

Evaluación del diseño del programa “motiva-t” de gestión emocional

JOSÉ SANTIAGO ÁLVAREZ-MUÑOZ^I

MARÍA ÁNGELES HERNÁNDEZ-PRADOS^{II}

NOELIA CARBONELL BERNAL^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3786>

Resumen

El propósito de este estudio fue diseñar y validar el programa MOTIVA-T de gestión emocional en primaria basado en el desarrollo de las competencias emocionales propuestas por Salovey y Mayer. Se ha seguido la metodología de validación por un panel de 12 expertos (3 hombres y 9 mujeres), que completaron el cuestionario de Maquilón que contempla 39 valores con una escala Likert de cinco puntos. Los resultados de tipo cuantitativo descriptivo muestran que la dimensión endógena del programa es la que ha obtenido una mejor valoración, frente a la dimensión exógena. Aunque la peor valorada por los expertos ha sido la evaluación del programa. Las conclusiones del estudio muestran como el programa MOTIVA-T puede implementarse en las aulas aplicando los cambios demandados por los expertos a los que se les pasó el cuestionario.

Palabras clave: emociones; motivación; evaluación; programa; educación primaria.

Submetido em: 29/12/2021

Aprovado em: 13/02/2023

^I Universidade de Múrcia, Múrcia, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>; e-mail: josesantiago.alvarez@um.es.

^{II} Universidade de Múrcia, Múrcia, Espanha; <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>; e-mail: mangeles@um.es.

^{III} Universidade Internacional de La Rioja (UNIR), Logronho, Espanha; <https://orcid.org/0000-0001-8113-6601>; e-mail: noelia.carbonell@unir.net.

Avaliação da concepção do programa de gestão emocional "motivação-t"

Resumo

O objectivo deste estudo foi conceber e validar o programa de gestão emocional MOTIVA-T na escola primária baseado no desenvolvimento das competências emocionais propostas por Salovey e Mayer. A metodologia de validação foi seguida por um painel de 12 peritos (3 homens e 9 mulheres), que responderam ao questionário Maquilón que inclui 39 valores com uma escala Likert de cinco pontos. Os resultados descritivos quantitativos mostram que a dimensão endógena do programa é a que obteve a melhor avaliação, em comparação com a dimensão exógena. Contudo, o pior avaliado pelos peritos foi a avaliação do programa. As conclusões do estudo mostram como o programa MOTIVA-T pode ser implementado em salas de aula aplicando as alterações solicitadas pelos peritos a quem o questionário foi enviado.

Palavras-chave: emoções; motivação; avaliação; programa; ensino primário.

Evaluation of the design of "motiva-t" programme for emotional management

Abstract

The purpose of this study was to design and validate the MOTIVA-T emotional management programme in primary school based on the development of the emotional competencies proposed by Salovey and Mayer. The validation methodology was followed by a panel of 12 experts (3 men and 9 women), who completed the Maquilón questionnaire which includes 39 values with a five-point Likert scale. The quantitative descriptive results show that the endogenous dimension of the programme is the one that has obtained the best evaluation, compared to the exogenous dimension. However, the worst rated by the experts was the evaluation of the programme. The conclusions of the study show how the MOTIVA-T programme can be implemented in classrooms by applying the changes demanded by the experts.

Keywords: emotions; motivation; evaluation; program; primary education.

Introducción

En lo que respecta a las emociones, el cerebro humano es diferente al resto de especies, ya que este cuenta con la neocorteza prefrontal, que permite tomar decisiones voluntarias y conscientes, y se encuentra influida por la emoción (CASAFont, 2014). Las emociones son el motor que todos llevan dentro y nos permite alejarnos de lo nocivo o acercarnos a lo placentero, motivan a conseguir algo o a evitarlo (MORA, 2020). Son complejas y requieren una mirada multidimensional, ya que una misma emoción puede desencadenar conductas dispares, y a veces contrapuestas (ESTRADA, 2018). En consonancia, la conducta emocional se nos presenta como un elemento flexible, polivalente, opcional y adaptativo; entre sus funciones se destacan: alertan a la persona; despiertan y mantienen la curiosidad y el interés por el descubrimiento de lo nuevo; son una forma de comunicación; ayudan a la memoria a almacenar y evocar recuerdos; e influye en los razonamientos a considerar en la toma de decisiones (GEA GARCÍA; ALONSO ROQUE; RODRÍGUEZ-RIBAS; CABALLERO GARCÍA, 2017).

Justificar la relevancia de las emociones en las personas parece algo innecesario, especialmente por el incremento de estudios previos que han constatado las ventajas que reporta el mantener un estado emocional saludable. A modo de ejemplo, se señala que las emociones inciden en la atención, memoria, comunicación, aprendizaje, creencias de autoeficiencia y el rendimiento escolar (GEA GARCÍA; ALONSO ROQUE; RODRÍGUEZ-RIBAS; CABALLERO GARCÍA, 2017; LOVOS; ABALLAY, 2020); además, cuando son positivas contribuyen a que se compatibilice el aprendizaje y bienestar (BISQUERRA ALZINA; HERNÁNDEZ PANIELLO, 2017) y a cultivar las fortalezas y virtudes personales, esenciales para la felicidad (BARRAGÁN ESTRADA; MORALES MARTÍNEZ, 2014). Del mismo modo, las personas son más flexibles, con mayor autocontrol, autoconciencia, confianza en sí mismos, cuando tienen un alto nivel de competencia emocional (GÓRALSKA, 2020).

A pesar de ser un ingrediente natural, inherente y configurativo del desarrollo humano, al que se le atribuyen una gran diversidad de beneficios, las emociones siempre han estado en el punto de mira, siendo cuestionadas de múltiples maneras. Se han considerado inadecuadamente como un aspecto a reprimir, con connotaciones negativas (ZACCAGNINI SANCHO, 2004), o un riesgo potencial para nuestra salud (ORTEGA NAVAS, 2010). Son muchas las expresiones coloquiales que oprimían la manifestación y el discurso sobre las mismas, contraponiendo las

emociones a la razón y alimentando el prejuicio afectivo. Es más, el énfasis por lo cognitivo cegó considerablemente el juicio, negando y ocultando la parte afectiva, sin atender a los efectos adversos del encarcelamiento de las emociones.

No cabe duda de que el paso de la modernidad a la posmodernidad, impulsado desde el cuestionamiento de las verdades absolutas que abrió paso al desarrollo de nuevos posicionamientos teóricos como la psicología positiva y las pedagogías emergentes entre otros, enfatizaron el discurso y las investigaciones sobre lo emocional. Dicho de otro modo, la agonía o debilitamiento del intelectualismo comienza claramente con el resurgimiento de la posmodernidad y las miradas críticas hacia lo objetivo que pedía una educación más personalista, dando un giro esencial a lo emocional (MUJICA JOHNSON; ORELLANA ARDUIZ, 2021).

Por fin lo afectivo ha salido del segundo plano al que se había visto relegado, y en las últimas décadas, han adquirido una mayor importancia y visibilidad en los contextos educativos, especialmente el escolar y familiar. Como consecuencia se toma conciencia de la necesidad de modificar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje integrando como logro de los objetivos académicos el manejo de y regulación de los estados emocionales, además del empleo de las estrategias cognitivas (MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017). Así pues, el aprendizaje competencial en las emociones que promuevan el bienestar personal y social debería ser una de las metas más importantes para la administración y centros educativos. No solo desde el enfoque problematizador de aprender a controlar y disminuir los estados emocionales negativos, sino también desde el cultivo de las emociones positivas (BARRAGÁN ESTRADA; MORALES MARTÍNEZ, 2014), a pesar de que existen más palabras para describir las emociones negativas que las positivas (BISQUERRA ALZINA, 2016).

Conviene subrayar que las emociones son objeto de aprendizaje, convirtiéndose, en consecuencia, en contenido educativo abordable desde diversas esferas, y superando, de este modo, el reduccionismo de quienes confunden educación con escolarización. Sin negar el protagonismo de las familias en la educación emocional, bastamente reconocido por autores como Bisquerra Alzina (2016) o Garaigordobil Landazabal (2018), en este artículo nos vamos a ceñir a la educación formal, concretamente a la etapa de primaria, porque de esta forma se llega a casi la totalidad de la población de esas edades, y por extrapolación a sus

familias. De hecho, no hay otra intervención que pueda asegurar mayor alcance (BISQUERRA ALZINA; HERNÁNDEZ PANIELLO, 2017).

La educación emocional en el contexto escolar

La educación emocional entendida como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (BISQUERRA ALZINA, 2016, p. 243), penetra cada vez más en el contexto escolar, haciéndose extensible desde edades tempranas hasta la educación superior. Se define como la capacidad que presenta el sujeto de aprender a motivarse, a controlar la frustración y la ira, a ser capaz de generar y autogenerar emociones positivas y fomentar la empatía (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ-GONZÁLEZ; GARCÍA NAVARRO, 2015).

Desde el planteamiento teórico de corte tecnológico-instrumental, la educación emocional es el desarrollo de competencias sociales y emocionales esenciales para lograr el éxito en el ámbito personal, social y profesional, mientras que, desde el enfoque humanista-crítico, la emoción se entiende como fruto de un aprendizaje individual resultado de las experiencias y no se puede considerar de forma aislada del contexto social o de la propia biografía (GÓRALSKA, 2020). El primero tiene un carácter más didáctico-curricular, mientras que el segundo es transversal-vivencial-experiencial, pero en ambos casos se desprende que la competencia emocional se puede aprender, y como consecuencia surge la necesidad de intervenir educativamente. Tras la pertinente revisión de programas, se ha podido comprobar que existen ejemplos de cada uno de ellos. Al respecto, aunque se han contemplado programas que el programa que siguen un planteamiento transversal (ÁLVAREZ MUÑOZ; HERNÁNDEZ PRADOS, 2016; CABELLO CUENCA; PÉREZ ESCODA; ROS MORENTE; FILELLA GUIU, 2019; CARPINTERO; LÓPEZ SÁNCHEZ; CAMPO SÁNCHEZ; LÁZARO VISA; SORIANO RUBIO, 2015), predominan multitud de ejemplos en los que la educación emocional es tratada monodisciplinariamente, ya sea desde la educación física (ESPINOSA POZO; MONROY ANTÓN, 2014; GEA GARCÍA; ALONSO ROQUE; RODRÍGUEZ-RIBAS; CABALLERO GARCÍA, 2017) o desde las propias matemáticas (RIVERA-RIVERA, 2019). Desde un posicionamiento eclético, y en consonancia con Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), se considera que los programas de educación ambiental deben

incorporar una dimensión ética para asumir la responsabilidad moral, además de ser incorporados con un diseño curricular flexible y de forma transversal e interdisciplinar, de manera sistemática a lo largo de toda la escolaridad.

Existe una relación bidireccional entre motivación y emoción, es decir, las emociones generan motivos que llevan a la acción y la conducta motivada genera reacciones emocionales (ESTRADA, 2018), y ambas inciden en el rendimiento académico y en las probabilidades de deserción (LOVOS; ABALLAY, 2020). De ahí que, el maestro tiene que conocer el estado emocional de sus estudiantes (LINDQVIST; WEURLANDER; WENDERSON; THORNBERG, 2017) y crear un clima motivacional de aula que promueva habilidades para aprender conocimientos, emociones y comportamientos, empleando estrategias de aprendizaje autorregulado y de emociones positivas, debe convertirse en parte fundamental de la tarea docente (LEAL SOTO; ALONSO TAPIA, 2018). Sin embargo, el déficit formativo de los docentes en educación emocional (MORA, 2020) nos muestra las limitaciones que presentan para sobrellevar esta función autónomamente. En consecuencia, la mayor parte de los trabajos de educación emocional adoptan la forma de programas de expertos sin llegar a penetrar y modificar con sus actuaciones el currículo escolar (SÁNCHEZ-CALLEJA; GARCÍA-JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2016).

Gran parte de los programas de educación emocional diseñados se destinan a adolescentes (CABELLO CUENCA; PÉREZ ESCODA; ROS MORENTE; FILELLA GUIU, 2019; ESPINOSA POZO; MONROY ANTÓN, 2014), ya que los cambios experimentados en esta etapa evolutiva pueden ser potencialmente estresantes y provocar inestabilidad emocional (MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017). A modo de ejemplo, señalamos el programa PREDEMA de Montoya Castilla, Postigo Zagarra y González Barrón (2016) por ser uno de los más empleados en los centros de secundaria (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018). Ahora bien, cuanto mayor es el volumen de programas más compleja es la toma de decisión de la elección, pero posibilita un mayor ajuste al contexto, siendo éste un criterio esencial en la calidad para tener en cuenta en el diseño de programas. De hecho, los contenidos de la educación emocional deben variar en función de las características previa de los destinatarios (BISQUERRA ALZINA, 2016).

Este tipo de programas suelen aplicarse en una muestra seleccionada por conveniencia, es decir, a petición o disponibilidad del propio centro (RUBIALES; RUSSO; PANEIVA POMPA; GONZÁLEZ, 2018), asumiendo generalmente el docente la

responsabilidad de la aplicación y ajuste de este al contexto, a las necesidades y condiciones del aula, así como a las características de los alumnos (SÁNCHEZ-CALLEJA; GARCÍA-JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, 2016), ganando en coherencia. Esta forma de proceder deja de lado a un sector de la comunidad educativa, las familias (BERMÚDEZ TORRES; SÁENZ-LÓPEZ, 2019), a pesar de ser un elemento clave en el desarrollo temprano de la educación emocional (MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017) y poner en peligro la factibilidad y generabilidad, y por ende la institucionalización de la intervención en educación emocional.

La revisión de programas realizada permitió percatarnos de la existencia de una serie de elementos comunes en su diseño. Todos parten de marcos teóricos consistentes, se aplican y evalúan de forma sistemática y rigurosa, las sesiones de los programas se aplican de forma semanal, la duración de estas es mínimo de 50 minutos siendo variable en función de la edad del alumnado, suelen centrarse en contenidos de la inteligencia emocional y las conductas sociales positivas, se trabajan actividades de tipo grupal tienen un impacto positivo en los destinatarios tras su aplicación, en la mayoría de los programas están dirigidas por el profesor tutor que debe tener el papel de facilitador del aprendizaje, aunque en algunos programas estas sesiones las realiza otro profesional (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ-GONZÁLEZ; GARCÍA NAVARRO, 2015; GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018; MAQUILÓN SÁNCHEZ, 2003). Otra constante en los programas es la estructura procedimental o secuencia que se siguen en los programas, ya que suelen emplear de dos a tres actividades cooperativas y sus debates (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ-GONZÁLEZ; GARCÍA NAVARRO, 2015).

En lo que se refiere a la durabilidad de los programas de educación emocional, no existe un patrón fijo, oscilando según la revisión realizada por Rubiales, Russo, Paneiva Pompa y González (2018) de 2 a 24 semanas, viéndose ampliada la horquilla temporal de 4 semanas al curso académico completo, en el estudio realizado por Garaigordobil Landazabal (2018). Por todos es sabido que la durabilidad en educación, que no es sinónimo de reiteración, es garantía para adquirir un aprendizaje consolidado. De ahí, que la educación emocional deba ser una constante en el currículo escolar, incidiendo desde una diversidad de actuaciones en la totalidad de las disciplinas.

La transversalidad de las emociones se ha plasmado también en la cantidad y diversidad de modalidades de actividades que abarcan los programas. Al

respecto, el programa SEA de Celma Pastor y Rodríguez Ledo (2017) son 36 actividades individuales y colectivas, que junto a PROBIEN de Carpintero, López Sánchez, Campo Sánchez, Lázaro Visa y Soriano Rubio (2015) en el que se trabajan 42 actividades de forma grupal centradas en el desarrollo humano, valores, autoestima, empatía, autorregulación y en las bases de la convivencia, son de los programas de educación emocional para adolescentes que contemplan una mayor amplitud de actividades.

Metodológicamente los programas emplean diversas técnicas y dinámicas de grupos que presentan distintos grados de dificultad y abstracción en función a la edad de los estudiantes, y tiene como finalidad estimular el desarrollo de la acción y potenciar la discusión/debate posterior a la actividad realizada. Entre las técnicas más relevantes que se utilizan en y los programas consultados destacan el juego y el dibujo, pequeños grupos de discusión, torbellino de ideas, frases incompletas, películas, videos y documentales, estudio de casos, discusión guiada, juego de roles y/o de representación-dramatización... (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018).

Se ha evidenciado recientemente que el juego, además de las aportaciones socioculturales que presenta habitualmente, desde la perspectiva afectiva constituye, un escenario privilegiado para el aprendizaje emocional (GEA GARCÍA; ALONSO ROQUE; RODRÍGUEZ-RIBAS; CABALLERO GARCÍA, 2017), siendo las actividades de expresión cooperativa con predominio de la función expresiva, poética, referencial y caracterizadas por la ausencia de adversarios las que permiten experimentar una mayor cantidad de emociones positivas. Superando el planteamiento físico-motriz anterior, y con una mirada amplia, el juego es una herramienta educativa excelente a cualquier edad que posibilita la inclusión de conceptos, técnicas y estrategias de educación emocional en diversas disciplinas y contribuye a disminuir la impulsividad ante unos resultados no deseados (BISQUERRA ALZINA, 2016; CASAFONT, 2014). De hecho, el sentido de humor en las aulas aumenta las conductas prosociales, comunicación, autocontrol, empatía, mejora el rendimiento académico y favorece estabilidad emocional entre otros (MORA, 2020).

La evaluación no puede ser la eterna olvidada en el diseño como en la implementación de programas. Por el contrario, debe ser considerada una oportunidad para la mejora. Se entiende como un proceso que contempla diferentes momentos evaluativos (detección de necesidades, inicial, formativa, sumativa y metaevaluaciones) para garantizar que se alcanzan todos los indicadores

planteados en relación con los objetivos. Aunque existen algunos ejemplos de programas en educación emocional que contemplan casi todos los tipos de evaluación señalados (ÁLVAREZ MUÑOZ; HERNÁNDEZ PRADOS, 2016; CARBONELL BERNAL, 2017; GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018), otros se limitan a contemplar de forma sistemática la evaluación final (CARPINTERO; LÓPEZ SÁNCHEZ; CAMPO SÁNCHEZ; LÁZARO VISA; SORIANO RUBIO, 2015).

Paralelo a la integración de las emociones en el aula, se ha producido un crecimiento exponencial de los estudios centrados en el diseño de instrumentos de medida de la competencia emocional. Cualquier intento de listarlos sería un esfuerzo en vano, pues siempre quedaría alguno en el olvido. No obstante, entre los más empleados se encuentra Cuestionario MSCEIT (MAYER; SALOVEY, 1997) o el Bar-On, (BAR-ON; PARKER, 2006). La relevancia de estos instrumentos radica en la posibilidad de identificar necesidades de educación emocional en la población estudiantil y poder diseñar actuaciones y evaluar su impacto. Más específicamente a partir de la revisión realizada por Lovos y Aballay (2020) concluyen que la identificación de las emociones responde básicamente a dos modelos, uno categórico centrado en el tipo de emoción, y otro dimensional que contempla la variabilidad de los mismos en base a tres dimensiones: valencia (grado de positividad o negatividad de la emoción), excitación (cuán emocionada o apática es la emoción) y potencia-dominancia (grado de poder o de sensación de control sobre la emoción).

A partir de la revisión teórica, de los programas previos se pretende en este trabajo exponer los resultados de la evaluación del diseño del programa MOTIVA-T, realizado por un grupo de expertos de diferentes universidades del territorio español.

Objetivos

Resulta prioritario que, antes de ejecutar un programa de intervención, se ha de aplicar un proceso de diseño que incluya un proceso evaluativo del mismo. De esta forma, se podrá obtener, desde un procedimiento exhaustivo y de rigor, información de importante utilidad para determinar la versión final de estas prácticas educativas, más ajustadas al contexto y objetivos planteados (ESCUDERO, 2016). En este sentido, de acuerdo con Pérez-González (2017), se pone énfasis a la evaluación previa de las intervenciones aportadas por expertos, figuradas como propuestas de mejora que se aplican antes de ser ejecutado. De esta manera, el objetivo principal es validar el diseño del programa "Motiva-t", tomando en consideración los siguientes

objetivos específicos: determinar la viabilidad, identificar si se ajuste las necesidades del contexto de intervención y valorar la estructura y contenido del programa de intervención.

Método

El presente estudio se caracteriza por tener un diseño cuantitativo descriptivo no experimental (GUEVARA ALBAN; VERDOSOTO ARGUELLO; CASTRO MOLINA, 2020). La presente investigación guarda como propósito principal realizar una evaluación inicial a través de la cumplimentación de un instrumento de evaluación de programas educativos. En dicha acción participan expertos del ámbito educativo y emocional contestando un cuestionario desde la visión del documento que detalla la propuesta de intervención planteada. Es necesario realizar este tipo de validación del programa para poder constatar su funcionalidad antes de iniciar la intervención de manera que se puedan realizar los cambios pertinentes y, por consiguiente, dar una mejor intervención. Además, se incluyen expertos ajenos al contexto de participación para erradicar el posible sesgo de subjetividad, dando muestras de un proceso pleno de rigor y validez (GARCÍA SANZ, 2012).

Programa de intervención

Ante la ausencia de elementos curriculares concretos que aborden la educación emocional desde áreas concretas, los centros educativos han de diseñar y articular intervenciones transversales que permitan el aprendizaje de estos conocimientos propios del currículo oculto. Aunque no esté avalada por un marco de trabajo desde las administraciones, en este proyecto se organizan las actividades en base a tres modelos teóricos que sustentan la planificación: la teoría de Weiner (1986), sobre el control y gestión de las emociones; el modelo de inteligencia de Mayer y Salovey (1997), acerca de la percepción, asimilación y comprensión emocional; y, por último, las expectativas del docente en la autoestima y la motivación.

El programa MOTIVA-T se destina principalmente a la Educación Secundaria. No obstante, con adaptaciones este puede ser aplicado en los cursos superiores de la etapa de Educación Primaria. Cada semana, por medio de la acción tutorial, y con una durabilidad del curso completo, concretamente desde el mes de octubre hasta mayo, se puede ir realizando algunas de las actividades planificadas, siendo el

principal artífice el tutor del grupo con el apoyo y asesoramiento del orientador educativo del centro. De esta forma, se desarrollan 24 actividades que se organizan en base a ocho módulos de trabajo representados visualmente en la Figura 1. A continuación, se expone la descripción de los diferentes núcleos de trabajo detallando el número de intervenciones y el propósito que estas tienen.

1. Jerarquía de necesidades: tres actividades por medio de las cuales determinar cuáles son las necesidades básicas, la consecución de la satisfacción o no de las mismas y la autorreflexión personal al respecto.
2. Expectativa valor: en este módulo a través de tres ejercicios, determinarán los logros que quieren conseguir en el futuro, la dificultad para su acceso y la presentación al resto de compañeros.
3. Necesidades de filiación: desde la aplicación de técnicas en cuatro ejercicios de grupo se buscará reforzar el sentimiento de grupo a fin de incrementar el respeto por el otro y por uno mismo.
4. Necesidades de logro: desde este módulo de tres actividades se persigue enseñar a articular estrategias para la consecución de determinados logros que van desde lo personal a lo académico.
5. Control interno: dos iniciativas por medio de las cuales premiar y hacer consciente de las posibilidades que tiene el propio alumno/a.
6. Atribución causal: desde dos actuaciones concretas se va a invitar a la reflexión personal y comunitaria acerca de lo que se hace, todo ello con el propósito de encontrar un sentido y propósito personal a lo que se hace.
7. Percepción, asimilación y gestión emocional: tres intervenciones concretas sobre las que se pondrá en común la vivencia de ciertas emociones, adentrándose sobre el porqué de la experimentación de unas emociones determinadas. Una forma de autoconocimiento en la que entender cómo funciona nuestro yo personal en el ámbito emocional.
8. Fomento de la autoestima: módulo de trabajo en el que, desde cuatro actividades, se incentivará la valoración positiva del yo desde la autocrítica y el *feedback* del resto de los compañeros. Ejercicios de motivación que busca dejar atrás el pesimismo y el establecimiento de obstáculos personales.

Figura 1 – Organización del programa de gestión emocional "Motiva-t"



Fuente: El autor (2022).

Instrumento de análisis

Para la valoración del programa de intervención se ha tomado el instrumento estandarizado elaborado a partir de la tesis doctoral de Maquilón Sánchez (2003). Dicho instrumento queda constituido como una lista de control autoaplicada que posibilita la validación de la práctica educativa ideada. Este queda organizado a partir de cuatro dimensiones (endógena, endógena-exógena, exógena e integral) que a su vez se especifican en ocho criterios que constituyen un total de 39 ítems. Para la valoración de cada enunciado se utiliza una escala Likert de 1 a 5 definido por la siguiente relación de valores: uno (nunca), dos (a veces), tres (a menudo), cuatro (frecuentemente) y cinco (siempre). La dimensión endógena toma en consideración los aspectos internos que dotan de calidad o idoneidad a la hora de aterrizar la práctica a una realidad concreta; la dimensión exógena evalúa los componentes externos más vinculados a la institución o el contexto de implementación; la dimensión endógena-exógena, representada como un modelo híbrido que contempla aspectos internos y externos; por último, la dimensión integral

determina lo evaluable que puede ser este programa, constituido como una visión integrada de todos los componentes previos. De esta forma, en la tabla 1, se muestra la relación de dimensiones y criterios que representan el constructo del instrumento de evaluación utilizado desarrollando todos los ítems incluidos.

Tabla 1 - Relación de ítems - Dimensiones y criterios instrumento de evaluación de programas educativos

| |
|---|
| 1. Endógena |
| 1.1. Contextualizado |
| 1. Parte de los intereses del grupo |
| 2. Se ha tenido en cuenta el contexto educativo |
| 1.2. Consistente |
| 3. Se ha seguido un modelo teórico |
| 4. Se han especificado las competencias históricas |
| 5. Se han relacionado las competencias genéricas y específicas con las capacidades metacognitivas |
| 6. Hay objetivos generales y específicos |
| 7. Los objetivos permiten conseguir las competencias |
| 8. Incluye la metodología |
| 9. Presenta una secuencia de contenidos y actividades |
| 10. Relación de actividades y competencias |
| 11. Hay una planificación temporal |
| 12. Incluye la evaluación del aprendizaje |
| 13. Se halla la evaluación docente |
| 1.3. Congruente |
| 14. Modelo teórico que sustenta |
| 15. Formulación correcta de objetivos |
| 16. Los contenidos están relacionados con el resto de los elementos |
| 17. Orden lógico de actividades y contenidos |
| 18. Metodología adecuada para el alcance de objetivos y competencias |
| 19. Descripción del papel docente en las actividades |
| 20. Recursos adecuados |
| 21. Correcta distribución temporal |
| 22. Contempla la diversidad del alumnado |
| 23. Incluye las diferentes fases del proceso de evaluación |
| 24. Relación del procedimiento de evaluación con los otros elementos |
| 2. Endógena-Exógena |
| 2.1. Flexible |
| 25. Flexible a las necesidades del grupo |
| 26. Flexible en su propuesta metodológica |
| 27. Flexible en las actividades y su organización temporal |
| 28. Flexible en recursos y materiales |
| 29. Flexible en los procedimientos de evaluación |

Continúa

Conclusão

| |
|---|
| 2.2. Conveniente |
| 30. Permite la adquisición de competencias metacognitivas |
| 31. Contenidos adecuados a la organización curricular |
| 3. Exógena |
| 3.1. Factible |
| 32. Se podría integrar en el proyecto educativo |
| 33. Factible de acuerdo a los tiempos y espacios |
| 3.2. Generalizable |
| 34. Se puede reproducir en otros contextos |
| 4. Integral |
| 4.1. Evaluable |
| 35. Permite evaluar las competencias |
| 36. Instrumentos válidos y fiables |
| 37. Diseño de evaluación válidos |
| 38. Evaluación posible con los recursos del centro |
| 39. Consta de una metaevaluación |

Fuente: MAQUILÓN SÁNCHEZ (2003).

Muestra

Para este procedimiento se contó con la participación de un total de 12 expertos, 83,3% del género femenino y un 16,7% del masculino. Inicialmente, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: desarrollo profesional en el ámbito de la educación y la presencia de un bagaje científico en el campo de la psicopedagogía, especialmente, la educación emocional. A la hora de la considerar el tamaño de la muestra participante, dada la peculiaridad de la muestra, resultaba complejo poder encontrar un amplio número de sujetos que cumplieran los requisitos académicos y profesionales planteados. No obstante, algunos autores, sostienen que, en este tipo de investigaciones evaluativas, resulta suficiente obtener un mínimo de X evaluadores (). De los evaluadores participantes, todos ejercen docencia en el ámbito universitario, por lo tanto, un 75% tiene el título académico de doctor. De forma específica, la gran mayoría trabaja dentro del área educativa (58,3%), seguida por la de psicología (33,3%) y, por último, una muestra mínima que procede del ámbito de la lingüística (8,3%). Además, la mitad de los expertos participantes cuenta con una experiencia profesional de los 16 a los 25 años, seguido por aquellos que tienen un bagaje laboral de 6 a 15 años (25%) y, finalmente, con un menor volumen de la muestra, se hallan los evaluadores que han trabajado más de 25 años (8,3%) o menos de 5 años (16,7%).

Procedimiento

Inicialmente, un equipo interdisciplinar de educadores se dedicó a elaborar el programa de intervención “Motiva-t” de gestión emocional para motivación al logro, destinado para el alumnado del tercer Ciclo de Educación Primaria. Posteriormente, se seleccionó el instrumento de valoración que permitía una evaluación lo más amplia y completa posible, en este caso, el elaborado por Maquilón Sánchez (2003). Una vez se ha establecido la intervención y la forma de valorarla, resulta el momento de ponerse en contacto con los expertos. Tal comunicación se hizo por vía telemática, a través de correo electrónico, enviando la información y presentación junto a dos documentos adjuntos: un informe explicativo del programa de intervención y el instrumento de evaluación con una explicación para su cumplimentación. De esta forma, se invitó a 20 expertos siendo, finalmente, 12 los que cumplimentaron el instrumento y constituyen la muestra evaluadora.

Análisis de datos

Con el propósito de facilitar la distribución y recolección de los datos, el cuestionario se envió desde un formulario Google accesible a través de un enlace web. Así, conforme los expertos cumplimentaban el cuestionario de valoración, se iban aglutinando los datos a una hoja de Excel los cuales fueron transferidos al programa estadístico SPSS versión 19. Una vez se realizó el vaciado de información, se aplicaron los estadísticos descriptivos para extraer la media, desviación típica, moda, mediana, mínima y mediana. Para la interpretación de los datos, siguiendo el estudio de Martínez-Hita y Miralles-Martínez (2020), se consideraba como aceptables aquellos ítems que conseguían en la mediana una puntuación igual o superior a 3,5, lo cual explica que al menos la mitad de los evaluadores han valorado por encima de dicha puntuación. Tal cifra ha sido seleccionada como criterio pues desde las teorías estadísticas, en la valoración de las medias obtenidas, cuando se trata de una escala de 1 a 5, se contempla esta cifra como límite que se representa como punto de inflexión entre aquello que es válido o no (MARTÍNEZ PIÑEIRO, 2003). Finalmente, con el objetivo de esclarecer el grado de concordancia entre las valoraciones de los expertos, se aplicó la prueba no paramétrica de la W de Kendall.

Resultados

Los resultados obtenidos de este proceso de evaluación, coincidiendo con los objetivos de la investigación, se organizan en base a las dimensiones que definen la organización del constructo del instrumento de valoración utilizado. Inicialmente se exponen los datos globales y, posteriormente, se entra en detalle con los obtenidos en cada uno de los ítems que comportan los diferentes criterios de las cuatro dimensiones del instrumento.

Así pues, atendiendo al criterio de organización señalado, se exponen, tal y como se aprecia en la tabla 2, los datos descriptivos (media y desviación típica) de las cuatro dimensiones y de los criterios que definen cada una de estas. La dimensión endógena ($X = 4,64$; $\sigma = ,602$) queda representada como la que mejor valoración obtiene destacando el criterio de contextualizado ($X = 4,66$; $\sigma = ,559$). Por el contrario, la dimensión exógena resulta la dimensión con la peor puntuación media ($X = 4,33$; $\sigma = ,881$) aunque no existe un importante contraste en las valoraciones pues todas las dimensiones y criterios tienen una media superior a 4,30.

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos globales de las dimensiones y sus criterios

| Dimensión-Criterios | Número de ítems | Media | Desviación estándar |
|-------------------------|-----------------|-------|---------------------|
| Endógena | 24 | 4,64 | ,602 |
| Contextualizado | 2 | 4,66 | ,559 |
| Consistente | 11 | 4,63 | ,634 |
| Congruente | 11 | 4,64 | ,586 |
| Endógena-exógena | 7 | 4,42 | ,777 |
| Flexible | 5 | 4,43 | ,753 |
| Conveniente | 2 | 4,41 | ,785 |
| Exógena | 3 | 4,33 | ,883 |
| Factible | 2 | 4,33 | ,881 |
| Generalizable | 1 | 4,33 | ,887 |
| Integral | 5 | 4,36 | ,786 |
| Evaluable | 5 | 4,36 | ,786 |

Fuente: El autor (2022).

En la Tabla 3 se muestra la información estadística de los criterios de contextualizado, consistente y congruente, piezas de la dimensión endógena de la evaluación de los programas educativos. No hay ningún ítem que obtenga un valor en la mediana inferior a 3,5, por lo cual, todos se consideran como aceptables. No obstante, cabe mencionar que el ítem 3 ($X = 4,41$; $\sigma = ,668$) y el ítem 14 ($X = 4,41$; $\sigma = ,668$) como los que menor puntuación media obtiene y los únicos con un valor de 4,50 en la mediana.

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos de la dimensión endógena

| DIMENSIÓN ENDÓGENA | | | | | | | | |
|--------------------|-------------|----|-------|---------------------|------|---------|--------|--------|
| Criterio | Número ítem | N | Media | Desviación estándar | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
| Contextualizado | 1 | 12 | 4,58 | ,668 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 2 | 12 | 4,75 | ,452 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| Consistente | 3 | 12 | 4,41 | ,668 | 5,00 | 4,50 | 3,00 | 5,00 |
| | 4 | 12 | 4,50 | ,674 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 5 | 12 | 4,50 | ,797 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 6 | 12 | 4,75 | ,621 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 7 | 12 | 4,58 | ,668 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 8 | 12 | 4,91 | ,288 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 9 | 12 | 4,75 | ,621 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 10 | 12 | 4,66 | ,492 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 11 | 12 | 4,54 | ,687 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 12 | 12 | 4,75 | ,452 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 13 | 12 | 4,66 | ,651 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| Congruente | 14 | 12 | 4,41 | ,668 | 5,00 | 4,50 | 3,00 | 5,00 |
| | 15 | 12 | 4,66 | ,492 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 16 | 12 | 4,58 | ,514 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 17 | 12 | 4,58 | ,668 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 18 | 12 | 4,58 | ,514 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 19 | 12 | 4,58 | ,900 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |
| | 20 | 12 | 4,75 | ,452 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 21 | 12 | 4,66 | ,492 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 22 | 12 | 4,83 | ,577 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 23 | 12 | 4,75 | ,452 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |
| | 24 | 12 | 4,75 | ,452 | 5,00 | 5,00 | 4,00 | 5,00 |

Fuente: El autor (2022).

En el caso de la dimensión-exógena, tal y como se observa en la Tabla 4, todos los ítems obtienen una puntuación media y mediana superior a 4, de esta manera, todos acceden a nivel más que aceptable. Sin embargo, ninguno de los ítems, al contrario que la dimensión anterior, supera la puntuación media de 4,50, hallando el ítem 29 (\bar{X} : 4,33; σ : ,887) como el menos valorado.

Tabla 4 - Estadísticos descriptivos de la dimensión endógena-exógena

| DIMENSIÓN ENDÓGENA-EXÓGENA | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|----|-------|---------------------|------|---------|--------|--------|
| Criterio | Número ítem | N | Media | Desviación estándar | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
| Flexible | 25 | 12 | 4,50 | ,674 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 26 | 12 | 4,41 | ,900 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |
| | 27 | 12 | 4,50 | ,674 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 28 | 12 | 4,41 | ,900 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |
| | 29 | 12 | 4,33 | ,887 | 5,00 | 4,50 | 2,00 | 5,00 |
| Conveniente | 30 | 12 | 4,41 | ,668 | 5,00 | 4,50 | 3,00 | 5,00 |
| | 31 | 12 | 4,41 | ,900 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |

Fuente: El autor (2022).

De la misma manera, apreciando la Tabla 5, los tres ítems de la dimensión exógena obtienen una puntuación media más que aceptable, siendo 4,33 para todos, aunque el ítem 32 ($X_{\bar{}}: 4,33; \sigma: ,778$) es el que tiene el valor de la mediana inferior al resto.

Tabla 5 - Estadísticos descriptivos de la dimensión exógena

| DIMENSIÓN EXÓGENA | | | | | | | | |
|-------------------|-------------|----|-------|---------------------|------|---------|--------|--------|
| Criterio | Número ítem | N | Media | Desviación estándar | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
| Factible | 32 | 12 | 4,33 | ,778 | 5,00 | 4,50 | 3,00 | 5,00 |
| | 33 | 12 | 4,33 | ,984 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |
| Generalizable | 34 | 12 | 4,33 | ,887 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |

Fuente: El autor (2022).

En lo que respecta a los ítems de la dimensión integral, la puntuación media superior a 4 ha sido obtenida por todos los valores, por lo cual, se identifica un criterio evaluable en el que todos los ítems han sido valorados como bastante aceptable. De forma más concreta, el ítem 38 ($X_{\bar{}}: 4,25; \sigma: ,866$) obtiene el valor medio más pequeño y el ítem 35 ($X_{\bar{}}: 4,33; \sigma: ,887$) es el único que no tiene una mediana con valor de 5,00 (véase Tabla 6).

Tabla 6 - Estadísticos descriptivos de la dimensión integral

| DIMENSIÓN INTEGRAL | | | | | | | | |
|--------------------|-------------|----|-------|---------------------|------|---------|--------|--------|
| Criterio | Número ítem | N | Media | Desviación estándar | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
| Evaluable | 35 | 12 | 4,33 | ,887 | 5,00 | 4,50 | 2,00 | 5,00 |
| | 36 | 12 | 4,50 | ,674 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 37 | 12 | 4,33 | ,984 | 5,00 | 5,00 | 2,00 | 5,00 |
| | 38 | 12 | 4,25 | ,866 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | 39 | 12 | 4,41 | ,668 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |

Fuente: El autor (2022).

Finalmente, en la tabla 7 se muestran los datos del nivel de concordancia de las evaluaciones determinadas por los expertos evaluadores. Para ello se aplicó el estadístico de Kendall, el cual concluye que sí existe un nivel de concordancia entre ellos ($p: ,005$) con un grado de ,155 que determina que la asociación está presente, pero es débil.

Tabla 7 - Estadísticos de contraste

| N | 11 |
|---------------------------|--------|
| W de Kendall ^a | ,155 |
| Chi-cuadrado | 64,621 |
| gl | 38 |
| Sig. asintótica | ,005 |

Fuente: El autor (2022).

Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos en la investigación evaluativa del diseño de programa MOTIVA-T, bajo los criterios de contextualización, consistencia, congruencia, flexibilidad, conveniencia, factible, generalizable y evaluable que se agrupan en cuatro dimensiones, muestran que en todos ellos las valoraciones emitidas por los expertos superan la puntuación mínima para ser considerado un diseño de programa aceptable. En base a ello podemos concluir que, según la percepción de los expertos, la unidad formativa diseñada para incrementar la motivación al logro personal mediante el desarrollo de habilidades de gestión y regulación emocional es viable de implementación, siendo la dimensión exógena y

la integral referida a la evaluación las que han registrado las peores puntuaciones medias.

En la parte endógena, referida a los aspectos internos que permiten emitir un juicio sobre la calidad e idoneidad (MAQUILÓN SÁNCHEZ, 2003), el programa se encuentra en primer lugar, contextualizado a las características y necesidades del centro escolar para el que ha sido diseñado, tal y como ocurre en otros programas de educación emocional previos en los que se adaptan las actividades a las características de los alumnos con los que se va a trabajar (CARPINTERO; LÓPEZ SÁNCHEZ; CAMPO SÁNCHEZ; LÁZARO VISA; SORIANO RUBIO, 2015). En segundo lugar, cuenta con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa consistente-potente.

Además, se trata de un programa congruente que guarda coherencia con los fundamentos teóricos-pedagógicos, un aspecto que ha sido contemplado en las diversas revisiones sobre la intervención en educación emocional que se han consultado (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018).

Ahora bien, según Garaigordobil Landazabal (2018) los programas para el desarrollo de las emociones se fundamentan teóricamente en el modelo de aprendizaje basado en competencias y la educación en valores, concretamente en la conducta prosocial. Aunque todos los ítems de esta dimensión presentan una media y mediana superior a cuatro, la congruencia y adecuación del modelo teórico escogido para definir el programa (ítem 14) y la consistencia del programa respecto al mismo (ítem 3), cuentan con una mayor desviación estandarizada y menor puntuación media ($X = 4,41$; $D.T. = 0,668$). En este sentido, la educación emocional no es una moda que pueda ser tratada superficialmente, sino que requiere de un mayor aporte de los modelos y conocimientos existentes, así como buscar escenarios fértiles para desarrollar nuevos planteamientos teóricos y una práctica educativa diferente a la habitual perspectiva tecnocrática (MUJICA JOHNSON; ORELLANA ARDUIZ, 2021). Dicho de otro modo, la educación emocional requiere abordar "las condiciones bio-lógicas, psicológicas y sociales, y las teorías y los métodos de investigación desde un análisis histórico que permita un aprendizaje integral y contextualizado." (ESTRADA, 2018, p. 7).

En contraposición, la inclusión de los aspectos metodológicos que favorecen su implementación (ítem 8), y la atención a la diversidad del alumnado a través de medidas ordinarias y específicas (ítem 22) constituyen las fortalezas de los criterios

exógenos de consistencia y congruencia. Al respecto, son varios los autores que reconocen que los programas de educación emocional que incorporan medidas de atención a la diversidad resultan más beneficiosos para dar respuesta a las necesidades de los centros escolares (BERMÚDEZ TORRES; SÁENZ-LÓPEZ, 2019; BISQUERRA ALZINA; HERNÁNDEZ PANIELLO, 2017).

En cuanto a los aspectos externos vinculados con la institución, comunidad o con el contexto educativo que hacen referencia a la dimensión exógena, los expertos en la temática consideran que se trata, por un lado, de un programa factible, es decir, aceptable, adecuado y ejecutable en función de la programación docente y el proyecto educativo del centro, así como de los espacios y recursos materiales y humanos disponibles habitualmente en los centros educativos, y por otro, generalizable, ya que es aplicable a otras situaciones similares en el propio centro o en otros contextos. Siguiendo las indicaciones de Maquilón Sánchez (2003), dado que se ha registrado una valoración positiva de estos dos criterios, factibilidad y generabilidad, se podría afirmar que el programa diseñado presenta un adecuado potencial de institucionalización. La relevancia de este aspecto radica en que es un elemento importante para la mejora de las relaciones en el centro, implicando a toda la comunidad educativa y compartiendo la responsabilidad de la educación emocional, además de aportar coherencia en las actuaciones y superar las acciones puntuales (MÁRQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZÁLEZ, 2017).

La institucionalización de los programas de educación emocional requiere, entre otros aspectos, de una comunidad educativa comprometida y con un alto sentimiento de pertenencia, de concienalización y formación especializada del profesorado, la inserción en el proyecto educativo de centro, el establecimiento en el horario docente, facilitar los medios y recursos necesarios, informar e implicar a las familias (ÁLVAREZ MUÑOZ; HERNÁNDEZ PRADOS, 2016; MUÑOZ REY, 2021). En definitiva, se trata de un proceso activo y flexible que supera la aplicación literal del programa, para abrirse camino a la consolidación de diversas actuaciones que contribuyan a que la comunidad educativa perciba que las emociones son identidad configurativa del centro. De este modo acentuamos que el núcleo más significativo de cualquier organización son siempre las personas (alumnado, profesorado y familias), pues la mejora de la calidad educativa y la obtención de unos buenos resultados académicos depende del crecimiento integral de las personas en todos los ámbitos (VIÑAS I CIRERA, 2004). Sin embargo, reconocemos

como una limitación del programa diseñado, la falta de la inclusión de las familias. Un aspecto muy generalizado en este tipo de iniciativas (BERMÚDEZ TORRES; SÁENZ-LÓPEZ, 2019; CASAFONT, 2014).

A mitad de camino entre lo endógeno y lo exógeno se encuentran los criterios de flexibilidad y conveniencia, registrando unos valores medios similares en la evaluación del programa diseñado. La flexibilidad permite que la aplicación del programa sea personalizada, adaptada a las características de los alumnos con los que se va a intervenir, facilitando su incorporación en el *currículum*, evitando como señalan Mujica Johnson y Orellana Arduiz (2021) sobrecargarlo más de lo que ya está. No obstante, debemos atender a una posible mejora de la flexibilidad en los procesos evaluativos, tal y como indica el ítem 29.

Por otra parte, el programa resulta oportuno y conveniente, entre otros motivos porque se dirige a los adolescentes, quienes se encuentran en una etapa de tránsito, persiguiendo la construcción de su identidad personal, y según Lindqvist, Weurlander, Wernerson y Thornberg (2017) existe una relación bidereccional entre las emociones y la identidad, por lo que es relevante la intervención de esta temática en esta etapa. Asimismo, permite el trabajo de la competencia emocional adecuándose a la organización curricular. Siguiendo la tendencia de programas previos (CABELLO CUENCA; PÉREZ ESCODA; ROS MORENTE; FILELLA GUIU, 2019; BISQUERRA ALZINA; PÉREZ-GONZÁLEZ; GARCÍA NAVARRO, 2015), para facilitar la implementación debe realizarse en el mismo horario semanal y espacio físico, además las sesiones deben ser dirigidas por el profesor-tutor, aplicarse de forma transversal, e incluirlo dentro de la organización curricular.

Finalmente, el programa ha sido definido por los evaluadores como integral, y hace referencia al criterio que valora en qué medida el programa presentado es evaluable. Al respecto, se ha detallado, atendiendo a los parámetros metodológico que determina el campo de la evaluación de programas (MAQUILÓN SÁNCHEZ, 2003), las fases, técnicas y recursos necesarios para poder determinar la efectividad de este. Este modelo trifásico también empleado por Álvarez Muñoz y Hernández Prados (2016) favorece la recogida de datos de diversa naturaleza, de distintos agentes implicados y en diferentes momentos. Igualmente, nos hacemos eco de lo aportado por estos autores en la evaluación para incorporar como mejora la implicación de la Comisión de Coordinación Pedagógica en la coordinación de este aspecto del programa. Poco a poco la evaluación se ha incorporado en los

programas de educación emocional, considerándose aquellos cuyos objetivos son mejorar la capacidad de resolver los conflictos, promover la capacidad de comunicación y la autoestima, así como comprender y regular las emociones los más eficaces (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2018).

Además de las limitaciones y mejoras ya señaladas, se resalta, la importancia de mejorar no solo el programa sino la evaluación de este se recomienda una mayor especialización de los evaluadores en la temática y no solo en metodología, también una mayor apertura territorial, abarcando no solo evaluadores nacionales, sino también internacionales. En lo que respecta al programa, debe mejorarse la evaluación de este, así como la implicación de las familias.

A modo de conclusión, se considera que los centros educativos deberían implementar programas multicomponente, que se trabaje tanto desde la escuela como con la familia, reforzando los aspectos señalados anteriormente. La mayoría de los programas deberían tener un enfoque preventivo más que de intervención para conseguir mejores resultados en los alumnos. Se resalta también el papel activo del docente, no solo en la elección del programa a aplicar, sino en la modificación y adaptación de este a las circunstancias del centro y necesidades del alumnado.

Referencias

- ÁLVAREZ MUÑOZ, J. S.; HERNÁNDEZ PRADOS, M. Á. Convive, valora y ama: educación emocional y acción tutorial en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, Barcelona, v. 257, p. 69-73, 2016. Disponible en: <https://peru.grao.com/es/producte/revista-aula-257-diciembre-16-movilidad-escolar>. Acceso en: 1 nov. 2021.
- BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *The bar-on emotional quotient inventory: youth version (EQ-i: YV)*. New York: Multi-Health System, 2000.
- BARRAGÁN ESTRADA, A. R.; MORALES MARTÍNEZ, C. I. Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Aguascalientes, v. 19, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29232614006>. Acceso en: 30 oct. 2021.
- BERMÚDEZ TORRES, C.; SÁENZ-LÓPEZ, P. Emociones en educación física: una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, Madrid, n. 36, p. 597-603, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/70447>. Acceso en: 30 oct. 2021.
- BISQUERRA ALZINA, R.; HERNÁNDEZ PANIELLO, S. Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, Madrid, v. 38, n. 1, p. 58-65, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>. Disponible en: <https://www.papelesdelpsicologo.es/pii?pii=2822>. Acceso en: 28 oct. 2021.
- BISQUERRA ALZINA, R. *10 ideas clave educación emocional*. Barcelona: Graó, 2016.
- BISQUERRA ALZINA, R.; PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C.; GARCÍA NAVARRO, E. *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis, 2015.
- CABELLO CUENCA, E.; PÉREZ ESCODA, N.; ROS MORENTE, A.; FILELLA GUIU, G. Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 30, n. 2, p. 53-66, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25338>. Acceso en: 22 oct. 2021.
- CARBONELL BERNAL, N. *Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de educación secundaria obligatoria*. 2017. 420 f. Tesis (Doctoral) – Facultad de Psicología, Universidad de Murcia, Murcia, 2017. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53477>. Acceso en: 23 oct. 2021.
- CARPINTERO, E.; LÓPEZ SÁNCHEZ, F.; CAMPO SÁNCHEZ, A. del; LÁZARO VISA, S.; SORIANO RUBIO, S. *Programa PROBIEN: bienestar en educación primaria: mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide, 2015.
- CASAFONT, R. *Viaje a tu cerebro emocional*. Madrid: Grupo Zeta, 2014.
- CELMA PASTOR, L.; RODRÍGUEZ LEDO, C. *Programa SEA. Desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de atención plena para jóvenes*. Madrid: TEA, 2017.

ESCUADERO, T. La investigación evaluativa en el siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 22, n. 1, p. 1-21, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17282>. Acceso en: 3 nov. 2021.

ESPINOSA POZO, J.; MONROY ANTÓN, A. J. Propuesta práctica para la educación emocional en educación física. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, Madrid, v. 20, p. 50-73, 2014. Disponible en: <http://www.asesdeco.com/images/pdf/20Espinosa>. Acceso en: 23 oct. 2021.

ESTRADA, L. *Motivación y emoción*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. New York: Multi-Health Systems Publishers, 2002.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, Madrid, v. 5, n. 8, p. 105-128, 2018. Disponible en: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/n8/>. Acceso en: 23 oct. 2021.

GARCÍA SANZ, M. P. *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín, 2012.

GEA GARCÍA, G.; ALONSO ROQUE, J. I.; RODRÍGUEZ-RIBAS, J. P.; CABALLERO GARCÍA, M. F. ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 35, n. 1, p. 269-283, 2017. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/249661>. Acceso en: 1 nov. 2021.

GÓRALSKA, R. Emotional education discourses: between developing competences and deepening emotional (co-)understanding. *Qualitative Sociology Review*, Lodz, v. 16, n. 1, p. 110-125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.08>. Disponible en: <https://czasopisma.uni.lodz.pl/qualit/article/view/7200>. Acceso en: 24 oct. 2021.

GUEVARA ALBAN, G. P.; VERDOSOTO ARGUELLO, A. E.; CASTRO MOLINA, N. E. Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, Quito, v. 4, n. 3, p. 163-173, 2020. DOI: [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173). Disponible en: <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>. Acceso en: 24 oct. 2021.

LEAL SOTO, F. A.; ALONSO TAPIA, J. (coord.). *Temas psicología educacional: contribuciones para la formación de especialidad*. Buenos Aires: NOVEDUC, 2018.

LINDQVIST, H.; WEURLANDER, M.; WERNERSON, A.; THORNBERG, R. Resolving feelings of professional inadequacy: student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 64, p. 270-279, 2017.

LOVOS, E.; ABALLAY, L. Deserción académica y emociones en ambientes e-learning. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*,

Buenos Aires, v. 27, p. 89-94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/18509959.27.e10>. Disponible en: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/11167>. Acceso en: 30 oct. 2021.

MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J. *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. 2003. 740 f. Tesis (Doctoral) – Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Murcia, 2003. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/10682>. Acceso en: 24 oct. 2021.

MÁRQUEZ-CERVANTES, M. C.; GAETA-GONZÁLEZ, M. L. Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 20, n. 2, p. 221-235, 2017. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/232941>. Acceso en: 23 oct. 2021.

MARTÍNEZ-HITA, M.; MIRALLES-MARTÍNEZ, P. Evaluación del diseño de un programa de intervención gamificado para el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado de educación primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, Murcia, v. 34, n. 2, p. 187-204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.78420>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/78420>. Acceso en: 23 oct. 2021.

MARTÍNEZ PIÑEIRO, E. M. La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 21, n. 2, p. 449-463, 2003. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99311>. Acceso en: 7 feb. 2023.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence?. In: SALOVEY, P.; SLUYTER, Y. D. (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Book, 1997. p. 3-34.

MONTOYA CASTILLA, I.; POSTIGO ZAGARRA, S.; GONZÁLEZ BARRÓN, R. *Programa PREDEMA: programa de educación emocional para adolescentes: de la emoción al sentido*. Madrid: Pirámide, 2016.

MORA, F. *Neuroeducación: solo se puede aprender lo que se ama*. Madrid: Alianza editorial, 2020.

MUJICA JOHNSON, F. N.; ORELLANA ARDUÍZ, N. del C. *El giro emocional de la educación*. Santiago: Editorial Forja, 2021.

MUÑOZ REY, Y. Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, Madrid, v. 14, n. 1, p. 265-283, 2021. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/669>. Acceso en: 23 oct. 2021.

ORTEGA NAVAS, M. del C. La Educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, Madrid, v. 21, n. 2, p. 462-470, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>. Disponible

en: <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11559>. Acceso en: 27 oct. 2021.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, Almería, v. 6, n. 15, p. 523-546, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>. Disponible en: <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285>. Acceso en: 3 nov. 2021.

RIVERA-RIVERA, E. El neuroaprendizaje en la enseñanza de las matemáticas: la nueva propuesta educativa. *Entorno*, Madrid, n. 67, p. 157-168, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i67.7498>. Disponible en: <https://www.lamjol.info/index.php/entorno/article/view/7498>. Acceso en: 3 nov. 2021.

RUBIALES, J.; RUSSO, D.; PANEIVA POMPA, J. P.; GONZÁLEZ, R. Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, San José, v. 37, n. 2, p. 163-186, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>. Disponible en: <http://rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/134>. Acceso en: 30 oct. 2021.

SÁNCHEZ-CALLEJA, L.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. Evaluación del diseño del programa AedEM de educación emocional para educación secundaria. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 22, n. 2, p. 1-25, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17291>. Acceso en: 23 oct. 2021.

SÁNCHEZ-CALLEJA, L.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. Desarrollo de competencias emocionales a través del programa AEdEm para educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 29, n. 4, p. 975-994, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54402>. Acceso en: 23 oct. 2021.

TOTGER, M. *Neurociencias y neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje, nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Córdoba: Editorial Brujas, 2017.

VIÑAS I CIRERA, J. *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó, 2004.

WEINER, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.

ZACCAGNINI SANCHO, J. L. *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004.