

# Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA.

Rodríguez Ledo, C.<sup>1</sup>, Celma, L.<sup>2</sup>, Orejudo, S.<sup>3</sup> y Rodríguez Barreiro, L.<sup>4</sup>  
Universidad de Zaragoza

## RESUMEN

En este trabajo se presenta el proyecto de investigación consistente en el diseño, aplicación y evaluación de resultados del programa de educación socio-emocional para adolescentes SEA. Este programa trata de mejorar las habilidades emocionales y sociales de los jóvenes basadas en el modelo propuesto por el grupo de investigación GROPE. Se trabaja también desde la perspectiva de la psicología positiva, el estilo educativo paterno y el uso de técnicas de atención plena o *mindfulness*. Se está llevando a cabo en un IES de la ciudad de Zaragoza con una muestra de casi 200 alumnos y alumnas de 1º ESO. El programa actual consta de 20 sesiones y está basado en uno piloto aplicado el curso escolar pasado. El diseño de la investigación así como los instrumentos y procedimientos con los que se está llevando a cabo se exponen aquí exhaustivamente.

## ABSTRACT

This paper presents the research project consisting of the design, application and results analysis of the social and emotional program for teenagers SEA. This program intends to improve the youngsters' social and emotional abilities, based on the model proposed by the research group GROPE. Positive psychology, parenting style and the use of *mindfulness* techniques are also considered as an important part of this research. On the moment it is been conducted at a public high-school of the city of Zaragoza, Spain, with a sample of 200 students of the first year. The program consists of 20 sessions and it is based on a pilot one which was applied last school year. The research design as well as the procedure are thoroughly explained.

## Introducción y Problema de investigación

El interés por los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje es algo que ha llamado la atención en los últimos años un a gran número de expertos en pedagogía y educación. Según la asociación norteamericana CASEL (2007) se ha dado una explosión del pensamiento y la investigación en esta área, que se ha traducido en una atención hacia el desarrollo y la enseñanza de tales habili-

---

<sup>1</sup> Profesor del área de MIDE, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.  
Email: [cesarrl@unizar.es](mailto:cesarrl@unizar.es)

<sup>2</sup> Psicóloga clínica del área infanto-juvenil, Gabinete de Psicología Zaragoza.  
Email: [lauracelp@gmail.com](mailto:lauracelp@gmail.com)

<sup>3</sup> Profesor del área de Psicología evolutiva y de la educación, Departamento de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza.  
Email: [sorejudo@unizar.es](mailto:sorejudo@unizar.es)

<sup>4</sup> Profesor del área de MIDE, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.  
Email: [luisroba@unizar.es](mailto:luisroba@unizar.es)

dades en diferentes ámbitos: el lugar de trabajo, los centros educativos, como formación permanente, etc.

Este interés toma especial importancia en la educación de nuestros niños y jóvenes, dado que son ellos los que todavía están desarrollando tales habilidades emocionales y sociales. Estas habilidades van a ser determinantes en la formación de su personalidad, en sus presentes y futuras relaciones sociales e, incluso, en su éxito profesional. Tal es la importancia de trabajar y potenciar el aprendizaje de estas capacidades en los alumnos que no se entiende que estos elementos sólo empuen a considerarse importantes en la educación reglada. Deberían por tanto formar parte del currículo de manera clara y determinante.

Pretendemos trabajar competencias socio-emocionales, entendiendolas como **el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y ajenos**. Otra definición de habilidades socioemocionales interesante y en el mismo sentido que la nuestra es la defendida por el grupo CASEL que entiende que las habilidades socioemocionales son aquellas necesarias para crear relaciones positivas con otros y entender y regularse a si mismo y a las propias emociones, pensamientos y comportamientos (2007). Ellos mismos promueven que si las personas poseen tales habilidades, podrán entender y responder a las emociones y comportamientos de otros de manera más positiva a largo plazo para uno mismo y los demás.

La educación y el trabajo en tales competencias supone una innovación absolutamente necesaria. En nuestro país se han comenzado a trabajar, con menos extensión y profundidad que en otros como Inglaterra o Finlandia, de manera más atomizada que global (Ruiz-Aranda, D., Fernandez-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, J., 2008) y, muchas veces, apartada de la enseñanza ordinaria. Según Bisquerra, el trabajo educativo para desarrollar las habilidades emocionales ha de ser un proceso educativo, continuo y permanente y que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para afrontar mejor los retos que se le plantean en la vida cotidiana (Caballero, 2007).

En este sentido existen ciertos programas interesantes y relacionados con estas cuestiones, como el “programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos” de Garaigordobil (2008) o el programa SEAL (social and emotional aspects of learning for secondary schools) que se está llevando a cabo en el Reino Unido en la actualidad.. Estos programas y otros aportan datos que muestran ventajas como (Programa ESOL: National Strategy, 2007) mejores resultados académicos para los alumnos y las escuelas, un aprendizaje más eficaz, mejor resolución de problemas, mayor motivación intrínseca, mejor comportamiento en clase, una mayor asistencia escolar, alumnos más responsables y una cultura de la escuela más positiva. Pretendemos trabajar este bienestar personal y emocional desde diferentes técnicas que repercutan en las habilidades sociales de los alumnos (asertividad, comunicación emocional, empatía, resolución de conflictos, etc), pero, también, en las habilidades personales emocionales como el conocimiento emocional, la regulación emocional o el desarrollo de las capacidades de atención plena (*mindfulness*).

Hoy en día nuestros alumnos parecen presentar en un número de incidencia muy elevado pocas capacidades de atención, en especial si es sostenida, que algunos autores coinciden en definir como *zapping mental* (Pagés y Reñé, 2008). Este *zapping mental* se representa en la impaciencia que demuestran en muchos ámbitos, y parece estar relacionada con la superestimulación a la que están sometidos hoy en día. Esta puede ser, a su vez, una de las razones del exponencial incremento de casos de trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (Pagés y Reñé, 2009). Consideramos que, para trabajar de manera global y comprensiva las habilidades socioemocionales de los adolescentes, no podemos dejar de lado esta problemática ni obviar su importancia en su bienestar emocional. Por tal razón pretendemos trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales mediante el uso de, entre otras, técnicas que promuevan la atención plena de nuestros alumnos.

En definitiva, el de educación socioemocional para adolescentes que aquí exponemos busca potenciar de manera efectiva las habilidades emocionales y sociales de nuestros alumnos basándose en la psicología positiva, las nuevas técnicas de atención plena y el trabajo directo y continuado en el aula. Se busca así potenciar los factores preventivos y de bienestar que incidan en múltiples aspectos (violencia-bullying, desadaptación, comportamientos asociales, dispersión-zapping mental, buen ambiente de clase, resolución de conflictos, maduración, etc.).

## Fundamentación del trabajo

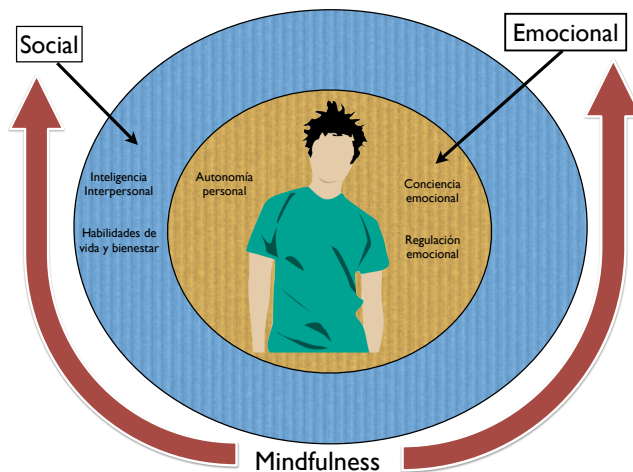
Si lo que queremos es desarrollar las habilidades socioemocionales de nuestros alumnos hemos de buscar un marco teórico donde definir las. El concepto de “inteligencia emocional” no se puede entender sin las teorías clásicas de los **aspectos socioemocionales** de la personalidad, como las de Gardner, Salovey y Mayer o Goleman. Pero es un modelo más actual el que proponemos como base de este programa, el modelo del psicopedagogo **Rafael Bisquerra** y el grupo de investigación del que forma parte, el **GROP**. Entendemos que las que las habilidades socioemocionales que se deben potenciar en educación están compuestas por (Bisquerra, 2003 & Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010): **conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades para la vida y el bienestar**. La primera de ellas se entiende como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. La regulación emocional como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. La autonomía es el conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, etc. Las competencias sociales son la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Y finalmente las habilidades de vida y bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales (Bisquerra *et al*, 2003).

El programa SEA ha sido diseñado para trabajar las habilidades expuestas de manera secuencial. Entendemos que las habilidades más personales de conocimiento, regulación y autogestión deben trabajarse antes y por tanto servir de base para las más sociales, esto es la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Por este motivo hemos propuesto un **orden de actividades coherente** con esta idea. Se propone así el trabajo del conocimiento emocional en primer lugar, seguido de la regulación emocional, la autogestión, las competencias sociales y por último las habilidades para la vida y el bienestar.

Otro elemento clave en nuestro programa se relaciona con el uso **técnicas de atención plena o mindfulness**. Nos apoyamos en Vallejo (2006, tomado de León, 2008) en la definición de *mindfulness* como un término que no tiene una palabra correspondiente en castellano, pero puede entenderse como atención y conciencia plena, o presencia atenta y reflexiva. Se usa para designar un estado de atención y conciencia, se trata de que la persona se concentre en su presente activamente, observando de forma contemplativa todas las percepciones y sensaciones que experimenta en el momento en que se producen, sin hacer valoraciones. Las habilidades de mindfulness están relacionadas con tres áreas de la atención: la atención sostenida, la selectiva y la capacidad para dirigir e intercambiar el foco de una idea a otra (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson y Carmody, 2004). Esta innovación supone trabajar de manera directa las cinco habilidades socioemocionales apoyadas con técnicas de atención plena. Se plantean como una herramienta valiosa por sí misma, pero también como un medio para facilitar el aprendizaje de las demás habilidades porque favorecen el desarrollo de las habilidades emocionales personales o intrapersonales, a través de la eliminación del malestar emocional causado por la multitarea, el zapping mental y la dispersión emocio-

nal. Además facilitan el desarrollo de las habilidades sociales, grupales o interpersonales. Lo hacen mediante la reducción del tono de activación general del individuo y de la clase. Se crea así un nivel de relajación personal y grupal que permite el mejor desarrollo de las sesiones y mejora el rendimiento y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta el modelo teórico de las habilidades socioemocionales que proponemos, así como las consideraciones posteriores, la representación gráfica completa del modelo en la base del programa SEA es:



Otro de los elementos clave en los que descansa nuestro programa son las **dinámicas de grupo** y los ejercicios cooperativos encaminados al desarrollo de las capacidades sociales del alumnado, el establecimiento de un **clima de aula adecuado** y la **resolución pacífica de conflictos**. Nos apoyamos aquí en los trabajos de creación y desarrollo del grupo de Pallarés y Tuckman, los estudios de Muchielli y el programa de intervención en adolescentes de Maite Garaigordobil (Garaigordobil, 2008). Esta última ha llevado a cabo diversos programas de notable interés y de resultados realmente relevantes y muy bien contrastados. Resultados que coinciden en buena parte con nuestros propios objetivos: mejora de la **comunicación intragrupo**, de las relaciones de **ayuda mutua** y de la búsqueda de **soluciones educativas a los conflictos** más comunes. A este modelo de trabajo en grupo se le añade el hecho de que en casi la totalidad de las sesiones no solo se trabaja en grupo, sino que se busca un trabajo cooperativo por parte de los alumnos. El **trabajo cooperativo en grupo** enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso porque el aprendizaje surge de transacciones entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes (Panitz, 1999). Lo que se busca es que en la interacción entre los miembros del grupo y el trabajo con una meta compartida y entendida se desarrollen el respeto mutuo y confianza, la comunicación continua y la responsabilidad de todos los miembros del grupo, elementos clave para este tipo de trabajo (Kaye, 1993).

Por otro lado, nos parece igualmente interesante apoyar estas técnicas cooperativas con un planteamiento basado en la **psicología positiva** de Seligman a la hora de trabajar las actividades. Este autor, principal precursor de la psicología positiva, aboga por una psicología que tenga como objetivo mejorar la calidad de vida y, además, prevenir la aparición de patologías (Rodríguez Martín y Rodríguez Ledo, 2011). Según el planteamiento de esta psicología positiva, las emociones positivas pueden ser canalizadas hacia la prevención, el tratamiento y el afrontamiento de forma que se transformen en verdaderas armas para enfrentar problemas; y aporta nuevos conocimientos acerca de la psique humana, para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar (Rodríguez Martín y Rodríguez Ledo, 2011). Apoyamos esta idea y la aplicamos a la educación de nuestros alumnos. No pretendere-

mos trabajar en problemas aislados e ir “poniendo parches” sino potenciar, desde la confianza en las capacidades de los alumnos, un buen desarrollo integral en emociones y relaciones sociales.

Por último nos interesa el hecho de que algunos alumnos presenten, de entrada, mayores niveles en habilidades socioemocionales. O que algunos alumnos se beneficien más que otros del programa, presentando mayor capacidad de aprendizaje de estas capacidades. Puede ser que en la base de estas diferencias estén factores evolutivos personales o elementos sociales y familiares de los alumnos o, incluso, se deban a meras diferencias propias de su idiosincrasia. Existen una gran variedad de elementos diferenciadores y que hacen que nos encontremos con alumnos y alumnas con distintos niveles, capacidades y motivaciones a la hora de desarrollar las habilidades socioemocionales que pretendemos. Nosotros proponemos dos: **el estilo educativo de paterno** y el apoyo social recibido.

En función del nivel de control y de afecto que los padres emplean con sus hijos se han definido cuatro estilos educativos básicos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente (Baumrind, 1971; Maccoby y Martin, 1983, citado en Vasta *et al.*, 1996; McDonald, 1992; citado en Mariscal *et al.*, 2009). Estos estilos, pese a no relacionarse en modo de causa-efecto con los rasgos de los hijos, sí parecen tener importancia a la hora de determinar ciertas características (Berger y Thompson, 1995, tomado de Masriscal *et al.*, 2009), también socioemocionales. En la revisión de los estilos educativos parentales, llevada a cabo por investigadores de la Universidad de Oviedo, se expone que estilos educativos parentales autoritarios o negligentes correlacionan con escasa competencia social, pobre autocontrol y baja autoestima y autoconfianza. Los estilos indulgentes también correlacionan con bajo control de impulsos y agresividad. Por otro lado un estilo parental democrático correlaciona con una buena competencia social, mayor autocontrol, mejor autoestima, la existencia de un autoconcepto más realista, menor conflictividad paterno-filial y mayor prosociabilidad (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). En el mismo sentido van otras investigaciones que consideran los estilos educativos como especialmente relevantes, y con capacidad para predecir el ajuste posterior que van a tener más adelante los hijos en diferentes ámbitos, como por ejemplo en la universidad (Jackson, Pratt, Hunsberger y Pancer, 2005, tomado de Orejudo y Teruel, 2009). Según estos estudios, los estilos educativos de los padres, cuando aportan apoyo y afecto, pueden proporcionar un mayor soporte o, incluso, modelar mejores estilos de afrontamiento. Esto, en conjunto, dota a los niños y adolescentes de mejores recursos que favorecen su autonomía y su ajuste.

Además del estilo educativo de los padres o tutores, creemos que otro elemento importante que puede ser determinante es el **apoyo social**, sea este entre iguales o familiares. Según Musitu y Cava (2003), el apoyo familiar es un importante recurso social para el adolescente. Su influencia en el bienestar puede ser directa, saber que se cuenta con el apoyo de los padres durante esta transición y disponer de su ayuda, o indirecta, mediada por las estrategias de afrontamiento y la autoestima (Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001, tomado de Musitu y Cava, 2003).

Apoyándonos en los pilares antes descritos presentamos el programa SEA, que pretende sumarse a los anteriores y mejorarlos, de manera que suponga una innovación educativa por técnicas (atención plena y actividades) y objetivos y que sirva para potenciar las habilidades sociemocionales (conciencia emocional, regulación emocional, empatía y comunicación social) además de la resolución eficaz de conflictos, como factor de protección y prevención de la aparición de problemas desde la potenciación positiva de las capacidades de toda persona. Creemos, así como lo hace Linda Lantieri (2009, p.37), en que: “el aprendizaje social y emocional es como una póliza de seguros para una vida sana, positiva y satisfactoria”.

## Objetivos, hipótesis y procedimiento

En base a la fundamentación teórica presentada, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Diseñar un programa que potencie el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en alumnado adolescente.
- Diseñar un programa que potencie el desarrollo de la habilidad de atención plena en el alumnado adolescente.
- Analizar la relación existente entre el apoyo social y familiar del que dispone el alumnado con el desarrollo de las habilidades socio-emocionales y el rendimiento académico.
- Analizar la relación existente entre el estilo educativo familiar con el desarrollo de las habilidades socio-emocionales y el rendimiento académico en el alumnado adolescente.
- Evaluar los resultados obtenidos ante la aplicación de tal programa y determinar la eficacia real del mismo con respecto al desarrollo de las habilidades socio-emocionales, la atención plena y el rendimiento académico.

Ante estos objetivos de la investigación, las hipótesis que se pretenden comprobar con este estudio son las siguientes:

- H1: El programa SEA potencia el desarrollo de la competencia emocional de los sujetos a los que se aplica.
- H2: El aprendizaje y uso de técnicas de AP potencia el desarrollo de la competencia socio-emocional de los sujetos a los que se aplica.
- H3: El apoyo social del que disponen los sujetos correlaciona con una mejor competencia socio-emocional en la adolescencia.
- H4: El estilo educativo paterno correlaciona con la competencia socio-emocional en la adolescencia.
- H5: Las habilidades socioemocionales propuestas correlacionan con el rendimiento académico de manera directa.

En consecuencia para la superación del problema de investigación, el alcance de los objetivos y el estudio de las hipótesis de esta investigación se ha propuesto un diseño experimental bifactorial con grupos de control equivalentes y medidas antes (pre) y después (post) de la aplicación del programa.

Para desarrollar los objetivos propuestos en la investigación actual se pretende desarrollar en unas circunstancias de centro, de alumnos, de expertos y de clase concretas, características que se resumen a continuación. El programa se desarrollará y evaluará en el **Instituto de Educación Secundaria Pilar Lorengar**. Este IES público de Zaragoza es un centro urbano con población tan diversa como se puede prever de un barrio tradicionalmente obrero, aunque con cierta población de barrio residencial. Se estudiará el programa SEA con **siete grupos de alumnos y alumnas de 1º ESO**. Estos siete grupos están formados a su vez por seis grupos regulares, dos de ellos bilingües, y por el grupo de alumnos del Programa de Aprendizajes Básicos (PAB). Trabajando con siete grupos de alumnos nos aseguramos una muestra de cerca de 200 sujetos. Disponemos así de siete grupos experimentales, de entre los cuales cinco grupos son grupos de intervención y dos grupos control. Los grupos de intervención son de dos tipos: los que tienen a un tutor voluntario como responsable de la aplicación del programa (tres grupos), y los que tienen a dos expertos en psicología y psicopedagogía como responsables de tal aplicación (dos grupos). Esta organización supone seleccionar de entre los tutores a aquellos que estén más motivados y dispuestos para aplicar las actividades propuestas. Esto nos permitirá medir la diferencia, si existiera, entre la mejora, si se diera, de las habi-

lidades de los alumnos de unos y otros grupos. Debido a que el alumnado ha sido asignado a los diferentes grupos de manera no aleatoria, podemos decir que los sujetos experimentales no han sido aleatorizados en los grupos de investigación. Para controlar los posibles efectos extraños que esto pudiera suponer en nuestra investigación analizaremos y compararemos los resultados de los grupos control con los diferentes grupos experimentales.

La práctica totalidad de las actividades con los alumnos y alumnas se pretenden llevar a cabo en el **aula principal**, de referencia, donde los alumnos aprenden las materias comunes. Aun así se potenciará el cambio y movimiento de los alumnos para trabajar en grupo con total libertad cuando sea necesario.

Las actividades concretas se realizarán en la hora semanal de tutoría, aunque no se descartan aplicaciones transversales para un futuro, una vez probada la utilidad del programa.

Para entender el procedimiento con el que se va a llevar a cabo el estudio actual debemos llamar la atención sobre el hecho de que el programa SEA final que hemos diseñado y vamos a aplicar y evaluar parte de un **estudio piloto anterior** y semestral que le precede. En este se llevaron a cabo 10 sesiones de trabajo además de varias para la formación de los tutores, la recogida de los datos y el análisis de estos. Se ha desarrollado en el período entre Enero de 2011 y Junio de 2011, y ha contado con la subvención económica por parte del departamento de cultura del gobierno de Aragón en el marco de la colaboración de los departamentos universitarios y los IES. Este estudio piloto semestral ha sido de menor duración que el programa SEA anual (de un curso escolar) expuesto en este proyecto y ambos se realizan en el centro educativo. El estudio piloto ha servido para valorar la viabilidad del mismo, para ampliar la muestra y, sobre todo, para detectar errores previos a la aplicación y para mejorar y adaptar las actividades y los métodos. Esta evaluación formativa se está llevando a cabo en estos momentos y este proyecto es también fruto de las conclusiones que se están obteniendo. Los resultados obtenidos hasta ahora han sido prometedores, alentándonos a aplicar de manera más intensiva y de mayor duración el programa SEA mejorado, proyecto en el que nos encontramos ahora.

Los principales objetivos del nuevo programa SEA son los de:

- Mejorar las habilidades emocionales personales como medida preventiva ante problemas socioemocionales y para la mejora del bienestar emocional de los alumnos y alumnas.
- Mejorar las habilidades sociales interpersonales como medida preventiva ante problemas socioemocionales y para la mejora de la adaptación social de los alumnos y alumnas.
- Decrementar problemas de socialización en el grupo.
- Reducir las dificultades de inadaptación personal y emocional de los alumnos en la transición primaria-secundaria.
- Incrementar las capacidad de atención y concentración del alumnado.
- Promover las capacidades de resolución eficaz de conflictos interpersonales de manera pacífica en los alumnos y alumnas.
- Mejorar la calidad de la convivencia escolar en el centro y en el aula.
- Potenciar un clima del aula positivo para el desarrollo eficaz de las diferentes clases.
- Rebajar el tono de activación general del aula que permita un mejor rendimiento y aprovechamiento de las clases.
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas.
- Conseguir que los alumnos adquieran mejores habilidades de trabajo en grupo y equipo.

El estudio relacionado con la aplicación anual (de un curso escolar) del programa SEA se inicia con la presentación, captación y formación de tutores. Continúa con la recogida de datos ini-

ciales o pretest. Un vez recogidos estos datos se llevan a cabo las actividades específicas en las sesiones. A continuación se recogen de los datos finales o posttest y concluye con el análisis de los datos y la comunicación de resultados finales.

La formación del profesorado encargado de la aplicación del programa es, como se puede observar, un elemento clave del mismo. Para formar al profesorado se van a desarrollar diferentes **sesiones formativas**, una vez involucrados consecuentemente. En estas sesiones se trabajan los principales conceptos del programa y aportar técnicas específicas para llevar a cabo las actividades con el grupo-clase. Lo primero se lleva a cabo a principio del curso escolar, en Octubre, mientras que lo segundo se lleva a cabo mediante reuniones periódicas durante el curso escolar. En estas reuniones se escucha a los tutores y aplicadores del programa, se proponen mejoras y se explican las siguientes actividades a aplicar. Si bien las actividades específicas están diseñadas y redactadas para la comprensión de los profesionales de la educación, siempre es positivo explicarlas de nuevo para estar seguros de que se llevan a cabo de manera análoga, teniendo en cuenta la idiosincrasia personal de cada grupo-clase.

Para la formación del alumnado se realizarán sesiones semanales en las horas de tutoría. Estas sesiones consisten en **actividades específicas** que persiguen, todas ellas, la adquisición de una o varias de las habilidades socioemocionales descritas: **conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencias sociales y habilidades de vida y bienestar**, además de la mejora en **atención plena**. Las actividades incluidas en el programa han sido seleccionadas de entre casi un gran número de muestras analizadas, de los programas anteriormente citados u otros con similares objetivos, o bien diseñadas por nosotros mismos. En caso de las primeras han sido adaptadas, reorganizadas, modificadas y mejoradas, en todos y cada uno de los casos, para los sujetos objeto de este estudio.

Estas actividades se han diseñado de manera que cada una de ellas tenga una **organización** similar: Explicación e introducción de la actividad, desarrollo de las diferentes fases, debate y/o conclusiones de la actividad y toma de notas por parte del tutor o experto de las respuestas destacables de los alumnos y elementos destacables sucedidos y evaluación de los objetivos.

Cada una de las actividades se ha entregado a los tutores o expertos en forma de una ficha., como los siguientes apartados: objetivos, habilidades trabajadas, desarrollo de la actividad, consejos de aplicación, materiales y temporalización y estructura.

Las **actividades se han organizado** en base al “orden de actividades coherente” explicado anteriormente, de modo que primero se han trabajado actividades basadas en el autoconocimiento, después en la regulación, autogestión, habilidades sociales y por último habilidades para la vida. La atención plena se trabaja en todas las actividades impares, trabajándose en un total de 9 actividades, la mitad de las del programa. Pese a esta división ninguna puede trabajar única y exclusivamente una habilidad y la yuxtaposición es común.



## Instrumentos y evaluación de la investigación

Las pruebas que se utilizarán para evaluar los objetivos y permitirnos apoyar o rechazar las hipótesis de la investigación son las siguientes:

INSTRUMENTOS	AUTORES	RESPONDIDA POR	MOMENTO
Cuestionario de Desarrollo Emocional para Secundaria CDE-SEC.	GROP, Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila, A. (2010)	Alumnado	Pretest y Postest
Batería de Socialización BAS-3	Silva, F. y Martorell, M <sup>o</sup> C (2001).	Alumnado	Pretest y Postest
Cuestionario Empatía	<b>Adaptación propia.</b> basado en la adaptación de Garai-gordóbil, M. (2008) de la prueba de Epstein, N. y Merhabian, A. (1972).	Alumnado	Pretest y Postest
Escala de Atención Plena en el ámbito escolar	León, B. (2008)	Alumnado	Pretest y Postest
Cuestionario de Apoyo Social	<b>Adaptación propia.</b> basado en Landero y González (2008).	Alumnado	Pretest (una sola medida)
Cuestionario SEA Alumnos	<b>Adaptación propia,</b> basado en Obiols, M. (2005)	Alumnado	Postest
Entrevistas personales	<b>Adaptación propia,</b> basado en Obiols, M. (2005)	Profesorado	Seguimiento (cuando aplicadas la mitad de las sesiones del programa)
Cuestionario SEA Tutores	<b>Adaptación propia.</b> basado en Garaigordóbil, M. (2008).	Profesorado	Postest
Observación de las sesiones	<b>Desarrollado ad hoc.</b>	Profesorado	Seguimiento (cada sesión)
Cuestionario de perfil de estilos educativos PEE	García Pérez, E.M. y Magaz Lago, A. (2011).	Padres o tutores	Pretest (una sola medida)
Notas (en media y número de aprobados o suspensos)	----	Dirección	Pretest y Postest

Todas estas pruebas son pruebas estandarizadas, con unas buenas propiedades psicométricas y han sido aplicadas a muestras españolas con resultados satisfactorios.

Los momentos de evaluación serán tres: inicial, continua y final. Inicialmente llevaremos a cabo la evaluación pretest con las pruebas explicadas. Una vez realizada esta se pide a los profesores que hagan un seguimiento continuo de cada actividad, lo que sumado a las entrevistas a llevar a cabo con ellos a mitad de las sesiones de aplicación, supondrá la evaluación continua. Para la evaluación final se pasarán las pruebas postest además de los cuestionarios de evaluación del programa

SEA en sí. De este modo obtendremos los datos necesarios para analizar las mejoras, las correlaciones y también el programa desde la visión de profesores y alumnos.

Esto nos va a permitir trabajar desde una evaluación sumativa a la vez que formativa, valorando no solo las mejores reales y medibles de nuestro programa, sino también poder adaptarlo y modificarlo en futuras versiones en función de los resultados obtenidos. Esto es precisamente lo que se ha hecho ya en base a los resultados y alcance de los objetivos en el programa SEA piloto, de modo que este programa se entiende como uno estable en sus objetivos pero flexible en los métodos. Nos adaptaremos así siempre a las situaciones específicas y cambiantes del contexto en el que lo apliquemos. Los datos obtenidos son tanto cuantitativos mediante algunas pruebas, como cualitativos mediante otras y los resultados de cada una de las actividades. Se ha decidido hacerlo así para obtener así un conocimiento más amplio de los procesos y las habilidades trabajadas, a la vez que riguroso y científico. Podemos por tanto analizar la realidad desde una perspectiva más comprensiva y dependiente de contexto, a la vez que cuantificar los procesos de cambio de una manera fiable y objetiva.

Por último no debemos olvidar que en la investigación adyacente al programa SEA pretendemos llevar a cabo una evaluación de los alumnos desde todos los puntos posibles. Por este motivo pasamos pruebas a tutores, expertos, alumnos y padres. Nos aseguramos así una evaluación 360° de los diferentes objetivos e hipótesis que se pretenden analizar.

## **Conclusiones y futuras cuestiones**

Es importante concluir que este trabajo aquí presentado respresenta la investigación que se está llevando a cabo relacionada con el diseño, aplicación y evaluación del programa SEA presentado. Si bien esta investigación se basa en la relacionada con la aplciación del estudio piloto SEA, los resultados aún están siendo valorados. En concreto el estudio relacionado con la aplicación anual del programa SEA se está llevando a cabo de modo que en Octubre de 2011 se presentó el programa a los tutores, que decidieron apoyarlo en masa. Posteriormente se aleatorizaron los grupos a las condiciones experimentales y se formó a los tutores responsables de su aplicación. En las dos primeras semanas de Noviembre se llevó a cabo la recogida de datos iniciales o pretest. Las actividades específicas a llevar a cabo en las sesiones se llevan realizando desde entonces y se pretenden haber aplicado en su totalidad para Mayo de este año 2012. Hasta el momento las sensaciones no pueden ser mejores, contando con tutores y alumnado realmente comprometido con y positivo hacia el programa. La recogida de los datos finales o postest se llevará a cabo en Junio de 2102. El análisis de los datos y la comunicación de resultados finales se pretende para el segundo semestre de 2012.

Esperamos obtener datos concluyentes que apoyen el trabajo de estas habilidades sociales y emocionales en el aula, que apoyen el progama SEA que desarrollamos y que nos guíen en cuanto a la importancia del estilo educativo paterno, las relaciones entre iguales y el uso de la psicología positiva y las técnicas de atención plena en relación con el desarrollo personal y el rendimiento académico.

## Bibliografía

- Arguís, R, Bolsas, AP., Hernández, S. y Salvador, M<sup>a</sup>M. (2011). *Programa “aulas felices”, Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Caballero, A. (2007). *La educación Emocional, un beneficio para la escuela, la persona y la sociedad*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/11/05/educacion-emocional-beneficio-escuela-persona-sociedad-12615.html>.
- Canto, J., Fernández-Berrocal, P., Guerrero, F., y Extremera, N. (2005). Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. *Psicología Social y Problemas Sociales*, 583-590. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CASEL (2007). Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL). *Secondary National Strategy for school improvement. 0043-2007BKT-EN*.
- Cava, M<sup>a</sup>J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada* 54(2), 297-311
- Cuadrado, M. & Pascuaol, V. (2009). *Educación emocional, Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuartero, N. (2010, diciembre). *Redes sociales y educación emocional en el profesorado*. Trabajo presentado en las jornadas de potenciación del uso de internet “red@ton 2010”. Zaragoza: Escuela internacional de negocios CESTE
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 599-605. Editorial Universidad de Granada: Granada.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), p. 357-376.

- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención Psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Izquierdo, F. (2010, octubre). *D'elhuyando por los demás*. Trabajo presentado en el congreso sobre convivencia escolar y participación del entorno educativo, Palma de Mallorca. Recuperado de <http://www.congresoconvivenciaescolar.es/experiencias/ficha/9>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999): *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.
- Kaye, A. (1993). *Technologies for Educational Interaction and Colaboration. United Kingdom: Open University*
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. y Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. y León, L. (2002). El educador social como educador no formal: un gestor de grupos. *Agora digital* 4, 1-13.
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. UNED: Mc Graw Hill
- Musitu, G. y Cava, M<sup>a</sup>J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Orejudo, S., Collado, L. y Cano, J. (2011, abril). Evaluación de resultados de un programa de mejora de competencias personales en adolescentes. En *VI Congreso internacional de psicología de la educación* (pp. 1-19). Valladolid.
- Orejudo, S y Teruel, M<sup>a</sup>P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3), 129-158.
- Pagès Bergès, E. y Reñé Teulé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento, técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: GRAO

- Panitz, T. (1999). The Motivational Benefits of Cooperative Learning. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Parra, A. y Oliva, A. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 66-75.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. y Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from three scientific reviews. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. y Soldevila (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379
- Perez Rodriguez, A.. (2002). Desarrollo socioemocional en la infancia. *Revista pediatría de atención primaria*, 4, 683-689.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Santillana.
- Reyna, C. y Brussino, S. (2009). *Efecto de factores sociodemográficos y emocionales sobre el procesamiento de la información*. Trabajo presentado en el congreso internacional de investigación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de la plata, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic\\_grupoal/137.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_grupoal/137.pdf)
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Ruiz-Aranda, D., Fernandez-Berrocal, P., Cabello, R. y Salguero, J. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 240-251.
- Rodríguez Martín, C. y Rodríguez Ledo, C. (2011). Inteligencia emocional: emociones positivas, felicidad y calidad de vida. *Aprende RH*, 30, 70-76.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, p. 185-211.
- Scales, P., Benson, P., Leffert, N y Blyth, D. (2000). Contribution of Developmental Assets to the Prediction of Thriving Among Adolescents. *Applied developmental Science* 4(1), 27-46.
- Smith, P. (2003). Evolutionary developmental psychology and socioemotional development. *Infancia y aprendizaje*, 26(3), 309-324.

- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M<sup>a</sup>J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59.
- Sugiura, Y. (2004). Detached mindfulness and worry: a meta-cognitive analysis. *Personality & Individual Differences*, 37, 169-179.
- Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup>C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, 20, 151-178
- Zeidan, F., Johnson, S., Diamond, B., David, Z. y Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19, 597-605.