Implementation of a socio-emotional education programme for primary school pupils

Beatriz Echeverría , Silvia López-Larrosa , Paula Mendiri 

Universidade da Coruña

Resumen

La escuela es un espacio privilegiado para la adquisición de conocimientos que van más allá de lo académico. Las habilidades y competencias socio-emocionales deben convivir y compartir espacio con el aprendizaje cognitivo para lograr un desarrollo integral del alumnado. Por ello, el objetivo de este trabajo era estudiar los cambios en la conciencia emocional y la competencia social de los niños y niñas a los que se aplicó el programa de educación socio-emocional CODIP-R, que consta de seis sesiones y se aplica a un grupo clase en el centro escolar. Participaron 83 alumnos y alumnas de primer curso de Educación Primaria, con una media de edad de 6.18 años ($DE = 0.42$) de cuatro centros de la ciudad de A Coruña (España), a los que se evaluó antes y después de participar en CODIP-R con un instrumento ad-hoc. Los análisis indicaron que, tras la implementación de CODIP-R, los/as participantes incrementaron su conciencia emocional (mayor conocimiento de emociones positivas y negativas, mayor autoconciencia emocional y mayor capacidad para identificar los estados emocionales de los demás) y su competencia social (mayor capacidad para aportar soluciones a problemas interpersonales ajenos y propios). Estos datos muestran que un programa breve aplicado en la escuela puede tener efectos beneficiosos en la conciencia emocional y la competencia social.

Palabras clave: funcionamiento socio-emocional; infancia; intervención; prevención

Abstract

School is an ideal context for the development of knowledge other than purely academic learning. Emotional skills and competencies should share educational space with cognitive learning in order to ensure the full development of each student. Our aim was to study changes in the emotional awareness and social competence of children attending a six-weekly session socioemotional educational programme called CODIP-R, which was implemented in a school's classroom. Participants were 83 first graders with a mean age of 6.18 years ($SD = 0.42$) enrolled in four regular schools in the city of A Coruña (Spain). Children were evaluated before and after their participation in CODIP-R using an instrument created ad-hoc. Analyses showed that participants improved their emotional awareness (higher identification of positive and negative emotions, higher emotional self-awareness and higher competence to identify other children's emotional states) and their social competence (higher competence to suggest solutions to interpersonal problems, both their own and between others). These data show that a brief school-based programme may have beneficial effects on children's emotional awareness and social competence.

Keywords: socio-emotional functioning; childhood; intervention; prevention

En la actualidad se entiende que, para un óptimo desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, las habilidades cognitivas y las socio-emocionales deben estar interconectadas. La escuela comienza a percibirse como un espacio privilegiado para promover, desde edades tempranas, un verdadero desarrollo integral del alumnado (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2019; Marco, 2018). Aunando las dimensiones académicas, psicológicas y sociales trabajadas de forma global y transversal en el aula (Bisquerra y Hernández, 2017), se favorece un positivo desarrollo emocional y social (Domitrovich et al., 2017). Se ha comprobado que el alumnado procesa y recuerda mejor los contenidos adquiridos si establece objetivos, aprende a manejar su comportamiento y sus emociones, y si construye relaciones positivas en su entorno escolar, lo cual redundará en su propio bienestar actual y futuro (Wang et al., 2019).

Una estrategia para el desarrollo positivo del alumnado (“Positive youth development”, PYD) son los programas de educación socio-emocional, que refuerzan las habilidades y competencias emocionales y sociales para mantener o mejorar la salud emocional, el bienestar social y personal (Durlak et al., 2011; Merchán et al., 2014; Oberle et al., 2017; Pérez-González, 2017; Taylor et al., 2017). Estresores como la presión por alcanzar resultados considerados exitosos, el bajo rendimiento académico, los problemas de exclusión entre compañeros, la presión social, los problemas de acoso escolar (bullying) o los deberes pueden afectar negativamente a la salud mental y al bienestar (Bazzano et al., 2018). Por ello, los programas de educación socio-emocional, por una parte, ayudan a identificar problemas de salud mental desde edades tempranas y, por otra parte, actúan como factores de protección frente a la aparición de problemas emocionales en el entorno educativo, al brindar al alumnado la posibilidad de mejorar sus fortalezas y competencias intra e interpersonales.

Los programas de educación socio-emocional se centran en la adquisición y desarrollo de competencias socio-emocionales clasificadas, según “The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” (CASEL) (CASEL, 2013; Ross y Tolan, 2018) y el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) (Bisquerra, 2012), como intrapersonales e interpersonales. Las primeras se refieren a las habilidades para identificar y entender emociones propias, ponerles nombre, manejarlas, y comprender su influencia en el comportamiento y la relación entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Hernández, 2017; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Dentro de estas se encuentra la conciencia emocional del modelo desarrollado por el GROP, que es una de las dimensiones analizadas en este trabajo al centrarse en la toma de conciencia de las propias emociones, darles nombre y comprender las de los demás (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Las competencias interpersonales aluden a la capacidad de empatizar con las emociones de los demás y comprender normas éticas y sociales, de mantener relaciones sociales positivas y saludables (cooperación, negociación, ofrecer ayuda, etc.), y de hacer elecciones de forma constructiva y respetuosa teniendo en cuenta valores y normas sociales establecidos (Bisquerra, 2003; Humphrey et al., 2018; Oberle y Schonert-Reich, 2017; Palomera et al., 2017; Pérez-Escoda et al., 2012). Dentro de estas se encuentra la competencia social del modelo desarrollado por el GROP, que es la otra dimensión analizada en este trabajo al centrarse en la comunicación expresiva y la solución de conflictos (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Existen varios programas de intervención socio-emocional dirigidos a la población escolar (Bisquerra y Hernández, 2017; Cabello et al., 2019; Patalay et al., 2017). Entre estos podemos destacar, por ejemplo, FRIENDS (Barret et al., 2017), Kidsmatter (Slee et al., 2011) o Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Humphrey et al., 2018). En castellano, se encuentran los programas Sentir y pensar (Bisquerra, 2010) o VERA (Benito, 2017), para alumnado de Primaria, o INTEMO (Ruiz Aranda, 2013), para adolescentes.

El programa *Children of Divorce Intervention Program* (CODIP), del que se partió en esta investigación, fue elaborado por Pedro-Carroll y Alpert-Gillis (2010). Originariamente dirigido a niños y niñas cuyos padres están en proceso de divorcio, aborda una serie de contenidos que benefician y promueven el bienestar socio-emocional necesario para un desarrollo óptimo. CODIP es un programa de intervención y prevención centrado en el juego no competitivo. Con esta metodología, unida a la presencia de una mascota, se logra involucrar (*engage*) positivamente a los niños y niñas en el programa, facilitando la expresión de sus sentimientos, el

aprendizaje de nuevas habilidades socio-emocionales y su puesta en práctica (Pedro-Carroll y Jones, 2005). CODIP ha probado su eficacia a la hora de reducir la ansiedad en niños y niñas tras el divorcio de sus padres. Además, de modo más general, los niños y niñas que participan en él mejoran sus habilidades socio-emocionales, muestran actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia los demás, mejoran las relaciones con los/as compañeros/as y el comportamiento prosocial y disminuyen sus problemas de conducta y de angustia emocional, repercutiendo positivamente en su vida escolar (Greenberg et al., 2017). CODIP-R es la versión traducida y adaptada al castellano y al contexto escolar de CODIP. En el apartado de instrumentos se explican los cambios realizados a CODIP que dieron lugar a CODIP-R.

Para poner a prueba la traducción y adaptación del programa que dio lugar a CODIP-R, se realizó un estudio piloto con 13 alumnos/as en el grupo experimental y 11 alumnos/as en el grupo control. En el post test, se halló una disminución significativa del estrés general en el grupo experimental (Echeverría et al., 2015). Tras ese estudio piloto, se realizó la investigación que aquí se presenta con el objetivo de analizar las mejoras en la conciencia emocional y la competencia social del alumnado que participó en el programa. Para ello, se realizó un estudio cuasi-experimental sin grupo control con evaluación pretest y posttest.

Método

Participantes

La muestra se seleccionó según el criterio de accesibilidad y disponibilidad. Los criterios de inclusión fueron ser alumno de primer curso de Primaria y contar con el permiso del centro y los progenitores. Participaron 83 estudiantes de 1º curso de Educación Primaria de cuatro centros educativos de la ciudad de A Coruña (España), de los cuales dos eran públicos y dos concertados. Un 51.8% ($n = 43$) eran niños y un 48.2% ($n = 40$) eran niñas, con una media de edad de 6.18 años ($DE = 0.42$). Un 47% ($n = 39$) estudiaban en un centro público y un 53% ($n = 44$) en un centro concertado. Por lo que respecta a las características de sus familias, la mayoría (95.1%) pertenecía a familias nucleares formadas por tres o cuatro miembros, y solo un 4.9% eran hijos/as de padres divorciados.

Instrumentos y materiales

En este apartado se distingue entre los materiales de intervención y los instrumentos y materiales de evaluación.

El material de intervención, como se señaló en la introducción, parte del programa CODIP, diseñado por Pedro-Carroll y Alpert-Gillis (2010). CODIP es un referente dentro de los programas de intervención psicoeducativa en emociones, concretamente en situaciones de separación o divorcio. Se diseñó para ser aplicado en la escuela y, a lo largo de sus sesiones, promueve la adquisición de habilidades y destrezas ligadas a la expresión e identificación de emociones, la resolución práctica de conflictos, así como la aceptación de cambios en la dinámica familiar, dimensiones de gran relevancia en situaciones vitales estresantes como es el proceso de divorcio (López-Larrosa, 2009).

CODIP cuenta con diversas versiones según el grupo de edad al que se dirija. Su versión para niños/niñas hasta primero de Primaria aborda contenidos de educación socio-emocional que pueden ser trabajados con independencia de que el alumnado haya vivido o no una situación de divorcio. Por este motivo, se procedió a la adaptación y reformulación de las sesiones no centradas en el divorcio (de la 1 a la 3 y de la 7 a la 9), que dieron lugar a CODIP-R, dirigido a todo el grupo-clase en primer curso de Educación Primaria (Echeverría et al., 2015; López-Larrosa, 2010). La adaptación no eliminó ningún elemento central de las sesiones seleccionadas del CODIP original, siguiendo las recomendaciones de Kumpfer et al. (2008) para la adaptación cultural de programas. El desafío era mantener los ingredientes esenciales al tiempo que las actividades fueran apropiadas para la cultura en la que se aplica (Parra-Cardona et al., 2012). Por ejemplo, en CODIP, la mascota, que es un referente importante para los/as participantes en el programa a la hora de hablar de emociones y enfrentarse a los conflictos, es un oso que se llama Tender Heart. En CODIP-R, la mascota es un oso

hormiguero de grandes dimensiones que se llama Pancho. CODIP-R consta de seis sesiones semanales estructuradas en dos bloques y dirigidas por un profesional adulto externo al centro escolar. Cada sesión dura 50 minutos. Los contenidos que se trabajan en las primeras tres sesiones, basadas en las emociones (bloque I), siguen estando presentes en las tres siguientes, que se centran en la resolución de conflictos (bloque II). Las sesiones tienen lugar en el aula con un número aproximado de 25 niños. En la primera sesión, el objetivo es conocerse, informar sobre el programa y presentar a Pancho, la mascota, que cuenta a los niños su historia, lo que tiene en común con el alumnado, sus gustos y aficiones. En la segunda sesión, se introducen contenidos relacionados con las emociones. Se explica el concepto de emoción (una emoción es lo que sentimos cuando nos sucede algo, es universal, es decir, todas las personas las tienen, y no son ni buenas ni malas) y se introducen las emociones básicas: alegría, miedo, tristeza, rabia, asco y amor (Elkman, 1992). A continuación, se realiza el “Juego de las emociones”, en el que los participantes han de escenificar diferentes emociones o adivinar cuál sentirían en determinadas circunstancias. La tercera sesión, se llama “Detective de emociones” y en ella se explora la forma de saber cómo se sienten los demás (viendo, preguntando y escuchando). A continuación, se hace el “Juego del dado detective”. Cada número del dado tiene asignada una situación determinada que provoca una emoción. Un alumno/a la interpreta con ayuda de Pancho y el responsable del programa, y sus compañeros, siguiendo los pasos del detective, “ver, preguntar y escuchar”, deben averiguar cómo se siente su compañero/a. En la cuarta sesión, se introduce el concepto de problema: “algo que nos sucede, que no nos gusta y necesita una solución” y se incorpora la idea de emociones desagradables frente a las agradables. A continuación, se explica el “Juego de las soluciones”: el o la responsable del programa plantea a la clase una serie de situaciones en las que se produce un conflicto y deben buscar soluciones apropiadas. En la quinta sesión, se introduce el concepto de problemas solubles e irresolubles, y se hace el “Juego del semáforo”, en el que el color rojo se asocia a problemas irresolubles y el verde a los resolubles, teniendo que identificar de qué tipo son los problemas que se les presentan. En la sexta y última sesión, se identifican los tres pasos que se pueden seguir ante un problema: “stop”, “nube de pensar” y “solución”. A continuación, se pone en práctica esta idea a través del juego. Se elige a tres participantes al azar. Uno/a de ellos/as se disfraza de señal de stop, otro/a de nube (nube de pensar) y el/la tercero/a de solución. Salen momentáneamente de clase mientras al resto de compañeros/as se les expone una situación problemática que deben resolver siguiendo los pasos aprendidos. Una vez han entendido de qué problema se trata, se les pregunta ¿a quién debemos llamar ahora? y, al unísono, llaman al “stop” que estaba esperando fuera; cuando su compañero/a entra, se le explica el problema y juntos cuentan hasta diez con el objetivo de calmarse porque después llaman a su compañero/a que interpreta a la “nube de pensar”, y con ella piensan una solución que expondrán en alto. Antes de terminar, se les anima a poner en práctica esta forma de solucionar problemas y, posteriormente, se realiza la despedida del programa.

El material de evaluación se desarrolló ad-hoc para analizar la conciencia emocional y la competencia social siguiendo el modelo del GROPE (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y se denominó cuestionario de conocimiento de emociones (CCE). El cuestionario consta de preguntas abiertas que exploran la conciencia emocional al indagar sobre las emociones que conocen los participantes, cómo se sienten cuando tienen un problema, la aceptabilidad de las emociones “negativas” (por ejemplo, estar triste o enfadado), la descripción de las emociones de dos dibujos que representan a una niña contenta y a un niño enfadado, y lo que les preguntarían a estos niños para saber cómo se sienten. Para explorar la competencia social, se presenta una imagen en que un niño y una niña se pelean por un juguete, y se explora cómo pueden resolver la situación y cómo hacen los participantes cuando tienen algún problema con otros/as niños/as.

Procedimiento

Se contactó con distintos centros educativos públicos y concertados de la ciudad de A Coruña (España) y se solicitó una reunión con los equipos directivos y de orientación. En esa reunión se presentaba el programa, sus objetivos, su duración, su desarrollo y los posibles beneficios de la participación en el mismo. Aquellos

centros que dieron una valoración positiva por parte del equipo directivo y del departamento de orientación (cuatro en total), permitieron el envío de una carta a las familias. En ella se explicaba el programa CODIP-R y se solicitaba su consentimiento para la participación de sus hijos o hijas. La participación en el programa era gratuita para los centros y las familias. Una vez obtenida la autorización, se procedió a recoger los datos pretest del alumnado participante. Para ello, se acordó un día para acudir a cada centro. Los niños y niñas salían del aula para ser evaluados/as individualmente con el CCE. La evaluación individual la llevó a cabo la misma persona. Finalizada la recogida de las medidas pre test, se comenzó con la aplicación del programa CODIP-R. Este programa fue aplicado en su totalidad y en cada uno de los cuatro colegios participantes por una de las firmantes de este trabajo, siendo la única persona encargada y responsable de desarrollarlo en los cuatro centros. Tras la realización del programa, se envió de nuevo una carta a los padres informándoles de la finalización del mismo. Para las medidas post test con el CCE se siguió el mismo procedimiento que con el pre test.

Resultados

Para los análisis estadísticos se emplearon los programas IBM SPSS 25 y MedCalc. En relación con el objetivo de investigación, y centrándose en la conciencia emocional, los análisis indicaron que antes de la participación en el programa (ver Tabla 1), los/as niños/as fueron capaces de mencionar cinco emociones desagradables o negativas. El “enfado” fue la emoción que citaron con mayor frecuencia, seguida de la “tristeza”. En cuanto a las emociones agradables, previamente a la participación en el programa CODIP-R, los/as alumnos/as identificaron tres tipos de emociones, siendo la más nombrada la “alegría”. Al terminar el programa, se incrementó el número de participantes que fueron capaces de mencionar emociones tanto agradables como desagradables. Se dieron diferencias significativas entre el pre test y el post test en el porcentaje de participantes que citaron el enfado, la tristeza, el miedo, la ira, el asco, la alegría, la felicidad y el amor.

Tabla 1

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las emociones identificadas en el pre test y el post test

Emociones agradables	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2	Emociones desagradables	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2
Alegría/contento	18 (21.69)	65 (78.31)	52.90**	Enfado	11 (13.25)	55 (66.26)	48.40**
Tranquilo/calma	2 (2.41)	5 (6.02)	1.33	Tristeza	8 (9.63)	66 (79.51)	81.53**
Sorpresa	1 (1.20)	5 (6.02)	2.75	Miedo	2 (2.40)	13 (15.66)	8.81**
Felicidad	-	17 (20.48)	18.82**	Nervioso	1 (1.20)	4 (4.82)	1.85
Amor/cariño	-	5 (6.02)	5.12*	Ira/rabia	1 (1.20)	21 (25.30)	20.84**
Orgulloso	-	1 (1.20)	0.99	Asco	-	7 (8.43)	7.26**
Emocionado	-	1 (1.20)	0.99	Vergüenza	-	2 (2.40)	2.01
				Preocupado	-	2 (2.40)	2.01
				Seriedad	-	2 (2.40)	2
				Engreimiento	-	1 (1.20)	0.99
				Acorralado	-	1 (1.20)	0.99
				Desanimado	-	1 (1.20)	0.99

* $p < .05$, ** $p < .01$

Por lo que respecta a las emociones que les surgían ante un problema (Tabla 2), en el pre test, un 29% de los participantes fueron capaces de identificar alguna emoción, mientras que un 71% no identificaron ninguna o no concretaban y contestaban que se sentían “mal”. No obstante, un 83.1% de los participantes identificaron alguna emoción en el post test, $\chi^2(1, 83) = 29.10$, $p < .001$, de modo que disminuyó significativamente el porcentaje de los que decían no saber cómo se sentían ante un problema, al igual que el porcentaje de los que decían sentirse mal, que se sustituyeron por emociones como triste, enfadado o rabioso, entre otras, y en las que se dio un incremento significativo de los porcentajes.

Al considerar la aceptabilidad de sentirse triste o enfadado, los resultados del pre test indicaron que la mayoría del alumnado, un 89.2%, consideraba que sentirse triste no está bien frente a un 6% que lo consideraban bien. Tras la participación en el programa, hubo un aumento de participantes que consideraron que podían sentirse tristes o enfadados, un 62.7%, y se redujo el porcentaje de los que consideraban que no estaba bien, 30.1%, $\chi^2(1, 83) = 59.86, p < .001$

Tabla 2

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las emociones ante un problema en el pre-test y el post-test

Emociones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2	Emociones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2
Mal	51 (61.45)	15 (18.07)	32.41**	Disgustado/a	-	3 (3.61)	3.03
Triste	15 (18.07)	50 (60.24)	30.79 **	Nervioso/a	-	1 (1.20)	0.99
Enfadado/a	9 (10.84)	29 (34.94)	13.57**	Solo/a	-	1 (1.20)	0.99
Impaciente	3 (3.61)	-	3.03	Aburrido	-	1 (1.20)	0.99
Rabioso/a	1 (1.20)	6 (7.23)	3.71*	Agobiado	-	1 (1.20)	0.99
				No sé	8 (9.64)	2 (2.41)	3.81*

* $p < .05$, ** $p < .01$

A la hora de identificar en las viñetas cómo se sentían la niña y el niño, el 100% del alumnado identificó que la niña se sentía feliz tanto en el pre test como en el post test. En el caso del niño, un 98.8% de los participantes reconocía que se sentía enfadado o rabioso, alcanzando el 100% en el post test, $\chi^2(1, 83) = 1.66, p = .19$. Por otro lado, con respecto a las preguntas que les harían a la niña y al niño para averiguar cómo se sentían, los resultados indicaron que en el pre test un 60.2% de los/as participantes fue capaz de proponer alguna pregunta dirigida al niño, mientras que un 51.8% formuló alguna pregunta dirigida a la niña. Tras la participación en el programa CODIP-R, la capacidad de formular preguntas al niño aumentó al 90.1% mientras que un 90.4% fue capaz de formular alguna pregunta dirigida a la niña, $\chi^2(1, 83) = 19.74, p < .001$ y $\chi^2(1, 83) = 29.91, p < .001$, respectivamente. Las preguntas que los participantes realizaron para conocer cómo se sentirían los niños de la viñeta estaban formuladas a partir de las partículas interrogativas: cómo (por ejemplo, “¿cómo estás?”), qué (por ejemplo, “¿qué te pasa?”) y por qué (por ejemplo, “¿por qué te sientes así?”) o mediante las preguntas directas: “¿estás bien?” o “¿estás enfadado?”.

Por lo que respecta a las mejoras en la competencia social, a la hora de identificar qué sucedía en la viñeta en que un niño y una niña se peleaban por jugar con el mismo coche, tanto en el pre test como en el post test, el 100% de los/as participantes identificaron qué ocurría. Por otro lado, a la hora de aportar soluciones al problema planteado en la viñeta, antes de la participación en el programa CODIP-R, un 88% de los niños/as eran capaces de proponer una solución y, tras el programa, el porcentaje aumentó a un 96.4%, $\chi^2(1, 83) = 4.04, p < .05$. Como puede verse en la Tabla 3, aumentó significativamente la propuesta de turnarse como una solución al problema entre el niño y la niña de la viñeta.

Tabla 3

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las soluciones aportadas al problema de la viñeta en el pre-test y el post-test

Soluciones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2	Soluciones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2
Compartir	28 (33.73)	25 (30.12)	0.25	Pedir perdón	6 (7.23)	3 (3.61)	1.05
Turnarse	20 (24.10)	41 (49.40)	11.36 **	Hacer las paces	3 (3.61)	1 (1.20)	1.02
Jugar	9 (10.84)	14 (16.87)	1.26	Echarlo a suertes	2 (2.41)	1 (1.20)	0.34
Hablar	9 (10.84)	10 (12.05)	0.06	Prestarlo	1 (1.20)	1 (1.20)	0
				No sé	6 (7.23)	1 (1.20)	3.71*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Por lo que respecta a la aportación de soluciones a sus propios problemas, previamente a la participación

en el programa CODIP-R, el 66.3% de los/as participantes eran capaces de hacerlo mientras que este porcentaje aumentó al 86.7% en el post test $\chi^2(1, 83) = 9.54, p < .01$. En cuanto al contenido de sus respuestas, tal y como se ve en la Tabla 4, en el pre test las respuestas que presentaron una mayor frecuencia fueron, de mayor a menor, las siguientes: “hablar” y “pedir perdón”. En el post test aumentó el número de posibles soluciones propuestas, especialmente buscar ayuda y a los amigos, aunque hablar y pedir perdón siguieron siendo las respuestas mayoritarias para solucionar sus problemas. A diferencia de lo que sucedía al proponer soluciones a los niños de la viñeta, cuando se trataba de sus propios problemas, los/as participantes mencionaron a sus docentes, a sus padres o a otras personas para ayudarles a solucionarlos.

Tabla 4

Frecuencia, porcentaje y diferencia de proporciones en las soluciones aportadas a sus problemas en el pre-test y el post-test

Soluciones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2	Soluciones	Pre-test n (%)	Post-test n (%)	χ^2
Hablar	19 (22.89)	30 (36.14)	3.48	Pensar	1 (1.20)	2 (2.41)	0.34
Pedir perdón	15 (18.07)	15 (18.07)	0	Buscar ayuda	-	7 (8.43)	7.26**
Llamar profesor	8 (9.64)	9 (10.84)	0.06	Buscar a mis amigos	-	4 (4.82)	4.07*
Hacer las paces	4 (4.82)	4 (4.82)	0	Buscar soluciones	-	3 (3.61)	3.03
Decírselo a los padres	2 (2.41)	2 (2.41)	0	Jugar con otros	-	2 (2.41)	2.01
Decírselo a otros (amigos)	1 (1.20)	1 (1.20)	0	Correr	-	1 (1.20)	0.99
				No sé	6 (7.23)	1 (1.20)	3.71*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Discusión

Atendiendo a las nuevas realidades educativas, el papel de la escuela en el contexto actual está experimentando cambios en su percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy en día, el colegio busca alcanzar una formación integral del alumnado que contemple, también, la dimensión socio-emocional (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2019; Marco, 2018). Los programas de educación socio-emocional de carácter universal que se desarrollan en las escuelas, como el que se presenta en este trabajo, constituyen una excelente manera de abordar aspectos del desarrollo social y emocional. La primera evidencia que se extrae de esta investigación está en consonancia con las mejoras socio-emocionales encontradas en los estudios que evaluaron la implementación de CODIP con niños y niñas cuyos progenitores se habían divorciado (Pedro-Carroll y Jones, 2005). Tras la participación en CODIP-R, aumentó la conciencia emocional y la competencia social del alumnado participante, respondiendo así al objetivo planteado en este estudio. La mejora en la conciencia emocional se manifestó en el mayor número de emociones que fueron capaces de mencionar y el mayor porcentaje de alumnos que fueron capaces de dar nombre de forma precisa a cómo se sentían ante un problema. La segunda sesión de CODIP-R aborda la universalidad de las emociones y el hecho de que no son ni buenas ni malas, sino que todas tienen una función. Los resultados del análisis que muestra que aumentó significativamente la aceptabilidad de las emociones como la tristeza o el enfado parecen poner de manifiesto que el mensaje de dicha sesión se interiorizó, pues los participantes fueron capaces de aceptar estas emociones (tristeza o enfado) sin aportarles un juicio de valor negativo.

Con respecto a la capacidad de hacer preguntas con el fin de conocer cómo se sienten otros, las medidas post test indicaron un incremento del porcentaje de alumnado que era capaz de formular preguntas. Estos resultados muestran que, aunque ya eran capaces de identificar emociones como alegría o enfado antes de la aplicación del programa, mejoraron en dar nombre a más emociones, en tomar conciencia de las propias, esto es, su autoconciencia emocional, y en su capacidad de usar su comunicación verbal para comprender las emociones de los demás, todos ellos ingredientes de la conciencia emocional, tal y como la describe el GROP (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Atendiendo a la competencia social, el total del alumnado participante en CODIP-R, tanto en las medidas pre test como en las medidas post test, era capaz de identificar el problema que se planteaba en la viñeta cuyo contenido refleja de forma clara una pelea entre un niño y una niña. Por tanto, el análisis de la situación interpersonal no cambió, pero sí se produjo una mejora en el repertorio de soluciones aportadas a este problema y a los propios. Por lo que respecta a los problemas ajenos, aumentaron los participantes que fueron capaces de aportar soluciones y se incrementó la solución de turnarse, que implica negociar y gestionar de manera positiva un conflicto. Se apreció, también, una diferencia en las soluciones cuando los problemas eran propios pues, en este caso, se proponían más soluciones y se introdujo la búsqueda de ayuda en general, recurriendo a adultos como padres y profesores, o incluso a los amigos.

Según estos resultados, se produjo un incremento de la competencia social especialmente relacionada con la gestión positiva de los conflictos interpersonales. Por tanto, parece que se dieron mejoras en los participantes que pueden favorecer la salud emocional y el bienestar social y personal del alumnado participante como han señalado otros autores al considerar las implicaciones para la salud y el bienestar de los programas de educación socio-emocional (Durlak et al., 2011; Merchán et al., 2014; Oberle et al., 2017; Pérez-González, 2017; Taylor et al., 2017).

Por lo que respecta a las limitaciones de este trabajo, podemos señalar la imposibilidad de encontrar un grupo control. A pesar de los intentos realizados para conseguir uno, la respuesta de los centros educativos fue negativa pues su interés iba encaminado a la participación en el programa. Otra limitación tiene que ver con el uso del CCE y con el hecho de que la evaluación de la competencia social se haya centrado especialmente en la prevención y solución de conflictos y la comunicación expresiva, cuando la competencia social abarca aspectos más amplios, como la asertividad o las habilidades sociales básicas.

Por tanto, una de las futuras líneas de investigación iría encaminada a la realización del programa CODIP-R con la presencia de un grupo control. Además, sería conveniente combinar la evaluación realizada con el uso de instrumentos estandarizados, aun sabiendo la dificultad que entraña por las limitaciones en la lecto-escritura del alumnado de primero de Primaria. Estas limitaciones pueden tratar de suplirse con la lectura de las preguntas por parte del evaluador. El uso de estos instrumentos y la realización de una evaluación de seguimiento, por ejemplo, a los seis o doce meses del post test, permitiría analizar en qué medida estas mejoras se mantienen en el tiempo. Por otro lado, dado que el programa CODIP-R se aplica en el contexto escolar, sería interesante estudiar la relación entre el desarrollo de competencias sociales y emocionales con la disminución de las conductas disruptivas en el aula, o del acoso entre iguales y, por tanto, relacionar las competencias sociales y emocionales con la mejora del clima escolar; o bien, estudiar los efectos en el rendimiento académico o el compromiso escolar, entre otros.

Referencias

- Barret, P., Cooper, M., Stallard, P., Zeggio, L., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Effective evaluation of the Friends anxiety prevention program in school settings: A response to Maggin and Johnson. *Education and Treatment of Children*, 40(1), 97-110. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0006>
- Bazzano, A.N., Anderson, E.C., Hylton, C., & Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: results of a randomized controlled school-based study. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 81-89. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S157503>
- Benito, S. C. (2017). *Diseño, desarrollo y evaluación del programa "Vera" de educación emocional en la etapa de educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España]. Repositorio UNED e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Scbenito>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2010). *Sentir y pensar. 1 Primaria*. SM.
- Bisquerra, R. (2012). Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 99-108).

- Hospital Sant Joan de Déu. Disponible en: https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología Positiva, Educación Emocional y el programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 7-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 and Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- CASEL (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K., & Weisseberg, R. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1457-8624.2010-01564.x>
- Echeverría, B., López Larrosa, S., & Mendiri-Ruiz de Alda, P. (2015). Aplicación del programa socioemocional CODIP-R en alumnos de primer curso de primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(05)*, 62-65. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.05.195>
- Elkman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- García-Tudela, P.A., & Marín-Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6, 68-83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5167>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and Emotional learning as a public health approach to education. *The Future of children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Humphrey, N., Hennessey, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Turner, A., Panayiotoy, M., Joyce, C., Pert, K., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Harrison, M., & Calam, R. (2018). The PATHS curriculum for promoting social and emotional well-being among children aged 7-9 years: A cluster RCT. *Public Health Research*, 6(10), 1-142. <https://doi.org/10.3310/phr06100>
- Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., de Melo, A., & Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP). *Evaluation and Health Professions*, 33, 226-239. <https://doi/10.1177/0163278708315926>
- López-Larrosa, S. (2009). El sistema familiar ante el divorcio: factores de riesgo y protección y programas de intervención. *Cultura y Educación*, 21(4), 391-402. <https://doi.org/10.1174/113564009790002436>
- López-Larrosa, S. (2010). *Programa CODIP (versión en español)*. Documento no publicado.
- Marco, A. (2018). La necesidad de la materialización lingüística de las emociones en la educación. Inteligencia Emocional y Bienestar III: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones. En J. L Soler, O. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Eds.). *Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 347-357). Ediciones Universidad San Jorge.
- Merchán, I.M., Bermejo, M.L., & de Dios, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 24, 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Oberle, E., Durlak, J., & Weisseber, R. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based and Social and Emotional Learning Interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Oberle, E., & Schonert-Reichi, A. (2017). Social and Emotional Learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. En J.L. Matson (Ed.), *Handbook of Social Behavior and Skills in Children, Autism and Child Psychopathology* (pp. 175-197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, Desarrollo y Resultados de un Programa de Educación Socio-Emocional para la Formación de Docentes a Nivel de Grado y Postgrado. *Contextos Educativos*, 20, 165-182. <https://doi.org/10.18172/con.2988>
- Parra-Cardona, J. R., Domenech-Rodríguez, M., Forgatch, M., Sullivan, C., Bybee, D., Holtrop, K., Escobar-Chew, A.R., Dates, B., & Bernal, G. (2012). Culturally adapting an evidence-based parenting intervention for Latino immigrants: The need to integrate fidelity and cultural relevance. *Family Process*, 51, 56-72. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2012.01386.x>
- Patalay, P., Gondek, D., Moltrecht, L., Giese, L., Curtin, C., Stankovic, M., & Savka, N. (2017). Mental health provision in schools: approaches and interventions in 10 European countries. *Global Mental Health*, 4, E10. <https://doi.org/10.1017/gmh.2017.6>
- Pedro-Carroll, J.A., & Alpert-Gillis, L. (2010). *Children of divorce intervention program. A procedures manual for conducting support groups* (4th ed.). Children's Institute.
- Pedro-Carroll, J.A., & Jones, S.H. (2005). A Preventive play intervention to foster children's resilience in the aftermath of divorce. En L.A. Reddy, T.M. Files-Hall y C.E. Schaefer (Eds.), *Rationale for played-based preventive interventions* (pp. 51-75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11086-004>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1530>
- Pérez-González, J.C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(2), 523-546. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285>
- Ross, K., & Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8) 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N., Salguero Noguera, J. M., & Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Slee, P. T., Dix, K., & Askell-Williams, H. (2011). Whole-school mental health promotion in Australia. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 37-49. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6132>
- Taylor, D.R., Durlak, J.A., Oberle, E., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development through school-based social and emotional learning interventions: A Meta- Analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, M.T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2020.

Fecha de revisión: 12 de noviembre de 2020.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2020.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2020.