

REFERENCIA:

Pérez-González, J. C. (2012). **Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo**. En R. Bisquerra (Coord.), [*¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*](#) (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

5. Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo

Juan Carlos Pérez-González

«La Ilustración significa el alejamiento del hombre de su inmadurez autoprovocada. Inmadurez es la incapacidad de usar la propia razón sin la guía de otra persona. Esta inmadurez es autoprovocada cuando su causa no es la falta de inteligencia, sino la falta de decisión o de valor para pensar sin ayuda ajena. *Sapere aude* es, por consiguiente, el lema de la Ilustración.» Inmanuel Kant, 1784; *¿Qué es la Ilustración?*

Introducción

El nivel de riqueza económica de los países, cuantificado por indicadores como el producto interior bruto (PIB), está en gran parte asociado con las características de su «capital humano», y, más concretamente, de su «capital cognitivo», medido, por ejemplo, por tests estandarizados de inteligencia general o por resultados en evaluaciones de rendimiento académico como PISA (Pérez-González *et al.*, 2011).

Sin embargo, el mero desarrollo económico de los países no parece ser un objetivo de progreso suficiente que contente a los ciudadanos de hoy en día, y así se desprende del hecho de que recientemente se viene reivindicando, desde distintos puntos del globo, la dedicación de los organismos internacionales a promover el incremento de los niveles de bienestar o de felicidad de los países (Bartolini, 2010; Marks, 2011).



Del mismo modo que la inteligencia emocional de los individuos parece contribuir a la mejora de su bienestar y salud mental (Martins *et al.*, 2010; Petrides *et al.*, 2007), resulta verosímil que el nivel de inteligencia emocional medio de los países pueda estar asociado, al menos parcialmente, con el de bienestar o felicidad manifestado por sus ciudadanos.

Bajo esta hipótesis, aquellos países que promuevan la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol, y bienestar o felicidad de la ciudadanía que se apreciara incluso a escala de naciones. A su vez, la inversión en educación emocional, también hipotéticamente, podría redundar en una mejora de la calidad y la productividad de los recursos humanos del país, como ha llegado a sugerir James Heckman, Premio Nobel de Economía (Heckman y Masterov, 2004)

«Los países que promuevan la educación emocional podrían estar generando un efecto dominó sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía.»

En cualquier caso, la investigación hasta la fecha sugiere que sin un plan explícito de intervención en educación emocional, parece que los efectos de la escuela sobre el desarrollo de variables socioafectivas como, por ejemplo, la autoestima, son prácticamente nulos (Murillo y Hernández, 2011). Esto no es de extrañar dado que, al contrario que ocurre con las asignaturas de matemáticas o lengua, en la amplia mayoría de las escuelas de todo el mundo no se dedica ni un minuto, en la programación curricular semanal, a actividades de educación emocional.

Educación emocional vs. alfabetización emocional

La alfabetización es la enseñanza del abecedario, del conjunto de símbolos empleados en un sistema de comunicación; en definitiva, de la competencia de leer y escribir. Mientras que la educación va más allá de la simple alfabetización, pues pretende perfeccionar las facultades intelectuales, emocionales, sociales y morales; en definitiva, procura favorecer el pleno desarrollo del potencial humano de cada aprendiz, no únicamente de los conocimientos del alfabeto. La educación es todo eso y, al mismo tiempo, su finalidad es sencillamente ayudar a aprender, facilitar el aprendizaje, nada más y nada menos (Anaya, 2009).

La verdadera educación ha de promover la autonomía y la madurez que caracterizan al concepto que Kant tenía de la Ilustración. Y de este mismo modo, la educación emocional ha de promover la madurez emocional y no sólo la «alfabetización» emocional.

De lo anterior se deriva que el término «educación emocional» es más amplio e inclusivo que otros términos como «alfabetización emocional» o «aprendizaje social y emocional» (ASE) (Cefai y Cooper, 2009). Así se ha entendido mayoritariamente en el entorno hispanohablante, donde el término «educación emocional» es el más empleado con clara diferencia. No obstante, el lector debe saber que la mayor producción e investigación científicas en este área se publica en inglés, y precisamente en el ámbito anglosajón son utilizados principalmente los otros dos términos, con algunas contadas excepciones (Cefai y Cooper, 2009; Cohen, 2006).

Educación emocional en sentido laxo vs. en sentido restringido

En síntesis, podemos definir la educación emocional o socioemocional como el proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo cometido es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias emocionales o socioemocionales (Pérez-González, 2008).

La expresión «aprendizaje social y emocional» (ASE) ha sido popularizada por la asociación estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), con sede en la University of Chicago, primera institución impulsora a nivel internacional de la educación emocional. Esta expresión es, en realidad, una forma abreviada de referirse al «aprendizaje de competencias socioemocionales», y se emplea como término breve que refleja el enfoque de educación emocional o socioemocional de la asociación CASEL (Cohen, 2006).

«El ASE es un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales.»

El ASE se define como «el proceso a través del cual aprendemos a reconocer y a manejar las emociones, a cuidar de los demás, a hacer buenas decisiones, a comportarnos de forma ética y responsable, a desarrollar relaciones positivas, y a evitar comportamientos negativos» (Zins *et al.*, 2004).

Es importante tener en cuenta que el ASE es un concepto paraguas, multifacético, que engloba diversos tipos de competencias sociales y emocionales, pero también actitudes y disposiciones morales. El ASE es un término coloquial útil para referirnos al conjunto de aprendizajes de conocimientos, actitudes y competencias de carácter no cognitivo, pero no es realmente un constructo científico de interpretación unívoca para el que se disponga de una definición operacional o instrumento de medida. De hecho, prácticamente no existen instrumentos de evaluación del ASE como tal (para una excepción ver Coryn *et al.*, 2009).

Lo que sí existen son instrumentos de evaluación de habilidades sociales, de competencias emocionales, y de inteligencia emocional (Humphrey *et al.*, 2011; Pérez-González *et al.*, 2007).

Por un lado, entender la educación emocional como una educación dirigida a promover el ASE es entender la educación emocional en sentido laxo, en la que casi cualquier tipo de intervención educativa preventiva o de desarrollo personal puede tener cabida, como la educación para la ciudadanía, la educación moral o la educación para la salud. Entendida así, que es como habitualmente se entiende, la educación emocional es un enfoque educativo comprensivo que trata de aglutinar numerosos y heterogéneos programas, desde los que se dirigen a formar en habilidades sociales, pasando por los programas de modificación cognitivo-conductuales o los programas de habilidades de toma de decisiones, hasta los programas de educación para la democracia, o los programas de prevención frente al suicidio, la violencia o el consumo de drogas (Goetz *et al.*, 2005).

La importancia de la evaluación en educación

En áreas como la medicina, las prácticas empíricamente contrastadas como más eficaces van progresivamente suplantando a las menos eficaces. Este es el secreto que permite la mejora continua en cualquier área de actividad humana, ya sea a nivel personal, social, político, laboral, organizacional, económico, etc.

«Las evidencias empíricas acerca de la eficacia y los beneficios de programas de educación emocional son abrumadoras.»

En educación es igualmente vital evaluar lo que se hace, pues solo de este modo se puede contar con bases confiables a partir de las cuales fundamentar las decisiones dirigidas a mejorar las prácticas educativas. Por tanto, las políticas y las prácticas educativas deberían estar basadas en las evidencias que la investigación científica ha mostrado, en repetidas ocasiones y en diferentes contextos, de que un tipo de intervención funciona. Estas evidencias han de obtenerse siguiendo una serie de pautas para garantizar que son dignas de consideración (Slavin, 2008).

En el ámbito aún novedoso de la educación emocional, es todavía más acuciante la necesidad de que cualquiera que vaya a dedicar esfuerzos a la misma no solo parta de la investigación previa sobre evaluación de programas, sino que, además, incluya entre sus propósitos la realización de un meticuloso plan de evaluación (Pérez-González, 2008). La investigación científica en educación que se centra en evaluar la calidad y los efectos de los

hayan recibido el programa (grupo control). A este respecto, en particular, las evidencias científicas acerca de la eficacia de programas de educación emocional es aún bastante limitada, si bien las evidencias disponibles son alentadoras, pero principalmente se limitan a estudios con población adulta, en su mayoría estudiantes universitarios (Clarke, 2010; Nelis *et al.*, 2009).

Vista de pájaro sobre los cinco continentes

En resumen, contamos con sobradas evidencias de que diversas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011) y extraescolares (Durlak *et al.*, 2010), e incluso mediante educación emocional de padres (Albright y Weissberg, 2009; Havighurst *et al.*, 2004). También contamos con evidencias de que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de programas de intervención educativa, pero en este caso las evidencias más notables son muy recientes y están todavía a la espera de que se repliquen por grupos de investigación independientes (Pérez-González, 2008).

«Hay evidencias de que diversas competencias sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de intervenciones escolares y extraescolares, y con educación emocional de padres.»

A continuación destacaremos algunos ejemplos de investigaciones a lo largo y ancho del globo terráqueo que no han sido incluidas en informes internacionales previos, y que, por ende, complementan a estos. Se trata de evidencias relevantes a favor de la eficacia de los programas de educación emocional. Recorremos los cinco continentes habitados, comenzando por el continente más alejado al nuestro y seguidamente nos vamos aproximando a Europa.

Oceanía

A pesar de que en el campo de investigación de la inteligencia emocional existe una destacada contribución de investigadores australianos, apenas hay ejemplos de estudios específicamente centrados en la evaluación de programas de educación emocional. Una excepción notable es el trabajo de Havighurst *et al.* (2004). Estas investigadoras evaluaron un programa de educación emocional (en sentido laxo) de padres y madres de niños y niñas escolarizados en centros de educación infantil.

El programa evaluado por Havighurst *et al.* (2004) consistió en sesiones prácticas donde los padres realizaban grupos de discusión, tormentas de ideas, ejercicios en pequeño

grupo, analizaban ejemplos en video, demostraciones y *role-plays* donde se representaban los papeles de padre/madre y niño/a y se contrastaban diferentes estilos parentales a la hora de responder a las necesidades y expresiones emocionales de los hijos. Además, los padres tenían actividades para casa entre las que se encontraba la observación de las emociones de sus hijos y su registro a través de un «diario emocional», y la dedicación de un tiempo específico para «charlas emocionales» con sus hijos, donde se trataran temas y preocupaciones de su vida diaria.

Los resultados de la evaluación del programa mostraron que tras su aplicación, los padres informaron de cambios hacia estilos parentales más alentadores de la expresión emocional de los hijos, y los niños mostraron menos emocionalidad negativa y tuvieron reducciones significativas de comportamiento difícil, especialmente aquellos que tenían problemas de comportamiento. Como limitación de esta investigación destaca el hecho de que no se contó con una muestra control para su comparación con la muestra experimental que recibió el programa.

América

También resulta llamativo el hecho de que aún proviniendo del entorno norteamericano el impulso de la investigación sobre inteligencia emocional, hasta la fecha apenas se puedan destacar estudios norteamericanos centrados en la evaluación de programas de educación emocional en sentido restringido. Una excepción es el trabajo de Fellner *et al.* (2007). Para una revisión de evidencias en favor de la educación emocional en sentido laxo véanse los trabajos de Durlak *et al.* (2010, 2011).

«Algunos resultados sugieren que la parte de la inteligencia emocional relativa a la percepción de emociones en expresiones faciales, se puede mejorar con un entrenamiento adecuado.»

Como complemento a estos últimos trabajos, cabe destacar el estudio reciente de Brackett *et al.* (2012), en el que se evalúa un programa de educación emocional en sentido laxo aplicado en clases de quinto y sexto de educación primaria. Este programa tiene al menos dos aspectos que lo diferencian de la mayoría de programas analizados por el equipo de Durlak y Weissberg, y promovidos por la asociación CASEL: a) está explícitamente basado en un modelo teórico de inteligencia emocional; y b) se trata de un programa integrado en el currículo ordinario de las escuelas. Los resultados de Brackett *et al.* (2012) indican que los alumnos que recibieron el programa mostraron menos problemas de comportamiento y escolares, y mayores niveles de adaptación socioescolar que quienes no lo recibieron.

En el contexto de una investigación cuasi experimental sobre las relaciones entre inteligencia emocional y percepción facial de emociones, Fellner *et al.* (2007) aplicaron y evaluaron el *Micro-Expression Training Task* (METT) de Paul Ekman, catedrático de Psicología de la University of San Francisco. El METT es un programa breve (de menos de 1 hora) dirigido a entrenar la capacidad para percibir emociones en pequeñas expresiones faciales de muy corta duración (200 milisegundos). Los resultados indicaron que se producían mejoras progresivas estadísticamente significativas en esta capacidad, entre el momento previo a la aplicación del programa y el momento de ejercicios prácticos, y también entre el momento de ejercicios prácticos y el momento posterior a la aplicación del programa. Estos resultados sugieren que al menos una parte de la inteligencia emocional, la relativa a la percepción de emociones en expresiones faciales, es susceptible de mejora a través de un entrenamiento adecuado.

En el contexto latinoamericano es aún más infrecuente hallar estudios de evaluación de programas de educación emocional. Sin embargo, una excepción la constituye el trabajo de Sotil *et al.* (2008). En este estudio cuasi experimental se evalúa un programa de educación emocional restringida en alumnos de sexto de educación primaria de Perú, y se utiliza como indicador de la eficacia del programa una medida de inteligencia emocional. Los resultados del estudio de Sotil *et al.* (2008) muestran que el programa consigue mejorar los niveles de inteligencia emocional del grupo de alumnos que recibieron el programa frente a los que no lo recibieron.

Asia

Tampoco en el contexto asiático son conocidas muchas experiencias de evaluación de programas de educación emocional, salvo Singapur (Fundación Botín, 2008), si bien mencionaremos otros dos ejemplos significativos.

En China, desde el enfoque de la educación emocional en sentido laxo, cabe destacar el estudio reciente de Kam *et al.* (2011), donde evalúan una adaptación al contexto escolar chino del programa norteamericano PATHS, uno de los mejor avalados empíricamente y con mayor reconocimiento por la asociación CASEL. Los autores encontraron que tras el programa, los alumnos habían mejorado sus niveles de comprensión y de expresión emocionales, e incrementaron sus comportamientos prosociales. Desafortunadamente, en esta investigación se careció de grupo control o de comparación.

En Turquía, Ulutas y Ömeroglu (2007) evaluaron un programa de educación emocional restringida en niños de 6 años (último curso de educación infantil). Los resultados indican que los alumnos que recibieron el programa mostraron mayores niveles de inteligencia

emocional general, así como mayores niveles de percepción, comprensión y regulación emocionales.

África

En los informes internacionales disponibles hasta la fecha no se hace mención alguna a experiencias en el contexto africano. No obstante, el estudio de Ogunyemi (2008) merece ser comentado aquí. Su autor evaluó un programa de educación emocional dirigido a estudiantes de último ciclo de secundaria en Nigeria, con grupos experimental y control, y tomando como indicador de eficacia del programa una medida del nivel de inteligencia emocional de los alumnos. Los resultados indicaron que los alumnos que recibieron el programa incrementaron sus niveles de inteligencia emocional en comparación con los alumnos del grupo de control. A la vista de estos resultados, Ogunyemi (2008) sugiere la conveniencia de incluir la educación de la inteligencia emocional como asignatura en el currículo de educación secundaria.

Europa

Hasta la fecha, han sido investigadores europeos los que más profusamente han venido contribuyendo a la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional. Asimismo, en Europa existen algunas iniciativas de cooperación internacional en pro de la educación emocional en sentido laxo como la *European Training in Adolescent Care and Health* (www.euteach.com) y la red de investigación del *European Centre for Educational Resilience & Socio-Emotional Health* (<http://www.um.edu.mt/edres>), estando en el marco de esta última la creación de la *International Journal of Emotional Education*, una revista académica dedicada principalmente a este campo.

En el Reino Unido sobresalen las investigaciones de Dulewicz y Higgs (2004) y Clarke (2010) sobre programas de educación emocional aplicados en el entorno empresarial.

Pero, sin duda, el punto de inflexión en la investigación evaluativa sobre programas de educación emocional de cariz restringido lo constituyen los trabajos del grupo de investigación dirigido por Moïra Mikolajzak, de la Université Catholique de Louvain, en Bélgica.

En la primera de sus investigaciones, emprendieron un programa breve de entrenamiento de cuatro sesiones de dos horas y media en un período de cuatro semanas, a razón de una sesión por semana (Neils *et al.* 2009). De este modo se procuraba que los participantes dispusieran de cierto tiempo para aplicar lo trabajado durante las sesiones a su vida cotidiana. El programa se basó en un modelo de inteligencia emocional. El contenido de las

sesiones consistió en lecciones breves, juegos de rol, discusiones en grupos, trabajos por parejas, y lecturas, y a los participantes se les daba un diario en el que debían anotar una experiencia emocional diaria, con objeto de analizarla a la luz de la teoría explicada en clase.

Los autores encontraron que el grupo experimental que recibió el programa de formación mejoró significativamente su inteligencia emocional global, su conciencia e identificación emocional, y sus capacidades de autorregulación. El grupo experimental también mostró una disminución en sus dificultades para identificar y expresar verbalmente sus emociones. Todas estos cambios se mantuvieron 6 meses después de la finalización del programa.

Los trabajos del grupo de Mikolajzak son, por el momento, únicos en su género, pues presentan una evaluación sistemática de un programa de educación emocional bien fundamentado teóricamente, y emplean variados instrumentos de evaluación con alta calidad técnica (Kotsou *et al.*, 2011; Nelis *et al.*, 2011). Sin duda, constituyen la mejor evidencia disponible de que la inteligencia emocional se puede mejorar a través de la intervención educativa adecuada.

«Cada vez hay más gobiernos interesados en fundamentar sus decisiones en educación sobre lo que se conoce a nivel de investigación científica.»

Finalmente, en el contexto español cabe destacar las investigaciones sobre programas de educación emocional en educación primaria desarrollados por Salmurri y Skoknic (2005) y por Agulló *et al.* (2011). Asimismo, de acuerdo con la revisión de Pérez-González y Pena (2011), en los últimos años han surgido varias iniciativas de investigación e innovación educativa sobre educación emocional en España que indican que este campo está en permanente expansión.

El decálogo de la educación emocional

En la última década, los cambios educativos han estado caracterizados por el aumento de las agendas políticas basadas en la evidencia, con cada vez más gobiernos interesados en fundamentar sus decisiones en educación sobre lo que se conoce a nivel de investigación científica. A esta aplicación del conocimiento científico disponible se le denomina «movilización del conocimiento», siendo cada vez más los políticos que apuestan por la movilización del conocimiento en educación (Cooper *et al.*, 2009). Un ejemplo reciente, parece ser el nuevo Ministro español de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert,

quien en su discurso de toma de posesión de la cartera ministerial, el día 22 de diciembre de 2011, enfatizó la importancia de la medida en Educación: «En Educación, como en la mayor parte de las materias, no podemos confiar en aquello que no somos capaces de medir». Con el transcurso del tiempo se podrá evaluar si sus decisiones políticas están en consonancia con esta idea.

En función de la investigación previa, Pérez-González y Pena (2011) han sintetizado en diez las recomendaciones (o criterios) internacionales que convendría considerar a la hora de diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional en un centro educativo. Cerramos este capítulo con la enumeración de estas diez recomendaciones:

- 1) Basar el programa en un marco conceptual sólido y en la investigación previa, haciendo explícito cuál es el modelo de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales que se adopta.
- 2) Especificar los objetivos del programa en términos evaluables, y haciéndolos también comprensibles para los alumnos, de modo que puedan comprometerse en la consecución de los mismos.
- 3) Realizar esfuerzos coordinados que impliquen a toda la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos) en el desarrollo de algún aspecto del programa, teniendo como meta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.
- 4) Asegurar el apoyo del centro (dirección y claustro del centro, familias, y resto del personal) previamente a la aplicación del programa.
- 5) Impulsar una implantación sistemática a lo largo de varios años, con una programación coordinada, integrada y unificada con el resto de actividades y programas del centro.
- 6) Emplear técnicas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas, que, además, promuevan el aprendizaje cooperativo y sean variadas, para así atender a los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Dos ejemplos recurrentes y destacados de actividades propias de la educación emocional son el *role-playing* y el diario emocional (Nelis *et al.*, 2009; Renati *et al.*, 2011).
- 7) Ofrecer oportunidades para practicar todas las facetas de la inteligencia emocional y favorecer su generalización a múltiples situaciones, problemas y contextos cotidianos.

- 8) Incluir planes de formación y de asesoramiento del personal responsable del programa (profesorado, tutores, orientadores, padres y madres).
- 9) Incluir un plan de evaluación del programa antes, durante, y después de su aplicación.
- 10) Usar diseños experimentales o cuasi experimentales rigurosos (con grupos experimental y control), donde los indicadores de logro estén basados en pruebas de evaluación sólidas (fiabes y válidas) para evaluar la eficacia (logro de objetivos de aprendizaje) del programa.

Bibliografía

- Albright, M.I., Weissberg, R.P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S.L. Christenson y A.L. Reschley (Eds.). *The handbook of school-family partnerships for promoting student competence*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres/UNED.
- Bartolini, S. (2010). *Manifesto per la Felicità. Come Passare dalla Società del Ben-Avere a quella del Ben-Essere*. Roma: Donzelli.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., Salovey, P. (in press). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*.
- Cefai, C., Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 2, 201-237.
- Cooper, A., Levin, B., Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, 159-171.
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H., Blinkiewicz, M. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 4, 283-295.
- Diekstra, R.E.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dulewicz, V., Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*, 15, 1, 95-111.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A.K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting 2007*, 51, 14, 845-849.
- Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. In R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Havighurst, S.S., Harley, A., Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*, 15, 4, 423-448.
- Heckman, J., Masterov, D.V. (2004). The productivity argument for investing in young children. Committee on Economic Development, *Working Paper #5*.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., Worpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 4, 617-637.
- Kam, C-M., Wong, L. W-I., Fung, K. M-S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 30-47.
- Kotsou, I., Nelis, D., Gregorie, J., Mikolajzak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 4, 827-839.
- Marks, N. (2011). *The Happiness Manifesto: How Nations and People Can Nurture Well-Being*. New York: TED Books.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Murillo, F.J., Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 407-427.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolaczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11, 2, 354-366.
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 15, Vol. 6(2), 281-296.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación

- socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 15, Vol. 6, 2, 523-546.
- Pérez-González, J.C., Martín-Aragoneses, M.T., López-Martín, E. (2011). IQ, PISA, and the wealth and human development of nations. Paper presented at the 15th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID). London, UK, 25-28 July 2011.
- Pérez-González, J.C., Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre, P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.81-97). Madrid: Pirámide.
- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21, 1, 26-55.
- Renati, R., Cavioni, V., Zanetti, M.A. (2011). 'Miss, I got mad today' The Anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 48-69.
- Salmurri, F., Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista de Psicología*, 14, 1, 9-28.
- Slavin, R.E. (2008). Response to Comments. Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37, 1, 47-50.
- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 2, 55-65.
- Ulutas, I., Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35, 10, 1365-1372.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.