

Grado en Psicología

Trabajo de fin de grado

Curso 2021-2022

Convocatoria Junio

**Modalidad:** Estudio observacional-descriptivo

**Título:** Evaluación de la educación emocional en los centros de educación secundaria obligatoria de Elche.

**Autor:** Francisco Moraes De la peña

**Tutora:** Cordelia Estévez Casellas

Elche a 2 de Junio de 2022

## Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Objetivos.....	9
Hipótesis.....	9
Metodología.....	9
Tipo De Diseño Del Estudio.....	9
Participantes.....	10
Instrumentos.....	11
Procedimiento.....	12
Resultados.....	13
Discusión y conclusiones.....	31
Bibliografía.....	40
Tabla 1.....	14
Tabla 2.....	15
Tabla 3.....	17
Tabla 4.....	17
Tabla 5.....	19
Tabla 6.....	22
Tabla 7.....	25
Tabla 8.....	26
Tabla 9.....	27
Tabla 10.....	27
Tabla 11.....	28
Tabla 12.....	29
Tabla 13.....	30
Tabla 14.....	30
Anexo A- Entrevista utilizada para evaluar la presencia de educación emocional en los centros de E.S.O.....	37

### **Resumen. Educación emocional(E.E.) en los I.E.S de Elche**

En esta investigación, se explora la importancia de la educación emocional para los jóvenes de los centros de educación secundaria obligatoria de Elche. Además, se incluye el diseño de una entrevista con 5 dimensiones para evaluar la educación emocional en los centros (Actitud hacia la educación emocional, presencia o ausencia de la educación emocional, características de los programas, formación de los docentes que lo aplican y participación familiar). Se recoge el análisis de las respuestas obtenidas, donde se destaca una actitud muy favorable hacia la educación emocional combinada con una presencia muy reducida. Destaca también, una carente falta de tiempo para aplicar educación emocional y además, una falta de formación por parte de quien aplica este tipo de educación. Por último, se ofrecen propuestas de mejora para la E.E. en Elche, como la implementación de un programa de formación en este campo para tutores y orientadores escolares.

*Palabras clave: Educación emocional, educación, jóvenes, evaluación, Elche.*



## **Evaluación De Educación Emocional En Lo Centros De Educación Secundaria Obligatoria De Elche**

La educación emocional es imprescindible para el correcto desarrollo madurativo de la población (Goleman 1995; 1999) y, en especial, de los jóvenes (Prado, 2015; Retana, 2012). La investigación alrededor de este concepto ha vivido un auge en los últimos 30 años (Sánchez y Úbeda, 2017) donde se han analizado y estudiado las definiciones de “inteligencia emocional”, “educación emocional” y “competencias socioemocionales” (Prado, 2015).

En primer lugar, la inteligencia emocional, definida por Salovey y Mayer como la “habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, así como el poder acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, lo que posibilita conocer, comprender y regular las emociones y promueve el crecimiento emocional e intelectual” (Salovey y Mayer, 1997). Además de esta definición, en el modelo circular de la inteligencia emocional de Petrides y Furnham (2001, 2003), se divide el concepto en inteligencia emocional como *rasgo* (propio de la personalidad) y *capacidad*. Esta distinción de constructos implica, fundamentalmente, que la inteligencia emocional de rasgo se evalúa a través de autoinformes y que la inteligencia emocional como capacidad se mide con tests de rendimiento máximo. Por consiguiente, el rasgo haría referencia a un aspecto inmodificable del individuo y la capacidad implica posibilidad de desarrollo, como potencial.

Por otro lado, el modelo tripartito de Mikolajczak (2009) integra ambas teorías. Esta autora sustituye el término “inteligencia” por “capacidad”, en base a que las capacidades pueden aprenderse y resolviendo la polémica alrededor de la complejidad del término “inteligencia”. Además de eso, fundamenta su definición en un modelo jerárquico; según este modelo, existen 3 elementos: conocimiento emocional, habilidad emocional y rasgos emocionales, donde el conocimiento emocional subyace a la habilidad emocional y, esta, a los rasgos emocionales. El conocimiento hace referencia a lo que cada persona sabe sobre la eficacia de las distintas estrategias de regulación emocional; la capacidad hace referencia

a las estrategias que las personas pueden llegar a adoptar; y, el rasgo, hace referencia a los patrones de comportamiento que tienen cada persona en respuesta a cierta activación emocional.

Otro de los grandes investigadores que define la inteligencia emocional es Daniel Goleman, quien divide este concepto en 5 competencias. Por un lado, las competencias personales: autoconciencia, autocontrol y automotivación y; por otro lado, las competencias emocionales “en común con los demás”: empatía y habilidades social (Del Valle y Castillo, 2010).

En referencia a las grandes teorías de inteligencia emocional, Ruven Bar-on, defiende que, en vez de utilizar el término “inteligencia emocional”, se debería usar el término “inteligencia socioemocional”. La inteligencia socioemocional estaría formada por cinco componentes: la habilidad para reconocer, entender y expresar emociones, la habilidad de empatizar y entender las emociones de otros, la habilidad de gestionar emociones; la habilidad de afrontar adecuadamente problemas interpersonales y, la habilidad de generar “afectividad positiva” y automotivarse (Ysern, 2016). Además, concibe el concepto como una combinación interrelacionada de: *competencias socioemocionales, habilidades y facilitadores que determinan la capacidad que tenemos de entendernos, entender a los demás y afrontar las demandas del día a día (Bar-on,2006).*

Las competencias socioemocionales hacen referencia a las capacidades, conocimientos y habilidades que tienen las personas para responder eficazmente a las demandas de los fenómenos sociales a través de la comprensión, expresión y regulación de emociones (Bar-On, 2006; Bisquerra y Escoda, 2007)

Por último, la educación emocional es el proceso educativo de carácter preventivo que intenta desarrollar la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales a través de programas (Pérez-González y Pena, 2012; Álvarez, et al., 2000; Bisquerra, 2003).

Estas 3 definiciones se encuentran íntimamente relacionadas y se concluye, siguiendo la línea de Prado (2015), que la educación emocional (EE) se centra en aumentar directamente la inteligencia emocional(IE) e, indirectamente, las competencias socioemocionales(CSE).

Entender cuál es el significado de la educación emocional, deja ver cuan grande es la importancia de la educación emocional para la vida en sociedad, siendo imprescindible para un correcto desarrollo personal dentro de una comunidad. Esta necesidad es aún mayor en la población adolescente y, en especial, dentro de los centros de educación secundaria (Orpinas y Hornes, 2009; Strózik y Szwarc, 2016). En este sentido, se describen las ventajas de la educación emocional que la literatura científica recoge.

En primer lugar, la educación emocional supone, un aumento del rendimiento académico, dado que es positivo para el funcionamiento de las aulas y para un mejor desarrollo estudiantil en niños y adolescentes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Bautista, 2020). Este aumento se demuestra por la correlación positiva que mantiene la inteligencia emocional y los procesos de aprendizaje (Usán et al., 2020); en concreto, se produce un aumento de la concentración(Pacheco y Fernández-Berrocal, 2013), lo que supone mejoras en el estudio, en las capacidades de atención y en el control del estrés e impulsos (Mestre, et al., 2006); lo que supone mayor eficacia en la realización de los exámenes. Además, la educación emocional aumenta la motivación intrínseca de los estudiantes y promueve un mayor desarrollo escolar y personal (Bautista, 2020). No sólo se producen mejoras a nivel cognitivo, Killgore y Yurgelun-Todd (2007), demostraron que la inteligencia emocional suponía una mayor activación neuronal en adolescentes.

Íntimamente relacionado con el éxito académico, se demuestra que la educación emocional aumenta la presencia de conductas socioemocionalmente correctas (Aron et al., 2012). En este sentido, la educación emocional promueve el desarrollo de actitudes y

habilidades prosociales (Diazgranados, 2014), mejora la calidad de las relaciones que se mantienen entre iguales (Mestre, 2014) y las relaciones interpersonales (Wolters, et al., 2011; Salavera-Bordás y Usán, 2018; Salguero et al, 2011). En concreto, estas mejoras se deben a un aumento de la empatía, un mayor control de la ira y una mayor gratificación y generación de emociones positivas (Pérez y Filella, 2019). Por añadido, la mejora del clima escolar, producto de mejores destrezas socioemocionales en los estudiantes, reduce considerablemente el riesgo de que se produzca acoso en las aulas (Bar-On, 2006).

Por otro lado, la educación emocional supone la mejora de competencias transversales básicas para las personas, como la resiliencia (Sandoval y López, 2017) la autoestima( Barreyro y Injoque-Ricle, 2018) el afrontamiento de los contratiempos y el control del estrés (Espínola, 2020).

Este desarrollo de competencias supone un aumento del bienestar (Bisquerra, 2003) que otorga, a los adolescentes, mayor bienestar subjetivo (Serano y Andreu, 2016) tanto a corto (Prado, et al., 2018) como a largo plazo (Jones y Crowley, 2015). En definitiva, con la educación emocional, los jóvenes, tienen mayor adaptación vocacional (Pérez-González y Garrido, 2018) son más felices y tienen una mayor satisfacción con la vida (Flores y Delgado, 2015).

Por último, y dado que el 16% de las enfermedades en adolescentes son trastornos mentales(Alisa y Casey, 2015), se ha demostrado que la educación emocional previene la aparición de trastornos psicológicos. En especial, la educación emocional permite reducir los síntomas depresivos y de ansiedad (Zavala y López, 2012)

Dejando evidenciada la importancia de la educación emocional para los adolescentes, se destaca la necesidad de implementar la educación emocional dentro de los itinerarios de educación secundaria. Siguiendo esta línea, los informes de la fundación Botín ponen de manifiesto que no existe un currículo común en todos los centros educativos donde lo evalúan, sólo se implementan acciones o programas concretos. En este sentido,

los diferentes informes concluyen que se ha de implementar un currículo completo que sea activo, que implique la formación de los docentes y que tenga un enfoque integral y comunitario (Clouder, 2008, 2011, 2013, 2015) .

Si utilizamos de referencia instituciones internacionales, encontramos que, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en el artículo 26, se habla de que el objetivo de la educación será el “pleno desarrollo de la personalidad humana (...)”. Asimismo, el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, destaca como 2 de los 4 pilares de la educación: “Aprender a vivir juntos, con los demás” y “Aprender a ser”. Para el cumplimiento de ambos requisitos y, en base a la bibliografía ya revisada, se considera necesaria la implementación de la educación emocional en los centros educativos de educación secundaria

Si, en base a esta demostrada necesidad, se analizan las leyes de educación nacional, encontramos que, durante la introducción del último BOE de educación, el 340 (2020), donde se reformula la última ley de educación vigente (LOMCE), se habla directa e indirectamente de trabajar la educación emocional a lo largo de los distintos cursos de la eso “*Se trabajará la educación emocional en los cursos de 1º a 4º de la ESO*” (artículos 24 y 25). Además, en el artículo 71 se habla de la necesidad de implementar medidas para desarrollar la educación emocional (Ley orgánica 3/2020, 2020).

A pesar de esto, y en contra de lo esperable, no existe ninguna asignatura y ningún espacio específico para alcanzar este objetivo; sino que se deriva como responsabilidad de los distintos docentes en sus diferentes asignaturas, tratándolas de forma “indirecta” (Ley orgánica 3/2020, 2020). Cabe puntualizar que, tanto el ministerio, como la comunidad valenciana, proponen currículos de educación emocional; pero, más allá de la hora de “tutoría” semanal, no se reserva ningún espacio en el horario semanal de los alumnos para estos currículos (Decreto 51/2018, 2018). Por añadido, hay estudios que establecen que sólo el 5% de los colegios e institutos de España aplican la educación emocional en sus aulas (Michael et al., 2021)

Así pues, además de la ya demostrada importancia de la educación emocional, tanto nivel psicológico y comunitario; se pone de manifiesto que existe una carencia (a nivel nacional y comunitario) de espacios reservados para trabajar dicha educación.

Teniendo en cuenta esta situación, se pretende desarrollar una entrevista ad hoc que permita conocer cuál es la situación, a nivel local, de la educación emocional en los centros de educación secundaria de Elche.

### **Objetivos**

Objetivo general: Analizar la forma en la que los institutos de educación secundaria de Elche trabajan la educación emocional.

Objetivos específicos:

- Conocer qué figura dentro de los centros elige e implementa los programas
- Conocer las características de los programas o acciones que realizan
  - o Conocer la metodología que utilizan para trabajar la educación emocional
  - o Conocer cómo evalúan la educación emocional que aplican
- Conocer las actitudes de los centros hacia la educación emocional

### **Hipótesis**

La hipótesis de la investigación es que no existe suficiente educación emocional de calidad en los centros de E.S.O. de Elche.

### **Metodología**

#### **Tipo De Diseño Del Estudio**

Se trata de una investigación observacional-descriptiva. La observación de la muestra se ha realizado a través de un cuestionario administrado mediante una entrevista individualizada.

## Participantes

La muestra estuvo conformada por 9 centros de educación secundaria obligatoria en los que se entrevistó a los orientadores escolares. El 77% fueron orientadores de centros públicos y el 23 % de centros privados o concertados. Los centros se encuentran repartidos en la ciudad de Elche tanto en barrios de clase trabajadora como en barrios de clase media o media-alta. Así, los criterios de inclusión son:

- Trabajar en un centro de educación secundaria obligatoria en la ciudad de Elche
- Ejercer tareas relacionadas con la organización de la educación emocional del centro.

## Variables

1. Actitud hacia la educación emocional.
  - Justificación de la importancia de la educación emocional.
2. Presencia/Ausencia explícita de educación emocional: *Presencia entendida como: Trabajo explícito en dimensiones propias de la educación emocional mediante cualquier metodología.*
  - Tipo de existencia explícita (Ad-hoc(*actividades extraídas de programas, diseñados por los orientadores o extraídos de otras fuentes*) o programas validados).
  - Tipo de no existencia explícita( carencia absoluta, trabajo transversal u otros talleres que incluyen aspectos “relacionadas con la educación emocional”, como talleres de prevención de drogas en los que se hablen de temas íntimamente relacionados con el autocontrol)
  - Justificación de la presencia/ausencia
3. Características de los programas:
  - Número de sesiones
  - Áreas trabajadas

- Tiempo empleado por sesiones
- Evaluación
  - General ad-hoc o específica (cuestionarios, análisis de datos, comparar datos...)
- 4. Formación de docentes que aplican la E.E.
- 5. Implicación familiar
  - Ausente o presente.

### **Instrumentos**

Para conseguir la información necesaria, se ha diseñado un cuestionario (Anexo A), que se administrará a los orientadores escolares de los centros de secundaria de Elche. El cuestionario, de 28 preguntas, está dividido en 5 dimensiones: Actitud hacia la educación emocional, presencia de la educación emocional en el centro, características del programa, motivos por los que se aplica, (o por los que no) en el centro e implicación de la familia en la educación emocional del centro. Para el diseño de la entrevista se ha utilizado de referencia el estudio de Obiols (2005).

En el apartado número 1 (1.1 y 1.2) se responde a la variable 1 (*Actitud hacia la educación emocional*).

En el apartado número 2, se responde a las variables 2 (*Presencia/ausencia de la E.E.*) y 3 (*Formación de los docentes que aplican la E.E.*); en concreto las preguntas 2.1 y 2.2 responden a la variable 2 y las preguntas 2.3, 2.4 y 2.5 responden a la variable 3.

En el apartado número 3 hay preguntas que responden a la variable 2,3 y 4 (*Características de los programas*); en concreto, La pregunta 3.1 responde a las variables 2, 3 y 4; las preguntas 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7 responden a la variable 4; y la pregunta 3.8 responde a la variable 2.

En el apartado 4, se responde a la variable 2.

Por último, en el apartado 5 responde a la variable 5 (*Implicación familiar*).

## Procedimiento

Después de informar a la oficina de investigación responsable (OIR) de los objetivos y las características de la investigación, se estableció contacto vía correo electrónico con todos los centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Elche que tenían, en su página web, un contacto.

Dado que ninguno de estos centros respondió a este intento de comunicación, se comenzó a establecer un contacto telefónico con ellos, que sólo fue fructífero con uno de los centros. Con este centro, y después de informarles de los objetivos de la investigación, se acordó una fecha y una hora donde realizar la entrevista en cuestión.

Con respecto a las llamadas telefónicas, cabe destacar que en algunos de los centros se consiguió establecer contacto con el orientador, pero no se pudo acordar una fecha para realizar la entrevista en cuestión.

Para conseguir la información necesaria del resto de centros, se realizaron visitas presenciales, en las que se rogaba hablar con el orientador o con la persona encargada del área de educación emocional para pedirle su participación.

Se visitaron presencialmente 16 de los 19 centros de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Elche. Once de ellos se volvieron a visitar, puesto que el responsable del centro pedía hablar en otro momento o porque después de dejarle una nota por escrito dentro del centro, no se obtenía respuestas (en muchos institutos los secretarios utilizaban este método de comunicación para informar a los profesionales ausentes u ocupados). Cinco de los centros fueron visitados en más de dos ocasiones porque el orientador no se encontraba disponible en el momento en que se intentaba mantener contacto con él.

Se consiguió realizar la entrevista con nueve centros. Esta entrevista duró en la mayoría de los casos 45 minutos, aunque en 2 ocasiones duró sólo 25 minutos y en otra ocasión duró 55 minutos.

Una vez comenzaba, se explicó que la entrevista era completamente anónima y que no se utilizarían en ningún caso, los datos del centro. A continuación, se les pidió consentimiento para grabar la conversación y así evitar interrumpirla para apuntar lo que se decía.

Durante la entrevista, se pretendió crear un ambiente donde todas las respuestas fueran válidas, parafraseando a los entrevistados cada pocas preguntas para que se sintieran escuchados. En la primera entrevista, se añadió una pregunta que se repitió durante el resto “*¿Algún organismo externo realiza en el centro un programa de educación emocional?*”, que se consideró positiva porque muchos de los responsables no consideraban esa opción, pero respondían afirmativamente después de preguntarlo. Si era necesario, se realizaban aclaraciones, pero no se interrumpía ni corregía a los entrevistados, aunque no respondieran a lo que se preguntaba explícitamente. De esta manera, se consiguió más información de la que era necesaria para responder a las variables, para así poder realizar una reflexión más contrastada.

Una vez fueron realizadas entrevistas a todos los centros voluntarios, se transcribieron las respuestas y se procedió con el análisis de estas. Para las preguntas cuantitativas, se calculó la media y la desviación típica de las respuestas. Por otro lado, siguiendo el modelo de análisis de la TAP (Pacheco y López-Roig, 2015) las respuestas cualitativas se agruparon por semejanza, asignándoles un nombre para analizar las frecuencias y jerarquizar las respuestas. Además, las respuestas se agruparon por tablas antes y después de la agrupación para una reflexión más completa y consciente.

## **Resultados**

En primer lugar, se analiza la actitud de los docentes con respecto a la educación emocional. En la tabla 1, se recoge la importancia (de cero a diez) que cada uno de los entrevistados da a la E.E. para su centro. La media de las puntuaciones es de 8.86 y la

desviación típica (D.T) es 1.57. La puntuación más alta es un 10 (3 centros) y la más baja es un 6 (1 centro).

**Tabla 1**

*Importancia que los responsables de la orientación del centro dan a la educación emocional*

¿Qué importancia le dan a la E.E.?	Instituto
10	#1
10	#2
8	#3
10	#4
8.5	#5
8	#6
9.5	#7
10	#8
6	#8

*Nota.* Media: 8.86      Desviación típica: 1.57

En segundo lugar, se recogen las justificaciones de las puntuaciones otorgadas en la pregunta anterior (Tabla 2). Analizando las respuestas, se agrupan en 2 tablas; las razones por las que la educación emocional es importante (Tabla 3) y las razones por las que la E.E. no es importante (Tabla 4) . Se consideran el mismo motivo: “la ausencia de E.E. reduce la productividad” y, “su presencia la aumenta”.

Con respecto a los motivos por los que la E.E. es importante, la respuesta más repetida es que la educación emocional “afecta al rendimiento académico”, puesto que caso

el 70% de los centros la mencionan; sólo 3 de los centros mencionan efectos relacionados con la inteligencia emocional, autoestima y gestión de emociones).

Por otro lado, 4 de los 9 centros menciona que el currículo emocional forma parte de la educación integral. Esto indica que la educación formal no es el único foco de los orientadores, si no que la E.E. es un fenómeno que ha calado en Elche como algo imprescindible dentro de los objetivos de cada curso.

Referente a las razones por las que la E.E. no es importante, destacamos que uno de los encuestados comenta que la E.E. no tiene suficiente validez y explica que no afecta verdaderamente ni a la convivencia ni a la salud mental de los alumnos. Cuando se le pregunta por la fuente, comenta que simplemente “lo ha oído” pero que “es cierto”. Se debe agregar que, el centro que puntúa la importancia de la E.E. con un 6, explica que esta educación debe partir de un clima familiar favorable y que el centro debe ser sólo un apoyo donde se continúe con el trabajo realizado en los hogares.

**Tabla 2**

*Justificación de la importancia otorgada a la educación emocional*

¿Por qué le otorga esa puntuación a la E.E.?	Instituto
1. Los alumnos no poseen habilidades sociales suficientes	#1
2. Los alumnos tienen una carencia de cariño en casa	
3. La pandemia ha tenido consecuencias negativas para su salud mental	
4. Utilizan las redes sociales para evadirse	
5. Tienen dificultades en asertividad, empatía y gestión de emociones.	

6. Sin una correcta salud emocional, no hay un correcto rendimiento académico. (Si la hay, mejorará el rendimiento)	#2
7. Lo consideran prioritario sobre la educación formal	#3
8. Consideran que aumenta el rendimiento académico	
9. El objetivo de la educación es formar personas competentes, lo que implica trabajar la E.E.	#4
10. Sin una correcta salud emocional, no puede haber rendimiento.	
11. Es un objetivo importante dentro de la educación	#5
12. Es importante pero no lo primordial porque comenta que “a nivel científico no tiene tanta validez” y no afecta a la convivencia ni a la salud mental.	
13. La pandemia a provocado un aumento de sentimientos de soledad, ansiedad, ideas autolíticas...	
14. Para que los alumnos sean felices necesitan saber gestionar emociones	#6
15. 2. Aumenta el rendimiento	
16. No se puede desarrollar la educación académica sin acompañamiento emocional.	#7
17. Aumento de los problemas de ansiedad, peores relaciones sociales y más baja autoestima.	
18. Aumenta la productividad	
19. Aumenta el rendimiento	#8
20. Disminuye los conflictos entre alumnos	
21. Baja utilidad, es necesario partir de un correcto contexto familiar.	#9

**Tabla 3**

*Agrupación de las justificaciones por las que se aplica la educación emocional en el centro*

<b>Motivos por los que se aplica</b>	<b>Nº de institutos que lo nombran (total de institutos). Porcentaje</b>
Afecta al rendimiento académico	6(9). 67%
Objetivo primordial en educación	4(9). 44%
Carencia de habilidades sociales e interpersonales	3(9). 33.5%
Aumento de problemas emocionales(salud mental)	3(9). 33.5%
Problemas de empatía	1(9). 11%
Problemas de gestión de emociones	1(9). 11%

**Tabla 4**

*Agrupación de las justificaciones por las que no se aplica la educación emocional en el centro*

<b>Motivos por los que no se aplica</b>	<b>Nº de institutos que lo nombran (total de institutos). Porcentaje</b>
Baja validez científica	1(9). 11%
Baja utilidad	1(9). 11%

A continuación, se reflejan los resultados obtenidos con respecto a la existencia o no existencia de educación emocional en los distintos centros. La existencia se entiende como el trabajo explícito de cualquiera de las áreas de la inteligencia emocional, dividida en presencia en programas validados o existencia en actividades aisladas. La no existencia se divide en: no existencia por completo, en centros donde no se trabaje la educación emocional; existencia de educación emocional implícita, donde, aunque no se trabaje la E.E., los docentes la apliquen en sus clases; y la presencia de programas donde no se trabaje la E.E. pero sí temas que impliquen algún área de la inteligencia emocional, como programas de prevención de adicciones que implican autocontrol o programas de tutorización de alumnos más jóvenes, que impliquen empatía.

En la Tabla 5 se reflejan todas las respuestas que los entrevistados han dado con respecto a la presencia o ausencia de E.E. en su centro. Como se ha realizado anteriormente, las respuestas se han agrupado en la tabla 6 para poder analizar la información.

7 de cada 9 entrevistados describen que realizan actividades explícitas sobre educación emocional y sólo uno de ellos utiliza un programa validado al completo, en concreto, una psicóloga aplica allí el programa Cuida-te de E.E.

Dos de los centros no realizan ninguna actividad donde se trabaje explícitamente la E.E. Estos centros sí realizan talleres relacionados con la E.E.

Es importante destacar que sólo 3 centros consideran que sus docentes aplican la educación emocional de manera implícita en sus clases y que 8 de los 9 tienen talleres donde, aunque no se trabaje ningún área de la inteligencia emocional, han considerado aspectos importantes de la misma.

**Tabla 5**

*Respuestas acerca de la existencia de educación emocional en los centros de los responsables entrevistados*

<b>¿Se trabaja de alguna manera la E.E.?</b>	<b>Instituto</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el plan de acción tutorial (PAT) con actividades temáticas sobre la educación emocional</li> <li>2. En el plan de atención a la diversidad, “obligatoriamente implica educación emocional”</li> <li>3. En el plan de orientación académica y profesional, “es importante la educación emocional dentro del plan”</li> <li>4. En un programa de mediación llevado por alumnos</li> <li>5. Charlas externas de “Fundación proyecto hombre” de prevención de la drogodependencia</li> <li>6. No se aplica de manera implícita, “se intenta, pero no se consigue”</li> </ol>	#1
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. En el PAT con actividades sobre la E.E.</li> <li>8. En tutorías individualizadas, “conversaciones entre tutor y alumno”.</li> <li>9. No se utilizan programas estructurados, “porque los tutores no quieren aplicarlos”.</li> <li>10. Utilizan actividades del plan de educación emocional de Convielx.</li> <li>11. Taller de juegos de mesa, “aprenden a esperar su turno, a mirarse a los ojos.”</li> <li>12. Programas externos de salud sexual</li> </ol>	#2

13. Programas externos de prevención de la drogodependencia.

---

14. En el PAT hay 4 sesiones a principio de curso sobre E.E. #3

15. Proyecto: Alumnos mediadores, “resuelven conflictos entre alumnos o entre un alumno y un profesor y tienen formación en E.E para ser mediadores”.

16. Tutoría entre iguales, “un alumno de 3º de la ESO es tutor de un alumno nuevo y, para ser tutores, tienen formación en E.E.”

17. Se trabaja de manera implícita, “animamos a los profesores a priorizar la salud emocional sobre el aspecto académico”

18. Charlas de organizaciones externas sobre: ciberseguridad, voluntariado e igualdad de género.

---

19. Se incluyen actividades de E.E. en el plan de acción tutorial #4

20. No se utilizan programas, “tienen demasiadas sesiones”.

21. Tutoría entre iguales

22. Patios activos

23. Festividades en días señalados del calendario

24. Actividades sueltas de programas de E.E.

25. Charlas de organizaciones externas sobre: educación emocional (Programa Cuida-te), educación sexual, prevención de la drogodependencia, orientación sexual y género

---

26. En las tutorías se incluyen sesiones del programa de educación emocional de Agustín Caruana.	#5
27. No, existen actividades relacionadas pero actualmente no se aplica la E.E.	#6
28. Tutorías entre iguales, “los materiales de formación incluyen temas sobre emociones”.	
29. Charlas externas sobre el ciberacoso	
30. Programa de mediación	
31. Se trabaja de manera implícita, es una prioridad dentro del centro	#7
32. En cada curso se realizan distintas sesiones sobre temas relacionados con la E.E.	
33. Cada tutor realiza asambleas con los alumnos donde se trabajan los problemas que ha habido durante el mes.	
34. Charlas externas de: asociación de enfermedades mentales.	
35. Se realizan actividades de E.E en las tutorías.	#8
36. Hay charlas de prevención de drogodependencias o de salud sexual que están relacionadas con la E.E.	
37. Los profesores lo aplican de manera implícita en sus clases	#9
38. En las tutorías se realizan dinámicas relacionadas con la educación emocional	
39. Se realizan charlas de especialistas sobre la salud mental	
40. No se utiliza ningún programa de E.E.	

**Tabla 6**

*Respuestas acerca de la presencia de educación emocional agrupadas según el tipo de presencia*

Presencia/Ausencia de educación emocional	Tipo de presencia/ausencia	Cantidad de centros(Total). Porcentaje
Presencia explícita de E.E.	AD-HOC	7(9) 78%
	Programas validados	1(9) 11%
Ausencia explícita de E.E.	Ausencia absoluta de E.E.	0(9) 0%
	Presencia transversal	3(9) 33%
	Presencia de talleres relacionados indirectamente con la E.E. donde no se hable de conceptos propios de la I.E.	8(9) 89%

A continuación, se presentan las respuestas de los entrevistados con respecto a las características de los programas o actividades de E.E. que aplican (tabla 7 y tabla 8).

Sólo hay 7 centros que aplican E.E., así que se han de reflejar los resultados reflejando este hecho.

Hay dos subvariables que no se incluyen en la tabla: número de sesiones y tiempo empleado por sesiones. El tiempo empleado no se incluye porque todos los centros dónde

se realizan utilizan sesiones de 50-55 minutos. Con respecto al número de sesiones, es importante destacar que los centros dedican entre 2 y 4 sesiones del plan de acción tutorial a tratar estas cuestiones y muchos de ellos insisten en que “no tienen más tiempo”.

En la tabla 7 se reflejan las respuestas de las 2 preguntas que responden a la subvariable “Áreas trabajadas” de la variable “Características del programa”. Estas preguntas son: ¿Se trabaja alguna dimensión concreta de la E.E.? ¿Cuáles han sido los últimos objetivos con respecto a la E.E.?

Como se ve reflejado en la Tabla 7, algunas de las respuestas no corresponden con áreas de le educación emocional, si no que responden a cuestiones de comportamiento o salud mental. En este sentido, se menciona, por ejemplo, la mejora de los hábitos de estudio o los problemas de convivencia como áreas de la E.E.

En las tablas 8 y 9 se encuentran las respuestas agrupadas dentro de las áreas de la educación emocional. En la tabla 8 se encuentran las respuestas divididas según las áreas que define Goleman y en la tabla 9 se encuentran agrupadas según las divide Ruben Bar-ON. Es importante destacar que uno de los centros dice trabajar “todas las áreas de le E.E. en general”, por lo que no se le ha incluido en ningún área en concreto pero se tendrá en cuenta en los análisis. Además de las áreas de la E.E., se ha incluido una fila para contabilizar a los centros que han destacado su preocupación por adaptarse a las necesidades del grupo independientemente de la programación.

Se destaca que, siguiendo la división de Goleman (Tabla 8) 5 de los 7 centros hablan de la necesidad de trabajar habilidades sociales y que 4 de ellos comentan que se trabaja el asertividad y la necesidad de adaptarse al grupo. Por otro lado, si se agrupan los factores personales (Tabla 9) (“percepción de uno mismo”), encontramos que 5 de los centros trabajan esta área. Además, sólo 3 de los centros trabajan la toma de decisiones y ninguno el manejo del estrés.

En la tabla 10 se agrupan las respuestas de los entrevistados con respecto a la evaluación de las actividades que realizan. Es importante destacar que sólo en uno de los centros se realizan evaluaciones exhaustivas dónde se incluyen pretest post test y los análisis necesarios y lo realizan unos profesionales externos que aplican el programa en cuestión.

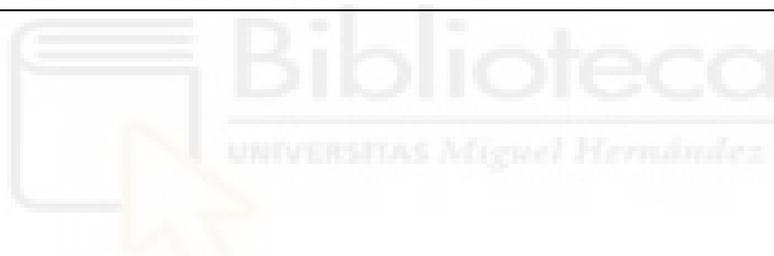
Por otro lado, 6 de los 7 centros (incluido el centro en el que se evalúa exhaustivamente) realizan evaluaciones generales dónde mayoritariamente, los docentes rellenan un documento dónde incluyen los puntos negativos, los puntos positivos y las propuestas de mejora.



**Tabla 7**

<i>Respuestas de los entrevistados acerca de las áreas de E.E. que se trabajan en el centro</i>	
<i>¿Qué áreas se trabajan en las sesiones de E.E.? ¿Qué objetivos se persiguen?</i>	<b>Instituto</b>
1. Cohesión grupal	#1
2. Asertividad	
3. Desarrollo de habilidades emocionales	
4. Favorecer el respeto, la inclusión, la tolerancia y la diversidad	
5. Adaptarse a las necesidades del grupo	
1. Asertividad	#2
2. Resolución de conflictos	
3. Habilidades sociales	
4. Autoestima	
5. Comunicación	
6. Mejorar la convivencia	
7. Aumentar la disciplina	
8. Adquirir hábitos de estudio	
1. Educación emocional general (todas las áreas)	#3
2. Adaptación a las necesidades del grupo.	
1. Reconocimiento de emociones.	#4
2. Estilos de comportamiento (asertivo, pasivo y agresivo).	
3. Resolución de conflictos	
4. Empatía	
5. Conciencia emocional y regulación emocional	

6.	Técnicas de relajación	
1.	Autoestima y autoconcepto	#5
En este centro no se trabaja la E.E.		#6
1.	Empatía	#7
2.	Gestión de emociones	
3.	Autocontrol	
4.	Habilidades sociales	
5.	Asertividad	
6.	Motivación	
1.	Empatía	#8
2.	Habilidades sociales	
En este centro no se trabaja la E.E.		#9



**Tabla 8**

*Respuestas acerca de las áreas trabajadas agrupadas según las áreas de la E.E. descritas por Goleman*

Área trabajada	Número de centros que la trabajan (Total). Porcentaje
Habilidades sociales	5(7). 71.4 %
Autoconciencia	3(7) 42.8%
Autocontrol	2(7) 28.5%
Empatía	3(7) 42.8 %
Automotivación	1(7) 14.2%
*Adaptada dependiendo del grupo*	4(7) 57.1%

**Tabla 9**

*Respuestas acerca de las áreas trabajadas agrupadas según las áreas de la E.E. descritas por Ruben Bar-On*

Área trabajada	Número de centros que la trabajan (Total). Porcentajes
Percepción de uno mismo	5(7) 71.4 %
Expresión de uno mismo	4(7) 57.1 %
Componente interpersonal	5(7) 71.4 %
Toma de decisiones	3(7) 42.8 %
Manejo del estrés	0(7) 0%
*Adaptada dependiendo del grupo*	4(7) 57.1 %

**Tabla 10**

*Tipo de presencia o ausencia de evaluación de las actividades que se aplican sobre E.E. en el centro*

Presencia/Ausencia de evaluación	Tipo de evaluación	Cantidad de centros(Total). Porcentaje
Se evalúan las actividades de E.E. impartidas	Inespecífica con documentos AD-HOC	6(7) 87.5%
	Específica con pretest, post test y análisis de las puntuaciones	1(7) 14%
No se evalúan las actividades de E.E. impartidas		1(7) 14%

Se presentan a continuación (Tabla 11 y tabla 12) las respuestas de los orientadores sobre la existencia o no existencia de formación sobre E.E. en el centro.

Es importante destacar que algunos de los centros responden a esta pregunta comentando que se entregan elementos bibliográficos de guía o de apoyo. Aunque estos documentos son necesarios y muy positivos para la aplicación de las sesiones, no se considera que estos documentos sean sustitutos de una formación al respecto.

Ninguno de los centros tiene formación específica sobre la aplicación de un programa de E.E. porque sólo un centro aplica un programa validado y lo aplica una psicóloga.

Sólo 2 de los 9 centros dan a sus docentes formaciones explícitas sobre E.E. Entre los 7 centros restantes uno de los entrevistados responde con la presencia de formaciones en salud mental, pero no en E.E.

**Tabla 11**

*Respuestas acerca de la presencia de formación en E.E. para los docentes del centro*

¿Tienen formación los docentes que aplican la E.E.?	Instituto
“Se les entrega un dossier para que realicen la actividad en cuestión”	#1
“No damos ningún tipo de formación”	#2
“Los tutores tienen una formación específica para poder impartir las sesiones de E.E.”	#3
“Les damos información sobre cómo responder a una crisis de ansiedad o cómo trabajar con alumnos que tengan ansiedad social”	#4
“No, tienen a su disposición el manual de referencia para impartir el curso adecuadamente”	#5

“No, no la tienen, se les anima a priorizar la salud emocional sobre lo académico pero no tienen formaciones en este sentido”.	#6
“No, en el centro se priorizan otro tipo de formaciones”.	#7
“Aquellos que aplican los programas tienen formación para hacerlo”	#8
“La formación en este aspecto es una cuestión individual”	#9

**Tabla 12**

*Agrupación de las respuestas acerca de la presencia de formación en E.E. en el centro.*

Formación de los docentes que aplican la E.E.	Nº de institutos que la tienen (total de institutos). Porcentaje
Sí tienen formación	2(9). 22%
No tienen formación	7(9). 78%

Por último lugar, las respuestas de los entrevistados sobre la participación familiar en la E.E. de los menores se recoge en la tabla 13. Estas respuestas se pueden agrupar en: ausencia de participación e implicación (Tabla 14).

Sólo uno de los centros realiza acciones relacionadas con la E.E., dónde se proporcionó una formación sobre E.E. para los padres del centro; además, en uno de los centros destacan que los padres se implican si sus hijos están recibiendo una intervención individualizada en E.E.

**Tabla 13**

<i>Respuestas acerca de la implicación familiar dentro de la rama de educación emocional en el centro</i>	
¿La familia tiene alguna implicación en la E.E.?	Instituto
“No, es imposible	#1
“Sólo cuando hay una intervención individualizada con sus hijos”	#2
“No”	#3
“No, hay padres que se preocupan por la E.E. de sus hijos, proponen actividades, pero no participan”	#4
“No”	#5
“No.”	#6
“Sólo algunos padres, que dan charlas sobre orientación profesional”.	#7
“Muy poco, prácticamente nada”	#8
“No pueden implicarse en ningún programa de E.E., pero a través del AMPA han realizado acciones puntuales de formación en E.E.”	#9

**Tabla 14**

<i>Respuestas agrupadas acerca de la participación familiar dentro de las actividades de E.E. del centro.</i>	
Presencia familiar en la E.E.	Nº de institutos que la tienen (total de institutos). Porcentaje
Sí se implican	1(9). 11%
No se implica	8(9). 89%

## Discusión y conclusiones

En primer lugar, es importante destacar cómo en la introducción se ha demostrado una carencia institucional en materia de educación emocional. Reflejo de ello es el espacio de la educación emocional dentro del currículo de los alumnos de la E.S.O. Al mismo tiempo, también en la introducción, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la E.E. en los adolescentes y la importancia que el ministerio de educación otorga a la E.E.

Así, como se ha visto en el apartado de resultados, los responsables de la E.E. de los centros de E.S.O. de Elche dan gran importancia a la E.E. en sus centros (media de 8.86 y D.T de 1.57). Con respecto a ello, es importante relacionar la “importancia” de la E.E. con las justificaciones de tal importancia. El primer motivo más mencionado, su relación con el rendimiento académico, refleja que los responsables no le dan importancia a los otros numerosos efectos positivos que tiene la educación emocional para los jóvenes de secundaria. Así, la segunda justificación más mencionada, la obligación de fomentar una educación integral que implique no sólo el ámbito académico, sino también el aspecto personal de los alumnos, sí responde a los beneficios de la E.E., aunque sólo 3 de los centros mencionan explícitamente uno de estos beneficios (mejora en las relaciones sociales y mejor afrontamiento de problemas emocionales).

Esta cuestión con respecto a la justificación a la importancia de la educación emocional permite presentar una de las conclusiones más contrastadas de la presente investigación, la carencia de formación con respecto a la E.E. que existen en los centros de educación secundaria y, en concreto, en los responsables del área de E.E. La no mención de sus beneficios se puede explicar por una carencia de formación al respecto o porque los responsables entrevistados priorizan la educación formal sobre la emocional.

En segundo lugar, se analizará la presencia o ausencia de E.E. Antes de extraer conclusiones a partir de los datos obtenidos, se ha querido describir la complejidad de la evaluación de esta dimensión. Esto responde al hecho de que cuando se habla de presencia o ausencia de E.E. en un centro de E.S.O, se abre una pregunta mucho más

compleja de lo que pueda parecer en una revisión bibliográfica. En este sentido, la pregunta se puede responder con facilidad desde los manuales o artículos sobre inteligencia emocional pero, en la práctica, esta pregunta adquiere matices no contemplados. La educación emocional puede considerarse sólo como la aplicación de programas validados o, como mínimo, puede considerarse que esta sea la mejor forma de aplicarla, pero, en un centro educativo dónde los recursos temporales y económicos de los docentes y responsables son limitados no parece posible aplicar estos programas de manera adecuada. Por ello, se plantea que no en todos los casos, aplicar un programa validado al completo, es la mejor de las opciones.

Por tanto, siguiendo con el análisis de la presencia de E.E. en los centros, se puede discernir que, pese a la ausencia de programas validados, sí existe presencia de educación emocional en los centros. Esa presencia, puede ser más o menos efectiva dependiendo de cómo y cuánto se aplique. Siete de los nueve centros entrevistados la incluyen en sus itinerarios educativos, ya sea en mayor o menor medida.

En la misma línea, sólo 3 de los nueve considera que la E.E. se trabaja de forma transversal, por lo que no se responde al objetivo del ministerio de educación comentado en la introducción. Por otro lado el 89% de los centros encuestados considera que la educación emocional está presente en talleres relacionados, como talleres del feminismo, la prevención de la drogodependencia o el acoso en las redes.

Si se imagina un centro que decida aplicar educación emocional, tiene dos opciones: o respeta el itinerario educativo y aprovecha sólo los espacios de “tutoría” para aplicarla o se salta dicho itinerario y utiliza horas lectivas de otras asignaturas. En este sentido, es necesario que un centro no respete el itinerario para impartir la educación emocional. Se concluye, en este sentido, que es muy insuficiente el espacio de tiempo que tienen los responsables de orientación para aplicar la E.E. en el centro.

Aun así, considerando que en la mayoría de los centros está presente esta educación, se puede analizar la efectividad de esta. Inicialmente, volviendo a la cuestión temporal, destacamos que los centros utilizan entre 2 a 4 sesiones del plan de acción tutorial para educar emocionalmente a sus alumnos, tiempo insuficiente dada la importancia del tema tratado. Se confirma, por tanto, la primera gran limitación con respecto al trabajo emocional en los centros de E.S.O., el tiempo. Seguidamente, teniendo en cuenta los temas tratados, se puede ver que se trabajan, mayoritariamente, dos aspectos: la gestión emocional enfocada al comportamiento social y la autoconciencia emocional. Estas, se consideran áreas muy importantes dentro del desarrollo emocional de los menores, pero no responden al conjunto de áreas de la educación emocional, sino sólo a las áreas más relacionadas con la conducta y más conocidos. Este hecho refuerza la idea ya comentada de que existe falta de formación en los responsables entrevistados, ya que muchos no nombran ni comentan ningún área específica de la E.E. Asimismo, muchos (cuatro de siete) se centran en adaptar sus actividades a las necesidades de cada aula, lo que refleja una intención positiva de utilizar de la mejor manera posible el tiempo del que disponen para trabajar la E.E.

¿Se puede considerar, por tanto, que hay presencia de E.E en los centros? Si respondemos a la pregunta sólo con la opinión que los orientadores dan, puede parecer cierto, pero existen 2 cuestiones específicas, que, junto al factor temporal, reflejan una mala calidad de la E.E.

La primera de ellas puede considerarse la ausencia de evaluación. A pesar de que sí se evalúa la mayoría de las actividades aplicadas (6 de 7), se realiza una evaluación muy general que suele incluir 3 conceptos: aspectos positivos, aspectos negativos y aspectos a mejorar. Es cierto que este tipo de evaluaciones son útiles y positivas para mejorar las actividades, pero no responde a las grandes necesidades de adaptación que se han comentado y que ellos mismos persiguen. Es necesaria una evaluación que responda a áreas concretas que los jóvenes deseen trabajar, que sirvan para encontrar las carencias de

cada grupo; además la evaluación debería ser útil para comparar los resultados y encontrar cuál de las actividades ha tenido más resultados en la E.E.

La segunda cuestión sería la capacidad de los docentes para aplicar la E.E. Destacan, así, los resultados obtenidos en la dimensión que evalúa la formación de los docentes que aplican la E.E. Los resultados de la tabla 12 confirman la idea que se lleva repitiendo a lo largo de las conclusiones, que existe una carente falta de formación sobre E.E. en los I.E.S. públicos y privados de Elche. Es destacable que sólo 2 de los centros forme a sus docentes para aplicar la E.E., parece evidente que un profesor no puede impartir física si no entiende la física, pero no tanto si hablamos de emociones. Es indiferente cuánto tiempo o cómo sea el programa de E.E. que se aplique en los centros, si no haya profesores formados que puedan impartir estos programas o actividades, su efectividad bajará notablemente.

Por último, es importante comentar que sólo uno de los centros implica a las familias en la educación emocional de los jóvenes, y que, aquellas que no lo hacen, tampoco muestran interés en hacerlo. Con estas respuestas, los centros reflejan desconocimiento acerca de los efectos positivos de trabajar globalmente la educación emocional de los jóvenes. Es comprensible que exista dificultad para establecer contacto con las familias, pero también es importante destacar que la educación emocional se facilita si los padres se implican, por ejemplo, a través de un canal de información que de nociones básicas sobre lo que es la E.E.

Como conclusión, y a la vista de los análisis expuestos, esta investigación ha puesto de manifiesto cómo es la educación emocional en los centros de educación secundaria de Elche; lo que sirve y es necesario para encontrar aquellas piezas que se necesitan para

incluir la E.E. en el centro. En primer lugar, los orientadores y responsables consideran importante esta educación en el centro, lo que ayuda a promover este tipo de trabajo y supone el primer requisito para mejorar la E.E. impartida. Por otro lado, como ya se ha observado, los centros no disponen de capacidad para ofrecer una adecuada educación emocional a sus alumnos, porque no disponen de tiempo suficiente para ello ni de docentes o profesionales suficientemente formados. Esto supone que la calidad del servicio ofrecido no sea suficiente para responder a la importancia otorgada y, por tanto, que los jóvenes no puedan formarse adecuadamente en ese aspecto.

Por todo ello, se propone repetir la evaluación de los centros, pudiendo extenderla a otros centros de la provincia, dónde se cambie el formato de entrevista por un cuestionario dónde se evalúen las dimensiones mencionadas. Este cuestionario puede estar elaborado a partir de las tablas que se han realizado identificando las creencias salientes. Como mínimo, se debería combinar la entrevista con la previa realización del cuestionario. Además, en caso de que sea posible, sería positivo evaluar a alguno de los tutores que aplican estos programas para conocer sus actitudes, comprobar que el funcionamiento del centro coincide con lo que los orientadores comentan y valorar si tienen formación suficiente en E.E. para aplicar los programas. Esto nos permitirá conocer la situación de la E.E. en los centros con más profundidad, aunque sería muy positivo poder evaluar también a los alumnos para comprobar cómo perciben ellos que se trabaja la E.E. en el centro.

Estas investigaciones permitirían dar una solución a la mejora de la E.E. en los centros de educación secundaria obligatoria. Se realicen o no las investigaciones mencionadas, se propone diseñar e implementar un programa de E.E. que esté centrado en los profesores, para que puedan responder adecuadamente a esta necesidad. Como mínimo se debería aplicar este programa en los orientadores y responsables de la E.E. de los centros de Educación secundaria obligatoria de Elche.

Como se ha visto y recalcado, la educación emocional es indispensable para el correcto desarrollo de nuestra sociedad y, aunque en algunos centros hacen todo lo que

pueden, debemos apostar por un cambio estructural que ponga la salud mental al mismo nivel que el desarrollo escolar, para lo que es necesaria la educación emocional.



## **Anexo A- Entrevista utilizada para evaluar la presencia de educación emocional en los centros de E.S.O.**

La presente entrevista responde a la realización de un estudio acerca de cuál es la situación actual de la educación emocional en Elche. Para ello, es oportuno informar que no se publicará ni su nombre, ni el del centro educativo al que hace referencia, sólo se incluirá información acerca de si es un centro público, privado o concertado.

Le rogamos, por tanto, sinceridad en sus respuestas para que se pueda realizar un análisis adecuado de la educación emocional en Elche y podamos mejorar la educación.

### **1. Actitud hacia la educación emocional**

1.1. ¿Cómo valoras la utilidad de la educación emocional en el centro? (0-10)

1.2. ¿Por qué razón crees que tiene esa utilidad?

### **2. Presencia de la educación emocional en el centro.**

2.1. ¿La educación emocional se trabaja en el centro de alguna manera?

2.2. ¿Se utiliza algún programa de educación emocional concreto y validado o se realizan acciones aisladas relacionadas con la educación emocional?  
¿Cuáles?

2.3. ¿Quién propone y elige estos programas? Y, ¿Quién lo aplica?

2.4. ¿Los profesores tienen alguna formación específica para su aplicación?

2.5. ¿Tienen alguna formación específica sobre la educación emocional?

### **3. Características del programa**

3.1. Si él o ella no ha elegido el programa: ¿Conoce usted el programa o los programas que se aplican?

3.2. A continuación, me gustaría preguntarle las características del programa o los programas que utilizan en el centro. ¿Podría describírmelos?

*Estas preguntas se realizarán si no han sido respondidas durante la explicación:*

3.3. ¿Cuántas sesiones tiene el programa?

3.4. ¿Se trabaja alguna dimensión concreta de la educación emocional?

¿Cuál/cuáles?

3.5. ¿Cuál es la duración de las sesiones?

3.6. ¿Se evalúan los programas de alguna manera?

3.6.1. ¿Se cambian los tiempos, las fases?

3.6.2. ¿Se evalúan los resultados del programa?

3.6.3. ¿Se comparan entre cursos?

3.6.4. ¿Se analizan casos concretos?

3.6.5. ¿Se miden tendencias generales?

3.6.6. ¿Se utilizan cuestionarios para evaluar antes y después de la

aplicación de programas?

3.6.7. ¿Se analizan los datos estadísticamente?

3.6.8. ¿Qué instrumentos se utilizan para evaluar los resultados?

3.7. ¿Cómo marcan y cumplen objetivos? ¿Cuáles han sido los últimos objetivos?

3.7.1. ¿Cómo se evalúan estos objetivos? (En grupo, sólo los evalúan los orientadores, cada tutor evalúa su curso...)

3.8. ¿Se aplica la educación emocional de manera "implícita"?

#### **4. Motivos por los que se aplica la educación emocional en el centro.**

4.1. ¿Desde cuándo se aplica la educación emocional en el centro?

4.2. ¿Por qué se comenzó a aplicar? ¿Por qué se sigue aplicando?

4.3. ¿Quién propició que se aplicara? (Un estudiante, un profesor, el ministerio...)

4.4. (En caso de que no se aplique ningún programa) ¿Qué sería necesario para aplicar un programa de educación emocional en el centro?

## **5. Participación familiar**

5.1. ¿Las familias de los estudiantes tienen alguna implicación en la educación emocional? (¿Su implicación es aislada o está conectada al programa que realizan los estudiantes?).



## Bibliografía

- Alisa Powers & B. J. Casey (2015) The Adolescent Brain and the Emergence and Peak of Psychopathology, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14:1, 315, DOI: <https://doi.org/10.1080/15289168.2015.1004889>
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599. Extraído de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241>
- Armijo, Iván (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3),803-813. ISSN: 1657-9267. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64724634010>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 0, 61-82. Recuperado a partir de: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., & Injoque-Ricle, I. (2018). Emotional intelligence and self-perception in adolescents. *Europe's journal of psychology*, 14(3), 632. Doi: [10.5964/ejop.v14i3.1506](https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1506)
- Conde, M. J. R., García, M. E. H., Migueláñez, S. O., Abad, F. M., Sánchez, E. M. T., Ramos, J. P. H., ... Peñalvo, F. J. G. (2017). *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación*

Educativa: interdisciplinariedad y transferencia (AIDIPE, 2017). Recuperado a partir de:

<https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/11686>

Declaración universal de derechos humanos relativo a la dignidad de las personas y a los derechos de todas las personas. Artículo 26º. 10 de diciembre de 1948.

(Decreto 51 de 2018 [con fuerza de ley]. Por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana. 27 de abril de 2018. D.O No. 8284.

Del Valle, I. D., & Castillo, M. Á. S. (2012). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126. Extraído de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705>

Diazgranados Ferráns, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (66), 173-200. <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce173.200>

Espínola Bautista, R. (2020). Educación emocional en adolescentes. (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla. Extraído de: <https://idus.us.es/handle/11441/107536>

Extraído de: [https://dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018\\_4258.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2018/04/30/pdf/2018_4258.pdf)

Extremera Pacheco, Natalio, & Fernández-Berrocal, Pablo. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es)

Extremera Pacheco, Natalio, & Fernández-Berrocal, Pablo. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es)

- Flores, M. D. C. R., & Delgado, A. O. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 345. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5190163>
- Goleman, D. (1995a). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995b). *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Informe Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI relativo a los principios básicos y retos actuales de la educación internacional. 1996
- Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal Public Health* 105,2283-2290, <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Killgore, W.D.S., Yurgelun-Todd, D.A. Neural correlates of emotional intelligence in adolescent children. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience* 7, 140–151 (2007). <https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.140>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Boletín oficial del Estado, 340, sección I de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122954. Extraído de: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264&a=a&orden=conte#refpost](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264&a=a&orden=conte#refpost)
- López-Roig, S. (2015). *Psicología de la Rehabilitación y problemas de salud crónicos*. Edita: Universidad Miguel Hernández.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suppl), 112–117. Extraído de: <https://psycnet.apa.org/record/2006-12699-017>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana De Investigación En Psicología*, 6(2), 115-134. Recuperado a partir de <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/189>

- Natalio Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (352), 34-39. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>.
- Nelis, Delphine & Quoidbach, Jordi & Mikolajczak, Moïra & Hansenne, Michel. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*. 47. 36-41. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/222567859\\_Increasing\\_emotional\\_intelligence\\_How\\_is\\_it\\_possible](https://www.researchgate.net/publication/222567859_Increasing_emotional_intelligence_How_is_it_possible)
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927008>
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2010). Creating a positive school climate and developing social competence. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 49–59). Routledge/Taylor & Francis Group Extraído de: <https://psycnet.apa.org/record/2010-06797-004>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-González, J. C., & Pena Garrido, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

Prado Gascó V, Villanueva Badenes L, Górriz Plumed A. Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*. 2018 Aug;30(3):310-315. doi: 10.7334/psicothema2017.232.

Prado, J. C. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación del programa Dulcinea de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Extraído de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jcejudo>

Retana, J. Á. G. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. Recuperado a partir de: <http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1312/Tesis%20Doctoral%20Macarena%20del%20Valle.pdf?sequence=1>

*Revista de psicodidáctica*, 21(2), 357- 374. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.14887>

Salavera-Bordás, C. y Usán, P. (29 de septiembre de 2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), 109- 122. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.318301>

Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659005.pdf>

Sánchez, Á. M. Úbeda. (2017). La educación emocional en España como un área de investigación emergente en base al análisis cuantitativo de sus tesis doctorales (1992-2015). In *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: interdisciplinariedad y transferencia* (AIDIPE, 2017) (pp. 817-826). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715840>

- Serrano, C. & Andreu, Y. (June 06, 2016). Perceived emotional intelligence, subjective wellbeing, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17546156009>
- Strózik, D., Strózik, T. & Szwarc, K. The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland. *Child Ind Res* 9, 39–50 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9312-8>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. y Mejías Abad, J. (enero-abril de 2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), 125- 139. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Wolters N, Knoors HE, Cillessen AH, Verhoeven L. Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Res Dev Disabil*. 2011 Nov-Dec;32(6):2553-65. doi: 10.1016/j.ridd.2011.07.003.
- Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* (Doctoral dissertation, Universitat de València). Extraído de: <http://hdl.handle.net/10550/56160>
- Zaldívar Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica. Lengua y literatura*, 29, 2017, 259-277. DOI: <https://doi.org/10.5209/DIDA.57142>
- Zavala, M A., y López, I (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional? *Behavioral Psychology/Psicología conductual*. 20(1), 59-75. Extraído de: <https://www.behavioralpsycho.com/producto/adolescentes-en-situacion-de-riesgo-psicosocial-que-papel-juega-la-inteligencia-emocional/>