

---

# DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PLAN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN GUIPÚZCOA: ANÁLISIS CUANTITATIVO

# DESIGN, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF AN EMOTIONAL EDUCATION PLAN IN GUIPÚZCOA: QUANTITATIVE ANALYSIS

MAITE MUÑOZ DE MORALES  
Dpto M.I.D.E

Universidad del País Vasco

RAFAEL BISQUERRA

Dpto M.I.D.E

Universidad de Barcelona

---

e-mail: maite.munozdemorales@ehu.es

## RESUMEN

*El objetivo de esta investigación es el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional con la finalidad de desarrollar competencias emocionales en el profesorado y alumnado. En este artículo se expone el plan de innovación educativa puesto en marcha por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa, que consiste en un programa de formación en educación emocional abierto al profesorado de todas las etapas educativas del ámbito no universitario, con el compromiso por parte del profesorado formado de poner en práctica programas de educación emocional en su centro educativo. Se describe el proceso forma-*

## ABSTRACT

*The objective of this research is the design, implementation and evaluation of programs of emotional education in order to develop emotional skills in teachers and students. This article describes the educational innovation plan launched by the Department of innovation and the knowledge of the society Diputación Foral de Guipúzcoa, which consists of a training programme in emotional education open to teachers of all educational stages of not academia, with a commitment by the trained teachers to implement emotional education in your school programs. Describes the training process with teachers, the design of the intervention with students and the results obtained in the evaluation of the*

(\*) Dirigir la correspondencia a Dra. Maite Muñoz de Morales Ibáñez. E.U. Magisterio de Bilbao. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco. Bº Sarriena s/n. 48940-Campus de Leioa. E-mail: maite.munozdemorales@ehu.es

tivo con el profesorado, el diseño de la intervención con el alumnado y los resultados obtenidos en la evaluación de la efectividad de los programas en los participantes. Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado. El programa ha causado un impacto relevante, manifestando todos los centros participantes interés por continuar con esta línea de intervención en un futuro.

#### **PALABRAS CLAVE**

*Inteligencia emocional, Educación emocional, Competencias emocionales, Convivencia, Formación del profesorado, Intervención psicopedagógica.*

*effectiveness of programs on participants. The results obtained have shown a positive effect of the program on social and emotional development of students in all stages of education but with important differences depending on the range of age and trained Center generally. The program has caused a significant impact, expressing interest in pursuing this line of intervention in the future all participating centres.*

#### **KEY WORDS**

*Emotional intelligence, Emotional education, Emotional competence, Initial teacher training, Psychopedagogical intervention.*

## **INTRODUCCIÓN**

El Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa (actualmente Departamento de Innovación, Desarrollo Rural y Turismo), que ha patrocinado este trabajo, tuvo la iniciativa de impulsar procesos de innovación educativa en base a la inteligencia emocional. La finalidad es la transformación de la sociedad guipuzcoana mediante la intervención en cuatro áreas: educación, empresa, servicios socio-comunitarios y familia. Iniciativa que puede seguirse en la web: <http://www.emozioak.net>

Este trabajo se centra exclusivamente en la educación formal no universitaria, donde se ha puesto en marcha un plan de innovación consistente en la formación del profesorado en educación emocional, con el fin de poner en práctica programas para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Los

participantes se han comprometido a participar en la evaluación externa de las intervenciones educativas. En las páginas siguientes se exponen una síntesis del proceso de formación, aplicación y evaluación.

## EL PLAN DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

### *De la teoría a la práctica*

Analizando la situación de los contextos escolares en un entorno global, el estado actual de la evidencia empírica nos lleva a la consideración de elementos comunes como el aumento de las conductas problemáticas de los escolares y la afirmación del profesorado sobre su falta de preparación para responder eficazmente a las necesidades relacionadas con la salud mental de su alumnado (Gettinger, Stoiber, Goetz y Caspe, 1999; Sprague Walker, 2005; Marvel, Lyter, Peltola, Strizek Morton, 2006). Ante este estado de la cuestión y apoyados en los modelos de Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990; Salovey y Sluyter, 1997), y en sus aplicaciones a la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2008, 2009, 2010, 2011; Fernández Berrocal y Extremera, 2005; Muñoz de Morales, 2005) encontramos programas de intervención en aprendizaje emocional y social como SEL en la Universidad de Wisconsin (Callan Stoiber, 2011) o Strong kids (Gueldner y Merrell, 2011) en Oregón. El objetivo de estos programas es la prevención de la salud mental mediante la intervención en los contextos escolares con el fin de desarrollar competencias emocionales, siguiendo modelos de consulta colaborativa y metodologías de Investigación-Acción. Estas acciones van dirigidas a la creación de sinergias en los entornos educativos mediante la participación e implicación tanto de los profesionales de la educación como del alumnado.

Apoyándonos en este marco teórico, en el diseño del Plan de educación emocional se ha seguido un modelo integrador (Bisquerra, 2009; Bisquerra y Pérez, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006) que incluye cinco bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida para el bienestar. Estas competencias se desarrollan a través de actividades prácticas como las presentadas por López (2003) para la educación infantil, Renom (2003) par la educación primaria, Pascual y Cuadrado (2001) para la ESO, Güell y Muñoz (2003) para la secundaria post-obligatoria, etc.; Álvarez (2001) presenta propuestas para el diseño y evaluación de programas de educación emocional.

## *Formación en cascada*

El diseño de intervención incluye un modelo de formación en cascada, donde personas expertas forman al profesorado (incluyendo equipos directivos, orientadores, profesionales de apoyo, etc.), para que apliquen los conocimientos adquiridos con su alumnado.

La formación del profesorado tiene como finalidad la sensibilización y formación básica en educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales que les capacite para la puesta en práctica de programas de educación emocional en sus respectivos centros de procedencia. El primer diseño de formación lo realizaron Begoña Ibarrola y Rafael Bisquerra.

El diseño del programa de formación del profesorado se estructura en cuatro módulos:

1. Sensibilización y formación básica en educación emocional (20h). Los contenidos de este primer módulo se centran en el marco conceptual de las emociones, la inteligencia emocional y las competencias emocionales.
2. Desarrollo de competencias emocionales (30 h.). El módulo 2 es de entrenamiento en competencias emocionales. Se trata de una aplicación en la práctica del marco conceptual de la educación emocional.
3. La educación emocional en la práctica (15 h.). En el módulo 3 se propone la puesta en práctica de la educación emocional, con especial referencia a las actividades (ejercicios, dinámicas de grupo, role playing, introspección, relajación, grupos de discusión, etc.).
4. “Expertise” en educación emocional (87 h.). El módulo 4 de “expertise” capacita para el diseño y aplicación de programas de educación emocional en los diversos niveles educativos. Antes de concluir la formación, los participantes realizan el diseño de un programa de educación emocional contextualizado a su centro educativo, como prácticas del curso, comprometiéndose a ponerlo en práctica. Posteriormente se hace un seguimiento y evaluación en los respectivos centros educativos.

Esta formación se realizó entre 2004 y 2007, pero la experiencia ha continuado posteriormente.

## *Diseño e intervención con el alumnado*

Una vez finalizada la formación, el profesorado diseña y pone en práctica programas de educación emocional en sus respectivos centros con el compromiso de participar en la evaluación de las intervenciones educativas. La implementación de estos programas se desarrollará en las horas de tutoría. Los centros educativos nombrarán a los coordinadores de la intervención en las diferentes etapas educativas entre los profesores del centro que han participado voluntariamente en el Plan de formación de la Diputación Foral de Guipúzcoa.

También hay intervención con las familias para sensibilizarlas sobre la importancia y necesidad de las competencias emocionales con la intención de que vayan colaborando con el profesorado.

## EVALUACIÓN DEL PLAN

### *Objetivos de la evaluación*

En el diseño global de la evaluación del Plan de educación emocional se plantean dos objetivos: La valoración de la formación del profesorado y la evaluación de la efectividad de los programas en un conjunto de variables criterio. Estos objetivos se desglosan en cuatro indicadores de evaluación:

1. Satisfacción del profesorado con la formación recibida.
2. Percepción de desarrollo de competencias emocionales.
3. Capacitación del profesorado para el diseño e implementación de programas de educación emocional.
4. Evaluación de la efectividad de los programas de intervención.

Por razones de espacio, en este artículo nos centraremos en el cuarto indicador, es decir, en el análisis cuantitativo en el que se comparan los resultados del grupo experimental con el grupo control en cada una de las variables criterio. La evaluación, desde la perspectiva cuantitativa, se centra en los siguientes objetivos:

- Efectividad del programa para el desarrollo emocional y social del alumnado en relación con las siguientes variables:
  - Ajuste y bienestar emocional.
  - Habilidades interpersonales y sociales.
  - Actitudes hacia el entorno escolar y familiar.

- Efectos diferenciales del programa en cada una de las etapas educativas.
- Influencia del programa en función del sexo.

## Diseño

En el estudio completo se plantea un diseño multimétodo usando conjuntamente las orientaciones cuantitativa y cualitativa.

Se aplica un diseño pretest - post-test con grupo experimental (GE) y grupo control (GC). El objetivo es aportar evidencias sobre los efectos del programa sobre un conjunto de variables que se detallan más adelante. Se describen a continuación la muestra de sujetos, los instrumentos de recogida de datos y algunos aspectos relevantes.

## Participantes

La muestra inicial del profesorado que siguió la formación es de 1828, distribuidos entre 99 centros de San Sebastián y 46 pueblos de la provincia de Guipúzcoa. Pero no todos llegaron a la puesta en práctica del programa.

Como consecuencia, la muestra de alumnado es de 1426 sujetos, de los cuales hay 1022 que pertenecen al grupo experimental (GE) que ha recibido formación y entrenamiento en educación emocional, y 404 en el grupo control (GC). Se distribuyen en cinco centros entre las diversas etapas educativas según la tabla adjunta, con un rango de edad de 2 a 22 años, estando la mayor parte entre los 3 y los 18 años. La distribución por sexo es equilibrada como se puede observar en la tabla de sexo.

Tabla 1. *Muestra de alumnado por etapas educativas*

ETAPA	GRUPO		TOTAL	ETAPA	SEXO		TOTAL
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL			HOMBRE	MUJER	
Infantil	54	362	416	Infantil	186	214	400
Primaria	143	312	455	Primaria	216	237	453
ESO	207	218	425	ESO	195	228	423
Bachillerato	0	109	109	Bachillerato	63	45	108
FP	0	21	21	FP	10	10	20
Total	404	1.022	1.426	Total	670	734	1.404

## *Técnicas e instrumentos*

La recogida de datos se realiza en dos colectivos: el alumnado y el profesorado. En este artículo nos centramos en la evaluación de la efectividad del programa en el alumnado. Para ello se aplicaron diferentes pruebas de evaluación en función de la edad del alumnado tal y como aparece en la tabla adjunta.

Tabla 2. *Pruebas de evaluación aplicadas en función de la edad del alumnado*

EDAD-ETAPA	PRUEBAS/AUTORES	PRUEBAS/ALUMNADO
3 a 6 años (Infantil)	T1 (BASC)	
6 a 12 años (Primaria)	T2 (BASC)	S2 (BASC)
12 a 18 (ESO, Bachillerato, FP)	T3 (BASC)	S3 (BASC) CPDE

Se utilizan los siguientes instrumentos y técnicas de evaluación:

- a) En todas las etapas educativas se aplicó el BASC, Reynolds y Kamphans (2004), cuya finalidad es evaluar la conducta en niños/as y adolescentes. Tiene en cuenta tanto aspectos adaptativos como clínicos. Es un instrumento que permite evaluar de manera diferenciada al alumnado en función de su edad. Esto nos permite observar la efectividad en diferentes niveles de edad y comparar en estudios posteriores la evolución. Presenta dos tipos de escalas las T en las que los tutores evalúan al alumnado y las S en formato Autoinforme.
- b) Se ha elaborado el Cuestionario de Percepción de Desarrollo Emocional para adolescentes (CPDE) “ad hoc” para este estudio. Cuando nos planteamos elaborar este instrumento pensamos en una prueba que abarcase un amplio abanico de constructos relacionados con la inteligencia emocional (atención, claridad, regulación), la reactividad interpersonal, rasgos de personalidad, salud mental, satisfacción vital y afecto positivo y negativo, que nos permitiese realizar un estudio exploratorio y perfilar una tipología de alumnado en relación con la efectividad o no del programa de intervención. Para ello seleccionamos una serie de ítems procedentes de diferentes pruebas estandarizadas con alta fiabilidad. También consideramos la imposibilidad de pasar 11 pruebas estandarizadas a un mismo alumno por razones de tiempo y disponibilidad de los tutores. Este instrumento se ha construido a partir de los siguientes cuestio-

narios estandarizados (Ver proceso de elaboración del CPDE en tabla adjunta):

*TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24)* de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

*Spanish Big Five Inventory-44 (BFI-44)* de Benet-Martinez y John (1998). *Mental Health-5 (MH-5)*, que es una escala reducida de 5 ítems obtenida a partir del cuestionario de Salud SF-36 (Health Survey SF-36) de Ware y Sherbourne (1992).

*Escala de Satisfacción Vital (SWLS)* de Diener y cols. (1985).

*Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS)* de Watson, Clark y Tellegen (1988), adaptación española de Sandin, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999).

*Interpersonal Reactivity Index (IRI)* de Davis (1980).

*Maslach Burnout Inventory (MBI)* de Maslach y Jackson (1986), adaptación al castellano de Seisdedos (1997).

*Escala de autoestima* de Rosenberg (1963).

*Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE)* del (Pérez Escoda, en prensa).

*Cuestionario de Estrés y Competencias Emocionales (CECE)* de Muñoz de Morales (2005).

Tabla 3. *Elaboración del Cuestionario de Percepción de Desarrollo Emocional (CPDE)*

<b>CPDE</b>		
<b>CUESTIONARIOS</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>CONSTRUCTOS</b>
TMMS	1-24	Atención/Claridad/Reparación
BIG FIVE	25-35	Personalidad
MH	36-40	Bienestar emocional
SWLS	41-45	Satisfacción vital
PANAS	46-65	Afecto positivo y negativo
IRI	66-93	Índice reactividad interpersonal
MBI	94-115	Burnout
QDE	116-117	Desarrollo emocional
CECE	118-123	Conciencia emocional



## ANÁLISIS DE DATOS

El estudio completo tiene como objetivo analizar el efecto del programa en un conjunto de variables antes citadas. En este artículo nos centramos en el análisis cuantitativo, en el que se comparan los resultados del grupo experimental con el grupo control en cada una de las variables criterio. El estadístico utilizado es el análisis de la varianza (ANOVA) analizando el efecto directo del programa de entrenamiento y el efecto de la interacción entre el programa de entrenamiento y la variable sexo, con el fin de explorar las diferencias en la efectividad del programa en hombres y mujeres, incluyendo la edad y la puntuación pre-test en la variable criterio. En aquellos casos en los que ha resultado significativa la interacción entre el programa y el sexo, a la hora de predecir cambios en cada variable criterio analizada se ha llevado a cabo un análisis “post hoc” mediante la corrección de Bonferroni para conocer de forma específica en que grupo se hallan tales diferencias. Se ha establecido el nivel de significación para  $p \leq .05$ , igualmente se han considerado como diferencias marginalmente significativas aquellas con un nivel de significación  $p \leq .10$ .

También se ha controlado la edad y la puntuación pre-test mediante un análisis de la covarianza (ANCOVA). Dado que se han utilizado diferentes instrumentos para la evaluación de las variables criterio en cada nivel de edad, se presentan a continuación los resultados obtenidos para cada rango de edad. En cada tabla se presenta la variable con su media y desviación típica (SD=standard deviation), y la  $p$  (probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula).

## RESULTADOS

A continuación exponemos los resultados por etapas educativas en referencia a las variables criterio.

### *De 3 a 6 años*

En la tabla 1 se muestran las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control en los factores de la prueba BASC (T1). Se observan diferencias significativas en: nivel de depresión e hiperactividad. El alumnado entrenado presenta un menor nivel en ambas variables comparado con el grupo control. No se han encontrado diferencias significativas para el resto de variables. Tampoco han aparecido diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 4. *Diferencias entre GE y GC (3-6 años)*

	<b>GRUPO CONTROL (GC) (N=26)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (GE) (N=286)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Adaptabilidad	1,96 (0,47)	2,14 (0,47)	.674
Ansiedad	0,44 (0,42)	0,29 (0,34)	.181
Atipicidad	0,19 (0,29)	0,15 (0,22)	.505
Depresión	0,54 (0,36)	0,29 (0,30)	.014
Hiperactividad	0,95 (0,58)	0,52 (0,49)	.020
Habilidades sociales	1,27 (0,43)	1,41 (0,67)	.435
Problemas de atención	0,87 (0,67)	0,68 (0,34)	.909
Retraimiento	0,65 (0,49)	0,48 (0,45)	.684
Somatización	0,14 (0,18)	0,11 (0,20)	.487

### *De 6 a 12 años*

El grupo experimental (GE) manifiesta un mayor nivel de adaptabilidad, habilidades de estudio, habilidades sociales y liderazgo.

En cuanto a la evaluación de autoinforme de la prueba BASC (S2) se observa una menor actitud negativa hacia el colegio y un menor estrés social en comparación con el grupo control. En este caso sí han aparecido diferencias en la efectividad del entrenamiento entre hombres y mujeres en la variable Confianza ( $p=.022$ ). De este modo, son los hombres entrenados los que han manifestado un mayor nivel de confianza en comparación con los no entrenados ( $p=.019$ ), no habiendo diferencias en el caso de las mujeres ( $p=.405$ ).

Tabla 5. *Diferencias entre el GE y GC (6-12 años)*

	<b>GRUPO CONTROL (N=73)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (N=299)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Adaptabilidad	1,92 (0,43)	2,07 (0,47)	.011
Agresividad	0,54 (0,42)	0,35 (0,38)	.085
Ansiedad	0,50 (0,38)	0,46 (0,38)	.722

Tabla 5. *Diferencias entre el GE y GC (6-12 años). Continuación*

	<b>GRUPO CONTROL (N=73)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (N=299)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Atipicidad	0,19 (0,22)	0,12 (0,18)	.934
Depresión	0,30 (0,33)	0,21 (0,27)	.470
Habilidades de estudio	1,51 (0,54)	1,69 (0,62)	.039
Hiperactividad	0,52 (0,48)	0,44 (0,47)	.571
Habilidades sociales	1,19 (0,47)	1,62 (0,59)	.0001
Liderazgo	1,22 (0,46)	1,29 (0,53)	.038
Problemas aprendizaje	0,64 (0,57)	0,57 (0,57)	.623
Problemas de atención	0,91 (0,57)	0,85 (0,64)	.976
Problemas de conducta	0,21 (0,24)	0,12 (0,20)	.859
Retraimiento	0,46 (0,38)	0,44 (0,42)	.999
Somatización	0,25 (0,37)	0,13 (0,26)	.044

Tabla 6. *Diferencias entre el GE y GC en el autoinforme (6-12 años)*

	<b>GRUPO CONTROL (N=75)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (N=184)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Actitud negativa hacia el colegio	3,40 (2,48)	1,67 (2,21)	.0001
Ansiedad	6,98 (4,15)	3,91 (3,68)	.255
Actitud negativa profesorado	1,44 (1,67)	0,94 (1,77)	.254
Atipicidad	2,96 (2,94)	1,84 (2,36)	.958
Autoestima	5,50 (1,08)	5,52 (0,93)	.146
Confianza	9,24 (2,27)	9,98 (1,87)	.263
Depresión	1,90 (2,68)	0,93 (2,06)	.704
Estrés social	2,37 (2,65)	1,17 (1,81)	.027
Locus externo	4,65 (3,59)	2,71 (2,57)	.157
Relaciones interpersonales	8,02 (2,61)	8,62 (2,11)	.248
Relaciones padres y madres	9,01 (1,21)	9,24 (1,28)	.588
Incapacidad	2,64 (2,36)	1,47 (1,99)	.532

## De 12 a 18 años

Los resultados aparecen en la tabla 7. Se observan diferencias significativas en Habilidades sociales y Liderazgo. El grupo experimental ha mostrado un menor nivel de habilidades sociales y de liderazgo en comparación con el grupo control según la evaluación de sus tutoras o tutores.

Por otra parte, los análisis realizados para examinar el efecto del entrenamiento en función del sexo han mostrado la existencia de interacciones significativas en las variables Atipicidad ( $p=.030$ ), Depresión ( $p=.010$ ) e Hiperactividad ( $p=.020$ ). Es decir, mientras que las mujeres entrenadas presentan menos tendencia a comportarse de manera inmadura o extraña que las no entrenadas ( $p=.032$ ), no existen diferencias en los hombres en función del entrenamiento para esta variable ( $p=.328$ ). Igual ocurre en el caso de Depresión, donde hay diferencias en las mujeres ( $p=.021$ ), pero no en los hombres ( $p=.173$ ).

Tabla 7. *Diferencias entre GE y GC (12 a 18 años)*

	GRUPO CONTROL (N=110)	GRUPO EXPERIMENTAL (N=260)	
	MEDIA (SD)	MEDIA (SD)	P
Agresividad	0,46 (0,55)	0,40 (0,46)	.165
Ansiedad	0,69 (0,49)	0,75 (0,41)	.593
Atipicidad	0,20 (0,29)	0,16 (0,27)	.469
Depresión	0,22 (0,27)	0,23 (0,30)	.592
Habilidades de estudio	1,39 (0,67)	1,35 (0,70)	.494
Hiperactividad	0,51 (0,56)	0,47 (0,49)	.844
Habilidades sociales	1,54 (0,64)	1,32 (0,61)	.016
Liderazgo	1,28 (0,56)	1,09 (0,60)	.023
Problemas aprendizaje	0,77 (0,63)	0,73 (0,63)	.745
Problemas de atención	0,86 (0,74)	0,92 (0,71)	.591
Problemas de conducta	0,14 (0,26)	0,17 (0,30)	.282
Retraimiento	0,47 (0,41)	0,53 (0,46)	.154
Somatización	0,11 (0,21)	0,15 (0,32)	.284

En la evaluación de autoinforme (tabla 8) hay diferencias en la actitud negativa hacia el profesorado, informando el alumnado entrenado de una mejor actitud tras el entrenamiento en comparación con el grupo control. Por otra parte, se

observan diferencias en función del sexo en el entrenamiento: las diferencias se producen sólo en el caso de los hombres ( $p=.0001$ ), y no en las mujeres ( $p=.283$ ). Igualmente, ha aparecido una interacción significativa en la variable Actitud negativa hacia el colegio ( $p=.024$ )

Tabla 8. *Diferencias entre GE y GC en el autoinforme (12-18 años)*

	<b>GRUPO CONTROL (N=39)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (N=187)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Actitud negativa hacia el colegio	4,02 (3,28)	3,28 (2,83)	.741
Ansiedad	5,48 (2,82)	6,35 (3,38)	.776
Actitud negativa profesorado	3,07 (2,42)	2,70 (2,32)	.027
Atipicidad	2,53 (2,66)	2,94 (2,81)	.294
Autoestima	6,25 (2,09)	6,49 (1,87)	.294
Búsqueda sensaciones	4,82 (2,73)	4,28 (2,97)	.530
Confianza	6,92 (1,84)	7,15 (1,48)	.878
Depresión	1,66 (1,76)	1,62 (2,11)	.936
Estrés social	1,64 (1,89)	2,10 (2,44)	.488
Locus externo	2,84 (2,43)	2,58 (2,56)	.436
Relaciones interpersonales	13,76 (2,40)	14,25 (2,37)	.710
Relaciones padres y madres	7,15 (1,54)	7,13 (1,55)	.143
Incapacidad	3,10 (1,80)	3,15 (2,20)	.269
Somatización	1,17 (1,46)	1,10 (1,61)	.974

Por lo que respecta a las pruebas CPDE (tabla 9) el GE manifiesta un mayor nivel de salud mental y un menor nivel de afectividad negativa.

Tabla 9. Diferencias entre GE y GC en la prueba CPDE (12-18 años)

	<b>GRUPO CONTROL (N=117)</b>	<b>GRUPO EXPERIMENTAL (N=183)</b>	
	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>MEDIA (SD)</b>	<b>P</b>
Atención emocional	6,12 (1,88)	6,27 (1,63)	.641
Claridad emocional	6,67 (1,49)	6,48 (1,57)	.613
Reparación emocional	6,55 (1,53)	6,85 (1,52)	.519
Extraversión	5,92 (2,02)	6,01 (1,84)	.725
Agradabilidad	6,35 (2,06)	6,60 (1,70)	.756
Responsabilidad	6,28 (2,22)	6,62 (1,98)	.814
Neuroticismo	5,35 (1,81)	5,69 (1,79)	.341
Apertura experiencia	6,16 (1,64)	6,23 (1,69)	.991
Autoestima	6,41 (2,40)	6,31 (2,45)	.600
Salud mental*	4,38 (1,77)	3,66 (1,98)	.004
Satisfacción vital	6,41 (1,96)	6,82 (1,62)	.130
Afectividad positiva	6,35 (1,43)	6,47 (1,36)	.928
Afectividad negativa	4,28 (2,07)	3,67 (1,77)	.006
Empatía_fantasia	4,84 (1,55)	4,96 (1,41)	.586
Empatía_toma perspectiva	5,56 (1,33)	5,50 (1,30)	.207
Empatía_implicación	6,03 (1,22)	6,13 (1,22)	.265
Empatía_malestar personal	4,62 (1,27)	4,69 (1,22)	.480

\*Una puntuación menor en esta variable indica un mayor nivel de salud mental

## CONCLUSIONES

A partir de los datos analizados se pueden extraer las siguientes conclusiones.

- Los resultados obtenidos han mostrado de forma general un efecto positivo del programa sobre el desarrollo emocional y social del alumnado en todas las etapas educativas aunque con importantes diferencias en función del rango de edad y del centro entrenado.
- Relacionando las etapas educativas con las variables criterio, cabe destacar un impacto positivo del programa en el ajuste y bienestar emocional del alumnado en educación infantil, secundaria y bachillerato incidien-

do en la dirección esperada en variables como depresión e hiperactividad, así como una influencia positiva en las habilidades interpersonales y sociales en variables como habilidades sociales, liderazgo y adaptabilidad. En cuanto a la actitud hacia el entorno escolar y familiar, se observa la influencia del programa en una menor actitud negativa hacia el colegio y menor estrés social en la etapa de educación primaria, y una mejora en la actitud hacia el profesorado en educación secundaria y bachillerato. No obstante, cabe resaltar las diferencias entre los centros evaluados atribuibles al clima de centro, motivación y habilidades de liderazgo de los profesionales participantes.

- En función del sexo, la diferencia más pronunciada se observa en educación primaria donde tanto en la muestra general como en algunos centros los alumnos del GE han aumentado su nivel de confianza, no existiendo diferencias en el caso de las alumnas. Destacamos también las diferencias en educación secundaria y bachillerato donde se han observado diferencias muy pronunciadas en el entrenamiento entre ambos sexos. Así, mientras el programa ha sido efectivo en la mejora del ajuste clínico de las alumnas, parece haberse producido un efecto contrario en los alumnos, los cuáles han aumentado su nivel de somatización, ansiedad o depresión. También sobre esta variable aparecen diferencias entre los centros.

## LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Antes de generalizar las conclusiones hemos de considerar algunas limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, nos referiremos a las características del GC seleccionado ya que su tamaño ha sido inferior al del GE, sobre todo cuando se han comparado las diferencias entre ambos grupos de forma general.

En segundo lugar, en la presente investigación solo se ha realizado una evaluación al finalizar la intervención. Es posible que el alumnado necesite mayor tiempo para consolidar y extender a su vida cotidiana las competencias emocionales aprendidas durante el desarrollo del programa. Sería interesante llevar a cabo un seguimiento a largo plazo de la muestra con el fin de observar si los resultados se mantienen o se ven mejorados con el paso del tiempo.

En tercer lugar, se han evaluado todo un conjunto de variables relacionadas con el ajuste psicosocial del alumnado utilizando tanto el informe de los/as tutores/as como el autoinforme, y no se ha incluido ninguna medida de habilidad de la inteligencia emocional o las competencias emocionales del alumnado. En este sentido, sería interesante para futuras investigaciones incluir este tipo de medidas que nos permiten constatar de forma directa si el programa de intervención ha sido efectivo para mejorar las competencias del alumnado del GE en comparación con el GC.

En cuarto lugar, se ha constatado la existencia de diferencias en cuanto a la efectividad de la intervención en función de la edad y el sexo, sobre todo a partir de los 12 años lo que nos sugiere la necesidad de explorar, en futuras intervenciones, qué estrategias serían más efectivas para el aprendizaje de competencias emocionales en cada sexo.

Por último, se han observado diferencias en la efectividad en función del centro entrenado que pueden atribuirse a variables como clima de centro, motivación y capacidad de liderazgo de los tutores y orientadores. Conviene analizar las razones por las cuales los resultados son efectivos en unos grupos y en otros no. Probablemente el “factor profesor”, su experiencia y su capacidad para transmitir entusiasmo sean factores relevantes, tal como se ha puesto de manifiesto en múltiples investigaciones. En este caso, la experiencia del profesorado en educación emocional era mínima. De hecho se trataba de las prácticas de un curso. Será interesante investigar si con profesorado experimentado se obtienen mejores resultados. En todo caso, para que la educación emocional sea efectiva requiere del cumplimiento de una serie de requisitos que convendrá ir especificando y difundiendo para sentar las bases de una educación más efectiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J., Prieto, L. y Antó, J. M. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, 771-776.
- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Benet-Martínez, V. y John, O. P. (1998). ‘Los Cinco Grandes’ Across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.



- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Callan Stoiber, K. (2011): Translating Knowledge of Social-Emotional Learning and Evidence-Based Practice Into Responsive School Innovations, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21:1, 46-55.
- Davis, M. H. (1980). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 63-93.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gettinger, M., Stoiber, K. C., Goetz, D., & Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22, 41-54.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Gueldner, B. & Merrell, K. (2011): Evaluation of a Social-Emotional Learning Program in Conjunction With the Exploratory Application of Performance Feed-

- back Incorporating Motivational Interviewing Techniques, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21:1, 1-27.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., & Morton, B. A. (2006). Teacher attrition and mobility: Results from the 2004-2005 follow-up survey (Report No. NCES 2007-307). Washington, DC: Government Printing Office.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2ª edic.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Muñoz de Morales, M. (2004b). La intervención psicopedagógica en educación emocional. *Boletín de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*, 20, 13-27.
- Muñoz de Morales, M. (2005a). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. San Sebastián: Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco.
- Muñoz de Morales, M. (2005b). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 115-136.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Revista Ansiedad y Estrés*, 1, 2-3, 401- 412.
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes. Madrid: TEA.
- Rosenberg, M. (1963). *Society and Adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York: Basic Books.

- Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario "Burnout" de Maslach: MBI*. Madrid: TEA.
- Sprague, J. R., & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools: Practical prevention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Ware, J. E. y Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short form health survey (SF-36) I. *Medical Care*, 30, 473-483.