
Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria

Emotional strategies in physical education through learning service: application of the “feel while playing” program in primary students

Lorena Zorrilla-Silvestre
Universitat Jaume I
zorrilla@uji.es
<https://orcid.org/0000-0001-5447-5683>

Teresa Valverde Esteve
Universidad de Valencia
teresa.valverde@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-8712-9872>

Julio Carreguá Ballester
CEIP Cervantes, Vila-Real
juliocarreguiballester@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3332-7854>

Alberto Gómez Delgado
CEIP Herrero, Castellón
alberto.gomez.delgado@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8376-8450>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-05-10
Aceptado: 2019-07-02
Publicado: 2019-12-15

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguá, J., & Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165–181. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11734

Resumen

Las emociones, la inteligencia emocional y la competencia socioemocional son algunos de los contenidos transversales que podemos desarrollar desde la Educación Física escolar. El juego motor es una fuente de estímulos y vivencias que favorece el desarrollo de las estructuras físicas y cerebrales que el alumnado de Primaria utilizará en su presente y futuro. El objeto de este estudio fue analizar las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos tras la puesta en práctica de un programa de intervención denominado "Siente Jugando", haciendo uso de la metodología Aprendizaje Servicio. La muestra estuvo formada por 93 participantes de Educación Primaria Obligatoria (EPO), de edades comprendidas entre los 6-8 años (41% chicas, 59% chicos) (48% de primer curso y 52% de segundo) y 50 participantes universitarios del segundo curso de Educación Infantil, quienes pusieron en práctica juegos que habían elaborado previamente para desarrollar los contenidos socioemocionales. Cada grupo desarrollaba las 6 emociones básicas y las 5 variables de la competencia (reconocimiento de emociones, autoconcepto, resolución de conflictos, conducta prosocial-altruista y empatía) durante 16 sesiones de 45 minutos (2 sesiones por semana). En los resultados, observamos un aumento significativo en el número de estrategias directas ($p \leq .000$) e indirectas ($p \leq .000$) tras la intervención. Sin embargo, aunque no encontramos diferencias estadísticamente significativas en el número de estrategias agresivas, a efectos prácticos sí observamos una disminución en los mismos, que repercutió en un aumento de aquellas directas e indirectas.

Palabras clave: Educación Física; Emociones; Aprendizaje Servicio; Siente Jugando

Abstract

Emotions, emotional intelligence and socio-emotional competence are some of the transversal contents that we can develop in Primary Education, in the subject of Physical Education. The motor game is a source of stimuli and experiences that encourages the development of physical and cerebral structures that the primary learning students will use in their present and future. The purpose of this study was to analyze the strategies used for the resolution of conflicts after putting into practice an intervention program called "Feel while Playing", through the use of Service Learning methodology. The sample was formed by 93 participants of Compulsory Primary Education, aged between 6-8 years (41% girls, 59% boys) (48% of first grade and 52% of second grade) and 50 college Second year of Early Childhood Education, who put into practice games that had been previously elaborated to develop socio-emotional contents. Each group developed the 6 basic emotions and the 5 competence variables (recognition of emotions, self-concept, conflict resolution, prosocial-altruistic behavior and empathy) during 16 sessions of 45 minutes (2 sessions per week). In the results, we observed a significant increase in the number of direct ($p \leq .000$) and indirect ($p \leq .000$) strategies after the intervention. However, despite the fact that we did not find statistically significant differences in the number of aggressive strategies, we observed a decrease in them, which resulted in increased direct and indirect ones.

Keywords: Physical Education; Emotions; Service-learning; Feel while playing

Introducción

En la actualidad, y desde hace unos años, han cobrado especial relevancia las publicaciones científicas y de divulgación relacionadas con las emociones, la inteligencia emocional, educación emocional y competencia socioemocional en todos los contex-

tos, especialmente en el ámbito educativo. En ocasiones, nos encontramos ante situaciones en las que los individuos no se encuentran emocionalmente preparados para responder a las demandas de las situaciones cotidianas, hecho que Bisquerra y Pérez (2012) denominan *Analfabetización Emocional*.

El concepto de emoción ha evolucionado con el tiempo, hasta alcanzar un enfoque integrador desde una perspectiva multidimensional, atendiendo a la respuesta fisiológica, conductual y cognitiva. El enfoque evolucionista se inicia con Darwin (1872), quien señaló que las emociones tenían un carácter hereditario porque se manifestaban de forma similar en adultos e infantes, incluso en distintos grupos culturales, teniendo así un carácter funcional por haber sido relevantes en la adaptación del organismo a lo largo de la filogénesis. En este sentido, las emociones han sido útiles para la supervivencia de la especie humana y animal, puesto que han funcionado como mecanismos reflejos ante situaciones de riesgo. Además, las expresiones emocionales han demostrado tener un valor adaptativo-social, teniendo en cuenta que ayudan a preparar una conducta que va a contribuir a regular la vida social del ser humano (Perinat, 1998).

Watson (1919), inició el estudio de las emociones desde un enfoque conductista, indicando que se trata de la forma lógica de estudio y entendiendo así que las emociones son determinadas por estímulos externos. Este enfoque se basa en el fenómeno de la observación, centrándose en el estudio de la conducta emocional como un conjunto de respuestas observables que pueden ser condicionales. Según las investigaciones de Watson y Rayner (1920), los infantes nacen con una serie de respuestas no aprendidas (o incondicionales) que se emiten en presencia de ciertos estímulos (incondicionados) (p.e., un infante, ante un ruido fuerte, sentirá miedo y reproducirá el lloro). Asimismo, las emociones se reducen a la relación estímulo-respuesta del recién nacido que desencadenan, a su vez, unos cambios fisiológicos. Sus estudios evidencian la posibilidad de experimentar miedo y eliminarlo a través del condicionamiento clásico. Propone que a través de la asociación estímulos neutros se puede condicionar una respuesta emocional.

En esta línea, otros estudios sugieren que la conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos, que previamente no generaban respuesta, siempre que se siga un procedimiento de condicionamiento clásico (Fernández-Abascal, 1997). Skinner (1953) acepta la tesis de Watson sobre que el comportamiento se debe al estímulo externo y a la fisiología del individuo, pero no considera los cambios fisiológicos como la esencia de la emoción, sino que esta la determina un comportamiento que produce el resultado deseado y por eso se repite, denominado "operante". En este sentido, considera que una emoción es la predisposición a actuar de una cierta manera ante un estímulo (p.e., un niño enfadado reaccionará gritando).

Dentro del enfoque constructivista, tiene gran relevancia la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976), la cual propone la existencia de un aprendizaje vicario de las emociones; es decir, que una conducta emocional se puede aprender observando las reacciones emocionales de otras personas. Esta teoría evidencia que el comportamiento emocional se puede aprender. Es más, Bandura (1976) señala que para que se produzca aprendizaje emocional es importante que exista conciencia de la relación entre los estímulos asociados y su activación mediante procesos cognitivos.

Con un cambio de paradigma surge el enfoque biológico, precursor de las teorías Neodarwinistas, que entiende la emoción como fruto de un proceso neuronal. Es más, indica que la emoción es previa a la cognición; es decir, que la reacción afectiva tiene primacía sobre el procesamiento cognitivo de la información. Lange (1885) y Zajonc

(1985) señalan que la emoción es la percepción de cambios fisiológicos y motores; así, la experiencia emocional es consecuencia de ellos. De ahí su frase célebre “no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos”. Este enfoque que entiende la emoción como un proceso automáticamente sin participación de la cognición, discrepa del enfoque cognitivo, que entiende la emoción como un proceso post-cognitivo resultado de la evaluación del estímulo (Arnold, 1960; Lazarus, 1999).

En cuanto al enfoque cognitivista, Arnold (1960) definió la emoción como la valoración (positiva o negativa) de un estímulo percibido en función de una experiencia subjetiva que conlleva a realizar una conducta y experimentar una determinada emoción. Este proceso de valoración precede a la emoción e inicia el proceso emocional (Lazarus, 1991; Roseman, 1984; Scherer, 1984; Smith, 1989). Esta aportación será recogida en la mayoría de teorías cognitivas formuladas con posterioridad. Lazarus (1991), a partir del trabajo de Arnold, desarrolló la teoría cognitiva-motivacional-relacional de la emoción, basada en el proceso de valoración y convirtiéndose en la más popular entre la comunidad científica. En esta teoría, Lazarus (1999) establece que el proceso de valoración cognitiva está compuesto por dos momentos: la valoración primaria y la secundaria. Estos momentos están interrelacionados y son dependientes, y la única diferencia es el contenido de los procesos, no cayendo en el error de tratarlas por separado.

La valoración primaria hace referencia a la importancia que tiene lo que está ocurriendo en un momento determinado y su relación con los objetivos, las metas, valores y creencias de la persona. En la medida en que se ven comprometidos estos objetivos, metas y bienestar, se dan o no reacciones emocionales negativas y de estrés. En esta valoración se distinguen tres componentes básicos: la relevancia de las metas, la congruencia de las metas y el tipo de implicación del ego. Por otro lado, la valoración secundaria es el proceso de evaluación donde la importancia radica en establecer la conducta más adaptativa posible para conseguir el bienestar, siendo necesario poseer estrategias de afrontamiento. En ella también se identifican tres componentes básicos: la valoración sobre el agente culpable, responsable o acreedor del resultado, el potencial de afrontamiento y las expectativas futuras (Pérez & Redondo, 2006). Así, los procesos de valoración se convierten en cogniciones emocionales donde la manera de enfrentarse a las emociones y la evaluación realizada a los estímulos dependen de la personalidad y del contexto ambiental.

Además, Lazarus (1991) distingue cinco temas *meta-teóricos* de las emociones a tener en cuenta. El primer principio hace referencia a que las emociones no pueden ser explicadas por una sola variable, sino que intervienen variables de personalidad y ambiente. El segundo, se refiere al establecimiento de un principio de proceso donde las emociones varían en el tiempo debido a los cambios experimentados entre la relación de la personalidad y el ambiente; y de estructura cuando las relaciones entre persona y entorno son estables. En lo referente al tercero, se basa en el desarrollo y evolución de las emociones con el paso del tiempo. Estas van cambiando a medida que la persona pasa por diferentes etapas de su vida. Por lo que respecta al cuarto principio, remarcar la especificidad de emociones existentes y la importancia de hacer una distinción ya que el proceso emocional es distinto para cada una de ellas. Y, por último, el quinto principio se refiere a la definición única de cada emoción en relación de la persona y el ambiente que se construye a partir del proceso de valoración.

Desde un enfoque integrador, tenemos teorías explicativas como la labio-informacional (Lang, 1979), que señala la existencia de tres sistemas de respuesta emocional que están estrechamente unidos: el cognitivo (p.e., el pensamiento), el fisiológico (p.e., las

reacciones psicofisiológicas) y el motor (p.e., la conducta). Esta teoría, actualmente conocida como la "teoría de los tres sistemas de respuesta emocional", es aceptada por la comunidad científica, y postula que la respuesta emocional es multidimensional y no conlleva una única activación como se pensaba. En esta línea, Izard (1991) plantea que la respuesta emocional se debe a causa de cambios localizados en procesos neurales (p.e., la emoción entendida como la actividad de ciertos neurotransmisores y mecanismos cerebrales que median la evaluación de un estímulo), afectivos (p.e., la emoción entendida como un proceso sensorial-perceptivo) y cognitiva (p.e., la emoción entendida como procesamiento cognitivo de la información). En esta línea, otros autores, como Salovey y Mayer (1990) definen la emoción como "respuestas organizadas", que cruzan límites de muchos subsistemas psicológicos, incluyendo los subsistemas fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial. Son diferentes de los humores. Las emociones son más cortas e intensas.

Más recientemente, Bisquerra, Pérez y García (2015) indican que la emoción se activa a partir de un acontecimiento interno o externo denominado estímulo. Este es percibido de manera consciente o inconsciente por el individuo que realiza una valoración automática o primaria con la finalidad de determinar si dicho estímulo afecta a su supervivencia o bienestar. Cabe destacar que esta valoración puede realizarse positivamente como un progreso hacia la supervivencia y bienestar o, por el contrario, negativamente como una amenaza. Esta valoración depende de multitud de factores (p.e., significado del acontecimiento, evaluación de las habilidades de afrontamiento, atribución causal, experiencia previa, contexto, etc.), por lo que un mismo evento puede ser valorado de tantas maneras como personas lo experimenten. No obstante, el estilo valorativo es aprendido en un contexto familiar, social, académico, etc. En este sentido, el individuo puede aprender a modificar las valoraciones que ofrece a ciertos estímulos para contribuir a reducir las emociones negativas y aumentar las positivas, avanzando hacia el bienestar, especialmente durante los primeros años de vida, cuando el cerebro se encuentra en continuo proceso de adaptación (Goleman, 1996). Es aquí donde radica la importancia de impartir programas de educación socioemocional en las escuelas desde la edad temprana. Las escuelas son el contexto idóneo en el que desarrollar las estrategias emocionales que van a permitir la óptima gestión de factores de riesgo o paliar sus efectos negativos (de Andrés, 2005), por estar continuamente recibiendo estímulos que producen estrés emocional. Así, el éxito personal y profesional de las personas que han pasado por la etapa escolar ha radicado en la capacidad de identificar y gobernar sus emociones (Fernández-Berrocal & Pacheco, 2002).

Posteriormente a la valoración automática, se produce una valoración cognitiva o secundaria que activa la respuesta emocional. Esta respuesta se manifiesta de tres maneras: psicofisiológica, comportamental y cognitiva (Lang, 1968; Kleinginna & Kleinginna, 1981; Bisquerra, 2000).

Otro aspecto a considerar en el estudio de las emociones es como se clasifican. Distinguimos entre el tipo de emociones según su complejidad y la relación estímulo-respuesta. Atendiendo a su complejidad, las emociones se clasifican en básicas y secundarias. Según Bisquerra et al. (2003), las emociones básicas se caracterizan por tener unas características universales respecto a la expresión facial. Este autor considera como básicas: la ira o enfado, el miedo, la tristeza, el asco, la sorpresa y la alegría. Es a partir de los 5-6 años cuando los escolares son capaces de reconocer las emociones básicas en uno mismo y en los demás, siendo sobre los 6-10 cuando son capaces de hablar y reflexionar sobre de ellas (Del Barrio, 2005; Fernández-Abascal, Martínez-Sán-

chez & Chóliz, 2009; Bisquerra et al., 2012). Lazarus y Bisquerra coinciden en diferenciar las emociones en negativas, positivas y neutras. No obstante, Bisquerra, Pérez y García (2015) amplían dicha clasificación incorporando las sociales y estéticas.

Según Fernández-Abascal et al. (2009) establecer la edad en la que aparece por primera vez una emoción en un infante no es tarea fácil, pues se necesitan años de observación y una muestra muy elevada. No obstante, las investigaciones realizadas durante años concluyen que ya desde los primeros meses de vida, los bebés expresan a nivel corporal y facial tanto emociones positivas como negativas, tales como el miedo, la ira, la tristeza, la alegría o la sorpresa. A medida que avanzan en edad, las expresiones son más nítidas y claras, siendo a los dos años cuando se alcanza la base del desarrollo emocional que incluye la expresión emocional y el reconocimiento de las emociones en nosotros y los demás (Fernández-Abascal et al., 2009).

Del Barrio (2005) establece los estadios de evolución emocional por los que pasa un infante en edad infantil, determinando ocho periodos de 6 o 12 meses cada uno desde el nacimiento hasta los 7 años. En los primeros meses de vida (0-12 meses), el infante empieza a experimentar emociones primarias o básicas. Entre los 6 y los 12 meses es capaz de reconocer la expresión facial de emociones básicas en personas adultas que los cuidan. De los 18 a los 24 meses experimentan diferentes emociones secundarias, pero no es hasta los 2-3 años cuando el niño empieza a etiquetar verbalmente las emociones básicas, coincidiendo con sus primeras palabras. A partir de este momento, este es capaz de experimentar y reconocer las emociones a un nivel superior. De los 2 a los 4 años empieza a reconocer cuál es su estado de ánimo, aunque no es capaz de asociarlo a una emoción. El reconocimiento de eventos activadores de emociones propias aparece entre los 4 y 5 años. Es durante los 6 y 8 años cuando el niño tiene la madurez para reconocer e identificar las emociones propias y de los demás. Por esta razón en nuestro estudio se ha escogido una muestra de alumnos de entre 6 y 8 años de edad (primero y segundo de Educación Primaria). Finalmente, y una vez consolidado el reconocimiento y conocimiento de las emociones, empieza la metacognición de las mismas (sobre los 8-10 años).

El juego motor es una fuente de creación de estímulos y vivencias que ayudan al desarrollo de todas las estructuras físicas y cerebrales siendo la base para la construcción de los aprendizajes (Gil & Chiva, 2014). Entre otros, la literatura justifica su utilidad para el trabajo de la competencia socioemocional en las aulas (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella, & Agulló, 2005; Durán, Lavega, Salas, Tamarit & Invernó, 2015; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila & March, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Miralles, Filella, & Lavega, 2017; Sáez de Ocariz & Lavega, 2015), centrándose principalmente en la realización de ejercicios de familiarización con la respiración y atención plena (Almansa et al., 2014; Merchán, Bermejo & de Dios-González, 2014; Ruiz, Lorenzo & García, 2013).

El Aprendizaje Servicio (ApS), resultado de la intencionalidad pedagógica y solidaria, contribuye al desarrollo de valores universales, tales como los derechos humanos, el desarrollo integral y los procesos democráticos, así como el ámbito social (empatía inter-personal, habilidad para trabajar y preocuparse por los otros), cívico y ético (Gallardo, 2017). Esta metodología activa propicia las condiciones necesarias para que el alumnado construya por sí mismo su propio conocimiento en relación a unos contenidos curriculares a partir de la experiencia desarrollando su personalidad, a la vez que intenta resolver una necesidad social existente en un contexto próximo propiciando una transformación social (Chiva-Bartoll, Salvador-García & Ruiz-Montero, 2018; Chiva-Bartoll, Capella-Peris & Pallarés-Piquer, 2018; Chiva-Bartoll, Palla-

rés-Piquer & Gil-Gómez, 2018). Así, el ApS podemos definirlo como una metodología encuadrada dentro de las denominadas activas y experienciales. La característica de activa la adquiere desde el momento en que debe propiciar la ubicación del alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zorrilla, 2017). Este principio, muy manido en la literatura específica, en la legislación educativa universitaria (principios básicos del EEES) y en la no universitaria (LOE, LOMCE y normativa que las despliega), queda muchas veces en una simple quimera, en un deseo, en un anhelo, no transformándose en la realidad en una cuestión palpable. En este sentido, el ApS adecuadamente aplicado, sí es una estrategia metodológica que supone trasladar decisiones del docente al alumnado, convirtiéndolo en protagonista de sus propios aprendizajes, aspecto, por otra parte, delimitado claramente por el planteamiento constructivista del aprendizaje (Zorrilla, 2017). El ApS proporciona las condiciones necesarias para construir por sí mismos el conocimiento, al actuar con protagonismo para resolver una necesidad social existente actuando en situaciones reales (Fernández & Martínez, 2016; Gil, 2012). Esta es verdaderamente la traslación a la práctica de los principios teóricos, legales y psicológicos del aprendizaje. Ello refuerza la elección metodológica del ApS en la formación de futuros docentes y en el aprovechamiento de alguna de sus derivadas en la implementación de programas, como es el caso del este trabajo.

Consecuencia de esta fundamentación teórica, nos centraremos en el trabajo de las seis emociones básicas (alegría, tristeza, ira o enfado, asco, sorpresa y miedo) por ser las primeras que se empiezan a reconocer y experimentar, y debido al nivel evolutivo en el que se encuentran nuestros alumnos de primer ciclo de Educación Primaria. El objeto de este estudio fue analizar las estrategias para la resolución de conflictos en alumnado de Primaria, a través del ApS realizado por alumnado universitario, incentivando el aumentando del número de estrategias cognitivas indirectas y/o directas en el alumnado y disminuyendo las agresivas.

Metodología

Procedimientos

En la descripción del programa, distinguimos entre la fase de elaboración y la de aplicación. La fase de elaboración y aplicación tuvo como base la metodología ApS, a través de la cual se implementó la prestación del servicio directo de 50 participantes universitarios de la asignatura de Fundamentos de Expresión Corporal; Juegos Motrices en la Educación Infantil del segundo curso de Educación Infantil. La denominación de este programa fue "Siente Jugando", teniendo así como base el programa socioemocional y la metodología del ApS. El alumnado de esta asignatura (de ahora en adelante, denominado Grupo Intervención), puso en práctica, fuera del horario lectivo y con carácter voluntario, los conocimientos teóricos adquiridos en un contexto real y atendiendo a una necesidad social mediante juegos que habían creado previamente, tras la realización de un seminario para trabajar los contenidos socioemocionales. Cabe resaltar, que dicha necesidad social nació de las conclusiones extraídas de reuniones realizadas con diferentes docentes de educación primaria y equipos directivos de colegios de la ciudad de Castellón. La gran mayoría coincidió en la limitación curricular sobre el tratamiento de las emociones o la competencia socioemocional en el currículum, la falta de formación de los docentes y la escasez de recursos personales para su puesta en marcha.

Las cinco competencias fundamentales que tuvimos presentes en la puesta en marcha de este estudio fueron: 1) la emocional, entendida como la capacidad de percibir y reconocer las emociones que experimenta uno mismo y otra persona; 2) la autonomía emocional, la cual engloba aspectos de autogestión personal como la autoestima o el autoconcepto; 3) la competencia social, necesaria para mantener relaciones positivas con los demás; 4) la competencia para la vida y bienestar, necesaria para adoptar comportamientos adecuados y poder superar los desafíos de la vida.

De forma previa, el profesorado llevó a cabo específicamente sesiones de formación socioemocional, cuya implementación consistió en un seminario inicial de 3 sesiones semanales (2h de duración cada una) donde se especificaron los siguientes aspectos:

- El tipo de juegos que tienen que utilizar en cada sesión (uno cooperativo, otro competitivo y otro comodín cooperativo-competitivo)
- La estructura de la sesión y de los juegos
- Los protocolos a seguir en la resolución de conflictos y en las reflexiones
- Cada grupo de intervención debía trabajar las 6 emociones básicas y las 5 variables de la competencia (reconocimiento de emociones, autoconcepto, resolución de conflictos, conducta prosocial-altruista y empatía)

En las sesiones de seguimiento, los grupos de intervención (bajo la tutorización del grupo de investigación), crearon los juegos cooperativos y competitivos, poniéndolos en marcha en las clases prácticas de la asignatura. Durante la puesta en práctica del programa "Sigue Jugando" con el alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO), una observadora registró aquellas conductas emocionales de los infantes ante la actuación de los grupos de intervención. Asimismo, los grupos de intervención llevaron a cabo puestas en común, en las que se reflexionó acerca del desarrollo para así mejorar en las siguientes sesiones, así como los componentes socioemocionales trabajados con el alumnado de EPO.

Los ámbitos de aplicación fueron los colegios Públicos de Infantil y Primaria de la ciudad de Castellón de la Plana, comprendiendo alumnado de primero y segundo de Educación Primaria (edades entre 6 y 8 años). Las sesiones fueron llevadas a cabo en aulas, patios y gimnasios, abarcando desde estas ubicaciones las áreas curriculares de Educación Física y Lengua Castellana. El número total de sesiones fue de 16, con una duración de 45 min (2 sesiones por semana) por grupo escolar.

Este programa estuvo basado en el modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra (2000) y Bisquerra et al. (2015) articulado en torno a los siguientes 5 componentes: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y bienestar. En nuestro caso, el programa fue adaptado en torno a 3 ejes temáticos: la conciencia emocional, el autoconcepto y las habilidades socioemocionales.

Las estructuras de las sesiones y de los juegos fueron fijas, empezando por una presentación. Siguiendo con los juegos cooperativos, competitivos y cooperativos-competitivos, el profesorado detenía el juego a mitad y al final para preguntar "¿Qué sentís?". El alumnado se dirigía a las pegatinas de colores con gestos de las emociones dibujadas y los ubicaba en una plantilla. Al finalizar la sesión, el profesorado junto con el grupo de intervención, realizaba la reflexión final del juego y de las emociones que habían experimentado a lo largo de la sesión.

A los grupos de intervención, se les proporcionó un protocolo de actuación ante un conflicto. Durante el juego si surgía alguna situación de conflicto se observaba como lo resolvían e intervenían según el protocolo. Al finalizar el juego, en la fase de reflexión final, se retomaba la situación y otros compañeros proponían situaciones alternativas de resolución.

Muestra

La muestra estuvo formada por 93 participantes de EPO de un CEIP de Castellón de la Plana, cuyas edades oscilaban entre los 6-8 años (41% chicas, 59% chicos) (48% de primer curso y 52% de segundo), siendo un grupo natural, es decir, ya existiendo como tal.

Diseño

El diseño de esta investigación siguió una metodología cuantitativa, a través de un diseño cuasi-experimental de un solo grupo (con medidas Pre y Post test).

Procedimiento de la investigación

Tras la selección del centro educativo, tuvo lugar la preparación de la intervención. Durante la misma, se realizaron reuniones con el equipo directivo, las docentes de primero y segundo de EPO y el docente de Educación Física (EF). En estas se explicó el procedimiento de la investigación, las tareas a realizar y las pruebas que se administrarían al alumnado, así como su temporalización.

Los principios del programa Siente Jugando fueron:

- La utilización del juego motor como herramienta fundamental para desarrollar la competencia socioemocional
- La incorporación de un elemento de innovación metodológica, tomando como base la metodología ApS

Asimismo, se les comunicó que se realizarían informes de cada clase a partir de los resultados obtenidos, y que estos estarían a disposición del centro y de las familias, cuestión que significó un retorno de información útil para mejora de la vida del centro. Además, se les proporcionó un dossier con toda la información para que lo pudieran presentar en la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Consejo Escolar para aprobar su participación. Todo este procedimiento fue aprobado por el Centro Educativo y la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

Al inicio del trimestre, se procedió a la evaluación del grupo intervención a través del Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Interacción Social (EIS), por parte del equipo investigador, en la franja horaria de 9 a 12h, de lunes a jueves. De esta forma, se fueron administrando las pruebas de manera individual, respetando los tiempos de recreo del alumnado.

De forma simultánea, se procedió a la formación del alumnado universitario en educación emocional, con el objeto de identificar los pilares básicos de la competencia socioemocional y diseñar los juegos motores cooperativos y competitivos con componente socioemocional, dando forma al Programa Siente Jugando. Estas propuestas,

fueron revisadas y supervisadas por un panel de expertos en educación emocional y ApS, garantizando una correcta aplicación de los mismos.

Durante el segundo trimestre, el alumnado universitario (en grupos de intervención de 5-6 personas), acudió al centro a poner en práctica el Programa de intervención. Cada grupo escolar, recibió 16 sesiones de juegos durante 8 semanas (2 sesiones/semana), en el tiempo de Lengua Castellana y EF.

Finalizada la fase de intervención, en el tercer trimestre, el equipo investigador acudió nuevamente al centro para administrar las mismas pruebas del cuestionario inicial, comparando así los resultados antes y después de la intervención.

Adquisición y registro de datos

La variable de estrategias cognitivas, fue evaluada a través del cuestionario EIS (Garai-gordobil, 2005), el cual evalúa la calidad y cantidad de estrategias cognitivas (directas, indirectas y agresivas) de interacción social de cada participante. Este cuestionario está formado por 8 historias que representan diferentes situaciones hipotéticas a las que el alumnado tiene que dar respuesta. Para lograr un mejor entendimiento, a cada historia le acompaña un dibujo representativo de la misma presentado mediante un soporte electrónico como portátil o *tablet* (Figura 1), creada ad hoc por el grupo de investigación, habiendo versión para niños y para niñas. Su administración es individual. El evaluador le enseña la imagen a la vez que verbaliza la historieta y le indica que debe pensar en la situación para decir cómo se puede resolver esa problemática que se le presenta. Las respuestas son libres y el evaluador toma nota de todas las posibles soluciones que se dan a cada situación en la hoja de respuestas.

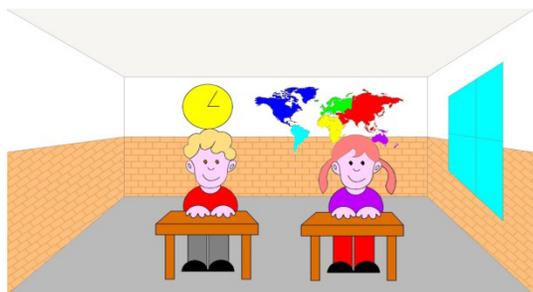


Figura 1. Historia representativa ad hoc del Ítem 1 del cuestionario EIS

Las situaciones sociales ante las que el infante tenía que aplicar estrategias cognitivas de carácter asertivo fueron:

- Iniciar relaciones de amistad
- Prestar ayuda y consuelo a un/a compañero/a
- Persuadir y convencer a otros iguales para recuperar un juguete, jugar a otro juego, conseguir un objeto y ayudar a recuperar un objeto que le han quitado
- Incorporarse a jugar con un grupo de niños y niñas
- Defender a un/a compañero/a sin violencia

Las posibles respuestas dadas, fueron clasificadas en: 1) estrategias directas (emprendiendo una acción directa sobre una situación), 2) indirectas (obteniendo el objetivo a través de actos indirectos de intercambio, reciprocidad, negociación, etc.), 3) agresivas (implicando consecuencias negativas para la resolución del conflicto tales como las descalificaciones o el chantaje).

Materiales

La aplicación de la prueba fue realizada de forma individual, utilizando un soporte electrónico (ordenador o *tablet*) para presentar de forma visual las situaciones creadas para tal fin (PowerPoint, Microsoft). El equipo investigador enseñaba la imagen a la vez que verbalizaba la historia que tenía anotada en la hoja de respuestas. A continuación, mostramos un ejemplo de las instrucciones aportadas por el equipo investigador:

A continuación comentaremos diversas situaciones en las que se encuentra una persona de tu edad. Tienes que pensar sobre estas situaciones y luego indicar qué podría hacer esta persona en esta situación. Enumera todas las formas que se te ocurran para resolver cada situación. ¿Lo has entendido?

Una vez obtenida la respuesta afirmativa, se presentaban historias con el apoyo visual. Las anotaciones del equipo investigador fueron clasificadas en directas, indirectas o agresivas, a partir de la propuesta de estrategias elaborada por Garaigordobil (2005).

Procesamiento de los datos

Las respuestas, codificadas, fueron clasificadas en función del tipo de estrategia. Así, se obtuvieron el número total de estrategias directas, indirectas y agresivas dadas por el alumno para resolver situaciones.

Análisis estadístico

El análisis estadístico fue llevado a cabo a través del software SPSS (v23, Chicago, IL). Una vez comprobada la normalidad y homocedasticidad de la muestra, se llevó a cabo el análisis descriptivo, la prueba T-student para muestras relacionadas, tomando como significativas aquellas cuando $p \leq .05$.

Resultados

En la tabla 1, podemos observar los valores descriptivos analizados, que reflejan el aumento de las medias de las estrategias cognitivas directas e indirectas y descenso de las agresivas, tras el programa de intervención. Estos resultados son considerados positivos ya que lo que se pretendía con la aplicación del programa era proporcionar al alumnado recursos y estrategias directas e indirectas para que se redujeran el número de estrategias agresivas, tanto en el aula como en el tiempo libre dentro del centro escolar.

Específicamente, observamos diferencias estadísticamente significativas en las estrategias directas ($t(92) = 4.903, p \leq .000$) e indirectas ($t(92) = 12.909, p \leq .000$) tras la intervención. Sin embargo, aunque no encontramos diferencias estadísticamente signifi-

cativas en el número de estrategias agresivas, a efectos prácticos sí observamos una ligera disminución en los mismos, que repercutió en un aumento de aquellas directas e indirectas.

Tabla 1

Estrategias cognitivas directas, indirectas y agresivas

Variable	Pretest (Media ± SD)	Postest (Media ± SD) T	Prueba T	
			T	P
E. Directas	5.23 ± 1.94	6.56 ± 2.10	4.903	.000
E. Indirectas	3.16 ± 2.23	8.55 ± 4.02	12.909	.000
E. agresivas	2.13 ± 1.30	1.92 ± 2.48	0.702	.485

Discusión

Los resultados derivados de esta investigación en la que se llevó a cabo un programa de intervención revelan que la variable estrategias cognitivas mejora de manera estadísticamente significativa tanto en respuestas directas como en indirectas (asertivas), experimentado un aumento considerable en las estrategias indirectas. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Weissberg, Barton y Shriver (1997) y Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) quienes concluyen que tras la aplicación de un programa socioemocional aumenta la capacidad de resolución de conflictos y habilidades de relación. Asimismo, Cacheiro y Martins (2012), Garaigordobil (1997) y Monjas (2004) confirmaron que la aplicación de programas de estas características incrementaba las conductas sociales asertivas y disminuían las agresivas, afirmación que coincide con nuestros resultados ya que, aunque las estrategias agresivas no han disminuido de manera significativa, sí que se ha observado una tendencia hacia ello. En adición, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) mostraron que los alumnos con mejor facilidad de reconocimiento emocional tenían mayor habilidad interpersonal, cuestión que incluye las estrategias indirectas. Los efectos en este ámbito sitúan a Siente Jugando en el mismo camino que los programas socioemocionales más utilizados en la actualidad.

Miralles et al. (2017) confirman que la utilización de juegos cooperativos disminuye emociones como la ira o el odio y, por consiguiente, las reacciones agresivas. Una vez más, encontramos argumentos a favor de la utilización de este tipo de actividades, destacando que al ser realizadas en el ámbito motor las interacciones se ven multiplicadas frente a otras actividades más estáticas. Cooperar consiguiendo un objetivo común une al grupo, de la misma forma que fracasar conjuntamente en su consecución también lo hace. Esta unión supone implícitamente el uso de estrategias que busquen el consenso o el acuerdo. Es evidente que actuar juntos supone desarrollar habilidades de relación basadas en el diálogo, la escucha activa, el interés por conocer las vivencias y emociones de los demás, etc. Podemos decir que se trata de ejecutar la persuasión y ello únicamente es posible desde el uso de estrategias indirectas. En este camino, no debemos desechar la aportación que supone el uso de juegos motores

competitivos. Hemos dejado claro que los usamos como elemento que aflora emociones diferentes y conductas inapropiadas socialmente. Nuestro programa es educativo, cuestión que supone manejarlas en el momento de su aparición para transformarlas desde el razonamiento. En consecuencia, ayudan a poder intervenir en el contexto. Esta discusión permite reafirmar la inclusión de juegos de los dos tipos para alcanzar un aprendizaje óptimo de estrategias cognitivas adecuadas. Los resultados al respecto validan la configuración de Siente Jugando.

Bandura (1976), estableció en su teoría del aprendizaje social que el comportamiento emocional está sujeto al aprendizaje en la medida que se interacciona con otras personas y se observan las reacciones emocionales de las mismas. En nuestro caso, el hecho de hacer visible, en la última reflexión de la sesión, los diferentes conflictos surgidos durante la misma y proponer diferentes soluciones entre todos, conlleva un aumento de las estrategias directas e indirectas en el alumnado y la tendencia a la disminución de las agresivas. Es decir, el alumnado es consciente de lo que sienten sus iguales y son capaces de empatizar, proponiendo soluciones pacíficas y contrarias a la violencia. Siente Jugando tenía instaurado un protocolo para la resolución de conflictos, estableciendo unas pautas de actuación comunes para los grupos de intervención cuyo objetivo era generar reflexión sobre los conflictos y enseñar a utilizar estrategias indirectas al alumnado.

El uso de estrategias indirectas experimenta un gran incremento en comparación con las directas después de la intervención. Estos datos ponen de relieve el efecto positivo que el programa ha tenido sobre los participantes, proporcionándoles un mayor número de estrategias cognitivas asertivas para afrontar problemas sociales, en la misma dirección que los resultados obtenidos por Garaigordobil (1997). Además, el hecho de que los infantes mejoren en comportamientos antisociales durante la infancia permitirá un mejor ajuste socioemocional en la vida adulta (Garaigordobil & Oñederra, 2010). Este es un argumento suficiente para concentrar los esfuerzos en la implantación de programas socioemocionales y prevenir futuros problemas de conducta antisocial en la adolescencia.

El juego es la herramienta idónea para trabajar las interacciones sociales entre iguales a partir de la cooperación (Huizinga, 1954; Vygotsky, 1966). El juego motor cooperativo es uno de los elementos que ha contribuido a la mejora significativa de las estrategias cognitivas, aunque podemos afirmar que este hecho se cumplirá únicamente desde un manejo adecuado de las situaciones conflictivas el aprendizaje. Siente Jugando es un ejemplo práctico de la manera de transformar estrategias más negativas en otras más asertivas, siendo muy efectivo en nuestra muestra. La variación del tipo de estrategias cognitivas empleadas por el alumnado ha sido estadísticamente significativa a favor del uso de estrategias directas e indirectas para solucionar los conflictos aparecidos en la práctica de los juegos motores.

En conclusión, podemos afirmar que el programa Siente Jugando aplicado a través de la metodología ApS y haciendo uso del juego motor como herramienta de aprendizaje, mejoró el nivel de las variables socioemocionales estudiadas. Asimismo, el juego cooperativo favoreció el aumento de las habilidades para la resolución de conflictos utilizando estrategias directas e indirectas para ello. Los momentos de reflexión tanto a mitad como a final de cada sesión contribuyeron positivamente a la adquisición y consolidación de las habilidades trabajadas. No obstante, se hace necesaria la implantación de programas de intervención dentro del aula, establecidos con anterioridad y sujetos al currículum ordinario, con un carácter multicomponente que comprenda la formación socioemocional de alumnado, docentes y familiares.

Referencias bibliográficas

- Almansa, G., Budía, M., López, J. L., Márquez, M., Martínez, A. I., Palacios, B., & José, E. (2014). Efecto de un programa de Mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación Primaria. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120-133.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi: 10.6018/ reifop.16.1.179461
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bandura, A. (1976). Social learning perspective on behavior change. En A. Burton (Ed.), *What makes behaviour change possible?* (pp. 34-57). Nueva York: Brunner/Mazel.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicología de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra, R., Pérez J. C., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G., & Agulló, M. J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. (2012). Promotion of socio-emotional competences in children at primary school. *Revista Gallego-Portuguesa de psicología e educación*, 20(1), 155-170.
- Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., & Pallarés-Piquer (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista investigación educativa*, 36(1), 277-293. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, Ó, Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de educación física. *Revista complutense de educación*, 29(1), 181-197.
- Chiva-Bartoll, Ó., Salvador-García, S., & Ruiz-Montero, P. J. (2018). Service-learning as a new methodological teaching trend in physical education and sports sciences. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 335-341.
- Darwin, C. R. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: John Murray.
- de Andrés, C. (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. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.

- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 28, 5-18.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernández, Y., & Martínez, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RI-DAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2, 111-138. doi: 10.1344/RI-DAS2016.2.6
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., Martínez-Sánchez, F., & Chóliz, M. (2009). *Guía de la expresión del bebé*. Barcelona: Roche Diagnóstics.
- Fernández-Berrocal, P., & Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje ya la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología*. Universitas Tarraconensis, 19.
- Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego: Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años (volumen2)*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/74758/jgilgomez.pdf?sequence=2>
- Gil, J., & Chiva, O. (2014). *Guía de juegos motrices: Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olympics*. Barcelona: INDE.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Lang, P. J. (1968). Fearreduction and fearbehavior: problems in treating a construct. En J. M. Shlein (Ed.), *Research in Psychotherapy, II*. Washington: American Psychological Association.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 16, 495-512.
- Lang, P. J. (1990). Cognition in emotion: Concept and action. En C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 192-226). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lange, C. G. (1885): *The Emotions*. Baltimore: Williams and Wilkins, 1922.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L., & de Dios-González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99.
- Mirallas, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Pérez, M., & Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22).
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Roseman, I. J. (1984). Cognitive determinants of emotion: A structural theory. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 5 Emotions, relationships and health* (pp. 11-36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, Á. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de educación física: valoración de una experiencia piloto en educación primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 5(2), 203-210.
- Sáez de Ocariz, U., & Lavega, P. (2015). Study of conflicts in games played during primary school physical education classes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scherer, K. R. (1984). Emotion as a multicomponent process: a model and some cross-cultural data. En P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology Vol. 5, Emotions, relationship and health* (pp. 37-63). Beverly Hills, CA: Sage.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Smith, C. A. (1989). Dimensions of appraisal and physiological response in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 339-353.

- Vygotsky, L. S. (1933). El papel del juego en el desarrollo. En L.S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, J. B. (1919). A Schematic outline of emotions. *Psychological Review*, 26, 165-196.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
- Weissberg, R. P., Barton, H. A., & Shriver, T. P. (1997). The social competence promotion program for young adolescents. En G. W. Albee & T. P. Gullotta (dirs.), *Primary prevention works* (pp. 268-290). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zajonc, R. B. (1985). Emotion and facial efference: a theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.
- Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en el alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.190841>