



González, J.; Cayuela, D.; López-Mora, C. (2019). Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1):17-32.

Original

PROSOCIALIDAD, EDUCACIÓN FÍSICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ESCUELA

PROSOCIALITY, PHYSICAL EDUCATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOLL

González J.¹, Cayuela, D.², y López, C.³

¹Universidad de Granada; ²Consejería Educación, Región de Murcia; ³Universidad de Murcia

Correspondence to:
Juan González Hernández
Dpto. Personalidad, Evaluación y
Tratamiento Psicológico. Universidad
de Granada Email: jgonzalez@ugr.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 20/07/2016
Accepted: 30/06/2018



RESUMEN

El estudio del uso de habilidades sociales en la adolescencia, ofrece una oportunidad para el aprendizaje de estrategias docentes a incorporar en el contexto escolar, que permitan que el factor prosocial se convierta en un componente básico en el desarrollo de la personalidad del adolescente, dentro y fuera de la escuela. El presente estudio tiene como objetivo mostrar relaciones de causalidad entre acciones de interacción social (actividad física, teatro y danza), el desarrollo de aspectos de la personalidad como la prosocialidad, y el uso de habilidades de inteligencia emocional en adolescentes de entre 14 y 17 años, por medio de un programa de intervención. A través de una metodología experimental con grupo control, se ha evaluado una muestra de 34 estudiantes de E.S.O. de centros públicos de la Región de Murcia, España, usando instrumentos de inteligencia emocional, recursos de sentido del humor y razonamiento prosocial. El proceso experimental ha conseguido mostrar un desarrollo del comportamiento prosocial, y modificaciones en componentes de la inteligencia emocional de los sujetos de estudio. Se ofrece además, una forma efectiva de entrenamiento de aspectos de la personalidad prosocial, por medio de actividades que pueden ser abordadas a través de la docencia en Educación Física.

Palabras clave: razonamiento prosocial, sentido del humor, inteligencia emocional, actividad física, adolescencia.

ABSTRACT

The study of the use of social skills in adolescence provides an opportunity for learning teaching strategies to incorporate in the school context, which allow the prosocial factor become a core component in the development of adolescent personality within and outside of school. This study aims to find causal relationships between actions of social interaction (physical activity, theatre and dance) and the development of aspects of personality as prosociality reasoning, using emotional intelligence skills in 14- to 17-year-old adolescents, through an intervention program. An experimental methodology with a control group, have assessed a sample of 34 ESO students of public schools in Region of Murcia, Spain, using emotional intelligence, sense of humor and prosocial reasoning instruments. Experimental process has shown a development of prosocial behaviour and changes in the emotional intelligence's components of the study subjects. Also, offers an effective way of training aspects of prosocial personality, through activities that can be approached through teaching in Physical Education.

Keywords: prosocial reasoning, sense of humour, emotional intelligence, physical activity, adolescence.



INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una de las etapas más importantes en la vida de una persona, y lo es en especial, por su determinante repercusión en el proceso de construcción de la personalidad. Es el momento en el que se forja un modo de ser que marcará la vida de la persona en su edad adulta. Constituye una edad fundamental para la adquisición de comportamientos prosociales, e incluir una vía de aprendizaje de estrategias cognitivas y de autoconocimiento fundamentada en los valores que facilitan la adquisición de actitudes prosociales (Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001; Koopmann-Holm, & Tsai, 2014).

La actividad física se presta como herramienta para esos aprendizajes, y la escuela es el marco donde mejor pueden consolidarse junto a otros elementos del crecimiento vital del adolescente. Entre los diferentes propósitos de la Educación Física se encuentran el desarrollo social y la promoción de pensamientos y comportamientos prosociales en los escolares, como parte de la adquisición de aprendizajes vitales y del desarrollo de la personalidad. Altruismo, empatía o la comprensión de las necesidades de los demás, son habilidades relativas a la inteligencia emocional, cuyos comportamientos y respuestas psicológicas han sido estudiadas preferentemente como estructuras de organización social (Paulus, Licata, Kristen, Thormer, Woodward, & Sodian, 2015), planificadas por el entorno educativo para que las labores docentes faciliten ese aprendizaje y crecimiento personal en los estudiantes (Pecora, Sette, Baumgartner, Laghi, & Spinrad, 2016). En la Educación Física y el aprendizaje deportivo, estas preferencias han sido motivo de estudio referidas a los métodos de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, las preferencias de interacción social de los propios estudiantes han sido poco estudiadas (Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffianò, & Caprara, 2013; Fernández-Argüelles, & González-González de Mesa, 2018).

Una definición operativa de comportamientos prosociales, aceptada por la comunidad científica es la de *“aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa exterior”* (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006, p.646)

Sin embargo, recientemente la prosocialidad contempla además, los beneficios recíprocos entre personas o grupos según los criterios de estos o metas sociales, objetivamente positivas, aumentando la calidad y solidaridad en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes (Fink, Begeer, Peterson, Slaughter, & Rosnay, 2015; González, Caprara, Garcés de los Fayos, & Zuffianó, 2014), y al mismo tiempo se tiene en cuenta la importante necesidad de salvaguardar la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Eisenberg et al., 2006), aportando de esta forma una orientación hacia lo social, contemplando además el proceso de identificación personal que genera la persona, potenciando de esta manera el razonamiento prosocial.

En el ámbito de la salud mental, existe una creciente evidencia de los beneficios personales o internos que supone la acción prosocial (Martínez, 2014; Rizzo, Medina, Botero, & Zuluaga, 2016; Totsika, Hastings, Emerson, Berridge, & Lancaster, 2015). Tanto para los receptores como especialmente para los propios autores de la acción prosocial, además de la influencia contextual en la funcionalidad de convivencia y armonía de las personas, grupos y sociedades (Sliminng, Montes, Bustos, Hoyuelos, & Vio, 2015), al constituir un potente mecanismo protector de la violencia y de la agresividad, y al mismo tiempo una herramienta eficaz para construir la reciprocidad (Clark, Thorne, Hendricks, Sharp, Clark, & Cropsey, 2015, Gaete, Rojas-Barahona, Olivares, & Chen, 2016; Saunders, Goodwin, & Rogers, 2015). La acción prosocial a través de la práctica de actividad física en la escuela, beneficia a la persona, siempre y cuando sean acciones que fortalezcan la identidad, creatividad, autonomía, iniciativa del alumno y adultos (Brown & Brown, 2015; Howle, Jackson, Conroy, & Dimmock, 2015). No serían acciones prosociales, por ejemplo, aquellas que, aunque con buena intención, son recibidas por el otro como un perjuicio, o que a la larga generan relaciones de dependencia, o dan señales de subvaloración al otro (Pretty et al., 2016).

Establecer estilos y entornos educativos donde los profesores de educación física infieran positivamente en sus alumnos, generando mayores niveles de implicación social, compromiso y participación, dirigidos a fortalecer estilos saludables, con modelos



de razonamiento y aprendizaje de conductas prosociales (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Chen et al., 2002; Serrano, Abarca-Sos, Clemente, Pardo, & García-González, 2016) garantizan en los adolescentes valores positivos y coherentes hacia la vida y hacia las conductas saludables, facilitando además fuentes de bienestar consigo mismos con un estilo de vida activo y autosuficiente (González, Garcés de los Fayos, & García-Dantas, 2012). Propuestas destinadas al desarrollo prosocial, como los programas "JUEGO" dirigidos a niños de 4 a 12 años (Garaigordobil, 2003a; 2004; 2005; 2007), muestran la utilidad y posibilidades que supone el trabajo en el desarrollo de habilidades prosociales y de manejo emocional, a través de juegos de ayuda y cooperación.

Además, se hace necesario prestar especial atención a la dimensión emocional en los adolescentes. La inestabilidad emocional puede acarrear muy diversos problemas, además de un evidente malestar psicológico, repercute en un bajo rendimiento académico llegando incluso al abandono escolar, pobres relaciones interpersonales o fracaso social y supone el desencadenante de problemas más graves como ansiedad o depresión (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001; Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000; Fernández-Berrocal & Ramos Díaz, 1999; Liew, Lench, Kao, Yeh, & Kwok, 2014), inadecuadas o ineficientes interacciones sociales (Davis & Humphrey, 2014), o conductas antisociales como la agresividad, timidez o ansiedad social (Inglés et al., 2009). Actualmente, la inteligencia emocional mantiene el significado señalado por Mayer, Salovey, & Caruso (2000), haciendo referencia a "*la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones*" (p. 398).

Por otro lado, el sentido del humor permite mantener un estado psicológico positivo, que en el caso de los adolescentes es necesario para el aprendizaje. Así mismo, las investigaciones señalan que "*el sentido del humor permite soportar y aceptar sentimientos de otra forma inaceptables*" (Cann & Colette, 2014; Freedman, Kaplan, & Sadock, 1997; Piff, Dietze, Feinberg, Stancato, & Keltner, 2015), significando su relevancia como recurso para hacer frente a las

dificultades, valorarlas desde otros puntos de vista aumentando las posibilidades de superarlas.

En el desarrollo del razonamiento prosocial afectan múltiples procesos psicológicos, mostrándose dependientes la inteligencia emocional en su vertiente interpersonal (empatía) y la conducta prosocial (Mestre, Samper, Tur, Cortés, & Nacher, 2006). La posibilidad de experiencias se ha mostrado efectiva a través de programas de entrenamiento específicos con juegos cooperativos y competitivos (Fernández-Argüelles, & González-González de Mesa, 2018), de aprendizaje cooperativo (Dyson, 2001; Nath & Ross, 2001), juegos cooperativos para reducir el rechazo escolar entre adolescentes (Mikami, Boucher, & Humphreys, 2005) o a través de círculos de amistad entre alumnos discapacitados leves y no discapacitados (Miller, Cooke, Test, & White, 2003).

En el contexto educativo se han llevado a cabo varios estudios en diferentes niveles, en los que se ha detectado una relación entre una escasa inteligencia emocional y el desarrollo de ansiedad, depresión o mayor dificultad de recuperación emocional (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), entre una alta inteligencia emocional y una mejor capacidad para sociabilizar y mayor autoestima (Navarro, Barreal, & Basanta, 2016), como fuente de bienestar psicológico mediador del rendimiento escolar (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), o como recurso para el desarrollo del sentido del humor (Gignac, Karatamoglou, Wee, & Palacios, 2014).

El humor, dentro de las relaciones docentes-discentes, favorece la comprensión entre docente y alumno, así como las relaciones armoniosas y un clima de cooperación. Permite desarrollar un estado psicológico propicio que redunde, no solo en un mayor y mejor aprendizaje, sino además en una mejor calidad de vida (Perandones, Lledó, & Herrera, 2013). Complicado de definir, el sentido del humor ha sido un concepto entendido de diferentes perspectivas: como actitud, habilidad o estado emocional (Carbelo, 2006; Garanto, 1983; Freedman, Kaplan, & Sadock, 1997; Latta, 1998; Martín, 2008; Perandones et al., 2013; Sully, 1902).

Carbelo (2006), subraya además la importancia de educar el humor como objeto de aprendizaje que



facilita el manejo de situaciones. Las circunstancias que rodean al individuo a menudo escapan al control, y la manera de afrontarlas e integrar estrategias, habilidades y automatismos, es clave para superar con éxito situaciones vitales. El aprendizaje del manejo del humor como herramienta se hace determinante y es apropiado de ofrecer al alumno adolescente.

En este sentido, Garanto (1983) ya reconoce los efectos positivos que el desarrollo del humor genera en los estudiantes puesto que asegura que mejora la comunicación y la superación de problemas, a la vez que permite soportar mejor situaciones de estrés y favorece los comportamientos prosociales y la cooperación. Por otro lado, estudios como el de Martín (2008), demuestran la relación que existe entre el humor y una menor probabilidad de experimentar estados negativos como la ira, la ansiedad o la tristeza.

Los objetivos que se persiguen, pretenden establecer relaciones entre sentido del humor, inteligencia emocional y prosocialidad en adolescentes de entre 14 a 17 años, a través de un programa de intervención, y determinar el grado de cambio entre las variables objeto de estudio (valoración pretest y postest), ante un breve programa de intervención con actividades interactivas (actividad física, teatro y danza). Con todo, se propone la hipótesis que la incorporación de un programa basado en la actividad física, teatro y danza influirá positivamente en la mejora y desarrollo del sentido del humor, la respuesta de adaptación emocional y el razonamiento prosocial de adolescentes de entre 14 y 17 años. No obstante, se prevé que los resultados sean modestos debido al reducido número de horas del entrenamiento. Se hipotetiza, en relación a estudios anteriores (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero De la Cruz, 2018; Merrill, Smith, Cumming, & Daunic, 2016; Rosa et al., 2002), que un mayor número de horas de entrenamiento redundará en una más evidente consecución de objetivos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se presenta, a través de una investigación experimental, un estudio en entorno escolar con población adolescente, donde se plantean 2 muestras (grupo experimental-GE y grupo control-GC), y el diseño de una fase pretest, otra fase de aplicación, intervención y entrenamiento de las variables

dependientes del grupo experimental, y una última fase postest.

Participantes

Se dispone de un estudio experimental 2x2 (grupo experimental-grupo control balanceado), con una muestra de escolares (N=34), con una media de edad de 14.71 (DT= .938) que cursan 3º de Educación Secundaria Obligatoria en dos centros escolares públicos diferentes de la Región de Murcia, España (Tabla 1). Inicialmente, los criterios de inclusión para ambos grupos fueron, al margen de la edad, la idoneidad en horarios y accesibilidad a la muestra. Una vez realizado este muestreo intencional, se eligieron aleatoriamente las muestras de cada clase y formar parte de la muestra experimental (N=17), con una media de edad de 15.12 (DT= 1.054), y de la muestra control (N=17) con media de edad 14.29 años (DT= .588). De las mismas, un 52.9% de la muestra experimental son chicos (n= 9) y un 47.1% (n= 8) son chicas; de la muestra control, un 47.1% son chicos (n= 8) y un 52.9% son chicas (n= 9).

Tabla 1. Descripción de la muestra, según género

	Varones	Mujeres	Total
Experimental	9	8	17 (50%)
Control	8	9	17 (50%)
Total	17 (50%)	17 (50%)	34

Instrumentos

Para evaluar las diferentes variables de investigación se han empleado los siguientes instrumentos:

Inteligencia Emocional Percibida. Para la medición de la misma, se ha empleado la versión española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004). Contiene 24 ítems, a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, que proporciona la estimación del propio sujeto sobre su capacidad para manejar emociones y sentimientos. La escala plantea tres factores o subescalas que proporcionan tres puntuaciones: 1. Atención a los sentimientos (capacidad para monitorizar sentimientos y emociones; p.e., “Normalmente me preocupo mucho por lo que siento”); 2. Claridad emocional (habilidad para distinguir emociones y sentimientos; p.e., “A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones”); y 3. Reparación emocional (que hace referencia a la habilidad para regular estados displacereros o mantener estados afectivos positivos; p.e., “Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta



mal”). El análisis de fiabilidad del instrumento arroja un alfa de .794.

Sentido del Humor. Para su medición se empleó la Multidimensional Humor Sense Scale (MSHS; Thorson & Powell, 1993, adaptada a población española por Carbelo, 2006). Que contiene 24 ítems, 18 de los cuales unos están redactados positivamente y otros 6 negativamente para reducir el sesgo de respuestas fijas. Los ítems positivos se califican con una escala tipo likert de cinco puntos, que va de muy en desacuerdo (0) a muy de acuerdo (5). La menor puntuación es cero y la mayor 96. Las dimensiones que la escala dispone son: 1. Competencia o habilidad personal para utilizar el humor; 2. Humor como mecanismo de control de la situación; 3. Valoración social y actitudes hacia el humor. Los análisis de fiabilidad del instrumento le han otorgado una consistencia interna de .710.

Comportamiento Prosocial. Para el análisis del nivel de razonamiento moral prosocial se ha empleado la versión española del Prosocial Reasoning Objective Measure (PROM; Carlo, Eisenberg, & Knight., 1992; adaptada al castellano por Mestre, Frías, Samper, & Tur, 2002). Está basado en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg. El cuestionario incluye un total de 7 historias tras las cuales hay tres tipos de conducta que el sujeto puede elegir en función de lo que considera que el protagonista de la historia (un tercero) debería hacer. A continuación, se enlistan razones de por qué el personaje debería comportarse como ha indicado y un rango del grado de importancia que cada razón tiene a la hora de tomar su decisión. Las mismas, se agrupan en 5 factores: a) Hedonista, “*Depende de la importancia que tenga para X perder su lugar en el grupo*”; b) Orientado a la necesidad, “*Depende de lo enfermo que puede llegar a estar el otro chico*”; c) Orientado a la aprobación de otros “*Depende de si Antonio cree que sus amigos y sus padres aceptarán lo que decida hacer*”; d) Estereotipado, “*Depende de si X piensa que ayudar es bueno*”; e) Internalizado, “*Depende de si Antonio puede comprender lo enfermo que está el otro chico*”. Los análisis de fiabilidad del instrumento han proporcionado un índice de fiabilidad alfa total de .738.

Los dilemas que aparecen en las historias, plantean conflictos entre necesidades y deseos del protagonista y los de los demás. Los sujetos, tras leer cada

historia, indican lo que el protagonista en la historia debería hacer: si debería ayudar al otro, si no debería hacerlo, o si no está seguro de lo que debería hacer. Después, deben puntuar la importancia de cada una de las 9 razones a la hora de tomar una decisión sobre lo que el protagonista debería hacer en una escala de uno a siete desde “*ninguna importancia*” (1) a “*mucha importancia*” (7). Las respuestas puntúan en diferentes estilos de razonamiento, permitiendo clasificar sus decisiones en función de sus intereses personales, la aprobación externa, el atenuamiento a los estereotipos de “bueno” y “malo”, principios personales, criterios de igualdad, responsabilidad y/o la anticipación de consecuencias, positivas y/o negativas que se pueden derivar de una determinada acción.

Procedimiento

Tras contactar con los centros educativos, se valoró la elección intencional según criterios de inclusión de accesibilidad al grupo y curso (una clase por centro). Una vez realizada, se dividió aleatoriamente cada clase para que el 50% de cada una formara parte del grupo experimental y del grupo control. El trabajo experimental se desarrolla en ambos centros, por lo que los integrantes del grupo experimental (que no se conocían inicialmente), se desplazaban a las sesiones según se establecieron (Tabla 2). Ambos grupos presentan similares niveles socio-cultural y económico. Todos los sujetos decidieron participar de forma voluntaria en el estudio, con el correspondiente consentimiento informado necesario para el cumplimiento ético de la investigación. Una vez divididos, los participantes del grupo experimental realizaron un total de 5 sesiones en su hora semanal de tutoría (pretest, actividad 1, actividad 2, actividad 3, postest) y los del grupo control solo 2 sesiones (pretest y postest). El estudio contó, además, con la información y correspondiente autorización del departamento de orientación del centro necesaria al ocupar las sesiones de tutoría semanal de los grupos.

En la primera sesión (pretest) se explicó a los sujetos la naturaleza de la investigación y se les informó acerca de la importancia de la inteligencia emocional, el sentido del humor y la prosocialidad. Además, se les suministró un folleto informativo al respecto tanto a un grupo como a otro. A continuación, en el aula y de manera grupal, se les facilitaron los cuestionarios. En ellos se incluían por escrito las instrucciones que



debían seguir para su realización, aunque igualmente se explicaron al inicio. Se informó de que los cuestionarios eran anónimos y se les ofreció el tiempo necesario para completarlos.

Las actividades del *programa de entrenamiento* a desarrollar con el grupo experimental, a modo de variables dependientes, estaban destinadas a estimular el razonamiento prosocial, la inteligencia emocional y el sentido del humor. Tales actividades se diseñaron para 3 sesiones a lo largo de 3 semanas consecutivas, de 55 minutos de duración, con la ayuda de expertos en cada una de las actividades a realizar (Tabla 2). Estas sesiones tuvieron un seguimiento y asistencia regular de la mayoría de los participantes y tutores.

Tabla 2. Sesiones incluidas en el Programa de entrenamiento de habilidades prosociales

Sesión 1 Centro 1 (55 m.)	Actividad Física	Profesional: Profesional en Actividad Física
La primera de ellas se basa en el trabajo de estos factores a través de la actividad física. Las actividades de esta sesión van encaminadas a la representación role-playing para detectar y representar estados de ánimo, el fomento del sentido del humor y la interacción, cooperación y ayuda entre individuos.		
Sesión 2 Centro 2 (55 m.)	Ritmos Latinos	Profesional: Profesora de Danza
Por medio de la segunda sesión, se trabajan estas dimensiones a través de una modalidad de danza llamada <i>5 ritmos</i> . El diseño de esta sesión se llevó a cabo con una profesora de danza especialista en <i>5 ritmos</i> . Estas actividades van encaminadas al autoconocimiento del cuerpo y sus emociones, su expresión física, el sentido del humor y la relación con los demás.		
Sesión 3 Centro 1 (55 m.)	Teatro y expresión	Profesional: Profesora de Teatro
La última de estas sesiones tiene como vehículo el teatro. El diseño de esta sesión se llevó a cabo con la ayuda de una persona experta en teatro. Las actividades de esta sesión van encaminadas a fomentar la conducta prosocial, la detección de las emociones así como su expresión y a ejercitar la empatía y la ayuda mutua por medio de role-playing.		

Por último, se efectuó la fase postest en la cual se les volvió a suministrar a grupos experimental y control los mismos cuestionarios (de manera grupal, por separado los grupos), con el objetivo de comprobar la existencia de cambios evidentes en las dimensiones observadas.

Análisis estadístico

Una vez recogidos y codificados los datos, se realizan análisis estadísticos de tendencia central y descriptivos (medias y desviación típica), de fiabilidad interna de los instrumentos ($>.70$), de homogeneidad de varianzas ($>.05$) y tamaño del efecto, pruebas t de student para las diferencias de

medias intra, y de medidas repetidas para las diferencias intergrupos, finalmente, se realizan análisis de correlación de Pearson entre las variables objeto de estudio (nivel de significación al 95%). Todos los análisis han sido realizados con el programa estadístico SPSS.20.

RESULTADOS

El objetivo primordial de esta investigación ha sido comprobar si el programa diseñado en base a la actividad física, el teatro y la danza ha producido cambios significativos en la conducta-razonamiento prosocial, inteligencia emocional o sentido del humor en un grupo de adolescentes. Así pues, se presentan en primer lugar los resultados de cambio en ambos grupos a nivel intragrupo (experimental y control).

Los resultados obtenidos demuestran de forma evidente la influencia de las actividades propuestas al producir cambios significativos en el grupo experimental, mientras que estos no se producen en el grupo control durante el mismo lapso de tiempo.

No obstante, los resultados extraídos no son del todo positivos en todas las dimensiones analizadas (Tabla 3). En el grupo experimental, se produce una disminución significativa en los niveles de razonamiento prosocial, inteligencia emocional, sentido del humor referidos a la atención que prestan a sus emociones y a la habilidad para reparar sentimientos y emociones negativas. En lo referente al comportamiento prosocial del grupo experimental, se evidencia un aumento importante en la predisposición que presentan los sujetos a ayudar. De la misma forma, se aprecia una diferencia significativa en la dimensión estereotipado a favor del pretest ($t_{15,2} = -2.95$; $p = .009$).

Tabla 3. Prueba t intragrupo Experimental - Inteligencia Emocional, sentido del humor y razonamiento prosocial

(pretest - postest)	M(DE)	t(p)	d
INTELIGENCIA EMOCIONAL			
Atención emocional pretest - postest	4.529 (8.54)	2.19**	.19
Claridad emocional pretest - postest	4.294 (11.76)	1.51	.36
Reparación emocional pretest - postest	5.706 (11.26)	2.09	.63
SENTIDO DEL HUMOR			
Competencia o habilidad personal para utilizar el humor	-2.647 (10.12)	-1.08	.27
Humor como control de la situación	-2.529 (6.45)	-1.62	.35
Valoración social y actitudes hacia el humor	-.235 (3.72)	-.26	.41
RAZONAMIENTO PROSOCIAL			
Total ayuda	-2.705 (4.01)	-2.78**	.14



Hedonista	.609 (2.20)	1.14	.37
Necesidad	.588 (1.71)	1.42	.49
Aprobación	.479 (2.32)	.85	.23
Estereotipado	-1.076 (1.50)	-2.95**	.16
Internalizado	.521 (1.48)	1.45*	.16

*p es significante si <.05; **p es significativo si <.01

En lo referente al grupo control (tabla 4), los resultados obtenidos de las fases pretest y posttest no evidencian cambios en la predisposición a ayudar en el manejo emocional, en el razonamiento de las relaciones sociales, así como en el uso del sentido del humor.

Tabla 4. Prueba t intragrupo Control - Inteligencia Emocional, sentido del humor y prosocialidad

(pretest – posttest)	M(DE)	t(p)	d
INTELIGENCIA EMOCIONAL			
Atención emocional	1.353 (3.24)	1.72	.43
Claridad emocional	.765 (2.19)	1.44	.35
Reparación emocional	.706 (2.97)	.98	.45
SENTIDO DEL HUMOR			
Habilidad personal para utilizar el humor	-1.000 (3.69)	-1.12	.64
Humor como mecanismo de control de la situación	.412 (2.18)	.78	.73
Valoración social y actitudes hacia el humor	.647 (1.37)	1.95	.76
RAZONAMIENTO PROSOCIAL			
Total ayuda	-.058 (2.51)	-.09	.67
Hedonista	-.172 (.52)	-1.36	.58
Necesidad	-.101 (.41)	-1.02	.82
Aprobación	-.155 (.65)	-.98	.91
Estereotipado	.176 (.49)	1.47	.43
Internalizado	.080 (.28)	1.17	.61

*p es significante si <.05

En el grupo control no se han producido cambios en el orden de importancia de los motivos que les empujan a ayudar (tabla 5), el razonamiento prosocial. Si se aprecian cambios, aunque no significativos, en el orden de importancia en que quedan dispuestos esos motivos. Al contrario que el grupo experimental, que ha manifestado una alteración en el razonamiento prosocial, se pueden observar sutiles cambios en los valores hedonistas y estereotipados.

Tabla 5. Cambios en el razonamiento prosocial del grupo experimental y del grupo control

	Orden de importancia	
	Pretest	Posttest
GRUPO EXPERIMENTAL		
	Estilo de razonamiento (M)	Estilo de razonamiento (M)
Más	Internalizado (5.11)	Internalizado (4.59)
	Estereotipado (4.82)	Necesidad (4.12)*
	Necesidad (4.71)	Hedonista (3.84)*
	Hedonista (4.45)	Estereotipado (3.75)*
Menos	Aprobación (4.04)	Aprobación (3.56)
GRUPO CONTROL		
	Pretest	Posttest

	Estilo de razonamiento (M)	Estilo de razonamiento (M)
Mas	Internalizado (5.28)	Internalizado (5.20)
	Necesidad (4.76)	Necesidad (4.86)
	Estereotipado (4.75)	Estereotipado (4.57)
Menos	Hedonista (4.24)	Hedonista (4.42)
	Aprobación (3.32)	Aprobación (3.47)

(M = media); *p es significante si <.05

La relación lineal una vez acabada la fase de entrenamiento (tabla 6), entre cada una de las variables de prosocialidad, inteligencia emocional y sentido del humor centra su atención a aquellas relaciones positivas o negativas que presentan un grado de correlación significativo.

De las relaciones más destacables, el grupo experimental señala que a medida que aumenta la claridad para percibir emociones, se utiliza más el humor para el control de la situación social. Existe menor percepción de la necesidad de la ayuda de otros, conforme aumenta el uso del humor como recurso, así como la capacidad para identificar emociones. De manera contraria, el razonamiento de “*me siento bien proveyendo ayuda a otros que la necesitan*” disminuye cuando la atención emocional y la posibilidad de modificar emociones son mayores.

El comportamiento internalizado se muestra directa y significativamente relacionado con el desarrollo consciente de la actitud hacia el humor y le uso de las mismas como estrategias prosocializadoras. Cuando más recursos de reparación emocional se crean, mayor y significativa es la relación para el desarrollo interiorizado de proveer ayuda a los demás.

En relación al grupo control, se señalan relaciones directas y significativas entre la atención emocional y el razonamiento prosocial hedonista, la habilidad del uso del humor y la valoración de la necesidad del otro. En cambio, a medida que aumenta la claridad para percibir emociones, disminuye significativamente el estar pendiente de las del otro, como necesidad social. Se establece que la reparación emocional, no facilita el uso del humor como habilidad social, posiblemente a consecuencia del bloqueo que supone el cambio emocional. Sin embargo, el uso del sentido del humor, supone una estrategia para la búsqueda la relación social a través del razonamiento “los demás me necesitan y ayudo”. De la misma manera, aparecen relaciones parecidas cuando se atiende al grupo completo de adolescentes.



Tabla 6. Correlaciones finales de los grupos estudiados

Grupo Experimental n= 17	Atención emocional	Reparación emocional	Claridad emocional	Habilidad utilizar humor	Humor control situación	Valoración actitud hacia humor	Hedonista	Necesidad	Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Atención emocional	(.81)	.476	.341	.351	-.236*	.416	.362	.552*	-.462	.251	.124
Reparación emocional		(.78)	.238	.519*	.472*	.531*	.485*	.628**	.356	.345	.573*
Claridad emocional			(.86)	.253	.655*	.492*	.412	-.594*	.472	.312	.186
Habilidad utilizar humor				(.91)	.315	.253	.324	-.663**	.383	-.413*	.601*
Humor control situación					(.93)	.187	.461	-.672**	-.528*	.214	.363
Valoración actitud hacia humor						(.90)	.213	-.538*	-.616**	.182	.496*
<hr/>											
Grupo Control n=17	Atención emocional	Reparación emocional	Claridad emocional	Habilidad utilizar humor	Humor control situación	Valoración actitud hacia humor	Hedonista	Necesidad	Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Atención emocional	(.84)	-.204	-.078	.277*	-.199	.055	.656*	.242	-.063	.059	.403
Reparación emocional		(.87)	.371	-.653**	.207	-.226	-.282	-.319*	.197	-.329	-.361
Claridad emocional			(.89)	-.284	-.042	-.338	-.290	-.191	.121	-.001	-.042
Habilidad utilizar humor				(.93)	.087	.097	-.386	.693**	.106	.099	.100
Humor control situación					(.92)	.221	-.128	.060	.109	.269	.224
Valoración actitud hacia humor						(.91)	.008	-.072	.088	-.234	.238
<hr/>											
Total participantes N=34	Atención emocional	Reparación emocional	Claridad emocional	Habilidad utilizar humor	Humor control situación	Valoración actitud hacia humor	Hedonista	Necesidad	Aprobación	Estereotipado	Internalizado
Atención emocional	(.78)	-.107	-.204	-.078	-.277	-.199	.055	.056	.142	-.063	.059
Reparación emocional		(.86)	.371	-.653**	.207	-.226	-.282	.519*	.197	-.329	.361
Claridad emocional			(.84)	-.284	-.042	-.338	-.290	-.191	.121	-.001	-.042
Habilidad utilizar humor				(.88)	.082	.626**	.162	.689**	-.407	.235	.293
Humor control situación					(.87)	.248	-.144	.247	-.263	-.027	.085
Valoración actitud hacia humor						(.89)	.141	.569*	-.201	.214	.668

*. es significante al nivel .05 (bilateral). **. es significativa al nivel .01 (bilateral).



DISCUSIÓN

Tras la intervención, los adolescentes del grupo experimental muestran una actitud considerablemente más prosocial. Este resultado refuerza la idea que afirman Inglés et al. (2009) acerca de la utilidad que las actividades entre pares han demostrado en el modelado de las conductas sociales. Así, puede concluirse que la actividad física, el teatro y la danza, en tanto que requieran de la interacción entre individuos iguales, es un medio apropiado para desarrollar la prosocialidad en adolescentes.

Una aportación importante del estudio, es que se ha producido un interesante cambio en el razonamiento prosocial, esto es, de los motivos que empujan al individuo a ayudar a los demás. El grupo control ha mantenido la valoración pretest-postest, mientras que el grupo experimental solo ha mantenido la razón más importante (internalizado) y la menos importante (aprobación), variando en importancia el resto de razones propuestas por los dilemas prosociales. En este sentido, el razonamiento internalizado se ha relacionado con valores personales del individuo, con el bien común o la anticipación de consecuencias, componentes básicos de la conducta prosocial, incluso con la empatía (Mestre et al., 2002).

El razonamiento que menos importancia ha recibido es el de aprobación, es decir, la importancia que tiene para los sujetos la aprobación que otras personas dan de sus acciones. Ambos resultados confluyen en una misma conclusión: los individuos se muestran favorables a ayudar si es coherente con sus valores internos y no con opiniones externas. Es destacable que ambos grupos han dado estos mismos resultados, lo cual da fuerza a la idea. De la misma manera, el razonamiento de necesidad ha señalado correlaciones positivas con todas las variables, por lo que se ha convertido, junto con el internalizado, en razonamientos prosociales con mayores cambios.

La importancia que demuestra el razonamiento internalizado como factor decisivo es coherente con los resultados obtenidos por Mestre et al. (2002) que demuestra que es un estilo de razonamiento con poder discriminante entre sujetos considerados prosociales y no prosociales. Este estudio recoge la existencia de otros estudios como los de Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court (1995) o Mestre, Samper, & Frías (2004) que demuestran esta relación positiva entre formas de pensamiento internalizado y

conducta prosocial. De este modo, un razonamiento internalizado se convierte en elemento relacionado con el comportamiento prosocial.

Como se ha expuesto anteriormente, se ha producido un cambio en el resto de razonamientos. El razonamiento estereotipado se ha visto reducido en el postest, lo cual indica una menor importancia de lo que se cree bueno o malo, del bien y del mal, a la hora de ayudar (Eisenberg, Hofer, Sulik, & Liew, 2014). Pero a su vez, los razonamientos orientados a la necesidad y hedonistas se han visto incrementados.

En cuanto a la inteligencia emocional, tras las actividades los sujetos parecen mostrar cierta desinhibición emocional y menor preocupación por sus expresiones emocionales. Presentan menor atención emocional y menor habilidad para regular estados emocionales displacenteros o mantener estados afectivos positivos. Las personas con desajuste emocional presentan una alta atención a sus emociones, baja claridad emocional y la creencia de no poder modificar sus estados emocionales (Salovey et al., 2002; Núñez & Figueroa, 2004). De este modo, una alta atención emocional no es siempre algo positivo.

No obstante, en esta cuestión, no se cumple la hipótesis planteada, al comprobar que la metodología propuesta no ha dado el resultado que se esperaba. Por tanto, el desarrollo de estrategias de inteligencia emocional o asunción de razonamientos prosociales, debería abordarse manteniendo por un mayor espacio temporal a los programas de entrenamiento. El tiempo entre medidas (pretest-postest) se considera un factor determinante para la generación de cambios significativos.

El sentido del humor si ha presentado variaciones significativas tras el proceso de intervención, tanto en la habilidad como en la valoración asocial y actitudinal del uso del sentido del humor. El diseño de las actividades ha permitido vivirlas con un verdadero sentido dinamizador, fomentando la cooperatividad y la implicación, lo que ha permitido que el recurso

En lo referente a las correlaciones que se encuentran, es destacable como el modelo de razonamiento orientado a la necesidad (en relación a la necesidad de ayuda que presenta una situación dada)



correlaciona de forma muy significativa con la inteligencia emocional y el sentido del humor. Establece una correlación positiva con las dimensiones atención y reparación emocional, así como con la valoración social y actitudes hacia el humor. A su vez, se muestra una correlación negativa con la habilidad para utilizar el humor y el uso del humor como mecanismo de control de la situación. No encontrando referencias que apoyen o contrasten estos resultados.

La habilidad para utilizar el humor muestra cierta correlación negativa con la habilidad para reparar estados emocionales negativos, así como con la claridad que se perciben las emociones.

Del mismo modo, aspectos como la claridad emocional y la valoración social y actitudes hacia el humor presentan una ligera correlación negativa. Esta dimensión del sentido del humor hace referencia al humor como mecanismo mediador en las relaciones sociales, la valoración que se tiene sobre el uso del humor al socializar, que parece contrario a la capacidad de distinguir y clasificar emociones. En ocasiones, el humor puede servir al individuo para huir de sus emociones, lo cual puede desarrollar cierta dificultad en la percepción de las emociones. No encontrando referencias que apoyen o contrasten estos resultados, por lo que se considera importante este detalle.

Esta valoración social del humor muestra una correlación positiva con formas de razonamiento orientado a la aprobación de los demás. Ambas guardan relación en tanto que muestran una importancia social. La valoración que un individuo tiene del humor socialmente, está en relación con la importancia que tiene para el individuo lo que piensen de sus acciones. Estudios como el de Carbelo (2006), destacan igualmente el componente de aprobación y deseabilidad social del humor, siendo este un facilitador de las relaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten reconocer la influencia que el programa de intervención propuesto ha tenido sobre la inteligencia emocional y el razonamiento-comportamiento prosocial, y uso del sentido del humor, produciendo leves cambios estadísticamente significativos en el sentido del

humor y razonamiento prosocial interno de los adolescentes.

En tanto que abarca diversas disciplinas, la presente investigación resulta de interés a aquellas personas que se dediquen al estudio de las ciencias de la actividad física y el deporte, la danza o el teatro. Así mismo, es interesante para los docentes de secundaria, entendidos bajo la concepción de especialistas en la formación y desarrollo personal de jóvenes individuos, considerando la idoneidad de introducir metodologías docentes, que faciliten el aprendizaje y adquisición de elementos vitales en la personalidad adolescente (Garaigordobil, 2003b), y a su vez, que interfieran de forma positiva en aspectos para la integración en materias y en la propia escuela, como la automotivación, la cooperatividad, la apertura mental o el control emocional.

Concluida la investigación se ha mostrado la relación de la efectividad del desarrollo de la personalidad adolescente, a través de actividades como la actividad física, el teatro y la danza. De este modo, los objetivos de la investigación propuestos al comienzo han sido alcanzados parcialmente, al establecer relaciones de causalidad entre las actividades propuestas y el desarrollo de componentes prosociales de la personalidad. Ha permitido incrementar la prosocialidad de los adolescentes de forma significativa, y ha producido cambios a nivel de inteligencia emocional y no tanto del sentido del humor, como también se pretendía.

Así pues, tal y como se planteaba en la presente investigación, se ofrece una forma efectiva de entrenamiento de elementos de la personalidad prosocial, por medio de actividades que pueden ser abordadas a través de la docencia en Educación Física; por lo que ofrece una idea acerca de las propuestas docentes que faciliten un desarrollo de la personalidad eficaz en adolescentes, proporcionando habilidades útiles y prosociales para la vida de la persona en general, y del adolescente en particular.

Además, subraya la importancia de educar el humor como objeto de aprendizaje que facilita el manejo de situaciones sociales. En una situación ante otros, numerosas las circunstancias que rodean al individuo y que a menudo escapan a su control; la forma de afrontarlas es clave para superar con éxito situaciones vitales en el manejo de las relaciones sociales.



Ayudarles a adquirir consciencia prosocial y el aprendizaje de habilidades como el manejo del humor como herramienta es un argumento apropiado de ofrecer al alumno adolescente.

Sin embargo, la labor investigadora concluye abriendo nuevas puertas a estudios, que en este caso podrán abordar el desarrollo de la inteligencia emocional, o el uso del sentido del humor por medio de actividades diferentes a las aquí planteadas, a muestras más amplias, o desarrollar el mismo programa en otros fragmentos de edad para comprobar sus posibilidades en diferentes colectivos (adultos, tercera edad, trabajadores, recuperación o mantenimiento de aspectos saludables, deportistas, adolescentes,...) y contextos (laboral, salud, deporte, educativo, ocio,...).

Entendido como fuente de enriquecimiento social, bien sea para la asunción de normas sociales, morales o emocionales, el contexto educativo ofrece la gran oportunidad de normalizar y establecer un entorno preventivo, que permita educar estrategias en adolescentes, ante trastornos del aprendizaje u otro tipo de trastornos, donde subyacen déficits en las relaciones socio-emocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bay-Hinitz, A.K., Peterson, R.F., & Quilitch, H.R. (1994). Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 435-446.
2. Brown, S. L., & Brown, R. M. (2015). Connecting prosocial behavior to improved physical health: Contributions from the neurobiology of parenting. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 55, 1-17.
3. Cann, A., & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479.
4. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
5. Carbelo, B. (2006). Estudio del sentido del humor: Validación de un instrumento para medir el sentido del humor, análisis del cuestionario y su relación con el estrés. (Tesis Doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid.
6. Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
7. Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X. & Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioural Development*, 26, 128-136.
8. Ciarrochi, J. V., Chan, A. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
9. Ciarrochi, J., Deane, F., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
10. Clark, B. C., Thorne, C. B., Hendricks, P. S., Sharp, C., Clark, S. K., & Cropsey, K. L. (2015). Individuals in the criminal justice system show differences in cooperative behaviour: Implications from cooperative games. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 25(3), 169-180.
11. Davis, S. K., & Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*.
12. Gómez, A, Sánchez-Alcaraz, B., Valero, A., De la Cruz, E. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 138-148.
13. Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.



14. Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescent: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1179-1197.
15. Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology, 3*, 646-718.
16. Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology, 50*(1), 58-70.
17. Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518-534.
18. Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, 332*, 97-116.
19. Fernández-Berrocal, P., & Ramoz Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés, 5*(2-3), 247-260.
20. Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755.
21. Fernández-Argüelles, D.; González-González de Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research, 10*(1):43-64.
22. Fink, E., Begeer, S., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Rosnay, M. (2015). Friendlessness and theory of mind: A prospective longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(1), 1-17.
23. Freedman, A.M., Kaplan, H.I., & Sadock, B. J. (1997). *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Salvat.
24. Gaete, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E., & Chen, M. Y. (2016). Influencia de las conductas promotoras de salud de los padres en la de sus hijos adolescentes. *Revista médica de Chile, 144*(7), 870-878.
25. Garaigordobil, M. (2003a). Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años. Madrid: Pirámide.
26. Garaigordobil, M. (2003b). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil*. Madrid: Psicología Pirámide.
27. Garaigordobil, M. (2004). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
28. Garaigordobil, M. (2005). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
29. Garaigordobil, M. (2007). *Programa juego: juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
30. Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.
31. Gignac, G. E., Karatamoglou, A., Wee, S., & Palacios, G. (2014). Emotional intelligence as a unique predictor of individual differences in humour styles and humour appreciation. *Personality and Individual Differences, 56*, 34-39.
32. Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
33. González, J., Caprara, G. V., Garcés de los Fayos, E. J., & Zuffianó, A. (2014). Importance of the development of prosocial behavior in the adolescent's personality through physical education. En *Physical Education: Role of School. Programs, Children's Attitudes and Health Implications*. NOVA SCIENCE PUBLISHERS. New York.



34. González, J., Garcés de los Fayos, E. J. & García Dantas, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 183-187.
35. Howle, T. C., Jackson, B., Conroy, D. E., & Dimmock, J. A. (2015). Winning friends and influencing people: Self-presentation motives in physical activity settings. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 44-70.
36. Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A. P., & Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1), 132-138.
37. Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.
38. Koopmann-Holm, B., & Tsai, J. L. (2014). Focusing on the negative: Cultural differences in expressions of sympathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(6), 1092.
39. Latta, R.L. (1998). *The Basic Humor Process. Humor Research*. New York: Mouton de Gruyter.
40. Liew, J., Lench, H. C., Kao, G., Yeh, Y. C., & Kwok, O. M. (2014). Avoidance temperament and social-evaluative threat in college students' math performance: A mediation model of math and test anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(6), 650-661.
41. Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81(3), 302-312.
42. Martin, R. (2008). *La Psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión Ediciones.
43. Martínez, A. C. (2014). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, 2(1), 35-47.
44. Mayer, J.D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
45. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. New York: Cambridge University Press.
46. Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. P. (2016). A Review of Social Problem-Solving Interventions Past Findings, Current Status, and Future Directions. *Review of Educational Research*, 0034654316652943.
47. Mestre, V., Frías, D., Samper, P., & Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 1(3), 221-232.
48. Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M., Cortés, M.T., & Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
49. Mestre, V., Samper, P., & Frías, M. D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 445-458.
50. Mikami, A.Y., Boucher, M.A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23.
51. Miller, M.C., Cooke, N.L., Test, D.W., & White, R. (2003). Effects of Friendship Circles



- on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 167-184.
52. Nath, L.R., & Ross, S.M. (2001). The influence of a peer-tutoring training model for implementing cooperative groupings with elementary students. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 41-56.
 53. Navarro, R.; Barreal, P.; Basanta, S. (2016). Relación entre el autoconcepto físico y el disfrute en las clases de Educación Física en escolares de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 8(2), 151-162.
 54. Paulus, M., Licata, M., Kristen, S., Thoermer, C., Woodward, A., & Sodian, B. (2015). Social understanding and self-regulation predict preschoolers' sharing with friends and disliked peers: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 53-64.
 55. Pecora, G., Sette, S., Baumgartner, E., Laghi, F., & Spinrad, T. L. (2016). The moderating role of internalising negative emotionality in the relation of self-regulation to social adjustment in Italian preschool-aged children. *Cognition and Emotion*, 30(8), 1512-1520.
 56. Perandones González, T. M., Lledó Carreres A., & Herrera Torres, L. (2013). ¡Sonría, Maestro! Aprendizaje sentido. Con humor la letra entra mejor. *Dedica*, 4, 175-186.
 57. Piff, P. K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D. M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 883.
 58. Pretty, J., Barton, J., Pervez Bharucha, Z., Bragg, R., Pencheon, D., Wood, C., & Depledge, M. H. (2016). Improving health and well-being independently of GDP: dividends of greener and prosocial economies. *International Journal of Environmental Health Research*, 26(1), 11-36.
 59. Rosa, A. I., Inglés, C. J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J., & Méndez, F. X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
 60. Rizzo, A. A., Medina, C. M. A., Botero, J. C. R., & Zuluaga, E. H. (2016). Agresión y empatía en un grupo de niños y niñas diagnosticados con trastorno negativista desafiante. *Katharsis*, (20), 123-143.
 61. Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
 62. Sánchez, M., & Hume, M. (2004). Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. Tesis Doctoral.
 63. Saunders, K. E. A., Goodwin, G. M., & Rogers, R. D. (2015). Borderline personality disorder, but not euthymic bipolar disorder, is associated with a failure to sustain reciprocal cooperative behaviour: implications for spectrum models of mood disorders. *Psychological Medicine*, 45(08), 1591-1600.
 64. Serrano, J. S., Abarca-Sos, A., Clemente, J. J., Pardo, B. M., & García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 103-112.
 65. Sliminng, E. C., Montes, P. B., Bustos, C. F., Hoyuelos, X. P., & Vio, C. G. (2015). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
 66. Sully, J. (1902). *Essay on laughter*. New York: Longmans, Green.
 67. Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Berridge, D. M., & Lancaster, G. A. (2015). Prosocial skills in young children with autism, and their mothers' psychological well-being:



Longitudinal relationships. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 13, 25-31.

68. Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
69. Tur, A. M. (2003). Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.