



**Universidad**  
Zaragoza

## **Trabajo Fin de Grado**

Entrenamiento de la inteligencia emocional en el  
caso de una adolescente adoptada y de familia  
monoparental

Autor/es

Marta Saavedra García

Director/es

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017/2018

## Índice

Resumen/Abstract.....	3
Palabras clave.....	3
Marco teórico.....	4
Articulación y principales modelos teóricos de inteligencia emocional.....	4
Emoción.....	7
Investigación y programa de inteligencia emocional en el ámbito educativo.....	10
Estudios sobre adopción.....	20
Estudios sobre familia monoparental adoptada.....	29
Metodología.....	37
Historia del caso.....	37
Medidas.....	39
Análisis topográfico y funcional.....	42
Análisis de datos.....	42
Resultados.....	42
Discusión.....	51
Referencias bibliográficas.....	52
Anexos.....	58

## **Entrenamiento de la inteligencia emocional en el caso de una adolescente adoptada y de familia monoparental**

### **Emotional intelligence training, the case of an adopted teenager in a monoparental family**

- Elaborado por Marta Saavedra García.
- Dirigido por Eva M. Lira.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17427 (sin bibliografía).

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio es mejorar el desarrollo emocional mediante un programa de intervención en inteligencia emocional (IE). Para ello, se realizó un estudio de caso único, concretamente en una adolescente de 13 años de edad, adoptada y de familia monoparental. La intervención se realizó mediante el uso del programa de IE de secundaria INTEMO de Orientación de Andújar (2015). Tal y como muestran los resultados, los niveles de autoeficacia, calidad de las relaciones, propensión al riesgo, estrategias de afrontamiento, ansiedad, mindfulness, depresión, autoestima, tolerancia a la frustración y expresión, manejo y reconocimiento de emociones mejoraron tras la intervención.

**Palabras clave:** Entrenamiento, programa, inteligencia emocional, adolescencia, adopción, monoparental.

#### **Abstract**

The aim of this study is to improve emotional development through an intervention program in emotional intelligence (EI). For this, a single case study was carried out, specifically in a 13-year-old adopted adolescent and single-parent family. The intervention was carried out through the use of the INTEMO secondary emotional intelligence program from Orientación de Andújar (2015). As the results show, levels of self-efficacy, quality of relationships, risk-proneness, coping strategies, anxiety, mindfulness, depression, self-esteem, tolerance to frustration and expression, management and recognition of emotions improved after the intervention.

**Key words:** Training, program, emotional intelligence, adolescence, adoption, single-parent.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Articulación y principales modelos teóricos de inteligencia emocional**

El interés en el análisis de la inteligencia se remonta a los principios del S. XX, sin embargo, no es hasta el año 90, cuando surge el término de IE (Molero, Saíz y Esteban, 1998). Tal y como indica Molero et al. (1998) en 1920 Thorndike da un paso hacia una mejor comprensión de lo que significa inteligencia e introduce el componente social en su definición. Señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. Por inteligencia abstracta entiende Thorndike la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como palabras, números, fórmulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes, etc. Por inteligencia mecánica la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios tales como armas y barcos. Finalmente, Thorndike define la inteligencia social como la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas. La inteligencia es por tanto un concepto en auge. En este sentido, se señala a Thorndike (1920) como el más claro precursor del concepto de IE, cuando establece su Inteligencia Social definiéndola como la habilidad para comprender y dirigir a los seres humanos de cualquier edad y género, como también para actuar de manera sabia en las relaciones interpersonales. Según Weschler (1940), la inteligencia es la capacidad global del individuo para actuar de forma propositiva e intencional, para enfrentarse eficazmente con su medio. En este sentido, Weschler (1940) también pone de manifiesto la importancia de un tipo de inteligencia que resulta eficaz para relacionarse con el medio y en cierto modo podría hacer referencia a un tipo de inteligencia no de tipo cognitivo. No obstante, son los trabajos de Gardner (1983), los considerados los principales precursores del término de IE. Gardner (1983) defiende la existencia de muchos tipos de inteligencia afirmando que estos pueden agruparse en siete variedades básicas. Su relación incluye las tradicionales capacidades verbal y lógico-matemática, pero añade la capacidad espacial, la capacidad cinestésica, el talento musical, la inteligencia interpersonal y finalmente la inteligencia intrapsíquica. Cada una de estas siete inteligencias tiene el mismo grado de importancia, aunque nuestra sociedad ha puesto un excesivo énfasis en las inteligencias lingüísticas y lógico-matemática. Gardner (1990) propone siete tipos de inteligencias específicas, las cuales trabajan con

competencia autónoma e independiente, pero con funcionamiento simultáneo; es decir, que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura, pero sin afectarse entre sí. Estas servirían para resolver problemas y cuestiones específicas, para aprender material nuevo de forma rápida y eficaz. En este sentido, Gardner (1993) define la inteligencia interpersonal como la capacidad para entender las intenciones, estados de ánimo, motivaciones y deseos ajenos, y en consecuencia, la habilidad para trabajar eficazmente en equipo y la inteligencia intrapersonal como la capacidad de conocerse y comprenderse uno mismo en sentimientos, motivaciones, debilidades y fortalezas de la manera más objetiva posible, creando así un modelo útil y eficaz de uno mismo que ayudará en la autorregulación de la propia vida.

El término de inteligencia emocional (IE) fue acuñado por Salovey y Mayer (1990) y definido por estos autores como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como de discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. En otras palabras, se refiere a la capacidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás, y expresarlas de forma que resulten beneficiosas para sí mismo y la cultura a la que pertenece. Para estos autores la IE incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993). Salovey y Mayer (1990) recogen las inteligencias personales de Gardner (1983) en su definición básica de IE expandiéndolas en cinco dominios principales: (1) *Conocer las propias emociones*, es decir, el conocimiento de uno mismo, de nuestros propios sentimientos, piedra angular de la IE. En este sentido el reconocimiento de nuestros sentimientos nos da un mayor control sobre nuestras vidas, por el contrario, la incapacidad para reconocerlos nos deja a su merced; (2) *El manejo de las emociones*. La IE no se fundamenta sólo sobre el autoconocimiento de nuestras emociones, ya que es importante también la capacidad de manejarlas de forma apropiada evitando los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc.; (3) *El motivarse a uno mismo*. La capacidad de automotivarse, esto es, regular las emociones orientándose hacia una meta es fundamental para prestar atención, conseguir dominar una dificultad y para la creatividad; (4) *El reconocer las emociones en los demás*. La empatía es la habilidad relacional más importante, ya que supone la antesala del altruismo y comprende la

capacidad de sintonizar con los deseos y las necesidades de los demás; y (5) *La capacidad de relacionarse con los demás* que se refiere a la habilidad para la competencia social, que en buena medida implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que se interactúa. Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990) la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Se puede apreciar cómo entre la asimilación emocional y las otras tres existe una distinción. Tanto la percepción, evaluación y expresión de las emociones, como la comprensión emocional y la regulación hacen referencia al proceso de razonar sobre las emociones, mientras que la asimilación emocional incluye el uso de las emociones para facilitar el pensamiento. Además de este modelo de IE que es el modelo educativo por excelencia, hay otros modelos también reconocidos a nivel internacional. Otro de los modelos que sientan las bases del constructo de IE, es el modelo clínico o modelo mixto de Bar-On (1985) que concibe la IE como un conjunto de rasgos de personalidad y habilidades que predicen la adaptación social, y define la IE y social como el conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan con qué eficacia nos entendemos y nos expresamos a nosotros mismos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las demandas y presiones cotidianas. Así, Bar-On (1997, p. 3) define la IE como “un conjunto de competencias, herramientas y comportamientos emocionales y sociales, que determinan cómo de bien percibimos, entendemos y controlamos nuestras emociones”. Además, otro de los modelos mixtos ampliamente extendido, es el modelo organizacional de Goleman (1995) que popularizó la IE definiéndola como “aquella capacidad que tienen los seres humanos para tomar conciencia de nuestras emociones, comprender las de los demás, tolerar presiones y frustraciones laborales, competencia para trabajar en equipo y adoptar una posición

empática que ayudarán al desarrollo y éxito personal”. El modelo mixto de Goleman (1995) propone cinco capacidades básicas de la IE que son las siguientes: (1) *Autoconciencia emocional* (reconocer las propias emociones): Ser capaz de realizar una apreciación y dar nombre a las propias emociones. En esta capacidad se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales; (2) *Auto-regulación* (saber manejar las propias emociones): No podemos elegir nuestras emociones, pero sí conducir nuestras reacciones emocionales; (3) *Auto-motivación* (utilizar el potencial existente): Además de un elevado cociente intelectual, se necesitan cualidades como las que consisten en perseverar, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas, si se quieren obtener *buenos* resultados; (4) *Empatía* (saber ponerse en el lugar de las demás personas): El 90% de la comunicación emocional se produce sin palabras. La empatía requiere predisposición a admitir las emociones, escuchar con concentración y comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente; y (5) *Habilidad social* (crear relaciones sociales): En todo contacto con otras personas intervienen las capacidades sociales. Que tengamos un trato satisfactorio con otras personas depende, entre otros factores, de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones; de reconocer los conflictos y solucionarlos; de encontrar el tono adecuado, y de percibir los estados de ánimo de las demás personas. Según Goleman (1996), la IE es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. Más tarde, Goleman (1998), reformula el concepto de IE como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Posteriormente, simplifica la definición para concebirla como la capacidad para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás (Goleman y Cherniss, 2005). Por lo tanto, el concepto de IE ha ido evolucionando a lo largo de los años, véase anexo 4 donde se expone una tabla con los nombres que ha ido recibiendo la IE.

## Emoción

Aunque la inteligencia emocional es un constructo relativamente reciente, la emoción no lo es, y en cierto modo no es posible definir IE sin referirse a la emoción. Como se verá a continuación, cada autor tiene un concepto distinto de emoción, aunque todos están de acuerdo en que todas las emociones constan de componentes básicos que se pueden combinar de múltiples maneras, así como que se pueden clasificar hasta en tres tipos distintos según el individuo. Bisquerra (2010, p. 3) “conceptualiza la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”. Se producen a raíz de un acontecimiento externo que es valorado, de forma positiva o negativa, para el sujeto. La valoración se considera positiva cuando supone un avance hacia el objetivo personal, en cambio cuando es negativa se caracteriza por ser un obstáculo (Bisquerra, 2010). Una vez realizada dicha valoración, se ocasionan cambios fisiológicos (cognitivos, comportamentales o neurofisiológicos) que van acompañados de una acción específica. La emoción presenta diferentes características, Gallardo y Gallardo (2010) destacan las siguientes: (1) *Cualidad*: Se caracteriza por el atributo positivo o negativo de la emoción, es decir, al hecho de ser agradable o desgradable; *Intensidad*: Se refiere a la amplitud de la emoción. Concretamente nos referimos por el grado de activación, expresión y fuerza que conlleva la reacción emocional; *Duración*: Se define como el tiempo que perdura la emoción entre su principio y su fin. Pueden ser respuestas puntuales o que perduren en el transcurso del tiempo.

Existen diferentes modelos teóricos que intentan explicar el concepto de emoción. Desde la perspectiva biológico-evolucionista (Izard, 1984; 1994; Nesse, 1990) que define a la emoción como un patrón conductual adaptativo e innato, consecuencia del origen y evolución de la especie. Por otro lado, desde la perspectiva del procesamiento de la información (Lazarus, 1991), éstas se caracterizan por tener un componente semántico y estar asociadas a manifestaciones externas; otras perspectivas (James, 1890) definen la emoción como una combinación tanto de activación fisiológica y su correspondiente interpretación cognitiva. Según Mora y Martín (2010, p. 2) “las emociones son afectos más intensos y breves, centradas en un objeto concreto y que

originan respuestas fisiológicas, expresivas y conductuales". Lazarus (2000) define las emociones como un sistema organizado complejo constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos. Por su parte, Caruana y Gomis (2014) las define como experiencias subjetivas, fenómenos psicofisiológicos de corta duración, que surgen de nuestra lucha por la supervivencia y representan formas de adaptación frente a las cambiantes demandas del entorno, cuya expresión nos permite interactuar con el mundo en que nos movemos. Así, las emociones se pueden clasificar en positivas y negativas siguiendo dos criterios que son la valencia y la valoración cognitiva (Caruana y Gomis, 2014). Según la valencia las emociones positivas son agradables o placenteras y las negativas son desagradables o desplacenteras y según la valoración cognitiva de la situación se tiene en consideración la evaluación o valoración que la persona realiza de la congruencia o incongruencia de la situación con sus objetivos vitales, valores y metas. Además, según la valoración cognitiva, también permite diferenciar emociones negativas y positivas. Así, siguiendo a Lazarus (2000) tenemos en primer lugar las *emociones negativas*: Aparecen cuando consideramos que determinada situación nos separa o aleja de nuestros objetivos vitales. Son emociones negativas: miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc. En segundo lugar, las *emociones positivas*: aparecen cuando consideramos que determinada situación nos acerca o aproxima a nuestros objetivos vitales. Son emociones positivas: alegría, orgullo, alivio. Finalmente, las *ambiguas*: su estatus es equívoco. Pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. Son emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas. Además, según Caruana y Gomis (2014) diversos autores consideran que todas las emociones constan de componentes básicos que pueden combinarse de múltiples formas que serían: (1) *Neurofisiológicas*: conjunto de respuestas químicas y neuronales descritas por neurocientíficos y fisiólogos generados por el cerebro. Algunos autores llaman "procesamiento emocional" al fenómeno cerebral inconsciente que se activa a partir de la valoración automática que el cerebro realiza ante determinados estímulos emocionalmente competentes (EEC); (1) *Cognitivas*: determinan la fase consciente del proceso emocional, que consiste en la toma de conciencia de la reacción fisiológica y cognitiva que se dan en una emoción y configuran la "experiencia emocional subjetiva" de lo que está pasando. Coincide con lo

que llamamos sentimiento. En esta fase calificamos los estados emocionales y le damos un nombre. La experiencia emocional predispone a la acción, pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción; (2) *Conductuales*, “expresión emocional”: manifestación externa de la emoción que se produce a través de las conductas verbales y no verbales, como la expresión de la cara. Así mismo, siguiendo a Caruana y Gomis (2014) las características de las emociones también son: (1) Innatas y biológicas; (2) Adaptativas. Favorecen la adaptación de nuestro organismo a lo que nos rodea. Las emociones orientan nuestra conducta en una dirección que incrementa nuestra eficacia biológica; (3) Una respuesta subjetiva. La situación provoca una valoración individual dependiente de variables personales (personalidad, experiencias, estado de humor o de ánimo, cogniciones, valores, actitudes y creencias sobre el mundo, etc.) que determina la reacción emocional. De modo que una misma situación puede generar emociones distintas en diferentes personas, incluso en la misma persona en distintos momentos; (4) Suponen una respuesta contextualizada. Las variables de la situación influyen en la percepción de la situación, determinan o sancionan qué emoción y qué modos de expresión son social y culturalmente apropiados para cada situación; (5) Se manifiestan en una respuesta global que implica todo el organismo que incluye: excitación fisiológica (respuesta neuronal y hormonal), cambios orgánicos, conductas expresivas y una experiencia consciente.

### **Investigación y programas de IE en el ámbito educativo**

A continuación, veremos algunos de los diferentes programas de IE que se han llevado a cabo, en los últimos años, en el ámbito educativo, así como los resultados obtenidos tras su realización.

Caruana y Albaladejo (2017) llevaron a cabo el programa de alfabetización y gestión emocional AEMO dirigido a alumnos de la ESO, en el que participaron 35 docentes y 527 alumnos de cuatro institutos diferentes de Alicante y los dividieron, en grupo control y en grupo experimental. Su objetivo fue promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula. Se llevaron a cabo 10 sesiones, de las cuales, la primera era una introducción para explicar el programa y los objetivos que se querían conseguir con ello, de la segunda a la novena, fueron sesiones

separadas para entrenar cada una de las emociones básicas que se trataron: alegría, miedo, ira y tristeza; y en la última sesión, se hizo un resumen y cierre del programa. Para evaluar la efectividad del programa utilizaron varios instrumentos de evaluación que fueron, para el profesorado la escala de IE (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y la escala de felicidad subjetiva de Lyubomirsky y Lepper (1999), mientras que para el alumnado, se utilizaron variables sociodemográficas en la que se incluyeron preguntas como la edad y sexo, instrumentos de bienestar personal como el de calidad de vida relacionada con la Salud (KIDSCREEN-52) de Ravens-Sieberer et al. (2005) e instrumentos de convivencia y relación interpersonal como la escala de *clima social del centro escolar* de Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006). Los resultados mostraron efectos significativos en la mejora de la IE del profesorado, concretamente, en atención, claridad y reparación emocional en el grupo experimental frente al grupo control, mientras que, en el alumnado, ambos grupos (GE y GC) aumentaron sus valores en las variables bienestar emocional, autopercepción y autonomía. No obstante, el alumnado que participó en el programa de intervención incrementó más su puntuación que el GC, tal y como indicaron las medidas postest. Por otro lado, en las variables apoyo social y relaciones entre iguales, ambiente escolar y aceptación escolar (no bullying) se observó que en el grupo de alumnado que participó en el programa, las puntuaciones entre el pre y post aumentaron, mientras que en el grupo control las puntuaciones entre el pre y post disminuyeron o se mantuvieron estables.

Albaladejo, Caruana, Molina y Ramírez (2005) llevaron a cabo el programa «Compartir Emociones» que fue realizado a 410 alumnos/as de cuatro centros de la ESO en Alicante; su objetivo era promover el desarrollo personal y la convivencia positiva del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Se trata de un diseño de investigación cuasiexperimental, pretest y postest con GC, los cuestionarios llevados a cabo para evaluar la efectividad del programa fueron el de calidad de vida relacionado con la salud KIDSCREEN-52 de Ravens-Sieberer et al. (2005) que evalúa las siguientes dimensiones: bienestar físico, psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar; por otro lado, también se tuvo en cuenta, los recursos económicos, los amigos y apoyo social, el

entorno escolar, aceptación emocional, la versión española del Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 de Liau, Tan, Li y Khoo (2012) que evalúa la conciencia y regulación emocional, establecimiento de las metas, empatía y competencia social. También se midió satisfacción con la vida y la de felicidad subjetiva, y, por último, el clima social del centro educativo. Los resultados obtenidos indicaron que la intervención tuvo un impacto relevante en conciencia emocional, empatía, competencia social, bienestar psicológico y en el clima escolar en los adolescentes del GE con respecto a los del GC, por lo que se muestra la eficacia del programa «Compartir Emociones».

Carrillo y Clares (2015) llevaron a cabo el programa de expresión y comunicación emocional: DISEMFE, se trata de un estudio de experiencias de expresión y comunicación emocional, llevado a cabo por 285 alumnos y alumnas de 7 centros diferentes de la provincia de Sevilla. El objetivo del programa fue expresar las emociones en el ámbito educativo, en los primeros años de primaria, para conseguir desarrollar la conciencia y regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y de vida; consiguiendo construir una autoestima sana. Para ello, se ha seguido una metodología descriptiva y correlacional valiéndose de dos actividades lúdicas que proyectan diferentes fotografías o imágenes en las que quedarán reflejadas distintas emociones mientras que los alumnos y alumnas debían responder a diferentes preguntas, como qué sentían las personas de las fotografías, etc. Los instrumentos de recogida de datos empleados han sido el pretest (antes de las actividades), el postest (después de haber realizado las actividades), y un cuestionario de valoración y satisfacción de las actividades; por último, en cuanto a los resultados obtenidos en el postest, es relevante el resultado referido a las correlaciones perfectas en tres de los siete centros estudiados entre dos de los nueve ítems formulados, lo que indica que cuando uno de los valores aumenta, el otro lo hace al mismo tiempo. En el resto de los centros, sin embargo, no se dieron correlaciones relevantes, e incluso se obtuvieron correlaciones bajas.

Agulló, Filella, Soldevilla y Ribes (2011) llevaron a cabo un programa sobre la evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria; fue llevado a cabo por 104 alumnos de entre 8 y 10 años de 4 centros diferentes,

dividiéndolos en dos GE (a los que llamaremos escuela A y escuela B) y otros dos como GC (escuelas A' y B'). Su desarrollo consistió en tres partes: la inicial, donde se pasará el cuestionario CEEMP que consiste en 20 preguntas con cuatro opciones para responder y después, una entrevista donde se les dará tres situaciones con cinco preguntas que corresponden con los cinco bloques del programa; luego, el proceso que constará de una ficha de observación y un cuestionario valorativo de cada actividad y por último, se les vuelve a hacer la fase inicial. Los resultados obtenidos de este programa fueron que se dan diferencias significativas en el postest a favor del GE mostrando que la aplicación del programa había incrementado en los alumnos los conocimientos en educación emocional. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en función del sexo, aunque sí en la variable curso, determinado sobre todo por los efectos madurativos.

Vallés (2000) llevó a cabo el programa S.Le.L.E.: *Siendo inteligentes con las emociones*, que va dirigido a alumnos de segundo ciclo de infantil y primero de primaria, el objetivo de este programa era enseñar a los alumnos habilidades emocionales que les permitieran enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar. Para ello, se utilizan cuadernos donde se presenta cada habilidad para desarrollarse en clase mediante los recursos didácticos disponibles, siendo éstos, un elemento de apoyo. Así como expresar verbalmente y mediante representaciones sus respuestas con la ayuda del profesor y de sus compañeros si es necesario, para facilitar a los alumnos su comprensión y expresión.

Miñaca, Hervás y Laprida (2013) llevaron a cabo el programa Ulises que va dirigido a alumnos de entre 10 y 12 años, cuyo objetivo era desarrollar el autocontrol emocional para poder proporcionar estrategias útiles de afrontamiento adaptativos a emociones como la ansiedad o ira. Está formado por 10 sesiones de trabajos prácticos con duración variable que se llevan a cabo tanto en la educación formal como no formal y se divide de la siguiente manera: la primera, formada por las tres primeras sesiones donde se trabaja el concepto de emoción, emociones negativas y la relación entre emociones y relaciones interpersonales; la segunda, compuesta por las sesiones 4 y 5 en las que se trabajan los estilos de afrontamiento y los componentes de las respuestas emocionales y por último, las sesiones de la 6 a la 10 que se trabaja el lenguaje, las respuestas fisiológicas, la expresión emocional y las habilidades sociales. Siendo su línea de

trabajo siempre la misma, primero una pequeña lectura, después se realizan las actividades relacionadas con el contenido de cada sesión y al finalizar, una actividad llamada “Recuérdame” para afianzar y resumir los contenidos.

Berrocal y Aranda (2008) llevaron a cabo un programa de educación emocional que va dirigido a aquellas personas que tienen 14 años o más, su objetivo era la adquisición de la IE, intrapersonal (capacidad para conocerse, controlarse y motivarse así mismo) e interpersonal (capacidad para ponerse en el lugar del otro y relacionarse con ellos). Este programa está compuesto por 8 sesiones con una duración de 40 a 60 minutos y puede complementarse tanto con programas dedicados a la competencia social y a las Habilidades Sociales, consta de 8 actividades donde se trabajan conceptos como sentimientos, emociones, estados de ánimo, etc. (actividad 1); comunicación no verbal, esperanza, desengaño, etc. (actividad 2); etc. Llevando a cabo una metodología participativa a través del diálogo y con material que tiene ilustraciones, imágenes y fotos.

Obiols (2005) llevó a cabo un programa de educación emocional dirigido a un grupo de 4º de la ESO de Barcelona, cuyo objetivo era que los alumnos consiguieran adquirir una adecuada IE. El estudio fue cuantitativo (pre-test y post-test sin grupo control, a partir del CEE y la evaluación 360º) y cualitativa (antes, durante y después a partir de la observación del participante, entrevistas y cuestionarios de opinión al final del programa) y se pasaron unas actividades realizadas por el centro para trabajar la IE; los instrumentos utilizados para llevar a cabo el programa fueron el CEE que evalúa las emociones, autoestima, habilidades sociales, resolución de problemas y habilidades de vida, antes y después del programa. Después nos encontramos con la evaluación de 360º, las entrevistas de los profesores a los alumnos y los cuestionarios de opinión; los resultados obtenidos de este programa han sido que se ha dado una mejora del clima de aula y en la relación profesor-alumno, así como en el rendimiento académico, en las relaciones interpersonales entre los alumnos y crecimiento emocional de éstos.

Pérez-Escoda, Filella y Bisquerra (2012) desarrollaron un programa sobre la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares que fue dirigido a 423 alumnos de entre 6 y 12 años que vivían en barrios de nivel medio-bajo, el GE estuvo formado por 223 alumnos y los 200 restantes constituyeron el GC. Este

programa se compone de un total de 20 actividades distribuidas en bloques temáticos correspondientes a las cinco dimensiones del modelo teórico, en el GE se aplicó semanalmente una actividad en el marco del plan de acción tutorial que siempre eran dirigidas por el profesor-tutor y se fomentó la implicación de los alumnos a través de un trabajo individual y grupal mediante sesiones participativas consiguiendo así la adquisición de competencias emocionales; sus efectos se estudiaron mediante un diseño pre-test/post-test cuasiexperimental con un GC siendo el intervalo de las evaluaciones de nueve meses. Los instrumentos utilizados fueron diferentes según el ciclo, para el ciclo inicial se elaboró un instrumento de observación ad hoc estimando la competencia emocional y sus cinco dimensiones, mientras que para el resto, se utilizó The Bar-On Emotional Quotient Inventory. Los resultados obtenidos fueron que en los alumnos más pequeños se alcanzó una mejora significativa en todas las dimensiones de la competencia emocional trabajadas, mientras que en los otros ciclos se ve que experimentaron una mejora en cuatro componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad e IE; sin embargo, en gestión del estrés no experimentaron mejoras significativas.

Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006) llevaron a cabo el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) que fue dirigido a un grupo de 12 alumnos de 3º de la ESO durante 8 semanas en el horario escolar y su objetivo es trabajar el desarrollo moral y emocional de forma conjunta. Este programa se organiza en 4 grandes bloques de actividades para aumentar progresivamente la profundidad de los contenidos a la vez que mejora la confianza y seguridad que sentían los alumnos en el grupo de trabajo: En el primero (Actividades de introducción y diagnóstico inicial), se favorece el conocimiento y expresión de los sentimientos más comunes, así como de las preocupaciones, intereses y necesidades que se tienen intentando aumentar la sensación de confianza y respeto hacia los demás; abarca de la actividad 1 a la 5. En el segundo y tercer bloque (Actividades de desarrollo y Actividades de consolidación), se pretende aumentar la conciencia emocional a través del conocimiento y la reflexión personal sobre cómo es cada uno, su forma de sentir, pensar y actuar, cómo está su vida en ese momento, cómo se muestra a los demás y sus relaciones con ellos; el último bloque (Actividades de despedida y valoración final), tiene como objetivo aumentar la conciencia de los aprendizajes y cambios logrados así como de celebrar y valorar el esfuerzo invertido y los éxitos logrados que favorece una actitud optimista y de ilusión

por seguir avanzando en su crecimiento personal. Para todo ello, se han utilizados varios instrumentos como las escalas de Levels of Emotional Awareness y la prueba de vocabulario del WISC-R, los cuestionarios de Autonomía y Autodominio Moral, evaluación de las Actividades y de Autohabla y cuestionario global del programa, entrevista personal, observación mediante diario y grabación de las sesiones en vídeo. Los resultados obtenidos mostraron que la mayoría de los alumnos mejoraron su capacidad para tomar conciencia de las emociones y sobre todo, en las alumnas; además y en un modo más significativo en éstas, se dan un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduce a una mayor madurez personal.

Salguero, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) llevaron a cabo un programa de IE y ajuste psicosocial en la adolescencia que fue dirigido a 255 alumnos de diferentes centros de la ESO de Málaga con edades de entre 12 y 15 años y su objetivo es explorar la influencia que la percepción emocional tiene sobre el funcionamiento psicosocial. El diseño consiste en evaluar la habilidad de percepción emocional mediante una tarea de ejecución que consistió en identificar el grado en que diferentes sentimientos son expresados por una persona a través de su expresión facial y cada persona debía de indicar su grado de intensidad; luego se evaluó el nivel de ajuste personal y social de los participantes utilizando el BASC y, por último, se evaluó las dimensiones de personalidad mediante las subescalas correspondientes del Big Five-44. El resultado final de todo ello fue que los adolescentes que mostraron mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas mostraron también mejoras en las relaciones sociales, mejor consideración hacia sus padres y mayor percepción de sentirse estimados por éstos; así como un menor nivel de sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales.

Filella, Alegre y Bisquerra (2014) llevaron a cabo un programa de educación emocional que fue dirigido a 423 alumnos de entre los 6 y 12 años, habiendo 223 en el grupo experimental GE y 200 en el GC ubicados en Barcelona y Lleida; su objetivo es analizar el impacto del programa de educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales teniendo en cuenta el sexo del alumnado. Se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest/posttest con GC y a parte de una evaluación inicial y

final, se hizo una evaluación de proceso en los GE; el programa consistía en 20 actividades distribuidas en cinco bloques temáticos que se correspondían con cada una de las dimensiones del modelo de referencia, desarrollándose cuatro actividades para cada bloque temático. Fue aplicado por el profesorado-tutor semanalmente en el plan de acción tutorial en todos los centros del GE, en los que se realizaron una serie de actividades que fueron siempre dirigidas por el profesor/a-tutor/a quien fomentaba la implicación de los alumnos a partir de un trabajo individual y después grupal; se siguieron 6 fases en las actividades: Problema, reacción, modelos, práctica de habilidades, aplicación y evaluación. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron para el primer ciclo, una escala de observación ad hoc que se aplicó para conocer las competencias emocionales del alumnado a partir de la percepción de su tutor/a y para los otros ciclos, el inventario de IE Bar-On ICE-NA; los resultados obtenidos del ciclo inicial del GE fueron que alcanzaron un aumento significativo en conciencia, regulación y autonomía emocional, competencia social y en el test de vida y bienestar. Por otra parte, en los niños de entre 8 y 12 años, se ve que han experimentado una mejora en los componentes intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, impresión positiva e IE.

Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012) llevaron a cabo el programa de Educación Emocional Cooperativo (EDEMCO) dirigido a 60 niños/as de Madrid con edades de entre 6 y 7 años, dividiendo 30 alumnos en el grupo control (GC) y a los otros 30 en el grupo experimental (GE). Su objetivo era incrementar de forma significativa la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas; para ello, primero se realizó una evaluación previa a la aplicación del programa del nivel de los participantes en las competencias emocionales, aplicándoles tres pruebas individuales y después se les separó en GC y GE. En el GE se formaron grupos cooperativos de 4-5 niños mediante un muestreo aleatorio y se aplicaron las sesiones durante dos semanas que consistían en: Partir de los conocimientos previos de los alumnos, explicar y realizar las actividades correspondientes y concluir y resumir lo aprendido para realizar una actividad final para fijar los contenidos; después de esto, se volvieron a pasar las 3 pruebas, pero con aleatoriedad. Para todo ello, se aplicó la prueba de reconocimiento emocional, la de comprensión emocional simple y la de comprensión emocional mixta. Los resultados obtenidos fueron que el grupo que recibió la intervención mejoró significativamente en reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión mixta, mientras que no se observan cambios en el GC.

Merchán, Bermejo y González (2014) llevaron a cabo un programa de Educación Emocional en el que se seleccionaron 78 sujetos de entre 5 y 7 años, dividiendo a 38 en GC y a 40 en el GE; su objetivo era mostrar la existencia de diferencias en la competencia emocional según la formación emocional recibida. Para ello, primero se realizó una evaluación inicial (pretest), en la que se aplicaron los instrumentos a cada uno de los participantes de manera individual, explicando el proceso y luego se facilitó el material resolviendo las dudas que surgieron de manera individual; luego, se dividieron en 4 grupos (dos en GC y dos en GE) donde se les hizo el material necesario que se les pasó al GE y tras su finalización, se realizó el post-test a ambos grupos. Se llevó a cabo el test Sociométrico de Amistad y la Escala de IE de Arbouin, los resultados obtenidos indican que las diferencias entre pretest y posttest de los GC son mínimas mientras que, en el caso del GE, todos los sujetos obtienen puntuaciones superiores en el posttest llegando a alcanzar la máxima puntuación establecida.

Lohaus y Klein-Hessling (2000) llevaron a cabo un estudio con 826 niños de entre 7 y 14 años que consistía en la realización de cinco técnicas de relajación para mejorar el afrontamiento de los niños con situaciones de estrés. Los dividieron en dos grupos de control y su diseño consistió en un enfoque sensorial a la relajación (la relajación muscular progresiva), un enfoque imaginativo y un enfoque imaginativo con elementos sensoriales adicionales (entrenamiento combinado); además de que en uno de ellos se presentó historias que no producían tensión, en lugar de proporcionar un entrenamiento de relajación sistemático. Los resultados muestran claros efectos a corto plazo en los parámetros fisiológicos (presión sanguínea, frecuencia del pulso, temperatura corporal) así como en las evaluaciones subjetivas del estado de ánimo y la condición somática de los niños; en relación con los cambios globales, las diferencias entre las condiciones de entrenamiento son pequeñas. Además, los efectos a largo plazo fueron pequeños en relación con los efectos a corto plazo.

Haney y Durlak (1998) realizaron un metaanálisis de 116 estudios sobre la autoestima, autoconcepto, comportamiento, personalidad y funcionamiento académico en niños y adolescentes. Los resultados obtenidos muestran que las intervenciones centradas específicamente en mejorar la autoestima y el autoconcepto fueron significativamente más eficaces que los programas centrados en otro objetivo como el

comportamiento o las habilidades sociales, así como los programas de tratamiento fueron más efectivos que los de prevención primaria para cambiar el autoestima; de todo ello, surgieron cuatro variables como predictores de la autoestima: Dos características metodológicas (tipo de diseño y GC), uso del fundamento teórico o empírico y el tipo de programa (tratamiento o prevención). Sin embargo, estas investigaciones aún necesitan examinar diferentes campos, así como su impacto a largo plazo para asegurar tanto su eficacia como a quien le afecta en mayor o menor medida.

Mc Craty, Atkinson, Tomasino, Groelitz y Mayrovitz (1999) realizaron un programa sobre las reacciones no controladas al estrés, a unos estudiantes de Secundaria inscritos en un curso de habilidades de comportamiento emocional. El programa se evaluó usando, por un lado, la Medida del Inventario de Logros para los resultados conductuales y por otro, el análisis de la Variabilidad de la Frecuencia Cardíaca (VFC) para medir la función autonómica, durante y después de una entrevista estresante. Los resultados exhibieron mejoras significativas en áreas como el manejo del estrés e ira, comportamiento arriesgado, gestión del trabajo y el enfoque y las relaciones con la familia, compañeros y maestros, durando las mejoras durante los siguientes seis meses. También eran capaces de modular positivamente sus respuestas fisiológicas ante el estrés comparado con el GC, los estudiantes entrenados mostraron significativamente un aumento del HRV y patrones del ritmo cardíaco más rítmicos y sinusoidales durante la recuperación. Por todo ello, se sugiere que el aprendizaje de habilidades de manejo emocional se da en la infancia para poder establecer patrones de respuesta fisiológica más saludables que pueda beneficiar el aprendizaje y la salud a largo plazo.

Por lo tanto, la investigación y el desarrollo de programas en IE ponen de manifiesto la importancia de la misma no sólo en los resultados académicos del alumnado sino también en su desarrollo integral. Es por ello, que la IE podría ser beneficiosa en el éxito del alumnado en general y en el de niños adoptados en particular, habida cuenta que los menores adoptados tienen mayores dificultades en el ajuste emocional y comportamental.

## Estudios sobre adopción

Cardona, Chiner y Giner (2013) llevaron a cabo dos estudios sobre adopción en 224 menores adoptados; de los cuales, el primer estudio tuvo una muestra de 91 menores adoptados siendo el 45% chicos y el 55% chicas y teniendo en cuenta el tipo de adopción, el 34,31% procedían de una adopción nacional y el 65,69% era internacional. Por otro lado, el segundo estudio fue realizado con 57 adoptados nacionales de entre 2 y 12 años, de los cuales el 48% eran chicos y el 52% chicas. Su objetivo es integrar los resultados obtenidos en dos trabajos realizados por las autoras con menores adoptados españoles, respecto a su ajuste escolar y el peso de determinadas variables como la edad de adopción y el tiempo de institucionalización, de cara a sensibilizar a la comunidad educativa sobre un fenómeno relativamente nuevo en nuestro país que requiere de una reflexión sobre su abordaje desde las instituciones educativas y las familias. Los instrumentos utilizados para ello fueron: Autoinforme de datos personales donde se recoge los principales datos socio-demográficos de la familia y del menor adoptado, el tipo de cuidados previos a la adopción y antecedentes conocidos de la atención recibida hasta la adopción; Escala para la detección de problemas en menores adoptados (Fernández y Fuentes, 2000) que consta de 40 ítems, divididos en 4 áreas que son los aspectos relacionados con la salud y el desarrollo físico, sobre el desarrollo cognitivo-lingüístico y el ajuste escolar, sobre el desarrollo afectivo y emocional y sobre el establecimiento de relaciones sociales y aceptación de normas. En este caso, las familias debían señalar si habían detectado determinados problemas en sus hijos al inicio de la convivencia y si estos persistían en el momento del estudio; por último, se llevó a cabo la Escala de integración escolar (Berástegui, 2005) que mide el grado en el que, a juicio de la familia, se ha logrado la integración escolar del menor explorando seis áreas específicas (adaptación escolar, aprendizajes básicos, resultados escolares, relaciones con profesores y compañeros, integración social y actitud en el aula) y para cada uno de estos ítems hay tres opciones de respuesta: buena (no se perciben dificultades), en proceso (se perciben dificultades que han empezado a mejorar) y con dificultades (se perciben dificultades sin una mejoría evidente) indicando las puntuaciones más altas, una mejor integración escolar. Los resultados obtenidos evidencian dificultades en la integración escolar de los menores adoptados así como la influencia de determinadas variables relacionadas con este desajuste como la edad de adopción y más en concreto,

el tiempo transcurrido en las instituciones; aun cuando los datos forman parte de investigaciones distintas con instrumentos de evaluación distintos, merecen un tratamiento conjunto para poner de manifiesto la existencia de una nueva realidad en la escuela que requiere de un esfuerzo de adaptación importante para todos los implicados.

Jimeno (2015) llevó a cabo un estudio transversal en el que participaron un total de 122 adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 17 años, éstos se dividieron en dos grupos: el primero, formado por 61 adolescentes del sistema de protección de menores institucionalizados en Hogares Tutelados en régimen abierto y el segundo (GC), consta de 61 adolescentes que vivían con sus familias biológicas. El objetivo de este estudio era analizar las consecuencias que las experiencias traumáticas sufridas en la infancia han tenido en el posterior desarrollo afectivo, social, memoria autobiográfica y de trabajo en adolescentes adoptados en comparación con un GC (variables de apego, resiliencia, inadaptación social, calidad de vida relacionada con la salud, estado de ánimo, memoria de trabajo y capacidad de acceso a recuerdos específicos); previo a su realización, se analizó con carácter exploratorio la existencia de diferencias entre chicos y chicas en las variables objeto estudio. Los instrumentos utilizados para este estudio fueron, para las variables relativas al desarrollo afectivo y social: Cuestionario de datos sociodemográficos, Cuestionario de vínculo parental (PBI, Parker, Tupling y Brown, 1979), Escala de Seguridad (ES, Kerns, Keplac y Cole, 1996); Escala de resiliencia (RS, Wagnild y Young, 1993); Cuestionario de Adaptación Social para Adolescentes (Bell, 1973); Cuestionario de Calidad de Vida relacionada con la salud en población infantil y adolescente e inventario de Depresión para Niños (CDI, Kovacs, 1983) y los instrumentos que evalúan variables relativas a la memoria: Test de Memoria Autobiográfica (AMT, Williams, 2005); Finalización de frases de eventos del pasado (SCEPT, Raes, Hermans, Williams y Eelen, 2007) y Escala de inteligencia de Weschler para niños (WISC-R, Weschler, 1974). Los resultados mostraron diferencias en adaptación emocional y social en función del sexo, siendo las chicas las más inadaptadas; con respecto a la calidad de vida, los varones mostraban mayores puntuaciones en las dimensiones bienestar físico, psicológico, autoestima y amistad y mirando la memoria de trabajo, son los chicos los que mayores puntuaciones obtuvieron en todas las subescalas. También se observan diferencias entre afecto y control, los menores institucionalizados en Hogares Tutelados obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en afecto percibido hacia la madre que los del GC y no

hubo diferencias significativas en sobreprotección/control; mientras que en los adolescentes se obtuvo una proporción significativamente superior de adolescentes institucionalizados con vínculo frío (bajo afecto y alto control) y de adolescentes no institucionalizados con vínculo constreñido (alto afecto y control) pero sin diferencias en la proporción de adolescentes con vínculo seguro. Con respecto a la seguridad materna percibida actual, el grupo de adolescentes no institucionalizados puntuó significativamente más alto que el de menores institucionalizados; por otro lado, en resiliencia y en depresión, no se encontraron diferencias entre los adolescentes. En cuanto a adaptación social y personal, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de menores mientras que en los adolescentes, los institucionalizados tuvieron mayores dificultades. En la memoria de trabajo los menores del GC tuvieron puntuaciones significativas más altas dándose el mayor tamaño del efecto en la variable aritmética, y, por último, en la capacidad para acceder a recuerdos de tipo autobiográfico, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes, a excepción de en los recuerdos de tipo autobiográficos extendidos neutros siendo los menores institucionalizados los que tienen mayor capacidad de acceso a estos recuerdos.

Delgado (2012) llevó a cabo un estudio sobre adopción en el que participaron niños que estaban en acogimiento residencial (AR) escolarizados en distintos Centros Educativos públicos de Infantil y Primaria excluyéndose a los que llevaban menos de un mes institucionalizados al igual que los que tenían un dictamen por Necesidades Educativas Especiales (NEE), mientras que los del GC vivían con su familia y estaba formado por su mismo sexo y nivel escolar; fueron elegidos de tres centros distintos de Baix de Llobregat. Su objetivo fue comparar si se encontrarían mayores problemas de conducta exteriorizada en el grupo de AR o en el GC, si el grupo AR presentaría más dificultades de relación social y adaptabilidad en relación con el GC y si la presencia de habilidades adaptativas correlacionaría de manera negativa con los problemas de conducta exteriorizados frente a los interiorizados; el procedimiento llevado a cabo al grupo AR fue: la muestra se recogió durante el período de un año académico y se solicitó el consentimiento informado del director del centro como tutor legal, los cuestionarios sobre la historia social y el BASC fueron completados por el educador que realizará la función de tutor del chico. Por otro lado, para realizarlo con el GC: se

informó del proyecto al Equipo de Atención psicopedagógica de la zona y éste facilitó el contacto de la dirección de todos los centros cercanos, se seleccionaron los 3 centros educativos que disponían de un mayor número de plazas escolares de niños de AR y se enviaron las solicitudes; eligiendo aquellos que sus padres habían firmado el consentimiento y habían llenado el cuestionario, así como tenían el mismo nivel escolar. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario ad hoc de datos biográficos donde se recogía el estilo de crianza e historia social que lo llenaba el educador social; para la evaluación de los problemas emocionales y conductuales se utilizó el BASC: Behaviour Assessment System for Children (Reynols y Khampaus, 1992; Adaptación Española, TEA, 2004) y se utilizó el cuestionario para padres en el Nivel 1 (3-5 años) y en el 2 (6-12 años). Por último, los resultados obtenidos del estudio fueron: Por un lado, se tuvo en cuenta los problemas exteriorizados en la escala del BASC donde se encontraron diferencias significativas en agresividad, problemas de conducta y de atención; así como existe un porcentaje significativamente mayor en niños en situación de riesgo y riesgo clínico en las escalas anteriormente dichas. En los problemas interiorizados en las escalas del BASC: Solo existen diferencias significativas en la escala de Depresión obteniendo el grupo AR las mayores puntuaciones y en la de Dimensión global no se encontraron diferencias significativas; también existe un porcentaje de niños significativamente mayor en situación clínica de riesgo en el AR en la escala Depresión mientras que en la variable de la Somatización, los varones en AR obtienen puntuaciones más bajas que los de GC. Por último, en riesgo de desarrollar problemas exteriorizados/interiorizados: Se obtuvieron diferencias significativas en las escalas de agresividad, problemas de conducta y de atención y depresión; también en la Escala Global de exteriorizar problemas.

Lavado y Magally (2014) llevaron a cabo un estudio sobre la adopción donde se recoge una muestra de 2000 niños que nacieron entre 2000 y 2002 (cohorte menor) y 714 niños que nacieron entre 1994 y 1995 (cohorte mayor); aplica rondas de encuestas a los niños y a sus cuidadoras/es principales y hasta la fecha se han hecho tres rondas. Se centró en un caso en concreto empleando solo las rondas 2 y 3 de la encuesta y con los niños de la cohorte mayor que tenían 11 y 12 años y 14 y 15 respectivamente. Tenía dos objetivos: Por un lado, estimar el aporte marginal que las habilidades cognitivas y socioemocionales tienen sobre la decisión de los adolescentes de aportar algún tipo de comportamiento de riesgo (consumo de tabaco, de alcohol y/o relaciones sexuales a

temprana edad) y, por otro lado, estimar el efecto causal que tienen estas habilidades cognitivas y socioemocionales sobre la probabilidad de adopción de conductas de riesgo. El estudio consistió en analizar los comportamientos de riesgo de los jóvenes y para ello, se llevó a cabo mediante un cuestionario confidencial y autosuministrado buscando así el menor número de preguntas en blanco y que fueran sinceros ya que los temas son muy sensibles y suelen estar estigmatizados por los adolescentes. Después de esto, se aplicaron pruebas estandarizadas para medir las habilidades cognitivas como el PPVT que es una prueba ampliamente utilizada de vocabulario receptivo que consiste en presentar al adolescente una serie de imágenes entre las que debe elegir la que mejor represente la palabra dada oralmente; el Cloze test que mide habilidades de comprensión de lectura (habilidades verbales), en las que se le pide que lea una oración o párrafo corto que carece de una o varias palabras y éste tiene que completarlo con una palabra dándole significado a la oración o frase y el Math test que se utiliza para medir las habilidades matemáticas del adolescente, que abarca la resolución de problemas de matemáticas y de operaciones básicas. Por último, se evaluó las habilidades socioemocionales a través de dos indicadores: el índice de autoestima y el de autoeficacia (en base a la escala de autoestima de Rosenberg); el primero evalúa como una persona se valora así misma, mientras que el segundo mide el dominio que una persona tiene sobre su vida, es decir, si cree que los resultados vienen por su esfuerzo o por la suerte, destino, etc. El instrumento utilizado para evaluar el estudio fue la encuesta Niños del Milenio (ENM), conocida internacionalmente como Young Lives; en la que se realiza un estudio a largo plazo con la finalidad de entender las causas y consecuencias de la pobreza infantil y de poder diseñar e implementar políticas públicas que ayuden a reducirla. Por último, los resultados mostraron que las habilidades cognitivas y socioemocionales reducen la probabilidad de que el adolescente adopte algún tipo de comportamiento de riesgo y también que las habilidades influyen negativamente en dos de los comportamientos de riesgo siendo en el otro caso inverso; por último, el efecto que tiene las habilidades socioemocionales en reducir los comportamientos de riesgo es ligeramente mayor que el de las habilidades cognitivas.

Oropesa (2017) llevó a cabo un estudio sobre la adopción en el que eligió a 98 familias, de las cuales 40 formaron el grupo adoptivo y 58 el grupo normativo; por un lado, mostraban diferencias con respecto al nivel educativo ya que las familias

adoptivas en su mayoría presentaban un nivel educativo alto mientras que las normativas tenían un nivel medio-bajo. Por otro lado, los niños y niñas adoptados tenían una media de 6 años y tres meses y se hallaron diferencias respecto al sexo, ya que casi tres cuartas partes eran niños en el grupo adoptivo mientras que en el no adoptivo eran mitad y mitad. Los objetivos fueron: Identificar tipologías de familias a partir de distintas características familiares (apego adulto, función reflexiva, estrés, interacciones) mediante análisis de conglomerados y desarrollar modelos predictivos para la adaptación conductual de los menores, a partir de las distintas tipologías de familias encontradas y de las variables sociodemográficas estudiadas. El diseño consistió en la recogida de datos que se realizó en el domicilio de las familias, en la investigación participó aquel adulto que pasaba más tiempo con el menor, que mayormente era la madre; se contactó con las familias adoptivas a través de agencias especializadas en adopciones de Rusia y el grupo de comparación no adoptivo fueron los compañeros de clase de los menores adoptados. Para evaluar las características de las familias (adoptivas y normativas) contaron con cuatro tipos de pruebas psicológicas: unas que valoran características personales de los miembros de la familia relacionadas con el apego, otra que mide las características de las representaciones mentales que presentan los padres acerca de su hijo y de su relación con él; una medida del estrés parental y, por último, una prueba centrada en la valoración de la interacción entre madres e hijos; por otro lado, la historia de apego se evaluó mediante un cuestionario de 25 ítems referidos a conductas y actitudes denominado Parental Bonding Instrument (PBI), elaborado por Parker, Tupling y Brown (1979); la seguridad en las representaciones de apego exploró mediante una prueba basada en las narrativas de los padres y madres, denominada Guiones de Apego o Scripts creada por Waters y Rodrigues-Doolabh (2001) y Waters y Waters (2006). Para estudiar la función reflexiva parental se ha utilizado una entrevista aplicada a los padres y madres, denominada Parenting Development Interview (PDI), utilizando aquí una versión modificada y adaptada por Steele y colaboradores (2007) para su uso con familias adoptivas. El estrés parental se ha medido por medio de un cuestionario, de 123 ítems, creado por Abidin (1995) y denominado Parenting Stress Index (PSI) y, por último, mediante la prueba Co-construction Task (Steele et al., 2007) se ha observado la interacción entre madres e hijos. Para explorar las capacidades y dificultades en la adaptación conductual de los niños se utilizó Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). Para

concluir, los resultados obtenidos de este estudio fueron según el análisis de conglomerados la identificación de 3 tipologías de familias: En la primera agrupación de padres y madres se encontraban adultos con una historia de alta sobreprotección y bajo afecto de las figuras parentales en la infancia y la adolescencia; presentaban una función reflexiva parental positiva, un alto nivel de estrés parental y baja calidad en la interacción entre madres e hijos. El segundo grupo estaba formado por adultos con una historia de baja sobreprotección paterna y materna en la infancia y la adolescencia y alto afecto de la madre y también tenían una función reflexiva parental positiva, bajo nivel de estrés asociado a la paternidad o maternidad y una alta calidad en la interacción entre madres e hijos. La tercera tipología consistió en un grupo de adultos que mostraban una dinámica familiar con un historial de baja sobreprotección y alto afecto con sus figuras parentales (padres y madres) durante la infancia y la adolescencia, pero que presentaban una función reflexiva parental menos positiva, un alto estrés parental y también una baja calidad en la interacción entre madres e hijos. Y por otro lado, según el modelo, las dificultades de adaptación conductual de los niños disminuían cuando las madres y padres presentaban una historia de baja sobreprotección paterna y materna y alto afecto materno, una función reflexiva parental positiva, bajo estrés parental y una alta calidad en la interacción, y cuando el menor era una niña.

Palacios y Sánchez (1996) llevaron a cabo un estudio sobre adopción en el que participaron 393 familias de Andalucía con un total de 484 niños adoptados, ya que por cada familia se elegía solo a un niño adoptado; siendo estudiados al final 210 niños adoptados que tenían a partir de 4 años. Por otro lado, se eligieron a compañeros actuales de los niños adoptados y se eligió a dos compañeros suyos de clase siendo al final esta muestra de 314 niños; el tercer grupo salió de la zona de origen de los niños adoptados, eligiendo a aquellos que compartían muchos rasgos sociales y familiares quedando formados por 219 niños de entre 4 y 16 años; por último, se eligió a niños en instituciones, siendo 8 instituciones diferentes de la zona y se eligió a 122, con una media de 15 niños por institución. El procedimiento consistió en que una vez que se disponía de los datos de los colegios donde se hallaban escolarizados los niños adoptados de la muestra, se envió a los directores una carta desde la Dirección General de Atención al Niño, informándoles de que se estaba realizando un estudio sobre la infancia en Andalucía y que una persona del equipo se pondría en contacto con ellos; en

ningún momento se hablaba de la adopción ni se hacía referencia al niño de interés como adoptado. Más bien se hacía ver que se estaba interesado en los niños de una edad y una clase concreta, lo que acababa poniendo en contacto con el profesor de la clase en que estaba el niño de la muestra de adoptados. Al profesor se le pedía una lista de la clase, y de ella se elegía a tres niños supuestamente al azar; en realidad, uno de los niños era el adoptado y los otros dos eran un niño y una niña situados justo antes y después por orden alfabético. Al profesor se le explicaba que tendría que completar los distintos cuestionarios para cada uno de los tres niños de su aula, y se le pedía que, una vez completados, los enviara por correo, facilitándosele un sobre con la dirección y los sellos. A continuación se procedía a aplicar a los niños individualmente la versión correspondiente a su edad de la escala de autoestima y, si eran mayores de 12 años, el Cuestionario de malestares; el procedimiento fue en lo fundamental el mismo en relación con los niños de las zonas de origen y con los institucionalizados, ya que en todos los casos el informante era el profesor y en el caso de los niños institucionalizados, el profesor solo proporcionaba la información del niño de institución que tenía en su clase. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron, se les aplicó una sencilla prueba de autoestima y a los adolescentes un breve cuestionario sobre algunos de los problemas que experimentan; y también se elaboró un cuestionario para los profesores que recogía información sobre distintos aspectos generales de los niños (edad, sexo, nivel académico y nivel socioeconómico de la familia). En primer lugar, pedíamos al profesor una valoración global del rendimiento académico del niño y de su motivación ante las tareas y actividades escolares; para el estudio de los problemas de conducta se utilizó un instrumento con distintas versiones elaborado por Michael Rutter que se trata de un instrumento breve, con no más de 60 ítems que pueden ser contestados en quince minutos o menos. En concreto, se exploran los problemas de conducta, los problemas emocionales (ansiedad y temores), las relaciones prosociales (no cooperación, egocentrismo) y los problemas relacionados con la hiperactividad. También se utilizaron diferentes versiones de la escala Perceived competence scale for children (Escala infantil de competencia percibida), elaborada y desarrollada por Susan Harter; se usó la versión en imágenes para niños de 4 a 8 años, que contiene cuatro subescalas: Competencia cognitiva, Competencia física, Aceptación por los iguales y Aceptación materna; y después, la versión utilizada por encima de los 8 años que consta de seis subescalas, cinco de dominios concretos y una de

autoconcepto global: Competencia escolar, Aceptación social, Competencia atlética, Apariencia física, Competencia conductual y Autoconcepto global. Los resultados obtenidos con respecto a los problemas de conducta, no encontraron diferencias significativas entre los diferentes grupos en los niños de edad preescolar, ni en puntuaciones globales ni en las puntuaciones por subescalas, con la única excepción en hostilidad/agresividad, en la que las niñas institucionalizadas tienen puntuaciones significativamente más altas que las de las niñas de los otros tres grupos; por lo que a los niños y niñas mayores de 6 años se refiere, los que presentan conductas menos problemáticas son siempre los compañeros de los adoptados, aunque los adoptados suelen tener puntuaciones muy semejantes a ellos, con la única excepción de la subescala de hiperactividad/distracción, en la que puntúan más alto. Por lo que al resto de los grupos se refiere, los niños de las zonas de origen tienen una mayor incidencia de comportamiento problemático dirigido al exterior (hostilidad/agresividad), mientras que los niños de instituciones presentan más problemas emocionales (ansiedad/temores). En lo que se refiere a conductas que implican ayudar a otros, tanto los niños de zonas de origen como los de instituciones presentan significativamente más problemas que los de los otros dos grupos. Si tenemos en cuenta la autoestima, presentan algunas diferencias entre los distintos grupos por debajo de los 8 años, y sobre todo por debajo de los 6; en esas edades, se dan diferencias tanto globales como en algunas subescalas, diferencias en las que los niños adoptados suelen salir favorecidos, sin que por lo demás se encuentren diferencias significativas entre ellos y sus compañeros de clase. Por encima de los 6 años las diferencias entre los grupos tienden a disminuir y, a partir de los 8 años, a desaparecer. Por lo que al rendimiento académico se refiere, la comparación entre los adoptados y sus compañeros y la valoración de los niños de instituciones en comparación con sus compañeros, muestra que los adoptados y sus compañeros actuales no presentan diferencias. Por su parte, los niños de instituciones presentan un rendimiento significativamente peor y según la motivación por el aprendizaje y el trabajo escolar, nuevamente adoptados y compañeros se muestran semejantes, estando por debajo de sus puntuaciones los niños de las zonas de origen y, más debajo todavía, los niños de instituciones.

A modo de conclusión, los estudios ponen de manifiesto que cuanto mayor es la edad de adopción y, por consiguiente, el tiempo que se está institucionalizado, suele ser

mayor la dificultad de integración escolar, adaptación social y personal. También se encuentra que el afecto es más bajo dando lugar a vínculos fríos y que no exista tanta seguridad con la familia; por otro lado, la escala de depresión y la situación clínica de riesgo es mayor mientras que en somatización se mostraron puntuaciones más bajas y también en riesgo de desarrollar problemas exteriores e interiores como agresividad, problemas conductuales y de atención. Por lo tanto, si se tiene unas habilidades cognitivas y socioemocionales adecuadas, se podrían aminorar en los adolescentes algunos comportamientos de riesgo. Además, las habilidades socioemocionales tienden a disminuir en mayor medida las conductas de riesgo, que las cognitivas. Por último, si comparamos entre chicos y chicas, a pesar de que las chicas muestran mayores niveles de IE, les cuesta más adaptarse emocional y socialmente que a los chicos.

### **Estudios sobre familia monoparental adoptada**

A continuación, se han recogido algunos estudios sobre familia monoparental con niños y niñas adoptados comparándolos en algunos casos con otros tipos de familia.

Béjar (2003) llevó a cabo un estudio sobre una familia monoparental que había adoptado, la muestra era un niño de 7 años, adoptado a los 5 por una mujer soltera; se trata de un niño de otra raza y lengua que en esos dos años de adopción ha conseguido un conocimiento del español para poder hablarlo suficientemente y su lengua materna no la habla. Antes de esta adopción, el niño había perdido a su madre biológica, así como a su primera madre adoptiva y hasta que lo vuelven a adoptar vive en una institución. El objetivo es ejemplificar los problemas de vinculación en estos casos y la necesidad de adecuar los encuadres terapéuticos a situaciones tan especiales, donde se mezclan situaciones previas de carencia y pérdidas importantes, la transculturalidad y los nuevos contextos familiares, mientras se trabaja los problemas de conducta del niño, con peleas frecuentes y momentos de agresión en cuanto se ve frustrado; así como también conductas de contenido sexual mostrando gran desinhibición con otros niños, en los que coge cuchillos con los que amenaza atacar a la madre así como así mismo. El estudio consistió en una terapia madre-bebé para potenciar la función materna de cuidado y empatía con su hijo favoreciendo en éste una filiación estable, así como la parentalización de la madre. Se llevaron a cabo entrevistas individuales al niño donde se mostró muy participativo a través de los dibujos y verbalmente, el niño se presenta con unas cuantas fotos donde refleja su tristeza, notándose toda su historia pasada; en otra

de las sesiones, juega con la plastilina haciendo diferentes animales y comentando lo que le asusta y atrae expresando así su conocimiento sobre adopción y cambios y la carencia y heridas traumáticas; también se llama monstruo y se intenta ver las cosas buenas que tienen los monstruos, aunque no tiene gran efecto. En las siguientes sesiones, se ve cómo va mejorando y aceptando a la gente de su entorno, así como a compartir a su madre. Por otro lado, en las entrevistas conjuntas se trabaja con la madre su conflicto para ser madre y cómo tener una mejor imagen de su hijo. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas individuales quincenalmente con el niño y previas a las entrevistas conjuntas y el resultado fue que, a partir de esas sesiones, se empezó a conseguir que hubiera una solidez del vínculo entre el niño y la madre.

Díez (2015) llevó a cabo un estudio sobre familia monoparental con hijos adoptados en el que 162 familias fueron entrevistadas, sin embargo cuatro de ellas tenían hijos gemelos y, por lo tanto, la muestra quedó formada por 166 niños y niñas (41 adoptados por familia monoparental, 43 adoptados por una madre con pareja, 43 nacieron en una familia monoparental fruto de las técnicas de reproducción asistida y 39 fruto también de las técnicas de reproducción asistida pero en una familia biparental). Los objetivos fueron: Conocer cómo es el desarrollo y ajuste psicológico de los niños y niñas que viven en familias monoparentales y analizar las diferencias y similitudes en el desarrollo y ajuste de sus hijos e hijas según la vía de acceso a la maternidad (adopción y reproducción asistida). Comparar el desarrollo y ajuste psicológico de los hijos e hijas de familias monoparentales con el de aquellos otros que han crecido en una familia biparental y explorar las relaciones entre las variables de desarrollo y ajuste de los niños y niñas que viven en un hogar encabezado por una familia monoparental. El procedimiento consistió en contactar primero con las familias a través del servicio de adopción o bien a través de las psicólogas del IVI, donde se explicaba los objetivos y lo que se pretendía realizar; después de esto, se concertaba una cita con la madre y el niño/a y se le realizaba los instrumentos. Los niños y niñas fueron evaluados por una parte, por las propias investigadoras y por otra, por sus tutores o tutoras; las investigadoras siempre fueron las mismas y en la mayoría de los casos, realizaron la evaluación en el domicilio de la familia, son varios los instrumentos que tanto el profesorado como las investigadoras cumplimentaron y estos fueron: con respecto a la Competencia Académica y Social, se midió a través de una adaptación al sistema

educativo español de las medidas contenidas en el cuestionario Social Skills Rating Sistem (SSRS) de Gresham y Elliot (1990) que incluye seis subescalas que corresponden a distintas dimensiones del desarrollo social como son la cooperación, asertividad, autocontrol, problemas internos (ansiedad, estrés, etc.) y problemas externos (agresividad, hiperactividad, etc.); si tenemos en cuenta el Ajuste Emocional y Comportamental, se midió a través de la adaptación al castellano del cuestionario Strengths and Dificulties Questionnaire (SDQ) de Goodman (1997) que está compuesto por cinco subescalas correspondientes a síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación entre compañeros y conducta prosocial. Con respecto al desarrollo psicológico se usó el Inventario de Desarrollo Batelle (Newborng, Stock y Wnek, 1998) en el que se evalúa las habilidades fundamentales en niños y niñas de edades comprendidas entre el nacimiento y los ocho años, aplicándose de forma individual y clasificada; formado por 96 ítems que se agrupan en el área personal-social, adaptativa, de comunicación y cognitiva. Para evaluar la autoestima se utilizó la escala The Perceived Competence Scale for Children de Harter (1982) para niños y niñas de entre 3 y 8 años usando la versión en imágenes que consta de 24 ítems con ilustraciones, diferenciadas según el sexo del entrevistado y se dividía en cuatro subescalas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación maternal y aceptación social. Y para evaluar los roles de género, se usó una adaptación del Sex Role Learning Index de Edelbrock y Sugawara (1978) para los niños y niñas mayores de 3 años en el que se les dieron varias tarjetas, en la primera fase debían de decir si esos objetos podían ser utilizados por hombres, mujeres o ambos y en una segunda fase, las tarjetas que estaban en el grupo de ambos, se volvían a coger y debían de situarlas en objetos utilizados por hombres o mujeres. Por último, los resultados obtenidos de este estudio fueron que los hijos e hijas de madres solteras presentan una buena competencia académica, así como una óptima competencia social; también tienen un buen ajuste emocional y comportamental, alta autoestima y un correcto conocimiento de los roles de género y en cuanto a su nivel de desarrollo, las puntuaciones indican normalidad en más de la mitad de la muestra. Se han encontrado diferencias significativas entre los hijos de madres adoptivas solas y los hijos de madres solteras que recurrieron a la reproducción asistida en las puntuaciones de competencia académica y en la escala de dificultades en el ajuste emocional y comportamental, así como también una tendencia a la diferencia en el desarrollo de los menores. En todos estos casos son los hijos de madres solas de

reproducción asistida los que han obtenido mejores valores; por otro lado, los hijos e hijas de madres solteras solas presentan más problemas de comportamiento que lo hijos e hijas de familias biparentales, aunque todos ellos se sitúan en el margen de la normalidad. Si se compara entre los hijos e hijas de madres adoptivas y los de las madres de reproducción asistida, indica que los menores adoptados tienen mayores dificultades en el ajuste emocional y comportamental que los que son de reproducción asistida. También se encuentra que los hijos e hijas adoptados tienen mayor probabilidad de presentar problemas en su desarrollo que los hijos e hijas biológicos, en este caso sí con un alto porcentaje de diferencia entre los que cuentan con un buen ajuste en el desarrollo en un grupo y otro.

Alonso (2012) llevó a cabo un estudio sobre familia monoparental adoptada cuya muestra recogió a dos familias, una biparental que adoptó a dos hijos nepalís de 4 y 7 años actualmente, en años distintos y la otra es monoparental formada por una madre y una niña de 8 años actualmente que también es de Nepal; ambas familias viven en Madrid con un status similar socio-económico, siendo familias de clase media con estudios superiores y trabajadores dependientes de empresas privadas. El objetivo es mostrar una realidad, unas vivencias entre todas las posibles, que permitan ampliar el marco de conocimientos de las familias adoptivas; su diseño consistió en que cada familia le dio sus álbumes de fotos y cada uno de los integrantes debía de elegir 10 fotos del total, haciéndoles después una entrevista personal y abierta sobre ellas; a los niños para ayudarles, se les aplicó el método descrito por Mc Adams (2006) para facilitar su acceso y ordenación de recuerdos. Por otro lado, también se propuso que realizaran relatos de vida surgido de las mismas entrevistas y analizados mediante el modelo de Braun y Clarke (2006) así como la observación de los participantes en diferentes reuniones y “quedadas” de grupos de familias adoptantes en Nepal. Tras todo ello, se obtuvieron varios resultados: En primer lugar, la familia biparental traía consigo unos prejuicios que fueron perdiendo valor a medida que pasaron tiempo con el menor, mientras que en la familia monoparental, su peso de las ideas preconcebidas fue mucho menor y su atención se centró en el nuevo rol de madre; para continuar, cada familia volvió de su viaje con una visión muy distinta de la experiencia vivida: Para la familia biparental, la diferencia cultural envolvió su experiencia, ya que lo intentaron entender desde una mirada occidental. Mientras que, para la familia monoparental, fue el hecho

de convertirse en madre lo que llenó los recuerdos de los días vividos en el país de origen de su hija intentando aprehender su cultura. Por último, las relaciones con los menores también fueron diferentes según la familia: Así, por un lado, se valoró y analizó la conducta y características del menor buscando explicaciones racionales desde el punto de vista occidental, mientras que, por otro lado, se intentó un acercamiento a los valores orientales de la cultura nepalí como herramienta para llegar a la menor; siendo esto, algo que tienen en común ambas familias, aunque lo lleven a cabo de diferente manera.

Díez, Morgado y Tirado (2007-2010) llevaron a cabo un estudio sobre familia monoparental adoptada cuya muestra fue de 41 familias monoparentales de Andalucía que habían adoptado internacionalmente entre 2000 y 2006 a sus hijos y que cumplían los siguientes requisitos: En el momento de la adopción eran mayores de 25 años; en el momento de ser entrevistadas y evaluadas llevaban, al menos, un año como familia monoparental y sus hijos o hijas tenían entre 1 y 9 años. Por otro lado, para llevar a cabo el GC, se eligió a familias biparentales que habían adoptado también; intentando ajustar los criterios de edad, nivel de estudios y país de origen de los menores adoptados, pudiendo ser ambas muestras comparables; el GC constó de 43 familias. El diseño consistió, en primer lugar, en realizarles una entrevista en profundidad por las investigadoras del equipo que trataron de explorar la perspectiva de estas mujeres en torno a su proceso de familia monoparental; la entrevista seguía un guion flexible para obtener descripciones densas, así como su visión de su entorno cercano y social. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente para sus análisis; en cuanto a la evaluación de sus dimensiones psicológicas, se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación como el de satisfacción vital, usando la versión traducida al español del cuestionario Satisfaction with Life Scale de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) que mide la satisfacción general con la vida; el de autoestima medida a través de la versión en femenino del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1973) y traducido por Martín, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) que se divide en dos subescalas: autoestima y estabilidad en la autoestima; el de afrontamiento del estrés en el que se utilizó el Cuestionario de Formas de Afrontamiento (C.E.A) adaptado a la población española por Rodríguez-Marín, Terol y López-Roig (1992) donde las madres debían decir un problema que hubieran tenido que afrontar en el último mes y posicionarse en una escala. Sobre apoyo social donde se usó la Entrevista semiestructurada de apoyo

social (ASSIS) de Barrera (1981) para explorar el apoyo que las madres percibían tener en cada una de las siguientes 6 categorías: sentimientos personales, ayuda material, consejo, refuerzo positivo, asistencia física y participación social y por último, sobre el estilo educativo medido a través de una adaptación al castellano del cuestionario Child Rearing Practices Report (CRPR) de Block (1965) que constaba de dos subescalas: “patrón democrático” compuesta fundamentalmente por comunicación, afecto y un control basado en la inducción y la de “patrón autoritario” que se refiere esencialmente al control que tienen que ver con la afirmación de poder. De todo ello, los resultados obtenidos fueron que las madres solas del estudio tuvieron una alta satisfacción vital y una buena autoestima, así como una amplia red de apoyo, un amplio repertorio de estrategias de afrontamiento aproximativas y unas prácticas educativas que combinaban el afecto y la comunicación con el control; y al comparar las madres solas con las madres con pareja, se observó que las primeras tenían una menor amplitud de apoyo social en general y emocional en particular y solían usar con menos frecuencia el patrón educativo autoritario que las madres con pareja. En las demás características psicológicas no se encontraron diferencias significativas.

Chuquimajo (2014) realizó un estudio sobre adopción en familias monoparentales y la muestra era de 254 sujetos de entre 13 y 18 años, formados por 119 varones y 135 mujeres; con respecto a la familia, 151 pertenecen a familia biparental y 103 a familia monoparental. Cuyo objetivo era comparar la personalidad y el clima social familiar en adolescentes de familia biparental y monoparental; su procedimiento consistió en: Primero se solicitó los permisos respectivos a las autoridades (directivos y docentes) de las instituciones participantes del estudio para la recolección de datos; después se administró los instrumentos de recolección de datos que fueron colectivos y realizados por la autora. A continuación, se depuró las pruebas que no cumplían las condiciones básicas, datos incompletos (edad, sexo), etc.; después, se efectuó manualmente la calificación y se elaboró la base de datos. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de Personalidad para Adolescentes (MAPI) que se identifica como Millon Adolescent Personality Inventory elaborado por Theodore Millon, Catherine J. Green y Robert B. Meagher (1977, 1982), es un breve cuestionario de autoinforme designado específicamente para evaluar la personalidad del adolescente, sus características y sus problemas de comportamiento; y por otro lado, la Escala de Clima Social Familiar

(FES) de R.H. Moos, Moos y Trickett, que mide las relaciones, el desarrollo y la estabilidad. Por todo ello, encontramos que el tipo de familia (biparental y monoparental) no impacta en los Estilos de Personalidad; sin embargo, si hay impacto del sexo sobre la personalidad ya que los varones tienden a ser menos cooperativos y respetuosos y más violentos que las mujeres que se precisa con los análisis de la interacción tipo de familia/sexo, donde se observa que los varones de familia monoparental tienden a ser más violentos que las mujeres de su propio grupo y que los adolescentes de familia nuclear biparental. Por otro lado, el tipo de familia (biparental y monoparental) si impacta sobre los Sentimientos y Actitudes, en lo referido a la Inaceptación Sexual, es decir, que la composición familiar si influye en actitudes de aceptación y/o de culpabilidad o vergüenza hacia su sexo; en otro de los resultados de la interacción tipo de familia/sexo, se observa que los varones de familia monoparental perciben un Clima Familiar Inadecuado en relación a los adolescentes de familia biparental. También en relación a los Sentimientos y Actitudes, se encuentra que los varones de familia monoparental presentan mayor Desconfianza Escolar, entendida como una desconfianza general en la escuela; otro aspecto interesante que encontramos es que los varones en general presentan mayor Intolerancia Social que las mujeres, vale decir que tienden a tener un menor respeto por las normas sociales y derechos de los demás. Por otro lado, los varones en general tienden a presentar mayor Rendimiento Escolar Inadecuado que las mujeres; en tanto que el análisis de la interacción sexo/tipo de familia encuentra que los varones de familia monoparental son los que tienen mayor Disconformidad Social y finalmente, observamos que el tipo de familia (biparental y monoparental) no impacta en el Clima Social Familiar.

Herce, Achúcarro, Gorostiaga, Torres y Balluerka (2003) llevaron a cabo un estudio sobre la adopción en familias monoparentales en el que participaron 68 familias acogedoras y 93 menores (45 varones y 48 mujeres), con edades comprendidas entre los 7 y 18 años; todos ellos estaban acogidos por familias del País Vasco. Sus objetivos fueron la identificación de las variables que permiten predecir un adecuado funcionamiento del acogimiento familiar, así como el análisis de la competencia socio-emocional de los menores acogidos; para su desarrollo, se colaboró con los técnicos de acogimiento de las instituciones responsables de su tutela que permitieron el acceso a las familias y a los datos sociodemográficos, tanto de las familias como de los menores y después, se realizaron las pruebas a través de profesionales formados en el domicilio

de las familias acogedoras. Los instrumentos aplicados en este estudio fueron: el inventario acerca del nivel de Integración del Menor en la Familia de Acogida (IMFA) (Balluerka, Gorostiaga, Herce y Rivero, 2002); el protocolo “ad-hoc” de datos sociodemográficos y técnicos sobre aspectos ligados al acogimiento familiar; la versión española de Díaz-Aguado y Martínez (1995) de la escala original de Pierre-Harris (1969) que recoge el autoconcepto y las dimensiones conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, popularidad y felicidad-satisfacción; la escala de apego de López, Cantero y Lázaro (1997) que mide los vínculos de apego que el menor establece con cada uno de sus progenitores y el Cuestionario de Relaciones (CR) (Griffin y Bartholomew, 1994) que permite medir el grado de identificación del menor con alguno de los patrones de apego (seguro, temeroso, preocupado y rechazante). Los resultados obtenidos fueron con respecto a los factores relacionados con la estructura de la familia acogedora y su actitud hacia el acogimiento, los datos parecen indicar una mejor integración de los menores en familias acogedoras sin hijos o con un solo hijo propio, con acogedores de edad inferior a los 50 años, que acuden al acogimiento porque desean realizar un acto de solidaridad, y que aceptan la relación y vinculación del menor con su propia familia; además, parece que los menores acogidos por familias monoparentales desarrollan una identidad más firme de pertenencia a dichas familias. La mejor percepción acerca de las relaciones existentes entre la familia biológica y acogedora, detectada en los menores acogidos por personas más jóvenes, podría estar relacionada con la existencia o ausencia de parentesco entre los menores y las familias de acogida. Teniendo en cuenta que, en la presente muestra, los acogedores de mayor edad son, en general, abuelos/as de los menores, cabría suponer que en estos acogimientos existe un mayor grado de conflicto entre las familias biológicas y acogedoras y que dicho conflicto es percibido por los menores, repercutiendo en una peor integración por parte de éstos en las familias acogedoras. Por otro lado, cuanto más joven es el niño en el momento de la adopción, mejor se llega a adaptar; así como si tiene un buen autoconcepto se llega a integrar mejor en una familia de acogida; finalmente, respecto a los factores relacionados con el tipo de acogimiento formalizado en cada caso, ya se ha comentado la asociación detectada entre la existencia de parentesco entre la familia acogedora y el menor y su integración en la familia de acogida. Con relación a la frecuencia de visitas, la situación más favorable parece ser aquella en la que el menor

mantiene contacto regular, pero dejando transcurrir un determinado intervalo temporal, con su propia familia natural.

Así, lo primero que hay que tener en cuenta es el contexto del menor adoptado ya que este aspecto podría incidir en que el menor sea más o menos reacio a encajar en este tipo de familia. En segundo lugar, se ve también una mejor integración de los menores en familias sin hijos o con un solo hijo propio, si los acogedores tienen menos de 50 años o si son acogidos por familias monoparentales ya que desarrollan una identidad más firme de pertenencia a éstas. En tercer lugar, cuanta menor edad tenga el menor, mejor se llegará a adaptar al igual que si tiene un buen autoconcepto. Por otro lado, los menores adoptados en una familia monoparental tienen menor puntuación en competencias académicas, así como mayores dificultades en el ajuste emocional y comportamental y en su desarrollo. En cuanto al tipo de familia, no se ve un impacto en los estilos de personalidad, pero sí se muestran diferencias en función del sexo, siendo los varones menos cooperativos y respetuosos y más violentos que las mujeres, también el tipo de familia influye en las actitudes de aceptación y/o de vergüenza o culpabilidad en los varones. Además, los varones perciben un clima familiar más inadecuado, mayor desconfianza en la escuela, intolerancia social y mayor rendimiento escolar inadecuado que las mujeres; por último, si nos fijamos en las familias, las madres solteras tienen una alta satisfacción vital y buena autoestima al igual que una amplia red de apoyos, repertorio de estrategias de afrontamiento aproximativas y prácticas educativas que combinan afecto y comunicación con control, usan con menos frecuencia el patrón educativo autoritario que las madres con pareja.

## METODOLOGÍA

### **Historia del caso**

Para la descripción del caso se siguen las indicaciones descritas en Bejar (2003). Así, la participante en el estudio es una adolescente que tiene 13 años actualmente, hasta los ocho años estuvo en un orfanato en la India y se sabe poco del periodo previo a este momento, en palabras de los cuidadores “*se desconoce si llegó allí porque la abandonaron en la puerta o porque la encontraron en la calle y la llevaron allí*”; en este orfanato los crían con amor y cariño, pero los niños de más edad cuidan a niños de menor edad, adoptando un rol inadecuado a su edad, tal y como manifestaron los

cuidadores “*cuando los niños acogidos pueden sujetar a otro niño en sus brazos, empiezan a cuidar a los más pequeños*”, siendo uno de los motivos por los que les gustan los niños pequeños. En la India, la obediencia y la autorregulación es un aspecto muy relevante y es uno de los pilares de la educación. En este centro de la India, estuvo escolarizada hasta los 7 años, posteriormente se formalizó la adopción durante ese periodo, no asistió a las clases perdiendo así un año de escolarización. Finalmente, fue adoptada a los 8 años por una familia monoparental, en ese momento, la niña no sabía español y para saber quién iba a ser su nueva familia, su madre adoptiva le mandó un álbum sobre su nueva familia y sobre los amigos de ésta, así como fotos de donde iba a vivir. La escolarización española se realizó en función de su edad cronológica, este hecho llevó a la niña a no superar el curso. Además, los dos años de cuarto de Primaria, tuvo a la misma profesora que la puso apartada junto a un alumno con Síndrome de Down, al no entender bien la niña el idioma; sin embargo, en quinto y sexto de Primaria la profesora que tuvo le ayudó a avanzar con el idioma. Por otro lado, para poder acceder a ESO y mantener sus amistades, se realizó una adaptación curricular no significativa, pidiendo los profesores que fuese esta significativa, sin embargo, la madre indicó su preferencia de que no lo fuera, debido a que la niña estaba mejorando de forma significativa con la ayuda de una profesora de apoyo, para ello la madre eligió a una egresada de magisterio y posteriormente una alumna de último curso de magisterio. Debido a sus problemas con el idioma, no entiende la ironía; emocionalmente hablando. Además, está en plena adolescencia, no quiere contacto con las personas, aunque obedece ya que es lo que le han inculcado, tiene problemas de comprensión en nuevas situaciones requiriendo una explicación exhaustiva de las mismas. Con su madre tiene buena relación, además ésta tiene un comportamiento en general permisivo, lo que favorece que la adolescente consiga muchas veces “salirse con la suya”, a excepción del aspecto académico, donde la madre se muestra más intransigente, lo que en ocasiones es motivo de discusión. Por otro lado, la adolescente tiene el pleno convencimiento de que las cosas malas sólo le suceden a ella “y que van contra ella”, aunque lo hagan por su propio bien así, lo que en ocasiones la lleva a autocompadecerse, siendo esta conducta retroalimentada por la madre, en el caso de los estudios.

## Medidas

Para analizar qué aspectos debía de trabajar con la adolescente para que mejorara sus habilidades socioemocionales, se le pasó los siguientes instrumentos de evaluación:

*Expresión, manejo y reconocimiento de las emociones:* Esta medida se obtuvo mediante la escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), que consta de 24 ítems, fue traducida al español por Fernández-Berrocal et al. (2004) y está basada en la Trait-Meta Mood Scale (TMMS-48) de los investigadores Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995). La finalidad de la TMMS-24 es evaluar la IE intrapersonal percibida que consta de: atención emocional que se refiere a la capacidad para expresar y sentir las emociones de forma adecuada (ítems del 1 al 8), un ejemplo de ítem es “Pienso en mi estado de ánimo constantemente o presto mucha atención a como me siento”; claridad emocional que evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales (ítems del 9 al 16), algunos ítems de esta dimensión son “A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones” y “siempre puedo decir cómo me siento” y reparación emocional que mide la capacidad percibida para regular los propios estados emocionales de forma correcta (ítems del 17 al 24), algún ejemplo de ítem es “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal”. La escala de respuesta es tipo Likert de 5 anclajes de respuesta que va de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

*Autoeficacia:* Se midió mediante el uso de 10 ítems correspondientes a la Escala de Autoeficacia General (AEG) que fue elaborada originalmente por Jerusalem y Schwarzer (1981) y adaptada al español por Baessler y Schwarzer (1996). Su finalidad es evaluar la percepción de eficacia que tiene cada adolescente de sí mismo y ver cómo éste actúa ante una dificultad o problema. Algun ejemplo de ítem es “puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga” y “tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados”; es puntuado a través de una escala comprendida entre 1 (nada) y 4 (mucho).

*Ansiedad y Depresión:* Se midieron a través de la escala de ansiedad y depresión de Goldberg- EADG (Goldberg et al., 1998); cuya versión adaptada al castellano fue realizada por Lobo y cols. Consta de dos subescalas, una de ansiedad y otra de depresión que están formadas por 9 ítems cada una. Su finalidad es evaluar el estado de

bienestar general con el que se percibe el individuo, algunos de sus ítems son: “¿Se ha sentido muy irritable?”, “¿Ha tenido dificultad para relajarse?”, “¿Ha perdido usted el interés por las cosas?” o “¿Se ha sentido usted desesperanzado, sin esperanzas?”. Se ha utilizado el método Likert, que está comprendido entre 1 (Nada) y 5 (Mucho).

*Mindfulness:* Se midió a través de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), es un test de 15 ítems que mide “la tendencia a ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y de no enjuiciamiento hacia estas experiencias” (Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra y Farrow, 2008). Algunos ítems son “Me descubro haciendo cosas sin prestar atención”, o “Rompo cosas o derramo líquidos por descuido, por no prestar atención o estar pensando en otras cosas” y la escala de respuesta va de 1 (Nada) a 5 (Mucho).

*Autoestima:* Se midió mediante la escala de autoestima y está formada por 10 ítems, de los cuales, 5 son en positivo y los otros 5 en negativo; su autor fue Rosenberg (1965) y su finalidad es evaluar la autoestima global de las personas. Alguno ejemplo de ítem es “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a” o “A veces pienso que no sirvo para absolutamente nada” que se puntúa en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo).

*Tolerancia a la frustración:* Se midió mediante la escala Stress Management Subscale que fue una adaptación española de la subescala Stress Management del Emotional Quotient Inventory (EQ-i, YV) de Bar-On y Parker (2000); consta de 8 ítems y su finalidad es evaluar la percepción de los niños/as y adolescentes sobre su propia capacidad para el manejo del estrés-tolerancia al estrés y control impulsivo. Alguno de los ítems que tiene esta escala son “Me resulta difícil controlar mi ira” y “Tengo mal genio” y se sigue una escala que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

*Estrategia de afrontamiento:* Se midió a partir del Inventory de Estrategias de Afrontamiento llevado a cabo por Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal (1989) y adaptado al español por Cano, Rodríguez y García (2006); esta adaptación consta de 40 ítems y en este caso, su finalidad es evaluar las estrategias de afrontamiento que tiene la adolescente ante una situación muy estresante. Algunos de los ítems son “Luché para

resolver el problema” o “Dejé salir mis sentimientos para reducir el estrés” y se trata de una escala tipo Likert de 1 a 5 donde 1 es “En absoluto” y 5 “Totalmente”.

*Personalidad:* Se midió a través del Inventario de Personalidad NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) que fue creado por Costa y Mc Crae (1978) y más adelante, fue adaptada por Cordero y cols. (1999); su finalidad es la de evaluar la personalidad y consta de 60 ítems, algunos de ellos son “A menudo me siento inferior a los demás” y “Soy una persona alegre y animosa”. Se evalúa mediante una escala Likert que va de 1 “Nada de acuerdo” a 5 “Totalmente de acuerdo”.

*Exposición al riesgo:* Se midió mediante la Escala de Propensión al Riesgo (Meertens y Lion, 2008) donde se evalúa la tendencia personal a exponerse a riesgos, consta de 11 ítems y alguno de ellos son “Soy bastante prudente cuando hago planes y actúo en relación a ellos” o “El que nada arriesga, nada gana”; se evalúa mediante una escala Likert que va de 1 “Nada de acuerdo” a 5 “Totalmente de acuerdo”.

*Quejas somáticas:* Se midió mediante el Inventario de Síntomas Somáticos de Pennebaker (PILL; 1982) donde se evalúa la frecuencia con la que se produce una serie de quejas somáticas en las personas, consta de 29 ítems siendo alguno de ellos “Ojos llorosos” o “Zumbido en los oídos” y se mide mediante la escala Likert que va de 1 “Nunca/Casi nunca” a 5 “Más de una vez por semana”.

*Calidad de las relaciones:* Se midió mediante la adaptación al español Quality of Relationships Inventory (EQRI, Senécal et al., 1992) donde se mide la calidad de las relaciones que se tiene actualmente con la familia, amigos y con la gente en general; cada relación consta de 4 ítems como “Armoniosa” o “Gratificante” y se evalúa mediante la escala Likert que va del 1 “Nada” al 5 “Mucho”.

*Bienestar psicológico:* Se midió mediante la escala GHQ-12 que fue diseñada por Goldberg (1979) en la que se evalúa la ausencia o presencia de síntomas de malestar psicológico, está compuesta por 12 ítems en los que aparecen preguntas como “¿Has podido concentrarte bien en lo que hacías?” o “¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?”. Se evalúa mediante la escala Likert que va del 1 “Más que habitualmente” al 5 “Mucho menos que habitualmente”.

## **Análisis topográfico y funcional**

En base a los resultados obtenidos, he llevado a cabo la siguiente intervención recogida de un programa de IE de Secundaria realizado por la orientación de Andújar (2015) que se puede ver en el anexo 5. Tras finalizar las sesiones, se le vuelven a pasar los instrumentos de evaluación realizados anteriormente, para comprobar si ha habido alguna mejora tras la realización de las actividades.

## **Análisis de datos**

Para realizar el análisis de datos y las figuras se ha utilizado el programa Excel de Microsoft Office 2013. Para ello, se han calculado las variables utilizando la “transformación de variable” de esta forma los datos se analizan utilizando la escala y no los ítems. Los análisis de datos descriptivos, es decir, las medias aritméticas se han calculado para el tiempo 1 y el tiempo 2. Las puntuaciones medias se han graficado en Excel para una mejor interpretación de los mismos para comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención

## **RESULTADOS**

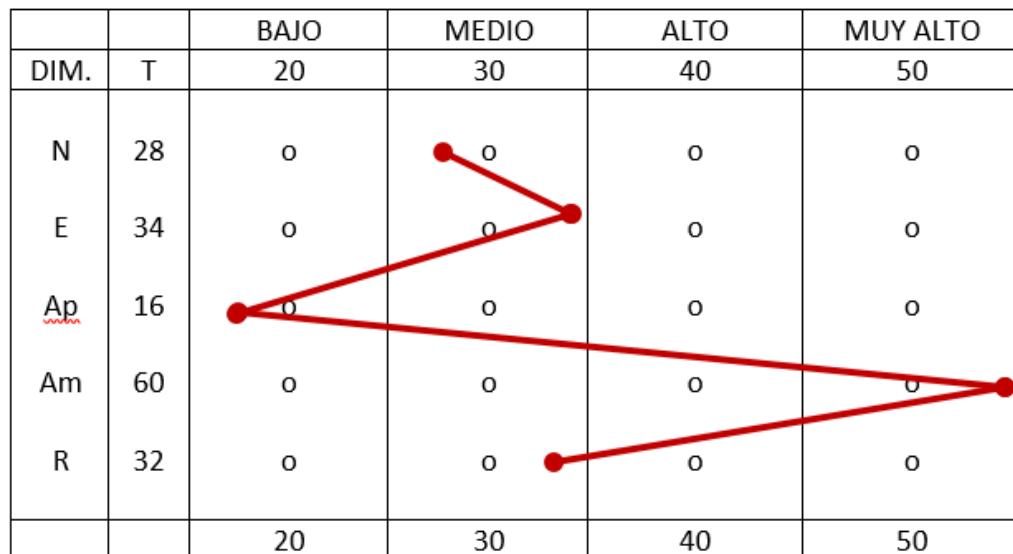
### **Informe de Resultados:**

El inventario NEO mide cinco grandes campos o dimensiones de la personalidad. Para obtener su perfil de personalidad se comparan las respuestas que ha dado a cada una de las frases sobre sus pensamientos, sentimientos y metas, con las que ofrecieron otros adultos. El inventario NEO mide las diferencias existentes entre individuos normales. No es un test de inteligencia o aptitud, y no pretende diagnosticar problemas mentales o desajustes de la personalidad. No obstante, le dará una idea sobre su forma de pensar, sentir o relacionarse con los demás. Este resumen pretende aportarle una información sucinta sobre cómo puede describirse su personalidad. No se trata de un informe detallado y profundo. Si usted volviera a contestar el inventario puede que obtuviera puntuaciones algo diferentes. En la mayoría de las personas, no obstante, los rasgos de personalidad tienden a mantenerse estables en toda la etapa adulta. A menos que experimente grandes cambios en su vida o haya tratado de falsear sus respuestas,

este resumen será válido durante bastantes años. Comparadas con las respuestas de otras personas, sus respuestas sugieren que usted puede ser descrita como:

Generalmente calmada y capaz de enfrentarse a situaciones estresantes. No obstante, algunas veces experimenta sentimientos de culpa, ira o tristeza. Moderada en cuanto a actividad y entusiasmo. Agradece la compañía de otros, pero también disfruta de la soledad. Práctica, tradicional y comprometida con los métodos ya existentes. Compasiva, sensible y dispuesta a cooperar y a evitar conflictos. Formal y moderadamente bien organizada. Generalmente cuenta con objetivos claros, pero también es capaz de dejar de lado su trabajo.

Figura 1. Perfil de personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad).



Fuente. Meda, Moreno, García, Palomera y Mariscal (2015).

Tal y como indican los resultados expuestos a continuación, los niveles de autoeficacia mejoraron tras la intervención [Tiempo 1 ( $M= 2,70$ ); tiempo 2 ( $M=3,50$ )], así como el de calidad de las relaciones [Tiempo 1 ( $M= 3,83$ ); tiempo 2 ( $M=4,75$ )], propensión al riesgo [Tiempo 1 ( $M= 2,42$ ); tiempo 2 ( $M=2,08$ )], estrategias de afrontamiento [Tiempo 1 ( $M= 3,18$ ); tiempo 2 ( $M= 3,23$ )], ansiedad [Tiempo 1 ( $M= 3$ ); tiempo 2 ( $M= 1,89$ )], mindfulness [Tiempo 1 ( $M= 3,4$ ); tiempo 2 ( $M= 2,07$ )], depresión [Tiempo 1 ( $M= 2,78$ ); tiempo 2 ( $M= 1,78$ )], autoestima [Tiempo 1 ( $M= 2,40$ ); tiempo 2 ( $M= 2,80$ )], tolerancia a la frustración [Tiempo 1 ( $M= 1,88$ ); tiempo 2 ( $M= 1,38$ )],

expresión, manejo y reconocimiento de emociones (inteligencia global) [Tiempo 1 ( $M=3,33$ ); tiempo 2 ( $M=4,04$ )] y el TMMS-24 que incluye tres dimensiones de IE: atención emocional [Tiempo 1 ( $M=26$ ); tiempo 2 ( $M=30$ )], claridad emocional [Tiempo 1 ( $M=25$ ); tiempo 2 ( $M=33$ )] y reparación emocional [Tiempo 1 ( $M=29$ ); tiempo 2 ( $M=34$ )].

Figura 2. Autoeficacia antes y después de la intervención en IE.

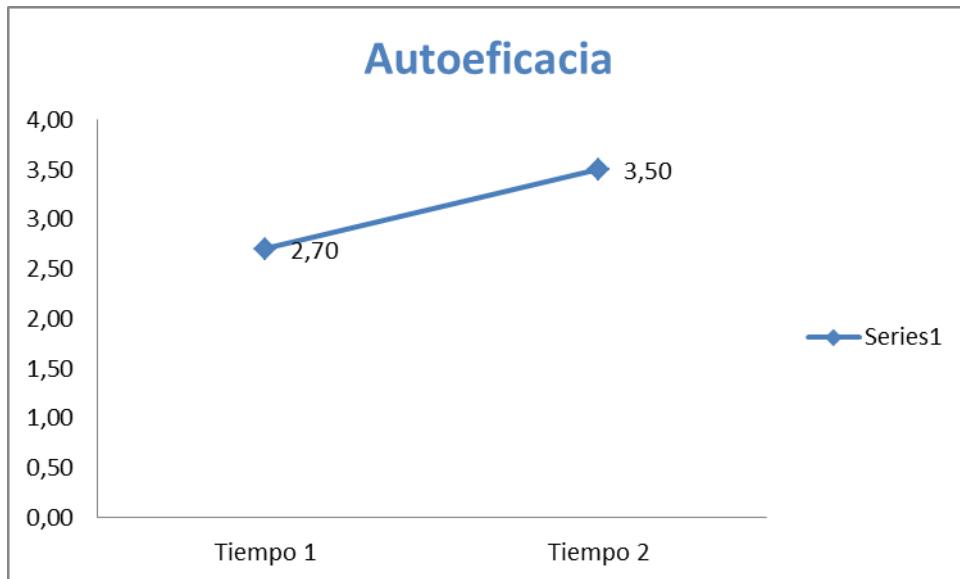


Figura 3. Calidad de las relaciones antes y después de la intervención en IE.



Figura 4. Propensión al riesgo antes y después de la intervención en IE.

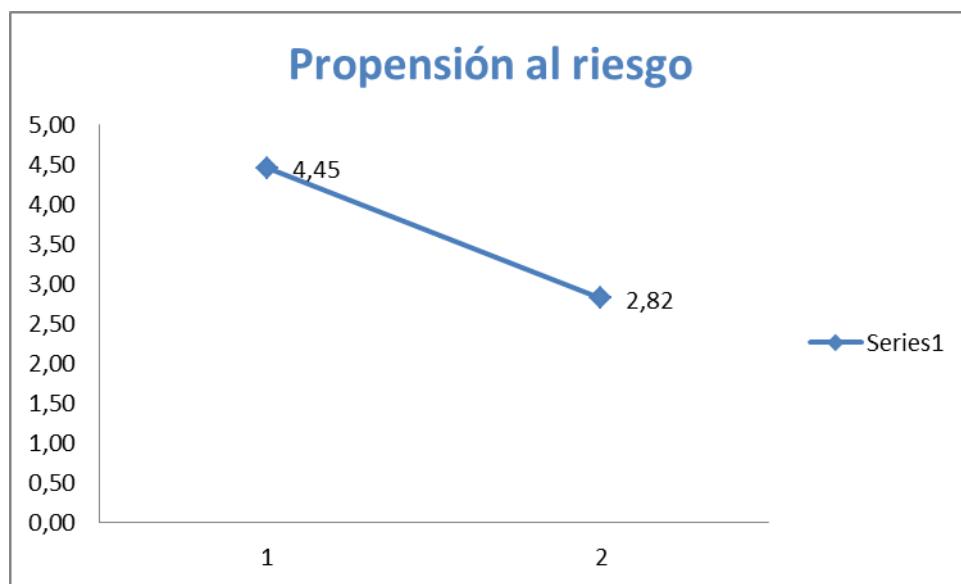


Figura 5. Estrategias de afrontamiento antes y después de la intervención en IE.

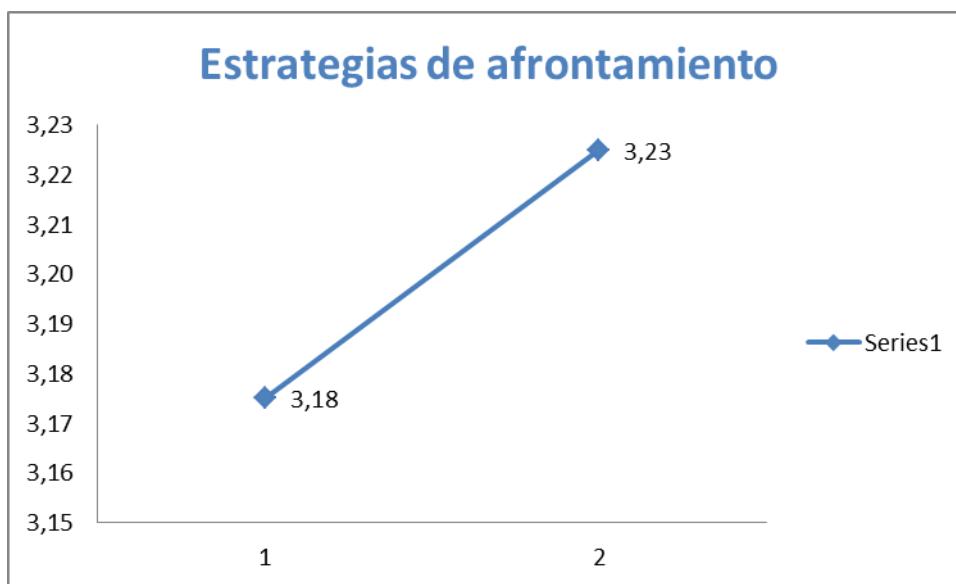


Figura 6. Ansiedad antes y después de la intervención en IE.

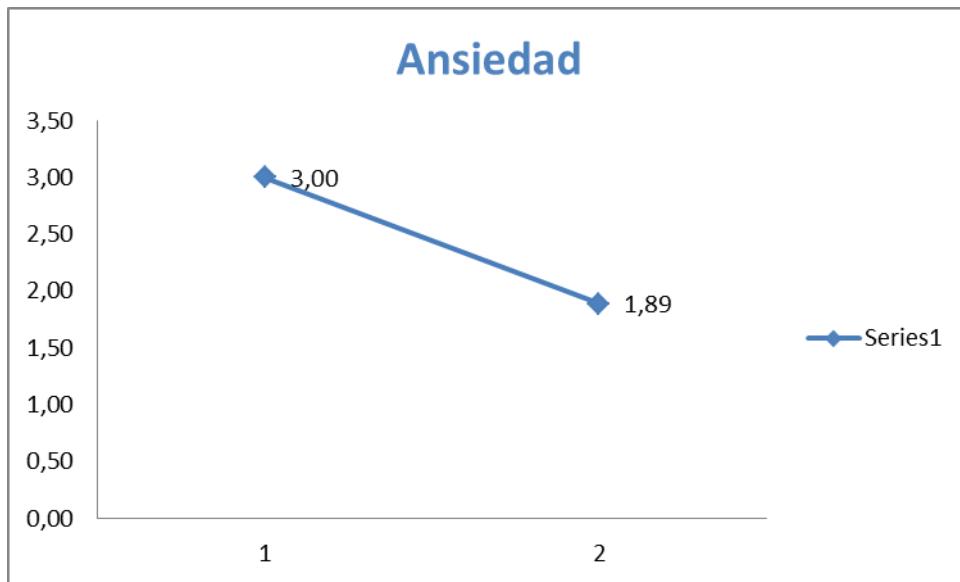
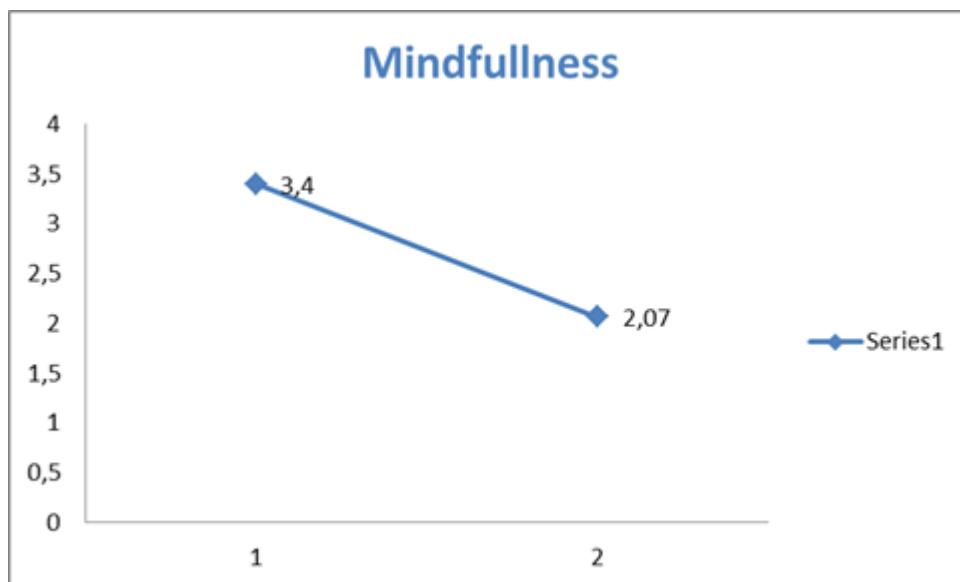


Figura 7. Mindfullness antes y después de la intervención en IE.



*Nota.* Puntuaciones bajas en la escala indican mayor nivel de mindfullness

Figura 8. Escala de depresión antes y después de la intervención en IE.

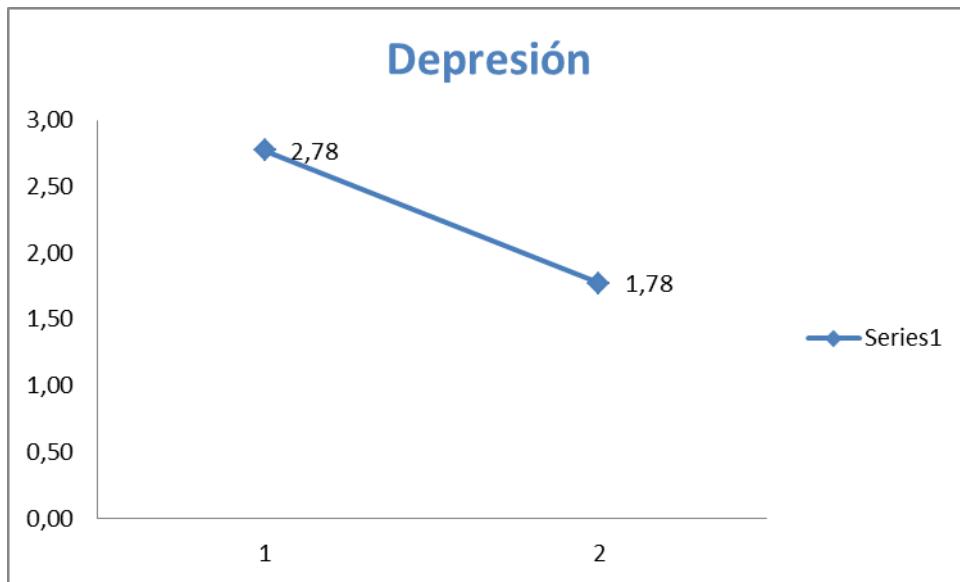


Figura 9. Autoestima antes y después de la intervención en IE.

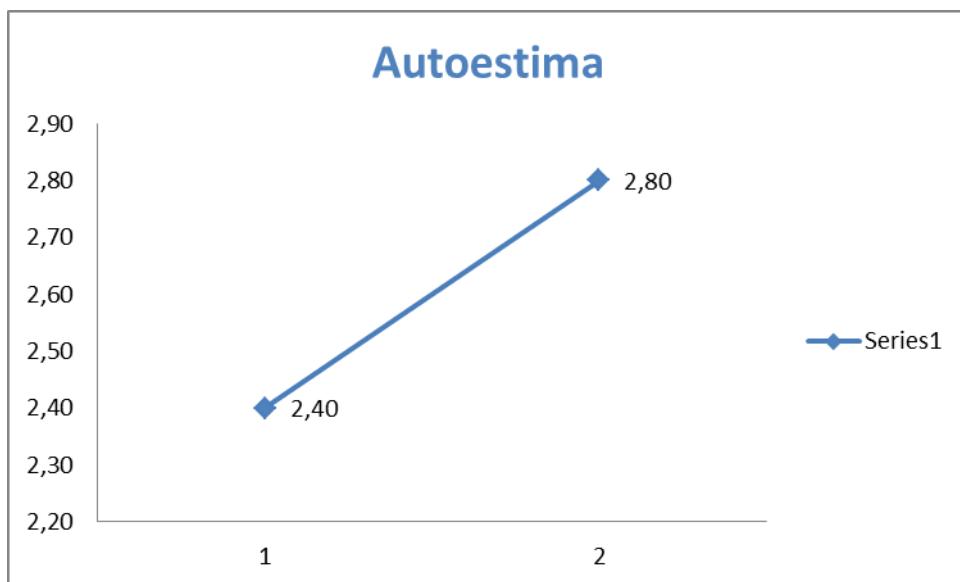


Figura 10. Tolerancia a la frustración antes y después de la intervención en IE.

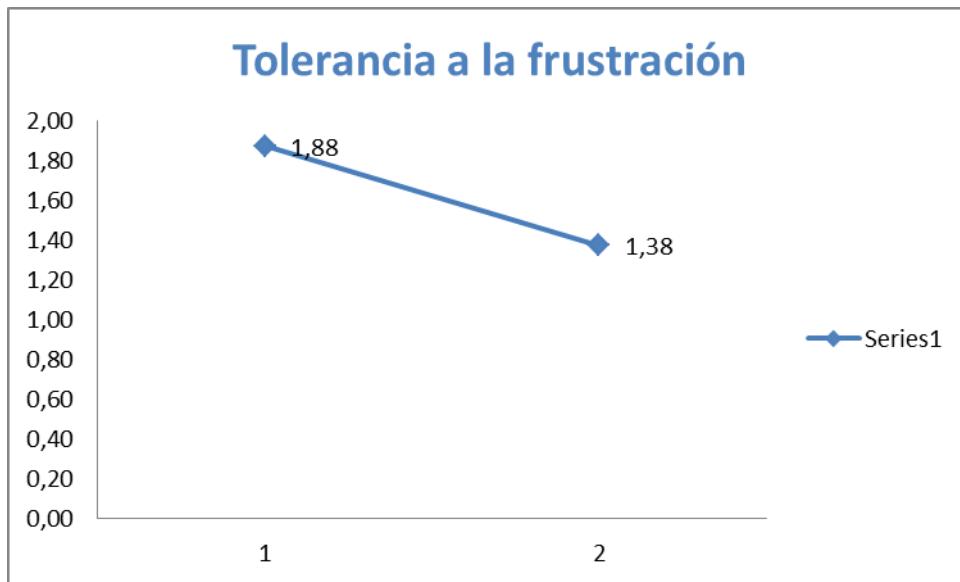


Figura 11. Inteligencia global antes y después de la intervención en IE.

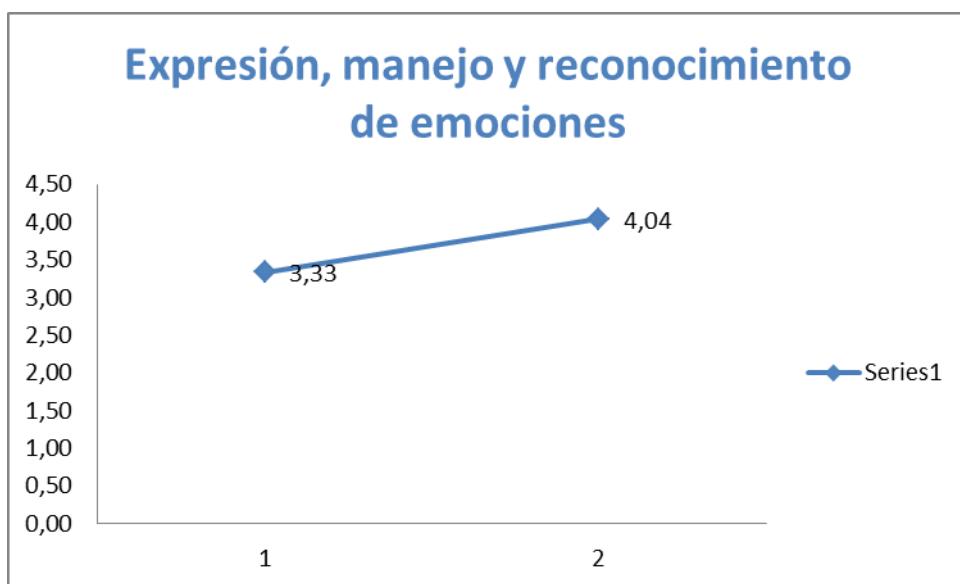


Figura 12. Atención emocional antes y después de la intervención en IE.



Figura 13. Claridad emocional antes y después de la intervención en IE.

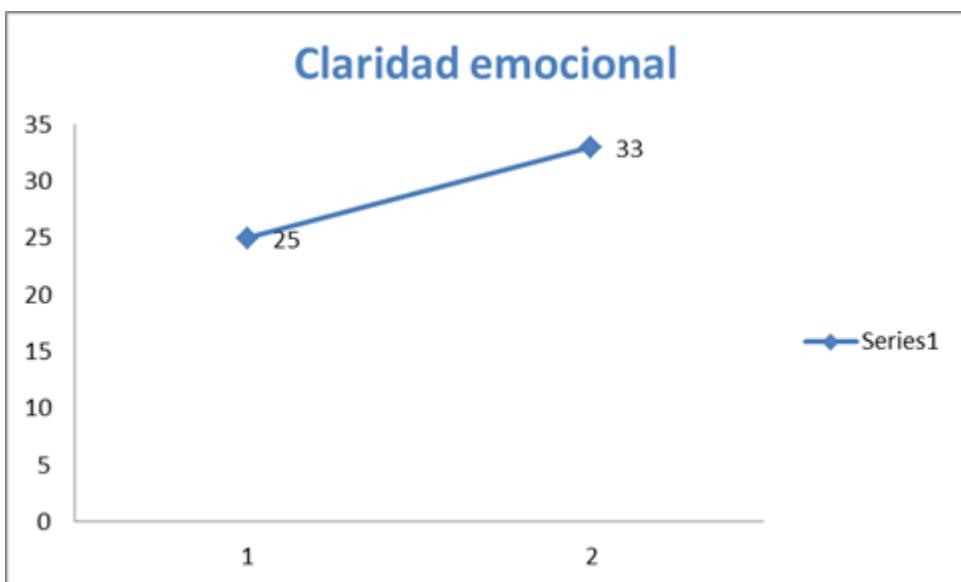


Figura 14. Reparación emocional antes y después de la intervención en IE.



Sin embargo, los niveles de quejas somáticas [Tiempo 1 ( $M= 1,28$ ); tiempo 2 ( $M=1,55$ )] y de bienestar psicológico [Tiempo 1 ( $M= 2,42$ ); tiempo 2 ( $M=2,08$ )] no mejoraron tras la realización de la intervención.

Figura 15. Quejas somáticas antes y después de la intervención en IE.

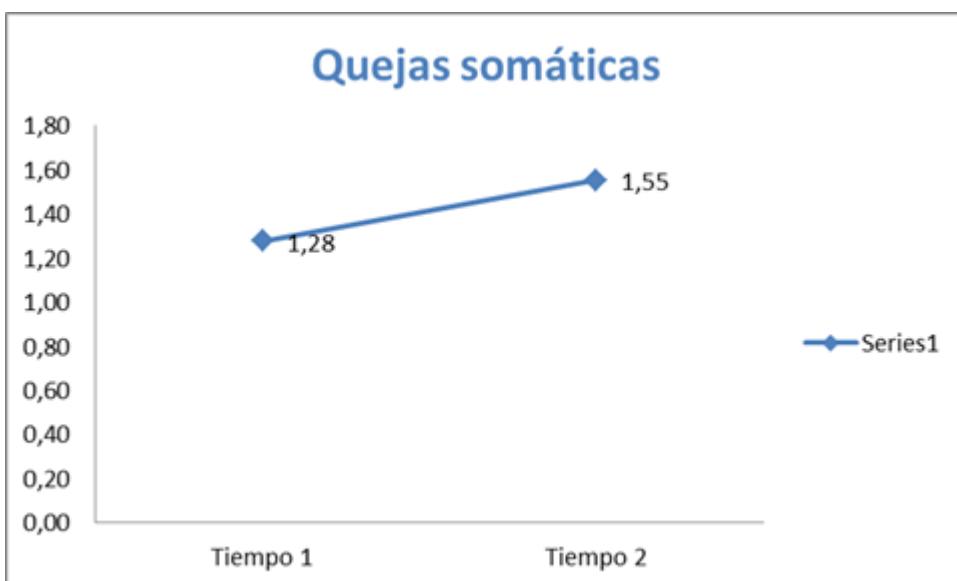
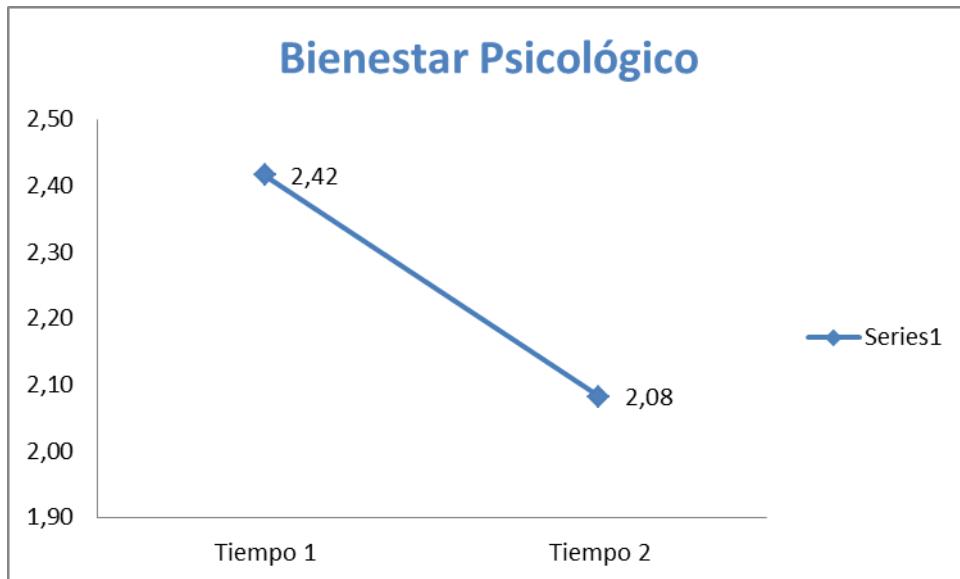


Figura 16. Bienestar psicológico antes y después de la intervención en IE.



## DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era realizar un entrenamiento de la IE en el caso de una adolescente adoptada y de familia monoparental.

Los resultados de personalidad indicaron baja apertura a la experiencia, niveles medios en neuroticismo, extraversion y responsabilidad y alta en amabilidad. Es decir, que en general esta calmada y es capaz de enfrentarse a situaciones estresantes. No obstante, algunas veces experimenta sentimientos de culpa, ira o tristeza. Moderada en cuanto a actividad y entusiasmo. Agradece la compañía de otros, pero también disfruta de la soledad, es práctica, tradicional y comprometida con los métodos ya existentes. Asimismo, es compasiva, sensible y dispuesta a cooperar y a evitar conflictos. Formal y moderadamente bien organizada. Generalmente cuenta con objetivos claros, pero también es capaz de dejar de lado su trabajo.

Por otro lado, el TMMS-24 nos muestra que ha aumentado en las tres dimensiones, suponiendo en claridad y reparación emocional este aumento una mejora. Sin embargo, en atención emocional, aunque los niveles de mejora son adecuados (30 puntos), si esta puntuación fuera mayor a 36 puntos, no sería beneficioso debido a que prestar demasiada atención a las emociones no se considera una mejora.

Los resultados también mostraron que los niveles de autoeficacia, calidad de las relaciones, propensión al riesgo, estrategias de afrontamiento, ansiedad, mindfullness, depresión, autoestima, tolerancia a la frustración y expresión, manejo y reconocimiento de emociones (inteligencia global) mejoraron tras la intervención. Estos resultados están en línea con estudios previos que muestran que los programas de IE mejoran el desarrollo socioemocional como es el caso de Caruana et al. (2005) que llevaron a cabo un programa para mejorar la expresión, manejo y reconocimiento de emociones, Albaladejo et al. (2005) que mejoraron la conciencia y regulación emocional al igual que Iriarte et al. (2006) y Miñaca et al. (2013) que realizaron un programa para mejorar las estrategias de afrontamiento. También están en consonancia con lo obtenido por Obiols (2005) que llevó a cabo un programa para las habilidades sociales, autoestima y resolución de problemas y lo encontrado por Haney y Durlak (1998) en autoestima y autoconcepto. Asimismo, el estudio de Mc Craty et al. (1999) también mostraron mejoras en propensión al riesgo y la calidad de las relaciones (Cardona et al., 2013). En cuanto a la depresión Jimeno (2015) también planteó un programa para mejorar la depresión. Por otro lado, aunque el estudio no analiza la mejora en rendimiento, la autoeficacia es un constructo motivacional clave del rendimiento tal y como indica la teoría sociocognitiva de Bandura (1986, 1993), esta relación se pone de manifiesto también en estudios realizados en constructos relacionados como potencia y eficacia de grupo (Lira y Ripoll, 2014; Rico, Alcover de la Hera, y Tabernero, 2010).

Por lo tanto, estos resultados sugieren que se deberían llevar a cabo programas de IE, especialmente en el caso de niñas adoptadas con familia monoparental. Además, en este caso concreto el trabajo socioemocional podría favorecer que la adaptación curricular continúe siendo no significativa, habida cuenta que el hándicap que presenta la niña es de tipo lingüístico (competencia en el idioma de acogida). Por tanto, los programas de IE podrían ser de utilidad tanto para mejorar el desarrollo emocional de los niños y niñas como los resultados académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. J., Filella, G., Pérez, N., y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 2014, 26, 125-147.*

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria.
- Albaladejo, N., Caruana, A., Molina, L. y Ruiz, C. (2016). Programa "Compartir Emociones": resultados preliminares. En IE y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (379-393). Zaragoza: Universidad San Jorge.
- Alonso, E. (2012). Proceso de construcción de una familia adoptiva: Relato de dos familias. *Papers infancia\_c*, 2, 1-25.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1).
- Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Revista Clínica y Salud* (20), 177-187.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Béjar, A. (2003). Adopción internacional en familia monoparental: Dos historias para un proceso. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 35-36, 183-192.
- Carrillo, A. y Clares, J. (2015). DISEMFE: estudio de experiencias de expresión y comunicación emocional en centros de primaria de Sevilla. En Clares, J. y Benavides, A. (Coord.), *Expresión y comunicación emocional: prevención de dificultades socioeducativas: actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional* (pp. 305-313). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de [http://congreso.us.es/ciece/Publicacion\\_CIECE\\_2015.pdf](http://congreso.us.es/ciece/Publicacion_CIECE_2015.pdf)
- Caruana, A. y Albaladejo, N. (2017). Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria. En Emociones en secundaria, AEMO (pp. 199-239). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

- Caruana, A. y Gomis, N. (2014). Educación Emocional de 8 a 12 años: Cultivando Emociones 2. Valencia: Generalitat Valenciana Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Chuquimajo, S. (2014) Personalidad y clima social familiar en adolescentes de familia nuclear, biparental y monoparental. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 347-362.
- Delgado, L. (2012). Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/117588>
- Díez, M. (2015). Familias de madres solas por elección como contextos para el desarrollo infantil. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31006>
- Fernández, J. (2008). Lenguaje e IE: comunicación integral. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España). Recuperado de: <http://www.emozioak.net/index.php/documentacion/articulos-en-libros-y-revistas.html?hidCategSel=1&buscaPagina=inteligencia+emocional>
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La IE en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15).
- González, M. M., Díez, M., Morgado, B., IVI, M. T., Nieto, L., IVI, S. C., e IVI, M. F. (2007). Nuevas familias monoparentales, madres solas por elección. *Estudios e Investigaciones*.
- Guilera Lladós, T (2017). Empatía en estudiantes de medicina: estudio psicométrico, biométrico, de evolución y propuestas de intervención psicoeducativa. (Tesis doctoral). Universidad de Lleida. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/457873>
- Herce, C., Achúcarro, C., Gorostiaga, A., Torres, B. y Balluerka, N. (2003). La integración del menor en la familia de acogida: factores facilitadores. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 163-177.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un

- programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8).
- Jimeno, M. V. (2015). Experiencias traumáticas en la infancia y su influencia sobre el desarrollo afectivo-social y la memoria autobiográfica en adolescentes institucionalizados comparación con un grupo de control. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8674>
- Laprida, M., Isabel, M., Hervás, M. y Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer.
- Lavado, P., Aragón, C. y Gonzales, M. (2015). ¿Cuál es la relación entre las habilidades cognitivas y no cognitivas y la adopción de comportamientos de riesgo? Un estudio para el Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 42, 59-93.
- Lira, E. M., y Ripoll, P. (2014). La relevancia de la potencia de grupo en la efectividad de los equipos virtuales. *Anuari de Psicología de la Societat Valenciana de Psicología*, 15(1), 13-28.
- Lohaus, A., y Klein-Hessling, J. (2000). Coping in childhood: A comparative evaluation of different relaxation techniques. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 187–211.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., y Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 34(4), 246–268.
- Meda Lara, R. M., Moreno-Jiménez, B., García, L. F., Palomera Chávez, A., y Mariscal de Santiago, M. V. (2015). Validez factorial del NEO-FFI en una muestra mexicana: propuesta de una versión reducida. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(1).
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., y de Dios González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria: Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99
- Miñaca, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *Revista de Educación Social*, 17, 1-17.

- Molero, C., Saíz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la IE. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 11-30. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 421-436
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. y Reina, M. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*.
- Orientación Andújar*. Consultado el 22 de mayo de 2018. Recuperado de:  
<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf>
- Oropesa, N.F. (2017). Parentalidad adoptiva y problemas de conducta infantil. *Revista de psicología*, 1, 159-166.
- Ozáez, M. (2015, Julio). IE en Educación Primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1, 51-60.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Niños adoptados y no adoptados un estudio comparativo. *The UB Journal of psychology*, 71, 63-86.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28).
- Rico, R., Alcover de la Hera, C. M., y Tabernero, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo: Una revisión de la última década de investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), 47-71.
- Rodríguez, B. y Delgado, M. (2015). Una aproximación teórica a la educación emocional en primaria. En Prevención de dificultades socio educativas: I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional. Celebrado en Sevilla, 2015.
- Rosse, A. (2013). Adopción y escuela: Un nuevo reto educativo. En Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional. Celebrado en Alicante, 4-6 de septiembre, 2013.

- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). IE y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Soler, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Segovia, P., Carlos, J., Cebolla i Martí, A. J. y Pérez, V. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS).
- Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 137-152.
- Vañó, A. C., Blázquez, N. A., Martínez, L. L., Ramírez, C., Tortosa, L., González, F. y Montoya, Á. (2017). AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional. En *Emociones en secundaria, AEMO: Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria* (pp. 199-239). Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Vásquez, F. (2003). La IE: Un campo incipiente en la investigación psicológica. *Revista psicogente*, 17-34.
- 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.

## ANEXOS

### ANEXO 1

Búsqueda	Estudio	Título	Diseño y objetivos	Muestra y método	Resultados
Dialnet	Agustín Caruana Vañó, Natalia Albaladejo Blázquez (2017)	Emociones en Secundaria, AEMO: Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria	Promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula. Y aborda dicho objetivo desde la vertiente de la psicología positiva y la IE, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y de los demás. - La primera sesión del programa	Han participado un total de 35 docentes de 4 Institutos de ESO de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante, el 29.4% eran hombres y el 70.6% mujeres. La edad media de los participantes es de 46.52 años. Recibieron el programa de	Profesorado: Los análisis obtenidos del MLG de medidas repetidas indican que para las escalas del cuestionario TMMS24 encontramos efectos significativos en cada una de sus escalas. Hubo efectos principales en la interacción Tiempo*Grupo, en la variable Atención

		<p>es introductoria donde se presenta el programa y se explican los objetivos y contenidos del mismo, así como la metodología de trabajo que se va a llevar a cabo, introduciendo una dinámica de cara a generar un clima adecuado para la aplicación del programa.</p> <p>- De la segunda a la novena sesión, sesiones separadas para entrenar cada una de las emociones básicas que se tratan: alegría, miedo, ira y tristeza. Cada emoción se trabaja monográficamente en dos sesiones: en la primera sesión se trabaja la conciencia emocional centrándonos en cada una de las emociones. En la segunda sesión se trabaja la gestión de la emoción</p>	<p>formación (grupo experimental) 17 docentes.</p> <p>Con respecto al alumnado, en el estudio han participado un total de 527 estudiantes, 269 en el grupo experimental y 258 en el grupo control, procedentes de 4 Institutos de ESO (IES) de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante. El 49,1% son chicos y el 50,9% chicas. Las edades de los</p>	<p>Emocional; Claridad Emocional y Reparación Emocional. Tras el programa de intervención se encontraron diferencias estadísticamente significativas en favor del grupo experimental.</p> <p>Alumnado: En ambos grupos, los valores de las variables Bienestar Emocional, Autopercepción y Autonomía aumentaron del pre al post, pero el alumnado que participó en el programa de intervención</p>
--	--	--	---	--

		<p>a través de actividades participativas.</p> <p>- En la última y décima sesión se resume los contenidos de las sesiones anteriores y se realiza un cierre del programa de intervención.</p>	<p>estudiantes están comprendidas entre 13 y 17 años.</p> <p>Profesorado: Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y Escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky y Lepper, 1999).</p> <p>Alumnado: Variables sociodemográficas: incluyen preguntas como la edad y sexo.</p> <p>Instrumentos de bienestar personal: Calidad de Vida</p>	<p>incrementó más su puntuación que los del grupo control en el postest. Por otro lado, en las variables Apoyo Social y Relaciones entre Iguales, ambiente Escolar y Aceptación Escolar (no bullying) se observa que en grupo de alumnado que ha participado en el programa las puntuaciones entre el pre y post aumentan, mientras que en el grupo control las puntuaciones entre el pre y post disminuyen o se</p>
--	--	---	---	--

				Relacionada con la Salud (KIDSCREEN-52), etc.; instrumentos de convivencia y relación interpersonal: Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006), etc.	mantienen estables.
Dialnet	Natalia Albaladejo Blázquez, Agustín Caruana Vañó, Laura Molina Tortosa, Carlos Ruiz Ramírez.  <b>Localización:</b> IE y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones	Programa: “Compartir emociones”	Objetivo principal es promover el desarrollo personal y la convivencia positiva dentro del centro educativo, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de las interacciones en el aula desde la vertiente de la IE, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás.  Se trata de un diseño de investigación cuasiexperimental, pretest y postest con grupo control	Han participado en este estudio un total de 410 alumnos/as, de entre 12 y 18 años, del instituto de Educación Secundaria de cuatro centros de Secundaria de la zona del Medio Vinalopó de la provincia de Alicante, en el curso escolar 2013- 2014.  Cuestionario de calidad de vida relacionado con la	Los resultados obtenidos indican que el desarrollo en esta primera fase del proyecto ha causado un impacto relevante en conciencia emocional, empatía, competencia social, bienestar psicológico y en el clima escolar en los adolescentes del grupo experimental con respecto a los del grupo control. Podemos concluir que el

(2005)		llevado a cabo durante el curso académico 2013-2014.	salud KIDSCREEN-52 que evalúa las dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar; recursos económicos, amigos y apoyo social, entorno escolar, aceptación social ( <i>bullying</i> ); versión española del <i>Personal Strengths Inventory-2</i> , <i>PSI-2</i> , que evalúa las cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, establecimiento de metas, empatía y competencia social; escala de satisfacción con la vida, escala de felicidad subjetiva y clima social del centro escolar.	programa «Compartir Emociones» dirigido a adolescentes de centros de educación Secundaria ha mostrado su efectividad para mejorar las habilidades emocionales, así como para la mejora del bienestar psicológico y social de los adolescentes.
--------	--	--	---	--

Dialnet	Remedios González Barrón, Lidón Villanueva Badenes (2014)	Recursos para educar en emociones de la teoría a la acción	Programas de juego para el desarrollo de las competencias emocionales	-----	-----
Dialnet	Alicia Carrillo Rivas, José Clares López (2015)	DISEMFE: estudio de experiencias de expresión y comunicación emocional en centros de primaria de Sevilla	<p>El objetivo es expresar las emociones en el ámbito educativo, en los primeros años de primaria, para conseguir desarrollar la conciencia y regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y de vida; consiguiendo construir una autoestima sano.</p> <p>En el estudio se ha seguido una metodología descriptiva y correlacional. Valiéndose de dos actividades lúdicas, proyectan diferentes fotografías o imágenes</p>	<p>La muestra está comprendida por 285 alumnos y alumnas de siete centros diferentes de la provincia de Sevilla. Los instrumentos de recogida de datos empleados han sido el pretest (antes de las actividades), el postest (después de haber realizado las</p>	<p>En cuanto a las correlaciones encontradas en el postest, es interesante comentar que ha habido tres correlaciones perfectas en tres de los siete centros estudiados, lo que indica que cuando uno de los valores aumenta, el otro lo hace al mismo tiempo.</p>

			<p>en las que quedarán reflejadas distintas emociones. Los alumnos y alumnas debían responder a diferentes preguntas, como qué sentían las personas de las fotografías, etc.</p>	<p>actividades), y un cuestionario de valoración y satisfacción de las actividades.</p>	<p>En el resto de los centros, sin embargo, no se dieron correlaciones relevantes, siendo todas con significaciones demasiado bajas.</p>
Google Académico	Mª Jesús Agulló, Morera Gemma Filella, Guiu Anna Soldevila Benet y Ramona Ribes Castells (2011)	Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria	<p>Los objetivos son conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, desarrollar estrategias de regulación emocional, mejorar la autoestima, aprender habilidades de vida y socioemocionales</p> <p>Su desarrollo consistirá en tres partes: una inicial, donde se pasará el cuestionario (CEEMP) que</p>	<p>104 alumnos de entre 8 y 10 años, distribuidos en cuatro centro; dos de ellos actúan como grupo experimental (a los que llamaremos escuela A y escuela B) y los otros dos como grupo control (escuelas A' y B').</p>	<p>Se dan diferencias significativas en el postest en favor del grupo experimental lo que demuestra que la aplicación del programa ha incrementado en los alumnos los conocimientos en educación emocional. Por otra parte, si establecemos una</p>

		<p>consta de cuatro situaciones de cada bloque, es decir, 20 preguntas con cuatro opciones para responder y una entrevista donde se les dará tres situaciones con cinco preguntas que se corresponden con los cinco bloques del programa; luego el proceso, que constará de una ficha de observación y un cuestionario valorativo de cada actividad y por último, se les volverá a hacer la fase inicial.</p>	<p>Cuestionario CEEMP, entrevista, ficha de observación y cuestionario valorativo sobre cada actividad.</p>	<p>comparación entre el pretest y postest en cuanto la variable género y curso observamos que por lo que se refiere a la variable género, no hay diferencias significativas, por lo tanto, los chicos y chicas siguen el mismo nivel de aprendizajes. En cambio, si valoramos la variable curso, existe un aumento del promedio en el postest respecto a los alumnos de cuarto determinado en gran medida por los efectos</p>
--	--	---	---	---

					madurativos.
Google académico	S.Le.L.E: Siendo inteligentes con las emociones (Antonio Vallés Arández; 2000)  Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores(Carmen de Andrés Viloria; 2005)	La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela.	El objetivo es enseñar a los alumnos habilidades emocionales, que le permitan enfrentarse a las dificultades de la vida diaria que se dan en el ámbito escolar.  Cuadernos donde se presenta cada habilidad para desarrollarse en clase mediante los recursos didácticos disponibles. El cuaderno sirve como un elemento gráfico de apoyo. En estas edades los alumnos no han adquirido las suficientes destrezas para desarrollar todas las tareas gráficas de esta naturaleza que presenta el cuaderno. En estos casos, los alumnos expresarán verbalmente	Dirigido a alumnos de segundo ciclo de infantil y primero de primaria.  Se utilizan cuadernos donde se presenta cada habilidad para desarrollarse en clase mediante los recursos didácticos disponibles; siendo el cuaderno un elemento de apoyo.	-----

			<p>sus respuestas, con la ayuda del profesor y de los propios compañeros. Se pueden verbalizar y representar las situaciones de relación interpersonal que se presentan en el cuaderno (imagina que...) para facilitar a dichos alumnos su comprensión y expresión.</p>		
Google Académico	Programa ULISES	Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y	<p>El objetivo principal es desarrollar el autocontrol emocional para poder proporcionar estrategias útiles de enfrentamiento adaptativos a emociones como la ansiedad o ira.</p> <p>Formado por 10 sesiones de trabajos prácticos de duración</p>	<p>Dirigido a alumnos de entre 10 y 12 años. La primera, está formada por las tres primeras sesiones, donde se trabaja el concepto de emoción, las emociones negativas y la relación</p>	

	<p>Mayer Miñaca Laprida, María Isabel ; Hervás Torres, Mirian; Laprida Martín, Isabel (2013)</p>	<p>variable, que se llevan a cabo tanto en la educación formal como no formal en niños de 10 y 12 años.</p>	<p>entre emociones y relaciones interpersonales; la segunda, compuesta por las sesiones 4 y 5, se trabajan los estilos de afrontamiento y los componentes de las respuestas emocionales. La última parte, son las sesiones de la 6 a la 10 y se trabaja el lenguaje, respuestas fisiológicas, expresión emocional y habilidades sociales.</p> <p>La línea de trabajo es siempre la misma:</p>	<p>-----</p>
--	--	---	---	--------------

				Primero se hace una pequeña lectura, después se realizan las actividades relacionadas con el contenido de cada sesión y al finalizar, se realiza una actividad llamada “Recuérdame” para afianzar y resumir los contenidos.	
Google Académico	Pablo Fernández-Berrocal, Desiree Ruiz Aranda (2008)	Programa Educación Emocional	El objetivo sería la adquisición de la IE así como la intrapersonal (capacidad para conocerse, controlarse y motivarse así mismo) y la interpersonal (capacidad para ponerse en el lugar del otro y relacionarse con ellos).	La población sujeto sería aquella que tiene 14 años o más. Consta de 8 actividades donde se trabajan conceptos como sentimientos,	-----

			<p>Compuesto por 8 sesiones con una duración de 40 a 60 minutos y pueden tanto complementarse con programas dedicados a la competencia social o HHSS o separado.</p>	<p>emociones, estados de ánimo, etc. (actividad 1); comunicación no verbal, esperanza, desengaño, etc. (actividad 2); autoestima, miedo, vergüenza, etc. (actividad 3); etc. Mediante una metodología participativa, a través del diálogo y con material que tiene ilustraciones, imágenes y fotos.</p>	
Google Académico	Meritxell Obiols Soler	Diseño, desarrolollo y evaluación de	El objetivo es que los alumnos consigan adquirir una correcta IE.	Se trata de un grupo de 4º de la ESO del colegio La Salle	Se ha dado una mejora del clima de aula y en la relación profesor-

	(2005)	un programa de educación emocional en un centro educativo	Su diseño consiste en una metodología cuantitativa (pre-test y post-test sin grupo control, a partir del CEE y la evaluación 360°) y cualitativa (antes, durante y después, a partir de la observación participante, entrevistas y cuestionarios de opinión al final del programa) y se pasan unas actividades realizadas por el centro para trabajar la IE.	Bonanova, Barcelona. Pasamos el CEE que evalúa las emociones, autoestima, HHSS, resolución de problemas y habilidades de vida; antes y después del programa. Luego la evaluación de 360°, las entrevistas de los profesores a los alumnos y los cuestionarios de opinión.	alumno, mejora en el rendimiento académico, mejora de las relaciones interpersonales entre los alumnos y un crecimiento emocional de éstos.
Google Académico	Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y	Desarrollo de la competencia emocional de maestros y	Se componía de un total de 20 actividades distribuidas en bloques temáticos correspondientes a las cinco dimensiones del modelo teórico. En el GE se aplicó semanalmente	Los participantes fueron 423 alumnos de 6-12 años y todos los niños asistían a escuelas públicas en barrios de nivel	En los alumnos más pequeños se ha alcanzado una mejora significativa en todas

<p>Bisquerra, R. (2012)</p>	<p>alumnos en contextos escolares</p>	<p>una actividad en el marco del plan de acción tutorial. Las sesiones fueron siempre dirigidas por el profesor-tutor, se fomentó la implicación de los alumnos a partir de un trabajo individual y grupal mediante sesiones participativas como estrategia clave para la adquisición de competencias emocionales. Los efectos del programa se estudiaron por medio de un diseño pre-test/post-test cuasi- experimental con un grupo control. El intervalo entre las evaluaciones pre-test y post-test fue de nueve meses.</p>	<p>medio-bajo. El grupo experimental (GE) incluyó 223 alumnos, y los 200 restantes constituyeron el grupo de control (GC).</p> <p>Para los alumnos del ciclo inicial se elaboró un instrumento de observación ad hoc estimando la competencia emocional y sus 5 dimensiones; para el resto, se utilizó The Bar-On Emotional Quotient Inventory.</p>	<p>las dimensiones de la competencia emocional trabajadas con el programa.</p> <p>Por su parte el contraste entre fase inicial y final permite afirmar que los niños de ciclo medio y superior han experimentado una mejora en cuatro componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad e IE. Sin embargo, en gestión del estrés no experimentaron mejoras</p>
-----------------------------	---------------------------------------	--	---	---

					significativas.
Google Académico	Programa PECEMO	Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención  Concha Iriarte Redín; Nieves Alonso-Gancedo y Ángel Sobrino (2006)	<p>El objetivo de este programa es trabajar el desarrollo emocional y moral de forma conjunta.</p> <p>Se organizaron en cuatro grandes bloques de actividades con la intención de ir progresivamente aumentando la profundidad de los contenidos a la vez que mejoraba la confianza y la seguridad que sentían los alumnos en el grupo de trabajo.</p> <p>1) En el primer bloque, se favorece el conocimiento y la expresión de algunos de los sentimientos más comunes y de las preocupaciones, intereses y necesidades que se tienen, tratando</p>	<p>Se puso en marcha con un grupo de 12 alumnos de 3º de la ESO, de forma que, en horario escolar y durante 8 semanas, fue llevado a cabo.</p> <p>Se han utilizado varios instrumentos como las escalas de Levels of Emotional Awareness Scale y prueba de vocabulario del WISC-R; los cuestionarios de Autonomía y Autodominio Moral, de evaluación de las</p>	<p>En líneas generales se puede decir que la mayoría de los alumnos han visto mejorada su capacidad para tomar conciencia de las emociones y de modo especial las alumnas. Además, y también de un modo más significativo en éstas, se puede observar un aumento de las disposiciones apropiadas para lograr un adecuado crecimiento moral que conduzca a una mayor</p>

		<p>en todo momento de aumentar la sensación de confianza y respeto hacia los demás compañeros. Este bloque abarca de la actividad 1 a la 5 y se denomina: "Actividades de introducción y diagnóstico inicial".</p> <p>2) En el segundo y el tercer bloque, se pretende aumentar la conciencia emocional a través del conocimiento y la reflexión personal sobre cómo es cada uno, su forma de pensar, sentir y actuar, cómo está su vida en ese momento o cómo se muestra a los demás y cómo son sus relaciones con ellos. Estos dos bloques se denominan respectivamente "Actividades de desarrollo" y "Actividades de</p>	<p>Actividades y de madurez personal.</p> <p>Autohabla y Cuestionario Global del Programa; entrevista personal; observación mediante diario y grabación de las sesiones en vídeo .</p>	
--	--	---	--	--

			<p>consolidación". El primero contiene las actividades de la 6 a la 10 y el segundo de la 11 a la 29. 3) Por último, el cuarto bloque, tiene como objetivo principal aumentar la conciencia de los aprendizajes y de los cambios logrados y de celebrar y valorar el esfuerzo invertido y los éxitos conseguidos, favoreciendo una actitud optimista y de ilusión por seguir avanzando en su crecimiento personal. Este bloque contiene las actividades 30, 31 y 32 y se ha denominado "Actividades de despedida y valoración final."</p>		
Google Académico	José M. Salguero; Pablo Fernández-	IE y ajuste psicosocial en	El objetivo es explorar la influencia que la percepción	En este estudio participaron un total	Aquellos adolescentes que mostraron una

<p>Berrocal; Desireé Ruiz-Aranda; Ruth Castillo y Raquel Palomera (2011)</p>	<p>la adolescencia: El papel de la percepción emocional</p>	<p>emocional tiene sobre el funcionamiento psicosocial de una muestra de adolescentes españoles. El diseño consiste en evaluar la habilidad de percepción emocional mediante una tarea de ejecución que consistió en identificar el grado en que diferentes sentimientos son expresados por una persona a través de su expresión facial y cada persona debía indicar el grado de intensidad con que se expresaban los sentimientos de sorpresa, ira, tristeza, miedo, felicidad y asco; luego se evaluó el nivel ajuste personal y social de los participantes utilizaron el BASC en su versión de auto-informe para</p>	<p>de 255 alumnos pertenecientes a diferentes centros de ESO de la provincia de Málaga con un rango de 12 a 15 años. Los instrumentos utilizados fueron percepción emocional, ajuste psicosocial y personalidad.</p>	<p>mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas informaron igualmente de mejores relaciones sociales, una mejor consideración hacia sus padres y mayor percepción de sentirse estimados por éstos, y un menor nivel de sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales. La percepción emocional predijo también de forma significativa el nivel de</p>
--	---	--	--	---

			<p>adolescentes. Por último, se evaluó las dimensiones de personalidad mediante las subescalas correspondientes del Big Five-44.</p>		<p>confianza y competencia percibida por los adolescentes.</p>
Google Académico	Filella Guiu, Gemma; Agulló Morera, M. Jesús; Pérez Escoda, Núria y Oriol Granado, Xavier (2014)	Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria	<p>El objetivo es analizar el impacto del programa de educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales, teniendo en cuenta el sexo del alumnado de educación primaria.</p> <p>En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control. A parte de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los centros experimentales.</p> <p>El programa consistía en 20</p>	<p>La muestra fue de 423 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, contando con 223 alumnos en el grupo experimental y 200 en el grupo control, que se ubican en Barcelona y Lleida.</p> <p>Para el primer ciclo, se construyó una escala de observación ad hoc que se aplicó para conocer las</p>	<p>En los alumnos de ciclo inicial del grupo experimental se ha alcanzado un aumento significativo en todas las dimensiones de la competencia emocional trabajadas en el programa: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.</p>

		<p>actividades distribuidas en cinco bloques temáticos que se correspondían con cada una de las dimensiones del modelo de referencia, desarrollándose 4 actividades para cada bloque temático; el programa fue aplicado por el profesorado-tutor semanalmente en el marco del plan de acción tutorial en todos los centros del grupo experimental, en los cuales se realizaron una serie de actividades. Así, las sesiones fueron siempre dirigidas por el profesor/a-tutor/a quien fomentaba la implicación de los alumnos a partir de un trabajo individual y después grupal. Se siguieron 6 fases en las</p>	<p>competencias emocionales del alumnado a partir de la percepción de su tutor/a y el inventario de IE Bar-On ICE:NA para ciclo medio y superior.</p>	<p>Por su parte el contraste entre fase inicial y final mediante el test de Bar-On permite afirmar que los niños entre 8 y 12 años han experimentado una mejora en los componentes intrapersonales, interpersonales, en adaptabilidad, impresión positiva e IE. El componente de gestión del estrés del test de Bar-On es el único que no muestra un cambio significativo.</p>
--	--	---	---	--

			actividades: Problema, reacción, modelos, práctica de habilidades, aplicación y evaluación.		
Google Académico	Programa EDEMCO	Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños en educación primaria  Tamara Ambrona, Belén López-Pérez y María Márquez-González	<p>El objetivo de este estudio ha sido incrementar de forma significativa la capacidad de los niños para reconocer y comprender emociones simples y complejas.</p> <p>Primero, se realizó una evaluación previa a la aplicación del programa del nivel de los niños participantes en las competencias emocionales. De esta forma, se aplicaron tres pruebas a cada niño en solitario; una vez aplicadas las pruebas, y tras la formación de los grupos (experimental y control), en el grupo experimental se formaron grupos cooperativos de 4-5 niños, mediante un muestreo aleatorio.</p> <p>Se aplicaron las sesiones durante dos semanas, que consistían en: Partir de los conocimientos</p>	<p>Para este estudio se ha contado con la colaboración de un total de 60 niños/as de Madrid con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años; dividiendo 30 alumnos en el grupo control y a los otros 30 en el experimental.</p> <p>Se aplicó la prueba de reconocimiento emocional, la de comprensión emocional simple y la de comprensión emocional mixta.</p>	<p>Se da una eficacia del programa EDEMCO para incrementar la competencia emocional de niños de primer curso de Primaria.</p> <p>El grupo que recibe la intervención mejora significativamente en todas las variables medidas (reconocimiento emocional, comprensión emocional simple y comprensión mixta), mientras que no se observan cambios en el grupo control.</p>

		(2012)	previos de los alumnos, explicar y realizar las actividades correspondientes y concluir y resumir lo aprendido para realizar una actividad final para fijar los contenidos. Se volvieron a pasar las 3 pruebas pero con aleatoriedad y se sacaron las conclusiones.		
Google Académico	Isabel María Merchán, María Luisa Bermejo y Juan de Dios González (2014)	Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria	<p>El objetivo es demostrar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la competencia emocional de alumnos del primer curso de educación primaria en función de la formación emocional recibida.</p> <p>Primero, se realizó una evaluación inicial (pretest), en la que se aplican los instrumentos a cada uno de los participantes de manera individual; en primer lugar, se explica el proceso y</p>	<p>Se seleccionaron 78 sujetos de edades comprendidas entre los 5 y 7 años; estando divididos 38 sujetos en el grupo control y 40, en el experimental.</p> <p>Se utilizó el Test Sociométrico de Amistad y la Escala de IE de Arbouin.</p>	<p>Los resultados indican que la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales y de amistad. El análisis de los resultados del Test sociométrico constata que las diferencias entre pretest y postest de los grupos control son mínimas. Sin embargo, en el caso del grupo experimental, todos los sujetos obtienen puntuaciones superiores en el postest siendo las</p>

		<p>posteriormente se facilita el material, resolviendo las dudas que puedan surgir de manera individual. Luego los dividieron en 4 grupos, estando dos en el grupo control y otros dos en el experimental; se les hizo el material necesario que se pasó al grupo experimental y tras su finalización, se realizó el post-test a ambos grupos.</p>		<p>diferencias y llegando alguno de ellos a alcanzar la máxima puntuación establecida.</p>
--	--	--	--	--

## Entrenamiento de la IE en el caso de una adolescente adoptada y de familia monoparental

### ANEXO 2

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios <sup>a</sup>	Número de participantes involucrados	Resultado general
Durlak & Wells	1997	Problemas sociales y de conducta	177 (73% de entornos escolares)	Cerca de 22.000	La mayoría de las categorías de los programas tienen doble beneficio: tanto reducir significativamente los problemas como incrementar de forma importante las competencias. Los programas que modifican el entorno escolar, enfocados en esfuerzos de promoción de la salud mental y que intentan ayudar a los niños a superar transiciones de etapas han generado efectos significativos
Stipek & Oñroz	1997	Conducta disruptiva en las aulas	99/122 (educación habitual de programas en aulas)	9.057 (de los cuales aproximadamente la mitad son estudiantes en aulas)	En general, los resultados indican que las intervenciones para reducir la conducta disruptiva en las aulas generan resultados comparables a otros estudios meta-analíticos que investigan la eficacia de la psicoterapia en niños y adolescentes. Esto implica que existen tratamientos eficaces para su utilización en entornos de educación pública que disminuyen la conducta disruptiva en las aulas
Haney & Durlak	1998	Autoconcepto/autopista	120 (de los cuales 55,8% son escolares)	? (una estimación de unos 12.000, de los cuales el 55,8% son escolares)	La revisión indica una mejora significativa en la autoestima y el autoconcepto de niños y adolescentes además de cambios significativos en la conducta, en la personalidad y en el desempeño académico. Las intervenciones específicamente orientadas a cambiar la autoestima y el autoconcepto han sido significativamente más eficaces que los programas orientados a otros objetivos como son las capacidades conductuales o sociales
White & Pitts	1998	Consumo ilícito de drogas o el daño que producen	71 (89% entornos escolares)	14551	El impacto de las intervenciones evaluadas ha sido reducido con una disminución de los beneficios a través del tiempo. La evidencia sugiere que lo mejor que se puede alcanzar con el uso de estrategias de intervención escolares es un retraso a corto plazo en la preparación del consumo de sustancias por el "no consumidor" y una reducción a corto plazo en el volumen del consumo de algunos de los consumidores actuales
Tobler, Romo, Ochshorn, Marshall, Steele & Sacopole	2000	Consumo de drogas	207 (programas generales)/399 (comparaciones de consumo de drogas o amplitud de los efectos)	?	Los programas son más o menos eficaces en la reducción, retardo o prevención del consumo de drogas. La eficacia del tipo de programa y de su aplicación a pequeño o gran escala. Los programas interactivos e implementados a una escala relativamente pequeña son los más eficaces, afectan al consumo de drogas a niveles tanto estadísticos como clínicos que son muy significativos. Los programas no interactivos a gran escala son menos o "no eficaces"
Wilson, Gottfredson & Najaka	2001	Problemas de conducta	165/216 (de los cuales el 72% de poblaciones estudiantes generales)	?	La preventión escolar parece ser eficaz en la reducción del abuso de alcohol y drogas, el absentismo y abandono escolar y otros problemas de conducta. Los datos sugieren que cada una de las cuatro estrategias evaluadas se ha reducido y excede una consideración heterogeneidad entre los diferentes estudios en cuanto a la magnitud de los efectos, incluido dentro de un tipo de programas tras el ajuste de los métodos medidas y las diferencias de población
Cardano, Berndt, Ryan, Loncrak, Hawkins	2002	Desarrollo positivo de la juventud	29 (de los cuales 22 son escolares o con un componente escolar)	Nº no proporcionado (comprende miles de sujetos)	Los programas seleccionados que tratan con uno o más de los 19 constructos de desarrollo para la juventud (o SIS), muestran mejoras en las capacidades interpersonales, calidad de las relaciones con los compañeros y adultos y logros académicos, así como reducciones en conductas problemáticas como la mala conducta escolar y la delincuencia, consumo de alcohol y drogas, conducta sexual de riesgo, violencia y agresividad. El desarrollo de capacidades y los cambios mediocultural-organizativos ha sido más eficaz generalmente en la mayoría de los programas eficaces
Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger	2002	Trastornos psicológicos (agresividad, depresión, ansiedad)	34 (de los cuales 14 son programas escolares generales)	?	14 intervenciones generales han sido identificadas para demostrar resultados positivos bajo una evaluación rigurosa
Wilson, Lissner & Derzon	2005	Conductas arrestandas	172/534 (70 muestras generales incluidas)	Nº exacto desconocido pero sin duda miles de sujetos	Se han obtenido reducciones significativas en la agresividad en los grupos de intervención comparado con los grupos de control. La juventud de alto riesgo mostró mayores reducciones en la conducta agresiva. Diferentes tipos de programas muestran una eficacia en general similar, todo lo demás es consumo
Merry, McDowell, Henrick, Bir & Muller	2004	Prevención de la depresión	23 estudios de los cuales 10 fueron programas universales, no está claro cómo se implementan completamente en el contexto escolar	? (cientenares varios miles)	Las intervenciones psicológicas han sido eficaces en comparación con las no intervenciones inmediatamente después de implantar los programas con una reducción significativa en las calificaciones sobre depresión, escalas de medición para las intervenciones objetivo y las no generales. La intervención educativa (de la que únicamente proporciona información 1 estudio) no aporta evidencias sobre su efecto

## Entrenamiento de la IE en el caso de una adolescente adoptada y de familia monoparental

### ANEXO 3

Autores	Año	Objetivo de intervención	Número de estudios	Número de participantes involucrados	Resultado general
Gande	2005	Ira	20/27 (no está claro cuáles se relacionan con intervenciones generales aunque positivamente 19 lo hacen)	?	Se han identificado efectos pos-estim para la ira y para conductas de exteriorización, de internalización y para las habilidades sociales. No se han identificado diferencias en los resultados según el entorno escolar, la situación especial de la educación, los criterios de admisión o los agentes de tratamiento
Beelman & Losel	2006	Conducta antisocial y competencia social	85/127 (30 estudios de programas generales)	16.723 (no está claro cuáles en programas generales)	Para los programas generales, una vez finalizados los programas y durante el seguimiento los efectos han sido reducidos y no significativos respecto a la conducta antisocial, algo mayores y significativos en la competencia social. Los programas orientados a los grupos de riesgo (programas indicados) han demostrado tener efectos significativos en la dirección deseada tanto para la conducta antisocial como para la competencia social, tanto al finalizar el programa como durante el período de seguimiento
Kraag, Zeegers, Kok, Hofman, Huijer Abu-Saad	2006	Control del estrés	19/19	4063	En los estudios control se ha encontrado un efecto global positivo en el manejo de los síntomas del estrés. Tanto los resultados positivos en la conducta (social), aunque los estudios relacionados revelan algunas debilidades metodológicas. Los programas de preventión primaria dirigidos al estrés y al manejo de situaciones escolares conflictivas (es decir, intervenciones diseñadas específicamente para promover la salud mental y reducir la incidencia de problemas de adaptación en niños normales y población adolescente) deben ser, por tanto, promovidos
O'Meara, Marsh, Craven & Dennis	2006	Mejora del autoconcepto	149/98 (Intervenciones preventivas, no está claro cuáles son en entornos escolares pero claramente la mitad mayor)		En general, las intervenciones parecen ser significativamente efectivas. Los efectos no disminuyen de forma sistemática con el transcurso del tiempo. Las intervenciones dirigidas a un ámbito específico (el aula o el aula) y a la medición de ese ámbito de aplicación son las más "EFICACES". Las intervenciones que incluyense se orientan a los participantes menos favorecidos (es decir, aquellos que tienen diagnósticos de problemas preexistentes como una baja autoestima, problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, etc.) han demostrado ser más efectivas que las intervenciones de tipo preventivo
U.S. Task Force on Community Preventive Services, Hahn et al.	2007	Conducta violenta y agresiva	53	El volumen de las muestras varía entre 21 y 59.168	El número de estudios en este análisis general y el número de estudios en cada nivel escolar, con calidad adecuada, consistencia del efecto, y amplitud de los mismos, proporcionan una sólida prueba a favor de que los programas escolares generales están asociados con disminuciones en las conductas relacionadas con la violencia. Se identificaron resultados positivos en todos los niveles escolares examinados, desde el jardín de infancia hasta el instituto
Nell & Christensen	2007	Anxiedad y depresión	6 programas generales, de los cuales 17 estudios/ 17 amplitud de los efectos	9879	Tanto los modelos generales como los predilectos parecen generar reducciones de neuras a moderadas a corto y a medio plazo en la ansiedad y la depresión en los escolares. Las conclusiones proporcionan una evidencia sólida para la prevención de la salud mental y para los programas de intervención temprana
Wilson & Lindsey	2007	Conducta agresiva y disruptiva	249/77 (programas generales)	?	En general, los programas escolares que han sido estudiados por los investigadores (y habitualmente desarrollados e implementados por ellos mismos) generalmente tienen efectos positivos en la prevención o reducción de conductas agresivas o disruptivas como las peleas, el acoso, los mofos, la intimidación, los actos violentos y conductas negativas que se producen en el entorno escolar. Los modelos más comunes y eficaces son los programas generales impartidos a todos los estudiantes de un aula o escuela y los programas orientados a los niños seleccionados/predilectos que participan en programas fuera de su horario habitual de clase
Durak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger	2008 (en proceso de publicación)	Habilidades sociales y emocionales	207	288,000	Los estudiantes que participaron en los programas escolares orientados al aprendizaje socioemocional (SEL) se beneficiaron de múltiples maneras. Comparados con los alumnos que no siguen el programa SEL, muestran importantes mejoras en: 1. Habilidades sociales y emocionales 2. Actitudes hacia ellos mismos, los demás y la escuela 3. Conducta social y en las aulas 4. Problemas de conducta, como el mal comportamiento en clase y agresividad 5. Tension emocional, como estrés y depresión 6. Resultados en lo que se refiere a pruebas escolares

## ANEXO 4

Tabla 1. Aprender las claves de la IE. Barcelona: Gestión 200.

AÑO	AUTOR	CONCEPTO IE
1920	Thorndike	inteligencia social
1935	Doll	competencia social
1940	Wechsler	inteligencia no intelectual
1948	Leeper	pensamiento emocional
1966	Leuner	IE
1973	Sifneos	Alexitimia (déficits cognitivos-afectivos)
1983	Gardner	inteligencias personales
1983	Sternberg	inteligencias prácticas
1985	Bar-On	CE
1989	Saarni	competencia emocional
1990	Salovey y Mayer	IE
1994	Bagby	TAS (escala de alexitimia de Toronto)
1995	Goleman	IE
1996	Dulewicz y Higgs	CI, CE y CM
2001	Dann	Buena salud emocional, análisis en la asistencia sanitaria primaria y secundaria y con pacientes con síndrome X

Fuente. Dann (2004).

## ANEXO 5

*Tabla 2. Diseño adaptado de un programa de IE*

FASES	OBJETIVOS	SESIONES
Fase 1: Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a identificar las emociones.</li> <li>- Saber identificar que emociones estamos sintiendo en cada momento.</li> </ul>	<p>Sesión 1</p> <p>Actividad: Ahora siento</p>
Fase 2: Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaces de controlar nuestras reacciones.</li> <li>- Saber encontrar un momento de tranquilidad.</li> </ul>	<p>Sesión 2</p> <p>Actividad: Voy del monte al mar</p>
Fase 3: Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo.</li> <li>- Aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean en la vida diaria.</li> <li>- Hacer que cada uno/a sea consciente de su capacidad para motivarse o animarse así mismo/a.</li> <li>- Hacer que cada uno/a identifique las estrategias que puede utilizar para</li> </ul>	<p>Sesión 3</p> <p>Actividad: La botella está medio llena o medio vacía.</p> <p>Sesión 4</p> <p>Actividad: ¡La verdad, no me las arreglo nada mal!</p>

	estimularse.	
--	--------------	--

Se pretende llevar a cabo cuatro actividades para trabajar la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía personal. Estas actividades durarán una sesión cada una y se llevarán a cabo de forma individual, aunque se podrían hacer también de forma grupal. Estas actividades se dividen en las siguientes fases:

*Fase 1. Conciencia emocional:* Para trabajar la conciencia emocional se le aplicará a la adolescente la actividad “Ahora siento” cuyos objetivos son aprender a identificar las emociones y saber identificar las emociones que se están sintiendo en ese momento. La metodología consistirá en que se le dará una hoja con diferentes emociones y después de leerlas, deberá responder a una serie de preguntas: - De las emociones dadas anteriormente, ¿cuáles has sentido alguna vez?; - Clasifícalas en positivas y negativas; - Elige cuatro de esas emociones y piensa cuándo, cómo y dónde las sentiste. Para finalizar la sesión, deberá responder a la pregunta de cómo te sientes ahora.

Alegria	Impotencia	Seguridad	Amor	Odio
Miedo	Optimismo	Confianza	Compasión	Tristeza
Respeto	Felicidad	Optimismo	Alborozo	Aceptación
Hostilidad	Alegria	Satisfacción	Preocupación	Vergüenza
Celos	Pena	Afinidad	Resentimiento	Rabia
Desesperanza	Soledad	Amistad	Enemistad	Agradecimiento

La adolescente deberá responder a las siguientes preguntas:

- De las emociones dadas anteriormente, ¿Cuáles has sentido alguna vez?

- Clasifícalas en positivas y negativas.

Positivas: \_\_\_\_\_.

Negativas: \_\_\_\_\_.

- Elige cuatro de esas emociones y piensa cuándo, cómo y dónde las sentiste.

EMOCIÓN	¿CUÁNDO LO SENTISTE? ¿QUÉ PASÓ?

*Fase 2. Regulación emocional:* Para trabajar la regulación emocional se le realizará a la adolescente la actividad “Voy del monte al mar” cuyos objetivos son ser capaces de controlar nuestras reacciones y saber encontrar un momento de tranquilidad. Esta actividad se realizará en tres partes: La primera parte, consistirá en que la adolescente elija una situación en la que se haya sentido enfadada, con ira, etc., y la deberá describir; después, se le planteará a la adolescente hacer un ejercicio de visualización en el que se le pedirá que se tumbe y se hará una descripción de la visualización. Tras esto, se le pedirá a la adolescente que vuelva a contar la situación elegida anteriormente, pero esta vez, deberá acabar la situación en positivo; al final, se le preguntará qué ha hecho para controlar la situación: qué estrategia ha utilizado, qué técnicas de control, etc.; sacando conclusiones.

La descripción de la visualización será:

*“Te tumbarás tranquilamente, sentirás tu cuerpo libre, no hay nada que te apriete, ni cinturón, ni pantalones, ni zapatos... ahora tienes la boca cerrada y comienzas a respirar por la nariz... despacio, tranquilamente... sientes cómo el aire llega hasta el*

*vientre, y tu imaginación empieza a alejarse. Estás en el monte, es un precioso día de primavera... un sol radiante... el viento peina tu cuerpo... estás respirando, miras el paisaje... es verde... tiene diferentes tonos verdes... verde claro... verde oscuro... verde hierba... estás respirando, ves los árboles... están llenos de colores... en los prados hay diferentes flores... margaritas... claveles... lirios... Atraviesas el prado dando saltos... libremente... mientras notas el viento en la cara... estás respirando, estás tranquilo/a, a gusto... el sol calienta cada vez más y tú notas su suavidad en la cara... en los brazos... en los muslos... estás respirando tranquilamente... respiras el oxígeno de los árboles, aire fresco, verde, relajante... tus piernas caminan solas por la hierba, miras a lo lejos y ves el mar, el color del mar y es distinto... azul... azul claro... azul oscuro... estás respirando y tomando aire sientes el olor del mar... el mar azul mientras estás en el monte, pero tu imaginación va del monte hacia el mar... ves el azul del mar... poco a poco entras en el mar... sientes la frescura del agua... estás respirando... hueles el mar... el color del mar... la frescura del mar... estás respirando... poco a poco comienzas a mover el cuerpo... las piernas... la cadera... los brazos... las manos... el cuello... las mejillas... vas despertando... ”.*

*Fase 3. Autonomía emocional:* Para trabajar la autonomía personal, se llevarán a cabo dos actividades. En primer lugar, la actividad “¿La botella está medio llena o medio vacía?” cuyos objetivos son identificar la actitud positiva de cada uno/a y destacar lo más representativo y aprender a responder a través de actitudes positivas en las situaciones que se crean en la vida diaria. La metodología utilizada es, primero se le da una lista con aspectos positivos de la vida así como de aspectos valiosos de nosotros/as mismos y del resto, teniendo que leerla y completarla después; a continuación, se le pedirá que escoja los rasgos que identifique con los suyos y los escriba y por último, se le pedirá que dibuje un árbol de su vida poniendo en el tronco, una foto suya y en las ramas y raíces, deberá escribir las cinco actitudes con las que más se represente; se le preguntará porque ha elegido esas cinco actitudes y se colgará en su habitación para que las recuerde si es necesario.

Estos aspectos serán:

- Me gusta estar entre amigos/as.

- Estoy dispuesto/a a ayudar a quien lo necesite.
- Acepto a los y las inmigrantes.
- Aprecio mucho a mi familia.
- Mis amigos y amigas me aprecian.
- Me esfuerzo hasta terminar los trabajos.
- Doy mi opinión.
- Sé decir no cuando es necesario.
- Sé lo que quiero.
- Conozco bien mis aspectos positivos.
- Aprecio los aspectos positivos del resto.
- Siempre digo lo que pienso.
- Soy una buena persona.
- Vivo feliz.
- Aprecio mi forma de ser.
- Me quiero a mí mismo/a.
- Soy maravilloso/a.
- Hago bien casi todo lo que hago.
- Me esfuerzo.
- Soy solidario/a.
- Pido ayuda cuando la necesito.
- Conozco mis logros.

- Estoy progresando.
- Me gusta mi cuerpo.
- Me gusta lo que veo en el espejo.
- En mi entorno conocen mis aspectos positivos.
- Actúo honradamente.
- Tengo a quién contar mis problemas.
- Ante los problemas, ¡siempre adelante!
- La solidaridad es algo muy grande.
- La mayoría de las veces estoy a favor de las personas más desfavorecidas.

La segunda actividad será “¡La verdad, no me las arreglo nada mal!” y sus objetivos son hacer que cada uno/a sea consciente de su capacidad para motivarse o animarse así mismo/a y hacer que cada uno/a identifique las estrategias que puede utilizar para estimularse; la metodología consistirá en que la adolescente deberá pensar en una actividad que se le dé bien y tendrá que representarla, mientras la represente, se le animará con aplausos y silbidos; después deberá resaltar y escribir sus cualidades más positivas teniéndolas que leer, así como escribirse una carta así mismo con esas cualidades.