

PSICOLOGÍA

Beatriz LÓPEZ ARÍSTREGUI

*EDUCACIÓN RESPONSABLE EN
NAVARRA: PROGRAMA
PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL*

TFG/GBL 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación
Primaria /
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EDUCACIÓN RESPONSABLE EN NAVARRA:
PROGRAMA PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL***

Beatriz LÓPEZ ARÍSTREGUI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Beatriz LÓPEZ ARÍSTREGUI

Título / Izenburua

Educación Responsable en Navarra: Programa pionero de Educación Emocional

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Maria Teresa SANZ DE ACEDO BAQUEDANO

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia Saila

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En el presente trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido introducirnos, de manera incipiente, en el mundo de la Inteligencia Emocional y más concretamente, en el de la Educación Emocional. Ello ha sido posible gracias a algunas asignaturas relacionadas con la psicología y pedagogía tales como «Bases psicológicas: Individuo y Medio Social», «Desarrollo Evolutivo y Aprendizaje» ó «Diversidad y Respuesta Psicopedagógica». Bien es cierto, que el mundo de las emociones no ha tenido un espacio amplio en cada una de estas asignaturas del Grado de Magisterio Primaria, y de alguna forma queremos profundizar en el tema realizando este trabajo. Creemos que educar en una escuela emocionalmente inteligente, pasa previamente por formar a sus maestros¹ en el tema.

Por otro lado, el módulo *didáctico y disciplinar*, a través de las asignaturas «Sociedad, Familia y Escuela Inclusiva» y «Necesidades Psicológicas en la Escuela», nos ha ayudado a darnos cuenta de que existen pocos programas que trabajen la Educación Emocional dentro del contexto educativo. Por ello, nos parecía interesante centrarnos en uno de estos programas, en este caso, el de *Educación Responsable*.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha dado la posibilidad de iniciarnos en nuestra labor docente permitiéndonos intervenir con el alumnado en su contexto real, el aula. Así pues, hemos podido observar la importancia que juegan las emociones en el día a día de un centro educativo. Desde un conflicto que se genera fuera del aula pero que repercute directamente en ella, hasta la influencia del estado de ánimo de los niños en su rendimiento académico ó sus relaciones interpersonales.

Por último, el módulo *optativo* enmarcado en la mención de Pedagogía Terapéutica, y más concretamente la asignatura referida a «Servicios de Apoyo e Investigación en Pedagogía Inclusiva» nos ha ayudado a diseñar el presente estudio ya que dicha asignatura nos introdujo en la manera de realizar un trabajo de investigación, es decir, conociendo las fases del proceso, las distintas metodologías, las técnicas de recogida de datos ó el análisis e interpretación de los mismos.

¹ De acuerdo a la Real Academia Española (RAE), hemos optado por utilizar en el presente TFG el genérico maestro/s y niño/s para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie sin distinción de sexo. “Los desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. Por tanto, deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos”, dice la RAE.

Resumen

La Educación Emocional es una de las apuestas más importantes de los últimos años en el panorama educativo. Esta intenta dar respuesta a las necesidades sociales y personales del alumnado, las cuales no están cubiertas suficientemente a través de las asignaturas académicas establecidas en el currículo ordinario. Por ello, desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en colaboración con la Fundación Botín se implanta, en el curso 2013/2014, un programa de *Educación Responsable* en seis centros escolares de la Comunidad Foral. La presente investigación tiene como objetivo conocer el desarrollo de dicho programa a través de los docentes que lo han llevado a cabo en los distintos centros. Para ello, se realizó una entrevista *ad hoc* a cada uno de ellos. Las conclusiones indican que dicho programa mejora las competencias emocionales del alumnado, así como la organización de la práctica docente. Actualmente, existe un acuerdo para que siga desarrollándose en Navarra esta iniciativa educativa durante los siguientes cursos 2014/2015 y 2015/2016.

Palabras clave: Inteligencia Emocional; Educación Emocional; Competencias Emocionales; Educación Responsable; Entrevista *ad hoc*.

Abstract

Emotional Education is one of the most important changes in recent years in the educational scenery. It attempts to answer the social and personal needs of students, which are not covered by the regular academic subjects. Therefore, from the Department of Education, Government of Navarra in collaboration with Botin Foundation, is implemented in the 2013/2014 year, a *Responsible Education* programme in six schools of Navarra. This research aims to understand the development of the program by teachers involved in it. For this, an ad hoc meeting is performed with each of them. The conclusions indicate that the program improves the emotional competencies of students and the organization of teaching practice. Currently, there is an agreement to continue to develop this educational initiative in Navarra during the following courses 2014/2015 and 2015/2016.

Keywords: Emotional Intelligence; Emotional Education; Emotional Competencies; Responsible Education; *Ad hoc* meeting.

Índice

1. Marco Teórico	6
1.1. La Inteligencia Emocional	6
1.1.1. Origen de la Inteligencia Emocional	6
1.1.2. Definición de la Inteligencia Emocional	10
1.1.3. Modelos de la Inteligencia Emocional	11
1.1.3.1. Modelo de Habilidades	11
1.1.3.2. Modelo Mixto	14
1.1.4. La evaluación de la Inteligencia Emocional	17
1.2. La Educación Emocional	21
1.2.1. Definición del concepto de Educación Emocional	21
1.2.2. Objetivos de la Educación Emocional	22
1.2.3. Contenidos de la Educación Emocional	22
1.2.4. Metodología	23
1.2.5. Formación del profesorado	23
1.2.6. La evaluación en Educación Emocional	23
1.3. Las Competencias Emocionales	24
1.3.1. El concepto de Competencia	24
1.3.2. La construcción de las Competencias Emocionales	25
1.3.3. Un modelo de Competencias Emocionales: GROPE	25
1.3.4. Programas de Intervención: Educación Responsable	27
2. Estudio empírico	31
2.1. Objetivos	31
2.2. Hipótesis	32
2.3. Método	33
2.3.1. Participantes	33
2.3.2. Instrumentos	35
2.3.3. Procedimiento	37
2.4. Resultados	38
2.5. Conclusiones	64
2.6. Discusión	70
<i>Limitaciones de este estudio</i>	73
<i>Líneas futuras de investigación</i>	73
Referencias Bibliográficas	74
Anexos	77
A. Anexo I	78
A. Anexo II	80
A. Anexo III	84

Índice de cuadros

Cuadro 1 : Centros educativos incluidos en el programa de <i>Educación Responsable</i> en Navarra	33
Cuadro 2 : Centros participantes en la investigación y etapas educativas en las que se desarrolla el programa de <i>Educación Responsable</i>	34
Cuadro 3 : Perfil de los informantes de la investigación	35
Cuadro 4 : Relación entre objetivos, hipótesis, partes de la entrevista <i>ad hoc</i> e ítems de la misma	36
Cuadro 5 : Relación entre objetivos, hipótesis y tipos de categorías de la investigación	39
Cuadro 6 : Categoría 1, subcategorías 1 y 2 y microcategorías 1 y 2	40
Cuadro 7 : Categoría 2 y subcategorías 3, 4 y 5	44
Cuadro 8 : Categoría 3, subcategorías 6, 7 y 8 y microcategorías 3, 4, 5, 6, 7 y 8	50
Cuadro 9 : Categoría 4 y subcategorías 9 y 10	59
Cuadro 10 : Hipótesis rechazadas y confirmadas	64
Cuadro 11 : Tipo de confirmación de la hipótesis 1	65
Cuadro 12 : Tipo de confirmación de la hipótesis 2	65
Cuadro 13 : Tipo de confirmación de la hipótesis 3	66
Cuadro 14 : Tipo de confirmación de la hipótesis 4	67
Cuadro 15 : Tipo de confirmación de la hipótesis 5	68
Cuadro 16 : Tipo de confirmación de la hipótesis 6	68
Cuadro 17 : Tipo de confirmación de la hipótesis 7	69
Cuadro 18 : Recursos del programa de <i>Educación Responsable</i>	79
Cuadro 19 : Entrevista <i>ad hoc</i>	81

Índice de figuras

Figura 1 : Representación de los tres grandes bloques que constituyen el marco teórico	6
Figura 2 : Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey	12
Figura 3 : Representación del modelo de competencias emocionales del GROPE	25
Figura 4 : Representación de los destinatarios del programa de <i>Educación Responsable</i>	28
Figura 5 : Pasos de la investigación cualitativa en el presente estudio	33
Figura 6 : Partes de la entrevista <i>ad hoc</i>	35

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo se ha centrado a lo largo de la historia en el desarrollo cognitivo e intelectual de los alumnos. Bien es cierto, que algunos centros educativos o profesores, a título personal y por iniciativa propia, han introducido en su práctica educativa aspectos como las emociones. Sin embargo, no es hasta finales del siglo pasado cuando se inicia un cambio en favor de metodologías más innovadoras que tienen como objetivo común educar al alumnado de forma integral.

Como veremos más adelante en el presente estudio, uno de los pasos principales que propician este cambio es la publicación de un artículo de Peter Salovey y John Mayer, en 1990, llamado *Emotional Intelligence*. Sin embargo, no fue hasta cinco años más tarde cuando el norteamericano Daniel Goleman (1995), al publicar un libro con el mismo título, hizo famoso el término de Inteligencia Emocional. Este libro fue un *best seller* mundial que proporcionó a las emociones el lugar que le correspondían y que propició un gran cambio en muchos ámbitos de la vida.

Pero, ¿qué es la Inteligencia Emocional? De manera general, podemos decir que la Inteligencia Emocional es la habilidad o capacidad que tienen algunas personas para ser conscientes de identificar y comprender sus propias emociones y también las de los demás, y no solo eso sino ser capaces de expresarlas y regularlas de manera adecuada y adaptada. Por tanto, la conciencia emocional es el requisito previo para poder pasar a la regulación emocional. Conciencia y regulación emocionales deben considerarse competencias básicas para la vida, ya que la persona que las ha adquirido está en mejores condiciones para afrontar los retos que ésta plantea.

Cuando la Inteligencia Emocional se trabaja en el contexto educativo, podemos hablar de Educación Emocional. La Educación Emocional pretende desarrollar Competencias Emocionales en el alumnado. Así pues, a lo largo de esta investigación se va a tratar de hacer un recorrido por todos estos conceptos a través de dos grande apartados que describiremos a continuación.

La primera parte de este trabajo se compone del marco teórico, el cual pretende hacer un recorrido, de lo más general a lo más específico, a través de un aspecto clave en este estudio: las emociones. El objetivo es contextualizar el camino realizado desde que nace el concepto de Inteligencia Emocional, hasta llegar al momento actual dónde la Educación Emocional se comienza a introducir en el aula a través de Programas Educativos, con el fin de desarrollar las Competencias Emocionales del alumnado. Así pues, se introduce nuestro objeto de estudio; un programa pionero que tiene como objetivo promover, apoyar y facilitar el desarrollo de los niños en sus aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y sociales. Nosotros, nos hemos centrado en la vertiente más afectiva y emocional de este programa llamado *Educación Responsable*. Este es llevado a cabo en la Comunidad Foral de Navarra en seis centros educativos desde el curso 2013/2014. Así pues, se ha realizado una descripción de los aspectos más interesantes durante su primer año de implantación.

La segunda parte corresponde al estudio empírico de esta investigación, el cual se inicia con una serie de objetivos e hipótesis formuladas antes de conocer el planteamiento de dicho programa. Estos objetivos e hipótesis han estructurado la creación de la entrevista que hemos utilizado como instrumento para la obtención de nuestros datos. La entrevista *ad hoc*², ha sido realizada a los responsables del programa en cada centro educativo seleccionado. El análisis de los resultados se ha realizado mediante un proceso de codificación y categorización de los datos. Tras el análisis de los resultados, el estudio empírico termina con un apartado de conclusiones y una discusión final centrada en los aspectos positivos del programa y en los aspectos de mejora del mismo.

Una vez explicada la parte empírica del presente estudio, a continuación, pasaremos al desarrollo de los aspectos teóricos dónde esta se enmarca.

² El término "*ad hoc*" hace referencia a un instrumento elaborado específicamente para una situación concreta. Así pues, la entrevista ha sido creada por la investigadora con el fin de obtener la información precisa para la elaboración del presente estudio.

“Las personas no se ponen de acuerdo acerca de los objetivos de la educación, tanto si pretenden alcanzar la virtud o la vida más idónea. Tampoco existe consenso respecto a la cuestión de si la educación debe dirigirse al intelecto o a las virtudes morales. Las prácticas educativas actuales resultan desconcertantes. Nadie conoce los principios que deberían guiarnos, si debemos enseñar las cosas de utilidad real para la vida diaria, o si debe hacerse de la educación una escuela de virtud o un medio para alcanzar el conocimiento”.

Aristóteles, Política

1. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico, como hemos adelantado en la introducción, queda dividido en tres grandes bloques: Inteligencia Emocional, Educación Emocional y Competencias Emocionales (véase figura 1).



Figura 1. Representación de los tres grandes bloques que constituyen el marco teórico.

Estos tres grandes bloques están íntimamente relacionados ya que la Inteligencia Emocional es un aspecto importante de la psicopedagogía de las emociones por distintas razones, pero sobretodo como referente de la Educación Emocional, como fundamentación de la intervención a través de programas educativos y como base de las Competencias Emocionales. Es por esta razón que se comienza el marco teórico hablando de ella.

1.1. Inteligencia Emocional

1.1.1. Origen de la Inteligencia Emocional

El término *Inteligencia Emocional* es relativamente reciente; de hecho, Peter Salovey y John Mayer lo definen formalmente en 1990, aunque sea Daniel Goleman quién cinco años después, en 1995, lo popularice con su *best seller* mundial: *Emotional Intelligence*. Según García-León y López-Zafra (2009), desde que el concepto de Inteligencia Emocional apareció, se ha convertido en un constructo que ha llevado a expertos, y no expertos, a generar gran cantidad de publicaciones, tanto en el ámbito científico como en el divulgativo.

Estas autoras dividen en cinco las etapas de la evolución histórica del concepto de Inteligencia Emocional:

1. *Primera etapa (1900 – 1969)*

Esta primera fase se caracteriza por un estudio claramente diferenciado entre inteligencia y emociones puesto que se creía, debido a la tradición filosófica basada en Descartes y el racionalismo, que la emoción era una respuesta desadaptativa que dificultaba la cognición.

Hasta este momento la inteligencia era dividida en tres tipos: verbal, espacial y abstracta-numérica. Sin embargo es un 1920 cuando de la mano de Edward Thorndike se introduce el concepto de *Inteligencia Social* definiéndolo como “la habilidad para comprender y manejarse entre hombres y mujeres, niños y niñas, y de actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Thorndike, 1920, p.228). Por lo tanto podemos concluir la primera etapa diciendo que dicho término es un claro antecedente de la IE aunque en esta época se tildará de un concepto totalmente inútil.

2. *Segunda etapa (1970 – 1989)*

En esta segunda etapa se empieza a poner interés en la influencia cognición-emoción y viceversa. Es en los 80 cuando Howard Gardner (1983) publica su teoría sobre las inteligencias múltiples en la que defiende que la inteligencia no es una capacidad unidimensional, es decir, Gardner defiende que una persona puede ser inteligente en diferentes áreas. Dicho autor define inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son importantes en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Gardner, 1987, p.78). En su teoría propuso, como he mencionado con anterioridad, la existencia de siete tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal y las inteligencias personales; intrapersonal e interpersonal, siendo estas dos últimas precursoras de la Inteligencia Emocional. Por ello, a continuación, nos extenderemos en su explicación.

- “*Inteligencia intrapersonal* era definida como la habilidad para conocer nuestras propias emociones, para comprenderse a uno mismo y para usar esta información de modo eficiente en la regulación de la propia vida” (García-León y López-Zafra, 2009, p.19).
- “*Inteligencia interpersonal* se entendía como la habilidad para comprender las emociones e intenciones de otras personas, utilizando esa información para actuar en la vida de modo eficaz” (García-León y López-Zafra, 2009, p.20).

Posteriormente, Gardner (2001) reformuló la teoría sobre las inteligencias múltiples ampliándolas con tres nuevas: una inteligencia naturalista, una espiritual y otra existencial.

3. Tercera etapa (1990 – 1994)

Es a partir de esta tercera etapa cuando va a surgir el constructo de Inteligencia Emocional como tema de estudio en psicología ya que debido a la influencia de Gardner, se comienza a admitir una dimensión más amplia en el estudio de la inteligencia.

Fue en 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer publican un artículo sobre el impacto de los componentes no-intelectuales en la inteligencia haciendo la primera definición formal sobre Inteligencia Emocional: “La capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). En un contexto educativo, estos autores utilizaron este concepto para referirse a un tipo de habilidad de gestión de las emociones que distinguía a niños que, pese a no tener un cociente intelectual (CI) muy elevado, alcanzaban niveles de excelencia académica y de relaciones sociales superiores a los de otros compañeros de CI más elevado. El argumento que sostenían era que para tener éxito en el medio escolar ya no bastaba con tener buenas habilidades cognitivas, tal como las que miden las clásicas pruebas de CI, sino que se necesitaban habilidades de procesamiento y

gestión emocional, orientadas tanto al manejo de las propias emociones, como al manejo de las emociones de los demás (Mestre, Comunian y Comunian, 2009).

Este concepto pasó inadvertido durante cinco años hasta la aparición del citado *best seller* de Goleman dando lugar a la siguiente etapa.

4. Cuarta etapa (1995 – 1996)

Goleman en 1995 publicó su libro *Emotional Intelligence* donde defendía que la visión de la inteligencia humana era muy estrecha ya que no tenía en cuenta un amplio abanico de capacidades esenciales para la vida, como la Inteligencia Emocional. El principal interés de Goleman se centra en las características que componen la Inteligencia Emocional como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último – pero no, por ello, menos importante –, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1996, p.75).

Tras la publicación del libro de Goleman, el concepto de Inteligencia Emocional cobró gran popularidad no sólo en textos científicos sino también divulgativos como los famosos libros de auto-ayuda.

5. Quinta etapa (1997 – Actualidad)

En la actualidad, coexisten diferentes posturas o modelos acerca de la IE, estas diferencias tienen que ver con la naturaleza teórica, su disparidad empírica ó los procedimientos de abordaje respecto a la evaluación. Más adelante señalaremos las grades diferencias entre algunos de ellos.

Por otro lado, es cierto que se han ido realizando a lo largo de estos años un gran número de estudios empíricos que han probado la validez de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos, incluido el educativo que es el que a nosotros personalmente nos concierne en el desarrollo de este trabajo. Terminamos este apartado, con una frase que nos hizo plantearnos diversas preguntas al comienzo de este estudio:

1.1.2. Definición del concepto de Inteligencia Emocional

Existen diversas definiciones sobre el constructo de Inteligencia Emocional, casi tantas como autores han escrito sobre el tema. Sin embargo, para la realización de este apartado hemos creído conveniente seleccionar dos definiciones escritas por autores de gran relevancia y qué mejor reflejaban el conjunto de esta investigación.

- La Inteligencia Emocional “es la capacidad que tienen las personas de ser conscientes a la hora de identificar, evaluar y aplicar la información emocional para orientar su pensamiento y conducta, así como para expresar adecuadamente sus emociones y regularlas” (Fernández, Fernández-Berrocal y Extremera, 2006, p.302).
- Asimismo, dicha inteligencia también es definida como “la habilidad para percibir emociones; para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual” (Mayer y Salovey, 2009, p.27).

Ambas definiciones combinan la idea de que la emoción hace pensar de manera inteligente y de que uno piensa de manera inteligente sobre las emociones, un juego de palabras que nos muestra la conexión entre ambos conceptos; el de inteligencia y el de emoción.

1.1.3. Modelos de Inteligencia Emocional

Según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) la clasificación más aceptada en Inteligencia Emocional distingue entre los siguientes modelos:

- *Modelos de habilidades*: los cuales se centran en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo.
- *Modelos mixtos*: que son aquellos modelos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc.

1.1.3.1. Modelo de habilidades

Mayer y Salovey definen la Inteligencia Emocional como el conjunto de las siguientes habilidades:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p.4).

Partiendo de esta definición, la Inteligencia Emocional estaría constituida por cuatro grandes habilidades relacionadas entre sí; *percepción, evaluación y expresión de las emociones, la emoción facilitadora del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones* y la última habilidad la *regulación de las emociones*.

Estas habilidades quedan representadas en la figura que se muestra a continuación (véase figura 1). Las ramas de esta figura siguen una secuencia que va desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos. Así pues, las habilidades situadas en los recuadros que están más a la izquierda (1ª y 2ª columna) son las que

surgen de manera más temprana en nuestro proceso de desarrollo y por lo tanto son procesos más básicos, sin embargo, las columnas de la derecha (3ª y 4ª columna) surgen dentro de una personalidad más adulta y son procesos que se encuentran más integrados, tanto entre sí como en la persona (Mayer y Salovey, 2009).

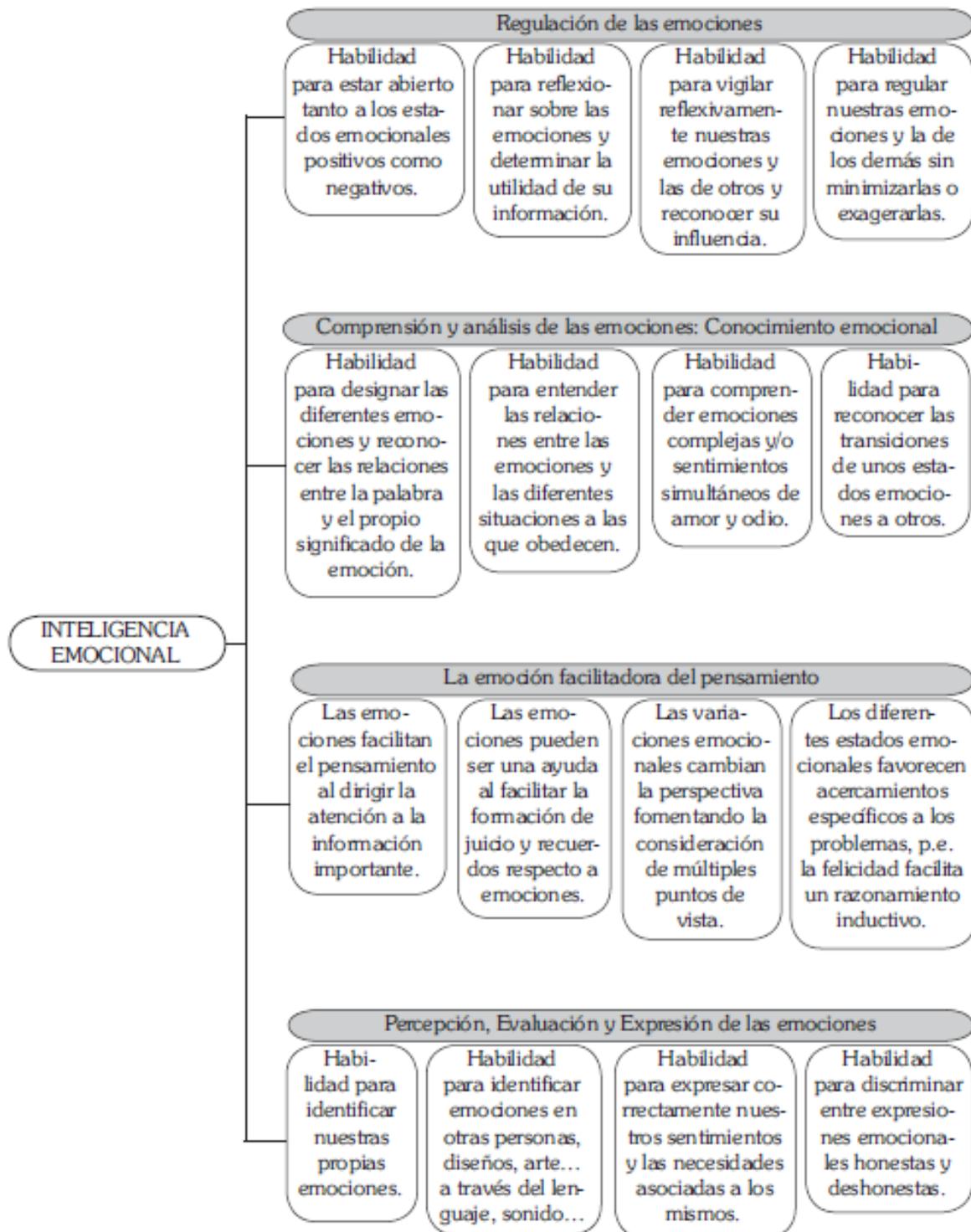


Figura 2. Representación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

Fuente: Fernández-Berrocal y Extremera (2005)

La *percepción, evaluación y expresión emocional* está relacionada con la evidencia de que las personas podemos identificar las emociones y su contenido. Entre los 3 y los 5 años, aprendemos a identificar y diferenciar nuestros estados emocionales y los de los demás y somos capaces de responder a expresiones emocionales faciales de las personas más próximas a nosotros. Conforme vamos creciendo, identificamos también las propias sensaciones físicas como la energía o la fatiga. Debido a la imaginación cuando somos niños, tenemos la capacidad de atribuir sentimientos a objetos, es decir, somos capaces de generalizar nuestros propios sentimientos. Más tarde, comenzamos a evaluar nuestras emociones en diferentes contextos basándonos en estados, comportamientos, objetos, sonidos u obras artísticas. Estamos capacitados para expresar sentimientos de manera adecuada, y a expresar unas necesidades alrededor de esos sentimientos, estamos hablando de personas emocionalmente inteligentes, capaces de diferenciar entre distintas manifestaciones de la emoción y de detectar expresiones falsas o manipuladas de las que no lo son (Mayer y Salovey, 2009).

La *facilitación emocional del pensamiento* se refiere a la habilidad de generar emociones que facilitan diferentes procesos cognitivos como el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones o la focalización de la atención. Esta habilidad plantea el hecho de que los diferentes estados emocionales pueden favorecer nuestro razonamiento y nuestro procesamiento de la información, además de hacernos pensar de modo proporcionado con nuestros estados de humor, facilitar la formación de juicios ó fomentar la consideración de múltiples puntos de vista. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional hace referencia a la habilidad para reconocer, comprender, etiquetar y percibir la naturaleza de las emociones y las implicaciones de estas en nuestras acciones (García-León y López-Zafra, 2009). Por lo tanto, la comprensión emocional supone percibir las relaciones entre los estados emocionales, el significado de las emociones, las transiciones de unos estados a otros y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Y por último, la *regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional* constituye la habilidad más compleja (Mayer y Salovey, 2009). Incluye la capacidad para percibir tanto los sentimientos positivos como negativos, reflexionar sobre ellos y sobre su utilidad, moderando los sentimientos negativos e intensificando los positivos. Incluye la habilidad para regular, de manera consciente, nuestro mundo intrapersonal e interpersonal logrando así un crecimiento emocional e intelectual (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Este modelo ha favorecido un gran número de publicaciones produciendo gran interés en la comunidad científica. Entre sus principales ventajas se puede destacar su sólida base teórica y su buen apoyo empírico en áreas aplicadas como la educación.

1.1.3.2. Modelo mixto

El modelo mixto sobre Inteligencia Emocional propuesto por Goleman (1995) estaría integrado por cinco competencias principales: *el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones.*

El conocimiento de las propias emociones hace referencia a la capacidad de reconocer un sentimiento desde el momento en el que aparece, es decir, de conocerse a sí mismo, de manejar nuestra propia vida. En contraposición la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos dejaría a disposición de las emociones incontroladas.

La capacidad de controlar las emociones requiere la habilidad de conocernos a nosotros mismos y de esta forma poder controlar nuestros sentimientos y adecuarlos a cada contexto. La habilidad para manejar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

La capacidad de motivarse uno mismo está estrechamente relacionado con cómo las emociones pueden impulsarnos a realizar una acción. Dirigir nuestras emociones y motivaciones hacia la consecución de determinados objetivos hace que mantengamos la atención, la motivación y la creatividad (Bisquerra, 2009). El autocontrol emocional, definido como “la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad” (Goleman, 1996, p.89), es un concepto que cobra mucha importancia en el logro de muchos objetivos, las personas que tienen la capacidad de autocontrolarse emocionalmente suelen ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.

La cuarta competencia, hace referencia al *reconocimiento de las emociones ajenas*. Habla de la empatía como base del conocimiento de las propias emociones y como habilidad popular para captar señales en los demás en relación con sus necesidades (Bisquerra, 2009).

Y por último, *el control de las relaciones*, la última competencia hace referencia a la habilidad para establecer relaciones adecuadas con las emociones de los demás. La competencia social queda estrechamente relacionada con las habilidades de liderazgo, popularidad y la eficacia interpersonal.

Así pues, este autor define dos tipos de competencias, las personales (que englobarían *el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones y la capacidad de motivarse uno mismo*) y las sociales (que englobarían *el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones*), compuestas cada una de ellas por dimensiones que agrupan una serie de características de personalidad o de habilidades dando forma a su propio modelo de Inteligencia Emocional.

El modelo de Goleman (1995) posiblemente sea el más conocido por el gran público pero sin embargo no se considera el más riguroso por parte de los científicos especialistas en este campo, siendo por ello probablemente el modelo más criticado.

El modelo de Bar-On (1997) describe la Inteligencia Emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que determinan la capacidad de alcanzar el éxito al afrontar las demandas y las presiones del entorno... el adjetivo «emocional» es empleado para enfatizar que este tipo específico de inteligencia difiere de la inteligencia cognitiva” (Mestre y Guil, 2009, p.423). Según este modelo, la Inteligencia Emocional estaría formada por cinco componentes (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2009):

El primero de ellos el *componente intrapersonal*, el cual es referido a la habilidad para conocer y comprender los propios sentimientos y expresarlos de forma adaptada. Este componente incluiría destrezas como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia. Se tratan de destrezas de tipo cognitivo excepto la asertividad que hace referencia al comportamiento.

El segundo *componente* es el *interpersonal*, en este caso se trata de la habilidad para conocer y comprender los sentimientos de los demás. Incluiría destrezas como la empatía, el manejo de las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. La primera destreza es de tipo cognitivo, mientras que las otras dos constituyen más bien un ejemplo de habilidades comportamentales.

La adaptación constituye el tercer componente y se refiere a la habilidad para manejar, cambiar, y solventar problemas intrapersonales e interpersonales, así como ser capaces de cambiar nuestros sentimientos dependiendo de la situación. Comprende destrezas cognitivo-comportamentales como la solución de problemas, la prueba de realidad³ y la flexibilidad.

En cuarto lugar, el *componente de manejo del estrés*, que se refiere a la habilidad para enfrentarse con el estrés y controlar las emociones. Incluye dos destrezas, ambas de tipo comportamental, la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

³ se refiere a la “habilidad para evaluar la correspondencia entre la experiencia subjetiva, pensamientos y sentimientos, y la situación externa” (García-León y López-Zafra, 2009, p.25)

Y en último lugar, el *estado de ánimo general*, que alude a la habilidad para sentir y expresar emociones positivas, para generar sentimientos positivos y estar motivados. Incluye la felicidad y el optimismo.

Los cinco componentes muestran la importancia que el autor da a las destrezas sociales, en detrimento de las cognitivas, para desenvolverse ante diferentes situaciones de la vida.

1.1.4. Evaluación de la Inteligencia Emocional

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2009), en la actualidad, se están dando pasos cada vez más grandes entorno a la mejora y el perfeccionamiento de los instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional, los diferentes métodos y sistemas que han ido surgiendo a través de este tiempo, están siendo validados y refutados mediante la investigación empírica.

Aunque la presente investigación no utiliza instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional ya que no pretende validar ni evaluar la eficacia del programa de Educación Responsable, objeto principal de nuestro estudio, si que creemos conveniente describir brevemente estos instrumentos ya que la evaluación forma parte de los programas de Educación Emocional.

Según Fernández et al., (2006), en la actualidad coexisten tres enfoques diferentes para la evaluación de la Inteligencia Emocional:

1. Medidas de auto-informe.
2. Medidas de observadores externos.
3. Medidas de habilidad o de ejecución.

Estos enfoques dotan de una justificación teórica y se apoyan en estudios empíricos.

- *Medidas de auto-informe*

Las medidas de auto-informe de IE comprenden una serie de instrumentos basados en la percepción que tienen las personas sobre sus propias habilidades ante diferentes capacidades emocionales. A partir de aquí, es posible hacer una doble distinción:

Por un lado, existen una serie de propuestas de evaluación basadas en auto-informes o escalas que han seguido el modelo de Salovey y Mayer (1997). Uno de los instrumentos más típicos de esta categoría es el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* el cual evalúa las creencias que tienen las personas sobre sus propias capacidades de atención, claridad y reparación de los estados emocionales. Estos términos son explicados a continuación: en primer lugar la atención, “hace referencia al grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos”, por otro lado la claridad “se refiere a cómo las personas creen percibir sus estados afectivos”, y por último la reparación “alude a la creencia del individuo en su capacidad para interrumpir y regular estos emocionales negativos y prolongar los positivos” (Fernández et al., 2006, p.308).

Por otro lado, se distingue otro tipo de enfoque que aborda la evaluación de la IE desde una perspectiva más amplia de la de Salovey y Mayer. Se trata de un enfoque que pertenece a los modelos mixtos ya explicados con anterioridad en este trabajo. Uno de los instrumentos más característicos es el *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* de Bar-On (1997), el cual evalúa 15 dimensiones; autoconciencia emocional, asertividad, empatía, auto-aprecio, independencia, autorrealización, responsabilidad social, relaciones interpersonales, conciencia de la realidad, flexibilidad, felicidad, resolución de problemas, tolerancia al estrés, control de impulsos y optimismo.

Una de las críticas a ambas escalas, al TMMS y al EQ-i, es que ambas se centran en la evaluación que la propia persona hace de sus capacidades emocionales, sin dejar espacio a la evaluación externa.

- *Medidas de observadores externos*

Otros acercamientos se basan en procedimientos de evaluación que utilizan distintas fuentes de información, por un lado, la percepción de la propia persona sobre sus habilidades emocionales y por otro lado, la percepción de observadores externos sobre esa misma persona. Así pues, estamos ante una medida de evaluación más segura y fiable que otros instrumentos ya que permite contrastar la información obtenida de ambas fuentes.

Sin embargo, la observación externa también es criticada ya que conlleva de manera implícita ciertos sesgos. Por un lado, cuando una persona se siente observada tiende al «auto-ensalzamiento», por lo tanto falsea la respuesta con el fin de crear una imagen más positiva de ella misma. Y por otro lado, es difícil que un observador esté todo el tiempo con la persona evaluada y sin embargo la forma de comportarnos varía en función del contexto.

- *Medidas de habilidad o de ejecución*

Este enfoque, basado en el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (2009), plantea una evaluación basada en una serie de tareas y ejercicios emocionales a través de las cuales se analizan los niveles de una persona para resolver determinados problemas y procesos emocionales. Las respuestas obtenidas son comparadas con la puntuación obtenida por un grupo normativo amplio o por expertos reconocidos en el campo de la terapia y de las emociones. Uno de los instrumentos más utilizados de esta categoría es el Mayer, Salovey y Caruso (2002) denominado *Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* el cual evalúa las habilidades y las estrategias de la persona valorada haciendo referencia a cuatro áreas: percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional.

Sin embargo, se trata de una forma de evaluación tan novedosa que todavía requiere mejorar sus propiedades psicométricas, además estas pruebas están dirigidas a personas con una edad superior a 17 años tanto por las situaciones emocionales que se presentan como por la capacidad de comprensión que requieren.

Por último, otra de las limitaciones de estos cuestionarios es que requieren de mayor tiempo para su cumplimentación en comparación con las medidas anteriores, lo cual implica que pueden encontrarse sesgos debido al cansancio del alumnado.

Evaluación pedagógica de la Inteligencia Emocional

Según Gallardo y Gallardo (2010) uno de los enfoques de evaluación de la Inteligencia Emocional es el pedagógico o curricular en el cual se establece un listado de indicadores que hacen referencia a las conductas observables en el alumnado. Esta evaluación está ligada a la puesta en marcha de programas de Educación Emocional en centros educativos.

Después de poner en práctica un programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional se debe realizar una evaluación final con el objetivo de obtener información sobre la funcionalidad, la eficiencia y eficacia del mismo, y determinar el nivel de desarrollo de las capacidades emocionales alcanzado por el alumnado (Vallés y Vallés, 1999). Para ello, se hace necesario disponer de unos criterios de evaluación de programas que sirvan de referencia para valorar su calidad, y otros criterios de evaluación que permitan evaluar el grado de desarrollo de las capacidades emocionales del alumnado (Vallés y Vallés, 2000). Así pues, según Pérez Juste (2006) defiende que todo programa educativo ha de evaluarse en tres momentos: a) primer momento, en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial); b) segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua); y c) tercer momento, en el que se evalúan los resultados o logros del programa, incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa).

Por consiguiente, recomendamos consultar el modelo de Pérez Juste (2006) y la escala de estimación de Pérez-González (2008), a todo profesional interesado en la evaluación de programas educativos, pues ofrece una de las pautas o guías más detalladas de los múltiples aspectos a evaluar en un programa, así como diversas consideraciones y sugerencias de máxima importancia.

1.2 Inteligencia Emocional Aplicada en la Escuela: La Educación Emocional

Cómo se adelantaba en el resumen del presente estudio, según Bisquerra (2009) la Educación Emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas más importantes que se ha introducido en el panorama educativo en los últimos años. La Educación Emocional intenta dar respuesta a las necesidades sociales y personales de los alumnos, las cuales no están cubiertas con las materias académicas ordinarias.

La educación a lo largo de la historia, ha estado centrada básicamente en la instrucción cognitiva y se ha olvidado aspectos tan importantes como los relacionados con el objeto de estudio de esta investigación; *las emociones*. El objetivo principal de la Educación Emocional es el desarrollo de una serie de competencias emocionales, las cuales se enmarcarían dentro de las competencias básicas para la vida. Estas competencias emocionales deberían estar presentes en la práctica educativa no solo de manera ocasional sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

De acuerdo con el autor podemos decir que *desarrollo y prevención* están íntimamente relacionados. El desarrollo de un alumno puede verse dificultado por factores como la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión, los comportamientos de riesgo, etc. y por ello, es importante trabajar la prevención de estos factores dentro del aula.

1.2.1. Definición del concepto de Educación Emocional

Podemos definir Educación Emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Por lo tanto, la Educación Emocional se plantea mejorar el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) a lo largo de todas las etapas. Las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir ya que requiere un entrenamiento a lo largo de toda la vida.

1.2.2. Objetivos de la Educación Emocional

Cómo hemos nombrado en la introducción, el objetivo principal de la Educación Emocional es el desarrollo de competencias emocionales, del cual se pueden desprender una serie de objetivos mucho más concretos y específicos como (Bisquerra, 2009):

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar a las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

1.2.3. Contenidos de la Educación Emocional

Algunos de los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos de un programa de intervención de Educación Emocional son los siguientes (Bisquerra, 2009):

- Deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa.
- Deben ser aplicables a todo el grupo o clase.
- Deben favorecer procesos de reflexión sobre las propias emociones y las emociones de los demás.
- Deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales.

Los contenidos del programa varían según el nivel educativo, los conocimientos previos o la madurez personal de los destinatarios.

1.2.4. Metodología

La metodología en la cual se basa el desarrollo de las competencias emocionales es principalmente práctica. Algunos ejemplos de ello son la introspección, el modelado⁴ o las dinámicas de grupo, como por ejemplo los grupos de discusión o la dramatización. Que estas dinámicas requieran especialmente la participación del alumnado no significa que estos tengan que exponer sus propias emociones al resto del aula puesto que podrían sentirse violentados si se ven obligados a contar sus intimidades emocionales. Por lo tanto, las situaciones que se trabajen en el aula serán presentadas en tercera persona y, más tarde cuando se cree un clima de confianza, el alumnado podrá exponer voluntariamente sus experiencias personales de carácter emocional.

1.2.5. Formación del profesorado

Poner en práctica un programa de Educación Emocional supone haber formado al profesorado previamente y sin embargo, en la actualidad, el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática, está ausente en la mayoría de los programas de formación del profesorado.

1.2.6. La evaluación en Educación Emocional

Bisquerra (2009) defiende la idea de que hay que romper con la creencia de que el sistema educativo enseña una serie de contenidos que se consideran importantes y que después son evaluados. Ya que justamente ocurre lo contrario, primero se fija lo que va a ser evaluado y entorno a ello se organiza la enseñanza de los contenidos. Por lo tanto, los contenidos que no se van a evaluar no van a quedar reflejados en el currículo. Entonces, si verdaderamente hay un interés en que las competencias emocionales estén en el currículo, es necesario evaluarlas.

⁴ Desde el punto de vista de la metodología de intervención, conviene tener presente la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), que pone el énfasis en el rol de los modelos en el proceso de aprendizaje; esto sugiera la inclusión del modelado como estrategia de intervención y poner énfasis en analizar cómo los modelos (compañeros, personajes de los medios de comunicación, profesores, padres) pueden influir en las actitudes, creencias, valores y comportamientos (Bisquerra, 2009, p.166-167).

1.3. El objetivo de la Educación Emocional: Desarrollar Competencias Emocionales.

El necesario cambio educativo supone el paso de una educación centrada en la adquisición de conocimientos a otro enfoque orientado al desarrollo de competencias.

Cómo hemos ido introduciendo en el apartado anterior, el desarrollo de las competencias emocionales es el principal objetivo de la Educación Emocional. Estas competencias están basadas en la Inteligencia Emocional, a la cual se hace referencia en el primer apartado del marco teórico, pero también integran elementos de un contexto más amplio.

A lo largo de este apartado, y cómo en el anterior, seguiremos basándonos para su desarrollo principalmente en Bisquerra (2009).

1.3.1. El concepto de Competencia

Una competencia puede ser definida como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.3).

Además, se pueden destacar las siguientes características en el concepto de competencia (Bisquerra, 2009):

- Es aplicable a las personas, individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos («saber»), unas habilidades («saber-hacer») y unas actitudes y conductas («saber estar» y «saber ser») integrados entre sí.
- Se desarrolla a lo largo de la vida y, en general, siempre se puede mejorar.
- Una persona puede manifestar una competencia en un área concreta (por ejemplo, la social) en un contexto dado (por ejemplo, con sus compañeros) y en otro contexto diferente (con personas extrañas) puede comportarse de forma incompetente.

1.3.2. La construcción de las competencias emocionales

El concepto de competencias emocionales está en constante reformulación por parte de los especialistas puesto que todavía no se ha definido de manera concreta. Según este autor se entienden las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2009, p.146). La adquisición y el dominio de estas competencias, por parte del alumnado, favorece su adaptación al contexto social, los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la resolución de problemas, etc.

1.3.3. Un modelo de competencias emocionales

En el modelo que se presenta a continuación, las competencias emocionales se van a estructurar en cinco grandes bloques:

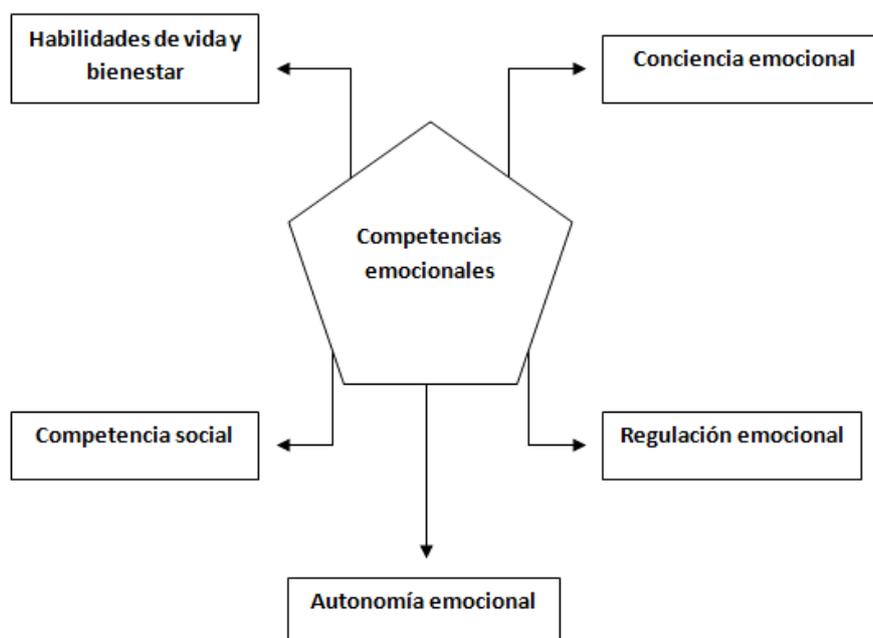


Figura 3. Representación del modelo de competencias emocionales del GROPS⁵.

Fuente: Bisquerra (2009)

⁵ El GROPS (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica – Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) se fundó por Rafael Bisquerra en 1997 en la Universidad de Barcelona.

La Conciencia emocional como su nombre indica es la habilidad para tomar conciencia no solo de las propias emociones que se generan en uno mismo sino también de las de los demás. Dentro de este primer bloque, previo a los otros cuatro restantes, se encuentran especificados los siguientes aspectos ó microcompetencias: *toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, y por último tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.*

La Regulación emocional es la habilidad para manejar las emociones de forma adecuada. En este segundo bloque, se encuentran especificados los siguientes aspectos: *expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.*

La Autonomía emocional es un concepto muy amplio que incluye los siguientes aspectos: *autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.*

La Competencia social es la habilidad para establecer relaciones positivas con otras personas. Esto incluye las siguientes microcompetencias: *dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, Practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.*

Las *Competencias para la vida y el bienestar* se refieren a la capacidad para adoptar comportamientos adaptados y responsables a la hora de afrontar desafíos de la vida diaria, organizando así nuestra vida de forma sana y equilibrada. El último bloque incluye aspectos como: *fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, bienestar emocional o Flourish.*

Según Bisquerra (2009), la educación formal es un contexto perfecto para llegar a toda la ciudadanía. Si un alumno, al finalizar la escolaridad obligatoria, hubiera adquirido las Competencias Emocionales necesarias para regular sus emociones de forma eficaz, mantener relaciones positivas con otras personas y gestionar su vida para ser feliz y poder convivir en paz, dicho autor defiende que mucho se hubiera logrado de cara a un futuro mejor.

1.3.4. Programas de intervención

Los avances científicos producidos desde finales del siglo XX han permitido comprobar la importancia que tienen las emociones en el desarrollo positivo y el bienestar de las personas. Durante estos años, la investigación y aplicación de programas de educación para el desarrollo emocional y social ha ido en aumento. Desde la Fundación Botín de Cantabria, se lleva a cabo un programa de innovación e intervención educativa llamado *Educación Responsable* y en el cual estará basado el análisis del presente estudio como hemos adelantado en otros apartados anteriormente. A continuación, pasamos a describirlo de forma más específica.

- *Programa de Educación Responsable*

Desde 2004 la Fundación Botín desarrolla el programa *Educación Responsable* para apoyar, promover y facilitar el desarrollo de los niños en su aspectos cognitivos, afectivo-emocionales y sociales. *Educación Responsable* es un programa de innovación educativa, dirigido a personas entre 3 y 16 años, que pretende utilizar de forma sistemática y organizada diversos recursos y estrategias para apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas, implicando directamente a sus familias y centros escolares. Por tanto, podemos decir que el programa promueve la comunicación y la mejora de la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias (véase figura 4).

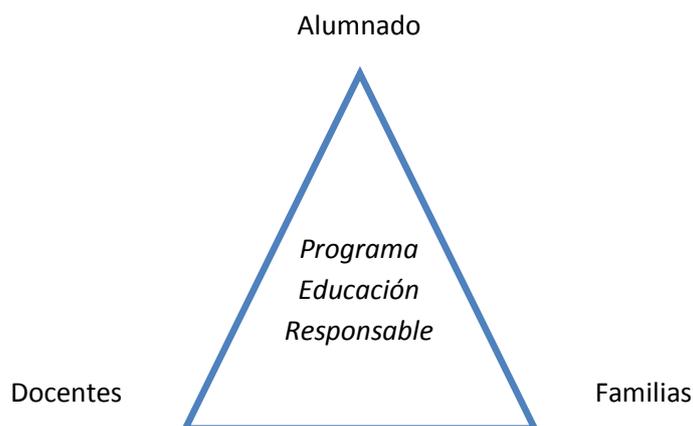


Figura 4. Representación de los destinatarios del programa de Educación Responsable.

Por otra parte, dicho programa lo que pretende es que el alumnado al acabar la escolarización, además de ser competente cognitivamente, aprenda estrategias socio-emocionales que le sirvan para aprender a identificar, expresar y regular sus emociones, a conocerse y a valorarse adecuadamente, a comprender a los demás poniéndose en su lugar, a cuidar su salud física y mental, a tomar decisiones de forma responsable, a relacionarse adecuadamente con otros, a saber decir no sin crear un conflicto o a resolver problemas, etc.

Utiliza materiales y metodologías propias y se apoya en experiencias internacionales como el Programa Modelo de Naciones Unidas: Global Classrooms el cual es un programa internacional e innovador dónde los alumnos de secundaria aprenden a investigar, dialogar y debatir en inglés sobre temas actuales como los derechos humanos, la pobreza o el calentamiento global. Global classrooms es una iniciativa que parte de La Consejería de Educación de Cantabria y la Fundación Botín. Los alumnos participan en un Modelo de las Naciones Unidas (ONU), un simulacro de la Asamblea General y otros organismos de la ONU, toman el papel de los embajadores de los estados miembros para debatir temas relevantes y actuales. Los estudiantes como embajadores dan presentaciones, preparan resoluciones, negocian con delegados de otros países y siguen la normativa de la conferencia de Modelo de la ONU para resolver problemas que afectan a países de todo el mundo.

El programa Educación Responsable, desde la Fundación Botín y en colaboración con el Departamento de Educación de la Comunidad en la cual se lleve a cabo, ayuda a los centros ofreciendo formación, seguimiento, asesoría, recursos y evaluación para integrar dicho programa en las áreas curriculares. Estos son algunos de los recursos que ofrecen⁶ (véase anexo I);

- *Banco de Herramientas*: Recursos audiovisuales que permiten trabajar las competencias personales y sociales de los 3 a los 16 años.
- *Lectura y emociones*: Libros que facilitan el desarrollo emocional desde la etapa pre-lectora.
- *Música y desarrollo integral*: Conciertos y contenidos musicales que inciden en valores universales.
- *ReflejArte*: Exposiciones de artistas y alumnos que potencian su autoestima, empatía y creatividad.
- *Global Classrooms*: Programa de simulación del Modelo de Naciones Unidas.
- *El valor de un cuento*: Recurso de la FAD⁷ para trabajar el desarrollo cognitivo, emocional y social en primaria y secundaria.

Las Comunidades Autónomas que conforman la Red de Centros de Educación Responsable son actualmente Cantabria, Madrid, La Rioja y Navarra. A continuación, y de forma más específica, pasaremos a explicar la puesta en marcha de dicho programa en nuestra Comunidad Foral concretando de esta manera, aún más, nuestro objeto de estudio.

⁶ En el siguiente enlace se pueden ver seis vídeos que contienen resúmenes de las actividades que componen los diferentes recursos <http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable-20122013-banco-de-herramientas-musica-literatura-reflejarte-experienci-795827594165676.htm>

⁷ Es un programa, diseñado por la FAD es la *Fundación de Ayuda contra la Drogadicción*, dirigido al desarrollo integral de los niños y jóvenes con el objeto de prevenir problemas de conducta y comportamientos de riesgo para la salud.

- *Programa de Educación Responsable en Navarra*

El programa de *Educación Responsable* en Navarra está promovido por el Departamento de Educación en colaboración con la Fundación Botín. Este programa pasa inicialmente por el pilotaje en seis centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que voluntariamente solicitaron desarrollar dicho programa para trabajar sobre el desarrollo cognitivo, afectivo-emocional y social del alumnado. Los centros educativos que lo implantan son los Institutos de Educación Secundaria Marqués de Villena de Marcilla y Padre Moret-Irubide de Pamplona, el colegio concertado de educación especial El Molino de Pamplona, el C.P. Vázquez de Mella de la capital Navarra y los colegios concertados Hijas de Jesús-Jesuitinas y Santo Tomás-Dominicas también de Pamplona.

El programa se va a llevar a cabo en tres fases:

1. Actualmente, en el curso (2013 - 2014), está teniendo lugar la formación de los responsables de cada centro, que se han especializado en los diferentes recursos del programa⁸.
2. Posteriormente, en el curso siguiente (2014 - 2015), se creará en cada centro un grupo de trabajo para ir aplicando el programa de forma paulatina.
3. Por último, en el tercer curso (2015 - 2016), se pretende que todo el centro haya generalizado la aplicación del programa de *Educación Responsable* a todas sus aulas.

Así pues la presente investigación se va a centrar en el análisis de la implantación del programa de *Educación Responsable* en su primer año de funcionamiento (2013/2014). Todo ello quedará descrito en el siguiente capítulo que hace referencia a nuestro estudio empírico.

⁸ Los recursos son los explicados con anterioridad; Banco de herramientas, Música y Emociones, Lectura y Desarrollo integral, ReflejArte, Global classrooms y El valor de un cuento.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

El propósito fundamental del Trabajo Fin de Grado es conocer el programa de Educación Emocional denominado *Educación Responsable*, impulsado desde el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en colaboración con la Fundación Botín, en los centros educativos que lo han implantado durante el curso académico 2013/2014.

2.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir mediante la realización del presente Trabajo Fin de Grado, son los siguientes:

1. Conocer el lugar que ocupaba la Educación Emocional en los centros educativos seleccionados antes de introducir el programa de *Educación Responsable*.
2. Analizar las razones por las que los centros educativos entran a formar parte del programa de *Educación Responsable*.
3. Conocer la visión de los profesionales que han llevado a cabo el proceso de implantación del programa de *Educación Responsable*.
4. Analizar la influencia del programa de *Educación Responsable* en el desarrollo de las Competencias Emocionales de los alumnos.
5. Conocer la repercusión del programa de *Educación Responsable* en el clima del aula.
6. Analizar las ideas de los profesionales que llevarán a cabo el programa de *Educación Responsable* en torno a la posibilidad de crear una escuela emocionalmente inteligente.

2.2. Hipótesis

Las hipótesis de la investigación son las que presentamos a continuación:

1. Los centros seleccionados no habrán trabajado de forma sistemática la Educación Emocional antes de introducir el programa de *Educación Responsable*.
2. Los centros educativos entrarán a formar parte del programa de *Educación Responsable* porque creerán que trabajar las emociones será esencial en el desarrollo integral de los alumnos.
3. Los profesionales confirmarán que han recibido las indicaciones, la formación y los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de *Educación Responsable* de manera exitosa.
4. La aplicación del programa de *Educación Responsable* logrará que los alumnos progresen a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones.
5. La aplicación del programa de *Educación Responsable* mejorará las relaciones interpersonales del alumnado.
6. La aplicación del programa de *Educación Responsable* disminuirá las conductas desadaptativas de los alumnos en el aula.
7. Los profesionales que trabajarán en el programa de *Educación Responsable* creerán que se puede lograr una escuela emocionalmente inteligente.

La relación entre las hipótesis y los objetivos del estudio se muestran a continuación:

- Las hipótesis 1, 2 y 3 se corresponden con los objetivos 1, 2 y 3 respectivamente.
- Las hipótesis 4 y 5 se corresponden con el objetivo número 4.
- Las hipótesis 6 y 7 se corresponden con los objetivos 6 y 7 respectivamente.

2.3. Método

En la presente investigación se ha utilizado, a nivel metodológico, el *enfoque cualitativo*, el cual ha estructurado los pasos de nuestro estudio en cuatro bloques (véase figura 5).

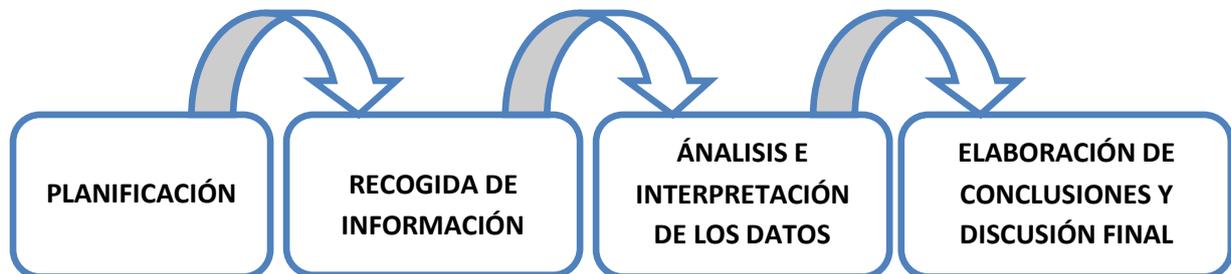


Figura 5. Pasos de la investigación cualitativa en el presente estudio.

El primer paso de la investigación consistirá en la planificación de la misma, a continuación se realizará la recogida de la información pertinente, después se analizarán e interpretarán los datos obtenidos y finalmente, se elaborarán las conclusiones y la discusión.

2.3.1. Participantes

La totalidad de los centros en los que se ha implantado el programa de *Educación Responsable* en Navarra, durante el curso escolar 2013/2014, han sido los siguientes (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Centros educativos incluidos en el programa de *Educación Responsable* en Navarra.

CENTROS EDUCATIVOS PIONEROS EN EDUCACIÓN RESPONSABLE (NAVARRA)
Marqués de Villena de Marcilla
Padre Moret de Pamplona
El Molino de Pamplona
Vázquez de Mella de Pamplona
Hijas de Jesús de Pamplona
Santo Tomás de Pamplona

Los centros que constituyeron la muestra final del estudio, se obtuvieron tras aplicar el muestreo intencional. Este es un tipo de muestreo no probabilístico que consiste en elegir a los participantes siguiendo un criterio establecido por el investigador. Así, de los seis centros que constituían la población inicial del estudio fueron eliminados dos, el Instituto de Educación Secundaria Marqués de Villena de Marcilla y el Instituto de Educación Secundaria Padre Moret de Pamplona. Ambos fueron descartados porque la etapa educativa de dichos centros es la Educación Secundaria, mientras que el objetivo de estudio del trabajo era analizar el programa de *Educación Responsable* en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Además, en un segundo momento, también se descartó por la tipología de su alumnado, el centro de Educación Especial el Molino de Pamplona. Finalmente, los participantes del estudio fueron tres centros: un público (Vázquez de Mella) y dos concertados (Hijas de Jesús y Santo Tomás). En el cuadro 2 se muestran dichos centros junto con las etapas educativas en las que se desarrolla el programa de *Educación Responsable*.

Cuadro 2. Centros participantes en la investigación y etapas educativas en las que se desarrolla el programa de *Educación Responsable*.

CENTROS	ETAPAS EDUCATIVAS
<i>Vázquez de Mella</i>	<i>Educación Infantil – Educación Primaria</i>
<i>Hijas de Jesús</i>	<i>Educación Infantil – Educación Primaria</i>
<i>Santo Tomás</i>	<i>Educación Primaria</i>

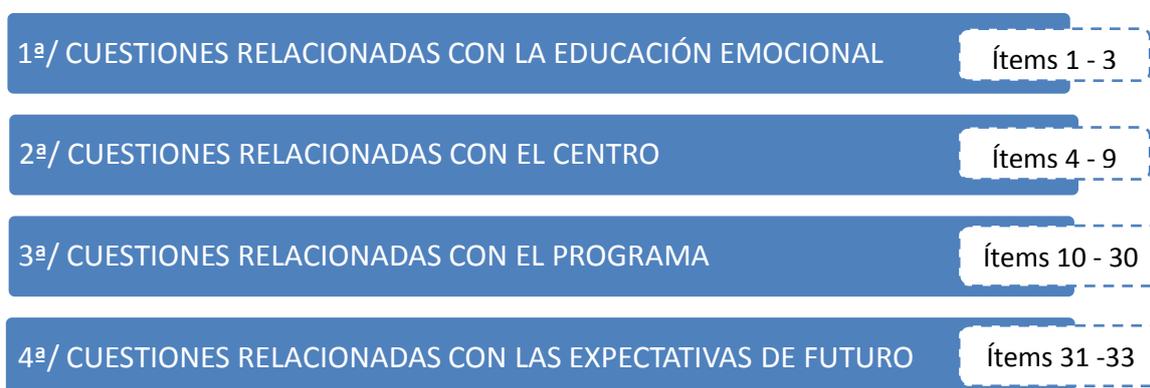
De los tres centros que conformaron la muestra final, se contactó con las personas responsables que desarrollaban el programa de *Educación Responsable* en dichos centros. El perfil de los profesionales ó informantes que han participado en el estudio se muestra en el cuadro 3. Con el fin de guardar la confidencialidad de los mismos no se especificará a que centro educativo corresponde cada uno de ellos sino que se darán una serie de datos referentes al rango de edad, al sexo, al puesto ocupado en el centro educativo, los años de experiencia como docente y los años de experiencia en el centro actual.

Cuadro 3. Perfil de los informantes de la investigación.

PARTICIPANTES	INFORMANTE 1	INFORMANTE 2	INFORMANTE 3
<i>Sexo</i>	Mujer	Mujer	Mujer
<i>Rango de edad</i>	50 – 60	50 – 60	40 – 50
<i>Labor en el centro</i>	Profesora Educción Infantil	Orientadora	Orientadora
<i>Experiencia docente</i>	28 años	12 años	14 años
<i>Experiencia en el centro</i>	11 años	12 años	6 años

2.3.2. Instrumentos

La recogida de la información se ha realizado a través de una entrevista *ad hoc* que nos ha proporcionado la interacción directa con los informantes y una comprensión general de la puesta en marcha del programa. Esta entrevista *estructurada* consta de 33 ítems (véase anexo II) que se dividen en cuatro apartados diferentes como podemos ver a continuación (véase figura 6).

**Figura 6.** Partes de la entrevista *ad hoc*.

Cada una de las partes e ítems que conforman la entrevista, se relacionan con los objetivos e hipótesis planteadas en la investigación, tal y como se muestra en el cuadro 4 que se presenta a continuación:

Cuadro 4. Relación entre objetivos, hipótesis, partes de la entrevista *ad hoc* e ítems de la misma.

OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS	PARTES DE LA ENTREVISTA	ÍTEMS
1.-Conocer el lugar que ocupaba la Educación Emocional en los centros educativos seleccionados antes de introducir el programa de <i>Educación Responsable</i> .	1.-Los centros seleccionados no habrán trabajado de forma sistemática la Educación Emocional antes de introducir el programa de <i>Educación Responsable</i> .	1ª/ Cuestiones relacionadas con la Educación Emocional	1
2.-Analizar las razones por las que los centros educativos entran a formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> .	2.-Los centros educativos entrarán a formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> porque creerán que trabajar las emociones será esencial en el desarrollo integral de los alumnos.		2,3
3.-Conocer la visión de los profesionales que han llevado a cabo el proceso de implantación del programa de <i>Educación Responsable</i> .	3.-Los profesionales confirmarán que han recibido las indicaciones, la formación y los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de <i>Educación Responsable</i> de manera exitosa.	2ª/ Cuestiones relacionadas con el centro 3ª/ Cuestiones relacionadas con el programa	4,5,6,7,8, 9,10,11,12 13,14,15,16 17,18,19
4.-Analizar la influencia del programa de <i>Educación Responsable</i> en el desarrollo de las Competencias Emocionales de los alumnos.	4.-La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> logrará que los alumnos progresen a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones.	3ª/ Cuestiones relacionadas con el programa	20,23,24, 25,26,27,28
	5.-La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> mejorará las relaciones interpersonales del alumnado.		21, 22
5.-Conocer la repercusión del programa de <i>Educación Responsable</i> ha tenido en el clima del aula.	6.-La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> disminuirá las conductas desadaptativas de los alumnos en el aula.		
6.-Analizar las ideas de los profesionales que llevarán a cabo el programa de <i>Educación Responsable</i> en torno a la posibilidad de crear una escuela emocionalmente inteligente.	7.-Los profesionales que trabajarán en el programa de <i>Educación Responsable</i> creerán que se puede lograr una escuela emocionalmente inteligente.	4ª/ Cuestiones relacionadas con las expectativas de futuro	31,32,33

2.3.3. Procedimiento

El estudio ha sido llevado a cabo siguiendo 4 fases que detallamos a continuación:

1. Selección y toma de contacto

En primer lugar, una vez seleccionados los centros educativos que llevaban a cabo el programa de *Educación Responsable*, y descartados aquellos que por su tipología no encajaban en el objetivo del estudio, se procedió a realizar un primer acercamiento telefónico con las personas responsables del programa en cada uno de los centros escolares finalmente seleccionados para nuestro trabajo.

2. Realización de las entrevistas

Una vez que las personas responsables del programa, informadas de nuestro objetivo de estudio, habían accedido voluntariamente a reunirse con nosotros para ser entrevistadas, se procedió a la realización de las entrevistas. Se formalizó una única entrevista de hora y media de duración por cada uno de los centros educativos seleccionados y en horario extra-laboral. El lugar en el que las entrevistas se llevaron a cabo fue el propio centro educativo. Las entrevistas se realizaron de manera audio-grabada, para ello fue necesario realizar un *formulario de consentimiento informado* (véase anexo III) en el que se explicaba al entrevistado lo que le suponía participar en esta investigación.

3. El análisis de los datos

Para realizar el análisis de las entrevistas, dado el volumen de información que incluían, fue necesario llevar a cabo un proceso de codificación y categorización, de los datos obtenidos, el cual se explica en el siguiente apartado.

2.4. Resultados

El análisis de los resultados constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa. Por ello, antes de pasar a su elaboración, se detalla cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos una vez realizadas las entrevistas *ad hoc*.

En primer lugar, una vez transcrita la información dada por los informantes en las entrevistas, se llevó a cabo un *proceso de codificación* que consistió en organizar y clasificar los datos en diferentes categorías, subcategorías y microcategorías con el fin de realizar una adecuada interpretación de los mismos. Se obtuvieron cuatro categorías que son las siguientes:

- El contexto de los centros educativos (categoría 1) en el cual se implanta el programa de *Educación Responsable*.
- La implantación del programa de *Educación Responsable* (categoría 2) en los centros educativos.
- Los destinatarios del programa de *Educación Responsable* (categoría 3).
- El futuro del programa de *Educación Responsable* (categoría 4).

A su vez, estas categorías se han dividido en niveles más pequeños llamados subcategorías, 10 en total. A la primera categoría le corresponden dos subcategorías, a la segunda categoría le corresponden tres subcategorías, a la tercera categoría le corresponden tres subcategorías, y por último, a la cuarta categoría le corresponden dos subcategorías. Además, en algunos casos, se ha realizado un desglosamiento de dichas subcategorías en microcategorías. En el cuadro 5 se muestran los tres tipos de categorías obtenidas y su correspondencia con los objetivos y las hipótesis del estudio.

Cuadro 5. Relación entre objetivos, hipótesis y tipos de categorías de la investigación.

OBJETIVOS	HIPÓTESIS	TIPOS DE CATEGORÍAS		
		CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	MICROCATEGORÍAS
OBJ.1	H.1	1.-El contexto de los centros educativos en el cual se implanta el programa de <i>Educación Responsable</i> .	1.-La Educación Emocional en el centro educativo antes de formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> .	
OBJ.2	H.2		2.-Razones por las que los centros educativos entran a formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> .	1.-Necesidades 2.-Intereses
OBJ.3	H.3	2.-La implantación del programa de <i>Educación Responsable</i> en los centros educativos.	3.-Propuesta para entrar a formar parte de la Red de centros de <i>Educación Responsable</i> .	
			4.-Sistema organizativo del programa de <i>Educación Responsable</i> .	
			5.-El proceso temporal del programa de <i>Educación Responsable</i> .	
OBJ.3	H.3	3.-Destinatarios del programa de <i>Educación Responsable</i> .	6.-Profesorado	3.-Valoración de la formación 4.-Dificultades en el proceso de intervención
OBJ.4	H.4		7.-Alumnado	5.-Rendimiento académico
OBJ.5	H.5			6.-Competencias Emocionales
	H.6			7.-Relaciones interpersonales
-	-		8.-Familias	8.-Clima del aula
OBJ.6	H.7	4.-El futuro del programa de <i>Educación Responsable</i> .	9.-Valoración global del programa de <i>Educación Responsable</i> .	
			10.-Interés futuro del profesorado de continuar con el programa de <i>Educación Responsable</i> .	

En segundo lugar, una vez explicado el proceso de categorización de los datos pasamos a describir la información más relevante extraída de las entrevistas realizadas por los tres informantes del estudio y organizada según las categorías, subcategorías y microcategorías nombradas anteriormente.

En el cuadro 6 se indica a través de una “X” si los informantes se han referido al contenido de la primera categoría y sus respectivas subcategorías y microcategorías.

Cuadro 6. Categoría 1, subcategorías 1 y 2, y microcategorías 1 y 2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MICROCATEGORÍAS	INFORMANTES		
			1	2	3
CAT.1	SUB.CAT.1		X	X	
	SUB.CAT.2	MICRO.CAT.1	X	X	X
		MICRO.CAT.2			X

Nota: CAT.= Categoría; SUB.CAT.= Subcategoría; MICRO.CAT.= Microcategoría

CATEGORÍA 1: EL CONTEXTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN EL CUAL SE IMPLANTA EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN RESPONSABLE.

Subcategoría 1: La Educación Emocional en el centro educativo antes de formar parte del programa de *Educación Responsable*.

Bien es cierto, que el mundo de las emociones es algo innato en el ser humano, y por ello ha estado siempre presente, de una u otra manera, en los centros educativos aunque puede que no de una forma explícita y sistemática.

“(…) antes se llamaba de otro modo, pero al final se ha hecho siempre, quiero decir que no hay nada nuevo pero es verdad que estructurar, organizar, ser conscientes de lo que quieres conseguir... sistematizar algo, te ayuda. Entonces ahora al verlo todo pautado, me doy cuenta que ya lo estábamos trabajando” (Informante 2).

Algunos de los centros educativos que participan de este programa pionero, antes de su llegada, ya trabajan el tema de las emociones dentro del aula.

“(...) En un principio, en este centro llevamos 3 cursos, en la etapa de infantil, trabajando la Educación Emocional con unos materiales que se llaman Sentir y Pensar, ya es un material preparado por una editora (...) Trabajábamos el autoconocimiento, la autonomía, autoestima, comunicación, las habilidades sociales, la solución de conflictos, el pensamiento positivo, la asertividad...” (Informante 1).

“(...) Nosotros en el colegio ya hace tiempo empezamos con todo el tema de inteligencias múltiples (...)” (Informante 2).

Uno de los colegios participantes nos hablaba de un ejercicio muy común, en algunos centros educativos, para trabajar la Inteligencia Emocional del alumnado; la resolución de conflictos. En particular, este centro llevaba aproximadamente 10 años trabajando con ello.

“(...) hay 3 o 4 actividades que tienen que ver con la convivencia y con la resolución de conflictos. Hace como 10 años, el Gobierno de Navarra, empezó todo el tema de la mediación y la resolución de conflictos, sí que es verdad que hemos intentado trabajar desde la cultura de la mediación mucho con los chavales, de hecho yo no sé ni la de contratos de convivencia que he firmado” (Informante 2).

La resolución de conflictos es uno de los aspectos más conocidos dentro del panorama educativo ligado al tratamiento de la Inteligencia Emocional. Sin embargo los programas de Educación Emocional abarcan un espectro más amplio del desarrollo emocional de una persona autoconocimiento, autonomía, autoestima, comunicación, habilidades sociales, pensamiento positivo, asertividad, etc.

Subcategoría 2: Razones por las que los centros educativos entran a formar parte del programa de *Educación Responsable*.

Microcategoría 1: Necesidades.

Por un lado, se habla de las necesidades que cada centro ha evaluado de sí mismo antes de entrar a formar parte del programa de *Educación Responsable*. Está muy presente la idea de que la sociedad ha experimentado en los últimos años un crecimiento social espectacular. Este crecimiento ha modificado de forma radical todos los aspectos de la vida cotidiana tanto positiva como negativamente. Este cambio de la sociedad también se ha trasladado a la escuela, cuestionando sus funciones clásicas muy centrada en los aspectos intelectuales.

“Las personas tienen que estar emocionalmente preparadas para enfrentarse al ritmo de vida actual, aspectos como la autoestima, las habilidades sociales y el autocontrol son importantes para todo ello, y los pequeños necesitan tener una base de cara a los problemas que este tipo de vida les causa y les va a causar, también porque este sistema de vida nos lleva a escuchar y a hablar poco de lo que nos pasa. Creo que la Educación Emocional está al margen de los contenidos académicos, aparece en el currículo pero bueno, quizás de una manera no muy sistemática” (Informante 1).

“¿Por qué participamos? ¿Por qué innovamos? Pues porque... en principio, nosotros veíamos que había que hacer un cambio metodológico necesario, primero, para impulsar el centro ante una necesidad, lo primero que ocurre es que uno se plantea qué hacer para poder mejorar, y por otro lado lo que antes se hacía ya no sirve, ha cambiado la sociedad con lo cual hay que ir adaptándose a las nuevas necesidades; hay una falta de motivación del alumnado, las aulas cada vez son más diversas, no es que fuéramos antes más homogéneos, sino que culturalmente y educacionalmente estábamos en un momento distinto, y eso funcionaba más o menos, pero es verdad que hay un cambio muy importante” (Informante 2).

En este sentido, los profesores que participan en el programa de *Educación Responsable*, están preocupados por cambiar la escuela para dar respuestas a las crecientes demandas y necesidades del alumnado e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar.

Asimismo, y debido también al cambio social y a las desigualdades que se generan, existe un tipo de alumnado que convive con situaciones más desfavorecidas y que desde la escuela, se cree conveniente trabajar la resiliencia para poder afrontarlas con éxito.

“(...) la verdad es que se nos leyó un poco en qué iba a consistir el programa, los objetivos, y si que nos pareció interesante para nuestro alumnado. Tenemos bastante alumnado con problemas de familias desfavorecidas, también alumnado con problemas familiares... nos pareció importante poder darles herramientas para afrontar las diversidades que les está poniendo la vida” (Informante 1).

Otra necesidad diferente a la anterior, es la de complementar la parte más cognitiva, más intelectual, que la escuela ha estado centrada en desarrollar hasta los últimos años, y que aún persiste.

“(...) creíamos que el programa nos podía complementar ese enfoque de innovación educativa que tenemos, creemos que el aprendizaje de las vivencias muchas veces es el que más se queda, y ese enfoque hacia lo emocional creemos que nos puede favorecer el aprendizaje, y como enfoque de colegio creemos que la persona es prioritaria, entonces dentro de la persona tenemos que tener en cuenta emociones y ese tipo de cosas. Hay mucha variedad de opiniones respecto a esto, porque hay muchos que creen que este enfoque está dejando a un lado lo instructivo, nosotros creemos que se complementan, el aprendizaje instructivo se beneficia y se complementa del aprendizaje emocional” (Informante 3).

Subcategoría 2: Razones por las que los centros educativos entran a formar parte del programa de *Educación Responsable*.

Microcategoría 2: Intereses.

Por otro lado, ya no se trata tanto de cubrir las necesidades de los centros escolares sino de perseguir los intereses de estos, por ejemplo en relación con la mejora del rendimiento académico del alumnado.

“En principio el enfoque del colegio o nuestra idea general es siempre llegar a la educación integral de la persona, entonces vimos que era un momento bueno, el participar en este programa, porque creíamos que gestionar las emociones de nuestros alumnos les iba a beneficiar también en la mejora de resultados académicos, que es un enfoque que al final tienen todos los centros educativos y además también estamos metidos en modelos de calidad, y uno de los objetivos prioritarios es la mejora de resultados académicos” (Informante 3).

Hay estudios que avalan la idea de que las emociones mejoran el rendimiento académico de los alumnos, y este es uno de los intereses de muchos centros cuando deciden formar parte de programas educativos de este tipo.

En el cuadro 7 se indica a través de una “X” si los informantes se han referido al contenido de la segunda categoría y sus subcategorías.

Cuadro 7. Categoría 2 y subcategorías 3,4 y 5.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MICROCATEGORÍAS	INFORMANTES		
			1	2	3
CAT.2	SUB.CAT.3		X		X
	SUB.CAT.4		X		X
	SUB. CAT.5		X		X

Nota: CAT.= Categoría; SUB.CAT.= Subcategoría; MICRO.CAT.= Microcategoría

CATEGORÍA 2: LA IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE *EDUCACIÓN RESPONSABLE* EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Esta categoría hace un recorrido por el proceso de implantación del programa de *Educación Responsable* en los centros educativos seleccionados en el estudio.

Subcategoría 3: Propuesta para entrar a formar parte de la Red de centros de *Educación Responsable*.

La propuesta llega desde dos grandes entidades como son el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y la Fundación Botín. El Gobierno de Navarra, selecciona una serie de centros que a priori pueden cumplir los requisitos que se exigen desde la Fundación para poder llevar a cabo su programa de *Educación Responsable*.

“Esto siguió un proceso, primero el departamento nos lo ofertó a centros concretos pero luego ellos hacían una selección, dentro de los criterios que iban a priorizar la selección, iban a tener en cuenta, si el equipo directivo estaba de acuerdo, si se había comunicada al claustro y había mayoría de claustro que apoyaba la participación en el programa..., una serie de requisitos que nosotros creo que llegamos a cumplir todos, y en un plazo presentamos esa documentación. Y luego ya nos comunicaron, de todos los centros que nos habíamos presentado, cuáles éramos los seleccionados” (Informante 3).

Una vez que se realiza la propuesta por parte del Gobierno de Navarra, el equipo directivo de cada centro pone en consenso con el claustro de profesores para decidir sobre su participación en el programa, para ello es necesario profesores voluntarios que estén interesados en formarse y en llevar a cabo las diferentes actividades.

“Gobierno de Navarra nos propuso a nosotros, junto con otros centros, el participar en este programa. Se propuso por parte del equipo directivo, entrar a formar parte de este programa, y haber si había profesores voluntarios que querían ser responsables de las diferentes áreas” (Informante 1).

“Este programa está organizado e ideado por la Fundación Botín, es la que ofrece y la que ha pensado los recursos que nos dan a nosotros para trabajar de una forma piloto esta educación, y el Gobierno de Navarra se encarga de poner a disposición personal que se encargue de dinamizar y coordinar a los responsables de cada centro, se encargan de que llegemos a cabo las actividades, nos evalúan. Cada trimestre se trabajan como diferentes áreas y se ha formado a diferentes responsables” (Informante 1).

Podemos decir, que se trata de un trabajo muy organizado que requiere de muchas entes y de muchas personas para llevarlo a cabo; la Fundación Botín que idea el programa, el Gobierno de Navarra que se encarga de seleccionar los centros y contratar personal del CAP para dinamizar y coordinar a los responsables de cada centro, y que además estos a su vez, se encarguen de supervisar la labor de los profesores responsables de cada área encargados de llevar a cabo las diferentes actividades del programa en sus aulas.

Subcategoría 4: Sistema organizativo del programa de *Educación Responsable*.

Cuando se introduce un programa innovador de estas características dentro del aula, en la mayoría de los casos, ayuda que la organización esté muy pautada ya que esto facilita su puesta en marcha, pero algunas veces el centro tiene la necesidad de modificar contenidos o actividades del programa y al no poder hacerlo, encuentra en su trabajo la incoherencia y la desconexión.

Ahora bien, la flexibilidad de un programa puede tener diferentes puntos de vista, según la forma de trabajar de un centro, es por ello que en esta categoría de un mismo programa los límites de la flexibilidad son tomados de diferentes maneras.

Primeramente, en relación con las etapas en las que el programa de *Educación Responsable* se lleva a cabo queda a elección de cada centro educativo. En este sentido, el programa da a los centros escolares la flexibilidad para que ellos puedan organizar los recursos en función de las capacidades, del interés o de la disposición de su profesorado.

“Nosotros hemos decidido aplicar el programa poco a poco en otros centros, cuanto nos convocan a las reuniones generales del departamento, ya hemos visto que tienen mayor número de profesores, nosotros hemos ubicado una persona encargada del recurso banco de herramientas en infantil, otra en primaria y otra en secundaria. El recurso de música, en secundaria... también a la hora de seleccionar el recurso y la persona tenemos muy en cuenta la característica o perfil de ese profesor de cara que, a ser un programa nuevo, que impulse que veamos que le gusta la innovación y que sea un referente para luego animar al resto de formación que hagamos en los siguientes años. Y luego, reflejArte lo hemos puesto en secundaria y lengua-literatura en primaria” (Informante 3).

En segundo lugar, y respecto a los diferentes recursos que se ofrecen desde la Fundación Botín, una de las informantes nos dio datos concretos del tiempo que hay que dedicar cada trimestre a trabajar el programa dentro del aula.

“Entonces en el primer trimestre también nos han pautado, banco de herramientas 6 sesiones, de música 5 sesiones. En el segundo trimestre también hemos hecho, banco de herramientas 6 sesiones, como nos lo han pautado. En reflejArte 6 sesiones y lengua-literatura otras 6 sesiones (...) Nos pautan más el enfoque, en el primer trimestre el desarrollo emocional, en el segundo el desarrollo social...” (Informante 3).

Los objetivos, los contenidos y la evaluación también están guiados desde los organismos educativos pertinentes.

“Al final de trimestre tenemos que elaborar una ficha de documentación donde detallan el título de la actividad que han hecho, cuánto tiempo les ha durado y la metodología y un poco cómo se había realizado la sesión. Luego las asesoras les valoran apto o no apto y luego ellos también reciben un certificado. Entonces ves, aquí a mi compañera, la asesora le regulaba ya el trabajo del segundo semestre, vas a trabajar cuatro componentes cognitivos con el objetivo de conseguir en los alumnos; aumentar la capacidad de autocontrol, vas a trabajar dos horas, asumir

de forma progresiva la toma de decisiones responsables, otras dos horas, desarrollar actitudes responsables hacia la salud, también otras dos horas, y algún valor universal. Entonces ellas al PNTE, entran en su banco de herramientas y seleccionan dentro de este componente las acciones que ellos han dicho” (Informante 3).

Por otro lado, la organización del programa de actividades para llevar a cabo dentro del aula queda explicitada en diferentes pasos que a continuación nos muestra una de nuestras informantes:

“Consistía en leer 2 o 3 cuentos dependiendo de los niveles y aplicar las actividades que se me proponían desde la Fundación Botín, está todo bastante bien estructurado, los cuentos están en pdf para que los pudiese contar a través de la pizarra electrónica o el ordenador, cada cuento ya tenía sus actividades correspondientes, se me entregó un dossier con diferentes cuentos que yo podía comprar o adquirir en el cuento para trabajar las diferentes emociones... osea tenemos un montón de material, es una gozada. Y por otra parte fíjate, también se me daban unas orientaciones que yo podía transmitir a los padres de cara cómo tenían que contar los cuentos a los críos, para que pudieran sentirlos mejor y meterse mejor en la lectura, también de la importancia de contarles el cuento cada día. Colgué las actividades en la plataforma, las comenté con la tutora, tuve que hacer un documento sobre todo lo que había hecho...” (Informante 1).

Por último, los centros educativos ya están esperando las pautas para la implantación del programa en su segundo año.

“(...) Entonces claro, me imagino que también nos pautarán como tenemos que estructurar nuestros grupos de trabajo del próximo año y que seguimientos nos van a hacer” (Informante 3).

En conclusión, el programa de Educación Responsable es un trabajo que moviliza un trabajo en cadena muy amplio de diferentes entidades educativas. Esta sistematización facilita la comunicación entre todas ellas y su puesta en marcha.

“(…) entonces ya ves que está muy muy controlado, muy organizado. Tanto desde el departamento todas las comunicaciones que nos llegan, luego lo que tienen después son los asesores, que esos asesores también vienen a nuestras reuniones con el departamento, y luego estamos los coordinadores de cada colegio que somos los que recogemos todas las informaciones que les canalizamos a ellos y luego ya es el trabajo de cada responsable de los recursos” (Informante 3).

Subcategoría 5: El proceso temporal del programa de *Educación Responsable*.

El curso 2013/2014 es el primer año de implantación del programa en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. El programa en sí, consta de tres cursos anuales. El primero de ellos está más enfocado a la formación del profesorado y los posteriores a la implantación del programa de forma paulatina a nivel de todo el centro.

“Ahora el programa se está llevando a cabo en las aulas en las cuales su tutor se ha formado en uno de los recursos correspondientes, pero lo que es el programa a nivel de centro es un proceso más lento que se realiza en los años siguientes” (Informante 1).

“Este pilotaje lleva un proceso de 3 años, este primer año todo el claustro en el mes de octubre, y con una duración de 10 horas, hemos realizado un curso de Educación Emocional, y luego aparte los responsables del equipo de centro que formamos el equipo de Educación Responsable también tiene formación online y seguimiento” (Informante 3).

El programa de Educación Responsable en Navarra acaba su proceso piloto en el curso escolar 2015 / 2016, a partir de ese momento se podrá realizar una evaluación sobre lo que ha supuesto dicho programa en la vida de cada centro educativo.

En el cuadro 8 se indica a través de una “X” si los informantes se han referido al contenido de la tercera categoría y sus respectivas subcategorías y microcategorías.

Cuadro 8. Categoría 3, subcategorías 6, 7 y 8 y microcategorías 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MICROCATEGORÍAS	INFORMANTES		
			1	2	3
CAT.3	SUB.CAT.6	MICRO.CAT.3	X	X	X
		MICRO.CAT.4		X	X
	SUB.CAT.7	MICRO.CAT.5	X	X	
		MICRO.CAT.6	X	X	X
		MICRO.CAT.7	X	X	X
		MICRO.CAT.8		X	X
	SUB. CAT.8		X		X

Nota: CAT.= Categoría; SUB.CAT.= Subcategoría; MICRO.CAT.= Microcategoría

CATEGORÍA 3: LOS DESTINATARIOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN RESPONSABLE.

Subcategoría 6: Profesorado.

Microcategoría 3: Valoración de la formación.

Esta microcategoría hace referencia a la viabilidad del programa en los centros educativos seleccionados en relación con la formación del profesorado.

En primer lugar, se analiza si los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, si el propio programa aporta esa formación específica y necesaria.

“En realidad no hay una formación muy teórica, si que tuvimos todo el centro 10 horas de formación divididas en 4 o 5 sesiones con un psicólogo que si que nos hablo de la educación emocional en general; habilidades básicas de la IE, cómo fomentar la regulación emocional en nuestros alumnos, estrés, factores que influyen en el mundo emocional, emociones positivas y negativas..., autoestima, tampoco te creas que hablamos de nada más. Si que pusieron un marco teórico a todo esto y ya a partir de ahí lo que son las actividades se cuelgan online.

Entonces no necesitamos una formación propiamente dicho sino que la formación es la propuesta de actividades, que tú leas, qué lo pones en práctica y hacer una valoración” (Informante 1).

“Este pilotaje lleva un proceso de 3 años, este primer año todo el claustro en el mes de octubre, y con una duración de 10 horas, hemos realizado un curso de educación emocional, y luego aparte los responsables del equipo de centro que formamos el equipo de Educación Responsable también tiene formación online y seguimiento” (Informante 3).

La formación consiste en contextualizar el trabajo que se va a llevar a cabo durante el primer año de implantación, se trabajan grandes rasgos de la Inteligencia Emocional, la parte de peso está más dirigida al papel del profesorado en relación con la puesta en marcha del programa a través de diferentes actividades y al seguimiento de estas actividades por parte del responsable del CAP en cada centro educativo.

“(…) una sesión presencial con las personas coordinadoras del Gobierno de Navarra y con gente de la Fundación Botín a través de videoconferencia, en esa sesión presencial se pone un poco en común en qué momento del programa está la gente del resto de comunidades, también se hace una actividad como ejemplo de las que hay en el programa, y bueno a partir de ahí a través del PNTE las personas coordinadoras de este programa del CAP, van colgando las actividades que les han dado en la Fundación. En esa plataforma vas mirando las actividades, aplicándolas, poniendo en común en foros y conectándote con tu tutor correspondiente que es tú tutor del CAP (Informante 1).

Los responsables del programa de *Educación Responsable* de cada centro, tienen el papel no solo de coordinar al profesorado responsable de llevar a cabo los diferentes recursos y actividades, sino también de animarlo y acompañarlo en su puesta en marcha.

“En general, la gente cuando se le anima, funciona bien (...) hay que contar, siempre, con eso de las resistencias, porque hay gente que tiene inseguridad... yo no voy a ser capaz... pues bueno ahí está la gente que tiene que liderar para animar a la gente” (Informante 2).

Por otro lado, es importante saber para la viabilidad e implantación de un programa de estas características si éste cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, resto del personal implicado...)

“(...) dentro de los criterios que iban a priorizar la selección, iban a tener de en cuenta, si el equipo directivo estaba de acuerdo, si se había comunicada al claustro y había mayoría de claustro que apoyaba la participación en el programa..., una serie de requisitos que nosotros creo que llegamos a cumplir todos (...)” (Informante 3).

“Lo que sí que nosotros, lo que vamos a hacer, a principios de Junio, es reunir a todo el claustro, el equipo de Educación Responsable contarles a todos nuestros compañeros todo lo que hemos hecho, porque queremos compartir con ellos, porque ellos nos están escuchando pero el día a día no permite tener una reunión específica o una información semanal. Entonces lo que vamos a hacer es comentarles, con ejemplos, de cara a motivar para los que van a entrar el próximo tiempo” (Informante 3).

Que los responsables del programa de *Educación Responsable* en cada centro, se reúnan con el resto del profesorado es una buena manera de abrir el programa al centro, de informar de las mejoras y servir como modelos para las previsiones de implantar el programa a nivel de todo el centro en un periodo de largo plazo.

Subcategoría 6: Profesorado.

Microcategoría 4: Dificultades en el proceso de intervención.

Cuando quieres introducir este tipo de actividades tan pautadas dentro de un proyecto de aula más amplio y al parecer la rigidez del programa te impide hacerlo, entonces la conexión se convierte en desconexión.

“(...) Como tal, con una consciencia muy clara de que estamos trabajando la inteligencia emocional es este año, por ese lado la valoración, estamos ahora en ello, estamos teniendo nuestros claros y oscuros. Es un programa muy rígido, muy cerrado, a mí eso... es verdad que tiene actividades muy buenas, pero claro, por ejemplo, trabajar las emociones desde la lengua, es que ya lo llevamos haciendo (...) Conforme vamos haciendo, y conforme veo los materiales de Educación Responsable, y hablo con la coordinadora y con los profesores... me paso con infantil, tenían un proyecto con todo lo que tenía que ver con Pamplona, entonces me decía, me piden trabajar las emociones que ponga una música concreta, pero me decía la profesora... es que a mí no me encaja, no me pega ni con cola, es un pegotón, entonces le decía vamos a intentar a ver sí, tú puedes, al final si tú objetivo es trabajar esta emoción pues... bueno, pues no hubo forma” (Informante 2).

Sin embargo, otra de las informantes nos habla de lo contrario, de la posibilidad de modificar las actividades para conectarlas con tu trabajo de aula, eso sí, este cambio deberá quedar realizado en la ficha de documentación que cada centro debe elaborar al final de cada trimestre con la descripción de las actividades llevadas a cabo.

“(...) para eso está la ficha de documentación, entonces ahí en esa valoración los cambios los tienes que matizar (...) y también es importante el tema del tiempo, porque igual te pautan una hora y muchas veces se ha quedado que no es... Eso tiene que ser lo bueno del programa, que si ahora quienes lo experimentan pueden incorporar cambios, o por la misma circunstancia de centro... me acuerdo

que en música que no sé qué enfoque le daban a una actividad que ellos lo habían trabajado hace poco desde pastoral y entonces lo que hicieron fue adaptar un cambio ahí. O algún aspecto, sobretodo en adolescentes, en alguna dinámica que a la tutora por la forma de su grupo le pareció que no la iban a hacer, que les iba a dar vergüenza, entonces ella lo que hacía era adaptar algún cambio ahí, porque claro lo que hay que tener en cuenta las características del grupo dónde estás aplicando la actividad” (Informante 3).

Subcategoría 7: Alumnado.

Microcategoría 5: Rendimiento académico.

La mejora del rendimiento académico del alumnado en relación con la implantación del programa de *Educación Responsable* todavía no se ha visto, de forma evidente, en los centros educativos escolares ya que se trata de un proceso que se establece más lentamente.

“(...) Aún es pronto para ver cambios en relación con el rendimiento académico de los alumnos, esperemos que a largo tiempo, éste sea una de las mejoras del programa...” (Informante 1).

Una de las informantes nos hablaba de la relación entre una Inteligencia Emocional alta ligada a un bajo rendimiento académico, y una Inteligencia Emocional baja ligada a un alto rendimiento académico.

“(...) De hecho en mis tiempos se decía que había listos e inteligentes, los listos sí que es verdad que nunca se mueren de hambre, y los inteligentes son los que sacan muy buenas notas. Claro al final, es que el listo suele tener una inteligencia emocional muy desarrollada, que se sabe manejar muy bien, que tiene herramientas fundamentales en la vida. Entonces la inteligencia emocional es muy importante, tú puedes ser muy brillante, puedes tener una inteligencia matemática y lingüística buenísima y sacar sobresalientes en el colegio, porque es verdad que lo que más se trabaja académicamente, no lo que más se trabaja

perdón, lo que se evalúa, al final es la competencia lógico-matemática y lingüística, pero al final en la vida el que triunfa es el que tiene una inteligencia emocional muy desarrollada, que sepa trabajar con los demás, que sea positivo, que cree un buen clima de trabajo...” (Informante 2).

Acaba concluyendo la importancia que tiene la Educación Emocional en muchos aspectos de la vida diaria como en el laboral.

Subcategoría 7: Alumnado.

Microcategoría 6: Competencias Emocionales.

Uno de los principales objetivos del programa de *Educación Responsable* es el desarrollo emocional de los niños. En relación a ello esta sexta microcategoría trata sobre la identificación y expresión de las propias emociones. Identificar las emociones, supone tomar conciencia de los sentimientos que estás experimentando en una situación concreta. Es una tarea difícil, sobre todo a edades tempranas, ya que supone tener una conciencia emocional sobre uno mismo muy fuerte.

“Es verdad que les cuesta mucho, es cierto que primero no saben poner nombre, eso es una de las cosas que hay que trabajar y que tenemos más dificultad, es que culturalmente nos cuesta mucho hablar de nuestras emociones, como de nuestros fracasos o de nuestras dificultades, porque a nadie le gusta quedar como...” (Informante 2)

“Si si, si porque cuando estás contando un cuento, ya no sólo preguntamos ¿y qué hizo caperucita cuando se encontró con el lobo no? Sino ¿Cómo te has sentido en este cuento? Al principio bien me ha gustado... ahora dicen me ha hecho sentir miedo, triste, alegre... pero les sigue costando mucho” (Informante 1)

Por ello, porque contra más pequeños, más cuesta identificar como nos sentimos, beneficia que nos ayuden a poner nombre a nuestras emociones.

“¿Cómo estás? Triste o enfadado, siempre ojo, poniendo alternativas ¿Por qué? Porque me ha quitado el balón y no me lo quería dar” (Informante 1).

“(…) es verdad que los chavales tienen la frescura de contar las cosas tal cual, si que es verdad que les cuesta poner nombre, tienes que ayudarles triste, enfadado,…” (Informante 2).

Las dinámicas de aula también ayudan a expresar las emociones, el sentimiento de grupo, las relaciones que se establecen y los diálogos que se enriquecen ayuda a crear un clima en el que los alumnos se sienten en confianza para expresarse. Conforme los alumnos crecen, en muchos casos, esa confianza desaparece y aparece la vergüenza para desvestir sus sentimientos.

“(…) en general, las actividades están resultando muy motivadoras para los niños y placenteras, les permite crear diálogos muy interesantes, las actividades permiten expresar sentimientos y emociones” (Informante 3).

“(…) los mayores, normalmente cuando están contigo a nivel personal normalmente no suelen tener tanto problema, luego otra cosa es que te des cuenta de que les cuesta decir cómo se sienten” (Informante 2).

Subcategoría 7: Alumnado.

Microcategoría 7: Relaciones interpersonales.

Las actividades han introducido el trabajo alrededor del mundo de las emociones dentro del aula. Trabajar con la Educación Emocional del alumnado beneficia su mundo interior y la relación que cada uno de ellos mantiene con sí mismo.

“Había niños que eran muy tímidos y que con según qué actividades se han soltado un montón” (Informante 1).

Pero trabajar la Inteligencia Emocional no sólo beneficia las relaciones del alumnado con uno mismo sino también se afianza el autoconcepto que el alumno tiene de sí mismo al verse identificado con otros compañeros.

“Se fortalecen las relaciones, cómo si vas a terapia... aiba pues si sienten lo mismo que yo, no soy tan raro ni tan especial, parece que se normalizan las situaciones” (Informante 2).

Por otro lado, identificar las emociones de los demás, comprenderlas, parte de un conocimiento adecuado de las propias emociones. Las relaciones interpersonales que se crean a partir de ahí se fortalecen y se trasladan también fuera del aula.

“(...) por ejemplo en los recreos, cada vez hay más niños que participan de los juegos comunes, y eso está muy bien porque es un ámbito de más libertad y en donde las relaciones que se establecen entre los niños está menos dirigida por nosotros” (Informante 1).

“La implantación del programa es un proceso muy lento, pero las relaciones entre ellos es verdad que algo han cambiado, sobre todo a la hora de ayudarse en trabajos dentro del aula” (Informante 3).

Además, las relaciones interpersonales pueden trabajarse en el aula a través de numerosas metodologías como el aprendizaje colaborativo en donde entran a formar parte la toma de decisiones grupales, la empatía, el respeto por las diferentes opiniones...

“(...) No todos aprendemos del mismo modo, primero, porque dependiendo de qué tipo de inteligencia tienes más desarrollada, aprendes mejor de una forma u otra, y las metodologías activas son importantes porque posibilitan aprender de muchos modos. (...) el aprendizaje colaborativo, ayuda mucho a aprender de los demás, a ponerte en su lugar, a decidir algo común... Ahora estamos con todo el

tema también de... rutinas de pensamiento, que encaja perfectamente en todo esto de la Educación Responsable” (Informante 2).

“(…) Claro todo encaja al final... es que la inteligencia emocional al fin y al cabo es todo, sí que tenemos un programa para trabajar la inteligencia emocional pero la inteligencia emocional se trabaja transversalmente de muchos modos. Si tú trabajas con nuevas metodologías, y trabajas aprendizaje colaborativo, evidentemente estás trabajando la inteligencia emocional, sobre todo la interpersonal. Si tú haces, por ejemplo, un proyecto, como tenemos en 2º de Bachillerato, de religión, que en vez de religión los chavales lo que hacen es cambiar sus horas de clase por horas de voluntariado, estás trabajando la inter y la intrapersonal” (Informante 2).

Subcategoría 7: Alumnado.

Microcategoría 8: Clima del aula.

La capacidad de expresar las emociones de manera adecuada y adaptada, favorece las relaciones que se crean con otras personas o el grado de estrés entre otras cosas.

“Claro tenemos poco rodaje todavía, para llegar a conclusiones... a largo plazo la idea es que mejora los resultados académicos, el clima de la clase... en Cantabria ya hay estudios de mejora a nivel de asertividad, ansiedad, rendimiento académico...” (Informante 3).

Tener herramientas y estrategias de autorregulación hace que el clima del aula sea más positivo ya que las relaciones existentes son más sanas, aprender a ponerse en el lugar de un compañero para entender cómo se siente, es clave para conseguir un clima adecuado.

“Es verdad que se instalan en, es que yo soy así, ya... ¿y? tú eres así pero tú no puedes plantarte en ese inmovilismo de que como soy así el resto del mundo se tiene que adaptar a mí, sí a ti te va bien siendo así, perfecto, pero si esto te genera un problema te tendrás que plantear que hay algo que no... (...) Y en todo

caso, tendrán que aprender respeto, entendiendo que la otra persona se merece todo el respeto que me merezco yo” (Informante 2).

Subcategoría 8: Familias.

El centro escolar no es el único contexto educativo en el que están inmersos los alumnos, su primer núcleo de enseñanza es la familia y por ello es importante que éstas participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Así pues, el programa de *Educación Responsable* se dirige no sólo a los centros educativos y al alumnado, sino también a sus familias y su comunidad.

“Bueno hasta ahora no han participado mucho, les han leído algún cuentico en casa, y luego ellos nos tenían que decir cómo se habían sentido. Nos llamo la atención que aunque el cuento sería triste, ellos estaban contentos porque había a muchos niños que sus padres no les habían leído un cuento desde hacía mucho tiempo...” (Informante 1).

“Si, si las familias tienen espacio en el programa, aunque es verdad que al llevar trabajándolo solo este curso no han participado más que siendo informadas de su implantación...” (Informante 3).

En el cuadro 9 se indica a través de una “X” si los informantes se han referido al contenido de la cuarta categoría y sus subcategorías.

Cuadro 9. Categoría 4 y subcategorías 9 y 10.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	MICROCATEGORÍAS	INFORMANTES		
			1	2	3
CAT.4	SUB.CAT.9		X	X	X
	SUB.CAT.10		X	X	X

Nota: CAT.= Categoría; SUB.CAT.= Subcategoría; MICRO.CAT.= Microcategoría

CATEGORÍA 4: EL FUTURO DEL PROGRAMA DE *EDUCACIÓN RESPONSABLE* Y DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN GENERAL.

Subcategoría 9: Valoración global del programa de *Educación Responsable*.

Con la implantación del programa de *Educación Responsable* el profesorado está empezando a descubrir nuevas habilidades del alumnado que la dinámica del día a día no deja ver.

“Ves cosas que es verdad que no salen en un trabajo ordinario” (Informante 1).

Es natural que un profesor, antes de llevar una actividad a cabo, cree sus propias expectativas en torno a la respuesta de su alumnado. Estas expectativas, muchas veces tienden a infravalorar la respuesta real.

“Yo con lo que he aplicado no habría puesto la mano en el fuego con que con cuatro años, inventarse un cuento con algo relacionado con estoy triste porque o contento con que... pero además es que me di cuenta que los cuentos reflejaban muchas cosas de sus mundos” (Informante 1).

“Normalmente los chavales responden mucho mejor de lo que siempre pensamos, yo cuando hago mediaciones me doy cuenta que los chavales son mucho más empáticos, igual también claro, las particularidades de un centro hacen también que inconscientemente los chavales sean más sensibles a un tipo de cosas u otras. A mí siempre me ha parecido que el alumnado de este colegio, como es muy heterogéneo, acepta muy bien la diferencia, sobretodo la deficiencia, ¿por qué?, nosotros siempre hemos tenido aulas de chicos deficientes, porque están acostumbrados a ello... marca un estilo de...” (Informante 2).

El informante 2 habla de la posible relación que se establece entre las particularidades y el estilo de un centro, y por otro lado las capacidades de sensibilización del alumnado hacia unos u otros temas.

Pero, si de algo ha servido el programa de *Educación Responsable* a los centros educativos participantes es para sistematizar su trabajo respecto a la Educación Emocional.

La sistematización del programa se considera una de las ventajas más claras del programa de *Educación Responsable* en relación con el centro educativo, tal vez haya que entender esta categoría junto a la siguiente para ver que los centros educativos subrayan una y otra vez la idea de que la mayor ventaja del programa es su organización de las etapas, de los pasos, de los objetivos, los contenidos y, especialmente de las actividades.

“Aspectos que trabajamos transversalmente lo hacemos de una manera más sistemática, si que con las sistematización de los contenidos lo tenemos más en la cabeza (...) Creo que merece la pena seguir con el programa dado que a todos nos enseña mucho: actividades, metodología...” (Informante 1).

“(...) Si que es verdad, que para completar, nosotros nos hemos unido al tema de la Educación Responsable quizá por tener más organizado cuál es el objetivo claro que estoy trabajando” (Informante 2).

“(...) por otro lado, si que nos está ayudando mucho a clarificar, a ser más conscientes de lo que estamos haciendo, o a explicitarlo más, a tenerlo más claro” (Informante 2).

“Si lo que tiene de bueno el programa es que está muy pautado, tanto a nivel de organización como de actividades, está muy bien aunque nos ha llevado mucho tiempo. Para poder cumplirlo hay que quitar de otras áreas” (Informante 3).

Pero esta organización, esta sistematización tiene un doble filo. Por un lado ayuda a estructurar muy bien el trabajo del profesorado pero por otro lado se pierde en flexibilidad como pudimos ver en algunas de las categorías anteriores.

En relación con el alumnado existe una satisfacción personal del profesorado en relación con su participación en las actividades llevadas a cabo.

“(...) En general participan con mucha ilusión, ellos están encantados y las actividades además son muy lúdicas, dinámicas (...)” (Informante 1).

“La relación entre ellos ha sido muy positiva (...)” (Informante 2).

“Han sido muy participativos y se han esforzado para obtener buenos resultados tanto en las actividades de grupo como individuales” (Informante 3).

Subcategoría 10: ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?

La evidencia que nos indican las participantes en la investigación nos indica que sí es posible. Pero no podemos pensar de forma ingenua que es una tarea fácil cuando pretendamos llevarla a la práctica.

“¿Puede ser? Sí, perfectamente pero siempre y cuando las autoridades educativas se puedan... tiene que haber un cambio brutal, todavía sigue siendo escuela académicamente inteligente, es así, a ver yo creo que cada vez, el profesorado nos estamos concienciando más de la importancia de los sentimientos de los alumnos, de sus emociones... pero yo creo que... buf... ¿qué tendremos en el camino el 20%? Pero también es verdad que, ¿y una sociedad emocionalmente inteligente? Es que al final ya sabes, ¿Qué es primero el huevo o la gallina? Claro, si no somos una sociedad emocionalmente inteligente ¿cómo vamos a introducirles a los críos esto? Qué tiene que empezar en la educación, a través de qué claro, a través de una concienciación de que esto tiene que ser así. Y yo te digo que desde luego con este sistema de vida actual lo veo complicado, no hay tiempo para estar con los críos, para escucharles (...)” (Informante 1).

Aunque existe un consenso sobre la importancia de educar las emociones, se hace difícil implementar esta formación en las escuelas por diferentes motivos, por ejemplo, una de las participantes en la investigación nos cuenta que es fundamental la implicación de la comunidad educativa y que no sea la iniciativa aislada de unos

profesores entusiasmados con la educación emocional. El entusiasmo es un requisito para este tipo de programas, pero también se necesita de la implicación de las autoridades educativas locales y de los directores de los centros y el apoyo explícito de los padres de los alumnos.

“Muy complicado, es que al final te das cuenta que es tan difícil educar, hay tantos factores que influyen... yo sí que creo que la escuela tiene que avanzar mucho más, priorizar cosas que ahora no está priorizando, pero hay dos problemas muy grandes, que yo al menos es lo que siento. Primero, mover un colegio supone muchísimo esfuerzo, pero mover un colegio que está encuadrado en un sistema educativo... eso ya es... el sistema educativo es un horror, mover algo tan rígido, tan inmovilista, yo creo que si alguien es reaccionario muchas veces somos los propios profesores, aun siendo innovadores, porque nos resulta mucho más fácil instalarnos en lo que ya conocemos, ese miedo a equivocarnos, a no hacer las cosas bien... (...) papeles y más papeles... sí que me parece que es un tema en el que se va avanzando, por lo menos somos conscientes, que ya es mucho, de la carencia que tiene el sistema educativo, no tiene claros objetivos respecto a estos temas, por lo menos nos lo estamos planteando” (Informante 2).

La escuela tiene que cambiar y muchos piensan que es el momento de que lo haga.

“Si es posible, yo creo que ahora es el momento de dar este nuevo enfoque a todo lo que es la enseñanza para complementar la parte instructiva. La inteligencia emocional es mirar hacia adelante” (Informante 3).

Educación con Inteligencia Emocional es un reto ineludible para todos y para la escuela del XXI.

2.5. Conclusiones

En este apartado presentamos las conclusiones alcanzadas después de realizar el análisis de los distintos tipos de categorías, extraídas de la información obtenida en las entrevistas. Las conclusiones se relacionarán con las hipótesis propuestas en el estudio, las cuales serán confirmadas o rechazadas en base a los datos dados por los informantes, tal y como se muestra en el cuadro 10:

Cuadro 10. Hipótesis rechazadas y confirmadas.

HIPÓTESIS	CONFIRMADA	RECHAZADA
1. Los centros seleccionados no habrán trabajado de forma sistemática la Educación Emocional antes de introducir el programa de <i>Educación Responsable</i> .	SI	
2. Los centros educativos entran a formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> porque creen que trabajar las emociones supondrá un aspecto esencial del desarrollo integral de la persona.	SI	
3. Los profesionales sentirán que han recibido las indicaciones, la formación y los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de <i>Educación Responsable</i> de manera exitosa.	SI	
4. La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> logrará que los alumnos progresen a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones.	SI	
5. La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> mejorará las relaciones interpersonales del alumnado.	SI	
6. La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> disminuirá las conductas desadaptativas de los alumnos en el aula.	SI	
7. Los profesionales que trabajarán en el programa de <i>Educación Responsable</i> creerán que se puede lograr una escuela emocionalmente inteligente.	SI	

Una vez mostrado el cuadro que refleja la confirmación o el rechazo de la totalidad de las hipótesis del estudio, pasaremos al análisis por separado de cada una de las mismas.

En el cuadro 11 se muestra si la hipótesis 1 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 11. Tipo de confirmación de la hipótesis 1.

HIPÓTESIS 1	CONFIRMADA
Los centros seleccionados no habrán trabajado de forma sistemática la Educación Emocional antes de introducir el programa de <i>Educación Responsable</i> .	TOTALMENTE

La **primera hipótesis**; *Los centros seleccionados no habrán trabajado de forma sistemática la Educación Emocional antes de introducir el programa de Educación Responsable*, está relacionada con la *categoría 1 (subcategoría 1)*. Consideramos que la hipótesis se cumple en base a que los datos registrados indican que los centros educativos trabajaban con las emociones antes de que el programa de *Educación Responsable* se implantase en el centro pero lo hacían de una manera aislada a través de diferentes técnicas como la resolución de conflictos o materiales como los de Sentir y Pensar.

En el cuadro 12 se muestra si la hipótesis 2 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 12. Tipo de confirmación de la hipótesis 2.

HIPÓTESIS 2	CONFIRMADA
Los centros educativos entran a formar parte del programa de <i>Educación Responsable</i> porque creen que trabajar las emociones supondrá un aspecto esencial del desarrollo integral de la persona.	PARCIALMENTE

En la **segunda hipótesis**; *Los centros educativos entran a formar parte del programa de Educación Responsable porque creen que trabajar las emociones supondrá un aspecto esencial del desarrollo integral de la persona*, relacionada con la *categoría 1 (subcategoría 2)*, se recogen evidencias de que la hipótesis se confirma parcialmente ya que los datos registrados indican por una parte que existe un interés en desarrollar a los alumnos desde un punto del desarrollo que englobe todos sus aspectos de manera integral, pero sin embargo, por otro lado existen unas necesidades muy concretas de centro entorno a la obtención de la mejora del rendimiento académico del alumnado, y entorno a la adaptación social que se hace necesaria hoy en día.

En el cuadro 13 se muestra si la hipótesis 3 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 13. Tipo de confirmación de la hipótesis 3.

HIPÓTESIS 3	CONFIRMADA
Los profesionales sentirán que han recibido las indicaciones, la formación y los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de <i>Educación Responsable</i> de manera exitosa.	PARCIALMENTE

En la **tercera hipótesis**; *Los profesionales sentirán que han recibido las indicaciones, la formación y los recursos necesarios para poder llevar a cabo el programa de Educación Responsable de manera exitosa*, relacionada con la *categoría 2 y 3 (subcategoría 1)*, se recogen evidencias de que se confirma de forma parcial. Los datos obtenidos de los informantes son contrapuestos en algunos casos. Por un lado, el programa se adapta a la realidad de cada centro educativo y a su decisión de organización de los recursos de acuerdo a la etapa en la que quiera aplicarse. La selección del profesorado en llevar a cabo las actividades también es decisión del centro pudiendo tener en cuenta el interés, la habilidad o la voluntariedad de estos. Sin embargo, el aspecto en donde se contradicen dos de las informantes está en relación con la flexibilidad que el programa de *Educación Responsable* da entorno a la modificación de las actividades con el objetivo de adaptarlas a un proyecto propio de aula.

Por otro lado, el análisis de los resultados confirma que desde la Fundación Botín los centros reciben una gran cantidad de recursos materiales que podrán seleccionar para utilizar en sus aulas en función de los objetivos y los contenidos del programa.

Por último, los datos en el análisis de resultados indican que se realiza una formación de 10 h dirigidas a todo el claustro. El profesorado encargado de llevar a cabo las actividades y especializarse en cada uno de los recursos del programa sin embargo no tiene ninguna formación extra sino que a través de internet tienen acceso a las actividades proporcionadas por la Fundación Botín.

Por estas razones, la hipótesis no puede ser confirmada completamente.

En el cuadro 14 se muestra si la hipótesis 4 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 14. Tipo de confirmación de la hipótesis 4.

HIPÓTESIS 4	CONFIRMADA
La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> logrará que los alumnos progresen a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones.	TOTALMENTE

En la **cuarta hipótesis**; *La aplicación del programa de Educación Responsable logrará que los alumnos progresen a la hora de identificar, expresar y regular sus emociones*, relacionada con la *categoría 3 (subcategoría 2 – subapartado 2)*, se recogen afirmaciones que parecen confirmar la hipótesis. Los datos en el análisis de resultados indican que a los alumnos aunque encuentran dificultades a la hora de poner nombre a sus emociones, a identificarlas y a hablar de ellas abiertamente, el programa de *Educación Responsable* les está ayudando en su progreso de regulación emocional. Cuando son más pequeños se les intenta guiar a través de opciones sobre cómo pueden sentirse en momentos determinados, conforme los alumnos van creciendo hay muchas veces que no quieren expresar lo que sienten bien por vergüenza o porque no

saben cómo hacerlo. Tenemos que tener en cuenta de que se trata de un proceso lento en el cual se conseguirán resultados más significativos a largo plazo.

En el cuadro 15 se muestra si la hipótesis 5 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 15. Tipo de confirmación de la hipótesis 5.

HIPÓTESIS 5	CONFIRMADA
La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> mejorará las relaciones interpersonales del alumnado.	TOTALMENTE

La **quinta hipótesis**; *La aplicación del programa de Educación Responsable mejorará las relaciones interpersonales del alumnado*, relacionada con la *categoría 3 (subcategoría 2 – microcategorías 3 y 4)*, queda confirmada en base a los datos recogidos. El análisis de los resultados confirma que existe una estrecha relación entre el trabajo de las emociones y el beneficio que ello conlleva en el concepto que el alumnado tiene de sí mismo y de los demás. A través de la Educación Emocional el alumnado va a tener cada vez más herramientas para identificar y comprender sus emociones y las de los demás.

En el cuadro 16 se muestra si la hipótesis 6 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 16. Tipo de confirmación de la hipótesis 6.

HIPÓTESIS 6	CONFIRMADA
La aplicación del programa de <i>Educación Responsable</i> disminuirá las conductas desadaptativas de los alumnos en el aula.	PARCIALMENTE

Las hipótesis **sexta**, relacionadas con la *categoría 3 (subcategoría 2 – microcategoría 4)*, quedan parcialmente confirmada. Los datos registrados en el análisis de los mismos destacan que la implantación del programa es un proceso que se está desarrollando lentamente y que en este primer año, empieza a haber indicios de una mejora del cambio conductual del alumnado y del clima del aula. Esto puede tener relación con las herramientas que el alumnado está aprendiendo en relación con cómo identificar y comprender las emociones de los demás.

En el cuadro 17 se muestra si la hipótesis 7 ha sido confirmada total o parcialmente, según la información obtenida en los distintos tipos de categorías.

Cuadro 17. Tipo de confirmación de la hipótesis 7.

HIPÓTESIS 7	CONFIRMADA
Los profesionales que trabajarán en el programa de <i>Educación Responsable</i> creerán que se puede lograr una escuela emocionalmente inteligente.	PARCIALMENTE

En la **séptima y última hipótesis**; *Los profesionales que trabajarán en el programa de Educación Responsable creerán que se puede lograr una escuela emocionalmente inteligente*, relacionada con la *categoría 4 (subcategoría 2)*, se recogen afirmaciones que confirman la hipótesis parcialmente. Los datos recogidos no cierran las puertas a un cambio educativo que se encamine hacia una escuela emocionalmente inteligente, pero sí ven que existe una gran dificultad de lograrlo. Apuntan a la necesaria implicación de toda la comunidad educativa, por ello este tipo de programas si acercan la educación emocional a la escuela, pero hasta que no haya un compromiso por parte de toda la sociedad, no va a poder ser posible ese cambio tan grande en el sistema educativo.

2.6. Discusión

En este último apartado de la investigación, vamos a tratar de dar respuesta a dos preguntas que recogen muy bien todo el proceso del presente estudio realizado. Por un lado, ¿qué es lo que se ha conseguido en el proceso de implantación del programa de *Educación Responsable*? a juicio de los implicados y de mis sensaciones, y por otro lado, ¿qué es lo que habría que mejorar en relación con dicho programa?

En primer lugar, en relación con la cuestión *¿Qué es lo que se ha conseguido en el proceso de implantación del programa?* Se observa una perspectiva positiva por parte de los responsables en cuanto a la evolución del programa en los siguientes dos cursos 2014/2015 y 2015/2016. Éstos consideran que la implantación del programa de *Educación Responsable* ha supuesto un cambio positivo sobre todo a nivel organizativo y como abastecedor de recursos para trabajar la Educación Emocional en el aula.

En relación con los recursos materiales, como acabamos de adelantar, se puede decir que es el aspecto mejor valorado por los informantes en relación con el programa. Existe un abanico muy grande de actividades entre las que elegir, dichas actividades son participativas y dinámicas, y además dan la posibilidad de utilizar soportes muy variados relacionados con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Por otro lado, los informantes creen en la repercusión del programa en relación con la formación integral de sus alumnos. Son conscientes de que la implantación de la *Educación Responsable* es reciente y que los cambios se van a realizar paulatinamente. Por lo tanto, a grandes rasgos, el profesorado tiene confianza en el programa. Además, éste es coherente con la propuesta formativa de cada centro educativo.

Por último, también se ha extraído una valoración positiva entorno al apoyo, la disponibilidad y el acompañamiento prestados por los responsables del CAP en cada centro educativo.

En segundo lugar, en relación con la cuestión *¿Qué es lo que habría que mejorar?* Una de las cosas que más llamo mi atención es la difusión del programa entre los distintos agentes educativos, sobre todo familias y profesores no implicados. Si en los próximos dos cursos las previsiones son la implantación del programa a nivel de todo el centro este aspecto debería tenerse en cuenta y ser un elemento prioritario de mejora. Desde mi punto de vista, se han de utilizar todos los medios para que el profesorado tenga un conocimiento y comprensión de lo que el centro realiza, al margen de su mayor o menor implicación. Aunque sí que es verdad que la implantación de un programa de estas características requiere por otra parte, interés, actitud y motivación. En relación con las familias, no hay un ambiente de trabajo en el que se las incluya, es cierto que los padres conocen el programa pero no entran a formar parte de él a pesar de ser una de las metas que se persiguen. Por tanto sería bueno ofrecer pautas, orientaciones e información a las familias, que resulten útiles para comprender y ayudar a crecer a sus hijos autónomos, responsables y competentes en el ámbito académico, personal y en sus relaciones con los demás. Es importante conseguir la implicación de las familias en la vida escolar, promover la comunicación escuela-familia, y a la inversa, para transmitir un modelo coherente a los niños y jóvenes. Además, el profesorado participante en el programa tampoco tiene una visión conjunta del proyecto más allá de los recursos en los que se ha especializado durante este primer año.

Por otro lado, desde un punto de vista más personal, hablando con una de las informantes, llegamos a la conclusión de que echábamos de menos en el programa la realización de alguna actividad conjunta entre los centros participantes ya que una vez que entras a formar parte del proyecto eres miembro de una Red de Centros de *Educación Responsable*. Por tanto, apoyar la puesta en común, el contacto, la reflexión y el intercambio de ideas y experiencias educativas significativas.

Otro elemento de mejora, aunque controvertido por la disparidad de opiniones en los análisis de los resultados, es el referido a la flexibilidad en relación a las actividades y materiales propuestos. A priori, son materiales y actividades muy pautadas que no permiten hacer cambios y adecuarlos a las características y contextos de aplicación en

cada centro educativo. A título ya personal, habría sido interesante que el programa dedicase un elemento formativo novedoso entorno a la creación propia de materiales por parte del profesorado, de esta manera sería mucho más fácil contextualizar las actividades en el entorno del centro y el aula.

Asimismo, al preguntar por los procedimientos que los profesores utilizan para la evaluación, hablaban de una lista de documentación que debían entregar al finalizar cada trimestre al responsable del CAP y que ellos evaluaban en apto o no apto. Pero sin embargo, no hay ningún espacio para la evaluación de los alumnos entorno a su participación, su comportamiento y actitud, su evolución, sus exposiciones o su trabajo realizado en torno al programa. Desde mi punto de vista, sí como centro estás dando una importancia a este tipo de programas que trabajan con las emociones, habría que darle también un espacio en la evaluación del alumnado.

En relación con la formación específica del profesorado en el ámbito de actuación del programa, no fue sensación de ellos pero sí mía, la necesidad de ampliar las horas formativas. Es cierto que el profesorado tiene cantidad de actividades, muy organizadas, muy pautadas en pasos a seguir e incluso en las preguntas a realizar pero mi sensación fue una carencia fuerte a nivel de técnica, no sólo para que los profesores contribuyan al desarrollo del alumnado sino también porque es una ventaja para ellos mismos. Creemos que los profesores que están emocionalmente equilibrados son mejores profesores. Por tanto, promover y ofrecer formación a los docentes -en los centros educativos-, y a los futuros docentes -desde la universidad-, tanto en el ámbito teórico como en la práctica necesaria -a nivel personal y profesional-, para facilitar el desarrollo de iniciativas y la utilización de recursos y estrategias educativas que promuevan el desarrollo emocional, cognitivo y social de los alumnos, debería de ser esencial.

En todo caso, habrá que esperar a los resultados obtenidos de la evaluación del programa de *Educación Responsable* una vez acabe su implantación en el curso 2015/2016 para poder tener una visión y valoración en este sentido.

Finalmente, diremos que los resultados obtenidos en esta investigación deben ser tomados con precaución por las limitaciones que tiene nuestro estudio. La muestra fue relativamente homogénea ya que los sujetos participantes fueron elegidos desechando tres centros educativos por su tipología de alumnado de educación especial y por otro lado, por ser Institutos de Educación Secundaria. Por lo tanto, el muestro fue intencional y no probabilístico. Ambos aspectos reducen la representatividad de la muestra y disminuyen la generalización de los resultados al resto de los centros educativos participantes en el programa. Por todo ello, consideramos que este estudio no ha pasado por un riguroso proceso de validación como para ser utilizado en un futuro. Por ello, las líneas futuras de investigación, puesto que se trata del primer año de implantación del programa de *Educación Responsable* en los centros escolares y por lo tanto existe aún un alto grado de incertidumbre entre los responsables del programa y el profesorado que lo lleva a cabo, proponemos la siguiente línea para futuras investigaciones: Recomendamos que las investigaciones futuras relacionadas con el programa de *Educación Responsable* profundicen sobre todos los aspectos del programa una vez acabada su implantación en el curso 2015/2016 y se realice en los seis centros educativos participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2009). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 99-122). Madrid: Pirámide.
- Fernández, I., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional en el contexto cultural y educativo. En A. Gómez, E. Gaviria y I. Fernández (Eds.), *Psicología Social* (pp. 297-328). Madrid: Sanz y Torres.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Gallardo, P. y Gallardo, J. A. (2010). *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- García-León, A.M. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J.M. Augusto Landa (Ed.). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 17-35). Jaén: Universidad.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente: La teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2009). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, M. L. (2009). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 27-68). Madrid: Pirámide.
- Mestren J. M. y Guil, R. (2009). Inteligencia Emocional. En E.G. Fernández-Abascal, M.P. Jiménez y M.D. Marín (Eds.), *Emoción y Motivación. La adaptación humana* (pp. 397-426). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2009). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre Navas y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.

- Pérez Juste, R (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones Educativas*. Madrid: EOS.

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***EDUCACIÓN RESPONSABLE EN NAVARRA:
PROGRAMA PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL***

ANEXOS

ANEXO I

**RECURSOS DEL PROGRAMA DE *EDUCACIÓN
RESPONSABLE***

*EDUCACIÓN RESPONSABLE EN NAVARRA:
PROGRAMA PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL*

ANEXO I

Recursos del Programa de *Educación Responsable*

Áreas de trabajo	Formación del alumnado		
	Infantil 3-5 Años	Primaria 6-12 Años	Secundaria 13-16 Años
Conocimiento del Medio Universidad de Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Expresión Emocional • Empatía • Autocontrol • AA saludables • HH interacción social 	<ul style="list-style-type: none"> • AA positivas hacia la salud 	Se da continuidad de forma progresiva a lo realizado en primaria adaptándolo al desarrollo evolutivo de los alumnos
Educación Física Universidad de Cantabria		<ul style="list-style-type: none"> • Relajación 	
Tutorías FAD		<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Empatía • Autocontrol • HH interacción social 	
Lengua Fundación Germán Sánchez Rui Pérez FAD	El Mago de los Libros: cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar... <ul style="list-style-type: none"> • Fomento y animación a la lectura • Expresión Emocional • Valores y actitudes saludables 	El valor de un cuento (1 libro por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo emocional, intelectual y social • Valores prosociales • Competencia lectora 	
Cine FAD	Está prevista la ampliación de los programas e intervenciones para llegar también a estas edades en estas áreas	Cine y Educación en valores (1 película por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Valores prosociales • Actitudes positivas hacia la salud 	
Plástica Fundación Marcelino Botín		Reflejarte (1 exposición por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Identificación y expresión emocional. Creatividad 	
Música Fundación Marcelino Botín Universidad de Cantabria		Música, Valores, TIC y Portafolio (1 concierto por curso) <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Generosidad • Honradez • Respeto y tolerancia • Igualdad • Libertad • Solidaridad • Lealtad 	

Cuadro 18. Recursos del programa de *Educación Responsable*.
Materiales cedidos por los responsables del programa.

ANEXO II

ENTREVISTA *AD HOC*

*EDUCACIÓN RESPONSABLE EN NAVARRA:
PROGRAMA PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL*

ANEXO II

Cuadro 19. Entrevista *ad hoc*

PARTES DE LA ENTREVISTA		CUESTIONES E ÍTEMS
1ª	Cuestiones relacionadas con la Educación Emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Habíais trabajado con anterioridad al programa, la Educación Emocional en el aula? 2. ¿Por qué trabajar desde las emociones y con las emociones? 3. ¿Qué razones os llevan, como centro, a formar parte del programa?
2ª	Cuestiones relacionadas con el centro	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sois uno de los seis centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra involucrados en el Programa de Educación Responsable... ¿Cómo entra a formar parte vuestro colegio en esta Red de Centros que llevan a cabo dicho programa? 5. ¿Desde dónde llega esa propuesta? 6. ¿Os presentáis voluntariamente? Si es así, ¿Cuál es el procedimiento para que un centro educativo se presente cómo interesado en implantar dicho programa? 7. El programa surge de la mano del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra en colaboración con la Fundación Botín ¿Qué papel tienen ambas instituciones en el desarrollo del programa a lo largo de su implantación? 8. ¿Cuáles son los recursos que os ofrecen desde la Fundación Botín para llevar a cabo el Programa dentro del aula? ¿En qué consisten cada uno de ellos? 9. ¿Tenéis algún tipo de contacto entre los responsables de los diferentes centros educativos aquí en Navarra o incluso, con otros profesionales de Cantabria, La Rioja o Madrid?

PARTES DE LA ENTREVISTA			CUESTIONES E ÍTEMS
3ª	Cuestiones relacionadas con el programa	Profesorado	<p>10. ¿Cuál es el principal objetivo del Programa?</p> <p>11. ¿En qué curso se está implantando el programa?</p> <p>12. ¿Está previsto que se extienda a otros cursos en un futuro?</p> <p>13. El primer curso de la implantación del programa ha sido el curso 2013 – 2014, en este curso tiene lugar la formación de los responsables y del profesorado de cada centro, que os especializáis en los diferentes recursos del Programa. ¿En qué consiste dicha formación? ¿Cómo la lleváis a cabo?</p> <p>14. Hemos hablado que desde la Fundación Botín os ofrecen una serie de recursos para trabajar con el alumnado ¿Os ofrecen también algún tipo de habilidad ó técnica para trabajar esos recursos con los alumnos?</p> <p>15. ¿En qué momentos tiene lugar el programa, se trabaja en tutorías, de manera transversal en todas las áreas/asignaturas o se trabaja en áreas/asignaturas específicas?</p> <p>16. ¿Tenéis algún tipo de evaluación externa del proyecto?</p> <p>17. ¿Cómo se lleva a cabo la elección de la persona responsable del programa en el centro educativo, en este caso, tú elección cómo responsable?</p> <p>18. ¿Para qué te está sirviendo el programa de Educación Responsable cómo tutora?</p> <p>19. ¿El resto del profesorado en el centro tiene interés en el desarrollo del programa de Educación Responsable?</p>

PARTES DE LA ENTREVISTA		CUESTIONES E ÍTEMS
3ª	Cuestiones relacionadas con el programa	Alumnado
		Familias
4ª	Cuestiones relacionadas con las expectativas de futuro	

20. ¿Qué emociones trabajáis principalmente con ellos?
21. ¿Se empieza a notar el cambio en el clima del aula? ¿Los alumnos comienzan a aprender a dar una respuesta regulada de sus emociones en diferentes situaciones que se crean en el aula?
22. ¿Existe un cambio conductual en el alumnado después de trabajar con las emociones?
23. ¿Los alumnos están entusiasmados, interesados en este tema?
24. ¿Cuál es el papel del alumno dentro del programa? ¿Tienen un espacio para tomar decisiones?
25. ¿Estáis descubriendo en los alumnos una “faceta” nueva?
26. ¿Qué herramientas aprenden dentro del aula los alumnos para dar una respuesta regulada a sus emociones fuera de esta o en un futuro?
27. ¿Hay una mejora palpable en el rendimiento académico del alumnado tras haber trabajado con sus emociones?
28. ¿Han cambiado las relaciones interpersonales del alumnado a partir de trabajar con el programa de Educación Responsable u otros programas?
29. ¿Las familias tienen espacio en el programa? ¿Cómo participan en él?
30. ¿Cómo acogen los padres la idea de llevar a cabo un programa que eduque las emociones y desde las emociones?
31. ¿Qué aporta de nuevo el programa de Educación Responsable respecto a la educación convencional?
32. En una sociedad que cambia tan deprisa, necesitaríamos una revolución en la manera de educar ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente?
33. Tras reflexionar sobre ello ¿Qué preguntas os surgen después de llevar un tiempo trabajando con la educación emocional?

ANEXO III

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO
INFORMADO**

*EDUCACIÓN RESPONSABLE EN NAVARRA:
PROGRAMA PIONERO DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL*

ANEXO III**Formulario de Consentimiento Informado**

El propósito de este formulario de consentimiento es explicar al sujeto entrevistado qué supone participar en esta investigación.

La entrevista es conducida por Beatriz López Arístregui, estudiante de Grado de Magisterio Primaria en la Universidad Pública de Navarra. La meta de este trabajo universitario es obtener información sobre cómo se está trabajando en la actualidad la Educación Emocional en diferentes centros educativos de Pamplona, a través de un programa pionero de Educación Responsable.

Al acceder a participar en este estudio, usted responderá algunas cuestiones relacionadas con su labor educativa sobre las emociones. Lo que conversemos durante esta sesión será audiograbado, con el fin de poder ser escuchado, analizado y transcrito parcialmente, única y exclusivamente, por Beatriz López Arístregui.

La participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no será usada para ningún otro propósito que el ya mencionado. Una vez extraídas algunas conclusiones y citas literales, las grabaciones, serán eliminadas.

Si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse de la entrevista cuando usted lo desee sin perjuicio ninguno. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le causa dificultades, tenga plena confianza de hacérselo saber a la entrevistadora.

Con esta firma, da conformidad sobre lo leído en este formulario.

Firma del Participante

Fecha _____