

Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria

Evaluation of emotional education in the middle cycle of Primary School

M^a Jesús Agulló Morera

Gemma Filella Guiu

Anna Soldevila Benet

Ramona Ribes Castells

Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España.

Resumen

El principal propósito de la educación consiste en favorecer el desarrollo integral de la persona, lo cual implica atender el aspecto cognitivo y afectivo. Tradicionalmente, se han priorizado sólo los contenidos cognitivos. Por este motivo queremos incidir sobre los afectos.

El objetivo general de este trabajo de investigación que presentamos consiste en aplicar y evaluar un Programa de Educación Emocional (PEEP), integrado dentro del currículum de Primaria de ciclo medio que ayude a prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y facilite la relación consigo mismo y con los demás. Objetivo general que se constatará a partir de cuatro criterios: conseguir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás, desarrollar estrategias de regulación emocional, mejorar la autoestima, aprender habilidades de vida y socioemocionales.

Pues, la finalidad es intervenir en la mejora de la educación emocional de los alumnos entre los 8 y los 10 años, en total 510 alumnos de los cuales 104 formaron la muestra de investigación. Fueron divididos en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control, ambos constituían una muestra homogénea y estadísticamente comparable por lo que podíamos plantearnos una intervención y valorar su incidencia. Los resultados indican

que mejora el nivel de Educación Emocional (EE) de estos alumnos con un nivel de significación de $p=0,001$.

A partir de este momento, podemos concretar que los resultados conseguidos por los alumnos que han seguido la aplicación del programa mejoran significativamente. Este resultado, nos permite afirmar que el uso intencional del programa de educación emocional para mejorar el ámbito afectivo ha incidido positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo consideramos esencial llevar a cabo una formación y posterior evaluación del profesorado en EE, como paso previo necesario para una aplicación óptima del programa.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, ciclo medio de Educación Primaria, conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida.

Abstract

The main purpose of education is to favour overall personal development, which involves taking care of the cognitive aspect and the affective aspect of the self. Traditionally, the cognitive contents alone have taken priority, and it is for this reason that the authors have decided to underscore the affective facet.

The main objective of the research project presented in this paper was to apply and evaluate an emotional education programme set up as an integrated part of the middle cycle (age 8 to 10) primary school curriculum to help prevent the injurious effects of negative emotions and facilitate students' relationship with themselves and with others. Four criteria were established for finding this general objective: to obtain a better knowledge of one's own emotions and others' emotions, to develop emotional regulation strategies, to improve self-esteem and to learn life skills and socioemotional skills.

The purpose was to take part in the improvement of the emotional education of students between 8 and 10 years of age. Out of a total of 510 students, 104 formed the sample. They were divided into two groups, the experimental group and the control group. Each constituted a homogenous, statistically comparable sample, thus enabling researchers to plan an intervention and weigh its effect. The results showed that the students' emotional education level improved, with a significance level of $p=0.001$.

The results obtained by the students who followed the programme improved significantly. This finding enables the authors to affirm that the intentional use of the emotional education programme to improve affective scope had a positive effect on the students' learning process.

However, the authors consider it essential to provide teachers with training in emotional education, followed by evaluation, as a prerequisite to optimal application of the programme.

Key words: emotional education, emotional intelligence, middle cycle of Primary School, emotional awareness, emotional regulation, self-esteem, socioemotional skills, life skills.

Introducción

Nos planteamos en primer lugar, la educación emocional como centro de interés de nuestra investigación y de hecho este constructo surge a partir de la interrelación entre dos conceptos claves: inteligencia y emoción. Pese a diferentes teorías han intentado demostrar la prevalencia de un término sobre otro, diversos estudios defienden la importancia de los dos conceptos para el desarrollo de la persona en su totalidad (Rogers, 1942; Carkhuff, 1971; Frankl, 1980; Ellis, 1977; Beck, 1976; Gardner, 1995; Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1997; entre otros).

El concepto de emoción adquiere especial importancia a partir de la psicología humanista de Carl Rogers (1942, 1951, 1961), la relación de ayuda de Carkhuff (1971), la logoterapia de Frankl (1980) y los enfoques cognitivos de Ellis (1977) y Beck (1976). Pero un antecedente directo es Gardner (1995) quien en su teoría de las inteligencias múltiples cita, entre otros, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, llamadas también inteligencias personales, que tienen una relación directa con la inteligencia emocional.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primer vez por Salovey y Mayer (1990) pero no será hasta 1995 cuando Goleman recogerá este concepto e impulsará su difusión con una obra de gran impacto, *Emotional Intelligence*.

Hemos optamos por el concepto de educación emocional que surge al plantearnos el término de inteligencia como un constructo capaz de ser modificado y que ha sido acuñado por Bisquerra (2000), que define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo,

constituyendo ambos elementos esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Trabajamos con cinco bloques temáticos: *Conciencia emocional* que tiene que ver con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás, *Regulación emocional* que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación, *Autoestima* que incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de un mismo y de los demás, *Habilidades socioemocionales* como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales y *Habilidades de vida* que incide en la capacidad de relación intrapersonal como la toma de decisiones, organizar el tiempo libre (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). Según Martín y Hueber (2007) las acciones prosociales influyen en la satisfacción vital y el afecto positivo.

Una vez planteado, con toda su amplitud, el concepto de Educación Emocional (EE), es preciso hacer mención a la intervención psicopedagógica que hemos llevado a cabo en el ámbito escolar mediante el modelo de consulta colaborativa, que en el caso de los maestros se define a partir de la concepción constructivista y con el modelo de programas con los alumnos, basándonos en estudios evaluativos que prueban la eficacia de los programas (Diekstra, 2008; Pérez-González, 2008). Los programas educativos en general y, en concreto, los programas de educación emocional demuestran su eficacia a partir de la evaluación. El aprendizaje que se produce en contextos educativos es un proceso de construcción y reconstrucción del significado y este proceso se produce gracias a la mediación, intervención y el apoyo del profesor o agente educativo (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Se ha observado que una relación cercana con el maestro favorece las habilidades sociales, la asertividad y disminuyen el miedo (Rimm- Kaufman y Chin, 2007), además de promover los recursos en el proceso de socialización (Cubero et al., 2008).

Por tanto, consideramos la educación socioafectiva como un aspecto necesario que se debe enfatizar, y por este motivo se propone la aplicación del Programa de Educación Emocional en el ciclo medio de Primaria (PEEP), cuyos contenidos coinciden con los cinco bloques temáticos de la educación emocional y se proponen cinco actividades de cada bloque (Renom, 2003) integradas en la acción tutorial (durante una hora semanal en el curso escolar) y dentro de la cual se propone la práctica de estrategias y habilidades con el fin de prevenir y participar en el desarrollo de la educación emocional.

Metodología

Se ha optado por una metodología cuasiexperimental de dos grupos con pretest y postest.

Participantes

Antes de proceder a la aplicación y evaluación de un programa en el ciclo medio de primaria, queríamos analizar las necesidades en el ámbito afectivo mediante la aplicación del Cuestionario de Educación Emocional del ciclo Medio de Primaria (CEEMP). Para ello, la muestra invitada a participar fue de 600 alumnos, de edades comprendidas entre los 8-10 años, de centros educativos de E. Infantil y E. Primaria de la provincia de Lleida; sin embargo, la muestra aceptada finalmente se estableció en 510 sujetos. Las características de dichos alumnos se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Análisis de necesidades: variables descriptivas de los alumnos

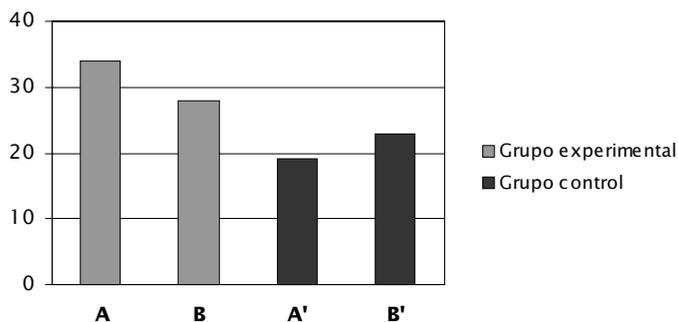
	TOTAL Alumnos	CURSO		GÉNERO	
		Tercero	Cuarto	Masculino	Femenino
CEIP de la comarca del Segrià	254 (49,80%)	126 (24,71%)	128 (25,10%)	122 (23,92%)	132 (25,88%)
CEIP de Lleida	256 (50,20%)	132 (25,88%)	124 (24,31%)	125 (24,51%)	131 (25,69%)
	510 (100%)	258 (50,59%)	252 (49,41%)	247 (48,43%)	263 (51,57%)

En concreto, de los 510 alumnos valorados, son 104 la muestra de nuestro estudio, distribuidos en cuatro centros (ver Gráfica I); dos de ellos actúan como grupo experimental (a los que llamaremos escuela A y escuela B) y los otros dos como grupo control (escuelas A' y B'). Se trata de una muestra intencional, ya que las escuelas que han participado en nuestro estudio fueron seleccionadas a partir del interés expresado por parte de los profesores de dichos centros en un curso de *Educación Emocional* que se llevó a cabo dentro del Plan de Formación Permanente desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Lleida.

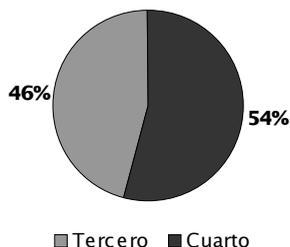
La asignación del grupo experimental se realizó al azar y se buscaron grupos con características equivalentes para el grupo control. Se partió de grupos constituidos, mediante el número de alumnos por aulas; en total ocho grupos de edades comprendidas entre 8 y 10 años de ciclo medio de primaria, escolarizados en centros públicos de enseñanza Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Lleida, y que se consideran equivalentes respecto a la variable curso y sexo, tal y como se observa en las Gráficas II y III.

Las escuelas (A') y (B') participaron únicamente en la evaluación inicial y final con la aplicación del cuestionario y la entrevista, mientras que las escuelas (A) y (B) tomaron parte en la investigación en tres momentos diferentes, evaluación pretest-intervención-evaluación posttest. Concretamente, 33 profesores del grupo experimental colaboraron en el asesoramiento en Educación emocional, de los cuales 19 pertenecían a la escuela A y 14 a la escuela B. Todos ellos forman parte de la muestra de estudio mediante la evaluación inicial, de proceso y final.

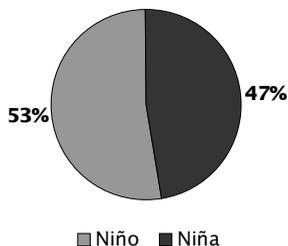
GRÁFICA I. Muestra de estudio



GRÁFICA II. Muestra de estudio: curso

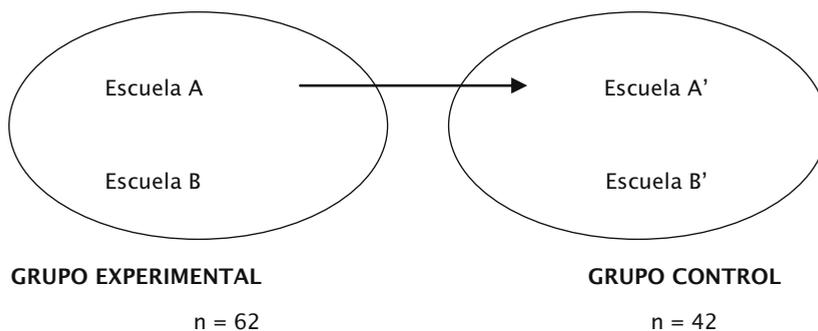


GRÁFICA III. Muestra de estudio: sexo



En definitiva, se establece la relación que se señala en la Figura I. Se trata de grupos equivalentes teniendo en cuenta el número de alumnos distribuidos por aulas, el sexo y la edad.

FIGURA I. Escuelas que participan en la investigación



Las características socioeducativas del alumnado que asiste a las escuelas A, B, A' y B', nos permite constatar que se trata de grupos muy similares entre sí:

- El nivel sociocultural y profesional de las familias que inscriben a los alumnos en estos centros escolares es muy similar. Las cuatro escuelas acogen niños y niñas procedentes en su gran mayoría de la zona rural donde están ubicadas, el nivel sociocultural de las familias se sitúa entre clase media y media-alto en similares proporciones y la lengua de uso familiar es mayoritariamente el catalán.

- Los datos relativos a las características del contexto educativo, número de alumnos del centro, profesores y alumnos, también presentan muchas similitudes.

Variables e instrumentos

- Variable independiente (alumnos). Aplicación del Programa de Educación Emocional (PEEP) y no aplicación del programa, tanto en los profesores como en los alumnos.
- Variable independiente (profesores). Formación en Educación Emocional mediante el asesoramiento.
- Variable dependiente (alumnos-profesores). Conocimiento emocional de los profesores y alumnos a partir de los siguientes indicadores: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades de vida y socioemocionales.

Como técnicas de recogida de información es importante destacar que todos los instrumentos utilizados fueron diseñados especialmente para esta investigación (Tabla II).

TABLA II. Instrumentos de evaluación

	Alumnos	PROFESORES
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • El cuestionario (CEEMP) Cuatro situaciones de cada bloque, es decir 20 preguntas con cuatro opciones para responder (alpha=0,7390) • La Entrevista Tres situaciones con cinco preguntas que se correspondían con los cinco bloques del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de observación • Cuestionario valorativo de cada actividad 	<ul style="list-style-type: none"> • La valoración de seguimiento • Evaluación de la formación en educación emocional • Ficha de observación de cada sesión de asesoramiento
Final	<ul style="list-style-type: none"> • El cuestionario (CEEMP) • La entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de valoración de los contenidos básicos de la educación emocional

Procedimiento

Se llevó a cabo la formación, mediante el modelo de consulta, de los maestros de las escuelas que formaban parte del grupo experimental.

La evaluación de la fase inicial de los conocimientos previos del profesorado se realizó a partir de los contenidos básicos de la educación emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida) planteados en forma de pregunta y categorizados como respuesta correcta o incorrecta. Cuestionario que también se administró al final para valorar la incidencia del asesoramiento en la adquisición de conocimientos.

Para conocer el proceso del asesoramiento analizamos los resultados obtenidos mediante dos instrumentos: la valoración de seguimiento que se aplicó de forma puntual una vez realizadas la mitad de las reuniones de formación y una evaluación cualitativa final mediante unas preguntas para conocer como habían valorado los maestros la formación en educación emocional y a la vez como se podía mejorar a partir de las propuestas que planteaban. Otro instrumento fue la ficha de observación que se realizaba después de cada sesión de asesoramiento por parte del asesor.

La evaluación inicial, de proceso y final de la aplicación del programa de los alumnos se valoró a partir de los diferentes instrumentos de evaluación que presentamos:

El cuestionario (CEEMP) se pasó antes de llevar a cabo la intervención y después de la aplicación del programa como pretest-postest y evalúa los contenidos básicos que se trabajan en el programa, que se corresponde con los cinco bloques temáticos de la EE. De acuerdo con estas consideraciones, se presentan situaciones significativas en las que el sujeto pueda reconocer vivencias emocionales.

Se realizó una entrevista a los alumnos como pretest-postest antes y después del programa. Se plantean situaciones próximas al sujeto que nos permiten recoger información hacia acontecimientos y aspectos subjetivos y contrastar a la vez las respuestas obtenidas con el cuestionario.

Para llevar a cabo la evaluación de proceso, el maestro observaba durante la puesta en práctica de la actividad: el interés, la participación y el cumplimiento de los objetivos por parte de los alumnos. Recogía también cualquier incidencia, curiosidad o aspecto a destacar en una ficha de observación. Se insistía en que las observaciones significativas quedasen recogidas en la hoja de valoración de cada actividad del maestro-tutor.

Para completar la evaluación de proceso, se elaboró el cuestionario valorativo de cada actividad para anotar los aprendizajes obtenidos con la realización de las mismas. El alumno tenía que llenar una hoja de preguntas, valorándolas en una escala del 1 al 4. De acuerdo con la respuesta obtenía la puntuación que le otorgaba a cada cuestión. Con este instrumento el alumno pone de manifiesto la motivación, el interés y su participación, a la vez, que expresa la adquisición o no de los objetivos propuestos en las actividades planteadas y el aprendizaje o no de unos contenidos primordiales para la mejora en el ámbito afectivo.

Resultados

Profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, después de haberla llevado a cabo en las escuelas del grupo experimental, observamos con la evaluación inicial mediante el cuestionario de conocimientos previos que no se detectan diferencias significativas entre el profesorado de ambas escuelas del grupo experimental.

De los resultados obtenidos con esta técnica de investigación, podemos afirmar que el 33,33% tiene dificultad para definir el término de emoción. Igualmente el 16,66% no tiene claro el concepto de educación emocional. En los bloques de conciencia y regulación emocional se obtiene el mismo porcentaje de respuestas incorrectas, un 6,66%. Respeto a la autoestima, un 3,33% define incorrectamente el concepto. Mientras que el tanto por cien se incrementa en habilidades socioemocionales, que obtienen uno 20%, y en habilidades de vida, que consigue una puntuación del 23,33%.

Se comparan los resultados obtenidos antes y después del asesoramiento. Existe un incremento significativo de respuestas correctas en la definición de todos los conceptos planteados, respecto a la valoración inicial. Es decir, el número de respuestas acertadas aumenta positivamente en el cuestionario postest. Por otra parte, al aplicar la T de Wilcoxon, al ser muestras no paramétricas relacionadas, observamos diferencias significativas entre el pretest y el postest en todas las preguntas, excepto en el concepto de regulación, que en la valoración de conocimientos previos ya obtenía una puntuación elevada con un porcentaje del 84,84%.

TABLA III. Incremento porcentual del profesorado después del asesoramiento

Conceptos	INCREMENTO PORCENTUAL
Emoción	49,36%
Educación emocional	56,06%
Conciencia emocional	50,91%
Regulación emocional	8,49%
Autoestima	26,97%
Habilidades socioemocionales	46,67%
Habilidades de vida	67,57%

Con los resultados obtenidos, podemos afirmar que la formación de maestros a lo largo de los asesoramientos ha aumentado los contenidos básicos de la educación emocional.

Se llevó a cabo un estudio de la validez ecológica mediante un grupo de discusión, seis meses después de aplicar la evaluación de los conocimientos finales a los maestros que asistían al asesoramiento. Las respuestas que se obtuvieron pueden agruparse en tres aspectos: Un 56,6% manifiestan la aplicación de las actividades planteadas en un contexto escolar normalizado; un 33,3% valoran como fundamental la formación e implicación de todo el profesorado del centro, y el 13,3% restante considera importante el apoyo y la valoración por parte de los agentes implicados, ya sean los propios padres, el AMPA, el EAP o los asesores.

Alumnado

Una vez detectadas las necesidades existentes, centramos nuestra intervención en el grupo experimental y grupo control, es decir, una muestra de 104 sujetos, el 59,61% de los cuales representa el grupo experimental y el 40,38% restante equivale al grupo control. Partimos, de una distribución normal de la población, a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuyo resultado es no significativo, control (0,63) experimental (0,89)

Con el fin de constatar si existen diferencias entre ambos grupos, pasamos el cuestionario pretest al inicio del curso escolar. En la Tabla IV presentamos las medias y la desviación típica de las respuestas obtenidas en el cuestionario pretest y la comparación de ambos grupos con la prueba T de Student para grupos independientes.

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que se trata de grupos equivalentes, pues no existen diferencias significativas en la situación inicial respecto al grupo control y experimental, ya que el nivel de significación es superior a 0,05.

TABLA IV. Análisis cuantitativo: cuestionario pretest

GRUPO	M	DT	t	gl.	N. Sig.
Experimental	1,41	0,18	1.92	102	0,57
Control	1,33	0,22	1.86		

La evaluación del programa aplicado a los alumnos también se divide en tres apartados. El primero corresponde al análisis de necesidades y evaluación inicial, donde se aplicó el cuestionario pre-test al inicio del curso escolar y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que se trata de grupos equivalentes, pues no existen diferencias significativas.

En lo que concierne al análisis cualitativo se administró una entrevista inicial a una clase del grupo experimental y a una del grupo control. Analicemos en este caso, los resultados de forma conjunta, pues ambos parten de la misma realidad, ya que, no existe en ninguno de los dos grupos ni una formación, ni intervención previa en educación emocional tal como se confirma con los resultados.

Para determinar los efectos de la intervención se administra nuevamente el cuestionario y la entrevista, que sirve para analizar la eficacia del Programa y a la vez presentamos la valoración de la efectividad (Tabla V).

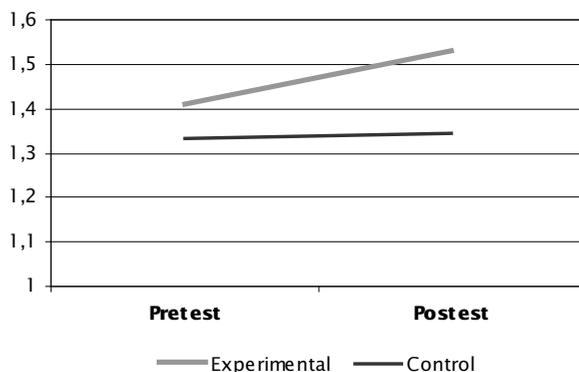
TABLA V. Valoración de la eficacia y efectividad del programa

FASE	EXPERIMENTAL			CONTROL		
	n	M	DT	n	M	DT
Pretest	62	1,41	0,18	42	1,33	0,22
Posttest	58	1,54	0,18	40	1,34	0,27

EFEECTO	gl.	F	Sig.
Fase	1	12,81	0,001
Grupo	1	14,85	<0,001
Interacción	1	5,15	0,025

Podemos observar que existen diferencias significativas en el momento pretest-posttest ($p=0,001$); también encontramos diferencias entre grupos ($p<0,002$), y en la interacción ($p=0,025$).

GRAFICA IV. Análisis de la varianza



Estas diferencias significativas en el posttest en favor del grupo experimental demuestran que la aplicación del programa ha incrementado en los alumnos los conocimientos en educación emocional.

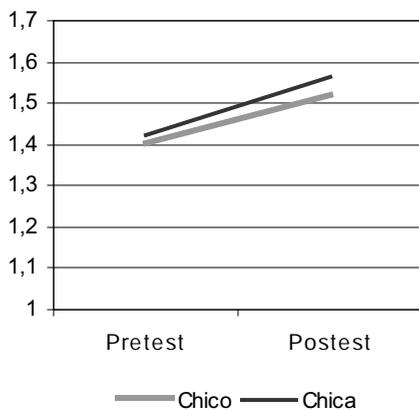
Por otra parte, si establecemos una comparación entre el pretest y posttest en cuanto la variable género y curso observamos que por lo que se refiere a la variable género, no hay diferencias significativas ($p=0,393$), por lo tanto, los chicos y chicas siguen el mismo nivel de aprendizajes. En cambio, si valoramos la variable curso, existe un aumento del promedio en el posttest respecto los alumnos de cuarto, y el nivel de significación es de $p=0,005$, seguramente determinado en gran medida por los efectos madurativos.

TABLA VI. Comparación género-curso

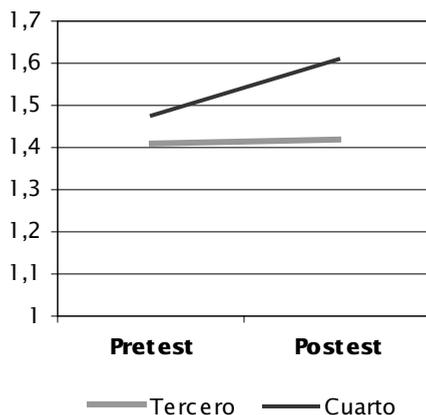
VARIABLE		PRETEST			t	Sig.
		M	DT	gl.		
Genero	Chico	1,40	0,18	60	-0,41	0,685
	Chica	1,42	0,20			
Curso	Tercero	1,41	0,21	56	-0,86	0,393
	Cuarto	1,42	0,15			

VARIABLE		POSTEST			t	Sig.
		M	DT	gl.		
Genero	Chico	1,52	0,20	60	-0,22	0,828
	Chica	1,56	0,14			
Curso	Tercero	1,47	0,19	56	-2,93	0,005
	Cuarto	1,61	0,14			

GRÁFICA V. Comparación de la variable género: pretest-postest

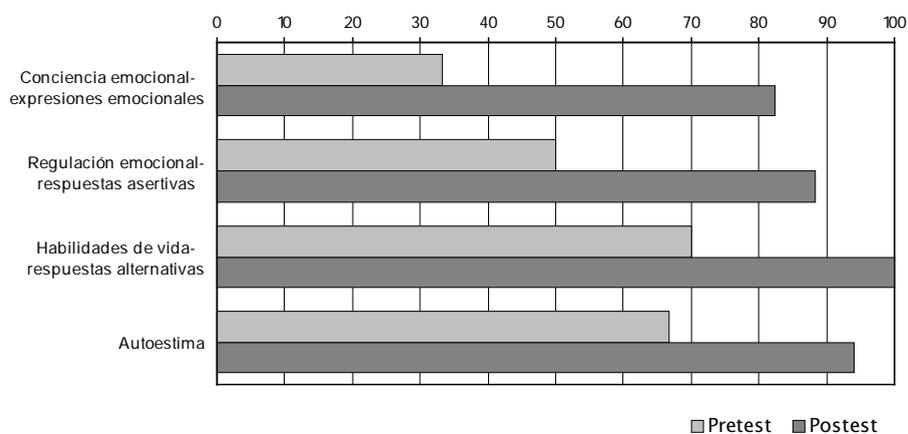


GRÁFICA VI. Comparación de la variable curso: pretest-postest

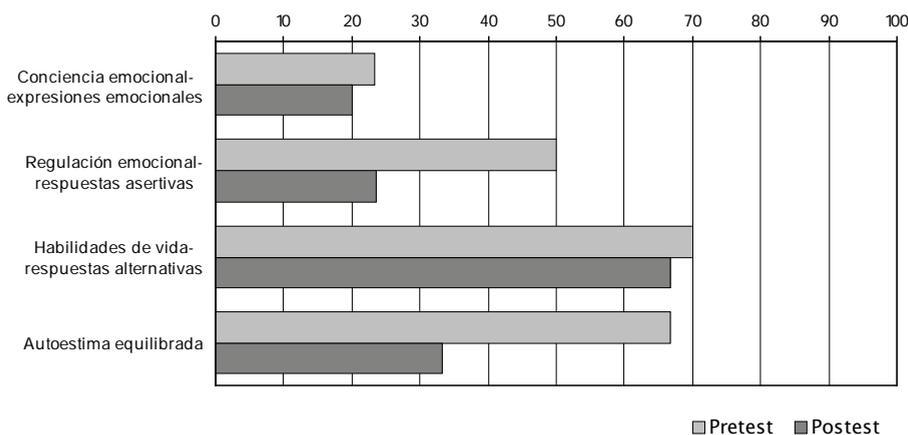


Para valorar los resultados al final del curso escolar, llevamos a cabo una vez más la entrevista postest a una clase del grupo control y una del grupo experimental y comparamos los resultados obtenidos con el pretest, donde los niveles de educación emocional eran casi idénticos (en tres de las cuatro competencias evaluadas por la entrevista) y en cambio en el momento postest el nivel medio del grupo control es en todos los casos menor que en el del grupo experimental.

GRÁFICA VII. Grupo experimental: entrevista pretest-postest.



GRÁFICA VIII. Grupo control: entrevista pretest-postest



En el grupo experimental (Gráfica VII), todos los bloques temáticos presentan un desarrollo positivo, siendo conciencia y regulación las áreas más favorecidas, por el que podemos decir que la aplicación del programa incrementa el aprendizaje de conocimientos y consideramos que la puesta en práctica de estos favorecería con el tiempo la mejora de las competencias emocionales. En cambio en el grupo control (Gráfica VIII), si comparamos pretest-postest, el conjunto

de bloques temáticos presenta una disminución, siendo regulación y autoestima donde se observa un mayor retroceso.

Si estos datos cualitativos los comparamos con los cuantitativos por bloques temáticos, no obtendríamos los mismos resultados, pues conciencia y habilidades socioemocionales son bloques que inicialmente obtienen un promedio muy elevado y la aplicación del programa no incrementa la puntuación. Pese a los resultados cuantitativos, es preciso tener en cuenta que cada uno de estos aspectos se ha valorado mediante cuatro cuestiones, donde no se evalúa la sinceridad (por no provocar el cansancio de los alumnos) y además, las respuestas de éstos, en el cuestionario, pueden estar influidas por el efecto de deseabilidad social. En cambio en una situación de entrevista, de diálogo más informal, cuando planteemos una pregunta abierta es más probable que el niño responda con su reacción habitual, muy diferente de un comportamiento social regulado. Es por esta razón, que supeditamos los datos cuantitativos a los cualitativos, y pensamos que diversas variables a nivel personal y ambiental, han podido incidir en el transcurso de un año escolar, en la disminución de los niveles de autoestima y regulación del grupo control.

Para acabar con la evaluación de los resultados, valoramos la efectividad del programa, entendimiento como la perdurabilidad de los aprendizajes en el tiempo. Por lo tanto, después de administrar otra vez el CEEMP.

Observamos que persisten los efectos del programa al no observar diferencias entre los valores observados a los alumnos del grupo experimental al postest y seis meses después de la aplicación del programa ($p > 0,05$).

Conclusiones

En lo que concierne a la educación emocional, podemos afirmar que esta mejora cuando se diseña una situación de enseñanza-aprendizaje que tiene como principal objetivo aplicar y evaluar un programa de educación emocional, integrado dentro del currículum de primaria de ciclo medio y su eficacia se ha demostrado a partir de la evaluación.

Tanto el cuestionario como la entrevista son adecuados y útiles para aplicar el programa. De acuerdo con el cuestionario, sería necesario tener presente el sesgo

de deseabilidad social especialmente en el bloque de habilidades socioemocionales, ya que los alumnos conocen con bastante exactitud cuál es el comportamiento políticamente correcto, aunque en la práctica no se lleve a cabo. Podemos afirmar que es viable la aplicación del programa por parte de los profesores. Este procedimiento aporta desde nuestro punto de vista dos ventajas: por una parte, la educación emocional está en manos del profesor responsable del curso, lo que implica que éste valora su propia formación como una opción indispensable para la aplicación práctica; y por otro lado, cuando los alumnos asumen la educación emocional como un aspecto a considerar dentro del horario escolar, su participación y actitud mejora la relación consigo mismo y con los demás.

El apartado sobre futuras líneas de investigación podría resultar muy extenso si atendemos al objetivo que se deriva; la educación emocional. Pero seremos realistas y presentaremos las investigaciones que estamos realizando en este sentido.

Desde el GROU (Grupo de investigación y orientación psicopedagógica que dirige R. Bisquerra) trabajamos y continuamos investigando cada día sobre este tema, elaborando diferentes programas de educación emocional dirigidos a diferentes edades, desde la infancia hasta la edad adulta, por que consideramos que es la opción más cercana para iniciar en el tratamiento de las emociones en la escuela y a los propios alumnos y poder evaluar los programas de educación emocional (Pérez-González, 2008). Pues valoramos el ámbito afectivo como un aspecto relevante a educar en cualquier edad, por ello sería necesario llevar a cabo investigaciones a diferentes edades, en diversos contextos educativos e incluso a otras provincia y países, con el objetivo de poder intervenir de forma global ofreciendo un tratamiento afectivo que consideramos básico para el desarrollo integral del ser humano.

Sin embargo, lo óptimo y más cercano a un tratamiento global sería considerar el despliegue curricular a lo largo de la educación obligatoria, lo que representaría un fuerte impulso al otorgar al ámbito afectivo la misma consideración que al aspecto cognitivo, y obligaría en cierta medida al reconocimiento de las emociones a los alumnos, padres y profesores.

Referencias bibliográficas

- BECK, A. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Nueva York: International Universities Press.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (2003). Educación emocional y competencias básicas para al vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- CARKHUFF, R. R. (1971). Training as a preferred mode of treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 2, 123-131.
- COLL, C., ONRUBIA, J. Y MAURIN, T. (2008). El análisis de la interacción alumno profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- CUBERO, R. CUBERO, M. SANTAMARIA DE LA MATA, L. IGNACIO, M. J. Y PRADOS, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- DIEKSTRA, R. E. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. CLOUDER (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- ELLIS, A. (1977). The basic theory of rational-emotive therapy. En A. ELLIS Y R. GRIEGER (Eds.), *Handbook of rational emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- FRANKL, V. E. (1980). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- GARDNER, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Edición original: *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books, 1995).
- MARTIN, K. M & HUEBNER, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the schools*, 44, 199-208.
- MAYER, J. D. DIPAOLLO, M. T. & SALOVEY, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 523-546.
- RENOMA, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- RIMM-KAUFMAN, S. E & CHIU, Y. I. (2007). Promoting Social and academic competence in the Classroom: An intervention study examining the contribution of the Responsive Classroom approach. *Psychology in the schools*, 44, 397-413.
- ROGERS, C. R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: Orientación psicológica y psicoterapia. Madrid: Narcea, 1984).
- (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: *Terapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981).
- (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin. (Trad. castellana: El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós. 1974).
- SALOVEY, P. Y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Dirección de contacto: M^a Jesús Agulló Morera. Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Psicología. Avda. de l'estudi general, 4, 25001. Lleida España. E-mail: magullo@pip.udl.cat.