



PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES: LA CON-VIVENCIA. EVALUACIÓN DE SU EFICACIA EN LA CONDUCTA PROSOCIAL
EDUCATIONAL PROGRAM OF EMOTIONS: THE CO-EXISTENCE. THE EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS IN PROSOCIAL BEHAVIOR

Ana Tur-Porcar
Vicenta Mestre
Paula Samper
Elizabeth Malonda
Anna Llorca

Universidad de Valencia
ana.tur@uv.es

Fecha de Recepción: 8 Febrero 2014
Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

RESUMEN

La educación de las emociones se sitúa en el marco de la psicología positiva (Seligman, 2000). En el desarrollo humano las emociones juegan un papel fundamental, especialmente, como los patrones de respuesta y ejercen un importante valor adaptativo, personal y social (Fredrickson, 2001). Una respuesta emocional adaptada ante las situaciones cotidianas facilita la comunicación tanto con uno mismo y como con los demás. Así, la estimulación de las emociones positivas contribuye al desarrollo de la personalidad y a una mayor calidad de las relaciones interpersonales, favoreciendo una conducta más adaptada y prosocial. Diferentes estudios empíricos constatan que, tanto determinadas emociones, como procesos cognitivos guardan relación con una conducta más prosocial, lo que conduce a una mayor adaptación social (Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur, y Sandman, 2012; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Amenta, 2010; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004). Se presenta un programa de educación de las emociones orientado a la mejora de la convivencia en la infancia. Está estructurado en 4 bloques: 1) Conocimiento y gestión de las emociones, 2) Autorregulación de las emociones y autonomía personal, 3) Habilidades de comunicación: Inteligencia emocional y contextual, 4) Habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Se aplica en un rango de edad entre los 7-12 años (Media=9.2; DT=1.5). Aportamos la evaluación de su eficacia en una muestra de 555 menores a través de un diseño Grupo Control (138 menores)-Grupo Experimental (294 menores), con una evaluación pretest de la variable conducta prosocial y una evaluación posttest, una vez finalizada la fase de intervención. Los resultados muestran la eficacia del programa y su contribución al desarrollo de emociones positivas como la prosocialidad.



Palabras Clave: emociones, conducta prosocial, convivencia, programa, infancia.

ABSTRACT

The education of the emotions takes place in the context of positive psychology (Seligman, 2000). In human development, the emotions play a key role, especially response patterns, and have an important adaptive, personal and social value (Fredrickson, 2001). An emotional response to daily situations facilitates communication with oneself and with others. Thus, stimulation of positive emotions contributes to personality development and a higher quality of interpersonal relationships, favoring a more adapted and prosocial behavior. Several empirical studies find that both certain emotions and cognitive processes are related to more prosocial behavior, which leads to greater social adaptation. (Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur, y Sandman, 2012; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004). We present an Educational program of emotions aimed at improving coexistence among children. It is organized into 4 sections: 1) Knowledge and management of emotions, 2) Self-regulation of emotions and personal autonomy, 3) Communication skills: emotional and contextual intelligence, 4) Effective coping skills and social settlement. The study is applied in an age range of 7-12 years old (Mean=9.2; SD=1.5). We report the evaluation of its effectiveness in a sample of 555 children through the design of a Control Group (138 children) and an Experimental Group (294 children), with a pretest assessment of prosocial behavior variable and a posttest once the data had been collected. The results show the effectiveness of the program and its contribution to the development of positive emotions such as prosociality.

Keywords: emotions, prosocial behavior, coexistence, program, childhood.

Introducción

En el desarrollo humano las emociones juegan un papel fundamental, especialmente, como los patrones de respuesta y ejercen un importante valor adaptativo, personal y social (Fredrickson, 2001). Una respuesta emocional adaptada ante las situaciones cotidianas facilita la comunicación tanto con uno mismo y como con los demás.

Las emociones incorporan elementos cognitivos, conductuales y motores que responden a las interpretaciones que se hacen de los acontecimientos cotidianos y que se adoptan ante las situaciones y las vivencias habituales. Éstas provocan tener respuestas más o menos adaptadas. Como tales pueden incrementar o disminuir la calidad y la adaptación intrapersonal e interpersonal. Todo ello guarda relación con el talante de la persona y con su manera de ser (Darder y Bach, 2006). Es decir, la manera de responder a las situaciones está en función de la interpretación que hacen las personas a las mismas situaciones y guarda relación con la forma de ser, las experiencias vividas y lo aprendido.

De este modo, la vivencia emocional constituye un proceso complejo que comporta componentes neurofisiológicos, cognitivos y comportamentales, que llevan a interpretar los acontecimientos externos y a afrontarlos de formas diversas. La forma de afrontarlos dependerá de la maduración neurofisiológica, la etapa evolutiva, la capacidad cognitiva o la historia de estimulación, entre otros. Con todo, un afrontamiento productivo, adaptado al desarrollo evolutivo, conducirá a mantener una relación más armoniosa con uno mismo y con los demás.

La educación de las emociones se sitúa en el marco de la psicología positiva. Desde esta posición teórica cabe considerar el fomento de las emociones positivas en su contribución al desarrollo armonioso de la personalidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), así como en la



consecución de conductas más prosociales y, por tanto, en una mayor calidad de las relaciones interpersonales.

Por conducta prosocial se entiende al conjunto de acciones ejecutadas de forma voluntaria que persiguen el bien de otra persona y se realizan para beneficio de los demás, promoviendo relaciones armoniosas con los otros (Bergin, Talley y Hamer, 2003; Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). Se trata, por tanto, de acciones libres de coacciones que se llevan a cabo con la finalidad de ayudar a los demás. En este sentido la prosocialidad está relacionada estrechamente con la empatía (Gutiérrez, Escartí y Pascual, 2011; Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006).

La empatía, entendida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, implica procesos cognitivos y emocionales, que llevan a las personas a comprender la situación de los demás, saliendo de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, además de sufrir con el otro. Asimismo, se ha comprobado que los procesos cognitivos y emocionales implicados en la empatía facilitan las conductas prosociales (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; McMahon, Wensman y Partners, 2006; Mestre, Samper y Frías, 2002).

Desde esta perspectiva, la empatía y la conducta prosocial se interrelacionan y se apoyan internamente, inhiben la agresividad y ayudan a encontrar recursos productivos para la solución de los conflictos. Todo ello también incide en una mayor adaptación social (Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur, y Sandman, 2012; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Tur, Mestre y Del Barrio, 2004).

De la misma forma, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre un estado emocional positivo y el estado de salud, así como con el bienestar subjetivo, y con una menor duración y menor intensidad de las enfermedades (Lazarus, 2003, Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Incluso se han llegado a relacionar ambas variables, empatía y conducta prosocial, con el mantenimiento de un pensamiento integrador, abierto y flexible, que estimula recursos de afrontamiento productivo ante situaciones complejas y adversas (Fredrickson, 2001).

La misma legislación educativa, haciéndose eco de la importancia que tiene un enfoque más integral de la educación, y sin renunciar a la educación formal, alude al desarrollo afectivo y emocional del menor para lograr un desarrollo más integral de cara a la plena inserción social. De este modo, mediante la educación de las emociones se van desarrollando competencias emocionales, que ayudan a las personas a ser eficaces en sus relaciones, no sólo con los demás sino también consigo mismo (Peña y Canga, 2009). Además, a través de la educación emocional se fortalece a la persona y se minimiza la vulnerabilidad ante las situaciones adversas (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007). Asimismo, se ha observado que el desarrollo de competencias emocionales en grupos de alumnos se relaciona significativamente con un mejor equilibrio psicológico, con el rendimiento escolar, la mejora de los resultados escolares e, incluso, con el éxito académico (Malecki y Elliott, 2002, Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Programa de educación de las emociones

Sobre esta base teórica se ha diseñado un programa de educación de las emociones orientado al desarrollo integral y la mejora de la convivencia en la infancia. Este programa consta de 16 sesiones estructuradas en cuatro bloques (Mestre, Tur, Samper y Malonda, 2011). El programa se ha trabajado con los profesores que atienden a los alumnos en las aulas con la finalidad de formar al profesorado e ir inculcando un estilo de actuación que incidiera en el clima de aula. Con ello se trabajó la unificación de criterios entre el profesorado, a la vez que se fue consiguiendo el apoyo entre la comunidad educativa y se fueran abandonando entre el profesorado los términos dirigidos a pensar en “mi aula” al margen del centro. Se presenta a continuación el contenido del programa agrupado según los bloques.



Bloque 1, sobre el Conocimiento y gestión de las emociones. Contiene las siguientes temáticas: Emociones positivas; Emociones de los otros; y Autocontrol.

Bloque 2, sobre la Autorregulación de las emociones y autonomía personal. Las temáticas tratadas son: Actitudes positivas; Autoestima; Responsabilidad; Autorregulación y automotivación.

Bloque 3, sobre Habilidades de comunicación, que despliega las temáticas de: Inteligencia emocional y contextual; Asertividad; Comunicación; Expresión de ideas, dar las gracias, pedir favores, expresar una queja, escucha activa; Empatía y prosocialidad, escuchando sentimientos de los demás.

Bloque 4, sobre Habilidades de afrontamiento eficaz y asentamiento social. Consta de las temáticas siguientes: Identificación de problemas; Resolución de conflictos; y Negociación.

Resultados del programa en la conducta prosocial: Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la conducta prosocial, analizada antes y después de llevar a cabo el programa de educación de las emociones

Método

El programa se ha llevado a cabo con una muestra de 555 menores, que tienen un rango de edad entre los 7 y 12 años (Media=9.2; DT=1.5), distribuidos en 308 niños y 247 niñas. Cursan de segundo y sexto de la Educación Primaria en centros públicos de la Comunidad Valenciana. El planteamiento se ha realizado sobre un diseño Grupo Control-Grupo Experimental (138 menores en el grupo control y 294 menores en el grupo experimental), mediante una evaluación pretest-postest, antes y después de la fase de intervención. Las variables objeto de estudio han sido la conducta prosocial, conducta agresiva, inestabilidad emocional, empatía y mecanismos de afrontamiento. La participación ha sido voluntaria y ha contado con la conformidad de las familias y la aceptación de los claustros de los centros educativos y de los Centros de Formación y Recursos Educativos (CEFIREs) de la Administración Educativas Valenciana.

Instrumentos

Escala de Conducta Prosocial (Prosocial Behavior Scale, Caprara y Pastorelli, 1993): Esta escala evalúa la conducta de ayuda y simpatía, a través de 15 ítems con tres alternativas de respuesta (*casi siempre, a veces o nunca*) que responden a la frecuencia con que se den las conductas descritas. Un ejemplo de ítem es "Hago compañía a mis amigos" o "Comparto con mis amigos las cosas que me gustan". Se ha obtenido un índice de fiabilidad de .76 en el *alpha* de Cronbach.

Análisis de datos

A través de la Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí, se ha comprobado que en la variable conducta prosocial la distribución no es normal. Por ello se ha realizado el test no paramétrico mediante la Prueba U de Mann-Whitney, para contrastar la equivalencia, o no, de las poblaciones en función del sexo.

En cuanto a los resultados, en primer lugar conviene observar la situación de partida en los grupos control y experimental y comprobar la existencia, o no, de diferencias significativas entre ellos. La prueba de Mann-Whitney para comparar las puntuaciones de los grupos control y



experimental en la fase pretest ha mostrado que no hay diferencias significativas en conducta prosocial, antes del inicio de la intervención en conducta prosocial (Grupo control: $M=24.8$; $DT=2.8$; Grupo experimental: $M=24.6$; $DT=3.0$ Sig. asíntota bilateral= .313).

Estos resultados vienen a señalar que los grupos control y experimental tienen condiciones semejantes en cuanto a edad, nivel de estudios, proporción por sexo e índices de conducta prosocial.

Como se ha comentado, la fase pretest fue seguida del programa de intervención llevado a cabo por los mismos profesores tutores con sus respectivos grupos de alumnos/as y en las propias aulas de enseñanza.

Por otra parte, al comparar los resultados de la evaluación de las fases pretest y posttest se observan diferencias significativas en conducta prosocial entre ambos momentos. Los análisis realizados mediante la prueba de signos de Wilcoxon muestran que la conducta prosocial se incrementa de forma significativa después del periodo de intervención (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de la Conducta Prosocial en los grupos experimental y control en las fases pre-postest para toda la muestra

	Fase Pretest		Fase Postest		Z	Sig. Asintot. (Bilateral)	PS _{dep} (Grissom y Kim)
	M	DT	M	DT			
Grupo experimental	24.6	3.0	25.3	2.7	-3.060	.002	.463
Grupo control	24.8	2.8	24.9	3.0	-.749	.454	--

Como puede observarse, en la fase pretest el grupo experimental presenta una media de 24.6 ($DT=3.0$), que pasa a ser de 25.3 ($DT=2.7$) en la fase posttest, la sig. asíntota bilateral es de .002, lo que indica diferencias significativas entre ambas fases. La prueba PS_{dep} de Grissom y Kim informa un tamaño del efecto situado en índices medios (.463).

El grupo control, por su parte, mantiene índices semejantes en ambas fases. La media obtenida pasa de 24.8 de media ($DT=2.8$) en la fase pretest a 24.9 ($DT=3.0$) en la fase posttest, sig. asíntota bilateral= .454. Lo cual es indicador de la ausencia de diferencias significativas entre las fases pretest y posttest en conducta prosocial en el grupo control (Tabla 1).

Un análisis por sexos dirigido a conocer al colectivo que mayor beneficio ha conseguido después de la fase de intervención informa que el grupo de varones ha incrementado sustancialmente los índices de conducta prosocial, incluso por encima del colectivo de las niñas.

A modo de conclusión

Estos resultados son alentadores por varios motivos. Por un lado, porque los niños suelen ser menos prosociales y más agresivos que las niñas, tal y como queda reflejado en diferentes estudios que comparan estos constructos psicológicos según el sexo. Las niñas muestran mayor propensión que los niños a mantener comportamientos de ayuda para el beneficio de los demás, tanto en la infancia como en la adolescencia (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Dávila, Finkelstein y Castiène, 2011).



Por otro, porque la disposición prosocial ha demostrado tener un fuerte poder inhibitor de la conducta agresiva (Penner, Dovidio, Pilivian y Schroeder, 2005). El comportamiento de ayuda hacia los otros, que es voluntario y se realiza por el mero querer hacerlo y de tener la voluntad de ayudar, lleva a la persona a compartir sus cosas con los demás y a pensar en los otros. Las personas, que entienden las relaciones con los otros de esta forma, mantienen menores índices de agresividad y las interacciones sociales tienden a más fluidas y menos conflictivas.

Además, se ha comprobado que las conductas prosociales y la disposición prosocial presente en la infancia se mantiene a lo largo del desarrollo y continúan en la edad adulta (Eisenberg, 2000) a la vez que serán un importante protector de la conducta agresiva.

Como ha quedado reflejado, la conducta prosocial es la infancia puede constituir un importante factor de protección de la persona a nivel emocional y conductual, que le facilita las relaciones con los demás. El incremento de la conducta prosocial se relaciona con una mejora del clima del aula y del centro en general (Solomon, Watson, Delucchi, Schaps y Battistich, 1988). También se la relaciona positivamente con la inteligencia emocional (Charbonneau y Nicol, 2002) y con las creencias de autoeficacia (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003). Se considera a todas estas variables factores protectores que ayudan a la persona a lograr una relaciones interpersonales fluidas y productivas.

Referencias

- Bandura, A., Caprara, G. V., Barberanelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development, 74*, 769-782.
- Bergin, C., Talley, S., & Hamer, L. (2003). Prosocial behaviors of young adolescents: A focus group study. *Journal of Adolescence, 26*, 13-32.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 48*(8), 865-962.
- Carlo, G., Mestre, M., McGinley, M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 675-680.
- Charbonneau D. & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and pro-social behaviours in adolescents. *Psychological Reports, 90*(2), 361-370.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones. *Teoría de la Educación, 18*, 55-84.
- Dávila, M. C., Finkelstein, M. A., y Castien, J. I. (2011). Diferencias de género en conducta prosocial: el comportamiento de ciudadanía organizacional. *Psicothema, 23*(3), 401-406
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (6th ed) (pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.



- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-103.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's Social behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behaviour: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T. y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mestre, M. V., Tur, A. M. y del Barrio, V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad emocional y prosocialidad. *Acción Psicológica*, 3(1), 7-20.
- Mestre, M.V., Tur, A., Samper, P. y Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: la con-vivencia*. Valencia: Tirant lo Blanch Humanidades.
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., Nácher, M.J. y Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39, 211-225.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Penner, I. A., Dovidio, J. E., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Peña, A. M. y Canga, M. C. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 199-210.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Urbarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 159-178.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentimihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E., & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American Educational Research Journal* 25, 527-554.
- Tur, A., Mestre, M. V. y del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.