

Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria

Evaluation of the design of the AEdEm Programme for Emotional Education in Secondary Education

Sánchez-Calleja, Laura⁽¹⁾; García-Jiménez, Eduardo⁽²⁾ & Rodríguez-Gómez, Gregorio⁽¹⁾

(1) Universidad de Cádiz (2) Universidad de Sevilla

Abstract

The systematic interventions in the field of emotional education are a resource increasingly used to facilitate among adolescents acquisition of emotional skills. The review in this work of such interventions shows that most of them take the form of expert programs without integrating their activities within the school curriculum.

This paper focuses on the evaluation design of the Programme of Emotional Education (hereinafter AEdEm), which is a compulsory subject in the 1st and 2nd academic years of E.S.O (Compulsory Secondary Education) at a secondary school in the province of Cádiz. This program developed by Sánchez Román y Sánchez Calleja (2015) aims to develop emotional competences following the contributions of Bisquerra & Perez-Escoda (2007) and Goleman (1995).

The evaluation has been conducted through a validation by a panel of judges. 10 university teachers, from different Spanish universities and specialists in the field, participated. The objective was to know the rationale of the proposal and the coherence of its components. Following Osuna (2000), the selected criteria were: relevance, appropriateness, adequacy, usefulness and viability; a rating scale was used as the evaluation tool for the first four criteria whereas bottleneck analysis was used for the last criteria. The results show that the programme design is valid, more specifically the experts considered that the programme was highly adequate and quite relevant, appropriate and useful.

Keywords: Program design, secondary education, emotional intelligence, emotional development, program evaluation.

Reception Date

2016 May 06

Approval Date

2016 October 16

Publication Date:

2016 October 16

Resumen

Las intervenciones sistemáticas en el ámbito de la educación emocional son un recurso cada vez más utilizado para facilitar entre los adolescentes la adquisición de competencias emocionales. La revisión realizada en este trabajo de dichas intervenciones muestra que la mayor parte de ellas adopta la forma de programas de expertos sin llegar a integrar sus actuaciones dentro del currículo escolar.

El presente trabajo detalla la evaluación del diseño del programa de la asignatura de Educación Emocional -Programa AEdEm- (Sánchez Román y Sánchez Calleja, 2015), impartida como obligatoria en 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un Instituto de Educación Secundaria. Este programa, persigue el desarrollo de las competencias emocionales siguiendo las aportaciones de autores como Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) y Goleman (1995).

La evaluación se ha llevado a cabo a través de la validación por jueces. Hemos contado con 10 docentes de diversas universidades españolas especializados en la materia, con el objetivo de conocer la racionalidad de la propuesta y la coherencia de sus componentes. Los criterios siguiendo las aportaciones de Osuna (2000) han sido: relevancia, pertinencia, adecuación, utilidad y viabilidad. Utilizando como instrumentos una escala de evaluación, para los cuatro primeros y el análisis de cuellos de botella, para el último. Los resultados muestran que el diseño del programa es válido, concretamente los expertos opinan del programa que es muy adecuado y bastante relevante, pertinente y útil

Palabras clave: Diseño de programa, educación secundaria, inteligencia emocional, desarrollo emocional, evaluación de programas.

Fecha de recepción

2016 Mayo 06

Fecha de aprobación

2016 October 16

Fecha de publicación

2016 October 18

Corresponding author / Autor de contacto

Sánchez-Calleja, Laura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz (España).
lauradelasflores.sanchez@uca.es

El proceso educativo se caracteriza por la relación interpersonal no sólo por la transmisión de conocimientos. En este tipo de relaciones intervienen las emociones, no hay que olvidar que son parte de nosotros mismos, interfieren y condicionan nuestra actuación y nuestros pensamientos, acompañándonos en cada instante de nuestra vida. Steiner (2011) defiende que toda acción despierta una emoción y dicha emoción nos hace actuar de un modo u otro, es decir, regula nuestra conducta.

En concreto, en la relación interpersonal que se desarrolla a través del proceso educativo se ponen en juego el conocimiento de las emociones, la expresión de las emociones y la regulación emocional (Trianes & García, 2002). Como dice Carpena, (2010, p.46) “el propio conocimiento y la propia autorregulación satisfactoria influye en la alteridad, en el descubrimiento y el entendimiento del otro, lo que al mismo tiempo repercute en la relación con uno mismo”.

La educación de las emociones es parte del aprendizaje a lo largo de la vida que ayuda a una persona a afrontar su relación con los demás de forma satisfactoria. No obstante, esta educación cobra especial importancia en algunas etapas de la trayectoria vital de las personas –como la adolescencia-, caracterizadas por la inestabilidad emocional, como consecuencia de los cambios, tensiones y conflictos propios de este periodo. Es una etapa de dificultades en la que aflora el desánimo (González & Villanueva, 2014). Si las emociones fueran educadas desde la niñez, la adolescencia sería más llevadera y menos nebulosa pues dispondríamos de algunos recursos y herramientas que nos harían enfrentarnos a esos cambios, tensiones y conflictos de otra forma, mostrando según Extremera y Fernández-Berrocal (2014) una mejor gestión de los problemas emocionales y una mejor salud.

Estas características propias de la adolescencia justifican el hecho de que buena parte de las intervenciones sistemáticas

realizadas en el ámbito de la educación emocional se centren en esta etapa vital. Dichas intervenciones buscan desarrollar en los adolescentes competencias emocionales, es decir, un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” Bisquerra (2010, p. 19). Otros autores hablan de la necesidad de que dichas intervenciones contribuyan a desarrollar la inteligencia emocional de los adolescentes, entendiéndola como “capacidad para observar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones propias” (Salovey & Mayer, 1990, p.189).

Hoy se sabe que la mayoría de las habilidades que nos conducen a una vida plena tienen una naturaleza emocional y no intelectual (López Cassà, 2003), de modo que las competencias socio-emocionales constituyen un aspecto básico del desarrollo humano, la preparación para la vida y el bienestar. Estas habilidades nos ayudan a afrontar los retos de la sociedad en la que vivimos, llena de estímulos que nos producen tensiones emocionales. En consecuencia, debemos educar para afrontar los nuevos retos que la sociedad de la información y la comunicación nos plantea en el ámbito no sólo cognitivo sino también emocional (Alegret, Castanys & Sellarès, 2010).

La Educación Emocional se concibe como un “proceso educativo, continuo y permanente que persigue el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento de desarrollo humano” (Bisquerra, 2010, pp.11-12). Dicho proceso, debido a su complementariedad, abarca las dimensiones intrapersonal e interpersonal (Carpena, 2010). Este tipo de educación va tomando fuerza en la actualidad y haciéndose cada vez más visible en los centros educativos de todo el mundo. Gracias a las aportaciones de diversas ciencias como la psicología, la neurociencia, la pedagogía es cada vez más patente su necesidad e

importancia para alcanzar el desarrollo integral de la persona dejando atrás el monopolio del rendimiento escolar y académico como único principio y fin del sistema educativo.

Programas de educación emocional

La educación emocional que se desarrolla en el marco de las instituciones educativas suele adoptar la forma de programas. Estos programas tratan de garantizar una intervención planificada y sistemática sobre las emociones en la medida que ayudan a desarrollar las competencias emocionales, facilitando a quienes en ellos participan un conjunto de experiencias (que son sometidas a análisis y revisión) y habilidades que les permiten desenvolverse de forma adecuada en su trayectoria vital (Pérez-González, 2008).

Entendemos por programa un plan de acción en el que se recogen las intenciones que perseguimos teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los destinatarios, apoyándonos en unos fundamentos teóricos y prácticos. En palabras de Pérez Juste (2006, p.55), un programa es la “concreción de la intervención que se quiere llevar a cabo en el aula”. Por su parte, Álvarez (2001, p.15), lo describe como “experiencia de aprendizaje planificada, producto de una identificación de necesidades, dirigida hacia unas metas, fundamentada en planteamientos teóricos que den sentido y rigor a la acción, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes”.

Especialmente a partir del trabajo de Goleman (1995), la elaboración y aplicación de programas de educación emocional en las aulas ha sido cada vez más frecuente. No obstante, aunque es cierto que existen algunos factores comunes a todos ellos, de la disparidad de objetivos, orientaciones, habilidades que tratan de desarrollarse, contenidos abordados, metodologías utilizadas y resultados obtenidos cabe deducir que la propia naturaleza de la educación emocional y sus fundamentos aún no están suficientemente consolidados. En este sentido, cabe detenerse en una revisión de algunos de los programas de Educación Emocional que podemos

encontrar en el panorama nacional e internacional.

Como podemos observar en la Tabla 1, los programas de educación emocional revisados presentan estructuras (número de horas, número de actividades y sesiones) y planteamientos muy diversos. Sin embargo, tras su comparación podemos concluir que todos hacen hincapié en el desarrollo de las dimensiones intrapersonal e interpersonal de los participantes con el fin de favorecer su desarrollo integral. Además, cabe mencionar que, entre los fundamentos teóricos que los sostienen, en los programas desarrollados en España todos toman como referencia la teoría de la inteligencia emocional. En cambio, entre los desarrollados en otros países solo cuatro de los nueve revisados comparten dicho planteamiento teórico e incorporan otros aspectos relevantes como la moral, la comunicación y las habilidades sociales. Entre los fundamentos que sostienen este tipo de programas, encontramos aportaciones realizadas desde la pedagogía o la neurociencia, de lo que puede deducirse que en la construcción de la educación emocional convergen aportaciones de diferentes ciencias.

En el análisis comparativo de los programas, también cabría destacar que plantean unos objetivos muy exigentes que requieren de cambios importantes en los participantes. Sin embargo, estos objetivos no siempre están acompañados de un número suficiente de actividades o sesiones que permitan convertir la intervención programada en algo que supere lo anecdótico y puntual. Así, por ejemplo, el programa *Ser persona y relacionarse* tiene como objetivo mejorar las relaciones interpersonales y en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales, pero sólo cuenta con 19 actividades para abordar el desarrollo de habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales.

Cuando consideramos la naturaleza de los programas examinados, si bien en alguno de ellos se hace referencia a su posibilidad de utilizarlos en las tutorías (p.e. *Educación*

Emocional: Propuestas para la tutoría, Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia, Intemo, Inteligencia Emocional, Educación Emocional y Programa de actividades para E.S.O.) cabe señalar que ninguno forma parte del currículo escolar y adoptan la estructura típica de los programas expertos. Estos programas se definen como una intervención planificada dirigida a una población concreta para alcanzar una meta, diseñada por un experto y aplicada por otros profesionales. Este tipo de programas resultan difíciles de integrar en el currículo

escolar dado que, como al tener un “carácter externo a cualquier institución puede suscitar movimiento de rechazo” y, en consecuencia, “no pueden atender adecuadamente las nuevas demandas o necesidades que se generan en el propio proceso de intervención” (Álvarez Rojo et al., 2002, p. 96). Como alternativa cabría plantear un tipo de actuaciones integradas en el currículo escolar. En línea con esta idea hemos diseñado el Programa de la Asignatura de Educación Emocional (en adelante AEdEm).

Tabla 1. Programas de educación emocional centrados destinados a adolescentes entre 12 y 16 años

Nombre Autoría Ciudad y año	Población diana	Fundamentos	Objetivos	Bloques temáticos	Duración (Horas o nº de sesiones o nº de actividades)	Resultados
Educación Emocional. Programa de actividades para E.S.O. Cuadrado, M. y Pascual, V. (Coord). Barcelona. 2001	12-16 años	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos de Renovación Pedagógica. - Movimientos de innovación educativa. - Counseling y psicoterapia. -Teorías de las emociones. -Teoría inteligencias múltiples. -Inteligencia emocional. -Neurociencia. -Psiconeuroinmunología. -Investigación bienestar subjetivo. -Concepto de fluir (flow). 	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones. -Identificar las emociones de los demás. -Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones. -Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas. -Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas. -Desarrollar una mayor competencia emocional en las relaciones sociales. -Adquirir la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales. -Desarrollar la habilidad de automotivarse. -Adoptar una actitud positiva ante la vida. -Aprender a fluir. -Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos. -Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo. -Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras de mayor nivel pero a largo plazo. -Desarrollar la tolerancia a la frustración. -Motivar para el éxito. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia emocional 2. Control emocional 3. Autoestima 4. Habilidades socio-emocionales 5. Habilidades de vida 	Número de actividades: 51	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
Aprender a ser persona y convivir Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. Málaga. 2001	12-16 años	<ul style="list-style-type: none"> -Movimientos de renovación pedagógica. -Psicología de la educación. -Psicoterapia emocional. -Teoría de las emociones. -Psicología cognitiva. -Teoría de las inteligencias múltiples. -Teoría de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer y Goleman) 	<p>Enseñar y proporcionar contextos de prácticas de los comportamientos socialmente competentes, valorando estos directamente y promocionando un clima de seguridad, confianza e implicación de los alumnos en la vida del aula y del centro.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Educación moral y cívica. 2) Educación para la paz. 3) Educación para la vida en sociedad y para la convivencia. 	Número de actividades: 59	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.

Educación Emocional: Propuestas para tutoría	12-16 años	- Informe Delors. -Inteligencia emocional. -Motivación Intrínseca. -Creatividad. -Competencia emocional	Mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales.	1)Conocimiento emocional 2)Expresión de las emociones 3)Empatía 4)Autocontrol 5)Comportamiento social 6)Comunicación electrónica 7)Creatividad 8)Bloqueos 9)Esquemas mentales	Número de actividades: 27	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
Ser persona y relacionarse	12-16 años	-Inteligencia múltiples de Gadner. -Los 5 pensamientos de Spivack y Shure. - Razonamiento moral de Piaget y Kohlberg. - Inteligencia emocional siguiendo las aportaciones de Goleman y Marina. -Entrenamiento de habilidades sociales propuesto por Goldstein.	Mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales.	1)Habilidades cognitivas 2)Valores morales 3)Habilidades sociales	Número de actividades: 19	-Mejora en su competencia social. -Alto interés por parte del alumnado y del profesorado.
Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia	12-16 años	-Modelo ecológico de Bronfrenbrenner. -Programas bioculturales. -Neurociencia. -Informe Delors -Inteligencia emocional (Goleman) -Inteligencia emocional grupal (Goleman y Cherniss)	- Prevenir la violencia en el ámbito educativo teniendo como referencia la educación emocional. - Promover un conocimiento del mundo emocional y de sus efectos en la regulación de sus relaciones. -Favorecer un mejor clima en el aula a través del desarrollo de competencias emocionales.	1)Conciencia de uno mismo 2)Autogestión 3)Conciencia social 4)Gestión de las relaciones	Número de actividades: 40	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
Inteligencia Emocional	12-14 años	-Inteligencia emocional. -Informe Delors. -Inteligencias multiples de Gadner.	-Aumentar el nivel de bienestar personal. -Convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperativas. -Mejorar su calidad de vida física y emocional. -Aumentar sus logros profesionales.	1) Conciencia emocional 2)Regulación emocional 3)Autonomía emocional 4)Habilidades emocionales 5)Habilidades de vida y bienestar	Número de actividades: 49	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.

Educación física emocional	Pellicer, I. Barcelona. 2011	12-16 años	<ul style="list-style-type: none"> - Movimientos de Renovación Pedagógica. - Movimientos de innovación educativa. - Counseling y psicoterapia. -Teorías de las emociones. -Teoría inteligencias múltiples. -Inteligencia emocional. -Neurociencia. -Psiconeuroinmunología. -Investigación bienestar subjetivo. -Concepto de fluir (flow). 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar el nivel de conciencia emocional. -Mejorar la regulación de las emociones. -Desarrollar la competencia social. -Ampliar las habilidades de vida y bienestar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conciencia emocional 2) Regulación emocional 3) Autonomía emocional 4) Competencia social 5) Habilidades de vida y bienestar 	Número de actividades: 50	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
Programa de Educación Emocional desde un Enfoque Sistémico	Traveset, M. Barcelona. 2012	12-16 años	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría de sistemas. -Psicología dinámica. -Psicología social. -Dinámicas de grupos. -Modelo constructivista. -Modelo humanista. -Pedagogía sistémica. - Neurociencia. -Teoría inteligencia emocional. -Teoría sobre el Desarrollo y el Crecimiento Personal. -Teoría inteligencia múltiples. -Programa de Competencia Social de Manuel Segura 	<ul style="list-style-type: none"> -Favorecer el desarrollo integral del alumno. - Dotar de herramientas y estrategias para la resolución de conflictos. - Fomentar el sentido de la pertinencia y la vinculación al sistema familiar, escolar, de barrio, ... - Educar para la vida, para la muerte y para tolerar la incertidumbre. -Favorecer la construcción de un buen autoconcepto y clarificación de su identidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) La condición humana y la valoración de la vida 2) La construcción de un buen autoconcepto y de la identidad 3) Las relaciones humanas y vínculos 4) Habilidades emocionales 5) Habilidades cognitivas 6) Habilidades sociales 7) Ética y valores 	Número de actividades: 61	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
INTEMO	Ruíz Aranda, D. et al. Málaga. 2013	12-18 años	Modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)	Entrenar a la población adolescente en las habilidades emociones que componen la IE, desarrollando la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y manejar emociones propias y de los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Percepción y expresión emocional 2) Facilitación emocional 3) Compresión emocional 4) Regulación emocional 	Número de sesiones: Introdutoria + 12	Efectividad global
Dulcinea	Pérez-González, J.C., Cejudo, J. y Benito, S. Toledo. 2014	12-18 años	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo circular de la inteligencia emocional rasgo (Petrides y Furnham, 2000,2001, 2003) - Modelo de Mayer y Salovey (1997). - Modelo competencial (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou y Nelis, 2009) 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar estrategias emocionales básicas. Mejorar las habilidades empáticas, asertivas y sociales. Favorecer el desarrollo integral de la personalidad potenciando la adaptación socioescolar y el ajuste psicosocial 	Dimensiones teóricas de la inteligencia emocional	Número de sesiones: 17	<ul style="list-style-type: none"> -Impacto positivos en las siguientes variables: -Mejora rendimiento académico. -Evitación o reducción de problemas de comportamiento -Promoción de actitudes positivas

Programa Habilidades para la vida (Kishurei Chai'im) Israel. 1996	6-14 años	<p>Habilidades para la vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relaciones interpersonales. -Conservación de las amistades. -Trabajo en equipo. -Resolución de conflictos. -Liderazgo. -Responsabilidad social. -Manejo del estrés. <p>Habilidades de resiliencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conservación positiva. -Métodos de autorrelajación. -Aclaración de valores. 	Aprender habilidades de cooperación, de manejo del estrés en situaciones de riesgo y crisis interpersonales o intrapersonales, de resiliencia, métodos de autorrelajación y aclarar valores.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Autoconcepto 2) Autorregulación 3) Interacción interpersonal 4) Habilidades de aprendizaje, ocio y juego 5) Cómo abordar el peligro, el estrés y la crisis 	30 sesiones para cada curso	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la autoconciencia - Mejora en la autoeficiencia -Reducción nivel de violencia en los centros
Orientación para la vida Sudáfrica. 1997	5-15 años	<ul style="list-style-type: none"> -Teorías constructivistas. -Aprendizaje social. - Aportaciones de Rudolf Steiner. -Comunicación no violenta. 	Enseñar a los niños cómo velar por su seguridad en todo momento y en cualquier lugar, y qué hacer en caso de emergencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mi cuerpo 2) Seguridad 3) Sentimientos 4) La seguridad de mi cuerpo 5) Desarrollo personal: emociones y acoso escolar 6) Responsabilidad social 7) Desarrollo en sociedad 	37 horas	No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
KoSo (Comunicación y competencia social) Wustinger, R. Viena. 2000-2001	15-19 años	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje global. -Comunicación. -Programas de neurolingüística. -Habilidades sociales. -Teoría de sistemas de Luhman. -Teorías constructivistas. -Teorías del liderazgo. 	Profundizar en el estudio de la naturaleza del ser en general y de la existencia.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Personalidad (Cambios) 2) Conocimiento (Toma de decisiones) 3) Interacción social (Comunicación) 		No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.
School-Connect Douglass, J. & Beland, K. EE.UU. 2003	13-18 años	<ul style="list-style-type: none"> -SEL (inteligencia emocional, desarrollo infantil, gestión dentro del aula, la prevención de comportamiento problemático, crecimiento social y cognitivo desde la neurociencia) -Desarrollo positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar habilidades académicas, sociales y emocionales. - Fortalecer las relaciones entre estudiantes y profesores 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Creación de un aprendizaje cooperativo 2) Desarrollo de la conciencia de uno mismo y autogestión 3) Construcción de fortalezas académicas y propósitos 4) Resolución de conflictos y toma de decisiones 	40 sesiones	Positivos
Sin afecto no se aprende ni se crece Argentina. 2005	5-18 años	<ul style="list-style-type: none"> -El surgimiento del sistema de apego. -Relaciones humanas (Desarrollo social, cognitivo) -Aprendizaje significativo. -Funciones ejecutivas. -Capacidades lingüísticas. -Emociones positivas. -Resolución de situaciones conflictivas. -Influencia de las familias. 	Reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo de pobreza extrema	<ol style="list-style-type: none"> 1) Apego 2) Relaciones interpersonales positivas con los padres 3) Funciones ejecutivas 4) Capacidad Lingüística 5) Las emociones positivas 6) Las habilidades sociales 7) Afrontamiento 	2 sesiones de 2h por semana	Han mostrado el notable aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales

<p>Strong Kids and Strong Teens Merrell, K. W., Carrizales, D. C., Feuerborn, L., Gueldner, B. A., & Tran, O.K. EE.UU. 2007</p>	<p>10-18 años Kids (8-14 años) Teens (14-18 años)</p>	<p>-</p>	<p>-Aumentar el conocimiento de la conducta social y emocional. -Disminuir los síntomas de los sentimientos negativos y la angustia emocional</p>	<p>1) Introducción 2) Entendiendo tus emociones 3) Gestionando la ira 4) Entendiendo lo que sienten otras personas 5) Pensado claro 6) El poder del pensamiento positivo 7) Dejando el estrés 8) El logro de tus metas 9) Conclusión</p>	<p>12 sesiones</p>	<p>2 de los 3 estudios realizados para la evaluación de los resultados, mostraron que el programa dio lugar a disminuciones significativas los síntomas negativos sociales y emocionales. Por otra parte en los tres estudios se demuestra un aumento del conocimiento de la conducta social y emocional.</p>
<p>The emotional Curriculum for Early Teens KS3 Rae, T. & Black, P. U.K. 2008</p>	<p>11-14 años</p>	<p>-Inteligencia emocional.</p>	<p>- Promover la alfabetización emocional. -Proteger el bienestar emocional de la adolescencia en su cuidado.</p>	<p>1)Conciencia de uno mismo 2)Resolución de conflictos 3)Comunicación 4)Gestión de sentimientos 5)Responsabilidad 6)Toma decisiones 7)Autoconcepto 8)Control del estrés 9)Empatía</p>	<p>37 sesiones</p>	<p>No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.</p>
<p>Programa de Educación Emocional Washington School Argentina. 2011</p>	<p>2-18 años</p>	<p>-Neurociencias. -Psicología positiva. -Psicología cognitiva. -Inteligencia emocional.</p>	<p>Gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración</p>	<p>1) Autoconciencia emocional 2) Regulación y gestión de las emociones 3) Empatía y compasión 4) Habilidades sociales</p>		<p>No se han podido identificar artículos científicos o informes sobre su aplicación.</p>
<p>ART (Formación para reemplazar la agresión) Glick, B. & Gibbs, J. C. EE.UU. adaptado por Noruega. 2011 (3ª edición)</p>	<p>6-16 años</p>	<p>-Teorías cognitivo-conductuales. -Teoría del aprendizaje social de Bandura. -Trabajos para la gestión de la ira de Novaco (1975) y Meichenbaum (1977). -Teoría desarrollo moral Kohlberg.</p>	<p>Prevenir y tratar problemas conductuales</p>	<p>1) Habilidades sociales 2) Gestión de la ira 3) Razonamiento ético y moral</p>	<p>30 sesiones</p>	<p>Confirmada a través de tres estudios su eficacia en cuanto a: aumento general de las competencias sociales y reducción de conductas problemáticas</p>

Evaluación de programas de Educación Emocional

El número de programas de educación emocional existente es significativo, valga como ejemplo la muestra de los revisados en la Tabla 1, pero su evaluación no siempre tiene un nivel de profundidad deseable. En pocos programas se muestran los resultados alcanzados o siquiera se menciona la evaluación de los mismos; aspectos que son fundamentales tanto para la mejora de los propios programas como para desarrollar investigaciones que permitan disponer de datos empíricos que ayuden a conocer y mejorar la realidad y avances sobre el tema. (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Argulló y Oriol, 2014; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

La evaluación de un programa es un elemento fundamental, ya que nos permite conocer cómo se ha desarrollado y que cambios ha producido en las personas que han participado en el mismo así como ofrecer evidencias del valor de la intervención o acción que estamos llevando a cabo. Al mismo tiempo nos ofrece la posibilidad de comprobar en qué medida hemos alcanzado los objetivos que nos proponíamos y por tanto si hemos podido dar respuestas a las necesidades detectadas, identificando así el valor intrínseco y el instrumental (Mateo, 2000). La evaluación es tan relevante, importante y necesaria porque nos va a permitir realizar mejoras en el programa. De ahí, que hayamos decidido evaluar el diseño del programa AEdEm antes de su implementación. Esta evaluación, correspondería a uno de los tres momentos que según Pérez Juste (1992) debe realizarse para la evaluación de programas:

1. Antes: el programa en cuanto tal, es decir, su diseño. Abarca toda su globalidad y es muy importante ya que estamos evaluando el plan de acción que queremos poner en marcha por lo que debemos asegurarnos que sus condiciones sean óptimas. El diseño recoge según Álvarez (2001) los siguientes aspectos: fundamentación teórica, objetivos, contenidos, actividades,

recursos, temporalización, destinatarios, evaluación y costes.

2. Durante: evaluamos el proceso de implantación del programa o desarrollo. Nos permite conocer como se está llevando a cabo el programa, haciendo un seguimiento del mismo
3. Después: los resultados. Nos permite conocer la eficacia del programa dándonos información sobre los efectos causados. (Pérez Juste, 2000).

En esta misma línea, Álvarez Rojo et al. (2002), plantea igualmente tres etapas:

1. Planificación: se evaluarán las necesidades y la conceptualización o diseño.
2. Desarrollo: se evaluarán la aplicación o implementación, la cobertura y la monitorización o seguimiento.
3. Término: se evaluarán los resultados y el impacto.

Dada la escasez de ejemplos publicados que valoren el diseño de los programas de educación emocional, hemos decidido abordar no sólo el diseño de un programa que se corresponda con las características definidas anteriormente (una intervención que forma parte del currículo escolar) sino también la evaluación del mismo.

Objetivos

La investigación que se presenta en este artículo tenía como objetivo principal validar el diseño del Programa AEdEm, teniendo en cuenta:

- a) La racionalidad del programa, es decir, si a través del mismo se pueden responder y satisfacer las necesidades detectadas.
- b) La coherencia, es decir, si los objetivos son adecuados y si las estrategias propuestas dentro del mismo, permitirán alcanzar los objetivos establecidos.

Presentación del Programa AEdEm

Este programa nace de las necesidades detectadas por el profesorado de un Instituto de Educación Secundaria expresadas en numerosas quejas, consultas y demandas más o menos explícitas sobre las carencias del alumnado en el ámbito de las competencias emocionales y que fueron sistematizadas en Sánchez Calleja y Sánchez Román (2014). A partir de dichas necesidades, el Departamento de Orientación elabora una propuesta de programa que se integra en el currículo escolar y que es diseñado conforme a algunas de las características recogidas en Obiols (2005) y que coinciden con las aportadas por el Informe de la Fundación Botín (2008) titulado *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Estas características son las siguientes:

- a) *Fundamentación teórica*. Para el desarrollo de este programa nos basamos en aportaciones de investigaciones de diversas áreas como: psicología, pedagogía, neurociencia, etc. El modelo teórico en que se enmarca es el modelo competencial de Goleman (1995), incluyendo en el mismo aportaciones sobre las competencias emocionales enunciadas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).
- b) *Aplicación sistemática*. Este programa, como mencionábamos anteriormente, constituye una asignatura dentro del horario de libre disposición de los centros de Educación Secundaria, para los grupos de 1º y de 2º de E.S.O., siendo obligatoria. También se ofrece como optativa para los grupos de 4º de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato, dentro de la oferta de proyectos integrados del centro. Esta

asignatura forma parte del horario escolar desde el curso escolar 2011/2012. Por lo que también cumple con la característica de la *duración e intensidad*, enunciada en el citado informe.

- c) Ser *altamente interactivos y participativos*. Se utiliza una metodología activa, participativa y flexible, desarrollando para ello actividades vivenciales desde lo emergente del grupo de trabajo. Se atiende así al *estímulo de los intereses* propios del alumnado, lo cual aumenta la participación y la *atención de los participantes*. Para ello, se ofrece *variedad de métodos y técnicas didácticas*: diálogo, relajaciones, dinámicas psico-corporales, etc.
- d) *Implicación de las familias y formación para el profesorado*. En el citado centro, se lleva a cabo un taller para las familias que se desarrolla una vez a la semana, en la que en su totalidad las asistentes son mujeres. Respecto al profesorado, destacar que se llevó a cabo una formación específica en la temática y muchos de ellos, continúan su formación de manera permanente.

El programa AEdEm está compuesto por 38 actividades y en la estructura de una sesión típica se diferencian tres momentos: habituación, desarrollo central de la sesión y cierre, como podemos ver en la Tabla 2. Para realizar esta variedad de actividades se dispone de un aula de Educación emocional, que permite el desarrollo de las mismas de forma adecuada. Estas actividades, constituyen una batería que el docente pondrá en acción dependiendo de las demandas y necesidades del grupo.

Tabla 2. Descripción de los momentos, actividades y su duración del programa AEdEm

MOMENTOS	ACTIVIDADES	DURACIÓN ¹
1. HABITUACIÓN Preparar al grupo	Moviendo nuestras emociones (*)	10 - 15 minutos
	Escaneo corporal a través de la relajación	
	Iniciación a la relajación	
	¿Cómo te sientes?	
	Tomando conciencia a través de la relajación	
	Relajación-respiración-ira	
2. DESARROLLO CENTRAL Planificada o no ²	Relajación- tomar conciencia de mi respiración con música	25 y 30 minutos
	Masajes rápidos	
	Vocabulario emocional	
	Reconstruir hechos desde emociones	
	Las tres frases	
	La balanza	
	Ponle número	
	Lluvias de cualidades positivas	
	Masaje parte superior	
	Nuestro corazón en un papel	
	Sillas cooperativas	
	Un pedacito de mí	
	Masaje circulatorio	
	Relajación tensión-distensión	
	El semáforo	
	Acción-emoción	
	Dibujo cómo me siento	
	Necesidad y deseo	
	Regalos de Navidad (necesidad y deseo)	
	Tengo derecho a ...	
	La escucha	
	Foto de familia	
	El folio positivo	
¿Qué necesitamos para ser un buen grupo?		
Analizando los partes del grupo		
La vergüenza		
Relajación a través de distracción cognitiva con música		
La diagonal		
Ficha de autoevaluación y comentarios		
Aportaciones al grupo		
3. CIERRE Despedida ³	Ronda de cómo nos vamos y/o qué les ha parecido la sesión	10 y 15 minutos
	Masajes rápidos	
	Abrazos	
	Moviendo nuestras emociones (*Esta actividad puede realizarse en ambos momentos con distinta música)	
	Diario emocional	

¹ La duración de cada uno de los tres momentos y de las actividades que se realizan en los mismos es muy variable. Lo que plasmamos en el Tabla 2 es una temporalización orientativa ya que influyen muchos aspectos: cómo esté el alumnado, si hay algún conflicto en el grupo, si alguna persona tiene algún conflicto personal, etc.

² Entendemos por planificada, cuando proponemos al grupo una actividad de cualquier tipo, como se recoge en la Tabla 2. Consideramos una actividad no planificada cuando en la habituación, o en cualquier momento, surge algún asunto que conecta al grupo y entonces el trabajo y la actividad se continúan durante toda la sesión, sobre todo ofreciendo un espacio de diálogo, análisis y reflexión al grupo.

³ Las actividades de este momento, dependen mucho de lo que se haya realizado en los dos momentos anteriores.

Para unificar los aspectos con los que se han presentado los programas nacionales e internaciones a través de la Tabla 1,

mostramos el Programa AEdEm con el mismo formato (Tabla 3).

Tabla 3. Descripción del programa AEdEm

Nombre año	Población diana	Fundamentos	Objetivos	Bloques temáticos	Duración	Resultados
Programa AEdEm (2015)	12-14 años	- Movimientos de Renovación Pedagógica e innovación educativa. - Psicología humanista. -Teorías de las emociones. -Teoría inteligencias múltiples. -Inteligencia emocional. -Neurociencia. -Movimiento expresivo. -Pedagogía sistémica. -Paradigma del desarrollo integral de la persona.	Desarrollar las competencias emocionales para contribuir al desarrollo integral del alumnado dotándolo de una serie de herramientas para su día a día que favorezcan sus relaciones interpersonales y el conocimiento y conciencia de sí mismo, fomentando su crecimiento personal y social.	1) Conciencia emocional 2) Regulación emocional 3) Autoestima 4) Habilidades socio-emocionales 5) Habilidades de vida 6) Habilidades instrumentales	Una hora a la semana durante todo el curso escolar. Consta de un total de 38 actividades	Nos encontramos validando el diseño, una vez puesto en marcha el programa y finalizado se analizarán los resultados del mismo.

Método

Esta investigación se ha centrado en el diseño de un programa de educación emocional – el Programa AEdEm – y en su validación. En el primer caso, el diseño del programa se apoya en un estudio de necesidades previas, recogidas en Sánchez Calleja y Sánchez Román (2014) y se estructura conforme a las ideas de Obiols (2005) y las aportaciones recogidas en el Informe de la Fundación Botín (2008).

En el segundo caso, la validación del programa se ha llevado a cabo a partir de una evaluación de su diseño. Este tipo de evaluación es la que se realiza antes de que se aplique el programa y tiene como objeto determinar: a) en qué medida lo planificado es

relevante y pertinente para afrontar las necesidades detectadas (la racionalidad del programa); y, b) en qué medida la estrategia diseñada resulta adecuada a los objetivos establecidos en la intervención (la coherencia del programa) (Álvarez Rojo et al., 2002, p.202). En la evaluación de dicho diseño se han utilizado dos procedimientos complementarios: la evaluación por expertos y el análisis de cuellos de botella.

Muestra

El objeto de la evaluación del diseño es el propio Programa AEdEm, por lo tanto sus objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos, método de trabajo y evaluación. Se trata de una evaluación previa a

la aplicación de dicho programa en el centro de Educación Secundaria.

Los participantes en la evaluación del diseño han sido diez profesores y profesoras de distintas universidades distribuidas por la geografía española, especializados en el tema de la Educación Emocional y/o en la evaluación de programas educativos.

Procedimientos de recogida de información

En el proceso de evaluación del diseño, a los expertos se les aportó el Programa AEdEm. En concreto el diagnóstico de las necesidades del centro (alumnado y familias), la presentación del programa, su justificación, fundamentación, objetivos y contenidos, así como una descripción detalladas de sus

actividades (nombre, competencias, desarrollo, observaciones y material necesario), la metodología seguida, los recursos, la temporalización y la propuesta de evaluación.

Los expertos debían realizar un doble proceso de análisis. De una parte, tendrían que considerar la racionalidad y la coherencia del programa utilizando una *escala de evaluación* del Programa y, de otra, realizar un *análisis de cuellos de botella* del mismo.

En el Cuadro 4, se presentan los procedimientos que se han utilizado para la evaluación del diseño del Programa AEdEm, siguiendo los criterios de evaluación establecidos por Osuna (2000, p.30).

Tabla 4. Criterios de evaluación y procedimientos de recogida de información

	Criterios	Procedimientos	Instrumentos	
Racionalidad	Relevancia	Análisis del diagnóstico		
	Pertinencia	Análisis de la calidad de los objetivos		
Coherencia	Interna	Adecuación	Jerarquía de objetivos y competencias	
			Correspondencia entre problemas y objetivos (y competencias)	
	Externa	Utilidad	Análisis de herramientas que ofrece el programa.	
		Viabilidad	Análisis de la lógica de la planificación	Análisis de cuellos de botella esperados

La *escala de evaluación* del Programa AEdEm es una escala de tipo Likert de cuatro opciones: nada, poco, bastante y mucho. Los expertos debían mostrar su grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan marcando una cruz las opciones planteadas.

Además se les ofrecía un espacio destinado a observaciones, con el fin de que pudieran aportar comentarios al respecto. Los ítems presentados a los expertos se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5. Ítems que componen la escala de evaluación del Programa

Relevancia	Los objetivos del programa son fundamentales para satisfacer las necesidades detectadas
	Los contenidos que están previstos desarrollar en el programa permitirán satisfacer las necesidades detectadas
	La satisfacción de las necesidades detectadas está sustanciada en la estructura del programa
Pertinencia	Los objetivos están claramente definidos
	Los objetivos planteados responden a las necesidades que pretenden satisfacerse con el programa
	Los objetivos son congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios
	La metodología y actividades en las que se apoya el programa es contingente con los fundamentos teóricos
	La metodología y actividades que se siguen en el programa favorecen el desarrollo de las competencias y contenidos descritos
	Los contenidos del programa son coherentes con los objetivos y la secuencia de aprendizaje previstos
Adecuación	La estructura del programa se adecua a los objetivos, la secuencia de aprendizaje y los contenidos del programa
	La temporalización prevista es coherente con la estructura y la organización del programa
	La evaluación es acorde con los objetivos y los resultados esperados del programa
	Los recursos y materiales previstos son adecuados para el desarrollo del programa
	Las actividades planificadas son suficientes para la consecución de los objetivos planteados
	La metodología propuesta es coherente con el tipo de aprendizaje que queremos promover
Utilidad	Ofrece el programa herramientas al alumnado para:
	1. Conocer sus propias emociones
	2. Analizar sus propias emociones
	3. Identificar sus carencias y potencialidades
	4. Atender sus carencias
	5. Resolver conflictos
	6. Regular sus emociones
	Ayuda a crear un contexto de relaciones alumnos y profesores que favorece el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje
Potencia la resolución de conflictos por parte del alumno dentro y fuera del aula	

El segundo procedimiento utilizado, el *análisis de cuellos de botella*, consiste en identificar o prever los posibles impedimentos que pueden frenar la aplicación sistemática del programa AEdEm. Este procedimiento se utiliza sobre todo en campos como la biología y las ciencias de la salud, aunque también es posible encontrar aplicaciones en el mundo empresarial y en los estudios demográficos, en este caso se considera un análisis de los obstáculos. Como ejemplo destacable en el sector profesional que nos atañe, cabe destacar las aportaciones realizada por la UNICEF

(2010), que ha creado una herramienta (WASH Bottleneck Analysis Tool) para llevar a cabo dicho análisis, y los trabajos desarrollados por Osuna (2000).

A los expertos se les ofrecieron indicaciones para identificar los *cuellos de botella* que podían entorpecer el funcionamiento del programa AEdEM. A modo de ejemplo, también se les ofrecieron los cuellos de botella que se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6. Ejemplos de cuellos de botella

	Los siguientes aspectos relacionados con el programa presentado pueden servirles de ejemplos de cuellos de botella:
Viabilidad	1. La falta de recursos por parte del docente para responder a lo que emerja del grupo.
	2. Que el tiempo disponible no sea el suficiente para tratar un tema concreto.
	3. Que haya parte del alumnado que no quiera compartir aspectos tan personales.

Cuellos de botella que prevé:

Análisis de datos

Para calcular la concordancia de las valoraciones realizadas por los jueces o expertos recogidas a través de la Escala de evaluación del programa AEdEm, utilizamos el coeficiente de concordancia W de Kendall. Dicho coeficiente se aplica con el fin de conocer el grado de asociación entre k conjuntos de rangos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se suele utilizar para determinar el grado de acuerdo entre expertos en la valoración de determinados constructos. Además se llevó a cabo un análisis de frecuencias con relación a la valoración asignada a cada uno de los ítems de la Escala.

Los cuellos de botella identificados por los expertos fueron agrupados en 16 categorías y se determinó la distribución de frecuencias de aparición de cada uno de ellos.

Resultados

Como podemos observar en los datos recogidos en la Tabla 7, el porcentaje más alto (80%) en la valoración ‘Mucho’ le

corresponde al ítem *Los contenidos del programa son coherentes con los objetivos y la secuencia de aprendizaje previstos*, que pertenece al criterio de adecuación. En referencia al mismo criterio, el ítem *La evaluación es acorde con los objetivos y los resultados esperados del programa* obtiene el porcentaje más alto (40%) en la valoración ‘Poco’, siendo por tanto el aspecto del diseño menos adecuado según los expertos. Los expertos consideran que el programa es bastante relevante, pertinente y útil, siendo el promedio de sus valoraciones un 43,33% para la relevancia, un 46% para la pertinencia y un 51,25% para la utilidad. Por último, el valor promedio de adecuación 47,14%, por lo que se puede concluir que el programa diseñado es considerado por los expertos como muy adecuado. Podemos deducir que el diseño es coherente y racional ya que el 60,87% de las valoraciones de la totalidad de los ítems indicados, corresponde a ‘Bastante’ y el 30,43% a ‘Mucho’.

Tabla 7. Valoraciones de los expertos (en porcentajes) sobre la Escala de evaluación del Programa

CRITERIOS	ÍTEMS	ESCALA DE EVALUACIÓN			
		Nada	Poco	Bastante	Mucho
Relevancia	Los objetivos del programa son fundamentales para satisfacer las necesidades detectadas		10	40	50
	Los contenidos que están previstos desarrollar en el programa permitirán satisfacer las necesidades detectadas		30	40	30
	La satisfacción de las necesidades detectadas está sustanciada en la estructura del programa		30	50	20
Pertinencia	Los objetivos están claramente definidos		10	50	40
	Los objetivos planteados responden a las necesidades que pretenden satisfacerse con el programa		30	40	30
	Los objetivos son congruentes con los planteamientos científico-curriculares, con las demandas sociales y con las características evolutivas de los destinatarios		10	30	60
	La metodología y actividades en las que se apoya el programa es contingente con los fundamentos teóricos			60	40
	La metodología y actividades que se siguen en el programa favorecen el desarrollo de las competencias y contenidos descritos	10	10	50	30
Adecuación	Los contenidos del programa son coherentes con los objetivos y la secuencia de aprendizaje previstos			20	80
	La estructura del programa se adecua a los objetivos, la secuencia de aprendizaje y los contenidos del programa	10		30	60
	La temporalización prevista es coherente con la estructura y la organización del programa	20		20	60
	La evaluación es acorde con los objetivos y los resultados esperados del programa	10	40	30	20
	Los recursos y materiales previstos son adecuados para el desarrollo del programa		10	40	50
	Las actividades planificadas son suficientes para la consecución de los objetivos planteados		30	50	20
	La metodología propuesta es coherente con el tipo de aprendizaje que queremos promover		10	50	40
Utilidad El programa ofrece al alumnado herramientas para:	1. Conocer sus propias emociones			60	40
	2. Analizar sus propias emociones			60	40
	3. Identificar sus carencias y potencialidades			70	30
	4. Atender sus carencias		20	50	30
	5. Resolver conflictos		20	40	40
	6. Regular sus emociones			60	40
	Ayuda a crear un contexto de relaciones alumnos y profesores que favorece el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje		20	20	60
Potencia la resolución de conflictos por parte del alumno dentro y fuera del aula		30	50	20	

En el análisis del coeficiente de concordancia W de Kendall, considerando las opiniones de todos los expertos que participaron en la valoración de los criterios establecidos, el valor obtenido fue de 0,504,

($p < 0,01$, Chi cuadrado = 104,23, 9 gl). En función de los diferentes criterios que se muestra en la Tabla 8, se rechaza la hipótesis nula que niega la existencia de acuerdo entre los expertos con $p < 0,01$.

Tabla 8. Coeficientes de concordancia de Kendall según los criterios de evaluación

Criterio	W de Kendall	Significación
Relevancia	0.839	.007
Pertinencia	0.569	.002
Adecuación	0.512	.000
Utilidad	0.782	.000

Una vez analizada la concordancia en las opiniones de los expertos, se procedió a recoger los obstáculos que éstos asociaban.

Así, los cuellos de botella identificados por los expertos fueron agrupados en diferentes categorías recogidas en la Tabla 9.

Tabla 9. Cuellos de botella: categorías y ejemplos de las aportaciones realizadas por los expertos

Categoría	Ejemplos de aportaciones literales de los expertos o jueces
Formación docente y recursos	<i>Los docentes necesitan mucha formación previa para llevarlo a cabo.</i> (Experto 1)
Tiempo	<i>El cumplimiento de una hora a la semana: suele ser habitual que surjan imprevistos (fiestas, salidas, imprevistos, etc.) que reducen el programa.</i> (Experto 2) <i>En solo un curso es difícil dar respuesta a todas las necesidades planteadas.</i> (Experto 10)
Resistencia (Alumnado)	<i>Las resistencias al trabajo personal (que son vencibles).</i> (Experto 5) <i>Ningún alumno se debe sentir presionado para expresar temas personales que no se siente cómodo compartiéndolo con los demás.</i> (Experto 2)
Coordinación y apoyo (Dirección)	<i>El apoyo del centro (dirección, equipo de profesores) es un elemento esencial.</i> (Experto 10)
Habilidades Sociales	<i>Que no se trabaje al mismo tiempo habilidades sociales ya que para el logro de muchos de los objetivos son precisos además de regulación emocional habilidades sociales.</i> (Experto 3)
Edad (Alumnado)	<i>Que no se ajusten las actividades a las diferentes edades de los destinatarios ya que lo que sirve para mayores conviene ser adaptado para los pequeños.</i> (Experto 3)
Escucha en silencio (Alumnado)	<i>Las dificultades para escucharse en silencio, con todos los “ruidos” que tenemos alrededor.</i> (Experto 5)
Tamaño grupo	<i>El tamaño del grupo si es superior a 15-20 estudiantes.</i> (Experto 6)
Necesidades (Alumnado)	<i>No diferenciar las actividades en función de necesidades reales de los estudiantes (debería plantearse que en el grupo habrá estudiantes con mayor y menor inteligencia emocional y, en consecuencia, competencias diferentes a desarrollar).</i> (Experto 6)
Relaciones y clima grupal	<i>Las relaciones y clima del grupo.</i> (Experto 6)
Resistencia contacto físico (Alumnado)	<i>Actividad de masajes tener en cuenta el contacto físico en adolescencia puede resultar violento.</i> (Experto 9)
Lugar (Alumnado)	<i>Que algunas personas no encuentren su sitio al tratar las emociones más desde el aspecto racional que vivencial (expresión musical, corporal y plástica).</i> (Experto 7)
Curricular	<i>Que lo curricular se anteponga a lo emocional.</i> (Experto 8)
Valoración emociones	<i>Que no se valore lo suficiente el papel de las emociones en el desarrollo del alumno.</i> (Experto 8)
Participación familiar	<i>La dificultad para fomentar la participación de las familias (especialmente de los padres, muy ausentes en los centros).</i> (Experto 5)
Control-evaluación	<i>El control insuficiente de las adquisiciones grupales e individuales a lo largo del programa como medio de refuerzo de las conductas adquiridas o modificadas.</i> (Experto 4)

A partir de las categorías anteriores, se realizó una distribución de frecuencias (ver Gráfico 1) en la que puede observarse que los cuellos de botella que con mayor frecuencia son mencionados por los expertos son la formación docente y los recursos necesarios para el desarrollo del programa AEdEm (60%), la resistencia por parte del alumnado a participar de las actividades planteadas y la necesidad de coordinación y apoyo por parte de la dirección del centro y del claustro (ambos con un 40%); le siguen con un 20% las relaciones y el clima grupal, el contacto físico

que requieren el desarrollo de algunas de las actividades propuestas en el diseño del programa y el fomento de la participación familiar en el proceso educativo de sus hijos, concretamente en el ámbito de la educación emocional. Los demás cuellos de botella, han sido identificados por tan sólo un experto. Estos cuellos de botella son claves para introducir modificaciones en el diseño de cara a la implantación del programa entre los alumnos de Educación Secundaria.

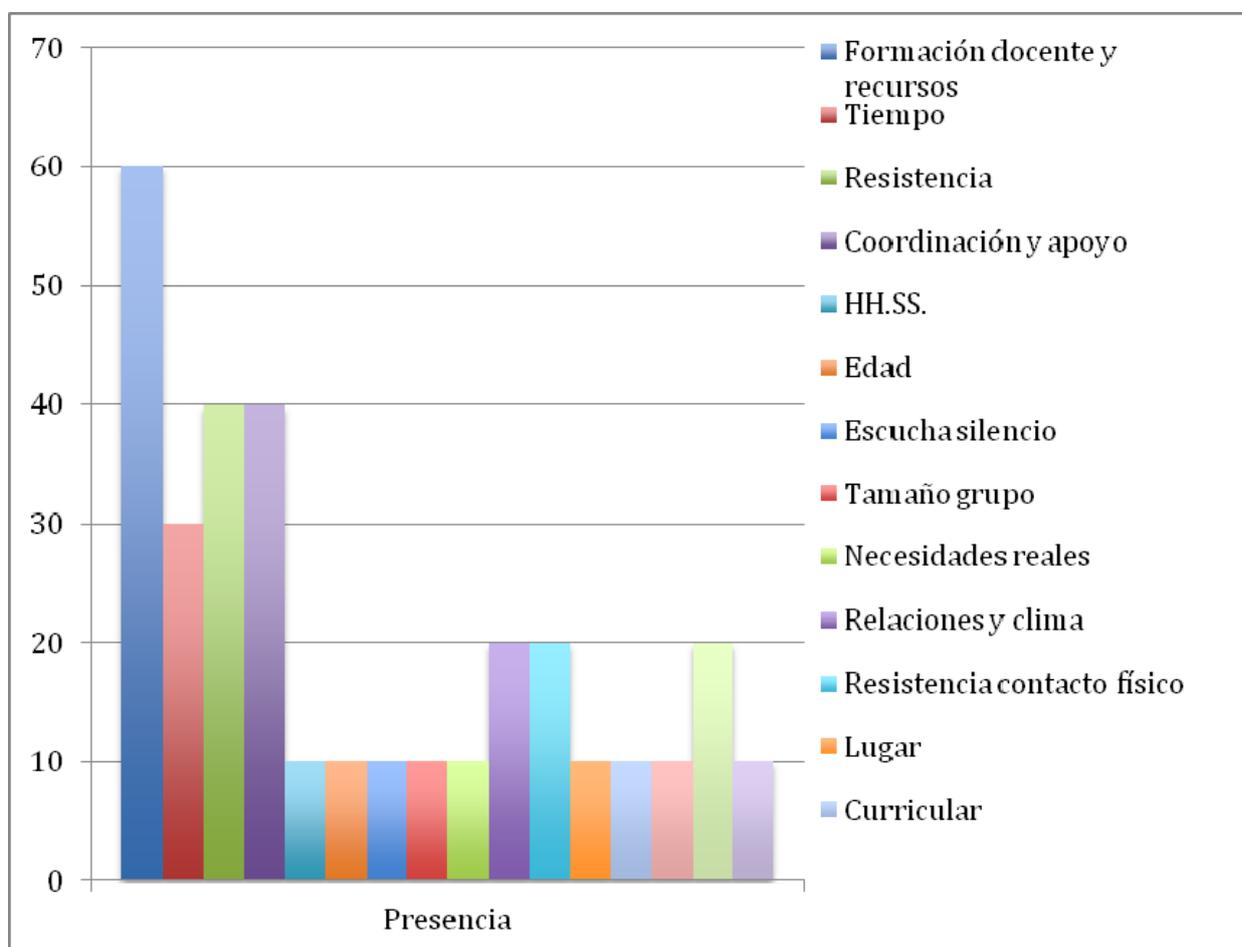


Gráfico 1. Cuellos de botella enunciados (valores en porcentajes)

Discusión y conclusiones

La revisión realizada sobre una veintena de programas de Educación Emocional revela que la mayoría de ellos son programas expertos que no forman parte del currículo ordinario que siguen los alumnos de Educación Secundaria. En consecuencia, su viabilidad

está condicionada a la voluntariedad de las instituciones y los profesionales que los aplican y su validez podría estar en entredicho cuando consideramos su vinculación con el desarrollo del currículo escolar dado que no está integrado en el mismo. Un modo de superar esta carencia es que la educación emocional forme parte del currículo escolar.

Esta idea ha sido destacada en diferentes trabajos desarrollados en España como los de Bisquerra (2010), Carpena (2010) Fernández-Berrocal y Extrema (2002), Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Teruel Melero (2009), López Cassà (2005) o Sánchez Santamaría (2010) y en las aportaciones de ámbito internacional surgidas en el seno de CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) o en los programas desarrollados en el marco del SEL (*Social and Emotional Learning*).

No obstante, la creación de un espacio real a la educación emocional dentro del currículo escolar debe realizarse desde programas que garanticen su desarrollo de forma adecuada y sistemática, más allá de una actuación anecdótica o puntual. Con esta idea se elaboró el Programa AEdEm, que se presenta como alternativa a la corriente predominante de intervención en el ámbito de las relaciones interpersonales que persiguen el desarrollo de competencias emocionales. Así, este programa se ha construido sobre la base de que la intervención en este ámbito, dentro de la Educación Secundaria, debe realizarse en el marco del currículo escolar: debe convertirse en una actividad planificada y sistemática que se desarrolla dentro del horario escolar.

El programa AEdEm también está fundamentado en la idea de que la intervención sobre las relaciones interpersonales y debe llevarse a cabo desde propuestas flexibles que parten de un esquema de trabajo básico (diagnóstico de intereses y necesidades, intervención para responder al mismo desde un banco de actividades, valoración del alumnado sobre el trabajo realizado y para terminar recogemos reflexiones y conclusiones sobre la experiencia vivida), alejado del modelo de programa experto. Las actividades del programa han sido concebidas para realizarlas en grupo en un espacio abierto del centro (p.e. sala de usos múltiples, gimnasio o un aula específica como en nuestro caso) desde un patrón de referencia de habituación, desarrollo central de la sesión y cierre, que implica escuchar al otro y sus

circunstancias, analizar las emociones, cambiar de lenguajes (del físico al emocional, del emocional al físico), hacer balance, poner en valor los avances y reorientar los retrocesos, etc., que está adaptado a las características del grupo y a las necesidades del momento, más allá de ese patrón de referencia no hay actividades previamente programadas.

El programa se apoya en un conjunto de recursos, entre los que cabe destacar la capacidad del formador, y en las habilidades (muchas veces ocultas) de los miembros del grupo de alumnos que participa en las sesiones de formación; sin ellos, el programa carece de capacidad de transformación de conductas y hábitos sociales. Pues bien, este modo de entender la intervención en el ámbito de la Educación Emocional, ha sido considerado relevante, pertinente, adecuado y útil por los expertos en desarrollo y evaluación de programas consultados en la investigación que da soporte a este trabajo.

Precisamente, la finalidad que persigue el programa AEdEm es desarrollar las competencias emocionales, para contribuir al desarrollo integral del alumnado dotándolo de una serie de herramientas para su día a día que favorezcan sus relaciones interpersonales y el conocimiento y conciencia de sí mismo, fomentando su crecimiento personal y social. De igual modo, AEdEm trata de atender a la toma de conciencia, a la comprensión y regulación de las emociones, a la identificación de las mismas en el propio alumnado y en sus compañeros, al desarrollo de la capacidad de escucha, a la mejora de las relaciones, a la construcción de una visión realista de sí mismo y de sus posibilidades y de ofrecer herramientas para que el alumnado se desenvuelva en su trayectoria vital. Estos aspectos, coinciden con las competencias formuladas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Ambos aspectos, objetivos y competencias, han sido validado por los expertos.

Esta conclusión coincide con la idea que el docente adquiere un papel muy importante dentro del aula, ya que tiene que guiar y orientar la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades que propiciarán la puesta en juego de las competencias trabajadas, para lo que requiere una formación que ha de incorporarse en la formación inicial de los futuros docentes (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008 y Pérez-Escoda, Filella-Guiu, Soldevilla y Fondevilla, 2013) y en la formación continua de los que están en activo.

Como el análisis de los cuellos de botella ha mostrado, algunas de las fortalezas del programa son también parte de sus debilidades. El desarrollo del programa se apoya en buena medida en los recursos educativos del formador, de modo que sin una formación previa adecuada de éste el programa pierde una parte importante de su potencial de desarrollo de las competencias emocionales. Si el programa no está “cerrado” de antemano y descansa en unos recursos educativos que deben ponerse en juego en función de las necesidades del grupo, entonces es necesario que el formador cuente con los conocimientos y habilidades docentes que le permitan atender esas necesidades de forma adecuada y lograr los objetivos de la formación.

Tomando en consideración las opiniones de los expertos, la aplicación de un programa, integrado en el currículo y con la intencionalidad de trabajar y desarrollar las competencias expuestas anteriormente, debería seguir las siguientes premisas para su puesta en práctica:

1. La estructura del programa debería favorecer el trabajo de monitores y alumnado desde esta perspectiva que permita, a partir de un diagnóstico inicial: a) determinar la situación del grupo de alumnos en el aquí y ahora; b) responder a sus demandas con una actividad que interese a los alumnos y que ocupe la parte central de la sesión; y, c) finalizar con una

actividad del cierre que haga balance de la sesión y de sentido a la misma.

2. Las actividades a desarrollar en el programa tendría que ser flexibles y abiertas, es decir, el diseño no debería cerrarse al inicio del programa. Las actividades tendría que desarrollarse en una dirección u otra en función de las necesidades del grupo, pero sobre todo, de aquellas emergentes en cada momento. Así, los contenidos y el desarrollo de las actividades programadas pueden variar dependiendo de las demandas del grupo y de su situación emocional.
3. La frecuencia de la intervención debería ser, como mínimo de una ó dos veces por semana, a lo largo de un curso escolar e impartirse en todos los niveles o grupos de una misma etapa educativa.

La puesta en práctica del programa AEdEm también precisa la implicación efectiva de los alumnos que forman el grupo diana. Esta implicación va más allá de su mera participación en las actividades o de que completen las tareas que se les proponen: el desarrollo de las relaciones personales en aras de favorecer las competencias emocionales sólo es posible cuando se sacan a la luz pensamientos y emociones sinceros, se produce contacto físico, se participa del espíritu del grupo, etc. En este sentido, como revela el análisis de los cuellos de botella, el programa sólo puede lograr sus objetivos cuando los alumnos vencen su resistencia a compartir problemas personales y emociones y están dispuestos a implicarse en el fortalecimiento de las habilidades de sus compañeros.

Como ha revelado claramente el análisis de los cuellos de botella, para el buen desarrollo del programa es también muy importante que en el centro exista coordinación y apoyo, así como un proyecto que recoja esta actuación para que no quede en algo anecdótico y esporádico dentro de las actividades que lleva a cabo el centro. Para que un proyecto de esta categoría funcione como dice Santos Guerra (2010), debe ser “un viaje compartido”. Por

último, y no menos importante es trabajar con el alumnado desde su resistencia y fomentar su participación e implicación en este tipo de actividades al que no están acostumbrados, educándolos emocionalmente. De ahí, que volvamos a incidir en la importancia del papel del docente. En su mano está, crear y favorecer un buen clima grupal basado en la confianza y el respeto que aporte la seguridad necesaria para el alumnado pueda explorar este ámbito tan olvidado y muchas veces oculto en nuestras aulas y que forma parte de la persona.

Finalmente, otra de las variables identificadas como cuello de botella del programa AEdEm es el tiempo de duración del programa. Así, en los expertos señalan que el desarrollo del programa en un curso escolar impide dar respuesta a todas las necesidades planteadas. Esta apreciación consideramos que es acertada, de ahí la necesidad de que el programa se convierta bien en una materia o disciplina más del currículo que se imparta a lo largo de la Enseñanza Secundaria o bien que se aborde de forma transversal en diferentes materias del mismo.

Para finalizar, podemos concluir que como prospectiva de la investigación iniciada, cada vez se hace más necesario trabajar las emociones como parte inherente al ser humano para poder favorecer el desarrollo integral del sujeto. Es una disciplina sobre la que debemos profundizar y que nos plantea una nueva percepción de la educación. Según López Cassá (2005, p.156):

Educación emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas.

Por todo ello, consideramos de suma relevancia que las actuaciones que se llevan a cabo en los diferentes centros sean investigadas, evaluadas y publicadas para que puedan crear conocimiento fundamentado acerca de los resultados que en términos del

desarrollo de competencias emocionales se derivan de las intervenciones sistemáticas realizadas en este ámbito.

Como hemos podido ver en la revisión de programas a nivel nacional e internacional, parece que estamos tomando conciencia de la importancia y necesidad que tienen incorporar las emociones al ámbito educativo, dado el número de programas publicados. Lo que nos permite afirmar que las emociones cada vez en menor medida, son las grandes olvidadas del sistema educativo pero debemos incidir más para que sean totalmente visibles, formando parte del currículum y del quehacer diario de todos los centros en los diferentes niveles educativos, no quedándose en pequeñas intervenciones o actividades puntuales.

Referencias

- Alegret, J., Castanys, E. & Sellarès, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: GRAÓ
- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez Rojo, V. García Jiménez, E. Gil Flores, J. Martínez Clares, P. Romero Rodríguez, S. & Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Bisquerra, R. & Pérez- Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Carpaena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, Noviembre, 40-57.
- Cuadrado, M. & Pascual, V. (Coord.) (2009). *Educación emocional. Programa de*

- actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medicina*, 6, 27-36.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Extremera N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Fernández-Berrocal, P. & Extrema, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653).
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J.E. & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12(1), 33-50.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló Morera, M.J. & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125-147. doi: <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, R. & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- Güel, M. & Muñoz, J. Coord. (2010). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gundersen, K. (2010). Reducing behaviour problems in Young people through social competence programmes. *The international Journal of Emotional Education*, 2(2), 48-62.
- IFMB (Informe Fundación Marcelo Botín). (2008) (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelo Botín.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional: programa para 3 a 6 años*. Madrid: Ciss-Praxis.
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- Merrell, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K. & Buchanan, R. (2008). Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 209-224. doi: <https://doi.org/10.1080/15377900802089981>
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral (inédita).
- Osuna, J.L. (2000). *Guía para la evaluación de las políticas públicas*. Instituto de desarrollo regional. Fundación Universitaria.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional: programa de salud emocional para el alumnado y orientaciones para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Soldevilla, A. & Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 523-546.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos,

- planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261- 287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Repetto, E., Pena, M. & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). XXI, *Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Richaud, M.C. (2009). Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema. *Boletín SIP-Argentina (La Psicología en Argentina)*, 10.
- Ruíz Aranda, D.; Cabello González, R.; Palomera Martín, R.; Extremera Pacheco, N.; Salguero Noguera, J.M. & Fernández Berrocal, M. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámides.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Calleja, L. & Sánchez Román, A. (2014). ¿Cuál es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de 3º de la E.S.O. después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional? En S. Orejudo, F. Royo, J.L. Soler & L. Aparicio (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 704-717). Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Román, A. & Sánchez Calleja, L. (2015). *Antiprograma de Educación Emocional: sentir en primera persona*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A. Recuperado de: <http://www.ebiblox.com/Reader/Reader/Home>
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Santos Guerra, M.A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido en Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp. 294-310). Madrid: Ediciones Morata. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jprocont.2010.05.003>
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- Trianes, M.V. & García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- UNICEF (2010). *Bottleneck analysis: application to education sector – Ghana*. Ghana: United Nations Children’s Fund. WASH Bottleneck Analysis Tool (WASH-BAT). Recuperado de <http://www.ircwash.org/resources/wash-bottleneck-analysis-tool-wash-bat>

Webs consultadas:

- Programa *Dulcinea*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2014/06/25/educacion-emocional-educacion-secundaria-8296/>
- Programa *School-Connect*. Recuperado de <http://www.school-connect.net/program.html>
- Programa *The emotional Curriculum for Early Teens KS3*. Recuperado de <http://www.optimus-education.com/shop/emotional-curriculum-early-teens-ks3>
- Programa *KoSo*. Recuperado de <http://www.koso.at/koso/index.php?id=info>
- Programa *Ser persona y relacionarse*. Recuperado de http://www.cece.gva.es/eva/docs/programas_exp/rtesis_juani_mesa.pdf

Autores / Authors

To know more / Saber más

Sánchez Calleja, Laura (lauradelasflores.sanchez@uca.es).

Licenciada en Pedagogía. Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Actualmente cursando los estudios de Doctorado en la Universidad de Cádiz. Miembro del grupo de investigación EVALfor-Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Campus Puerto Real. 11519- Puerto Real, Cádiz (España)



[0000-0003-2174-0369](https://orcid.org/0000-0003-2174-0369)



García-Jiménez, Eduardo (egarji@us.es).

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación, a través de aplicaciones informáticas, para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas tales como EVALCOMIX, DIPEVAL y HEVAFOR. Su dirección postal es: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España).



[0000-0002-5885-8267](https://orcid.org/0000-0002-5885-8267)



Rodríguez Gómez, Gregorio (gregorio.rodriguez@uca.es).

Profesor titular del área de conocimiento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Cádiz. Sus principales ámbitos de investigación son la metodología cualitativa, la evaluación educativa y la evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior. Miembro del grupo de investigación EVALfor – Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su dirección postal es Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Campus Puerto Real. 11519- Puerto Real, Cádiz (España).



[0000-0001-9337-1270](https://orcid.org/0000-0001-9337-1270)



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).