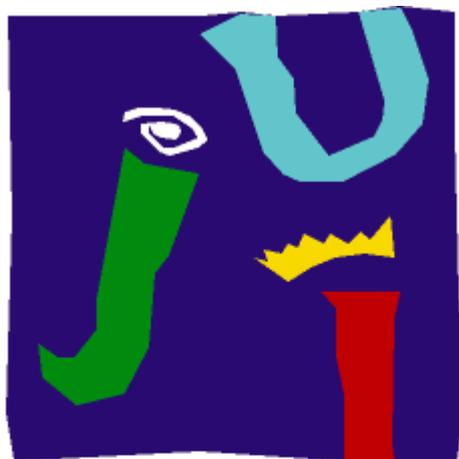


MÁSTER UNIVERSITARIO DE INTERVENCIÓN Y MEDIACIÓN FAMILIAR



UNIVERSITAT
JAUME•I

La educación emocional en contextos familiares y educativos

Álvaro Capella Monsonís

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una revisión de las teorías acerca del entorno familiar y escolar, de su importancia para el desarrollo de los alumnos, tanto académica como emocionalmente.

Se revisan los trabajos sobre la educación e inteligencia emocional, viendo su importancia en el contexto actual y para el desarrollo de la persona, y la importancia, a la vez, de la educación en este sentido tanto en la escuela como en el entorno familiar.

Por último, se revisan los programas de educación emocional usados en España para poder valorarlos y proponer un modelo de programa que pueda suplir las carencias vistas en los revisados para poder ofrecer una mejor educación y un mejor desarrollo para los alumnos.

1.- INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha valorado más el conocimiento que las emociones. Educar significa desarrollar integralmente a las personas. (Cassà, 2005). En la actualidad las competencias emocionales son consideradas competencias básicas para la vida. (Alzina, 2005).

También Cassà (2005) apunta que las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos y juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad e interacción social.

Las competencias cognitivas se definen como un conjunto de habilidades. Se agrupan en inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1995).

Con todo, como indica Alzina (2005), “una educación para la vida debe responder a las necesidades sociales”.

Desde la psicología evolutiva y ecológica, se ha estudiado la influencia del entorno familiar, de los iguales y del entorno en la formación del alumno.

Bronfenbrenner (1991) enfatiza la importancia del contexto social en numerosos ámbitos del desarrollo humano y en particular en las relaciones.

Los límites entre las experiencias de los niños en el hogar y las que experimentan en la escuela no están claros, tal y como han puesto de manifiesto los modelos ecológicos (idea de mesosistema) (García-Bacete, 2003).

En este trabajo veremos la importancia que tiene la educación emocional en la familia y la escuela en el desarrollo de los alumnos para lograr una formación plena.

Además propondremos un modelo de programa de educación emocional realizando una revisión bibliográfica de la literatura que atañe a estos temas.

2.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo son habilidades que hacen que los individuos se desmarcaran del resto en sus actividades profesionales, académicas o personales (Goleman, 1995).

Bisquerra (2003), por otro lado, define la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples, siendo la competencia emocional el factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social.

Es un tipo de inteligencia social. La habilidad de darse cuenta de las emociones propias y ajenas, reconocerlas y usar dicha información (Salovey y Mayer, 1990). También valorar, acceder, expresar, comprender o regular emociones y sentimientos (Mayer y Salovey, 1997).



Fuente: www.universitariamente.com

La inteligencia emocional es necesaria no sólo para el éxito personal, sino también para el profesional (Goleman, 1995, 1998). Captar las mentes de los demás a través de una estimulación directa de los sentimientos, no con el pensamiento (Rizzolatti en Goleman, 2006).

3.- LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Una emoción es un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. (Bisquerra, 2003)

Para Vioria (2005) los fundamentos de la educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional deben buscarse en la pedagogía y la psicología aunque ya Platón decía: "la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender".

Zins, (2004), define la educación emocional como la capacidad de reconocer y manejar las emociones, resolver problemas de forma efectiva, y establecer relaciones positivas con otros individuos.

Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales: habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003).

En la "Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning" (CASEL), también definen el desarrollo emocional en el mismo sentido.

Este proceso emocional envuelve todas las fases del desarrollo humano, dando respuesta a necesidades que la educación académica no alcanza (Bisquerra, 2003). La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

La práctica de la educación emocional implica diseñar programas de marco teórico fundamentado en conceptos como emoción (agrupada en los marcos: fisiológico, neurológico y cognitivo), la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el flujo... (Bisquerra, 2003).

Respecto a la inteligencia emocional, Fernández-Berrocal y Pacheco (2002) indican dos modelos, y Trujillo & Rivas (2005) apuntan diversas pruebas que evalúan las diferencias individuales y los componentes de la inteligencia emocional, englobadas en los modelos mixtos (de mayor difusión en nuestro país) y los modelos de habilidades.

Los modelos mixtos son aquellos que combinan dimensiones de personalidad con las habilidades emocionales. Los modelos de habilidades se centran en el procesamiento emocional de la información y las capacidades para asimilarla.

Un ejemplo de modelo mixto es el EQ-map, de Cooper y Sawaf (1997), o el de Goleman (2005), sobre desempeño profesional.

De entre los modelos de habilidades destaca el modelo de Salovey y Mayer. El Trait Meta-Mood Scale (TMMS), para el ámbito educativo, o el modelo de Extremera y

Fernández Berrocal (2001), que evalúa la percepción emocional, la comprensión y su regulación.

3.1 COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La mayoría de los estudios sobre educación emocional en el contexto escolar definen la inteligencia emocional según cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004)

Las competencias dominadas y asociadas a la inteligencia emocional se dividen en: Competencias personales, auto-cuidado (reconocer las propias emociones y su impacto) y el auto-control (gobernar los impulsos y conductas), y Competencias sociales (empatía), cuidado social y el manejo de las relaciones (gobernar los impulsos y conductas). (Goleman, 2013).

4.- LA EDUCACION EMOCIONAL EN LA ESCUELA Y EN LA FAMILIA

EN LA ESCUELA

La educación debe avanzarse a la época en la que la sociedad se encuentra, y más aún en la actualidad cuyos cambios son más vertiginosos (Fuster, 2009) estructurándose en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors, 1996)

La inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. No facilita la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002).

El aprendizaje social y emocional es clave para el éxito académico y vivencial, pues proviene de habilidades para reaccionar a las necesidades y problemas, así como relacionarse con iguales y adultos existiendo, además, una relación recíproca entre las habilidades emocionales y sociales y el clima escolar (Zins y Elias, 2007). También en comportamientos problemáticos de los jóvenes, los factores preventivos son las competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2003). Además las personas emocionalmente inteligentes serán más capaces de extrapolar sus habilidades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Algunos estudios como los de Schutte, Malouff, Bobik *et al.* (2001), Mayer, Caruso y Salovey (1999), Rubin (1999), y Lopes, Salovey y Straus (2003), evidencian la relación existente entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales.

Estos datos refuerzan la idea de que la prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas en múltiples contextos (Bisquerra, 2003).

Este autor destaca la tradición de los trabajos realizados en relación con las habilidades sociales, como los de Goldstein *et al.* (1989), Monjas (1993) y Paula Pérez (2000).

Alzina, R. B. (2005) también habla de la capacidad de prevención en la educación emocional.

La escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia (Fernández-Berrocal y Pacheco, 2002). Idea que comparte Vilorio (2005).

Por este motivo los profesores deben estar preparados para ofrecer esta formación, sin embargo en España son muy pocos los programas destinados al profesorado (Fernández-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008).

Los docentes con mayor capacidad para identificar, comprender y regular tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados (González, Aranda y Berrocal, 2010)

EN LA FAMILIA

En 1985 Urie Bronfenbrenner desarrolla su teoría ecológica, indicando la importancia de tres escenarios clave en el desarrollo del niño: un contexto de desarrollo, observación e integración de patrones; un contexto secundario con oportunidades para implicarse, ambos son mesosistema; y un contexto sea propicio para el desarrollo. Exosistema; Todos ellos envueltos el macrosistema (Bronfenbrenner, 1985, 1987).

Los referentes psicológicos también son el resultado del contexto social y la historia colectiva que interviene en éste proceso, Vigotski (1979). El estrés y los traumas a menudo provienen de los contextos en los que se encuentra la familia (Walsh, 1992).

Para que se activen las potencialidades de los niños se requieren circunstancias que favorezcan la relación (Parellada, 2002).

Por su parte Bowlby (1979) explicó que el ser humano genera el vínculo más fuerte hacia una única persona la figura de apego. En su teoría habla de tres estados del apego: El apego seguro, el apego inseguro o evitativo, y el apego ambivalente (Ainsworth, 1989).

Así, el entorno familiar es el primer lugar en el que el niño empieza a desarrollarse. El primer contexto en el que se comunican y ofrecen mensajes afectivos (Boyum y Parke, 1995)

Estos autores y otros como Thompson (1991) y Van Voorhis, Maier, Epstein, & Lloyd, (2013) llegan a las mismas conclusiones concluyen que tanto las relaciones paterno-filiales como entre los padres son importantes para el desarrollo emocional de los niños, pudiendo ser más constructivo y beneficioso para los niños un bajo nivel de respuestas negativas.

Los niños aprenden indirectamente, de las conversaciones con los padres, las estrategias emocionales (Thompson, 1991).

Existen cinco grandes procesos del ambiente familiar que afectan el logro escolar del estudiante: resultados académicos, el aprendizaje del hogar, las relaciones padres-hijos, los métodos disciplinares y la implicación de los padres en el proceso educativo (Christenson, Round y Gorney, 1992).

El estilo parental se entiende mejor dentro del aprendizaje social o desde una perspectiva etológica. (Darling y Steinberg, 1993; Baumrind, 1983; Maccoby y Martin, 1983).

Baumrind (1966) propuso tres estilos parentales: autoritario, permisivo y democrático. Maccoby y Martin (1983) reformulan esta propuesta proponiendo cuatro.

Según el temperamento y niveles de miedo de los niños, así como las necesidades de cada etapa, será más beneficioso un estilo u otro (Montolío y Leonhardt, 2012; Craig y Baucum, 2001).

Del nacimiento al año de edad	Confianza frente a desconfianza
Del año a los tres años	Autonomía frente a vergüenza y duda
De los tres a los seis años	Iniciativa frente a culpa
De los seis a los 12 años	Laboriosidad frente a inferioridad
De los 12 a los 18 años, aproximadamente	Identidad frente a difusión del ego
Aproximadamente de los 18 a los 40 años.	Intimidad frente a aislamiento
De los 40 a los 65 años	Generatividad frente a

	ensimismamiento
De los 65 años en adelante	Integridad frente a desesperación

López y Palacio (2007) definen las prácticas educativas familiares como “aquellas preferencias globales de comportamiento de los padres, las cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos”.

Una de las finalidades de estas prácticas es la promoción del desarrollo de acuerdo al proceso evolutivo de sus hijos, (Ceballos y Rodrigo, 1998) y presentan la singularidad de que son exclusivas pero a su vez, son similares a las del mismo grupo social, (Coll, Miras, Onrubia y Solé, 1998).

La investigación de Steinberg, Lamborn, Dorbusch y Darling (1992), encontró que los padres autoritativos generan hijos con alto desempeño académico y compromiso escolar. Mientras que la de Alonso y Román, (2005), encuentra que a mayor grado de autoestima de los niños, corresponderá un mayor grado de autoestima valorado por los padres.

5.- LA RELACIÓN ESCUELA – FAMILIA

Cada uno de estos entornos es importante para el desarrollo de los estudiantes por las características que aportan.

La familia es la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y proporciona a los niños y niñas una posición social (Villaroel Rosende y Sánchez Segura, 2002).

En la escuela destacan, se forma al educando para que realice diferentes papeles en la vida social e introduce a los niños y niñas a un amplio bagaje de conocimientos y oficios, así como se aprende a interactuar con personas que no pertenecen a sus grupos primarios (Villaroel Rosende y Sánchez Segura, 2002)

Siendo ambos entornos tan importantes es lógico el encuentro de Oliva y Palacios (1998): el 92% de los maestros de educación infantil afirmaban que los contactos con los padres tenían mucha importancia para su práctica profesional. En el mismo sentido, Sánchez y Romero (1997) informan que el 96% de los padres de niños escolarizados en esta etapa creen que su colaboración con la escuela es muy importante.

Por otro lado las familias que han recibido mayor formación académica se sienten más seguras a la hora de ayudar en las tareas escolares y en los centros escolares privados, los padres conciben

la escolarización como una responsabilidad compartida entre el centro y la familia (Lareau, 1987), (Villaroel Rosende y Sánchez Segura, 2002).

No puede separarse la vida del alumno en la escuela y la del hijo en el hogar. La colaboración escuela-familia es una respuesta necesaria (García-Bacete, 2003).

Sin embargo parece que, aún en la actualidad como en años previos, sea complejo aunar estos esfuerzos de forma unánime. La escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela (Ianni y Pérez, 1998), (Villaroel Rosende y Sánchez Segura, 2002), (Van Voorhis, Maier, Epstein, & Lloyd, 2019).

Es más, en la actualidad se dan situaciones en que los maestros se sienten amenazados y se exponen a ser agredidos por los padres o por los propios alumnos (Fariña, 2009). Mientras que la escuela, por su parte, extiende las tareas y obligaciones escolares al hogar, pudiendo crear tensiones entre padres e hijos y problemas en la distribución del tiempo (Rivera y Milicic, 2006).

La escuela debe ser capaz de conseguir relaciones de participación, cooperación y formación con respecto a los padres, mientras que estos deben aprender y comprender su influencia de los procesos del aprendizaje, la transmisión de valores y las relaciones humanas (Martínez, 2010).

Epstein y Connors (1992) señalaban las influencias que familia y escuela

Los referentes psicológicos también son el resultado del contexto social y la historia colectiva que interviene en éste proceso, (Vigotski, 1979): “zona de desarrollo próximo” y “participación guiada”.

Alonso y Román (2005) encontraron que a mayor grado de autoestima de los niños, corresponderá un mayor grado de autoestima valorado por los padres.

El tipo de afecto que los niños establecen con el padre y la madre son una base que tiene mucho peso en sus posteriores relaciones sociales, en los rasgos de su personalidad e, incluso en el rendimiento escolar (Suess & al., 1992; Van Uzendoor & al., 1991; Bowlby, 1982; Parke & al., 1981)

En el ámbito escolar, los profesores no deben dejar de lado la inteligencia emocional y la educación emocional. Su rol es una dedicación para la vida, con la perspectiva de desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales (Alzina, 2005)

Según el autor la educación emocional pretende favorecer las competencias emocionales a través de la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, violencia, anorexia,...)

La educación emocional es proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades, todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, R., 2000).

6. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE PROGRAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La comprensión de la diversidad y las diferencias individuales, el favorecimiento del desarrollo cognitivo y académico, y por la relación existente entre los desórdenes de la infancia y los problemas con la regulación emocional y las conductas problemáticas de la adolescencia precisan de educación emocional (Thompson, 1991)

La lista de temas que enfrentan los educadores de hoy y los estudiantes es desalentador, pero las escuelas realmente efectivas están encontrando que las competencias socio-emocionales y los logros académicos se entrelazan y se integran, se coordinan. La instrucción en ambas áreas maximiza el potencial de los estudiantes. Para tener éxito en la escuela y durante toda su vida. (Zins, Bloodworth, Weissber y Walberg, 2007).

Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos: facilitando el pensamiento o produciendo un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para realizar su trabajo escolar. (Moral y Zafra, 2010).

Según estas autoras, la diversidad existente en cuanto a las teorías y el concepto de inteligencia emocional supone un obstáculo para el desarrollo de las mismas aportando resultados “inconsistentes o contradictorios”. Las investigaciones que recurren a autoinformes, sin embargo, apuntan a la existencia de relaciones de los factores emocionales y el rendimiento académico. (Moral y Zafra, 2010).

Por otro lado hay estudios que encuentran que altas puntuaciones en inteligencia emocional se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) encontraron que el rendimiento académico apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de inteligencia emocional.

Moral y Zafra, (2010) concluyen que los resultados de sus estudios aportan cierta evidencia acerca de la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo académico. Indican, además, que no se debe olvidar el “papel fundamental” de la familia en la educación.

De igual modo Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011) encuentran diferencias en términos de estrategias para abordar el aprendizaje socio-emocional y, a

la vez, una conclusión universal: las intervenciones basadas en la escuela son, por lo general, efectivas.

La educación emocional y el trabajo en resiliencia protegen frente a riesgos, vulnerabilidades y adversidades en el desarrollo, a la vez que la vez que aumenta el éxito académico y vital (Wang, Haertel, & Walberg, 1997; Zins et al. 2004).

La implementación de programas dirigidos al comportamiento y la cognición de los estudiantes revelan la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales en la prevención de comportamientos antisociales y conductas agresivas. (Lösel & Beelman, 2003; Wilson & Lipsey, 2007)

Este tipo de programas ha demostrado la reducción de síntomas depresivos, siendo mejores haciendo uso de programas adaptados para el problema y la realidad específica de cada centro en lugar de programas universales, teniendo en cuenta los factores culturales y las características de los alumnos objetivo del programa. (Horowitz & Garber, 2006; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001)

En la misma línea, Catalano et al. (2002) también encuentran una relación entre el desarrollo positivo de la y el uso de programas de educación social y habilidades sociales.

De entre los argumentos que justifiquen el desarrollo de estos programas Álvarez (2001) justifica en distintos ámbitos la necesidad de su aplicación.

1. Situaciones vitales: Entender y aceptar las situaciones positivas y negativas diarias.
2. Situaciones educativas: distinguiendo entre desarrollo cognitivo y emocional. a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; e) aprender a convivir; d) aprender a ser.
3. Situaciones sociales: pueden ser situaciones placenteras o conflictivas que afectan a los sentimientos y deben saber manejarse.
4. Argumentos psicopedagógicos: distinguiendo entre inteligencia interpersonal e intrapersonal, siendo ambas la base de la inteligencia emocional

La justificación acerca de la necesidad de una educación emocional se deduce a partir del análisis del contexto, de la realidad actual de la sociedad en la que muchos problemas tienen que ver con el analfabetismo emocional (Bisquerra, 2003).

7. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL. ANÁLISIS

Según Bisquerra (2003, 2006) se debe dominar el marco conceptual de las emociones con el objetivo de poder trabajar la regulación emocional, la conciencia emocional, la motivación, las habilidades socio-emocionales...

En todo programa se debe de tener en cuenta los agentes participantes (alumno, padres, profesores, tutor y orientador) y las interacciones que sucedan entre ellos (Viloria, 2005).

A continuación se presentan algunos de los programas existentes en cuanto a educación emocional en el panorama actual.

Sería imposible traer todos los programas encontrados. Se seleccionan los siguientes con la finalidad de mostrar programas de los distintos rangos de desarrollo del alumnado. Hemos visto las características de cada etapa de desarrollo y lo importante de una educación adecuada a estas características, tanto desde la familia como desde la escuela.

Además, estos programas pertenecen al ámbito español pues, también como se ha visto, cada punto tiene idiosincrasias culturales que imposibilitan la aplicación de un mismo programa literalmente.

PROGRAMA	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGÍA	HABILIDADES A TRABAJAR
PROGRAMA PARA EDUCACION INFANTIL	M ^a Inés Monjas Casares			
	CEPE. Madrid. 1999 (cuarta edición)			
	Promover la competencia social en niños en edad escolar “a través del desarrollo y fomento de las relaciones interpersonales positivas con iguales y adultos de su entorno social”.			
	Dinámicas de grupo			
Interacción social, hacer amigos/as, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, solución de problemas interpersonales, habilidades para relacionarse con los adultos.				
REFUERZO DE HHSS, AUTOESTIMA Y SOLUCION DE PROBLEMAS	Antonio Vallés Arándiga			
	EOS, Madrid 1994			
	Aprender a ser persona, a convivir y a pensar resolviendo los problemas que le plantea su propio autoconcepto y las relaciones sociales con los demás			
	Dinámicas de grupo y a través del autoconocimiento, de la identificación de estados de ánimo y su expresión.			
Trabajo en equipo, cooperación, ser solidario, respetar las reglas del grupo, solucionar eficazmente los problemas de relación social, reforzar socialmente a los demás, comunicar a los demás los propios deseos, hacer peticiones con cortesía y amabilidad, distinguir entre críticas justas e injustas, manejar los pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, iniciarse en el conocimiento de la relajación muscular a través de sencillos ejercicios de respiración y control muscular.				
PROGRAMA DE 3-6 AÑOS	Rafael Bisquerra y Élia López Cassá			
	GROP (Universidad de Barcelona)			
	Desarrollar todas las dimensiones de la vida de una persona: cognitiva, físico-motora, psicológica, social y afectivo-emocional.			
Actividades prácticas trabajadas siguiendo un línea según las				

	etapas anteriores y posteriores
	Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida.
SENTIR Y PENSAR. PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 3 A 5 AÑOS	Begoña Ybarrola SM, Madrid 2004
	Ayudar a los niños a ser personas emocionalmente sanas, personas que tengan una actitud positiva ante la vida, que sepan expresar y controlar sus sentimientos, que conecten con las emociones de otras personas, que tengan autonomía y capacidad para tomar decisiones adecuadas y puedan superar las dificultades y conflictos que inevitablemente surgen en la vida
	Actividades organizadas en bloques temáticos
	Conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida
ULISES	Comas, Moreno & Moreno, 2002
	Fomentar el autocontrol para prevenir conductas de riesgo como la drogadicción, en niños de 10 a 12 años
	Mediante la implicación en otras áreas educativas.
	Conocimiento de las propias y ajenas emociones y la capacidad de autocontrol, el entrenamiento en conductas de autocontrol y la expresión de las emociones de forma positiva
CONSTRUYENDO SALUD	Luengo, Gómez-Fraguela, Garra & Romero, 2002
	Prevenir la drogodependencia
	Actividades organizadas en temáticas
	Componente informativo acerca de las drogas, y también la toma de decisiones, la autoestima, la superación, el control emocional, las habilidades sociales, la tolerancia, la cooperación y el ocio.
EDUCACIÓN EMOCIONAL	Segura & Arcas, 2003
	Trabajar con la inteligencia interpersonal e intrapersonal
	Ocho sesiones o actividades de metodología participativa
	Reconocimiento, aceptación, comunicación de los propios sentimientos así como en los demás

El Programa para la educación infantil de Monjas Casares plantea amplios contenidos en diversas áreas de la educación emocional. La escuela como institución, junto a la familia y en coordinación con ella, puede promover la competencia social de su alumnado a través de la enseñanza/aprendizaje de las Habilidades Sociales. (Monjas, 1999).

En su planteamiento metodológico se hace referencia a tareas para realizar en casa, echándose en falta la integración de la familia con herramientas para los padres.

El programa de A.V. Arándiga plantea los mismos inconvenientes. Se centra en diversas problemáticas a lo largo de sus trabajos. Aquí hemos traído un trabajo de desarrollo emocional genérico. En otros se centra en problemas como el acoso escolar, en la integración de deficientes visuales,... Siempre centrándose en el centro escolar sin implicar a las familias.

El programa de 3-6 años de Bisquerra y López se centra en la metodología, en los recursos, y la importancia de hacer llegar las explicaciones a los destinatarios. De nuevo se aprecia la falta de implicación de la familia directamente en los programas.

Podríamos continuar desgranando los matices de cada programa, y cada uno de ellos posee características atractivas e interesantes y a nuestro entender y según la literatura revisada, acertadas en su aplicación. Sin embargo lo que cabe destacar es la ausencia de la participación directa de la familia. Tan sólo se apuntan en algunos programas tareas para realizar en casa y comentar los resultados, sin haber contado con los familiares para realizar una educación completa.

Como vemos en los programas revisados, todos plantean objetivos exigentes que pretenden cambios drásticos en las personas. Sin embargo estos objetivos no siempre están acompañados de un número suficiente de horas o actividades (Sánchez, García y Rodríguez, 2016).

Los objetivos generales ya los proponía Bisquerra (2003): adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir... Agrupados en conocer el marco conceptual de las emociones, la conciencia emocional, la regulación de las emociones, las habilidades sociales, la relación entre emoción y bienestar subjetivo y la motivación.

Los contenidos de la educación emocional deben adaptarse al nivel y características de los destinatarios, debiendo ser aprendidos mediante práctica y en grupo. (Bisquerra, 2003)

Los programas revisados establecen un plan de actuación para una edad diana muy concreta y durante un tiempo que no suele llegar a un curso académico.

No se observa un análisis de la realidad a la que se enfrentan, conocimientos y necesidades previas del centro, del entorno, de las familias...

Al impartir programas “prefabricados” sin tener en cuenta estas características, se puede impartir información que ya es conocida y no se aporta la apropiada en la manera en que se necesita o en la profundidad en la que se precisa.

Además, en ninguno de estos programas se hace referencia al trabajo familiar. Contratando agentes externos para que se ocupen de la impartición de estos programas.

En los momentos en que los padres acuden al centro y mediante acciones presenciales o bien a partir de las actividades escolares que se realizan en casa se puede trabajar la educación emocional también con las familias. (Bisquerra, 2011)

En cuanto a la subcontratación, su creación se realiza a parte del proyecto del centro, perdiendo la coherencia con el alumnado y, como decíamos, dejando de aportar la información necesaria y en la mejor manera posible.

8.- PROPUESTA

Vistos los programas revisados y las bases teóricas de desarrollo de programas educativos emocionales, nos damos cuenta de que la realización de un programa es una tarea que debe ser trabajada a conciencia para que dé frutos.

Los puntos más desfavorables observados son la limitación en el número de actividades, la falta de conexión entre programas, la falta de adaptación a la idiosincrasia del centro y los alumnos, y la falta de continuidad en el programa.

Tomar programas de acción individualizada y de objetivos temáticos escuetos puede tener como consecuencia la poca efectividad del programa y que se diluya la información con el paso del tiempo o al tratar otro tema en otro programa que poco tenga que ver con el ya visto, pensando que aquel fue suficiente. Un programa debe contar con las actividades suficientes para trabajar cada concepto y estas actividades deben quedar reflejadas en la programación.

La planificación de un programa debe constar de varias partes. En esta línea, Álvarez Rojo et al. (2002), plantea tres etapas: Planificación, desarrollo y término.

Vemos que en una primera fase se debe analizar la realidad, las necesidades del entorno, de las familias, de los alumnos y sus características, para ver qué temas son más necesarios trabajar y en qué manera es mejor trabajarlos, para establecer unos objetivos realistas y definidos y poder desarrollarlo de la mejor manera posible.

En la segunda fase se desarrolla el programa estableciendo, primero, una programación anual en la que, según las necesidades evaluadas, se establecerán las actividades y su desarrollo y los conceptos a trabajar según los campos, y se informaría a las personas (tutores, profesores, padres,...) que deben llevar a cabo el programa, entregándoles el material necesario (dossier, cuaderno, libro,...). En segundo lugar se pondría en marcha el programa según lo establecido, recogiendo las sensaciones de la persona que lleva a cabo las actividades al finalizar cada una.

La tercera fase es la evaluación del programa. Esta fase no debe esperar a final de curso para ser llevada a cabo, sobre todo en las primeras realizaciones del programa, y con los alumnos recién integrados en el centro. La evaluación debe ser continua para ver que los objetivos se están llevando a cabo, que la metodología es la correcta, la comunicación adecuada, etc. mediante y poder realizar las modificaciones y mejoras necesarias en el programa. Al final de curso se realiza una evaluación general estableciendo bases para el nuevo curso.

Estas evaluaciones se realizan con todas las personas que lleven a cabo el programa, revisando las impresiones que se han anotado en cada actividad. Además se tendrá en cuenta una evaluación realizada por los destinatarios del programa. Esta información se puede recoger mediante formularios o mediante actividades. La forma de recolección también se tendrá en cuenta según las características del centro, de los alumnos y de los grupos escogiendo la que más se adecue.

Tomando estas evaluaciones, como hemos indicado, el nuevo curso seguirá trabajando conceptos según las necesidades y los avances de los alumnos. De esta forma favorecemos una continuidad en el trabajo. Dotamos sentido al programa.

ESTADIO OPERACIONES CONCRETAS	<p>Hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas.</p> <p>Es capaz de usar símbolos de modo lógico</p> <p>Adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas como longitudes y volúmenes.</p>	
	<p>Entre los siete y ocho años desarrolla la capacidad de conservación de materiales.</p>	<p>Reconocimiento de las emociones. ¿Qué es cuando me siento...?</p> <p>Cambios de personalidad.</p> <p>Decisiones de futuro.</p> <p>Visión de la sociedad y del futuro.</p>
	<p>Entre los nueve y diez años accede a la noción de conservación de superficies.</p>	<p>Empatía. Respeto al otro y sus derechos.</p> <p>Comunicación de las sensaciones y emociones.</p> <p>Reconocimiento de las emociones en el otro.</p>
ESTADIO OPERACIONES FORMALES.	<p>Puede manejar hipótesis de manera simultánea.</p> <p>Tiene la capacidad de manejar a nivel lógico enunciados verbales y proposiciones en lugar de objetos concretos.</p> <p>Es capaz de entender abstracciones simbólicas.</p> <p>Desarrolla estrategias de pensamiento hipotético deductivo</p>	
	<p>11 – 14 años. Se desarrolla la capacidad del pensamiento abstracto a partir de datos externos.</p>	<p>Nociones sobre el desarrollo de la personalidad.</p>

		<p>Información de sustancias psicotrópicas.</p> <p>Información sobre sexualidad desde el punto de vista biológico y emocional.</p> <p>Habilidades sociales entre iguales y no iguales.</p>
	<p>14 – 15 años el adolescente empieza a pensar en pensar. Generando sus propias teorías.</p>	<p>Reacciones y sensaciones en la búsqueda del yo.</p> <p>Relación de sustancias psicotrópicas con las emociones y su control.</p> <p>Habilidades sociales en situaciones concretas. Juego de interpretación.</p> <p>Visión de la sociedad y el futuro.</p>

9. CONCLUSIONES

Nuestra propuesta de programa de educación emocional, tras la revisión de diversos trabajos en este aspecto, quiere hacer hincapié en la continuidad del trabajo, en el

sentido de unidad de los conceptos a trabajar y de la adecuación a las características del entorno del centro y de los alumnos destinatarios.

La propuesta realizada es una base ejemplificada. Queda claro que, al deber de tenerse en cuenta la idiosincrasia del centro, no podemos realizar un programa desarrollado que se realice en todos los centros. De hecho este es uno de los errores que remarcábamos al hablar de los programas revisados.

Debe ser cada centro el que desarrolle su propio programa, incluyéndolo en el programa de acción tutorial y del proyecto educativo del centro. Puede partir, eso sí, de las ideas propuestas y del esquema apuntado para ir desarrollando los conceptos y amoldar esta base a sus necesidades creando un programa finalmente único y propio.

BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.

Álvarez Rojo, V. García Jiménez, E. Gil Flores, J. Martínez Clares, P. Romero Rodríguez, S. & Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.

Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.

Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.

Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94,132-142.

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.

Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). *The Role of Family Emotional Expressiveness in the Development of Children's Social Competence*. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 593.

Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.

Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume II: Separation, anxiety and anger. In *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger* (pp. 1-429). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bronfenbrenner, U. (1985): «Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 29, pp. 45-67.

Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del Desarrollo Humano La*. Paidós Ibérica, Ediciones S. A.
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Comas, R.; Moreno, G. & Moreno, J. (2002). Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional. Madrid: Asociación Deporte y Vida
- Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Delors, J. (1996). de la publicación: *La Educación Encierra un Tesoro (Libro)*. Recuperado el, 1.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*: 146-157.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(2003), 97-116.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

- Fariña, J. A. S. (2009). Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias pedagógicas*, (14), 251-267.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Palomera, R. (2008). "Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context". En A. VALLE & J. C. NUÑEZ (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. E. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- García-Bacete, J.F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel. (2006), *Social Intelligence*, Bantam, New York.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). *The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field*. *Prevention & Treatment*, 4(1)
- Hetherington, E. M. (1978). Family Interaction and the Social, Emotional and Cognitive Development of Children Following Divorce.
- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(3), 401.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Merrill/Prentice Hall, One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.

López, G. C. H., Palacio, C. R., & Nieto, L. A. R. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb*, 7(2), 233-240.

Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109.

López, G. C. H., Palacio, C. R., & Nieto, L. A. R. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El agora usb*, 7(2), 233-240.

Luengo Martín, M., Gómez Fraguera, X. A., Garra López, A., & Romero Triñanes, E. (2002). Construyendo salud: Promoción del desarrollo personal y social.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101) New York: Wiley

Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.

Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Sáez Editor.

Montolío, C. A., & Leonhardt, P. C. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 149-176.

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos. Revista de educación*, (15), 79-92.

Moral, M. I. J., & Zafra, E. L. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Artículos en PDF disponibles desde 2007 hasta 2013. A partir de 2014 visítenos en www.elsevier.es/rlp*, 41(1), 69-80.

Morales, M. S., & Cuenca, M. A. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos* (Vol. 165). Narcea Ediciones.

Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 137-152.

- Oliva, A. P. J., & PALACIOS, J. (1998). Familia y Escuela: Padres y Profesores en Rodrigo. *M y Palacios J (Coords) Familia y Desarrollo Humano Madrid Alianza Editorial, España.*
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés, 12(2-3)*, 329-341.
- Parellada, C. (2002). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple. *Aula de Innovación Educativa, 108*, 8-14.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé (Santiago), 15(1)*, 119-135.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.
- Sánchez, A. & Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela, 33*, 59-66.
- Sánchez Calleja, L., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22 (2)*, 1-25.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review, 3(4)*, 269-307.
- Torío López, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta, 83*.
- Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, 15(25)*, 9-24.
- Vallés Arándiga, A (2000) *S.l. C.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. *MDRC*.
- Vigotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona: crítica*, 136.
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela:: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia), (28)*, 123-141.
- Viloria, A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). *Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools*. Publication Series No. 4.

Walsh, F. (Ed.). (1982). *Normal family processes*. New York: Guilford Press.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(Suppl. 2S), 130–143.

Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.