

Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral

Carmen Albana Sanz Rodríguez

<http://hdl.handle.net/10803/692543>

Data de defensa: 11-11-2024

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título	Estudio de caso: Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral.
Realizada por	Carmen Albana Sanz Rodríguez
en el Centro	Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna
y en el Departamento	Ciencias de la Educación
Dirigida por	Dra. Mireia Civís Zaragoza

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que han contribuido de alguna manera al desarrollo y culminación de esta tesis doctoral.

En primer lugar, agradezco a mi país, cuya realidad y desafíos sociales fueron la principal fuente de inspiración para este trabajo. Mi preocupación por la falta de sentido en la vida de muchos jóvenes en sectores de extrema pobreza ha sido el motor que me impulsó a investigar y proponer soluciones. Creo firmemente en el potencial de cada individuo, especialmente de aquellos que no han tenido acceso a oportunidades adecuadas.

Quiero reconocer el apoyo y la colaboración del Dr. Fernando Otero de la Universidad de Montevideo, cuya visión y compromiso fueron fundamentales para materializar este proyecto. Su apoyo incondicional y su disposición para trabajar en conjunto fueron un verdadero impulso.

Agradezco también a todas las escuelas que se sumaron a las formaciones, así como a los profesores y maestros que participaron activamente en este proceso. Su compromiso con la educación emocional y su dedicación a mejorar las vidas de los estudiantes son ejemplos inspiradores.

No puedo dejar de mencionar el invaluable apoyo de mis amigas catalanas, Virginia, Jessica y Ester, quienes me acompañaron en esta travesía por todo el país. Su energía y entusiasmo fueron un gran respaldo en momentos clave.

Quiero expresar mi gratitud a la sociedad civil uruguaya que decidió respaldar esta iniciativa, así como al Ministro de Justicia del Tribunal de Apelaciones, Dr. Edgardo Ettlin, y al Director de Cine Fernando Vallejo, por su apoyo incondicional e institucional. Trabajar juntos por el bienestar de nuestro país ha sido una experiencia enriquecedora.

Mi profundo agradecimiento también va dirigido a la Universidad Blanquerna, especialmente a mi tutora Mireia Civís, cuya orientación y conocimientos fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de esta investigación. Agradezco a cada profesor de la Blanquerna por sus valiosas contribuciones y su apoyo constante.

Finalmente, quiero agradecer a Leonardo por los años compartidos, a mis hijos, Emanuel e Ismael, por su comprensión y apoyo incondicional, son unos hijos maravillosos.

Doy gracias a todos aquellos que han formado parte de este viaje, quienes han creído en este proyecto y me han motivado a seguir adelante. Por Uruguay, y por la educación para que pueda vislumbrarse en el horizonte del Río de la Plata un futuro mejor para todos. ¡gracias!

Resumen

La presente investigación doctoral se enfoca en el desarrollo de competencias emocionales entre los estudiantes, con el propósito de mejorar su bienestar emocional en la Escuela Pública 350 del Barrio Unidad Casavalle, en Montevideo, Uruguay. Para alcanzar este objetivo, se propone la implementación de un Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE), dirigido a estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. El fundamento de esta investigación se encuentra en la creciente importancia de la Educación Emocional, así como en la situación educativa preocupante en Uruguay y el interés por implementar esta disciplina a nivel nacional, respaldado además por experiencias personales significativas. El enfoque metodológico adoptado se basa en el estudio de caso, apoyado por la experiencia del Grupo Bambú de la Universidad de Montevideo en el ámbito de la Educación Emocional en Uruguay. Se establecen objetivos específicos para la investigación, como la identificación de las necesidades escolares y la evaluación de las competencias emocionales de los alumnos antes y después de la implementación del PAEE. Este estudio también enfatiza la importancia de la formación docente y contextualiza la realidad educativa uruguaya mediante informes que analizan la situación actual del sistema educativo en el país. Se destaca el impacto positivo de las iniciativas desarrolladas por el Grupo Bambú y el avance significativo en la promoción de la Educación Emocional en Uruguay, lo cual se refleja, entre otras acciones, en la presentación de un Anteproyecto de Ley de Educación Emocional. Las principales conclusiones derivadas de la investigación respaldan la efectividad del programa Bambú en el cumplimiento de sus objetivos, evidenciado en las tres fases de evaluación. Este programa ha demostrado coherencia en su estructura y contenido, contribuyendo positivamente a la prevención de conductas de riesgo y al desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos. Estas conclusiones sugieren la continuación y expansión del programa, así como la promoción de estrategias similares en otras instituciones educativas para mejorar el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Resum

La present investigació doctoral se centra en el desenvolupament de competències emocionals entre els estudiants, amb la finalitat de millorar el seu benestar emocional a l'Escola Pública 350 del Barri Unitat Casavalle, a Montevideo, Uruguai. Per assolir aquest objectiu, es proposa la implementació d'un Programa d'Activitats d'Educació Emocional (PAEE), dirigit als estudiants de quart, cinquè i sisè grau d'educació primària. El fonament d'aquesta investigació es troba en la creixent importància de l'Educació Emocional, així com en la preocupant situació educativa a Uruguai i l'interès per implementar aquesta disciplina a nivell nacional, recolzat també per experiències personals significatives. L'enfocament metodològic adoptat es basa en l'estudi de cas, recolzat per l'experiència del Grup Bambú de la Universitat de Montevideo en l'àmbit de l'Educació Emocional a Uruguai. Es plantegen objectius específics per a la investigació, com la identificació de les necessitats escolars i l'avaluació de les competències emocionals dels alumnes abans i després de la implementació del PAEE. Aquest estudi també

destaca la importància de la formació docent i contextualitza la realitat educativa uruguaiana mitjançant informes que analitzen la situació actual del sistema educatiu al país. Es ressalta l'impacte positiu de les iniciatives desenvolupades pel Grup Bambú i l'avanç significatiu en la promoció de l'Educació Emocional a Uruguai, el qual es reflecteix, entre altres accions, en la presentació d'un Anteproyecto de Llei d'Educació Emocional. Les principals conclusions derivades de la investigació recolzen l'efectivitat del programa Bambú en el compliment dels seus objectius, evidenciat en les tres fases d'avaluació. Aquest programa ha demostrat coherència en la seva estructura i contingut, contribuint positivament a la prevenció de conductes de risc i al desenvolupament de competències socioemocionals en els alumnes. Aquestes conclusions suggereixen la continuació i expansió del programa, així com la promoció d'estratègies similars en altres institucions educatives per millorar el benestar i el desenvolupament integral dels estudiants.

Abstract

The present doctoral research focuses on the development of emotional competencies among students, aiming to improve their emotional well-being at Public School 350 in the Barrio Unidad Casavalle, Montevideo, Uruguay. To achieve this goal, the implementation of an Emotional Education Activities Program (PAEE) is proposed, targeting students in fourth, fifth, and sixth grades of primary education. The foundation of this research lies in the increasing importance of Emotional Education, as well as in the concerning educational situation in Uruguay and the interest in implementing this discipline at a national level, further supported by significant personal experiences. The methodological approach adopted is based on the case study method, supported by the experience of the Bambú Group at the University of Montevideo in the field of Emotional Education in Uruguay. Specific objectives are established for the research, such as identifying school needs and evaluating students' emotional competencies before and after the implementation of the PAEE. This study also emphasizes the importance of teacher training and contextualizes the Uruguayan educational reality through reports analyzing the current situation of the educational system in the country. The positive impact of the initiatives developed by the Bambú Group and the significant progress in promoting Emotional Education in Uruguay are highlighted, reflected, among other actions, in the presentation of a Preliminary Bill on Emotional Education. The main conclusions derived from the research support the effectiveness of the Bambú program in achieving its objectives, evidenced in the three evaluation phases. This program has demonstrated coherence in its structure and content, positively contributing to the prevention of risky behaviors and the development of socio-emotional skills in students. These conclusions suggest the continuation and expansion of the program, as well as the promotion of similar strategies in other educational institutions to improve the well-being and integral development of students.

Índice General

Introducción General	13
Organización del Trabajo	16
Primera Parte: Fundamentación Teórica	22
1. Capítulo 1: La Educación Emocional	22
1.1. Antecedentes y Orígenes de la Inteligencia Emocional	22
1.2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional, Educación Emocional y Habilidades Socioemocionales. En busca de un lenguaje común.	31
1.3. Diversos Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional y el Modelo de Referencia de Educación Emocional en esta Investigación.	39
1.3.1. El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990).	39
1.3.2. El Modelo de Inteligencia Emocional Jerárquico de Cuatro Ramas (1997).	41
1.3.3. Modelo Circular de la Inteligencia Emocional de Petrides y Furnham.	42
1.3.4. El Modelo Competencial de Mikolajczak (2009).	46
1.3.5. El Modelo de Bar-On (1997).	48
1.3.6. El Modelo de Goleman.	51
1.3.6.1. Análisis de las Competencias del Modelo de IE de Goleman (2005)	54
1.3.6.2. Comparación del Modelo de Daniel Goleman de los años 1995 y 2005	55
1.3.7. Paradigma de Educación Emocional del GROPE	57
1.4. Algunos de los modelos de EE imperantes que presentan mayor rigor académico	60
1.5. Perspectiva y Marco Situacional de la Educación Emocional en el Ámbito Educativo	69
1.5.1. La Importancia de la Educación Emocional y su Aparición en el Mundo Educativo	70
1.5.2. Iniciativas en Educación Emocional en algunos países del mundo y su incorporación en la realidad educativa del Uruguay.	75
1.5.3. Situación Educativa en el Uruguay	94
1.5.4. Interés por Trabajar la Educación Emocional en el Uruguay Aprovechando una Primera Experiencia Piloto.	100
A modo de resumen	103
2. Capítulo II: El Programa de Educación Emocional Bambú	106
2.1. Justificación del Diseño y Desarrollo del Programa “Bambú”	106
2.2. El Modelo de Programa de EE Bambú	109
2.2.1. Habilidad	110
2.2.2. Bienestar interior	112
2.2.3. Empatía	113
2.2.4. Proactividad	113
2.3. Dimensiones del Programa de Actividades de Educación Emocional Bambú	114
2.3.1. Dimensión Antropológica	114

2.3.2. Dimensión Ética	115
2.3.3. Dimensión Social	116
2.3.4. Dimensión Didáctica	117
2.4. Propuesta Metodológica	117
2.4.1. Organización del Programa de Educación Emocional	120
2.4.1.1. Formación de los docentes en Educación Emocional.	122
A modo de resumen	123
3. Capítulo III: Medidas e instrumentos de Evaluación de la Inteligencia emocional	124
3.1 Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional	124
3.1.1. Medidas de Inteligencia Emocional como Capacidad.	125
3.1.2. Medidas de Inteligencia Emocional como Rasgo de la Personalidad.	127
3.2. Criterios para elegir los instrumentos de evaluación.	130
3.2.1. Fases de la evaluación de programas de educación emocional	135
A modo de resumen	136
Segunda Parte: Investigación Empírica	138
4. Capítulo IV: Metodología de la Investigación	138
4.1. Muestra	140
4.2. Planteamiento y Formulación del Problema	141
4.3. Objetivos	143
Objetivos Específicos:	144
4.4. Hipótesis	145
4.5. Estructurando la Evaluación: Matriz de Datos para el Análisis Integral de un Programa de Educación Emocional	147
4.6 Instrumentos: creación y validación	156
4.6.1 Proceso de creación y validación del Cuestionario pretest/postest	156
4.6.1.1. Dimensiones que mide el pretest y el postest	160
4.6.2. Proceso de Validación por juicio de expertos	162
4.6.2.1. Cuestionario: Análisis de las necesidades del contexto en su dimensión social y emocional	164
4.6.2.2. Cuestionario para la valoración del programa de educación emocional en sus aspectos básicos: Proceso y Resultados.	165
4.6.3. Cuestionario Fichas de Observaciones de comportamientos de riesgo	166
4.6.4. Cuestionario para evaluar las actividades del Programa por los alumnos	169
4.7. Características y Función de las Maestras Comunitarias.	170
4.8. Formación a las maestras	171
4.9. Cronograma	174
4.10. Trazando el Camino del Cambio: Metodología y Etapas para la Evaluación del Programa de Actividades de Educación Emocional.	176
Fase I Evaluación de Análisis del contexto	178
Fase II Evaluación de la implementación del diseño	178
Fase III Evaluación del proceso	182
A modo de resumen	185

5. Capítulo V: Presentación y Discusión de los Resultados	187
5.1.1. Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.	187
5.1.2. Cuestionario utilizado para medir las competencias emocionales de los alumnos Pretest/Postest	192
5.2. Etapa 2 Procesual. Análisis y discusión del cuestionario para evaluar el programa por parte de los maestros en su versión proceso.	239
5.2.1. Cuestionario Fichas de observación de comportamientos de riesgo	242
5.3 Análisis de los Cuestionarios del Producto final del Postest y del Cuestionario de Satisfacción de los alumnos.	259
i) Cuestionario para la valoración del PAEE en su aspecto básico: resultados.	259
ii) Postest aplicado a los alumnos	262
iii) Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.	263
6. Capítulo VI: Conclusiones	269
6.1. Análisis de los resultados en relación a las competencias emocionales.	271
6.1.1. Conclusiones en relación a la competencia conciencia emocional	272
6.1.2. Conclusiones en relación a la competencia regulación emocional	272
6.1.3. Conclusiones en relación a la competencia autonomía emocional	274
6.1.4. Conclusiones en relación a la la competencia habilidades sociales	275
6.1.5. Conclusiones en relación a la competencia, habilidades para la vida y el bienestar	276
6.2. Conclusiones en relación a los comportamientos de riesgo	278
Agresividad	279
Niveles de tristeza	279
Inasistencias	279
Violencia	279
Clima de aula	279
6.3. Conclusiones en relación a las mejoras percibidas por los alumnos	281
6.4. Conclusiones generales	282
7. Limitaciones y líneas futuras	282
7.1. Limitaciones	285
7.2. Líneas futuras de investigación	285
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	288
9. ANEXOS	301
ANEXO 1: Programación de actividades de EE. Bambú	302
ANEXO 2: Temas abordados en los cursos de Educación Emocional para educación infantil y primaria y ejes temáticos de las formaciones dirigidas a docentes de educación media.	304
ANEXO 3: Contenidos del Programa de Actividades de Educación Emocional	305
ANEXO 4: Cómo Trabajar los Contenidos de Educación Emocional en Primaria Dinámica y recursos	307
ANEXO 5: Películas y vídeos para trabajar aspectos emocionales en relación a la inteligencia rasgo	308

ANEXO 6: Características del Material Didáctico	309
ANEXO 7: Materiales curriculares para el profesorado I	310
ANEXO 8: Materiales Curriculares para el profesorado II	312
ANEXO 9: Programación de actividades de EE. Bambú (Secundaria)	316
ANEXO 10: Consentimiento informado para el maestro/a	317
ANEXO 11: Consentimiento informado para el participante menor de edad y su/s tutor/es legal/es	318
ANEXO 12: Cuestionario de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional.	320
ANEXO 13: Fichas de observación de comportamientos de riesgo	321
ANEXO 14: Cuestionarios de Proceso y Cuestionario de Resultados	326
ANEXO 15: Cuestionario para medir las percepciones de los estudiantes. Escuela 350	330
ANEXO 16: Resultados del cuestionario sobre la satisfacción de los alumnos	331
ANEXO 17: Pretest	334
ANEXO 18: Postest	336
ANEXO 19: Contenidos formativos para los docentes de la Escuela 350	337
ANEXO 20: Ejemplo de programación para 6to año de primaria	339

Índice de figuras

Figura 1	35
Posición que ocupa la EE	35
Figura 2	39
Primera propuesta del modelo de Salovey y Mayer de la Inteligencia Emocional.	39
Figura 3	46
Modelo tripartito de Mikolajczak.	46
Figura 4	52
Competencias emocionales de Goleman	52
Figura 5	52
Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (2005)	52
Figura 6	57
Modelo pentagonal competencial de Rafael Bisquerra (2003).	57
Figura 7	87
Nuevo modelo curricular basado en competencias	87
Figuras 8, 9 y 10	100
Evidencias de la implementación de la primera experiencia piloto (2019)	100
Figura 11	116
Modelo de Educación Emocional Bambú	116
Figura 12	246
Evolución y valoración de la agresión de abril a diciembre de 2022	246

Figura 13	246
Tipo de agresión	246
Figura 14	247
Espacio geográfico donde tuvo lugar la agresión	247
Figura 15	250
Agresión	250
Figura 16	251
A quién va dirigida la agresión	251
Figura 17	254
Descripción de las inasistencias	254
Figura 18	255
Ausentismo	255
Figura 19	255
Tendencia de las inasistencias	255
Figura 20	259
Percepción de la tristeza en los alumnos/as por parte de los maestros al comienzo del curso	259
Figura 21	259
Cantidad de niños/as tristes por tramos	259
Figura 22	260
Evolución de la tristeza	260

Índice de tablas

Tabla 1	41
Dimensiones y descripciones del Modelo jerárquico de Mayer y Salovey, 1997.	41
Tabla 2	42
Diferencias entre la IE rasgo y IE capacidad	42
Tabla 3	44
Facetas de la IE rasgo de Petrides y Furnham (2001).	44
Tabla 4	48
Modelo de la Inteligencia Socio-emocional de Bar-On	48
Tabla 5	60
Modelos que gozan de mayor prestigio por su eficacia	60
Tabla 6	64
Similitudes y diferencias entre modelos	64
Tabla 7	65
Resumen de estudios uruguayos que involucran aspectos socioemocionales	65
Tabla 8	74
Organizaciones que han promovido la Educación Emocional en Cataluña	74

Tabla 9	83
Iniciativas eficaces en Educación Emocional en la geografía española.	83
Tabla 10	84
Iniciativas en América Latina	84
Tabla 11	86
Cuatro desafíos para desarrollar con éxito las HSE en los sistemas educativos.	86
Tabla 12	89
Marco Curricular Nacional del Uruguay (2017)	89
Tabla 13	118
Competencias Emocionales. Paradigma Bisquerra.	118
Tabla 14	125
Estructura del MSCEIT	125
Tabla 15	129
Medidas de la IE como Rasgo y medidas de la IE como Capacidad	129
Tabla 16	132
Modelos de Evaluación de Programas	132
Tabla 17	134
Instrumentos para la Evaluación de Habilidades Validados para Uruguay	134
Tabla 18	141
Alpha de Cronbach	141
Tabla 19	142
Índice de discriminación	142
Tabla 20	142
Índice de consistencia interna a través de la correlación del ítem con la puntuación total (ítem-total correlación).	142
Tabla 21	142
Correlación múltiple al cuadrado	142
Tabla 22	143
Cálculo de la fiabilidad de la prueba en caso de que se suprima el ítem en cuestión (reliability if ítem is deleted).	143
Tabla 23	143
Medición de valores no estandarizados en Scala.	143
Tabla 24	143
Cómputo total de las habilidades sociales	143
Tabla 25	157
Cronograma de Actividades para la Implementación del Programa de Actividades de Educación Emocional	157
Tabla 26	159
Cuestionarios aplicados en cada una de las etapas o fases del proceso de implementación del PAEE.	159
Tabla 27	164
Descripción de los grupos de intervención	164

Tabla 28	
Matriz de Datos	171
Tabla 29	181
Resultado del cuestionario Necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional	181
Tabla 30	190
Cuestionario para medir las percepciones de los estudiantes de la escuela 350.	190
Tabla 31	193
Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.	193
Tabla 32	194
Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.	194
Tabla 33	195
Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.	195
Tabla 34	197
Comparación del pretest y postest de la competencia Conciencia Emocional	197
Tabla 35	198
Análisis Estadístico de Pretest y Postest en relación a la Competencia Emocional	198
Tabla 36	202
Comparación del pretest y postest de la competencia Regulación Emocional	202
Tabla 37	204
Análisis de la Competencia en Regulación Emocional: Pretest vs. Postest de Alumnos	204
Tabla 38	210
Análisis de la Competencia en Regulación Emocional: Pretest vs. Postest y su correlación con los ítems e Hipótesis de la Matriz de datos.	210
Tabla 39	212
Comparación entre el pretest postest de la competencia Autonomía Emocional	212
Tabla 40	213
Análisis de la Competencia Autonomía Emocional: Pretest vs. Postest	213
Tabla 41	217
Análisis de la Competencia en Autonomía Emocional y su correlación con los ítems y variables de la matriz de Datos	217
Tabla 42	220
Comparación entre el pretest postest de la competencia Habilidades Sociales	220
Tabla 43	221
Análisis de la Competencia en Habilidades Sociales: Pretest vs. Postest	221
Tabla 44	228
Comparación entre el pretest postest de la competencia Habilidades para la vida y el bienestar	228
Tabla 45	230

Análisis de la Competencia Habilidades para la vida y el bienestar: Pretest vs. Postest	230
Tabla 46	236
Análisis de los datos de la competencia Habilidades para la vida y el Bienestar y su correlación con los ítems de la Matriz de datos	236
Resultado del Cuestionario a maestros en su versión Proceso	242
Tabla 48	250
Tipos de agresión y valoración asignada	250
Tabla 49	254
Valor que se le asignó a cada tramo de falta	254
Tabla 50	255
Tramos de faltas por trimestre	255
Tabla 51	263
Mejora de los alumnos en las competencias emocionales	263
Tabla 52	264
Resultados de la valoración del PAEE como medida de prevención primaria	264
Tabla 53	267
Subescala 1. Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.	267
Tabla 54	269
Subescala 2. Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.	269

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS Y SIGLAS

α - Alfa de Cronbach

ANEP - Administración Nacional de Educación Primaria

art. - Artículo

ASE - Aprendizaje socioemocional

AUDEC-Asociación Uruguaya de Educación Católica

BID-Banco Interamericano de Desarrollo

Caif -Centros de Atención a la Infancia y la Familia

CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

CE - Competencia emocional

CEE- Cuestionario de Educación Emocional

CEIBAL-Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

CI - Cociente intelectual

CIPP - Context-Input-Process-Product

CSE - Competencias socioemocionales

EE - Educación Emocional

EQ-i - Emotional Quotient Inventory

Esc. - Escuela

GROP - Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica

HSE - Habilidades Socio Emocionales

IE - Inteligencia Emocional

INEEd - Instituto de Evaluación educativa

INJU-Instituto Nacional de la Juventud

LUC- Ley de Urgente Consideración

MCRN-Marco Curricular de Referencia Nacional

Mdeo - Montevideo

MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo

OEI-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PAEE - Programa de Actividades Emocionales

PISA-Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes

Plan CEIBAL-Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

TMMS-24 - Trait Meta-Mood Scale (versión abreviada)

TRE - Terapia Racional-Emotiva

UM- Universidad de Montevideo

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción General

Esta tesis doctoral se enfoca en la necesidad de promover el bienestar integral de los alumnos, en un contexto desafiante de la educación uruguaya. La situación actual, caracterizada por transformaciones y dificultades en el ámbito educativo, destaca la importancia de abordar problemas estructurales más allá de la crisis desencadenada por la pandemia de COVID-19. Estos desafíos incluyen las consecuencias generadas por la interrupción del aprendizaje presencial, la brecha digital que afecta particularmente a estudiantes de bajos recursos, así como la agresividad, las inasistencias y la necesidad de capacitación del magisterio para adaptarse a los cambios iniciales derivados de una reforma educativa en curso.

La pandemia también tuvo un impacto en la salud mental, creando desafíos para enseñar y aprender, con educadores lidiando con estrés y adaptación a métodos de enseñanza en línea. La falta de interacción social afectó el desarrollo social y emocional de los estudiantes.

La presente tesis propone la introducción de un Programa de Actividades Emocionales (PAEE) como medida preventiva en una escuela pública de Montevideo, Uruguay, emplazada en un entorno socioeconómico desfavorecido. Su enfoque primordial consiste en abordar los factores de riesgo social identificados por el cuerpo docente, entre los cuales se incluyen la violencia, las ausencias escolares, las manifestaciones de tristeza por parte de los estudiantes, así como la presencia de un clima desfavorable en el entorno educativo.

La implementación del PAEE se basa en la metodología de estudio de caso, evaluando variables dependientes a lo largo del año académico 2022-2023 y su relación con la implementación del programa. La investigación se fundamenta en la experiencia del Grupo Bambú, reconocido por sus intervenciones en educación emocional en Uruguay. Este grupo de profesionales realizó con éxito un programa de formación e investigación en 38 instituciones educativas de Uruguay, estableciendo los fundamentos de un modelo competencial, originado en el modelo pentagonal del Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona, este modelo ha evolucionado de manera significativa, dando lugar a lo que hoy podemos denominar un nuevo paradigma competencial para Uruguay, reconocido

como el Programa de Educación Integral Bambú.

La tesis se sumerge en la literatura sobre educación emocional, destacando la relevancia en contextos de vulnerabilidad social. Se fundamenta en obras de Goleman, Bisquerra, Salovey, Mayer, Brackett y Rivers, entre otros, demostrando cómo la educación emocional puede mejorar la resiliencia, el desarrollo de competencias emocionales, y el bienestar de los estudiantes.

Se destaca la importancia de evaluar y capacitar a los docentes para asegurar la efectividad del PAEE, siguiendo las etapas del modelo CIPP (Context-Input-Process-Product) de D.Stufflebeam. La tesis contextualiza la realidad educativa uruguaya, subrayando reformas educativas pasadas y la actual Transformación Educativa en 2023.

En última instancia, el propósito de la investigación es brindar una base sólida para la implementación efectiva de programas de educación emocional como estrategia de prevención primaria en situaciones de riesgo social, con el fin de contribuir al fortalecimiento de comunidades desfavorecidas en Uruguay. Abordar la aplicación de un programa de educación emocional en una escuela en un contexto desfavorable de Uruguay implica abrir una nueva perspectiva reflexiva en dos dimensiones. En primer lugar, considera la relevancia de su aplicación futura en diversos entornos sociales. En segundo lugar, se orienta hacia la consecución de un modelo de competencias emocionales que pueda ser contextualizado de manera efectiva para la población del país.

Motivación y Justificación del Trabajo

La justificación de este trabajo se basa en cuatro aspectos fundamentales. El primer aspecto tiene que ver con la importancia de la EE, y su emergencia en el mundo educativo. Se plantean las siguientes cuestiones: qué es la inteligencia emocional, cuáles son los modelos imperantes en el mundo académico, cuáles son los principales modelos de evaluación de programas, en qué paradigmas se sustentan, cuáles son los procedimientos más adecuados para evaluar programas de EE y cómo pueden desarrollarse con garantías de éxito en el contexto educativo.

En segundo lugar, se aborda la situación educativa en Uruguay, los informes más recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), como los elaborados por Arista (2016,

2020), tienen como propósito analizar los logros del sistema educativo uruguayo y recabar las perspectivas de padres, docentes, directores y estudiantes sobre la realidad escolar.

Estos informes presentan un panorama desalentador en términos socioculturales y educativos del sistema público uruguayo. Por ejemplo, en la etapa de primera infancia, un porcentaje significativo de niños de 2 y 3 años no asiste al sistema educativo. Además, más del 25% de los estudiantes no logra aprobar la Educación Media Básica y aproximadamente el 40% enfrenta dificultades en algunos programas de la Educación Técnica.

También se observa que cerca del 40% de los estudiantes no completa la educación media obligatoria. Esta situación refleja una realidad preocupante en términos socioculturales y educativos del sistema público de Uruguay. El dato de que el 40% de los estudiantes egresa de la educación obligatoria también revela un problema en la culminación de los ciclos educativos.

Comparado con otros países de la región, Uruguay muestra un rezago en este aspecto, lo que puede tener implicaciones en la formación en el mercado laboral y en el desarrollo socioeconómico del país a corto y largo plazo. Por otro lado, sumado a esta realidad, el problema de la salud mental afecta a la población más vulnerable del país. Hasta el momento solo se han implementado soluciones de contención. Esto sugiere que las medidas y programas para abordar los problemas de riesgo social son limitados y no son suficientes para atender las necesidades de esta población.

El tercer aspecto que justifica este trabajo se refiere al interés de implementar la Educación Emocional en Uruguay, aprovechando una investigación experimental, llevada a cabo por el Grupo Bambú (2019) en colaboración con la Universidad de Montevideo. Esta inspiradora experiencia tuvo sus inicios en una profesora uruguaya residente en Barcelona que participaba en un programa de posgrado en Liderazgo e Innovación Educativa en la Universidad de Montevideo. La pasión y el entusiasmo de la misma por la importancia de aplicar un PAEE en Uruguay, hizo que rápidamente se propagó la idea a los directores del posgrado. Se formó un equipo de trabajo colaborativo que involucraba tanto a profesoras catalanas como uruguayas y se iniciaron las acciones de implementación de la EE en escuelas del Uruguay. Posteriormente y dentro de este contexto, se diseñó un plan de acción sólido y se trazó una hoja de ruta que les permitió establecer conexiones con más de 10.000 maestros/as y educadores/as de todo el país.

Las mejoras socioemocionales que se observaron y se documentaron tras la implementación de programas de educación emocional en 38 escuelas, tanto públicas como privadas, en todo el territorio nacional, fueron genuinamente alentadoras, y los resultados de las mismas fueron presentados públicamente en dos conferencias en Uruguay durante el año 2019. Estos resultados refuerzan la importancia y la efectividad de la educación emocional en el contexto educativo, destacando el impacto positivo que puede tener en el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta iniciativa no solo beneficia a los participantes directos, sino que también ilustra cómo la colaboración y el compromiso pueden generar un impacto significativo en la comunidad educativa en su conjunto.

A medida que estas mejoras comenzaron a destacarse, la importancia de educar el aspecto emocional en el proceso educativo se consolidó con notable fuerza. La sociedad civil de Uruguay fue sensible a esta necesidad y empezó a reconocer la relevancia de la educación emocional en el desarrollo de los estudiantes. Los medios de comunicación también desempeñaron un papel crucial al respaldar positivamente estas experiencias al poner de manifiesto los beneficios tangibles de la EE.

En un contexto uruguayo que exhibía señales de agotamiento en diversos aspectos, la EE ha emergido como una competencia educativa indispensable para promover el bienestar y el desarrollo integral de la comunidad estudiantil. Este cambio en la percepción y la conciencia en la sociedad uruguaya constituye un avance significativo en la promoción de la educación emocional como una herramienta vital en el proceso formativo de los estudiantes.

El auge de la EE en Uruguay fue tan destacable que en agosto de 2019, se llevó a cabo la primera conferencia sobre educación emocional en el país, congregando a 700 educadores y profesionales del ámbito educativo. Posteriormente, en diciembre del mismo año, se convocó una segunda conferencia orientada a educadores de la educación no formal, con la participación de 900 educadores vinculados a los Centros Caif (Centros de Atención a la Infancia y la Familia).

En el año 2020, se conforma un grupo de profesionales integrado por profesores, maestros, abogados, jueces, psicólogos, periodistas y médicos y enfermeras. Guiados por una idea inspiradora de una docente uruguaya, se presenta ante el parlamento uruguayo un Anteproyecto de Ley de EE, marcando un hito significativo en el desarrollo de esta temática. Este proceso

legislativo implicó un diálogo constructivo con senadores, diputados, el presidente del país, Dr. Luis Lacalle, y el expresidente Dr. Julio María Sanguinetti.

Este mismo año, se llevaron a cabo 21 webinars durante el tiempo de la pandemia, con el objetivo de brindar apoyo emocional a los educadores uruguayos en un periodo desafiante para la comunidad educativa.

El año 2022 presenció la ejecución de un [Tour de Educación Emocional](#) que cubrió más de 7.000 kilómetros, llegando a más de 4.000 docentes uruguayos del interior del país. Este itinerario se estableció como un medio efectivo para fomentar la conciencia y la comprensión de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo.

En agosto de 2023, se llevó a cabo una "Movida Emocional" ([Eventos de Bambú Uruguay](#)) que trascendió las fronteras nacionales, extendiéndose hasta Argentina y congregando a más de 1.200 profesores y educadores. En diciembre del mismo año, se realizó una conferencia dedicada a la Salud Mental, buscando visibilizar el rol de la educación emocional en este ámbito en un país donde diariamente se registran tres suicidios.

Estas iniciativas, desde una perspectiva altruista, han sido instrumentales para impulsar el reconocimiento y la apreciación de la educación emocional en el país, resaltando su papel esencial en el desarrollo integral de los individuos. Este esfuerzo colectivo ha sentado las bases para una comprensión más profunda y una implementación más efectiva de las habilidades socioemocionales en el ámbito educativo uruguayo y más allá.

Simultáneamente, en Uruguay, integrantes del Grupo Bambú se han dedicado a investigar y adaptar las mejores prácticas en educación emocional, considerando el contexto social y cultural. La creciente demanda de educadores por una formación más avanzada condujo a la planificación de un posgrado en Educación Emocional en la Universidad de Montevideo. Este programa, diseñado para ser más avanzado y centrado en la persona en su dimensión integral, refleja el compromiso de elevar el nivel de la educación emocional en el país, permitiendo a los educadores abordar la formación integral de los estudiantes de manera más profunda y significativa.

Es en este marco y contexto que nace la necesidad de validar científicamente a través de una

tesis doctoral el recorrido y trabajo hecho. Nuestro objetivo es arrojar luz sobre la importancia de la educación emocional y socioemocional en el viaje de la vida, con la esperanza de que otras personas puedan beneficiarse de las lecciones que nosotros aprendimos más tarde en nuestro propio camino vital.

Y la última justificación de este trabajo nace de una motivación profundamente personal. Esta motivación está arraigada en una historia de vida marcada por la supervivencia y la resiliencia, que da origen a preguntas que resuenan con un profundo sentido emocional. ¿Cómo habría cambiado mi vida si en la escuela me hubieran enseñado, que mi valía era innegable, que mis sueños eran legítimos y que, con esfuerzo, podían convertirse en realidad? ¿Cómo habría impactado la vida de mis hermanos si alguien les hubiera transmitido que eran fundamentales, y que, a pesar de las dificultades que afrontábamos, un horizonte esperanzador estaba al alcance? ¿Y cómo habría transformado mi vida si desde el inicio nos hubieran inculcado que la educación tiene el poder de cambiar las vidas de las personas, incluida la nuestra? ¿Cómo hubiera cambiado la vida si desde el principio nos hubieran enseñado la importancia de conocernos a nosotros mismos, comprendiendo que este autoconocimiento nos brinda un alivio profundo? ¿Cómo habría impactado mi vida y la de mis hermanos, si desde una edad temprana nos hubieran inculcado la habilidad de regular nuestras emociones, nos hubieran mostrado que la violencia no es el camino y que podemos controlarla? ¿Y si hubiéramos aprendido que la apatía es un estado de ánimo que podemos transformar, que no éramos simples corchos a merced del océano, sino agentes de nuestro propio destino?

Quizá, solo quizá, nuestras vidas habrían seguido un rumbo diferente. Estas reflexiones, arraigadas en nuestras experiencias personales y en una profunda necesidad de cambio, son la fuerza silenciosa que impulsa el propósito detrás de este trabajo.

Para concluir esta sección y en el contexto de la presente investigación, se definen los objetivos que han sido concebidos con el fin de guiar de manera precisa y sistemática el desarrollo de esta tesis doctoral. Cada objetivo propuesto representa una dimensión estratégica, delineando metas específicas que se buscan alcanzar a lo largo del proceso de investigación. Estos objetivos son los siguientes:

i) determinar e identificar las necesidades de la escuela en relación con el desarrollo de las HSE,

- ii) identificar las necesidades y potencialidades formativas de los docentes que intervendrán en la investigación,
- iii) diseñar un programa de actividades,
- iv) ejecutar el programa.
- v) evaluar las competencias emocionales de los alumnos implicados antes y después de la aplicación del PAEE,
- vi) evaluar la idoneidad del diseño mediante la formación del cuerpo docente, la evaluación de los recursos didácticos y el desarrollo de competencias en los participantes.

Esta serie de objetivos interrelacionados no sólo guiarán la investigación hacia una comprensión integral del desarrollo de las habilidades emocionales en el entorno escolar, sino que también establecerán un vínculo con las hipótesis formuladas. Al determinar las necesidades tanto de la escuela como del cuerpo docente, diseñar un programa de actividades específico y ejecutarlo, además de evaluar el impacto en los alumnos y la pertinencia del diseño, aspiramos a contribuir significativamente al avance del proceso educativo. Estos objetivos, estrechamente alineados con las hipótesis planteadas, servirán como la piedra angular para la parte empírica de la tesis, proporcionando un marco sólido para el procedimiento de contraste previsto, las dimensiones a explorar, las categorías a analizar, los ítems a considerar y el instrumento de evaluación de impacto a emplear, así como para la selección adecuada y el involucramiento de los participantes pertinentes en la investigación.

Organización del Trabajo

El presente estudio de investigación se divide en cinco capítulos principales. El primer capítulo, de naturaleza teórica, consta de dos apartados. El primer apartado aborda la conceptualización y fundamentación de la inteligencia emocional (IE) y la EE, se describen las definiciones y los enfoques teóricos existentes en la literatura académica y se establece una base conceptual para el desarrollo de esta investigación.

El segundo apartado se enfoca en justificar y contextualizar la EE a nivel internacional, para posteriormente concretar su importancia y justificación en Uruguay. Se analizan los beneficios y la relevancia de promover habilidades emocionales en los contextos educativos y se destaca la importancia de incorporar la EE en el nuevo currículo competencial del Uruguay. También se

describe en detalle el modelo Bambú, que se ha diseñado específicamente para abordar la educación emocional en el nivel de educación primaria. A su vez, se exponen las dimensiones principales del programa, y se detalla la metodología utilizada para trabajar la educación emocional en el aula.

El tercer capítulo de la investigación se enfoca en la fase empírica, comúnmente conocida como trabajo de campo. En este apartado, se describe pormenorizadamente el diseño de investigación seleccionado. Además, se introduce y expone el problema de investigación, se establecen los objetivos generales, específicos e hipótesis de trabajo. Para fortalecer la coherencia entre los objetivos generales, específicos y las hipótesis, se construye una matriz que integra todos los datos recopilados, proporcionando así una explicación detallada de la metodología empleada. Por último, se examinan la evaluación y las características y funciones de las maestras comunitarias que han desempeñado un papel crucial en la ejecución de esta fase, abordando además las etapas e instrumentos de evaluación utilizados.

En el cuarto capítulo, se presentan y analizan los resultados obtenidos a lo largo de las tres etapas de evaluación del programa educativo Bambú. Dichas etapas comprenden la evaluación inicial, la evaluación en curso y la evaluación final, y se realizará a continuación una breve síntesis de cada una de ellas. En cada etapa, se lleva a cabo un análisis exhaustivo de los resultados en relación con diversos aspectos, tales como la coherencia del PAEE. Asimismo, se aborda la identificación de comportamientos de riesgo, entre los que se incluyen el ausentismo, la violencia y la tristeza. Además, se examina el desarrollo de las Habilidades Socioemocionales (HSE), y se realiza un análisis del PAEE según las percepciones tanto de los docentes como de los estudiantes involucrados.

Durante la evaluación inicial, se examina la congruencia del PAEE en términos de su estructura y contenido, a fin de determinar su alineación con los objetivos propuestos. Además, se identifican y analizan las conductas de riesgo observadas, como el ausentismo, la violencia y la tristeza, con el propósito de evaluar la efectividad del programa en la prevención y mitigación de estos comportamientos negativos.

En la evaluación procesual, se realiza un seguimiento continuo del desarrollo y aplicación del programa, con el fin de analizar su progresión y adaptación a lo largo del tiempo. Se examinan los cambios observados en las conductas de riesgo identificadas previamente, evaluando así la

efectividad de las intervenciones realizadas y el impacto del programa en el bienestar emocional de los participantes.

Y en la evaluación final, se recopilan y analizan los datos obtenidos durante todo el proceso, con el propósito de evaluar de manera integral el impacto del programa Bambú. Se realiza una evaluación detallada de las HSE desarrolladas por los participantes, considerando aspectos como la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades de resolución de conflictos. Además, se recaban las percepciones subjetivas de los docentes y alumnos acerca del PAEE, a fin de obtener una retroalimentación completa y enriquecedora sobre su efectividad y beneficios percibidos.

Y en la culminación de este capítulo, se concluye con la sección de discusión de los resultados obtenidos. Se procede al análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación, explicando y contextualizando con la literatura existente y los objetivos planteados, con el fin de comprender el significado y las implicancias de los resultados. Además, se resaltan las limitaciones identificadas durante el estudio y se señalan posibles áreas que podrían ser exploradas en futuras investigaciones. Por último, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones específicas de cada objetivo y posteriormente las conclusiones generales elaboradas a partir de los resultados obtenidos en las tres fases de evaluación del programa de educación emocional Bambú. Al finalizar cada uno de los capítulos se realiza un resumen de manera sintética, que permite obtener la información principal de cada parte de forma accesible y práctica.

Primera Parte: Fundamentación Teórica

1. Capítulo 1: La Educación Emocional

1.1. Antecedentes y Orígenes de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional, un concepto que ha adquirido una creciente relevancia en el mundo académico y en la sociedad en general, tiene sus raíces en una rica historia de desarrollo y evolución. A lo largo del tiempo, diversos investigadores, teóricos y psicólogos han contribuido al entendimiento de la importancia de las emociones en la vida humana.

Desde los primeros trabajos de pioneros como Charles Darwin, que en su libro "La expresión de las emociones en el hombre y los animales" (1872), exploró cómo las emociones se manifiestan en la expresión facial y el lenguaje corporal, sentando así las bases para la comprensión de la conexión entre las emociones y el comportamiento humano, pasando por los trabajos de Alfred Binet (1905), hasta la popularización del término por Daniel Goleman en la década de 1990, la inteligencia emocional ha evolucionado como un campo interdisciplinario fundamental.

La educación del aspecto emocional en niños y jóvenes ha adquirido una relevancia significativa, reconocida por educadores, profesores y responsables de políticas educativas. Autores como Daniel Goleman (1995), en su obra "Inteligencia Emocional", han subrayado la importancia de las habilidades socioemocionales para el éxito en diversos aspectos de la vida. Goleman destaca cómo la IE abarca habilidades como la empatía, la autorregulación y la habilidad para establecer relaciones significativas, necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en continuo cambio. Es fundamental comprender que estas HSE se desarrollan a lo largo de la vida y se adquieren en diversos entornos, como el hogar, la escuela y la comunidad (Bisquerra, 2003). La escuela desempeña un papel crucial en la promoción y desarrollo de estas habilidades.

Daniel Goleman (1995), ha abogado por la enseñanza de habilidades socioemocionales en el currículo educativo para preparar a los jóvenes para afrontar los desafíos del siglo XXI. Además, investigadores en el campo de la psicología positiva, como Martin Seligman en su libro "Authentic Happiness" (2002) realiza una exploración sobre el bienestar y la psicología

positiva en jóvenes o Barbara Fredrickson su libro "Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Feel, Think, Do, and Become" (2013) explora el concepto de "amor 2.0" y su influencia en nuestras vidas, todos ellos han destacado la importancia de promover el bienestar emocional y su florecimiento en la educación.

La necesidad de preparar a los jóvenes para un futuro en constante cambio se ha convertido en un tema central en la literatura educativa y psicológica. Los autores y expertos en este campo argumentan que el desarrollo de HSE, como la empatía, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el manejo del estrés, es fundamental para que los jóvenes prosperen en una sociedad en evolución y enfrenten los desafíos que se les presenten.

Como ya comentamos anteriormente, la pandemia del Covid-19 ha acentuado aún más la importancia de estas HSE, como lo han discutido autores como Rutter et al. (2007) en el contexto de la salud mental. Durante tiempos de incertidumbre, como lo fue sin duda los tiempos que hemos vivido de pandemia, las habilidades como el manejo del estrés, la adaptabilidad y la empatía se vuelven esenciales para desarrollar la resiliencia, como menciona Mestre (2006) en su trabajo sobre la resiliencia en la infancia. En este contexto, la literatura académica y las investigaciones actuales apoyan la idea de que la educación emocional es fundamental para preparar a los jóvenes no solo para el éxito académico, sino también para enfrentar los desafíos de la vida en un mundo en constante cambio.

Estas HSE se desarrollan en distintas etapas de la vida y se adquieren en diversos entornos, incluyendo el hogar, la escuela y la comunidad (Bisquerra, 2003). En este sentido, la escuela desempeña un papel crucial en el fomento y la promoción de estas habilidades. Por lo tanto, es en este sentido, que la formación docente juega un papel crucial, ya que proporciona a los educadores herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo una implementación efectiva en el ámbito socioemocional.

Con el propósito de desarrollar las HSE en los estudiantes, es fundamental comprender el origen y la construcción de la IE, así como tener claridad sobre los conceptos clave involucrados. Aunque posteriormente se proporcionará una definición teórica más detallada, consideramos útil adelantar algunos conceptos para facilitar la comprensión de los términos que se manejaron a lo largo de este análisis.

Por lo tanto, y llegados a este punto, estamos en condiciones de comenzar a desarrollar los antecedentes de la IE. Los primeros antecedentes se remontan al trabajo de Alfred Binet en 1905, quien introdujo el concepto de “Inteligencia Emocional” a través del desarrollo del primer Test Psicométrico, que fue diseñado con el propósito de diferenciar entre alumnos aptos y no aptos. Aunque en ese momento no se denominaba específicamente "Inteligencia Emocional", Binet comenzó a reconocer la importancia de evaluar no solo la inteligencia cognitiva, sino también la capacidad de comprender y regular las emociones. Este enfoque precursor sentó las bases para posteriores investigaciones y desarrollos en el campo de la IE, que se han convertido en un componente fundamental de la psicología y la educación contemporánea.

Posteriormente, Thorndike (1920) expresó una división de la inteligencia en tres componentes: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. En particular, destaca la importancia de la inteligencia social, que se refiere a “la capacidad de comprender y dirigir a los individuos, así como utilizar las relaciones humanas de manera adecuada y efectiva para involucrarse en situaciones sociales adaptativas” (Thorndike, 1920, p.228).

Estos conceptos iniciales sientan las bases para el desarrollo posterior del constructo de la IE, que se enfoca en la comprensión y regulación de las emociones, así como en el manejo de las relaciones sociales. La IE se considera un factor crucial para el bienestar emocional y el éxito en diversos ámbitos de la vida.

Por otra parte, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Gardner (1983), señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo. Esta Teoría de las Inteligencias Múltiples, ha sido una contribución significativa en el estudio de la inteligencia humana. Gardner identificó inicialmente siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, se añadieron dos más: la inteligencia naturalista y la inteligencia existencial.

Howard Gardner, psicólogo y educador, cuestiona la idea tradicional de que la inteligencia se puede medir y evaluar de manera única a través de un solo instrumento (Gardner, 1983). En lugar de eso, su perspectiva de las inteligencias múltiples desafía esta noción al reconocer la diversidad de potencialidades en las personas. Cada una de estas inteligencias puede ser desarrollada y combinada en diferentes grados de manera individual, lo que contribuye al bienestar y a la armonía social, y amplía la comprensión de la inteligencia más allá de una

única medida numérica. Dentro del marco de las inteligencias múltiples, resultan especialmente relevantes los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal, desarrollados más adelante por Goleman (1995).

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de comprender y manejar las propias emociones, así como de establecer metas y autorregularse. Por otro lado, la inteligencia interpersonal se relaciona con la habilidad para comprender y relacionarse efectivamente con los demás, mostrando empatía, habilidades de comunicación y de resolución de conflictos.

En este contexto, la inteligencia social, según la definición de Daniel Goleman, se refiere a la capacidad de establecer relaciones positivas y efectivas con otras personas, lo que se podría describir coloquialmente como "saber relacionarse con los demás" (Goleman, 2006). La inteligencia social abarca el conocimiento sobre asuntos sociales, la sensibilidad para percibir las señales sociales emitidas por los demás y la habilidad para comprender y reaccionar de manera adecuada a los estados de ánimo cambiantes de las personas. Esta competencia es ampliamente reconocida como una de las habilidades más cruciales dentro del espectro de nuestra inteligencia emocional y social.

Por su parte, Extremera y Fernández Berrocal (2006) aportaron evidencia de la importancia de la IE en la promoción del bienestar psicológico y exploraron su papel mediador en la relación entre el bienestar y otros factores. También resaltaron las diferencias de género en la IE, lo que es relevante para comprender las variaciones en el bienestar emocional entre hombres y mujeres.

Estos autores hacen énfasis en la importancia de "determinados factores afectivos, emocionales, personales y sociales, como predictores adecuados de las habilidades adaptativas y del éxito en la vida". Además, enfatizan que "las personas emocionalmente inteligentes no solo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás" (Extremera y Fernández Berrocal, 2004, p.7).

En la evolución del concepto de inteligencia emocional, es crucial destacar las contribuciones de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. En 1990, se publicó un artículo pionero en el ámbito educativo en el que se introdujo el término "Inteligencia Emocional". En su definición inicial, la inteligencia emocional se describe como la capacidad de supervisar los propios

sentimientos y emociones, así como los de los demás, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990). Para estos autores, la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental en la consolidación del concepto de inteligencia emocional al desarrollar un modelo teórico sólido. En su enfoque, la IE se define como la capacidad de reconocer y regular las emociones propias y de los demás, así como de utilizar esta información emocional de manera efectiva para guiar el pensamiento y la acción (Salovey y Mayer, 1990).

El modelo de Mayer y Salovey destaca la importancia de varias habilidades clave en la IE, como la percepción emocional, la facilitación emocional, la comprensión emocional y la regulación emocional. Estas habilidades se consideran fundamentales para el manejo adecuado de las emociones en diferentes contextos y para el logro de un mayor bienestar y éxito en la vida. Este enfoque ha influido en numerosos estudios e investigaciones posteriores sobre la IE. Su modelo ha contribuido a comprender mejor cómo las habilidades emocionales pueden influir en el comportamiento, las relaciones interpersonales, el rendimiento académico y laboral, y la salud mental y emocional (Salovey and Mayer, 1990).

Sin embargo, fue en 1995 cuando el concepto de IE alcanzó una gran difusión y llegó a la sociedad en general con la publicación del ya mencionado y exitoso libro "La inteligencia emocional" del psicólogo y periodista Daniel Goleman. En este libro, Goleman enfatizó la importancia de la inteligencia emocional por encima del coeficiente intelectual (CI) para lograr el éxito tanto en el ámbito profesional como en el personal (Goleman, 1995, 1998). Su paradigma de inteligencia emocional se desarrolla en el apartado modelos y paradigmas de IE, en esta tesis doctoral.

A partir de estos aportes, se ha generado un creciente interés en las HSE que la inteligencia emocional busca desarrollar. Estas habilidades incluyen la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, la capacidad para manejar las emociones de manera efectiva, la empatía hacia los demás, la habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, así como la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva (Goleman, 1995, 1998).

La IE se presenta como una dimensión complementaria a la inteligencia cognitiva, reconociendo que el éxito en la vida no solo depende de la capacidad intelectual, sino también de la capacidad para comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás. Álvarez

González (2011), tomando como referencia la propuesta de Mayer y Salovey (1990), identifica los elementos constitutivos de la IE, que brindan una variedad de habilidades:

- Vivir y conocer las propias emociones: La vivencia de las propias emociones es la que nos permite conocer sus manifestaciones y su influencia. La intensidad de nuestras emociones incrementa el conocimiento que podemos tener de las mismas y de lo que representan para nuestra vida. De esta forma podemos conocer mejor las emociones de los otros.
- Regular las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones como la ira, furia, o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso las emociones y las motivaciones están íntimamente ligadas. Encaminar la motivación hacia la consecución de los objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas.
- Reconocer las emociones de los demás: La empatía es el fundamento de las actitudes prosociales. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.
- Establecer relaciones. Esta dimensión debe ir enfocada a potenciar la convivencia y establecer relaciones constructivas con los demás. Esto en gran medida se ve favorecido por la empatía. Las personas que dominan las habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás (Álvarez, 2011, pp 50).

El autor destaca la importancia de considerar las últimas contribuciones de la neurociencia en el estudio de las emociones. En este sentido, hace referencia a las investigaciones de Antonio Damasio, reconocido profesor de neurociencia, neurología y psicología en la Universidad de Southern California y Premio Príncipe de Asturias en 2005, que ha realizado importantes contribuciones al campo de la educación emocional a través de su investigación y escritos.

Sus contribuciones se centran en la comprensión de cómo las emociones y la inteligencia emocional influyen en la toma de decisiones y el aprendizaje. Algunas de sus contribuciones más destacadas incluyen:

- La importancia de las emociones en la toma de decisiones: Damasio ha demostrado que las emociones desempeñan un papel fundamental en la toma de decisiones racionales. Su trabajo ha destacado cómo las emociones nos proporcionan información valiosa que influye en nuestras elecciones y acciones. Esta comprensión es esencial para la EE, ya que destaca la relevancia de enseñar a los estudiantes a reconocer y gestionar sus emociones en el proceso de toma de decisiones.
- Conexión entre el cerebro y las emociones: Damasio ha explorado cómo el cerebro procesa las emociones y cómo esta interacción afecta la cognición y el aprendizaje. Su trabajo ha demostrado que las emociones y la cognición están intrínsecamente interconectadas, lo que subraya la importancia de abordar ambos aspectos en la educación emocional.
- Promoción de la conciencia emocional: Sus investigaciones han respaldado la idea de que la conciencia emocional, es decir, el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones, es esencial para la toma de decisiones efectivas y el bienestar. Esta idea tiene implicaciones para la educación emocional al enfatizar la importancia de fomentar la conciencia emocional en los estudiantes.
- Aplicación en el aula: Aunque Damasio es principalmente un científico de la neurociencia, sus investigaciones han inspirado a educadores a desarrollar programas de educación emocional basados en su trabajo. Estos programas se centran en ayudar a los estudiantes a comprender cómo sus emociones influyen en su aprendizaje y en sus relaciones interpersonales (Damasio, 2005).

Podemos decir que sus hallazgos respaldan la importancia de la educación emocional en el aula y cómo el conocimiento y la gestión de las emociones pueden influir en el éxito académico y personal de los estudiantes.

Por su parte, Mihay Csikszentmihalyi (1997) introdujo el concepto de "flujo" (flow): una experiencia óptima o vivencia emocional óptima. Esta experiencia se caracteriza por un profundo sentimiento de alegría, felicidad o regocijo, que genera el deseo de experimentar de

forma continua. Según Csikszentmihalyi, el flujo es el resultado de un esfuerzo voluntario y consciente para lograr algo que consideramos valioso.

Csikszentmihalyi también ha desarrollado la hipótesis del flujo en la vida adulta, que se relaciona con la búsqueda de un sentido en la vida. Según Viktor Frankl, psiquiatra y filósofo, encontrar ese sentido de vida y alcanzar la trascendencia son aspectos fundamentales para el ser humano. Estas ideas son discutidas y exploradas por Csikszentmihalyi en su obra.

En capítulos posteriores, analizaremos cómo este concepto es estudiado por Daniel Goleman (2013) en investigaciones recientes, y aporta a la EE elementos importantes para el desarrollo de una salud mental adecuada. Asimismo, es preciso señalar los aportes de Martin Seligman, autor fundamental en el campo de la Psicología Positiva. Una de sus contribuciones más interesantes es la crítica que hace al uso exclusivo del cociente intelectual (CI) como predictor completo del éxito en la vida (Seligman, 2002).

Seligman sostiene que, aunque la psicología tradicional ha otorgado una significativa importancia a la predicción del CI, considerada como un indicador primordial de éxito, existen situaciones en las que individuos con un alto CI no lograron alcanzar el éxito en diversas áreas de sus vidas. Esta investigación cuestiona la visión reduccionista de considerar el CI como la única medida de inteligencia y la única predictora idónea para el logro del éxito.

Seligman observó que muchas personas con un alto CI pueden experimentar depresión y cuestionó qué tipo de inteligencia se estaba midiendo únicamente a través del CI. Pone en evidencia que el Test de Binet, utilizado para medir el CI, se centra principalmente en la información académica y no abarca otros aspectos importantes de la inteligencia como la autoconciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades de manejo de relaciones.

En resumen, Seligman ha destacado la limitación del CI como predictor completo del éxito en la vida y ha enfatizado la necesidad de considerar el desarrollo de las habilidades socioemocionales como complemento esencial para alcanzar una vida plena y satisfactoria. Esta idea ha sido respaldada por otros investigadores y ha contribuido al surgimiento y desarrollo de la Psicología Positiva como un enfoque que busca promover el florecimiento humano y el bienestar integral.

Entendemos cómo la IE se ha convertido en un enfoque relevante en la psicología y ha demostrado tener un impacto significativo, según las investigaciones de Goleman (2005) en varios aspectos de la vida, incluido el éxito académico, laboral y personal. Las habilidades emocionales y sociales son fundamentales para establecer relaciones saludables, manejar el estrés y las adversidades, y tomar decisiones acertadas.

Por otra parte, es importante hacer referencia a la distinción que realizan los autores Petrides y Furnham (2000) respecto al constructo de IE. Ambos autores distinguen la diferencia entre IE Capacidad y IE Rasgo, conceptos desarrollados con mayor precisión más adelante, en este mismo capítulo. Entendemos que IE como capacidad se refiere a la habilidad cognitiva para procesar la información emocional de manera efectiva. Se evalúa a través de pruebas de ejecución máxima, similares a las pruebas de inteligencia tradicionales, que miden la capacidad de una persona para percibir, comprender y utilizar la información emocional de manera adecuada. Por otro lado, la IE como rasgo se refiere a una característica estable de la personalidad y el comportamiento de una persona en relación con las emociones. Se evalúa mediante pruebas de ejecución típica, como cuestionarios y autoinformes, que permiten obtener información sobre cómo una persona suele percibir, expresar y regular sus emociones en situaciones cotidianas.

Esta distinción es importante porque reconoce que la inteligencia emocional no solo implica habilidades cognitivas específicas, sino también aspectos más amplios de la personalidad y el comportamiento relacionado con las emociones. Ambos enfoques, la capacidad y el rasgo, son relevantes y complementarios para comprender la inteligencia emocional en su totalidad.

Es relevante tener en cuenta esta distinción al investigar y evaluar la IE, ya que diferentes enfoques pueden requerir diferentes métodos de medición y análisis. No obstante, la versión presentada por Mikolajczak (2009) difiere ligeramente de la distinción planteada por Petrides y Furnham. Según Mikolajczak, la inteligencia emocional como capacidad se refiere al potencial de las personas para procesar y utilizar la información emocional de manera efectiva cuando se enfrentan a situaciones emocionales específicas, es decir, a lo que pueden lograr si se lo proponen. Por otro lado, la IE como rasgo se refiere a los patrones y comportamientos emocionales característicos que las personas exhiben de forma habitual.

Dentro del marco teórico recomendado por Mikolajczak (2009), se establece un modelo tripartito en el cual se plantea que el conocimiento constituye la base de la capacidad en la IE.

Esto implica que el desarrollo de la inteligencia emocional como capacidad se fundamenta en la adquisición de conocimientos sobre las emociones y habilidades relacionadas. A su vez, la capacidad subyace a los rasgos de personalidad, lo que significa que los patrones emocionales habituales de una persona están influenciados por su capacidad para procesar y regular las emociones.

Este enfoque resalta la interacción entre el conocimiento, la capacidad y los rasgos de personalidad en el desarrollo y la manifestación de la inteligencia emocional. Cada uno de estos componentes desempeña un papel crucial en la comprensión y aplicación de las habilidades emocionales en diversos contextos y situaciones.

En este sentido, Pérez-González y Sánchez-Ruiz (2014), destacan que el conocimiento subyace a la capacidad, la cual a su vez subyace a los rasgos de personalidad, que implica que el conocimiento es fundamental para desarrollar la capacidad y la capacidad es un factor determinante en los rasgos de personalidad.

En lo que se refiere a la IE Pérez-González y Sánchez-Ruiz destacan que la inteligencia emocional de tipo rasgo está asociada al temperamento adulto. Observar el temperamento en niños puede brindar una idea de cómo será su personalidad en la edad adulta.

Por otro lado, McClelland (1973) hace una distinción importante entre inteligencia emocional y competencia emocional. Él propone evaluar la competencia emocional, ya que esta permite observar el cambio real en el aprendizaje. Emocional se puede enseñar y entrenar, lo que la convierte en un aspecto modificable. La inteligencia, por su parte, es una función de alta integración cortical como la atención, la percepción, funciones que se encuentran ubicadas en el prefrontal de nuestro cerebro, cada persona nace con una predisposición a tener una determinada inteligencia emocional, está, no es una característica estable, ya que puede ser modificable, gracias a la interacción social.

1.2. Conceptualización de la Inteligencia Emocional, Educación Emocional y Habilidades Socioemocionales. En busca de un lenguaje común.

A medida que la educación ha evolucionado, se ha observado un crecimiento progresivo en la incorporación y evaluación de las habilidades socioemocionales, ganando cada vez más

relevancia. Esta tendencia se atribuye, entre otros factores, a la ampliación de los conceptos tradicionales de inteligencia y de los objetivos de la educación, así como a la acumulación de evidencias científicas que respaldan la importancia de las habilidades socioemocionales en los procesos de aprendizaje, el éxito laboral, la salud y el bienestar (Durlak et al., 2011; Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2001).

A pesar de este avance, aún no se ha logrado un consenso en la terminología utilizada para referirse a estas habilidades. Algunos autores recurren a denominaciones comparativas, destacando lo que no son: habilidades no cognitivas o habilidades blandas (en contraposición a las habilidades duras o cognitivas) (INEEd, 2015). Otros prefieren una referencia temporal para aludir a las habilidades necesarias para abordar las nuevas demandas educativas, sociales y laborales, denominándose habilidades para el siglo XXI (UNESCO-OREALC, 2017). Otras propuestas emergen desde un enfoque centrado en el bienestar estudiantil, conceptualizando como habilidades para la vida (OMS, 2003; UNICEF, 2012).

En Uruguay el INEEEd (2017) propone la utilización del término "habilidades socioemocionales". Al referirse a ellas como habilidades, se invita a pensar en herramientas a nivel individual que, a pesar de tener una carga genética y de personalidad, se moldean a través de la interacción con el entorno (Kautz et al., 2014). La misma propone la siguiente definición de HSE en el marco de la evaluación Aristas del INEEEd: Las habilidades socioemocionales son entendidas como una serie de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo al entorno, y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar. Se van configurando de forma dinámica a partir de la interacción del individuo con el contexto, a través de experiencias y aprendizajes, y en ese sentido son consideradas como el resultado de procesos de desarrollo, que se extienden a través de todo el ciclo vital.(INEEd, 2017).

Cuando se refiere a las HSE, se está hablando principalmente de su función: estas constituyen herramientas afectivas, comportamentales, cognitivas y regulatorias que afectan el estado emocional personal, la interacción con otros y la comprensión del impacto de las acciones en los eventos y en los demás. Estas habilidades entran en juego e interactúan entre sí para lograr metas, siendo un elemento clave en el proceso de aprendizaje (OCDE, 2015).

Al hablar de HSE en contextos educativos, se nos permite considerar un marco de referencia

donde estas habilidades tienen importancia intrínseca como un resultado relevante de los procesos educativos, no solo por su influencia en los desempeños cognitivos o académicos. Esto sitúa a las habilidades socioemocionales en un papel central para el desarrollo personal, el bienestar, las relaciones personales satisfactorias y el crecimiento ético y laboral (Durlak et al., 2010; OCDE, 2014).

La inteligencia emocional y la educación emocional son conceptos fundamentales en psicología y pedagogía, con diferencias significativas. Según Sanz (2018), es crucial distinguir entre "habilidades emocionales" y "competencias socioemocionales" para comprender su base conceptual. En España, las habilidades emocionales se centran en la comprensión y gestión de las emociones propias y ajenas, abarcando reconocimiento, regulación, motivación y manejo del estrés. Por otro lado, en Uruguay, se da prioridad al término competencias socioemocionales, relacionado con la habilidad de interactuar efectivamente en entornos sociales y regular emociones en diversas situaciones, incluyendo comunicación, empatía, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Es esencial reconocer que la inteligencia emocional abarca un amplio espectro de habilidades que engloban tanto las competencias socioemocionales como las habilidades emocionales. La educación emocional, como proceso, se enfoca en fomentar y desarrollar la inteligencia emocional en individuos, equipándolos con las herramientas necesarias para comprender, expresar y gestionar sus emociones de manera efectiva y constructiva.

La comprensión y gestión de las emociones juegan un papel crucial en el bienestar y el éxito en la vida. La Educación Emocional se posiciona como un proceso educativo que busca precisamente desarrollar estas habilidades en los individuos, abarcando desde la conciencia hasta la regulación emocional. Dentro de este marco, se enseñan destrezas y habilidades, en los párrafos siguientes el lector podrá observar las especificidades de la EE, la IE, y las CSE.

Educación Emocional:

- Se refiere a un proceso educativo que busca desarrollar la conciencia, comprensión y regulación de las emociones en individuos.
- Incluye la enseñanza de habilidades específicas relacionadas con las emociones, como la empatía, la gestión emocional y las habilidades sociales.
- La educación emocional se integra en el contexto educativo para promover el

bienestar emocional y social de los estudiantes.

- Parte de la premisa que todos podemos ser educados en las emociones.

Inteligencia Emocional:

- Se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como comprender y responder de manera efectiva a las emociones de los demás.
- Propuesto por Daniel Goleman en la década de 1995, el concepto de inteligencia emocional destaca la importancia de las habilidades emocionales en el éxito personal y profesional.
- Incluye dimensiones como la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Competencias Socioemocionales:

- Se refiere a un conjunto más amplio de habilidades que involucran tanto las habilidades emocionales como las habilidades sociales.
- Incluye competencias relacionadas con el manejo de relaciones, la toma de decisiones responsable, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.
- Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el éxito en diversos contextos de la vida y se consideran esenciales en el desarrollo integral de una persona.

Si se propusiera definir cada concepto por separado, se haría referencia a la **inteligencia emocional** como la capacidad de un individuo para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como las emociones de los demás. Esta noción, popularizada por el psicólogo Daniel Goleman en 1995, ha sido objeto de un extenso estudio y aplicación en diversas disciplinas como la psicología, la educación y el liderazgo.

La EE, por su parte, se enfoca en la adquisición de las aptitudes emocionales desde una infancia temprana, con el propósito de fomentar y gestionar sus emociones de manera efectiva. La EE busca fomentar la empatía, la resiliencia, la autorregulación emocional y la toma de

decisiones conscientes, habilidades cruciales para el bienestar emocional y el éxito en la vida.

Los dos conceptos están sumamente relacionados, ya que la IE se considera un elemento fundamental de la EE, y juntos desempeñan un papel fundamental en la formación de individuos emocionalmente inteligentes y socialmente competentes. En este punto, profundizaremos en la comprensión de estos dos conceptos, así como en su importancia en el ámbito de la educación y el desarrollo humano. Tanto es así que, autores destacados como Bisquerra (2012b), han resaltado la necesidad de alcanzar un consenso en la conceptualización de estos términos, a fin de facilitar una comunicación precisa entre investigadores y educadores. Con el objetivo de arrojar luz sobre estos conceptos, se llevará a cabo una definición más detallada de la IE, la EE y las HSE.

Bisquerra (2003) 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 los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

A partir de la definición proporcionada, se deduce que la educación emocional debe concebirse como un proceso deliberado y sistemático. No obstante, en la actualidad, en ocasiones, se relega al azar la formación emocional de los individuos, con consecuencias potencialmente perjudiciales. En este contexto, Goleman (2005) plantea una posible solución al sugerir una redefinición del papel que las instituciones educativas deben desempeñar en la formación integral de los estudiantes, promoviendo la integración de aspectos emocionales y cognitivos en el entorno escolar. En esta perspectiva, la educación debe incorporar en sus programas de enseñanza habilidades intrínsecamente humanas, tales como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, el arte de la resolución de conflictos y la colaboración con sus pares.

Desde la óptica de autores como Steiner y Perry (1998) recomiendan que la EE se orienta hacia el desarrollo de tres capacidades básicas, incluyendo la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de manera productiva y la capacidad para escuchar a

los demás y sentir empatía respecto de sus emociones.

Por su parte, Pérez-González y Pena (2011) nos informan que el término educación emocional hizo su primera aparición en la literatura psicopedagógica en 1966, a través de la revista *Journal of Emotional Education*, publicada por el Institute of Applied Psychology de Nueva York. Durante ese periodo, la educación emocional estaba estrechamente vinculada a la aplicación de los principios de la terapia racional-emotiva (TRE), cuyas raíces se encontraban principalmente en las obras de Albert Ellis y otros destacados pensadores.

La definición de educación emocional según Bisquerra (2000, p. 243) resalta dos aspectos fundamentales:

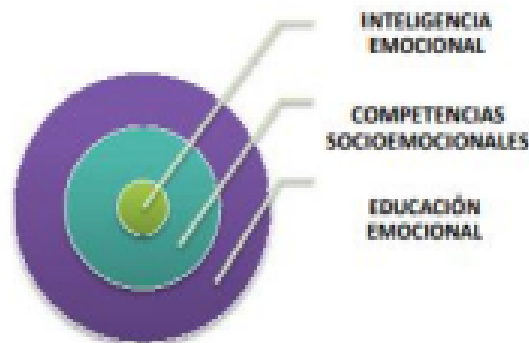
1. Desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo: Según Bisquerra, el desarrollo emocional es tan importante como el desarrollo cognitivo en la formación integral de la personalidad. La EE potencia el desarrollo de las emociones de manera continua y permanente, reconociendo su relevancia en la vida de las personas.
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones: La EE tiene como objetivo proporcionar a los individuos los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y manejar sus emociones de manera efectiva. Esto implica aprender a reconocer, expresar y regular las emociones, así como enfrentar los desafíos que surgen en la vida cotidiana.

La EE busca promover el bienestar personal y social al potenciar el desarrollo emocional junto con el desarrollo cognitivo. Con el fin de alcanzar esta meta, se enfoca en la adquisición de conocimientos y aptitudes relacionadas con las emociones, lo que posibilita a los individuos enfrentar de manera más efectiva los desafíos que se presentan en su existencia.

En la figura 1 se ilustra la integración fluida y complementaria de la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales y la educación emocional, subrayando su importancia en el desarrollo holístico de individuos emocionalmente inteligentes y socialmente competentes.

Figura 1

Posición que ocupa la EE



Nota. Adaptado de *Posición que ocupa la Educación Emocional*, de Cejudo, 2015.

Los principios fundamentales de la EE se basan en las contribuciones de la pedagogía y la psicología. La IE es uno de los fundamentos fundamentales de la educación emocional y de las competencias socioemocionales (CSE). Las **competencias socioemocionales**, por su parte, son una combinación de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores que permiten comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales.

La EE tiene como objetivo desarrollar estas competencias emocionales. En este contexto, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) afirman que las CSE forman parte de un subgrupo dentro de las competencias personales. Además, ellos conciben las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes indispensables para comprender, expresar y de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Es fundamental destacar la importancia de las CSE al sumergirnos en el contexto de esta investigación, dado que este término es predominantemente adoptado por los gobiernos educativos en Hispanoamérica. Según el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), la relevancia de las CSE adquiere un papel particular en el contexto uruguayo, ya que estas competencias desempeñan una función vital por diversas razones de considerable envergadura:

- En primer lugar, estas intervenciones desempeñan un papel fundamental en el mejoramiento del bienestar global de las personas, lo que incluye mejoras en su salud física y mental, así como en sus relaciones interpersonales (Friedman et al., 2010;

Martins et al., 2010; López et al., 2004, 2011). Además, tienen el potencial de reducir comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol, la participación en actividades delictivas y el embarazo en edades tempranas.

- En segundo lugar, tienen un fuerte impacto sobre resultados educativos y laborales, tales como los niveles de escolaridad, salarios, productividad, acceso y progreso laboral, y decisiones ocupacionales (Heckman, Stixrud, y Urzua, 2006; Carneiro et al., 2007; OCDE, 2015).
- En tercer lugar, las CSE son altamente valoradas en el mercado laboral. La evidencia muestra que el retorno a las habilidades sociales, en particular en el mercado laboral en Estados Unidos, ha aumentado en las últimas décadas (Deming, 2017). En el futuro, las habilidades sociales podrían ser más demandadas que las habilidades técnicas en todas las industrias (WEF, 2016).
- En cuarto lugar, pueden ser desarrolladas y son maleables durante una ventana amplia de tiempo, ofreciendo una oportunidad de influir en ellas desde la política pública. Las aptitudes socioemocionales han sido demostradas ser benéficas durante la infancia, la adolescencia e incluso en los primeros años de la adultez (Cuña, Heckman, y Schennach, 2010).
- En quinto lugar, las habilidades que generan habilidades son "habilidades que generan habilidades". Esto significa que las CSE que aprenden en el futuro ayudan a mejorar la capacidad de aprender y mejorar la capacidad de aprender y desarrollar habilidades cognitivas (Heckman y Kautz, 2012; Busso et al., 2017).

Tal cual y como hemos visto, la EE ha surgido como un campo de estudio esencial en el ámbito educativo y psicológico, que reconoce la importancia de las emociones en el desarrollo integral de las personas. Los enfoques teóricos y estrategias pedagógicas ofrecen la oportunidad de establecer marcos teóricos y estrategias pedagógicas que posibilitan la formación de la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales y la promoción de un entorno educativo enriquecido en el ámbito emocional. A continuación, nos enfocaremos en el análisis y la evaluación crítica de los diferentes modelos teóricos de IE, con el objetivo de comprender su evolución, aplicaciones y contribuciones en la formación integral de los individuos y su adaptación a las demandas de un mundo en constante cambio.

1.3. Diversos Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional y el Modelo de Referencia de Educación Emocional en esta Investigación.

En este capítulo, nos adentraremos en el análisis de cinco modelos de inteligencia emocional que han realizado aportaciones interesantes en el campo educativo y psicológico, como lo son: el Modelo de Bar-On (1997), el Modelo de Mayer y Salovey (1997), el Modelo de Mikolajczak (2009), el Modelo de Extremera Fernández-Berrocal (2004), el Modelo de Petrides y Furnham (2011) y, finalmente, el Modelo de Educación Emocional del Dr. Bisquerra (2003), que ha servido como base para nuestra propia intervención.

Además de estos seis modelos fundamentales, también presentaremos tres modelos adicionales que consideramos de interés debido a sus valiosos aportes en el campo de la educación emocional, los cuales, si bien, no desarrollaremos como los anteriores, también tiene su importancia, los cuales se podrán observar en la Tabla 6.

1.3.1. El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990).

El concepto “modelo” experimentó una evolución y ampliación conceptual a lo largo del tiempo. Según Ferrater Mora, el concepto de modelo puede entenderse como una representación simplificada y conceptual de un fenómeno o sistema complejo, que busca captar los aspectos relevantes del mismo y proporcionar una herramienta para su comprensión y estudio más accesibles. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), establece que la palabra “modelo” proviene del latín “modulus” y tiene varios significados. Al ser un arquetipo, se define como un ejemplar que se debe seguir en las obras de ingenio y en las acciones morales, por su perfección.

-Representación en pequeño formato de algo.

-Esquema teórico, generalmente en forma matemática de un sistema o de una realidad compleja como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión.

Tal cual hemos expuesto en anteriores capítulos, el modelo de Salovey y Mayer es uno de los enfoques fundamentales en el campo de la IE. Según estos investigadores, la IE implica la capacidad de comprender y manejar las emociones propias y de los demás de manera efectiva. En su formulación original, Salovey y Mayer describieron la IE como un subconjunto de la

inteligencia social, que se centra exclusivamente en la supervisión y regulación de las emociones.

Para este modelo, la IE implica tres dimensiones, formadas por habilidades emocionales adaptativas y conceptualmente relacionadas, para definir este constructo: valoración y expresión de las emociones, regulación emocional y utilización adaptativa de las emociones. Dicho modelo diferenciaba una serie de procesos mentales que estaban relacionados entre sí. Estos son los siguientes:

- a. Valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás;
- b. Regulación emocional en uno mismo y en los demás.
- c. Empleo de las emociones de forma adaptativa.

El primer paso del modelo de Salovey y Mayer (1990, p. 192) en la IE se enfoca en reconocer de manera precisa las emociones, tanto propias como de los demás, con el objetivo de facilitar una expresión emocional apropiada. Los autores señalan dos niveles de evaluación y manifestación de las emociones: el nivel verbal, que implica la capacidad de describir y comunicar las emociones mediante el uso del lenguaje, y el nivel no verbal, que se refiere a la expresión emocional a través de señales no verbales como el lenguaje corporal y las expresiones faciales. No obstante, los autores resaltan que la medición de la percepción y expresión no verbal puede ser complicada.

El estudio de Salovey y Mayer (1990, p. 185) define la IE como “un conjunto de habilidades que hipotéticamente permiten la valoración y expresión precisa de las emociones en uno mismo y en los demás, la regulación eficaz de las emociones, y la utilización de las emociones para motivarse, planificar y alcanzar logros en la vida”. En la Figura 2 se puede observar la síntesis de lo expuesto.

Figura 2

Primera propuesta del modelo de Salovey y Mayer de la Inteligencia Emocional.



Nota. Adaptado de *Primera propuesta del modelo de la Inteligencia Emocional*, de Salovey y Mayer, 1990.

1.3.2. El Modelo de Inteligencia Emocional Jerárquico de Cuatro Ramas (1997).

En la primera propuesta de modelo sobre la IE, Salovey y Mayer examinaron sus trabajos y otorgaron la siguiente definición de IE: La inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de percibir con precisión, valorar y expresar emociones, así como con la capacidad de acceder y generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento. Asimismo, se relaciona con la capacidad de comprender emoción y conocimiento emocional, y regular emociones que fomenta el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

La principal diferencia entre la primera propuesta presentada por Salovey y Mayer en 1990 y la propuesta posterior es que agregaron una cuarta dimensión, llamada comprensión emocional. La nueva propuesta desarrollada por Mayer y Salovey (1997) surge debido a dos motivos principales, entre otros:

- a) consideran que la formulación inicial carecía de precisión en algunos aspectos y no aborda el aspecto de “pensar sobre” las emociones;
- b) buscan desmarcarse de los modelos más amplios de inteligencia emocional que, en

ocasiones, se adentraba en la esfera social y motivacional.

Es de suma importancia destacar que la implementación de este modelo se refleja en la elaboración de pruebas, como el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), las cuales tienen como objetivo evaluar de manera más objetiva las capacidades que conforman la inteligencia emocional, en contraste con las escalas de autoinforme. No obstante, en una entrevista con Núria Pérez Escoda (GROP, 2019) señala un dato significativo. Ella señala que el MSCEIT presenta dificultades en algunas cuestiones, ya que los autores, con el propósito de analizar determinadas apreciaciones subjetivas de los alumnos, añaden fotografías que pueden tener diferentes interpretaciones a las que ellos pretenden evaluar y esto de alguna manera es un esfuerzo para determinar los resultados.

Tabla 1

Dimensiones y descripciones del Modelo jerárquico de Mayer y Salovey, 1997.

Denominación de la Dimensión	Breve Descripción de las Capacidades que Incluye
Percepción de la Emoción (Rama 1)	El poder percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.
Utilización de la Emoción para Facilitar el Pensamiento (Rama 2)	Capacidad de generar y utilizar emociones y sentir que estas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos.
Comprensión de la Emoción (Rama 3)	Capacidad para ser flexible, modular en uno mismo y en otras personas con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.
Regulación de la Emoción (Rama 4)	Capacidad para estar abierto a los sentimientos, estructurarse en uno mismo y en otros con el propósito de fomentar la comprensión y el desarrollo personal.

1.3.3. Modelo Circular de la Inteligencia Emocional de Petrides y Furnham.

Podemos encontrar otros modelos que también han generado una gran cantidad de literatura en el campo pedagógico. Hay diferencias entre diversos autores en cuanto a la postura teórica más adecuada para estudiar la IE y su desarrollo. Es de suma importancia destacar que los autores como Petrides y Furnham (2000, 2001, 2002) establecen una distinción entre la inteligencia emocional como rasgo (o autoeficacia emocional) y la inteligencia emocional como capacidad (o capacidad cognitivo-emocional). Estos autores sostienen que es fundamental comprender que estos dos constructos son distintos. La IE como rasgo se evalúa mediante cuestionarios de autoinforme, mientras que la IE como capacidad se debería medir a través de pruebas de rendimiento máximo. Esta distinción en la forma de medición tiene implicaciones teóricas y prácticas significativas.

Una de estas implicaciones es que no se esperaría una fuerte correlación entre la IE como rasgo y medidas de capacidad cognitiva general (*g*) u otras variables. En cambio, la IE como capacidad debería mostrar una relación clara con este tipo de medidas. Esta diferencia se resalta en el trabajo de Pérez-González, Petrides y Furnham (2007, p. 82). Los elementos relevantes de la IE se refieren a diversas formas de control de la personalidad, como la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), mientras que la inteligencia emocional es un elemento fundamental (Mayer y Salovey, 1997) Petrides y Furnham (2002) sostienen que se fundamenta en las contribuciones del concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1997).

La autoeficacia es lo que una persona cree sobre cómo se organiza y hace las cosas necesarias para alcanzar ciertos objetivos. En consecuencia, la IE como elemento valioso se apoya en la idea de autoeficacia con el fin de comprender cómo las personas perciben y evalúan sus propias emociones y sus habilidades para regular y expresar emociones de forma efectiva.

De este modo, la IE se sustenta en diversos enfoques teóricos y conceptuales, incorporando aspectos de la personalidad, la inteligencia social, las inteligencias personales y la autoeficacia para abordar la comprensión de las disposiciones emocionales y su influencia en el comportamiento y el bienestar psicológico. A continuación, en la Tabla 2, se presenta una comparación detallada entre diferentes variables relacionadas con la IE. Estas variables incluyen tanto el enfoque de IE como rasgo y como capacidad, así como las medidas utilizadas para evaluarlas, el marco teórico de referencia, los conceptos subyacentes, los máximos

representantes en el campo, las relaciones esperadas con el factor g (inteligencia general), y las evidencias de validez del constructo. Además, se proporciona información sobre los instrumentos de medida utilizados para evaluar estas variables y sus propiedades respectivas.

La tabla busca proporcionar una visión completa y comparativa de las diversas dimensiones de la IE, ayudando así a los investigadores, educadores y profesionales a comprender mejor las diferencias y similitudes entre los distintos enfoques y medidas de la IE.

Tabla 2

Diferencias entre la IE rasgo y IE capacidad

Variabales a Comparar	IE Rasgo	IE Capacidad
Medida	Autoinforme	Basados en rendimiento
Marco Teórico de Referencia	Teorías de la Personalidad	Teorías de la Inteligencia
Conceptualización	Rasgo de Personalidad	Capacidad Cognitiva
Máximos Representantes	Goleman, 1995; Bar-On, 1997;	Petrides y Furnham, 2001; Mayer y Salovey, 1997
Relaciones Esperadas con Factor g	Perpendicular (sin relación)	Correlaciones de Moderadas a Fuertes
Evidencias de la Validez del Constructo	Buena validez discriminativa e incremental vis a vis personalidad	Buena validez predictiva y concurrente con algunos criterios
Instrumentos de Medida	EQ-i (Bar-On), SES (Schutte), TEI que (Petrides), PEC (Brasseur, Gregoire, Bourdu y Mikolajczak)	MSCEIT (Mayer-Salovey Caruso), STEU (MacCann y Roberts), STEM(McCann y Roberts)
Propiedades de las Medidas	Fácil de administrar, susceptible de ser falseado, procedimientos de puntuaciones estandarizadas	Difícil de administrar, resistente a ser falseado, procedimientos atípicos de puntuación, débiles propiedades psicométricas

Nota. Adaptado de *Diferencias entre la IE rasgo y IE capacidad*, de Petrides, Frederickson y Furnham, 2004.

Por su parte, Petrides y Furnham (2001), examinan las diversas dimensiones de la inteligencia emocional (IE) como rasgo, destacando su influencia en la percepción que los individuos tienen de sí mismos en los ámbitos emocional y social. A continuación, se presenta la Tabla 3 que

detalla las dimensiones del modelo propuesto por estos autores. La IE como rasgo, según la formulación de Petrides y Furnham, se manifiesta en varias facetas que revelan diferentes aspectos de la capacidad emocional de un individuo. Estas facetas abordan aspectos como la percepción y comprensión de las emociones propias y ajenas, la adaptabilidad, la asertividad, la autoevaluación, la expresión y regulación emocional, entre otros. Las altas puntuaciones en estas facetas reflejan características deseables como la adaptabilidad, la asertividad, la autoestima, la automotivación y la competencia social, contribuyendo así a la formación de individuos capaces de enfrentar eficazmente las demandas emocionales de la vida cotidiana.

Tabla 3

Facetas de la IE rasgo de Petrides y Furnham (2001).

Facetas de la IE Rasgo	Descripción
Adaptabilidad	Flexibles y dispuestas a adaptarse.
Asertividad	Directas, francas y dispuestas a defender sus derechos.
Valoración o Percepción de Uno Mismo	Claridad para darse cuenta de las emociones propias y de los demás.
Expresión Emocional	Capaces de expresar sus sentimientos.
Regulación Emocional	Capaces de controlar sus emociones.
Baja Impulsividad	Reflexivos y difíciles de ceder a los impulsos.
Autoestima	Exitosos y con autoconfianza.
Automotivación	Motivados y persistentes ante la adversidad.
Competencia Social	Sociales y con muchas habilidades sociales.
Manejo del Estrés	Capaces de resistir la tensión.

Fuente: *IE rasgo de Petrides y Furnham (2001)*

1.3.4. El Modelo Competencial de Mikolajczak (2009).

La idea principal de Mikolajczak (2009, p. 25) es crear un modelo que combine dos ideas diferentes sobre la inteligencia emocional. Por un lado, se percibe la IE como una capacidad, que se acerca más al constructo de inteligencia. Por otro lado, se encuentra la concepción de la inteligencia emocional como rasgo de la personalidad (IE rasgo). El objetivo es encontrar un enfoque que integre ambos conceptos y permita una comprensión más completa y holística de la inteligencia emocional.

Según Mikolajczak (2009, p. 25), las diferentes ideas han ayudado al progreso del conocimiento científico sobre la inteligencia emocional, lo que significa que es importante trabajar duro para conciliar ambas ideas. Asimismo, la autora señala la importancia de diferenciar entre los aspectos genuinamente científicos del constructo de la inteligencia emocional y aquellos que son simplemente creencias populares. En su investigación, Mikolajczak (2009, p. 27) presenta un modelo tripartito con una estructura jerárquica en su estudio. “Este modelo sostiene la idea de que el conocimiento subyace a la capacidad emocional, la cual, a su vez, subyace a los rasgos de personalidad”. La autora plantea una conexión secuencial entre estos tres niveles, en la que el conocimiento constituye la base para el desarrollo de la capacidad emocional, y esta conexión influye en los rasgos de personalidad vinculados con la IE.

Este enfoque jerárquico ayuda a entender mejor cómo funciona la inteligencia emocional. Aprende sobre cómo las emociones son procesadas y utilizadas, y cómo estas se relacionan con las características de una persona.

El modelo tripartito de la IE está compuesto por tres niveles:

1. Nivel del conocimiento: Se refiere a la adquisición y comprensión de información relacionada con las emociones, incluyendo la identificación y etiquetado de las mismas, así como el conocimiento de las situaciones emocionales y las estrategias para manejarlas.
2. Nivel de la capacidad: Se refiere a la habilidad para usar de manera efectiva el conocimiento emocional en situaciones reales. Se trata de la capacidad de percibir,

comprender y regular las emociones propias y de los demás, así como la capacidad de adoptar estrategias apropiadas para controlar las emociones propias y de los demás, así como la capacidad de adoptar estrategias apropiadas para controlar la emoción.

3. Nivel de los rasgos de personalidad: Se refiere a las disposiciones estables de una persona en cuanto a su estilo emocional y su forma de relacionarse con las emociones. Incluye características como la tendencia a experimentar emociones positivas o negativas de manera frecuente, la estabilidad emocional y la capacidad de manejar el estrés (Mikolajczak 2009, p. 28).

Este modelo tripartito propuesto por Mikolajczak (2009) busca integrar y armonizar las diferentes concepciones de la inteligencia emocional, reconociendo la importancia del conocimiento, la capacidad y los rasgos de personalidad en su comprensión. Ella reconoce que ninguna herramienta actual es capaz de medir de forma separada las diferentes competencias interpersonales e intrapersonales de la inteligencia emocional. Aunque se considera que su modelo es muy prometedor, se requiere evidencia empírica para contrastar su validez y adaptabilidad (Mikolajczak, 2009).

Según Mikolajczak (2009, p. 28), este modelo no se opone a los conceptos de IE, sino que los unifica, lo que puede contribuir significativamente a la investigación científica. Por otro lado, el modelo puede ser de gran utilidad para los profesionales, ya que les permite determinar en qué nivel específico (conocimiento, capacidad o rasgos de personalidad) puede originarse una deficiencia en la inteligencia emocional, ya sea en términos de escaso conocimiento emocional o de habilidades emocionales aplicadas.

En resumen, el modelo propuesto por Mikolajczak es muy útil y tiene mucho potencial para aplicarlo, pero debe ser respaldado por evidencia empírica. Asimismo, ofrece una herramienta útil para detectar deficiencias en los diferentes niveles de la IE, lo cual puede ser de gran ayuda para profesionales y practicantes en el campo. El modelo es práctico y orientado a la aplicación, ya que pretende identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias específicas para el crecimiento de la inteligencia socio-emocional de un individuo.

En la Figura 3, se observa la disposición de los elementos que componen el modelo tripartito, comenzando por la inteligencia rasgo, la capacidad y los conocimientos.

Figura 3

Modelo tripartito de Mikolajczak.



Nota: Adaptado del Modelo *Tripartito*, de Mikolajczak, 2009

1.3.5. El Modelo de Bar-On (1997).

De acuerdo con Bar-On y Parker (2000), la IE se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la totalidad del individuo para afrontar las exigencias y presiones del entorno. De este modo, la IE se convierte en un factor esencial en la determinación del éxito en la vida y tiene un impacto directo en el bienestar emocional general de la persona. Aunque Bar-On prefiere utilizar la expresión “inteligencia emocional y social”, haciendo referencia a las competencias sociales necesarias para desenvolverse en la vida (Vallés y Vallés, 2003, p. 39).

Bar-On sostiene que la IE y social es educable y, además, afirma que su capacidad de modificabilidad es superior a la de la inteligencia cognitiva. Desde esta perspectiva teórica, se refuerza la idea de que la IE puede ser desarrollada a través de la educación. La persona emocionalmente inteligente suele ser optimista, flexible, realista y exitosa al momento de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997)

Bar-On (2000) construye su primer inventario para adultos (EQ-i), el cual consta de 233 ítems compuestos por 5 escalas y 15 sub escalas, cuyo objetivo es evaluar los componentes que describen la IE. Bar-On revisó su modelo y concluyó que la estructura factorial consta de 10

factores que para él son los componentes claves de la inteligencia socioemocional. Se realiza una revisión de su definición de inteligencia emocional y social, señalando que la inteligencia emocional y social es un conjunto multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales que influyen en nuestra capacidad general para enfrentar de manera activa y eficaz las presiones y demandas de cada día.

El Modelo de Bar-On (1997) se centra en la evaluación de la inteligencia socio-emocional y es reconocido por su enfoque integral en la comprensión de las competencias emocionales y sociales de un individuo. Su modelo tiene como características un enfoque holístico al considerar la inteligencia socio-emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas en lugar de evaluarlas de forma aislada. Además, su modelo tiene muchas habilidades emocionales y sociales, como la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía, las habilidades interpersonales, el manejo del estrés y la toma de decisiones. Para evaluar la inteligencia socio-emocional, se utiliza un cuestionario llamado "EQ-i" que se divide en 15 escalas que abordan diferentes aspectos emocionales y sociales.

El EQ-i se administra en forma de autoevaluación, lo que significa que los individuos califican sus propias habilidades y CSE. Y también incorpora la idea de "competencia mixta", lo que significa que no se enfoca únicamente en las habilidades emocionales positivas, sino que también considera las habilidades que permiten a una persona enfrentar situaciones desafiantes y adaptarse de manera eficaz. Este modelo ha sido empleado en diversos ámbitos, incluyendo la psicología clínica, la psicología organizacional y la educación, con el propósito de evaluar la inteligencia socio-emocional y diseñar programas de desarrollo de habilidades emocionales.

La contribución de la EE puede proporcionar una base sólida para comprender y promover la CSE en el ámbito educativo.

El Modelo que presenta Bar-On es una herramienta integral que evalúa y promueve la inteligencia socio-emocional al considerar una amplia variedad de competencias emocionales y sociales, y ha tenido un impacto significativo en la comprensión y aplicación de la educación emocional y social.

En la Tabla 4, adaptada a la obra de Pérez González (2010), se presenta una síntesis del Modelo de la Inteligencia Socio-emocional de Bar-On. Se pretende brindar a los lectores una representación visual y esquemática de los elementos clave de este modelo, lo que les permitirá

una comprensión más clara y detallada de sus componentes y dimensiones. En el cuadro se examinan las dimensiones, las habilidades que se agrupan, y cómo estas habilidades se relacionan con el fin de comprender el panorama completo de la inteligencia socio-emocional.

Tabla 4

Modelo de la Inteligencia Socio-emocional de Bar-On

Subtipo de IE	Subcomponentes	Descripción
Intrapersonal	Autoconocimiento emocional	Capacidad para reconocer y entender los propios sentimientos.
	Asertividad	Capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los derechos propios de una manera firme, aunque no destructiva.
	Autoconsideración	Capacidad para respetarse y aceptarse a uno mismo.
	Autorrealización	Capacidad para conocer y darse cuenta de las capacidades potenciales.
	Independencia	Capacidad para autocontrolar y autodirigir las en pensamiento y las acciones para sentirse libre y emocionalmente.
Interpersonal	Empatía	Capacidad para entender y apreciar los sentimientos de los demás.
	Relación interpersonal	Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
	Responsabilidad social	Capacidad para ser miembro constructivo y cooperativo de un grupo.
Adaptabilidad	Contraste con la realidad	Capacidad para validar las emociones propias y discernir entre lo experimentado y lo verdadero.
	Flexibilidad	Capacidad para ajustarse a las emociones, los pensamientos y las conductas ante cambios.
	Solución de problemas	Capacidad para identificar, definir y generar e implementar posibles soluciones.
	Manejo del estrés	Tolerancia al estrés
	Control de impulsos	Capacidad para resistir o demorar impulsos.

Estado de ánimo	Optimismo	Capacidad para mantener una actitud positiva ante la vida y mirar a la parte más brillante y luminosa de la vida.
	Felicidad	Capacidad para sentirse satisfecho de uno mismo y de los demás.

Nota. Adaptado de *Modelo de la Inteligencia Socio-emocional de Bar-On*, de Pérez González, 2010.

1.3.6. El Modelo de Goleman.

El modelo de IE de Daniel Goleman, como se presenta en su libro de 1995, reconoce tanto los componentes cognitivos como los no cognitivos de la inteligencia. Goleman argumenta que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, y subraya la interacción entre lo emocional y lo cognitivo “estas dos mentes, la emocional y la racional, operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo” (Goleman, 1995, p.11). Señala que las emociones y la razón operan en armonía y se entrelazan para guiar nuestra interacción con el mundo, de alguna manera, tenemos dos cerebros y dos tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro funcionamiento en la vida está determinado por ambos. Por lo tanto, no solo debemos tener en cuenta el coeficiente intelectual, sino que también debemos considerar la inteligencia emocional. (Goleman, 1995, p. 22).

Goleman propone que las habilidades de la IE son fundamentales y se pueden dividir en cinco competencias clave: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y autenticidad. Estas competencias emocionales son cruciales para el éxito en la vida personal y profesional, ya que permiten comprender y gestionar nuestras emociones y relacionarnos eficazmente con los demás.

En 2005, Goleman simplificó su modelo y redujo las competencias emocionales a cuatro: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Aunque el modelo es más conciso, todavía subraya la importancia de la IE en la toma de decisiones, la gestión de las emociones y las relaciones efectivas.

El modelo de IE presentado por Daniel Goleman (1995) se fundamenta en estas cinco habilidades emocionales fundamentales para el desarrollo efectivo de la vida personal y social;

Autoconciencia Emocional: Está relacionada con la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones en el momento en que surgen. Esta competencia consiste en tomar conciencia de sus sentimientos personales, lo que evita quedar a merced de emociones incontroladas que podrían influir en la toma de decisiones y en la calidad de las relaciones interpersonales.

Regulación Emocional Personal: La regulación de las propias emociones es una extensión de la autoconciencia emocional. Implica la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada y de gestionar respuestas emocionales intensas, como la ira, la furia o la irritabilidad. Esta habilidad es importante para mantener relaciones interpersonales saludables y efectivas.

Automotivación: Está estrechamente relacionada con la conexión entre emoción y motivación. Las emociones tienen el poder de impulsar a la acción, y encaminar estas emociones y la motivación resultante hacia el logro de metas y objetivos es esencial. La automotivación también involucra la capacidad de demorar la gratificación y controlar la impulsividad, lo que suele estar presente en la consecución de metas personales y profesionales. Aquellas personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en sus actividades.

Empatía: La capacidad de comprender y sintonizar con las emociones de los demás, se basa en el conocimiento y la comprensión de las propias emociones. La empatía es fundamental para las relaciones interpersonales efectivas y es la base del altruismo. Las personas empáticas son capaces de detectar las necesidades y deseos de los demás a través de señales emocionales sutiles, lo que las hace adecuadas para profesiones que requieren ayudar y prestar servicios.

Habilidades Sociales: La habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales exitosas se basa en la capacidad de manejar tanto las propias emociones como las de los demás. Las competencias sociales, que incluyen la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el liderazgo, son cruciales para interactuar de manera suave y efectiva con los demás. Las personas que dominan estas habilidades sociales tienden a ser líderes efectivos, populares y eficientes en sus interacciones interpersonales.

En conjunto, estas competencias emocionales conforman la inteligencia emocional, que es relevante para el éxito en diversas áreas de la vida personal y profesional. El conocimiento y la gestión de las emociones propias y ajenas son esenciales para establecer relaciones efectivas y lograr objetivos.

En paralelo, Antonio Damasio, en su libro *“El Cerebro Emocional”* (1994), ha contribuido significativamente, como ya se nombró anteriormente, al campo de la neurociencia y la psicología al explorar la relación entre las emociones y la cognición. Damasio argumenta que las emociones desempeñan un papel esencial en la toma de decisiones racionales y que el cerebro y el cuerpo están intrínsecamente conectados. Su teoría de los “marcadores somáticos” sugiere que las emociones y las sensaciones corporales actúan como señales que guían nuestras decisiones.

Por su parte, Goleman (1995) indica que su principal interés se centra en estas «otras características» a las que hemos denominado IE, características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados. (p. 25-26). A continuación, en la Figura 4, observamos el modelo propuesto por Daniel Goleman (1995).

Figura 4

Competencias emocionales de Goleman



Nota: Adaptado de *Competencias Emocionales*, de Goleman, 1995

Daniel Goleman, como se mencionó previamente, presentó un modelo de inteligencia emocional en el año 2005, el cual representa una versión simplificada en comparación con su modelo anterior de 1995. A pesar de esta simplificación, ambas versiones comparten una base sólida en la comprensión y promoción de la inteligencia emocional. En la figura 5, se presenta

una evaluación de las competencias que este modelo aborda.

Figura 5

Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (2005)



Nota. Adaptado de *Modelo de Inteligencia Emocional*, de Goleman, 2005.

1.3.6.1. Análisis de las Competencias del Modelo de IE de Goleman (2005)

El modelo de 2005 de Goleman, a pesar de su simplificación, sigue centrándose en el desarrollo de competencias emocionales clave. A continuación, se analizan las competencias abordadas por este modelo:

El modelo de IE que se describe considera dos variables clave: "qué haces" y "con respecto a quién". En "qué haces", se incluyen dos capacidades fundamentales: reconocer y regular las emociones. En "con respecto a quién", se tienen dos opciones: contigo mismo y con los demás. Al combinar estas dos variables, se derivan cuatro habilidades fundamentales de inteligencia emocional:

- Reconocer y Regular tus Emociones: Esta habilidad implica la capacidad de identificar y

comprender tus propias emociones. Reconocer lo que sientes en un momento dado es el primer paso para poder gestionar esas emociones de manera efectiva.

- Reconocer y Regular las Emociones de los Demás: Esta competencia se centra en la capacidad de reconocer las emociones de las personas que te rodean y responder adecuadamente. Implica la empatía y la habilidad para comprender las señales emocionales de los demás.

- Regular tus Emociones en Relación Contigo Mismo: Esta habilidad se refiere a la capacidad de gestionar tus propias emociones de manera efectiva. Implica controlar y dirigir tus respuestas emocionales, lo que es fundamental para mantener la autorregulación y la automotivación.

- Regular las Emociones en Relación con los Demás: Esta competencia se enfoca en la habilidad para manejar tus emociones en tus interacciones con los demás. Implica la capacidad de expresar las emociones de manera apropiada y gestionar las respuestas emocionales en contextos sociales.

En conjunto, estas cuatro habilidades de IE son esenciales para comprender y manejar las emociones tanto en uno mismo como en las interacciones con los demás. Estas habilidades son cruciales para el éxito en las relaciones personales y profesionales, así como para la toma de decisiones efectivas.

1.3.6.2. Comparación del Modelo de Daniel Goleman de los años 1995 y 2005

Comparar el primer modelo de Daniel Goleman, que incluía cinco habilidades sociales, empatía, motivación, autorregulación y autoconocimiento, con el modelo de 2005, que presenta cuatro competencias emocionales (conciencia social, gestión de las relaciones, autogestión y autoconocimiento), revela una evolución en su enfoque. Aquí señalamos algunas conclusiones que a nuestro parecer se pueden extraer de esta comparación:

- Simplificación del modelo: La transición de un modelo que ostenta cinco competencias a uno con cuatro representa una simplificación en la conceptualización de la inteligencia emocional. Goleman parece haber mejorado su enfoque, fusionando habilidades sociales y empatía en la competencia de conciencia social y combinando motivación y autorregulación bajo el término

"autogestión".

- Énfasis en la interacción social: Según el modelo de 2005, las relaciones sociales y la conciencia social son competencias fundamentales. Goleman afirma que las relaciones y la empatía son elementos fundamentales de la inteligencia emocional.
- Mayor claridad en la autorregulación: La inclusión de la "autogestión" en el modelo de 2005 podría interpretarse como una forma de llamar más a la autorregulación emocional y al control de impulsos, aspectos que están estrechamente relacionados con la motivación. Esto podría ser una simplificación que aclara el enfoque.
- Continuidad en el autoconocimiento: A pesar de los cambios en la estructura del modelo, la competencia de "autoconocimiento" permanece constante en ambos modelos. Esto resalta la relevancia de la autoconciencia como una capacidad fundamental en la capacidad de tener conexión emocional.
- Adaptación a la investigación y la aplicación: La evolución del modelo de Goleman puede revelar progresos en la investigación sobre la inteligencia emocional y las necesidades de su aplicación en la práctica.

En el ámbito de la literatura académica, Daniel Goleman ha desempeñado un papel destacado al centrarse en diversos aspectos de la inteligencia emocional y su aplicación en diversas áreas de la vida. A través de sus contribuciones, ha promovido la integración de la inteligencia emocional en programas educativos y ha abordado la mejora de la educación social y emocional en las instituciones escolares. Sus aportaciones en este ámbito se basan en la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional en el entorno educativo puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional y el rendimiento de los estudiantes (Goleman, 1995).

En el contexto del liderazgo empresarial, Goleman ha señalado la relevancia de la inteligencia emocional para los líderes. Ha destacado cómo las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, como la empatía y la gestión de las emociones, pueden ser fundamentales para la creación de equipos efectivos y entornos de trabajo saludables. Esta perspectiva se alinea con la idea de que el liderazgo efectivo no solo depende de la inteligencia cognitiva, sino también de la inteligencia emocional (Goleman, 1998).

Además, Goleman ha explorado la relación entre la inteligencia emocional y la práctica de la

atención plena. Ha resaltado cómo la atención plena puede contribuir a la regulación emocional y la toma de decisiones más efectivas al aumentar la conciencia de las propias emociones y la capacidad de responder de manera reflexiva en lugar de reactiva (Goleman & Davidson, 2017).

El autor ha ayudado a comprender mejor la resiliencia emocional y cómo las personas pueden desarrollar para enfrentarse al estrés y la adversidad de manera más efectiva. Sus investigaciones han señalado que la inteligencia emocional desempeña un papel crucial en la capacidad de recuperación frente a situaciones de presión y dificultad (Goleman, 1995).

Por último, Goleman ha abordado la relación entre la IE y la salud mental. Ha resaltado cómo la gestión de las emociones y la promoción del bienestar emocional pueden contribuir a la salud mental en general. Sus trabajos han subrayado la importancia de abordar las cuestiones emocionales y su impacto en la salud psicológica (Goleman, 1995).

En resumen, las contribuciones de Daniel Goleman abarcan una variedad de áreas, desde la educación y el liderazgo empresarial hasta la atención plena, la resiliencia emocional y la salud mental, lo que destaca la relevancia y la aplicabilidad de la inteligencia emocional en múltiples contextos. Por otra parte, el cambio de un modelo de cinco competencias a uno de cuatro en la obra de Goleman refleja una simplificación y una adaptación a las necesidades prácticas. En el modelo de 2005, las relaciones sociales y la conciencia social son más relevantes, mientras que la autoconciencia sigue siendo una competencia central en ambos modelos. Los dos modelos siguen enfocándose en la importancia de la IE en la vida personal y profesional.

1.3.7. Paradigma de Educación Emocional del GROP

En esta sección, se explicará el modelo de EE propuesto por Rafael Bisquerra. Se proporcionará información académica sobre las bases teóricas y prácticas de este modelo, descubriendo sus principios fundamentales y su aplicación en contextos educativos. El modelo de EE de Bisquerra representa un enfoque interdisciplinario que busca potenciar la IE, promover el bienestar emocional y mejorar las HSE de estudiantes y educadores por igual. En este punto explicaremos las herramientas, estrategias y recursos que ofrece este enfoque, así como sus beneficios y desafíos en la actualidad.

Según Bisquerra (2000), la EE se lleva a cabo en diferentes contextos de intervención, los

cuales se determinan en función del proceso evolutivo del individuo al que se orienta. Desde los primeros años hasta el final de su escuela, el individuo se encuentra en un sistema educativo formal donde se encuentra como alumno. En este contexto, los agentes que intervienen son los tutores, el profesorado en general, los alumnos y las familias.

Posteriormente, se produce una fase de transición en la que la persona recibe apoyo como ciudadano a través de los recursos y medios comunitarios (contexto socio comunitario). En esta etapa, se busca que la educación emocional trascienda el ámbito escolar y se extienda a la comunidad en general. En este sitio, diversos agentes sociales, tales como instituciones, organizaciones y la propia comunidad, pueden desempeñar un papel relevante en la promoción de la educación emocional y en el desarrollo de habilidades emocionales en la sociedad en su conjunto.

La EE se divide en dos áreas fundamentales: el contexto educativo, enfocado en la etapa escolar del individuo y con la participación de tutores, profesorado, alumnos y familias; y el contexto socio comunitario, en el que se pretende involucrar a la comunidad en general y utilizar recursos y medios comunitarios para fomentar la educación emocional. Los dos contextos son importantes para brindar un desarrollo integral de las habilidades emocionales a lo largo del proceso de evolución del individuo.

Como se explica, la EE es un campo en constante evolución que persigue fomentar el bienestar psicológico y social de las personas mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales HSE. El modelo de intervención por parte de programas educativos es uno de los métodos más relevantes para ayudar a las personas a tener educación emocional. Este modelo se centra en la implementación de programas estructurados y planificados que tienen como objetivo fomentar la adquisición de aptitudes emocionales en los estudiantes.

Bisquerra (2003) propone un Modelo de intervención Pentagonal, el cual tiene como requisito esencial que los agentes educativos puedan formarse académicamente.

El modelo de programas que plantea Bisquerra gira en torno al desarrollo de cinco competencias emocionales que se detallan en la Figura 6.

Figura 6

Modelo pentagonal competencial de Rafael Bisquerra (2003).



Nota. Adaptado de *Modelo pentagonal competencial*, de Rafael Bisquerra, 2003

A continuación, examinaremos detalladamente cada una de las competencias del Modelo Pentagonal. Este modelo, empleado en la presente investigación, sirve como la estructura fundamental del Paradigma de Educación Emocional Integral Bambú.

La conciencia emocional es la capacidad de ser consciente tanto de nuestras propias emociones como de las emociones de los demás. Implica ser capaz de reconocer y comprender las emociones que experimentamos, así como ser sensibles al clima emocional de un determinado contexto. Además, implica reconocer que es posible alcanzar un estado de bienestar y felicidad.

La regulación emocional se refiere a la habilidad para manejar nuestras emociones de manera adecuada. Esto implica ser consciente de la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. También implica tener estrategias de afrontamiento efectivas y la capacidad de generar emociones positivas por nosotros mismos.

La autonomía emocional abarca una serie de características relacionadas con la autogestión

personal. Estas características incluyen la autoestima, una actitud positiva hacia la vida, la responsabilidad personal, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la habilidad para buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia emocional. Estas competencias nos brindan la fortaleza necesaria para enfrentar las provocaciones del entorno y nos permiten sentirnos empoderados.

Competencia Social: La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad, etc.

Competencias para la vida y el bienestar: En palabras de Bisquerra, la EE es una competencia para toda la vida y el objetivo final es adquirir un bienestar social y emocional en las etapas de la vida fuera del marco académico.

A continuación, se enumeran y detallan algunos de los modelos de EE más destacados, reconocidos por su rigor académico. Estos modelos, que han emergido como referentes en el ámbito educativo, serán examinados en términos de sus fundamentos teóricos, enfoques metodológicos y contribuciones al campo de la EE. La revisión crítica de estos modelos proporcionará una comprensión más profunda de las prácticas actuales en EE y ofrecerá perspectivas valiosas para la formulación de estrategias efectivas en este ámbito.

1.4. Algunos de los modelos de EE imperantes que presentan mayor rigor académico

A continuación, procederemos a realizar una comparativa de los modelos de EE que gozan de mayor reconocimiento entre psicólogos y pedagogos. En esta revisión, examinaremos los enfoques primordiales de cada modelo, las habilidades clave que consideran esenciales y que se espera que los estudiantes reconozcan y adquieran, así como los métodos utilizados para su evaluación. Además, se destacarán tanto las similitudes como las diferencias generales presentes en todos los modelos analizados.

Cada uno de estos modelos ofrece un enfoque particular y enriquecedor en el campo de la inteligencia emocional y la educación emocional. La elección de un modelo específico dependerá de los objetivos educativos y las necesidades de cada contexto particular.

A continuación en la Tabla 5, presenta una recopilación de modelos ampliamente reconocidos y elogiados en el ámbito de la Educación Emocional por su eficacia comprobada. Estos modelos han ganado prestigio debido a sus enfoques innovadores, fundamentos teóricos sólidos y resultados positivos en la promoción del desarrollo emocional y social.

Tabla 5

Modelos que gozan de mayor prestigio por su eficacia

	Enfoque principal	Habilidades Clave	Medición e instrumentos utilizados	Materiales
Modelo de Goleman (1995)	Se enfoca en la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen la conciencia emocional, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.	Engloba una amplia gama de habilidades emocionales e interpersonales.	<p>Principalmente, se mide a través de autoinformes y observación de conductas.</p> <p>Cuestionarios de autoevaluación: Estos cuestionarios permiten a las personas evaluar su propio nivel de inteligencia emocional en áreas como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales.</p> <p>Evaluaciones 360 grados: En entornos organizacionales, se utilizan evaluaciones 360 grados para obtener retroalimentación de múltiples fuentes, como supervisores, colegas, subordinados y uno mismo, con respecto a las habilidades de inteligencia emocional de un individuo.</p> <p>Programas de desarrollo de la inteligencia emocional: Estos programas incluyen talleres, seminarios y cursos diseñados para ayudar a las personas a mejorar sus habilidades emocionales. A menudo, utilizan materiales didácticos, ejercicios prácticos y actividades para fomentar el crecimiento emocional.</p>	
Modelo de Bar-On (1997)	Se centra en la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades interpersonales e intrapersonales que contribuyen al bienestar emocional.	Incluye dimensiones como el autoconcepto emocional, la toma de decisiones independiente y la empatía.	Emplea cuestionarios de autorreporte. Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la inteligencia emocional según este modelo. Este cuestionario mide varias dimensiones emocionales y sociales.	Modelo de Bar-On (1997)
Modelo de Mayer y Salovey	Se centra en la percepción, comprensión y regulación de las emociones como componentes	Considera la habilidad para percibir y comprender las emociones propias y	Propone una evaluación basada en la capacidad, a través de pruebas objetivas.	Principalmente, pruebas con preguntas específicas relacionadas con la

(1997)	clave de la inteligencia emocional	ajenas, así como la capacidad para regular las emociones de manera efectiva.	<i>Instrumentos de Evaluación:</i> Se basa en pruebas objetivas que evalúan la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones. Ejemplos incluyen el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test).	percepción y comprensión de emociones.
Modelo de Bisquerra (2003)	Se centra en la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales que contribuyen al desarrollo personal y social.	Incluye habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones conscientes y la resolución de conflictos.	<p>Utiliza cuestionarios de autoevaluación para medir dimensiones específicas de la inteligencia emocional, como la autorregulación y la empatía. Bisquerra ha desarrollado cuestionarios (CCE para primaria y secundaria) que permiten a los estudiantes, evaluar su nivel de competencias emocionales y bienestar emocional. Estos cuestionarios suelen incluir preguntas sobre la autoconciencia, la autorregulación emocional, la empatía y otras habilidades emocionales.</p> <p>Programas y materiales didácticos: Bisquerra ha desarrollado programas educativos y materiales didácticos para fomentar la inteligencia emocional en entornos escolares. Estos programas a menudo incluyen actividades prácticas, ejercicios de autorreflexión y lecciones diseñadas para ayudar a los estudiantes a comprender y gestionar sus emociones.</p> <p>Guías y libros: Ha escrito y colaborado en varios libros relacionados con la educación emocional y la inteligencia emocional. Estos libros proporcionan orientación teórica y práctica sobre cómo promover y desarrollar la inteligencia emocional en contextos educativos. Formación y talleres: Bisquerra imparte talleres y cursos de formación en los que comparte sus conocimientos y estrategias relacionadas con la educación emocional. Estos talleres a menudo incluyen materiales prácticos y ejercicios destinados a mejorar la comprensión y aplicación de la inteligencia emocional.</p> <p>Asesoramiento y apoyo: Bisquerra promueve el asesoramiento y el apoyo emocional en las escuelas y otros entornos educativos. Esto puede incluir proporcionar orientación a estudiantes y profesores sobre cómo gestionar emociones, resolver conflictos y promover el bienestar emocional.</p>	

Modelo de Mikolajczak (2009)	Hace hincapié en la regulación de las emociones, en especial, en el manejo de las emociones negativas.	Se centra en la autorregulación emocional y en la comprensión de las emociones.	Propone medidas de autoinforme y autoevaluación. Emplea cuestionarios de autoinforme que miden habilidades emocionales, como la autorregulación y la comprensión emocional. Ejemplos incluyen el Trait Meta-Mood Scale (TMMS)	Cuestionarios y escalas diseñadas para que los individuos evalúen sus propias habilidades emocionales.
Extremera Fernández-Berrocal (2004)	Se enfoca en la inteligencia emocional como una capacidad que involucra la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas, así como la utilización de estas habilidades en la vida diaria.	Aborda la autorregulación emocional, la empatía, la autoconciencia y la habilidad para gestionar las relaciones interpersonales	Utiliza una variedad de medidas, incluyendo pruebas de autorreporte y medidas basadas en habilidades. Se apoya en pruebas de autorreporte que evalúan habilidades emocionales y competencias específicas, como la percepción emocional y la regulación de las emociones.	
Modelo de Petrides y Furnham (2010)	Se enfoca en la inteligencia emocional como una combinación de la habilidad de entender y expresar las propias emociones y el uso de esta comprensión en la vida diaria	Combina habilidades relacionadas con la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones basada en las emociones.	Utiliza cuestionarios de autorreporte. Utiliza pruebas de autorreporte que evalúan la inteligencia emocional a través de escalas que abordan dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía. Ejemplos incluyen el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).	Cuestionarios que recopilan la percepción del individuo sobre sus habilidades emocionales.
Modelo de CASEL (1994)	CASEL se centra en la promoción del desarrollo de competencias sociales y emocionales en el currículo escolar. Su enfoque abarca cinco competencias clave: conciencia emocional, autorregulación, competencias sociales, toma de decisiones responsable y habilidades de relación. El objetivo principal es integrar estas competencias en el entorno educativo para mejorar el bienestar y el rendimiento de los		CASEL ha desarrollado un conjunto de herramientas de evaluación para medir el progreso en las competencias sociales y emocionales. Estas herramientas incluyen escalas de evaluación, encuestas y observaciones en el aula para evaluar el desarrollo de las competencias en los estudiantes.	CASEL proporciona recursos y materiales para educadores y escuelas, incluyendo programas de educación emocional, currículos, guías de implementación y recursos para padres. También ofrece formación y capacitación para educadores en la implementación efectiva de la educación

	estudiantes.			emocional.
Modelo de la UNESCO (Fundado en 1945)	El modelo de la UNESCO promueve un enfoque integral de educación emocional que se basa en el desarrollo de habilidades emocionales, la conciencia intercultural y la promoción de la paz y la resolución de conflictos. El objetivo es fomentar la comprensión, la tolerancia y la empatía en un contexto global y multicultural.		La UNESCO no proporciona instrumentos de evaluación específicos en su enfoque. En su lugar, promueve la evaluación basada en indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados con la educación emocional y la promoción de la paz en entornos educativos.	La UNESCO ofrece orientación, recursos y materiales sobre educación emocional, multiculturalismo y promoción de la paz. Estos materiales pueden incluir currículos, guías de implementación y recursos para educadores y estudiantes.
Modelo de RULER Creado por Marc Brackett (2000)	RULER, desarrollado por Marc Brackett y sus colegas en la Universidad de Yale, se enfoca en el reconocimiento, la comprensión, la etiquetación, la expresión y la regulación de las emociones. Su objetivo es promover la inteligencia emocional y el bienestar emocional en el entorno educativo.		Instrumentos de Evaluación: RULER ha desarrollado una serie de herramientas de evaluación, incluyendo escalas de evaluación de competencias emocionales y evaluaciones de clima emocional en el aula para medir el impacto de su programa en estudiantes y educadores.	RULER proporciona un programa de educación emocional que incluye currículos, actividades y recursos para educadores y estudiantes. También ofrece formación y apoyo para implementar efectivamente el programa en las escuelas.

La Tabla 6 ofrece una comparación detallada que destaca tanto las similitudes como las diferencias clave entre diversos modelos de Educación Emocional. Al examinar estas similitudes y diferencias, se pretende arrojar luz sobre las distintas perspectivas teóricas y metodológicas que subyacen en la educación emocional. Esta visión comparativa facilita la comprensión de las variaciones en los enfoques pedagógicos, permitiendo

a los educadores y profesionales seleccionar y adaptar estrategias según sus objetivos específicos. La tabla, por lo tanto, se presenta como una herramienta valiosa para explorar y entender la diversidad de modelos existentes en el campo de la educación emocional.

Tabla 6

Similitudes y diferencias entre modelos

Similitudes	<ul style="list-style-type: none"> *La mayoría de los modelos reconocen la importancia de la autorregulación emocional y la empatía como componentes esenciales de la inteligencia emocional. *La mayoría de los modelos se basa en materiales que permiten a los individuos autoevaluar sus habilidades emocionales. *Todos resaltan la relevancia de la inteligencia emocional en el bienestar personal y social.
Diferencias	<ul style="list-style-type: none"> *Algunos modelos se enfocan en habilidades intrapersonales, mientras que otros enfatizan habilidades interpersonales. *Los modelos varían en términos de las dimensiones específicas de la inteligencia emocional que miden y los instrumentos utilizados para hacerlo. *Algunos modelos emplean pruebas objetivas, mientras que otros se basan en cuestionarios de autorreporte o en observación de conductas. *Las fuentes de información y los materiales utilizados pueden variar según el enfoque de cada modelo.

Si bien estos modelos nombrados anteriormente ya se han puesto en marcha y hay evidencias de su implementación, a nivel del Uruguay, la inclusión de las HSE en las políticas educativas se encuentra en una fase temprana, si bien se observa un creciente interés por parte de la comunidad académica nacional en incorporar estas habilidades en sus agendas de investigación.

En la última década, investigadores afiliados a diversas universidades y grupos de investigación en el país han explorado las HSE en el ámbito educativo uruguayo. Aunque estas habilidades no se han abordado como un constructo general, existe una acumulación de conocimientos nacionales sobre algunos de sus componentes específicos, tales como la motivación, la autorregulación metacognitiva, la regulación emocional, y las conductas internalizantes y externalizantes. En la tabla 7, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en 2017 presenta una síntesis de las publicaciones científicas que abordan investigaciones realizadas en Uruguay centradas en los componentes socioemocionales de la población estudiantil. Estos estudios proporcionan una base significativa para una aproximación inicial a las HSE de los estudiantes uruguayos, así como sus determinantes y sus conexiones con diversas áreas de su desarrollo.

Tabla 7

Resumen de estudios uruguayos que involucran aspectos socioemocionales

Habilidad	Autores	Población Objetivo	Instrumentos Utilizados	Año
Motivación	Karina Curione y Marina Míguez	19 estudiantes en mitad (12) o final (7) de Ingeniería (Universidad de la República)	Entrevistas en profundidad	2014
Motivación	María José Alemán, Daniel Trías y Karina Curione	116 estudiantes de quinto grado de educación media (Colegio privado de nivel sociocultural medio alto)	Cuestionario de autorreporte	2011
Motivación	Marina Míguez	106 estudiantes de la asignatura Introducción a la Inmunología (Facultad de Química, Universidad de la República)	Encuestas diagnósticas de aprendizajes, Observaciones de clase, Entrevistas, Encuestas de opinión	2010

Autorregulación Metacognitiva	Daniel Trías y Juan Antonio Huertas	81 estudiantes del penúltimo año de educación media de un colegio privado de Montevideo	Actividades específicas para evaluar las estrategias de autorregulación	2009
Regulación Emocional	Delfina Miller	82 escolares de 5 a 8 años en tres escuelas de diferentes contextos socioeconómicos en Montevideo	Protocolizada Child Behavior Check List, Cuestionario a maestros, Técnica proyectiva MacArthur Story Stem Battery, Prueba de Conductancia Dérmica, Juego naturalístico	2013

Nota. Adaptado de *INNEd*, 2017.

La intención del INEEd es integrar la evaluación de HSE en la evaluación nacional Aristas mediante la creación de un instrumento diseñado específicamente para el contexto educativo uruguayo, el mismo representa un primer paso para comprender la realidad de los estudiantes uruguayos, con el propósito de generar información valiosa para los distintos niveles del sistema educativo. Según la INEEd, la necesidad de desarrollar un instrumento propio surge debido a que los marcos conceptuales internacionales, a pesar de su significativa contribución a la inclusión de las habilidades socioemocionales en la agenda educativa, presentan dificultades en términos de comparabilidad, especificidad y consenso, lo que dificulta su adaptación a un marco concreto para la evaluación educativa en Uruguay.

Sería beneficioso contar con un modelo de competencias emocionales adaptado a la realidad de Uruguay antes de la implementación del instrumento de evaluación. Los estudios gubernamentales existentes suelen enfocarse principalmente en sectores educativos terciarios, mientras que la muestra considerada en este contexto está mayormente compuesta por sectores privados. En este escenario, el programa Bambú presenta un modelo de competencias en sintonía con la transformación educativa en Uruguay y ofrece un instrumento de evaluación diseñado específicamente para abordar estas competencias. Sin duda observamos que en la actualidad, los sistemas educativos experimentan una profunda transformación al centrarse en el fomento de las CSE en el entorno escolar. Este cambio resalta el papel crucial del docente como agente clave para impulsar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, cuyo éxito depende directamente de la capacidad y apoyo que los educadores reciban para implementar esta innovación pedagógica de manera efectiva. En el siguiente punto, se observa

como Vivas, García (2005), justifica la creciente importancia de la EE en varias razones que van desde la esencia misma de la educación, que busca el desarrollo integral de la personalidad, hasta la respuesta a las necesidades sociales emergentes, como problemas de salud mental, estrés, violencia, marginalidad social y la crisis económica.

1.5. Perspectiva y Marco Situacional de la Educación Emocional en el Ámbito Educativo

Las HSE se desarrollan a lo largo de la vida y en diferentes entornos como el hogar, la escuela y la comunidad local. Aunque la escuela siempre ha sido un lugar importante para el desarrollo de estas habilidades, debido a los últimos acontecimientos que ha sufrido la humanidad (Covid-19) han ido adquiriendo una mayor importancia en el proceso formativo de los estudiantes, y especialmente en el cierre de las brechas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos.

En los últimos años, los sistemas educativos han adoptado un mayor número de políticas y programas con el objetivo de fomentar el desarrollo de HSE en el entorno escolar. En este proceso, el papel del docente adquiere una importancia aún mayor, ya que debe participar activamente en el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes. Por lo tanto, el éxito de las iniciativas para desarrollar HSE en los estudiantes depende en gran medida de la capacidad y apoyo que los docentes reciban para implementar esta innovación pedagógica de manera adecuada.

Según Vivas García (2005), la importancia y presencia de la EE en el ámbito académico se justifica por una serie de razones:

1. Desde la propia finalidad de la educación: que implica el desarrollo integral de la personalidad y también la adquisición de habilidades para ser y vivir, aspectos que están involucrados en la educación emocional.
2. Desde el análisis de las necesidades sociales: suscitadas por las problemáticas actuales, aumento de problemas de salud mental, estrés, violencia, marginalidad social, consumo de drogas, crisis económica.
3. Desde el desarrollo de las investigaciones en el campo de la neurología y la psicología:

en los últimos años se ha tenido un avance significativo acerca de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y del funcionamiento del cerebro emocional.

4. Desde el reconocimiento de los factores afectivos y motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: las investigaciones han demostrado el papel que juegan el clima del aula, las emociones positivas, las actitudes positivas, de aceptación y autoeficacia, que favorecen el rendimiento académico.
5. Desde el avance de las tecnologías de la información y la comunicación: con la consecuente repercusión en la calidad de las relaciones interpersonales que pueden provocar un aislamiento del individuo que afecte su vida emocional.
6. Desde los resultados de los procesos educativos: los elevados índices de abandono y fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, la ansiedad ante los exámenes, los problemas de convivencia escolar son situaciones que deben tener respuestas desde los sistemas educativos.
7. Desde el nuevo rol de profesor, como guía del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que adquiere un papel más centrado en la orientación y el apoyo emocional Vivas García (2005).

Todos estos argumentos pedagógicos, psicológicos, sociales y normativos presentados señalan la necesidad y la importancia de la educación emocional, que emerge como una innovación educativa que busca abordar las necesidades sociales que no son atendidas en las asignaturas académicas convencionales (Bisquerra, 2003).

1.5.1. La Importancia de la Educación Emocional y su Aparición en el Mundo Educativo

Etimológicamente, a la palabra “educación” se le atribuyen los conceptos “educere y educare”: "conducir fuera de" y "extraer de dentro hacia fuera". Desde esta perspectiva, la educación se puede comprender como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. La educación implica tanto el aspecto de guiar y conducir al sujeto hacia un desarrollo integral, como el de extraer y nutrir sus capacidades internas. Es un proceso que tiene como objetivo promover el crecimiento y el desarrollo del individuo en todos los aspectos: intelectual, emocional, social y físico.

En este sentido, la educación no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también se centra en el desarrollo de las capacidades y el potencial inherentes a cada persona. Se busca brindar las herramientas y oportunidades necesarias para que el sujeto pueda desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

La educación ha sido un tema de gran interés a lo largo de la historia y ha sido abordada por filósofos, pedagogos y políticos. En la antigua Grecia, varios pensadores ofrecieron sus perspectivas sobre la educación, es el caso de Pitágoras (c. 569 a.C.-c. 475 a. C.), en la Grecia clásica, quien afirmaba que la educación consiste en templar el alma para enfrentar las dificultades de la vida. Esto implica que la educación no solo se trata de adquirir conocimientos, sino también de fortalecer el espíritu y prepararse para los desafíos que la vida presenta.

Por su parte Aristóteles (349 a.c), ofreció una perspectiva única sobre la educación al enfocarse en la interacción social y las relaciones humanas como elementos fundamentales para la formación completa de un individuo. Desde su punto de vista, consideraba que la educación no se limitaba a la adquisición de conocimientos, sino que tenía un carácter sustancial y ético. Él sostenía que las relaciones que el individuo establece con otras personas son esenciales para su desarrollo y formación. Creía que a través de estas interacciones sociales, se pueden adquirir valores, habilidades sociales y virtudes que son fundamentales para convertirse en una buena persona. Para él, la calidad de estas relaciones desempeña un papel crucial en el proceso educativo. En esta visión aristotélica, la educación no se trata solo de la instrucción académica, sino también del cultivo de las virtudes y la adquisición de habilidades para vivir una vida plena y ética. Aristóteles argumentaba que, al relacionarse con otros y aprender de sus experiencias y perspectivas, los individuos pueden ampliar su comprensión y desarrollar una mayor sabiduría. Se enfatiza la formación del carácter, la preparación para enfrentar los desafíos y la interacción social como elementos fundamentales en el desarrollo de un individuo.

Tanto a lo largo de la historia reciente como en la actualidad, es relevante abordar el papel de la educación y comprender tanto su finalidad como el rol que desempeñan los docentes. Sin embargo, a pesar de los avances teóricos y normativos en este sentido, algunos autores expresan escepticismo respecto a la verdadera transformación de la práctica educativa. Esto puede deberse a diversos factores, como resistencias al cambio, falta de recursos o limitaciones estructurales del sistema educativo Santos Guerra (2010) llama a repensar el enfoque educativo

y reivindica una escuela que tenga en cuenta los aspectos emocionales, los valores y la convivencia como elementos fundamentales del aprendizaje.

Siguiendo las ideas de John Dewey (1938), quien abogaba por una educación que fomente la experiencia y la participación activa de los estudiantes, se pueden identificar desafíos en la implementación de esta visión en la práctica educativa. A pesar de estos desafíos, es de suma importancia continuar avanzando hacia una transformación educativa que promueva una experiencia de aprendizaje más integral y significativa para los estudiantes. Aunque existen desafíos para la implementación de esta visión en la práctica educativa, es importante seguir trabajando hacia una transformación que promueva una educación más integral y significativa.

Sin embargo, autores como Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006) expresan una preocupación respecto a la educación integral, señalando que en muchas ocasiones es comprendida y abordada de manera superficial, lo que la convierte en un mero referente teórico o principio programático sin un respaldo real en la práctica educativa. Esta preocupación refleja la necesidad de ir más allá de las declaraciones y promesas y asegurarse de que la educación integral se implemente de manera efectiva en las instituciones educativas. Es importante que los enfoques teóricos y los discursos se traduzcan en acciones concretas en el aula y en las políticas educativas. La educación integral implica tener en cuenta no sólo los aspectos académicos, sino también los aspectos emocionales, sociales y éticos del desarrollo de los estudiantes. Esto requiere un enfoque holístico que considere todas las dimensiones del ser humano y promueva su crecimiento integral.

La preocupación expresada por Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino (2006) sugiere que en muchas ocasiones esta concepción integral no se está implementando de manera adecuada. Esto concuerda con las afirmaciones de Opertti (2022), quien sostiene que el sistema educativo uruguayo está más centrado en su propia imagen que en desarrollar la tan valorada educación integral. Existen diversas causas posibles para esto, tales como la escasez de tiempo, recursos, capacitación o una arraigada cultura educativa basada en enfoques más tradicionales. Sin embargo, esta preocupación resalta la necesidad imperante de que la educación integral trascienda la mera retórica y se implemente de manera concreta en el ámbito de la práctica educativa. Para lograr esto, se requiere un genuino compromiso y una transformación profunda en las instituciones educativas, con el objetivo de asegurar una educación integral de calidad para todos los estudiantes.

Lo que sí es evidente es considerar que el mundo está en constante cambio y evolución, y que las necesidades de la sociedad y los desafíos que enfrentamos también evolucionan. En este contexto, el sistema escolar debe adaptarse y estar en sintonía con las demandas actuales y futuras, para brindar a los estudiantes las habilidades y competencias necesarias para ser exitosos y competentes en la vida. En última instancia, el debate sobre el papel de la escuela y la educación integral es complejo y requiere un enfoque multidimensional, considerando las necesidades de los estudiantes, las demandas de la sociedad y las perspectivas educativas. Es importante tener en cuenta que no hay una única respuesta correcta, y que diferentes contextos y enfoques pueden requerir diferentes enfoques educativos.

Según Santos Guerra (2010), la educación tiene un papel fundamental en la sociedad actual, siendo cinco sus funciones:

- Preparar para entender la realidad: facilitar a los alumnos los criterios y los instrumentos necesarios para entender qué es lo que sucede en la sociedad, quién maneja los hilos del acontecer humano y por qué, es decir, el pensamiento crítico.
- Preparar para actuar: comprensión de la realidad, que conduce al compromiso efectivo con la transformación social.
- Preparar para el desarrollo de competencias: dominio de un entramado complejo de conocimientos, actitudes, destrezas y valores.
- Preparar para sentir: desterrar de las instituciones escolares lo denominado cognitivo, para la convivencia con lo afectivo.
- Preparar para ser: educar a individuos capaces de conocer la realidad y que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria.

Los dos últimos puntos que enumera Santos Guerra tienen que ver con las finalidades de la EE en el desarrollo de la competencia emocional.

Morin (2017) subraya la importancia de la educación para la vida y la necesidad de fomentar la autonomía a través de la convergencia e integración de saberes en un mundo caracterizado por una hiperespecialización que puede conducir a la ignorancia de una visión de conjunto. Para cumplir con la función integral de la educación, Pérez-Gonzalez y Pena (2011) argumentan que la enseñanza de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales en las escuelas

es esencial. Estas habilidades proporcionan una valiosa herramienta personal para lograr un mayor nivel de adaptación en diferentes ámbitos de la vida, como lo son lo personal, familiar, social, académico, vocacional y profesional. Por lo tanto, enseñar inteligencia emocional en las escuelas se convierte en un componente fundamental ya que es importante y conveniente para:

- **Mejorar el bienestar emocional:** La educación emocional enseña a los estudiantes a comprender, gestionar y regular sus emociones de manera saludable. Esto les permite desarrollar un mayor bienestar emocional y aprender a manejar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales de manera efectiva.
- **Mejorar las relaciones interpersonales:** La educación emocional ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y de empatía. Aprenden a comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos, trabajar en equipo y establecer relaciones saludables. Esto les permite construir y mantener relaciones positivas tanto en el ámbito personal como en el académico y profesional.
- **Potenciar el rendimiento académico:** Las habilidades emocionales, como la autorregulación y la motivación, tienen un impacto directo en el rendimiento académico. Los estudiantes que son capaces de gestionar sus emociones de manera adecuada suelen estar más motivados, concentrados y comprometidos con su aprendizaje, lo que se traduce en mejores resultados académicos.
- **Promover la toma de decisiones informadas:** La EE ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones informadas. Aprenden a evaluar las situaciones desde una perspectiva emocional y a considerar las consecuencias de sus acciones, lo que les permite tomar decisiones más conscientes y responsables.
- **Preparar para el mundo laboral:** Las CSE son cada vez más valoradas en el ámbito laboral. Las empresas buscan empleados con habilidades como la empatía, la resolución de problemas y la inteligencia emocional. La educación emocional en las escuelas prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y tener éxito en sus carreras profesionales.

Para los autores citados, la enseñanza de la EE en las escuelas es importante y conveniente porque proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para adaptarse y enfrentar los

desafíos de la vida de manera efectiva. Contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, mejora el clima escolar, promueve la salud mental y favorece el rendimiento académico. Además, prepara a los estudiantes para la vida adulta, dotándolos de habilidades socioemocionales fundamentales. ¿Pero desde cuándo comenzó a tener relevancia la EE en el ámbito educativo?

De acuerdo a la literatura académica, la EE en el contexto educativo comenzó a cobrar relevancia a partir de la década de 1990, cuando se empezaron a reconocer los aspectos emocionales y sociales del desarrollo humano y su impacto en el bienestar y el éxito académico. Aunque las raíces de la EE se remontan a teorías y enfoques anteriores, fue en ese período cuando se comenzaron a desarrollar programas específicos y se integraron enfoques emocionales en el ámbito educativo. Desde entonces, la EE ha ganado reconocimiento y se ha ido incorporando en muchos sistemas educativos en todo el mundo. Se ha demostrado que tiene beneficios significativos para los estudiantes, ya que les ayuda a desarrollar habilidades socioemocionales, a mejorar las relaciones interpersonales, a lidiar con el estrés y a tomar decisiones más saludables.

1.5.2. Iniciativas en Educación Emocional en algunos países del mundo y su incorporación en la realidad educativa del Uruguay.

La EE se ha convertido en un tema de creciente relevancia a nivel global en las últimas décadas. A medida que la comprensión de la importancia de las habilidades emocionales en el bienestar y el éxito de los individuos ha evolucionado, varios países han implementado iniciativas en educación emocional para abordar estas necesidades. Estas iniciativas buscan equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para comprender, expresar y regular sus emociones de manera efectiva, lo que a su vez tiene un impacto positivo en su desarrollo académico y en su capacidad para afrontar los desafíos de la vida.

Uruguay no ha estado ajeno a esta tendencia global y ha explorado recientemente la incorporación de la educación emocional en su realidad educativa. En esta exploración, el país ha evaluado cómo adaptar y aplicar las mejores prácticas y enfoques internacionales en el contexto específico de su sistema educativo, con una gran resistencia por parte del colectivo docente, sobre todo el gremial.

A lo largo de este apartado, examinaremos algunas de las iniciativas en EE implementadas en diferentes países del mundo y su influencia en la realidad educativa uruguaya, destacando cómo esta evolución refleja un compromiso continuo con el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de las comunidades educativas en el país. Posteriormente iniciaremos el análisis de una iniciativa del Grupo Bambú por incorporar la EE a los centros educativos desde el año 2017, si bien en el Capítulo II nos detendremos a analizar detalladamente la propuesta de Bambú, consideramos interesante situar al lector en este apartado.

Comenzamos situándonos en Cataluña con una aportación muy interesante sobre EE proporcionada por el Dr. Rafael Bisquerra (2012), quien la considera una innovación educativa de las últimas dos décadas. En España, se ha experimentado una progresiva implementación de la educación emocional, casi de manera simultánea, en diversas comunidades autónomas y, en general, en distintas partes del mundo. Esto se ha vuelto aún más relevante después de la pandemia, que dejó un impacto significativo en la salud mental debido al confinamiento obligatorio. Cataluña ha sido pionera en la incorporación de la educación emocional en el ámbito educativo a través de diversas instituciones y programas. Entre las organizaciones e iniciativas destacadas que han promovido la educación emocional en Cataluña se encuentran:

Tabla 8

Organizaciones que han promovido la Educación Emocional en Cataluña

Entidad o Programa	Descripción
Fundación Jaume Bofill	Entidad sin ánimo de lucro fundada en 1969. Centra sus esfuerzos en impulsar la transformación y el cambio social en Cataluña. Desde 2009, se enfoca en la mejora educativa como impulsor fundamental para el progreso social.
Programa "Educatió Emocional" de la Generalitat de Catalunya	Políticas y programas para la educación emocional en Cataluña. La Generalitat de Catalunya ha estado promoviendo la educación emocional en su sistema educativo en fechas más recientes.
Programas de formación en educación emocional	Ofrecidos durante diferentes periodos, adaptándose a las necesidades cambiantes de los educadores en Cataluña.

GROP (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica)	Grupo de investigación de la Universidad de Barcelona iniciado en 1982. Se dedica a investigar y promover temas relacionados con la orientación psicopedagógica, inteligencia emocional y educación.
La Granja (Barcelona)	Granja escuela iniciada en 2004, se dedica a entrenar habilidades personales y sociales de los alumnos. Primer Ability Training Center del país. Cuenta con centros en Barcelona y Madrid.

Hemos de tener en cuenta que la educación emocional es un campo en constante evolución, y las fechas específicas de las experiencias pueden variar según los proyectos y las políticas específicas implementadas en cada período. Estas son algunas de las organizaciones e iniciativas que han sido pioneras en la incorporación de la educación emocional en Cataluña. Sus esfuerzos y contribuciones han influido en la promoción de la educación emocional en el sistema educativo de la región. Es importante destacar que en la misma época, en Málaga, se inició una línea de investigación sobre inteligencia emocional, dirigida por Pablo Fernández Berrocal. Este grupo de investigación se ha convertido en la actualidad uno de los más productivos junto al GROP, en el ámbito de la inteligencia emocional en España, como se evidencia en publicaciones como Fernández-Berrocal y Ramos (2002), Fernández-Berrocal y Extremera (2001) y Mestre, y Guil (2006).

Por otra parte, son interesantes los aportes del programa de Educación Responsable creado en Santander, Cantabria, a través de la Fundación Botín. Este programa llegó a Uruguay de la mano de Ian Bajarlia en el 2017, que actualmente trabaja en la órbita de Ceibal. Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), es una iniciativa de inclusión social y tecnológica ejecutada a través del sistema educativo. Este plan ha proporcionado una computadora para cada estudiante y docente de Educación Primaria en escuelas públicas, así como a estudiantes avanzados de institutos de Formación docente del Uruguay. El Plan Ceibal, hace incursiones muy tímidas en el Sistema Educativo uruguayo en relación a las competencias emocionales, sin llegar a generar publicaciones académicas de calidad.

El programa de Educación Responsable de Cantabria, ha sido la base para el desarrollo del Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad (DESC) en colaboración entre la Universidad de Cantabria y la Fundación Marcelino Botín, establecida en 2011. Las

dinamizadoras son Raquel Palomera y Fátima Sánchez. Además, bajo el patrocinio de la Fundación Botín, se ha publicado el informe "Educación Emocional y Social. Análisis Internacional" en 2008. Según este informe, se puede afirmar que la terminología, las publicaciones y la práctica de la educación emocional están presentes principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y España. Esto muestra que la EE ha sido objeto de atención y desarrollo en varios países, incluida España, donde se han llevado a cabo iniciativas significativas y se han realizado investigaciones relevantes en el campo.

En relación a América Latina, podemos observar una iniciativa que se ha desarrollado a través de un estudio reciente realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 12 países de América Latina y el Caribe (2019). Este estudio que se detalla más adelante, ofrece un diagnóstico sobre la incorporación de habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de la región, centrándose en el papel de los docentes y en la formación que reciben para desarrollar estas habilidades en sus estudiantes. El estudio del BID utiliza el concepto de habilidades socioemocionales y las considera como parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan dar respuesta al entorno altamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo Díaz y Rucci, 2019). Si bien existen diferentes marcos teóricos para abordar las habilidades socioemocionales, una de las clasificaciones más conocidas y reconocidas es la de los Cinco Grandes rasgos de la personalidad (Big Five). Esta clasificación describe los rasgos fundamentales que pueden caracterizar a un individuo y sirven como base para determinar habilidades específicas. Estos rasgos son: apertura a la experiencia, responsabilidad, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional.

Esto demuestra que el enfoque en las HSE ha ganado importancia en la educación, tanto en América Latina como en otras partes del mundo, reconociendo la necesidad de formar a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

En países como los Estados Unidos, observamos como en el 2011, investigadores del CASEL han realizado una revisión de los ochenta mejores programas de educación emocional habitualmente utilizados en Estados Unidos, de entre los cuales, sólo veinte cumplieron los tres criterios siguientes, denominados “criterios de excelencia” según esta institución:

a) Instrucción socioemocional sobresaliente: el programa cubre adecuadamente todo el contenido de la educación emocional.

b) Evidencia de efectividad: al menos un estudio de validación riguroso y bien diseñado ha demostrado que el programa es efectivo.

c) Desarrollo profesional sobresaliente: el programa cuenta con un plan de desarrollo profesional de los educadores, así como con un servicio permanente de asesoramiento y apoyo a los mismos que va más allá de un taller de formación inicial para implementar el programa.

Entre los fundadores de CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) se encuentra el prestigioso psicólogo e investigador Daniel Goleman. CASEL identifica cinco competencias básicas: autogestión, autoconciencia, conciencia del entorno social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables. Su enfoque se centra en el desarrollo de estas competencias básicas y valores en los estudiantes, con el objetivo de fomentar su bienestar y éxito tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Este enfoque ha sido reconocido internacionalmente y se ha implementado en diversos países como una estrategia para promover el aprendizaje integral y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Uruguay ha dado pasos iniciales en la incorporación de la competencia emocional en su sistema educativo, pero se enfrenta a obstáculos significativos. Estos desafíos incluyen la resistencia por parte de grupos educativos, en particular los sindicatos, hacia la nueva reforma educativa propuesta por el gobierno (*El País*, 2022). Además, el país afronta altas tasas de deserción escolar, violencia, acoso escolar y elevados índices de suicidio en adolescentes. Estos problemas son barreras importantes para la implementación efectiva de la educación emocional en Uruguay. Los docentes a menudo se ven desbordados por estos problemas y tienden a minimizar las agresiones de naturaleza psicológica, como los insultos, en comparación con las agresiones físicas (Jiménez, T. I., Estévez, E., López, M., 2014). Estas situaciones de agresión y violencia en el entorno escolar afectan negativamente la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes, aumentando el riesgo de deserción escolar. Es evidente la necesidad urgente de incorporar la educación emocional en Uruguay para crear un ambiente escolar más saludable y equipar a los estudiantes con las CSE necesarias para hacer frente a estos desafíos.

La problemática de la violencia escolar se erige como una cuestión de notable complejidad tanto en Uruguay como en América Latina, ejerciendo su perniciosa influencia sobre estudiantes, docentes y comunidades a lo largo y ancho de la región. En el contexto de la

presente investigación, se aborda esta problemática como un factor de riesgo que las docentes han identificado como un impedimento significativo para el desarrollo académico. La revisión de la literatura existente y las investigaciones llevadas a cabo en áreas desfavorecidas sugieren que este fenómeno encapsula una diversidad de comportamientos agresivos y perjudiciales que se manifiestan en el entorno escolar, abarcando desde formas de acoso escolar (bullying) hasta agresiones físicas y verbales de naturaleza más grave.

Autores de referencia en el estudio de la violencia escolar en América Latina han arrojado luz sobre este asunto desde diferentes perspectivas. Algunos de los expertos más destacados incluyen a María Beatriz Greco (2023), autora argentina que ha investigado extensamente sobre el acoso escolar y las dinámicas de poder en el entorno educativo. Sus investigaciones han contribuido a una mejor comprensión del acoso escolar en América Latina. Por otra parte, tenemos a Javier Murillo (2008) investigador español, que ha trabajado en colaboración con instituciones latinoamericanas y ha abordado cuestiones relacionadas con la convivencia escolar y la prevención de la violencia en las escuelas de la región. Por otra parte, María Guadalupe Vega (2013), licenciada en Trabajo Social y Doctora en Ciencias de la Salud Pública de la Ciudad de México, ha investigado sobre el acoso escolar y su impacto en la salud mental de los estudiantes de secundaria. Sus estudios han ayudado a destacar la importancia de abordar el problema de manera integral. y para remitirnos a un ámbito más local encontramos la investigación de Daniela Baridon Chauvie (2013), esta autora uruguaya ha investigado sobre la violencia escolar en Uruguay y la relación entre la agresión en educación media del interior del país utilizando un instrumento para medirla CEVEO, este trabajo ha ayudado a contextualizar el problema en la región y a intentar buscar soluciones al alto índice de agresividad, pero sin éxito hasta el momento.

La violencia escolar en Uruguay es un tema relevante debido a sus efectos negativos en el bienestar y aprendizaje de los estudiantes. La investigación de expertos es esencial para comprender y solucionar el problema de manera efectiva en el país. Actualmente en Uruguay los sistemas educativos se ven desbordados por los problemas de violencia y salud mental de los niños y jóvenes. En la investigación llevada a cabo en Uruguay en 2020 por UNICEF, Ministerio de Desarrollo Social y el INJU (Instituto Nacional de la Juventud), titulada "Bienestar psicosocial y salud mental en adolescentes", pone de manifiesto en la página 28 del informe, considerar un enfoque integral en la salud mental y el bienestar psicosocial de los

adolescentes y jóvenes. Esta perspectiva trasciende el ámbito puramente sanitario e incorpora componentes socioeducativos y comunitarios. Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de introducir en el sistema educativo un enfoque que reconozca y atienda las dimensiones emocionales y sociales de la salud mental.

Esta perspectiva coincide con las ideas de autores como Bisquerra (2016), quien aboga por la integración de la educación emocional en el ámbito educativo como una herramienta efectiva para abordar las cuestiones de salud mental y bienestar en los jóvenes. La investigación resalta la importancia de considerar estos aspectos en el diseño de políticas y programas educativos que promuevan la salud mental y el bienestar en la juventud uruguaya

En el ámbito educativo, se hace evidente la importancia de la prevención de comportamientos de riesgo y la enseñanza de la regulación emocional como componentes esenciales en la formación de los alumnos. El reconocimiento, comprensión y control de las emociones son habilidades cruciales para fomentar relaciones interpersonales saludables y la toma de decisiones efectivas. En particular, es relevante abordar la regulación emocional de la ira, una emoción intensa que todos experimentamos en algún momento de nuestras vidas. La falta de control de la ira es una de las principales causas de situaciones de violencia, lo que subraya la necesidad de desarrollar estrategias efectivas para gestionar esta emoción.

El Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), de la Universidad de Barcelona, ha realizado investigaciones valiosas en el ámbito educativo, centrándose en la gestión de la ira y la impulsividad. Estos esfuerzos investigativos buscan arrojar luz sobre la importancia de controlar la impulsividad en respuesta a la ira y su influencia en la resolución de conflictos, así como en la promoción de relaciones más saludables entre los estudiantes. Los resultados de estas investigaciones pueden proporcionar información crucial para la implementación de programas y estrategias efectivas en el entorno educativo, orientadas a fomentar la regulación emocional y prevenir conductas de riesgo relacionadas con la ira.

La investigación del GROP sugiere que cuando los estudiantes adquieren la capacidad de regular sus respuestas impulsivas ante la ira, están desarrollando habilidades fundamentales para abordar los conflictos de manera pacífica y constructiva. Esta capacidad de tomar decisiones más reflexivas en momentos emocionales no solo beneficia a los estudiantes al reducir la probabilidad de enfrentamientos o actos impulsivos, sino que también contribuye de

manera significativa a la creación de un ambiente escolar más armonioso y respetuoso.

Estos estudios y hallazgos del GROPE resaltan la relevancia de la EE y la importancia de promover estrategias efectivas de regulación emocional en el ámbito educativo, lo que a su vez impacta positivamente en la calidad de las relaciones y la convivencia en las escuelas.

En 2002, se llevó a cabo el Foro Iberoamericano de Convivencia Escolar y Calidad de la Educación en Chile, bajo la organización de la OEI, con la participación de delegaciones de diversos países, como Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Este evento marcó un punto de inflexión en la valoración de la convivencia escolar en la región.

A partir de ese momento, los sistemas educativos de estos países comenzaron a incluir la convivencia escolar en sus agendas, lo que se reflejó en un notable incremento de la producción académica sobre este tema durante las dos primeras décadas del siglo XXI. Esto subraya el creciente reconocimiento de la relevancia de la convivencia escolar para el éxito educativo y el bienestar de los estudiantes en América Latina. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la realidad actual demuestra que aún persisten desafíos en este ámbito.

No obstante, es imperativo reconocer que, hasta la fecha de mi última actualización en septiembre de 2023, la situación no ha experimentado mejoras significativas, circunstancia que se agrava por la creciente problemática de salud mental que atraviesa el territorio uruguayo. La creciente complejidad que caracteriza la cuestión de los vínculos y la convivencia en el entorno escolar se atribuye a la diversidad de perspectivas y enfoques que han surgido en la región. Esta pluralidad de enfoques plantea desafíos significativos en la implementación de políticas y programas destinados a mejorar la convivencia escolar en Uruguay y otros países de la misma zona geográfica. No obstante, resulta evidente que ha surgido un consenso creciente en torno a la imperiosa necesidad de incorporar la enseñanza de las HSE como parte integral de los objetivos de los sistemas educativos, y esto tiene notables implicaciones en la formación de los docentes.

Hasta la fecha (2023), en Uruguay no se ha anunciado oficialmente la estrategia que se seguirá para capacitar a los docentes con el propósito de implementar este programa competencial. Sostenemos firmemente la postura compartida por autores como Fernández Berrocal (2006), CASEL (2009), Goleman (1998), Bisquerra (2003, 2012, 2019, 2022), Sanz (2018), en cuanto a la importancia de la formación docente como un elemento clave para respaldar la

implementación de programas validados. No debemos subestimar la necesidad de abordar estos programas con seriedad, sistematización y una evaluación rigurosa para lograr resultados efectivos.

Aunque todos los argumentos anteriores justifican la importancia de la EE en el ámbito educativo, las investigaciones sobre paradigmas eficaces y modelos de evaluación que pueden determinar de manera longitudinal los cambios observados en poblaciones infantiles siguen siendo modestas. En este contexto, se puede vincular la necesidad de investigaciones sólidas sobre la efectividad de los programas de EE con el enfoque de la obra de Daniel Goleman (1995). Como ya se ha mencionado, Goleman aboga por la importancia de la IE en la educación y cómo puede contribuir al bienestar y éxito de los estudiantes. La falta de aval científico en muchos programas de EE podría ser un desafío para alcanzar los objetivos propuestos por Goleman y otros defensores de la EE en España y en otros lugares (Goleman, 2013).

Resulta necesario que los educadores sean conscientes de esta falta de coherencia y mantengan un escepticismo crítico con respecto a la calidad de dichos programas como recursos educativos, hasta que se dispongan de evidencias objetivas que respalden su eficacia. Por consiguiente, es absolutamente imprescindible estudiar rigurosamente la eficacia de los PAEE en pro de la calidad educativa, tomando como referencia buenos modelos de evaluación de programas, realizando buenos diseños de investigación y empleando herramientas apropiadas tanto para la recogida de información como para la valoración sistemática del diseño, del desarrollo y de los resultados de tales programas.

De lo contrario, argumentan Pérez-González y Pena (2011) se puede dar el caso de que una escuela esté aplicando un programa cada año, consumiendo importantes recursos humanos, organizativos (de tiempo y espacios) y económicos, y que dicho programa no sólo no esté consiguiendo lo que se pretende, sino que incluso podría estar afectando negativamente al alumnado o a la comunidad educativa.

Es esencial destacar que en Uruguay, el Grupo Bambú, que forma parte de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo, se dedica a la implementación rigurosa de PAEE, incorporando evaluaciones confiables. Aunque la evaluación integral de un programa, que abarca sus aspectos de diseño, desarrollo y resultados, es crucial para comprenderlo a fondo y mejorarlo, la prioridad indiscutible debe recaer en la evaluación de resultados. Esta evaluación es de suma importancia, ya que proporciona pruebas concretas de si

se han logrado los objetivos establecidos. Asimismo, es fundamental que los educadores tengan criterios de referencia sólidos para seleccionar adecuadamente entre la amplia gama de recursos educativos y materiales editoriales relacionados con la educación emocional.

Además, es fundamental que los educadores dispongan de criterios de referencia para seleccionar de manera adecuada entre la amplia oferta de recursos educativos y editoriales relacionados con la educación emocional. Por lo tanto, la formación adquiere una gran importancia en este sentido.

A continuación, en la Tabla 9, se detallan algunas de las iniciativas eficaces de educación emocional basadas en la investigación de Pérez-González y Pena (2011) que se han llevado a cabo en distintos puntos de la geografía española y después se aportarán algunas de las diferencias en la incorporación de las habilidades socioemocionales en los 12 países analizados en el informe del BID, Latinoamérica. Observaremos que cada país ha adoptado enfoques y estrategias específicas para promover estas habilidades en su sistema educativo, de acuerdo con sus necesidades y contextos particulares.

Tabla 9

Iniciativas eficaces en Educación Emocional en la geografía española.

Programa o Proyecto	Descripción
FOSOE	Programa de formación en competencias socioemocionales desarrollado por la Dra. Repetto en la UNED. Compuesto por dos libros: uno para el formador y otro para el alumno. Consta de siete módulos que abordan competencias como autoconciencia, regulación emocional, empatía, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Fuente
Educación Emocional Basada en la Investigación (EEBI)	Formación de la Universidad UNIR para la etapa escolar temprana, integrando la educación socioemocional como parte fundamental de la enseñanza. Considera relevante el aprendizaje emocional y social en comparación con otras áreas de aprendizaje. Fuente
INTEMO	Programa basado en las cuatro ramas del modelo teórico de John Mayer y Peter Salovey. Su objetivo es mejorar el clima escolar. Coordinado por el Dr. Juan Carlos Pérez-González y el Dr. Pablo Fernández-Berrocal en la Universidad de Málaga. Fuente
GROP	Grupo de investigación (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de las Universidades de Barcelona y de Lérida, coordinado por el Dr. Rafael Bisquerra. Se centra en la educación emocional y realiza investigaciones en orientación psicopedagógica. Ofrece postgrados y jornadas de educación emocional desde 2002. Fuente
Programa “Educación Responsable”	Programa de la Fundación Marcelino Botín que promueve el desarrollo emocional, social y creativo de niños y jóvenes de 3 a 16 años. Busca potenciar el talento y la creatividad para fomentar la autonomía, competencia, solidaridad y felicidad. Fuente
Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV)	Proyecto de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y Diputación Foral de Gipuzkoa. Material de libre circulación para el desarrollo de la inteligencia emocional en la educación. Programa práctico y orientativo para la acción tutorial en distintas etapas educativas. Fuente
Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional	Red que genera sinergia con 35 centros educativos de primaria y secundaria en Extremadura para aplicar actividades de Educación Emocional validadas. Sus objetivos incluyen generar hábitos, actitudes y valores que potencien la inteligencia social y emocional de las personas. Fuente

Nota. Elaboración personal adaptado del esquema planteado por Pérez-González y Pena, 2011.

Por su parte en América Latina, el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) menciona la incorporación de habilidades socioemocionales en 12 países de América Latina y el Caribe. Cada país presenta diferencias en la incorporación de estas habilidades en su sistema educativo. A continuación, se enumeran los 12 países y se destacan algunas de las diferencias en la incorporación de las habilidades socioemocionales y solo tres países consideran de relevancia la formación docente en HSE.

Tabla 10

Iniciativas en América Latina

País	Descripción
Argentina	Implementación de programas de educación emocional en las escuelas, enfocándose en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía y la resolución de conflictos.
Brasil	Priorización de la formación de docentes en habilidades socioemocionales e integración de estas habilidades en el currículo escolar de manera transversal.
Chile	Establecimiento de políticas nacionales para la promoción de la educación emocional en las escuelas, con énfasis en la autoconciencia y la autorregulación emocional.
Colombia	Incorporación de programas de convivencia escolar que abordan la gestión de emociones y la resolución de conflictos como parte fundamental de la educación.
Ecuador	Implementación de estrategias para la promoción de habilidades socioemocionales, centradas en la inteligencia emocional y la toma de decisiones.
México	Desarrollo de programas de formación docente en habilidades socioemocionales y promoción de la educación emocional en el aula.

Perú	Enfoque en la formación de docentes para la promoción de habilidades socioemocionales, incluyendo la empatía y la comunicación efectiva.
Uruguay	Incorporación de la educación emocional en el currículo escolar y promoción de la resolución pacífica de conflictos como parte de la formación de los estudiantes.
Costa Rica	Establecimiento de políticas de convivencia escolar que incluyen la promoción de habilidades socioemocionales como la autoestima y la empatía.
El Salvador	Trabajo en la creación de ambientes escolares seguros y promoción de la resolución de conflictos como parte de la formación de los estudiantes.
Guatemala	Incorporación de programas de prevención del acoso escolar y promoción de la empatía y la comunicación asertiva en las escuelas.
Honduras	Implementación de estrategias de prevención de la violencia escolar, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Nota. Adaptado de *BID*, 2020

Según el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) sobre la incorporación de habilidades socioemocionales y formación docente en países de América Latina y el Caribe, la mayoría de los sistemas educativos analizados en los 12 países incluyen el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizaje de los estudiantes, y lo hacen de manera responsable. Además, señala que hay muchas diferencias entre las definiciones y formas de organizar las aptitudes socioemocionales en diferentes países. El informe muestra que sólo 7 de los países analizados ofrecen orientaciones y estrategias sobre cómo desarrollar las habilidades socioemocionales en el aula y en la escuela (BID, 2020) y 3 incorporan la formación docente como clave en el desarrollo de las HSE.

Para garantizar la eficacia de una intervención, es imperativo que sea evaluada. En este caso, el instrumento empleado por todos los países para evaluar las HSE se fundamenta en cuestionarios a los estudiantes. El éxito de los programas para desarrollar HSE en la escuela depende, en gran medida, de la capacidad que tienen los docentes para implementarlos, y la misma depende de la formación inicial que están recibiendo los docentes en América Latina y el Caribe. Se identificaron tres países (México, Perú y Brasil) que han establecido nuevos planes de estudio para carreras de Educación, mientras que en la formación en servicio, se identificaron dos tipos de iniciativas públicas: programas que incorporan las HSE en el aula e incluyen formación para los docentes (en México y Colombia); y cursos específicos para docentes sobre la importancia de las HSE y estrategias pedagógicas para desarrollarlas en el aula (en Argentina, Chile, Colombia y Honduras).

A continuación se muestra un cuadro con los cuatro desafíos que se plantea el BID, para que los centros educativos tengan éxito al aplicar las HSE en sus centros educativos.

Tabla 11

Cuatro desafíos para desarrollar con éxito las HSE en los sistemas educativos de la región

Acción	Descripción
Definir	Definir claramente en los estándares de aprendizaje qué habilidades socioemocionales se deben desarrollar en cada sistema educativo y los niveles de logro esperados.

Desarrollar	Desarrollar mediciones que permitan realizar un diagnóstico sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes y monitorear los avances en el tiempo. Incentivar la evaluación de programas en diferentes países para determinar su efectividad y guiar políticas públicas basadas en evidencia.
Establecer	Establecer orientaciones y estrategias para apoyar a la comunidad educativa en la implementación de estándares de aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela (OCDE, 2015; Sánchez Puerta et al., 2016).
Apoyar	Apoyar a los docentes para que desarrollen habilidades socioemocionales y cuenten con prácticas pedagógicas para desarrollarlas en sus estudiantes, a través de la formación inicial y en servicio (Jones, Barnes, et al., 2017).

Nota. Adaptado de.BID, 2020

El informe del BID dice que en Uruguay no se establece un plan explícito para abordar las habilidades socioemocionales, pero el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN, 2017) destaca algunos aspectos importantes que son necesarios para el aprendizaje. Este MCRN tiene tres dimensiones éticas, y cada dimensión incluye una serie de aprendizajes esperados. Algunos de ellos se encuentran resumidos en el cuadro 1.3. Sin embargo, lamentablemente, se evidencia que en Uruguay no se ofrece la oportunidad de formación. Al cierre de esta tesis doctoral las autoridades políticas del Uruguay establecen dentro de los parámetros de la nueva transformación educativa un nuevo modelo curricular basado en competencias, a modo de ejemplo de esta transformación se ofrece un panorama del mismo en la figura 7.

Figura 7

Nuevo modelo curricular basado en competencias

Competencias generales					
Dominio Pensamiento y Comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva
Dominio Relacionamiento y Acción					
Competencia					
intrapersonal	en iniciativa y orientación a la acción	en relación con los otros	en ciudadanía local, global y digital		

Nota. Adaptado de *Plan de Educación básica integrado*, del Nuevo Currículum Competencial del Uruguay, 2022.

La Constitución uruguaya (1967, con reformas posteriores) defiende como principio básico que la Enseñanza debe propender a la formación integral, no solo a la meramente académica, de todos los habitantes de la República: “En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos.” (art. 71, inc. 2.º de la Carta Magna). En esta perspectiva, el Estado debe legislar promoviendo el perfeccionamiento y la salud moral de todos los habitantes del país (arts. 44 inc. 1.º y 68 inc. 2.º de la misma). Por lo que el jurista y co- redactor de la Ley de Educación Emocional uruguaya, Dr. Edgardo Ettlín (2022), sostiene que “no puede, por ende, desatenderse en la Enseñanza el desarrollo emocional y afectivo de la personalidad, porque se encuentra dentro de la construcción del carácter moral y cívico que atienden nuestra Constitución y las más elevadas normas de derechos humanos”. El resto del Bloque de Derechos Humanos, que la Constitución uruguaya hace suyo como expresión de la filosofía democrático-republicana de gobierno (arts. 72 y 332 de la Carta Fundamental), se encuentran en la misma sintonía.

El Anteproyecto de ley de EE elaborado y redactado por la autora de esta Tesis y el Ministro de Justicia del Tribunal de Apelaciones, Dr. Edgardo Ettlín (2022) considera la formación en EE, al establecer en su art. 24 que la Educación Inicial posee, entre otros cometidos, estimular el desarrollo afectivo, y que la Educación Media Básica tiene por objeto profundizar esa competencia (art. 26). Claramente, el art. 38 inc. 2.º de la Ley No. 18.437 preceptúa que la Educación de Primera Infancia promoverá los aspectos “*socioemocionales*”. “Los artículos 2.º y 3.º de la Ley No. 18.437 también establecen la promoción de una educación que garantice el desarrollo psíquico y una vida integrada y armoniosa. Estos artículos subrayan la necesidad de que la política educativa se oriente hacia la articulación de políticas de desarrollo humano, con el objetivo de que las personas adquieran conocimientos que les permitan un desarrollo integral. Este desarrollo integral incluye la adquisición de habilidades relacionadas con el aprendizaje de ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir de manera colaborativa. El propósito final es formar individuos reflexivos, autónomos, solidarios, no discriminatorios y comprometidos en la construcción de sus comunidades locales, en la preservación de la cultura y la identidad nacional, así como en la creación de una sociedad con desarrollo sostenible y equitativo. Asimismo, se promueve el desarrollo de las capacidades individuales (arts. 12, 13, “B”, “C” y “F”).”

Existen normas que abordan el tema emocional en la enseñanza, aunque no de manera completa ni exhaustiva, como el MCRN (2017). Este texto de trabajo se ha promovido como una iniciativa ciudadana y, considerado un texto de trabajo abierto, que se ha llevado a cabo como iniciativa ciudadana y, considerado un documento con discretas modificaciones a Ley General de Educación No. 18.437. En el momento de la publicación de este estudio, el anteproyecto de Ley se encuentra en plena consideración de las autoridades políticas del Uruguay.

El marco curricular de referencia nacional del Uruguay (MCRN, 2017) tiene contenidos para trabajar el aspecto emocional en las siguientes “éticas”. A continuación se encuentra la Tabla 12, que incluye las diversas éticas que se presentan en el MCRN.

Tabla 12

Marco Curricular Nacional del Uruguay (2017)

Marco Curricular de Referencia Nacional 2017	Uruguay (Primaria y Secundaria)
Ética del Pensamiento	Pensar y actuar en la complejidad. Ejemplos de aprendizajes fundamentales: Involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas en el marco de su comunidad. Desplegar procesos de pensamiento complejo y problematización ante los desafíos contemporáneos
Ética de la ciudadanía	Participar en la vida democrática: Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común. Desarrollar actitudes críticas-valorativas fundamentadas en relación con los procesos ciudadanos. "Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común"
Ética del bienestar	El perfil de egreso de educación primaria incluye los siguientes aprendizajes, "construye argumentos, analiza pertinencia de resultados, piensa y actúa creativamente" sentir y ser en la grupalidad. Instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos. Desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias.

Nota. Adaptado de MCRN, 2017.

Es correcto que en Uruguay se lleva a cabo la evaluación de los logros de los alumnos a través del Sistema de Evaluación de Logros en los Aprendizajes de los Alumnos/as (Aristas). Esta

evaluación se lleva a cabo en tercer y sexto grado de educación primaria y tiene como objetivo determinar el nivel de cumplimiento de los objetivos establecidos en lectura y matemáticas en el sistema educativo. Aristas también hace un cuestionario para medir las habilidades emocionales de los estudiantes. Esta evaluación solo se hace en sexto grado para saber cómo se pueden aprender, cómo se controla el aprendizaje y cómo se relacionan con los demás. Esta evaluación periódica proporciona información valiosa sobre el desempeño de los estudiantes en estas áreas, brindando una perspectiva más completa de su desarrollo académico y socioemocional.

Federica Pérez (2021) explica que en la actualidad, en Uruguay se ha vuelto cada vez más común hablar sobre las habilidades socioemocionales debido a los graves problemas de salud mental que la pandemia ha causado en niños y jóvenes. Esto ha generado preocupación en el ámbito de la salud y ha provocado una alarma social. Se ha observado un mayor interés por conocer todo lo relacionado con estas competencias, hasta el punto de que Bisquerra (2003, p.20), menciona que lo emocional se está convirtiendo en una “moda” y se refiere a esta tendencia como el “zeitgeist” que caracteriza a una época.

La Asociación Uruguaya de Escuelas Católicas (AUDEC) ha estado trabajando desde hace treinta años en el tema de cómo pueden ser las habilidades socioemocionales o las capacidades socioemocionales. Con los años se han sumado otras instituciones como Jóvenes Fuertes, Reaching, Grupo Bambú, o Educación Responsable en el Plan Ceibal. En la actualidad, se trata de actividades aisladas o experiencias puntuales que aún no han sido objeto de estudio, excepto el caso de la organización jóvenes fuertes, liderada por la Dra. María José Soler, quien lleva a cabo una investigación en el ámbito de la psicología positiva. Esta investigación piloto se centra en la adquisición de habilidades socioemocionales y se determinó que los jóvenes que participaron en un programa de HSE, tenían niveles adecuados de bienestar psicológico (García, A. Soler, M.J. Soler, 2020) Asimismo, se identificaron correlaciones significativas entre el bienestar psicológico y diversas fortalezas del carácter. Estas fortalezas incluyen la valentía, la perseverancia, la gratitud, la inteligencia social y el autocontrol. Los resultados obtenidos sugieren que el fortalecimiento de las habilidades emocionales, los cuales, han contribuido significativamente al desarrollo integral de los jóvenes.

En el año 2019, y como ya se ha mencionado, el colectivo Bambú llevó a cabo una iniciativa en 38 centros educativos, una experiencia que merece destacar y que será objeto de un análisis

detallado en este trabajo. La relevancia de esta experiencia radica en su capacidad para enriquecer el contexto de nuestras investigaciones anteriores. Aunque se obtuvieron buenos resultados, como lo demuestran dos conferencias en Uruguay, es importante mencionar que hasta ahora no se han publicado los resultados de esta intervención. En consecuencia, esta experiencia se presenta como un antecedente de suma importancia para esta tesis, proporcionando una fuente de información hasta el momento inaccesible. En particular, revela cuestiones fundamentales, tales como la promoción de la participación de los docentes, el diseño de los programas de formación, y, no menos relevante, los métodos de evaluación.

Se ha demostrado que la puesta en marcha de esta innovación pedagógica ha despertado un notable interés y una notable motivación entre los educadores, lo cual se refleja en la constante asistencia de docentes, profesores y educadores a las conferencias organizadas por el grupo Bambú. En los últimos tres años se han celebrado más de quince conferencias, con una participación superior a las diez mil personas procedentes de diversas regiones del país.

A modo de resumen, en el presente apartado se hizo hincapié en las iniciativas de EE en diversos países del mundo y su integración en la realidad educativa de Uruguay. Se señala que Cataluña, (España), ha sido líder en la puesta en marcha de la EE a través de entidades como la Fundación Jaume Bofill y el Programa Educación Emocional de la Generalitat de Cataluña. Se menciona el GROU de la Universidad de Barcelona como un grupo de investigación destacado en este campo. En lo que respecta a Uruguay, se enfrenta a desafíos relacionados con la violencia escolar, la deserción escolar y la salud mental de los estudiantes, lo que subraya la importancia de la educación emocional en el país.

También se señala la falta de evidencia científica sólida que respalde la eficacia de los programas de EE, y la necesidad de realizar investigaciones rigurosas utilizando buenos modelos de evaluación.

En Uruguay, en este escenario, destaca el Grupo Bambú, especializado en la implementación de programas de educación emocional respaldados por evaluaciones fiables. Además, se enfatiza la relevancia de la capacitación de los educadores en el campo de la educación emocional y la necesidad de contar con criterios de referencia sólidos para la selección de los recursos educativos apropiados.

1.5.3. Situación Educativa en el Uruguay

La educación pública en Uruguay se basa en tres principios fundamentales: laicidad, gratuidad y obligatoriedad. Estos principios fueron proclamados por José Pedro Varela en la reforma educativa de 1876 y han sido parte integral del sistema educativo del país desde entonces. La laicidad en la educación implica que las instituciones educativas uruguayas son neutrales en términos de religión y creencias. Se garantiza que no se impone ninguna religión en particular y se respeta la diversidad de creencias y opiniones en el entorno educativo. La gratuidad de la educación asegura que todos los ciudadanos uruguayos tengan acceso a la educación sin importar su situación socioeconómica. La educación pública en todos los niveles, desde la educación inicial hasta la educación terciaria, es gratuita, lo que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Finalmente, la obligatoriedad de la educación establece que la asistencia a la escuela es obligatoria para todos los niños y adolescentes en edad escolar.

Estos principios constitucionales y legales reflejan el compromiso de Uruguay con la equidad y la igualdad de oportunidades en la educación. La UNESCO ha reconocido y destacado la importancia de estas características institucionales del sistema educativo uruguayo, ya que evitan la mercantilización de la educación y promueven la equidad en el acceso y la calidad educativa para todos los ciudadanos.

La Ley de Educación N° 18.437, promulgada en 2008, regula todo el sistema educativo del país, incluyendo la educación en la primera infancia, los niveles de educación inicial, primario, secundario y terciario, así como la educación policial, militar y no formal.

El artículo 1 de la Ley de Educación N° 18.437 reconoce la obligación del Estado de garantizar este derecho a todos los habitantes a lo largo de su vida. La ley reafirma la universalidad y la obligatoriedad de la educación, especificando que la educación inicial de niños de 4 y 5 años, la educación primaria, la educación media básica y la educación media superior son de carácter obligatorio.

En el artículo 2, se reconoce a la educación como un bien público y social, y se destaca su alcance formativo para el desarrollo integral de la persona humana. Además, se establece el principio de no discriminación en el acceso a la educación. La orientación de la educación

según esta ley, en su artículo 3 establece que la orientación de la educación responde a un concepto integral de la vida humana, abarcando aspectos bio-psico-socio-ambientales.

En el informe de la OCDE publicado en 2017, se destaca que Uruguay ha logrado la universalización y el acceso a la educación inicial para niños de 4 y 5 años, con tasas de cobertura elevadas superiores al promedio de América Latina. Sin embargo, persisten desafíos en cuanto a las tasas de culminación del primer ciclo y segundo ciclo de educación media, que resultaron insatisfactorias según el INEEed en 2021. Estas tasas han disminuido lentamente en las últimas décadas en comparación con otros países de la región.

Uruguay enfrenta altas tasas de repetición en comparación con la región y el ámbito internacional, lo que indica una considerable cantidad de estudiantes rezagados en su nivel educativo esperado. Además, se ha registrado una disminución en los logros académicos de los estudiantes en evaluaciones internacionales, aunque se mantiene por encima del promedio regional.

Sumado a esta realidad, se puede apreciar que existen situaciones que alertan a las autoridades, a los estudiantes y a las familias uruguayas, que son las situaciones de violencia que se dan en las aulas. En comparación con otros países de la región, la producción académica no oficial sobre este tema es escasa en Uruguay. Esto ha llevado a que el paradigma de convivencia promovido por las instituciones estatales sea predominante, y existe una falta de intercambio entre diferentes enfoques sobre la convivencia en las instituciones educativas (Unicef, 2020). Uno de los temas interesantes a considerar es cómo la guía efectiva de los docentes frente a las agresiones de los alumnos entre ellos, puede disminuir a través de una buena reconducción de la agresión en el aula (Baker, 2014).

En relación a este tema, a nivel de iniciativas legislativas, se han presentado proyectos de ley relacionados con el acoso y el hostigamiento en las instituciones educativas, aunque algunos de ellos han sido archivados. La sociedad civil ha presentado un Anteproyecto de Ley de Educación Emocional (2020), como se mencionó anteriormente. Su objetivo principal es incorporar la formación en competencia emocional en los planes de estudio de los futuros profesores y maestros en Uruguay, además de ofrecer capacitación continua en este campo para los docentes en servicio. Para obtener más información, se puede consultar el siguiente enlace [Legislar sobre Educación Emocional](#).

En Uruguay, la agresividad representa solo uno de los desafíos educativos, que se puede entender como un fenómeno complejo con múltiples causas. Además, existe una proporción significativa de estudiantes con bajo rendimiento en la educación media y un índice de deserción muy elevado, como se detallará más adelante. Estos desafíos destacan la urgencia de implementar estrategias y políticas educativas dirigidas a mejorar la culminación de los ciclos educativos, reducir la repetición escolar y elevar los niveles de logro académico entre los estudiantes uruguayos.

Uruguay ha reconocido los problemas de equidad en la educación y ha realizado inversiones significativas en programas que buscan mejorar esta dimensión. A pesar de estos esfuerzos, todavía existen inequidades notorias en el sistema educativo basado en el nivel socioeconómico de los estudiantes, de acuerdo a las pruebas PISA de 2012 Uruguay es uno de los países de América Latina con una fuerte relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento de los estudiantes. Esta evidencia sugiere que existe una brecha significativa en los logros educativos entre los estudiantes de contextos socioeconómicos bajos y altos.

Por otra parte, según el INEEd, en los contextos socioeconómicos y culturales bajos se observa no sólo un mayor porcentaje de niños con menores desempeños académicos, sino también con habilidades sociales y emocionales más limitadas, como dificultades para relacionarse con otros y niveles más bajos de autocontrol y regulación emocional. Estas disparidades socioeconómicas y culturales en el rendimiento educativo y las habilidades socioemocionales son un desafío importante para el sistema educativo uruguayo. El reconocimiento de estas brechas es fundamental para diseñar y poner en marcha estrategias que promuevan una mayor equidad educativa y brinden apoyo adicional a los estudiantes que se encuentran en contextos desfavorecidos.

De acuerdo con el informe Aristas de 2020, la situación no ha mostrado mejoras significativas en la reducción de estas inequidades en el transcurso de diez años. Esto resalta la persistencia de las desigualdades socioeconómicas en el acceso y los logros educativos en Uruguay. Se han realizado esfuerzos por parte de los diferentes gobiernos para regularizar esta situación, es así que en abril de 2007, durante la primera presidencia del Dr. Tabaré Vázquez, se puso en acción CEIBAL, su finalidad principal fue dotar de equipamientos tecnológicos a los alumnos y a los docentes con el objetivo de profundizar en los contenidos académicos desde lo tecnológico, “capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta, y promover la elaboración de

propuestas educativas acordes con las mismas"(Ceibal, p.53,2007)

El Plan Ceibal en Uruguay ha sido reconocido a nivel mundial por su alcance nacional y la implementación de tecnología en el ámbito educativo. Este plan ha permitido que todos los alumnos de los centros de educación estatales reciban un ordenador portátil con conexión inalámbrica wifi, lo que ha brindado conectividad tanto dentro como fuera del aula en todo el país. Si bien el Plan Ceibal ha sido elogiado por su capacidad de brindar continuidad pedagógica durante la pandemia, en algunos sectores vulnerables no ha sido tan eficaz como se esperaba: “se les dieron una ceibalita a cada niño y estas eran vendidas en la feria, nunca se educó para su cuidado y su mantenimiento, no hubo tiempo” (Directora del Jardín 326 Yoselín Romero, 2022).

En la actualidad las autoridades políticas del Uruguay, continúan con los esfuerzos de mejorar la calidad educativa. A principios del año 2020, se aprobó la LUC (Ley de Urgente Consideración) que plantea una transformación educativa al país. Paralelamente a este proyecto, surgió en el 2021 una guía de actuación en la que se incluye la posibilidad de trabajar con el aspecto socioemocional en los centros educativos para beneficiar el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. Si bien hacer visible el trabajo en el aspecto socioemocional es un gran avance para el país, ya que se incorpora el desarrollo socioemocional en los estándares de aprendizaje de los estudiantes de manera transversal en el currículo, no se indica cómo llevarlo a cabo, ni tampoco existen formaciones para que los docentes uruguayos puedan apropiarse de este saber.

Según las Guías de Orientaciones Psico-sociales (2021) la pandemia afectó negativamente al alumnado: el estrés, la ansiedad, la angustia, el miedo, la culpa, el temor, la irritabilidad, la depresión, las alteraciones en el sueño y la alimentación, las causantes de las alteraciones cognitivas transitorias como dificultad para la concentración y la atención, embotamiento, olvidos, etc. El clima familiar también se vió afectado por las tensiones y problemas vinculares, que generan cambios en la dinámica habitual del grupos. En este contexto, surge la institución educativa como referente de estabilidad y sostén socioemocional para los estudiantes.

El Informe Aristas (2021) destaca que el sistema educativo uruguayo se reinventó mediante la implementación de diversas estrategias para abordar las necesidades educativas.. Esto se refleja en el desempeño de los alumnos en comprensión lectora y matemáticas. Los resultados de las

evaluaciones realizadas en 2020 revelaron que el 70% de los alumnos pertenecientes a sectores desfavorecidos no comprendieron el mensaje de un texto, en comparación con el 20% de los alumnos de sectores más favorecidos. Esto indica una brecha educativa significativa, que se acentuó en 2020 debido a la pandemia de COVID-19 y las dificultades asociadas a la educación a distancia. El cierre de las escuelas afectó en gran medida a sectores desfavorecidos.

En respuesta a esta situación, el sistema educativo uruguayo empezó a realizar esfuerzos para mantener la equidad y garantizar que todos los niños y niñas del país tengan igualdad de oportunidades educativas. Esto implica implementar estrategias que aborden las necesidades específicas de los estudiantes en situación de desventaja y asegurar un acceso equitativo a recursos educativos y apoyo durante y después de la pandemia. También es importante fortalecer la capacitación docente y promover la colaboración entre el sistema educativo, las familias y la comunidad para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en un contexto desafiante

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha trabajado intensamente para abordar la situación post pandemia y ha desarrollado un plan estratégico para el futuro de la educación en Uruguay. El Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2020-2024 fue elaborado por la ANEP y presentado al Poder Legislativo el 31 de agosto de 2020. Este plan se estableció como una guía para las transformaciones necesarias en el sistema educativo, y se basa en lineamientos estratégicos, objetivos y metas. Su objetivo principal es responder a las demandas y necesidades de la sociedad uruguaya en su conjunto. Se busca impulsar mejoras en diversos aspectos, como la calidad educativa, la equidad, la formación docente, la inclusión, la participación de las familias y la comunidad, entre otros. Establece una visión a largo plazo y busca promover una educación de calidad, pertinente y transformadora, que prepare a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Las proyecciones planteadas para el 2023/2025 se traducen en acciones concretas y efectivas para abordar estas brechas educativas. Es así que surge con fuerza la transformación educativa en Uruguay que representa una oportunidad para avanzar hacia un sistema más equitativo y justo, donde se brinda igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico. Estas reflexiones resaltan la importancia de continuar trabajando en la mejora de la calidad de la educación en Uruguay, tanto en términos de los enfoques pedagógicos como en los aspectos organizativos y de gestión del sistema. El objetivo es

proporcionar a los estudiantes una educación de calidad que esté en sintonía con las demandas y desafíos del mundo contemporáneo.

La implementación de este plan requiere la colaboración y el compromiso de diversos actores, incluyendo el gobierno, los docentes, los estudiantes, las familias y la sociedad en general. Por su parte Renato Opertti, en su análisis sobre la educación uruguaya, sostiene que existe una tendencia en los sistemas educativos a priorizar su propia perspectiva y autoevaluación en lugar de enfocarse en las necesidades y prioridades de los alumnos. Según Opertti (2022), los sistemas educativos tienden a poner al alumno en un lugar secundario en el orden de sus prioridades.

Esta perspectiva crítica sugiere que es necesario un cambio de enfoque en la educación, donde se ponga mayor énfasis en comprender y valorar a los destinatarios de la educación, es decir, los estudiantes, y ponderar la figura del maestro/profesor. Esto implica escuchar y responder a sus necesidades, intereses y capacidades, así como promover un enfoque centrado en su desarrollo integral y bienestar. Es importante destacar que este punto de vista puede ser parte de un debate más amplio sobre el enfoque y las políticas educativas, y puede haber diferentes perspectivas sobre cómo deben priorizarse los diferentes aspectos dentro de un sistema educativo, pero lo que es claro y firme es en ponderar la figura del docente, escuchar sus demandas y trabajar todos juntos en pro de un futuro educativo mejor para el Uruguay.

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo radica, según Opertti (2022, p.105) en re-pensarse y re-formatearlo para entender, orientar y apoyar a las nuevas generaciones para que puedan ser protagonistas y responsables por un país, un mundo y un planeta sostenibles. Opertti arroja luz sobre un sistema que se ve tentado a volver a su estadio pre-covid-19, ya que si esto ocurre, Uruguay ahondará el distanciamiento empático, cognitivo, cultural y social respecto a las generaciones más jóvenes..

Por otra parte, en julio de 2023 se dio a conocer el nuevo informe Aristas que determina que los niveles educativos antes de la pandemia se mantienen y se ven agravados en escuelas vulnerables. Por otra parte, se reconoce la necesidad de trabajar las habilidades personales como elemento clave del desarrollo integral.

Es necesario educar a alumnas y alumnos con vistas a que desarrollen una serie de destrezas esenciales para construir un futuro mejor (Opertti, 2017). Por lo tanto, resulta necesario poner

el foco en la elaboración de propuestas curriculares basadas en enfoques integrales sobre temas y problemas que movilicen competencias y conocimientos vinculados a la ética, las humanidades y las ciencias (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2020).

Es en este sentido, que el Grupo Bambú intenta visualizar este enfoque integral y trabajar en pos del desarrollo de las HSE en Uruguay a través de la formación continua, con programas de EE validados y mejorando los instrumentos de medición de los cuestionarios. En el Capítulo II, el lector encontrará la reseña de la perspectiva del grupo Bambú.

1.5.4. Interés por Trabajar la Educación Emocional en el Uruguay Aprovechando una Primera Experiencia Piloto.

Durante el año 2019, se lleva a cabo una experiencia piloto en 38 centros educativos del Uruguay, donde se brinda una formación en EE, haciendo énfasis en el modelo pentagonal del Dr. Rafael Bisquerra de la Universidad de Barcelona. El denominado grupo Bambú (2017) trabaja con independencia dentro de la Universidad de Montevideo (UM) y sus finalidades son: sensibilizar y visualizar la importancia de la EE en las aulas uruguayas, realizar formaciones e investigaciones en EE en Uruguay. La actividad llevada a cabo en esos 38 centros educativos tenía como propósito demostrar la importancia de un proceso de formación en Educación Emocional para 750 docentes y la implementación de un programa de actividades emocionales (PAEE) en 10.000 estudiantes.

Esta experiencia se originó en 2017 como respuesta a una necesidad real, surgiendo en dos entornos desafiantes de Uruguay, el barrio Borro y una localidad en Piedras Blancas, Departamento de Paysandú. En estas áreas, los educadores buscaban abordar problemas significativos de comportamiento y ausentismo escolar. Inicialmente, se tomaron medidas intuitivas y casi urgentes para ofrecer servicios a través de actividades de Educación Emocional, basándose en un marco teórico específico que se sustentaba en las cinco competencias emocionales del paradigma del Dr. Rafael Bisquerra (2003). Posteriormente, esta intervención se sistematizó y pasó a formar parte de la estructura de la Universidad de Montevideo (UM).

En el año 2018, 10 escuelas se sumaron a la iniciativa de formación y estas se comenzaron a

modificar para conseguir una sistematización diferente. El escenario escogido fueron escuelas ubicadas en diferentes zonas geográficas (Montevideo e interior del país) y en su gran mayoría los contextos socioeconómicos eran similares, de extrema pobreza.

Para determinar el índice de contexto sociocultural de las escuelas urbanas y rurales del Uruguay se establecen tres características importantes que tienen su origen en un estudio comparado entre 2005 – 2010 – 2015 y donde se establece la existencia de tres variables que determinan las características sociales de una escuela.

- 1) el nivel educativo del hogar de los alumnos (saldo educativo de la escuela)
- 2) el nivel socioeconómico (medido a través de las necesidades básicas insatisfechas) y
- 3) el nivel de integración social (educativa y territorial, solo en el caso de escuelas urbanas).

La incidencia de estas variables determina la característica por quintiles, que van desde el 1 al 5, siendo el 1 el quintil más vulnerable y 5 el más favorable.

Es así que durante el mes de febrero del 2019, 38 escuelas se sumaron a la formación, que fue muy bien acogida entre los docentes. La dinámica de trabajo consistió en varias fases, primero se planteó una sensibilización en los docentes acerca de los beneficios de la aplicación de PAEE, y así conseguir un consentimiento voluntario, posteriormente, se estableció una hoja de ruta, y para lograr las formaciones a través de la plataforma Moodle, se diseñó un programa con contenidos emocionales, basados en la formación que mantiene la Universidad de Barcelona (GROP).

La modalidad sincrónica fue realizada una vez al mes, dos horas los días sábados y se monitorea a las instituciones. Los docentes participaban en los foros interactivos y poco a poco, comenzaron a conocerse y a compartir actividades. Para darle un carácter más académico a la intervención se decidió hacer un cuestionario y evaluar las competencias emocionales de los alumnos. Para la realización del cuestionario se reunieron en el mes de febrero del 2019 diez escuelas. Los maestros de las mismas trabajaron con un cuestionario base de Competencias Emocionales del GROP.

Los resultados positivos de esta intervención fueron presentados en dos conferencias públicas en Uruguay en el año 2019, las cuales motivaron la utilización del mismo formato en

formaciones futuras.

A modo de resumen, el plan piloto aplicado en 2019 por el grupo BAMBÚ dio como resultado que los factores de riesgo social se vieron disminuidos por el desarrollo de las competencias emocionales en el comportamiento infantil (Sanz y Otero, 2022). Se puede llegar a afirmar que dichos programas de EE son una “guía” fiable y positiva para ser implementada en determinadas condiciones (director estable, grupo de maestros sensibilizados con la propuesta, disposición a las formaciones) en escuelas de contexto vulnerable. A continuación algunas evidencias de las evaluaciones a 440 docentes:

Figuras 8, 9 y 10

Evidencias de la implementación de la primera experiencia piloto (2019)

He observado resultados muy positivos, en niños que no sabían sonreír. Hemos trabajado el aspecto humano de ese ser integral tan mencionado y también tan olvidado. Gracias por permitirnos ser parte del proyecto.

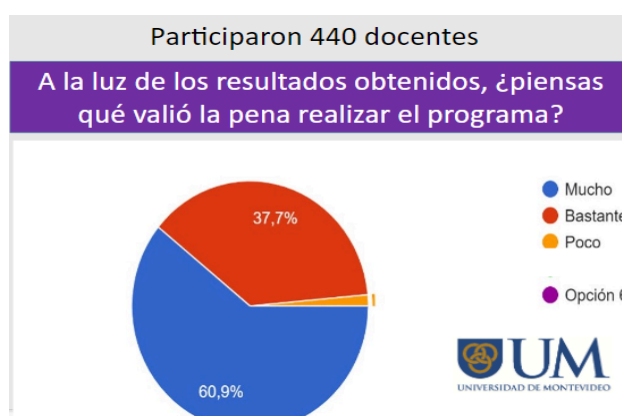
Nos cambió la cabeza y nos abrió el corazón

Permite tomar otra mirada de la educación

Disfruté las actividades, aprendí y me emocioné con los cambios en algunos de mis alumnos.

El grupo se manifestó receptivo y motivado frente a las propuestas.

Muy positiva propuesta y muy necesaria en todas las instituciones educativas. Totalmente agradecida a ustedes por haber brindado este espacio de aprendizaje.



Nota. Adaptado de *Programa de Educación Emocional Bambú UM*, de Dr. Fernando Otero y Mg. Carmen A Sanz, 2022.

De este modo, se evidencia el creciente reconocimiento en Uruguay sobre la importancia de integrar la educación emocional, y el grupo de educadores ha abrazado con entusiasmo las capacitaciones dada la relevancia de este tema. En el siguiente capítulo, ahondaremos en este asunto, utilizando la experiencia mencionada como punto de partida.

A modo de resumen

En este primer capítulo de la tesis se realiza una revisión sistemática de la literatura sobre EE e IE, centrándose en los principales modelos teóricos. Se analizan los conceptos, y sus antecedentes teóricos y fundamentos principales. Se destaca la importancia de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner como un antecedente fundamental en el desarrollo del concepto de inteligencia emocional, ya que amplía la tradicional comprensión de la inteligencia, que se centraba exclusivamente en aspectos cognitivos.

Además, resulta pertinente examinar los primeros aportes de Mayer y Salovey en la conceptualización de la inteligencia emocional, así como la evolución experimentada por los enfoques que han gozado de mayor respaldo académico, mencionados previamente. La serie de propuestas de Goleman (1995), Bar-On (1997), Bisquerra (2003), Mikolajczak (2009), Extremera Fernández-Berrocal (2002) y Petrides y Furnham (2000) se sitúa entre aquellas que destacan en este ámbito.

El capítulo también resalta la relevancia de la EE en las escuelas, su origen y justificación, así como la posibilidad de explorar una experiencia piloto llevada a cabo en Uruguay durante el año 2019. Se ofrece una visión general de la educación, así como su proceso de transformación actual, con un énfasis en la inclusión de las competencias emocionales. Se exponen reflexiones de distinguidos expertos, tales como Renato Operti y la Dra. Adriana Aristimuño, acerca del nuevo enfoque de competencia en Uruguay.

A pesar de que la educación uruguaya ha experimentado transformaciones, la misma se ha enfrentado a obstáculos en su implementación práctica. Esto puede atribuirse a diversas causas, como la resistencia al cambio o limitaciones estructurales arraigadas en el sistema educativo. Para superar estos desafíos, se subraya la importancia de incorporar las formaciones en EE para que los docentes tengan la posibilidad de acceder al aprendizaje.

Por otra parte, se señalan las pruebas que respaldan la posibilidad de desarrollar estas

habilidades emocionales mediante la educación, se destaca que la inteligencia emocional tiene un impacto significativo en áreas esenciales como el ajuste psicosocial de los estudiantes, su desempeño académico y su adaptación socio escolar.

Aunque existen pruebas que sugieren que la educación puede fomentar la IE, existen programas de EE que carecen de estudios específicos que lo respaldan. Por esta causa, es esencial seguir investigando cómo los programas de intervención en EE afectan la educación.

Se presentan medidas de evaluación de la IE como rasgo de la personalidad y como capacidad, y se recopilan evidencias de los beneficios de la IE y la EE en el contexto educativo. También se mencionan técnicas y materiales para trabajar la EE en la educación primaria y secundaria, así como materiales y webs para trabajar con las familias.

Es en este contexto, que se resalta la importancia de programas de EE basados en el Modelo de Bisquerra, especialmente en el entorno educativo, donde las interacciones sociales están fuertemente influenciadas por las emociones. Se recalca la necesidad de abordar el analfabetismo emocional presente en la sociedad actual, que se caracteriza por conflictos, violencia, ansiedad y otros problemas emocionales. En última instancia, a pesar de que se reconoce el potencial de la educación para cultivar la EE, es esencial continuar investigando y evaluando los programas de intervención y perfeccionar los métodos de evaluación. Esto permitirá obtener una comprensión más sólida y respaldada por evidencias sobre cómo promover eficazmente la IE en el contexto educativo.

Aunque las raíces de la EE se rastrean en teorías previas, su reconocimiento y aplicación en el contexto educativo experimentaron un notable incremento en la década de 1990. Desde entonces, se ha comprobado su impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes, consolidándose en algunos sistemas educativos a nivel global.

Los PAEE se presentan como una estrategia para promover el desarrollo humano al prevenir los efectos negativos de las emociones negativas y cultivar las emociones positivas, lo que contribuye al bienestar tanto a nivel individual como social. Se concluye el capítulo con recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de EE. Se resalta la importancia de la intervención que se fundamenta en sólidos modelos teóricos y en diseños de investigación adecuados, respaldados por una evidencia científica esperanzadora.

El Capítulo II explorará en mayor detalle el concepto del modelo de programa Bambú, su

surgimiento, sus características, examinando sus componentes y objetivos relacionados con la educación emocional y el bienestar en el entorno educativo.

2. Capítulo II: El Programa de Educación Emocional Bambú

La incorporación del Programa de Educación Emocional Bambú en el sistema educativo de Uruguay representa una iniciativa esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y su adaptación a un mundo en constante cambio. La educación tradicional ha puesto un énfasis significativo en el aspecto cognitivo del aprendizaje, relegando en ocasiones la importancia de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, y como ya hemos expresado, se reconoce cada vez más la influencia crítica que las emociones y las competencias socioemocionales ejercen en la vida de los individuos y en su éxito tanto académico como en el ámbito personal y social.

Este capítulo ofrece una fundamentación teórica del Programa Bambú. Si bien en capítulos anteriores hemos hablado del mismo, este apartado tiene como propósito proporcionar una base sólida y justificada sobre el Programa de Educación Emocional Bambú en las instituciones educativas de Uruguay.

La implementación del PAEE en Uruguay también responde a una tendencia global en la educación, donde se reconoce la importancia de la EE como parte integral del currículo. Como ya hemos mencionado, en países de todo el mundo se han implementado programas similares con resultados positivos en el bienestar de los estudiantes y en su desarrollo académico.

2.1. Justificación del Diseño y Desarrollo del Programa “Bambú”

El PAEE Bambú se implementa en Uruguay desde 2018 y se considera una herramienta válida de trabajo dentro del Grupo de Trabajo Bambú, el cual opera, como ya lo hemos dicho anteriormente, bajo la órbita de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Montevideo.

El Grupo Bambú ofrece una variedad de programas de formación dirigidos a la capacitación de docentes en el nivel de educación media básica. Hasta el año 2021, estas iniciativas de capacitación se han llevado a cabo de manera completamente altruista. Los cursos se desarrollan en formato virtual, utilizando videoconferencias y una plataforma educativa facilitada por la Universidad de Montevideo. Se alienta a los lectores a consultar el [ANEXO 19](#) para examinar los contenidos formativos ofrecidos en las sesiones de formación para maestros..

Es en este contexto, que se presenta en el [ANEXO 2](#), una amplia gama de temas y áreas de intervención en educación emocional, tanto para el nivel de educación infantil como para el de primaria.

En el ámbito de la educación infantil, se abordan aspectos fundamentales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social, entre otros. Además, se examinan temas relevantes como las dificultades de aprendizaje, la neuroeducación y los trastornos del desarrollo, tales como el TDAH y el TEA, en relación con la educación emocional.

Por otro lado, en el nivel de educación primaria, se profundiza en aspectos como el autoconocimiento, la gestión de emociones, la autoestima y la prevención de conductas de riesgo. Asimismo, se exploran habilidades como la comunicación asertiva, el manejo de conflictos y la prevención del acoso escolar y el ciberbullying. Todo ello contribuye a promover un entorno educativo seguro, inclusivo y propicio para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Además, en el [ANEXO 1](#), los lectores encontrarán una descripción detallada de los contenidos del PAEE destinado a la educación infantil y primaria. Para obtener una visión general de cómo se estructura cada plan de estudio para los alumnos, se recomienda revisar un ejemplo de planificación didáctica proporcionado en el [ANEXO 20](#).

Cada docente recibe un Programa de actividades de Educación Emocional, el cual contiene una variedad de estrategias didácticas diseñadas para su implementación en los distintos entornos educativos, abarcando los niveles infantil, primario y secundario. Además, se han incluido recursos didácticos y una bibliografía que respalda su valor académico, presentados en los [ANEXOS 4](#) y [5](#) respectivamente. Dichos recursos didácticos, que incluyen películas, videos y material de apoyo, se destinan a facilitar la ejecución de las programaciones didácticas.

El programa “Bambú” se basa en cuatro líneas de investigación que respaldan su enfoque teórico. En primer lugar, se fundamenta en estudios teóricos llevados a cabo en EE y CSE del grupo de investigación y orientación psicopedagógica de la Universidad de Barcelona. Asimismo, se reconoce la importancia de integrar la EE en todas las etapas del ciclo vital

(Bisquerra, 2003).

La segunda área de investigación se enfoca en la importancia de evaluar los programas de Educación y su aplicación en el entorno educativo. Se reconoce la necesidad de sistematizar este proceso evaluativo desde el inicio hasta el final del año escolar, con el fin de poder identificar y analizar los avances o desafíos que puedan surgir a lo largo del ciclo lectivo (BID, 2019). Para más detalles sobre los criterios y materiales curriculares, se invita al lector a consultar el [ANEXO 7](#).

La tercera línea de investigación se enfoca en cómo el programa de educación emocional “Bambú” ha avanzado. Como se ha mencionado con anterioridad, en 2019 se implementó el Programa Bambú en 38 centros educativos de Uruguay, y se observaron progresos en el desarrollo evolutivo de los alumnos. Se produjo un incremento en la autoestima, así como una disminución en los comportamientos de riesgo social, junto con el desarrollo de la autoconfianza. Estos resultados se respaldan en investigaciones anteriores realizadas por autores como Aberastury y Knobel (1984), Bisquerra (2003), UNESCO-OREALC, (2017), Vivas. M (2005), entre otros.

La cuarta línea de investigación destaca la escasez de estudios evaluativos sobre programas de educación emocional en el contexto educativo de Uruguay. Esta carencia de investigación conlleva a que muchos docentes se vean obligados a recurrir a materiales disponibles en internet sin contar con una guía clara sobre su aplicación adecuada (Sanz, 2018). La ausencia de estudios rigurosos y contextualizados dificulta la comprensión de los efectos reales de tales programas en el contexto específico de Uruguay y limita la capacidad de los educadores para tomar decisiones informadas sobre su implementación (Bisquerra, 2003).

Esta situación resalta la necesidad urgente de promover investigaciones que examinen de manera sistemática la eficacia y la adecuación de los programas de educación emocional en el entorno educativo uruguayo. Al contar con evidencia empírica sólida, los educadores podrán tomar decisiones fundamentadas en la selección, adaptación e implementación de intervenciones emocionales efectivas (Bisquerra, 2012). Además, estos estudios proporcionarán aportes valiosos para el desarrollo de políticas educativas orientadas a fortalecer la educación emocional en Uruguay y a mejorar el bienestar socioemocional de los estudiantes (UNESCO-OREALC, 2017).

En este contexto, el programa de educación emocional Bambú se enmarca en la intervención preventiva en el ámbito educativo, adoptando un enfoque sistemático basado en programas. Según Bisquerra (2012, p.19), este modelo de intervención por programas tiene como objetivo central anticiparse a los desafíos que puedan surgir, con el fin de prevenir su aparición y fomentar el desarrollo integral de la persona. Para más detalles sobre el Programa de actividades de Educación Emocional, se invita al lector a consultar el [ANEXO 8](#).

Este enfoque se fundamenta en la idea de que fortalecer las HSE desde edades tempranas no solo contribuye a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para afrontar de manera más efectiva los desafíos que puedan encontrar a lo largo de su vida académica y personal (Brackett & Katulak, 2006).

Al adoptar un enfoque basado en programas, el programa Bambú se estructura de manera coherente y sistemática, con objetivos claros y actividades diseñadas específicamente para promover el desarrollo emocional de los estudiantes. Esto facilita su implementación en entornos educativos diversos y permite una evaluación más precisa de su efectividad a lo largo del tiempo (Greenberg et al., 2003).

En cuanto a la implementación de los Programas de Actividades de Educación Emocional, se aplican siguiendo un criterio con la dirección de la escuela. Uruguay no cuenta con el espacio de la acción tutorial, pero sí existen espacios pedagógicos que en acuerdos con el claustro de maestros se implementan. El Modelo Bambú, comenzó a aplicarse primeramente en primaria, por considerarse una etapa idónea para la educación emocional. Posteriormente, y a requerimiento de los docentes de secundaria, se crean unos materiales a través de unos contenidos temáticos propicios para los adolescentes, y hoy día se están perfeccionando un nuevo cuestionario de evaluación.

2.2. El Modelo de Programa de EE Bambú

El modelo del programa Bambú se ha consolidado a partir de contribuciones teóricas de autores presentados en el anterior capítulo como Goleman, Bisquerra, Mayer y Salovey, Cejudo, Damasio, entre otros.

Además, integra aportes vivenciales surgidos del intercambio con alumnos, docentes y padres/madres de familia. Estos aportes permiten afirmar que el Programa de Actividades de Educación Emocional Bambú es dinámico, abierto y evaluable, con el objetivo de ser óptimo para la población uruguaya.

El programa Bambú se desarrolla con base a cuatro ejes de interés pedagógico:

- HABILIDAD
- BIENESTAR INTERIOR
- EMPATÍA
- PROACTIVIDAD

Cada uno de estos ejes apunta a desarrollar distintas habilidades y competencias englobando todos los aspectos emocionales de la persona.

2.2.1. Habilidad

Este primer eje tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales que encontramos en el Modelo pentagonal del Dr. Rafael Bisquerra (2003), mencionado en el Capítulo I, el cual tiene como propósito ser un complemento indispensable del desarrollo integral de los alumnos, al desarrollar los mismos una adecuada gestión emocional.

Se hace énfasis en las cinco competencias emocionales propuestas por Rafael Bisquerra en su modelo pentagonal, (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar). El desarrollo de estas habilidades junto a actividades de aula y estrategias de intervención, que tengan en cuenta las características de las edades de los niños y el entorno sociocultural, propician el punto de partida para la alfabetización emocional y el desarrollo de las habilidades por parte de los alumnos.

2.2.2. Bienestar interior

Este eje de interés tiene como objetivo el fortalecimiento del conocimiento propio con el fin de dar respuestas adecuadas a las exigencias del entorno. Se centra la atención en el elemento individual de reflexión, descubrimiento e introspección para jerarquizar la toma de conciencia personal. De esta manera, se reforzarán y asumirán las decisiones personales con un mayor grado de libertad y de responsabilidad.

En este sentido, se integran contenidos relacionados con la atención plena, técnicas de respiración, autocontrol y aspectos metodológicos de la comunicación. La Atención plena implica estar presentes en el aquí y ahora prestando atención a lo que sucede en nuestro interior y a nuestro alrededor, sin emitir ningún juicio de valor. Se trata de fomentar el desarrollo de un equilibrio interior sobre las emociones y los sentimientos que se experimentan.

Los ejercicios de atención plena aplicados a los niños se plantean como momentos divertidos y disfrutables. Así, tienen un enfoque lúdico y están ajustados a sus expectativas adecuándose a las distintas edades. El logro del bienestar interior, conlleva a la armonía entre el conocer, sentir, querer y actuar. Es necesario que los componentes propios de la persona: cognitivo, volitivo (voluntad) y afectivo lleguen a una integración armónica para una adecuada toma de decisión. Al prestar atención a lo que se siente, se refuerza la comprensión de la realidad, y por lo tanto, se asumen -con más conciencia- las decisiones que se tomen. En este sentido, se puede hablar de bienestar interior cuando se busca una adecuación entre lo que realmente se quiere, lo que se desea hacer y lo que se hace.

Otro de los conceptos que van íntimamente relacionados con el bienestar interior, es el desarrollo de la autoestima, la cual es un constructo psicológico que históricamente ha suscitado mucho interés entre los investigadores debido a su relación con variables de ajuste psicosocial y también en el ámbito de la educación.

Rosenberg (1965) definió la autoestima personal como los sentimientos de valor personal y respeto por uno mismo. Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs (2003) agregan que la autoestima juega un papel fundamental para facilitar el afrontamiento de circunstancias estresantes al servir como reservorio de sentimientos positivos. Además, la autoestima se aprende y se puede modificar a lo largo de la vida. El valor de la autoestima y el autoconcepto

en el contexto educativo también ha sido destacado por Coopersmith y Feldman (1974), quienes reconocen la necesidad de implementar diversos programas para fomentar un autoconcepto positivo en los niños. Además, Beltrán (1984) añade, ya que desde un punto de vista teórico, que un niño con una autoestima buena/mala o un autoconcepto positivo/negativo actuará en coherencia con ella:

- Lo que se trata esencialmente en la escuela es de saber cómo desarrollar un programa adecuado para que, aumentando la capacidad de los alumnos, se desarrolle al mismo tiempo un autoconcepto positivo.
- El desarrollo del autoconcepto y la autoestima positivos se encuentran entre los tres primeros objetivos señalados por padres y educadores.
- A pesar de la influencia que los padres y la sociedad pudieran ejercer, la escuela puede favorecer un concepto y autoestima positivos a través de los educadores y el contacto con los compañeros.

2.2.3. Empatía

El propósito de este eje es fomentar el desarrollo de la capacidad de comprensión, compasión e interés hacia los demás. Cada individuo se encuentra inmerso en su entorno y entabla relaciones con otras personas. De estas interacciones surgen conductas y comportamientos que pueden tener impactos positivos o negativos tanto en uno mismo como en los demás. La empatía en el programa Bambú se dirige principalmente a intervenir en este aspecto fundamental de la experiencia humana. Para lograrlo, se enfatiza en la promoción de la comunicación asertiva, la habilidad para comprender perspectivas diferentes dentro de una misma realidad, y la incentivación de la solidaridad como motor para los intereses personales. Es decir, así como la adquisición de competencias emocionales —presentadas en el primer eje de interés del programa— desarrollan habilidades para un buen manejo de las emociones y en el eje de bienestar interior favorece la toma de conciencia personal según sus principios y valores, en este apartado de empatía el programa busca gestionar las emociones con relación al otro individuo. La relación interpersonal implica un adecuado uso de las palabras, un lenguaje que no fuerza la realidad, y un mensaje comprensivo con la otra persona. En este sentido, la asertividad y la comunicación asertiva juegan un importante papel que debe ser

adquirido.

Comprender que hay distintos puntos de vista sobre una misma realidad, es fomentar la tolerancia al pensamiento diferente, el cual debe ser fomentado mediante el diálogo, el respeto hacia el otro y la apertura. La empatía favorece la solidaridad. En el manejo de las emociones, la mirada hacia el otro es clave para una buena gestión emocional. Si se adquiere una mirada comprensiva y compasiva, la acción solidaria personal surge como respuesta adecuada y natural.

2.2.4. Proactividad

La finalidad de este eje de interés es apuntar a desarrollar la iniciativa personal mediante una adecuada gestión emocional. La actuación individual, fruto de una comprensión adecuada de sí mismo, puede darse como respuesta a los estímulos del entorno. Esa realidad exterior o las circunstancias del ambiente pueden ser tan dificultosas que fomentan la apatía o el rechazo.

En estos casos, se requiere, no solo analizar el entorno para tomar decisiones, sino también de una capacidad de superación personal frente a esas dificultades. En muchos casos, la proactividad implica y requiere de resiliencia personal. En el plano emocional, tanto la resiliencia como la capacidad de superación personal, implica un adecuado manejo de las emociones para evitar actitudes y comportamientos autodestructivos.

La iniciativa personal también se debe apreciar en la relación con los demás. Una adecuada gestión emocional implica evitar las discriminaciones, respetar las opiniones diferentes y ser tolerantes con comportamientos ajenos. En este orden de ideas, este eje se basa en dos aspectos fundamentales, por un lado, la construcción de la identidad del yo relacionada con la denominada por Gardner (1983) inteligencia intrapersonal y, por otro lado, la expansión de las relaciones interpersonales relacionada con la denominada por Gardner (1983) inteligencia interpersonal. Tanto la inteligencia intrapersonal como la inteligencia interpersonal constituyen las inteligencias personales que son aspectos nucleares de la EE.

En este sentido, el papel que cumplen la regulación y la autonomía emocional pasa a ser prioritario. Se requiere de autonomía emocional para actuar según las propias convicciones a pesar de las dificultades del entorno y la regulación emocional para evitar perjuicios que

puedan surgir como respuesta a emociones iniciales.

El respeto a las opiniones diferentes requiere reconocer el valor de la dignidad humana independientemente de su edad, educación o comportamiento. Se puede dialogar, debatir o contra argumentar, pero siempre distinguiendo entre las ideas y las personas. En el plano educativo se pueden ver actitudes o comportamientos que en sí mismos no son adecuados ni convenientes, sin embargo, debe existir comprensión y tolerancia hacia la persona misma.

2.3. Dimensiones del Programa de Actividades de Educación Emocional Bambú

Como se ha mencionado anteriormente, la educación emocional está pasando a ocupar actualmente un papel prioritario, como innovación educativa que tiene un anclaje en el desarrollo educativo de las aulas uruguayas. Si bien durante años no se ha tenido en cuenta este aspecto para ser tratado y trabajado en los ámbitos educativos, hoy día podemos determinar que existen múltiples investigaciones que dan cuenta de su importancia a través de una definición de objetivos y una sistematización de sus actividades y su evaluación.

Las emociones en el ser humano inciden e influyen en toda la persona. Es necesario prestar atención y cuidado al momento de intervenir porque cada persona con su dignidad individual y sus valores personales merecen respeto.

En este sentido, las acciones de educación emocional del programa Bambú ([Educación Emocional - Programa Bambú](#)), se enmarcan en cuatro dimensiones entrelazadas que dan unidad a la actividad educativa y a la interacción con las familias y con la persona del educando.

2.3.1. Dimensión Antropológica

Se concibe al sujeto como una unidad bio-psico-social abierta a la trascendencia. Cada una de estas dimensiones está abierta al desarrollo integral. Al hablar de educación en general, se tiene en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, actitudinales, competenciales y emocionales, que inciden en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo social y emocional del alumnado.

En educación emocional, el desarrollo personal que se busca va en la línea de gestionar adecuadamente las emociones de manera que la toma de decisiones y su comportamiento sea libre, consciente y así el desarrollo integral sea una realidad.

Al estar dotado de inteligencia, afectividad y voluntad, la persona es libre y, por lo tanto, abierta a la trascendencia a través de esa búsqueda de sentido a su vida, ya sea en un plano individual, social o espiritual.

Esta dimensión antropológica se fundamenta en la perspectiva de los derechos humanos; en la noción de dignidad intrínseca de todo ser humano que constituye el fundamento de los derechos humanos, tal como fue reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948.

En el artículo 1 se reconoce que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Muchas veces se aprecia cierta instrumentalización de la persona tratándola como un objeto o en algunos casos, como resultado de un determinismo social y no se le brindan igualdad de oportunidades, relegando o disminuyendo las posibilidades de un desarrollo integral.

Las cosas tienen importancia y utilidad en función de su valor asignado. Por otro lado, las personas tienen un valor absoluto como seres dignos y deben ser amadas y valoradas como tal.

2.3.2. Dimensión Ética

La ética nos plantea qué tenemos que hacer para ser felices. Este enfoque se alinea con la perspectiva del filósofo español Fernando Savater (1991). En su obra “Ética para Amador,” tiene la finalidad de evaluar las dificultades y fortalezas que tiene el centro escolar. Savater explora el tema de la ética y la felicidad, argumentando que la ética se basa en tomar decisiones que conduzcan a una vida más satisfactoria y plena. Según Savater, nuestras acciones éticas están intrínsecamente relacionadas con la búsqueda de la armonía en todos los aspectos de nuestra existencia, considerando factores como el cuerpo, los sentimientos, la afectividad, la inteligencia y la voluntad. La ética, desde esta perspectiva, nos guía en la búsqueda de una vida equilibrada y armoniosa, contribuyendo así a nuestra felicidad. Somos

una unidad con distintos aspectos: cuerpo, sentimientos, sensibilidad estética, afectividad, inteligencia y voluntad. Las acciones éticas logran la armonía de todos estos aspectos. La dimensión ética es la valoración de las individualidades, el respeto a la intimidad y la integración familiar-centro educativo desde el punto de vista operacional.

La valoración de las individualidades implica reconocer las diferencias, ya sea en la forma de ser de cada educando, su estilo de aprendizaje o sus convicciones y valores. Hay que erradicar la masificación del alumnado y evitar la uniformidad en la enseñanza.

En EE, es de vital importancia valorar las expresiones individuales y los distintos caracteres de los alumnos. De esta manera se crea un clima de aula adecuado donde los niños y niñas podrán adquirir las competencias emocionales que de otro modo sería imposible.

El campo de las emociones está muy relacionado con aspectos íntimos de la persona. En este sentido, esta dimensión vela por una actuación de los docentes desde la delicadeza y el respeto para no invadir la intimidad de los estudiantes. Así, al momento de ofrecer recursos y actividades se tiene presente que cada alumno es una persona diferente, con su recorrido biográfico, con sus experiencias y con sus fortalezas y debilidades. El respeto por la intimidad de los alumnos es un derecho que ellos poseen y ningún docente lo puede avasallar. Además, un programa de educación emocional, para que sea eficaz y duradero, es preciso la presencia, colaboración y apoyo de los padres. Los esfuerzos de padres y educadores deberán ir en la misma línea, cada uno en su ámbito, pero apoyándose mutuamente.

2.3.3. Dimensión Social

Los contenidos y las actividades del programa Bambú apuntan a fomentar y desarrollar una sana convivencia. A través de la adquisición de habilidades sociales, del fortalecimiento de la empatía y de la proactividad, el educando se encuentra en condiciones favorables para intervenir en su entorno. A su vez, la educación emocional adquiere una dimensión preventiva sobre conductas perjudiciales al ayudar a gestionar las emociones, la autoestima y la comprensión de los demás.

La dimensión social de la educación emocional requiere que los contenidos y actividades se desarrollen bajo la mirada inclusiva de cada contexto sociocultural. Dejar de lado el entorno en

que viven los alumnos y sus manifestaciones culturales transforma y limita a la educación emocional a un conjunto de tareas que no inciden ni desarrollan al estudiante.

Una EE que tiene en cuenta la dimensión social del ser humano y sus actuaciones ayuda a eliminar discriminaciones. El desarrollo de la conciencia emocional, de la empatía y de la tolerancia evita la incomprensión y prejuicios en el trato con los demás.

2.3.4. Dimensión Didáctica

Como todo programa educativo, el grupo Bambú ofrece recursos y actividades para cada uno de los objetivos planteados. Si bien asume que el alumno es protagonista de su propio proceso de aprendizaje, propone algunas orientaciones en las herramientas utilizadas por los docentes sin dejar de lado la creatividad de cada maestro o profesor.

Todos los recursos para el docente están pensados y desarrollados luego de haber examinado su pertinencia y oportunidad. Las actividades están planificadas según las edades y las características evolutivas de los alumnos. Gran parte de ellas han sido sugeridas por otros docentes fruto de su experiencia personal.

El programa de EE Bambú propone también estrategias específicas que fomentan la inclusión.

En este sentido, ofrece actividades y recursos para alumnos con dificultades de aprendizaje y con trastorno del espectro autista con guías específicas diseñadas por psicopedagogos del equipo docente del programa Bambú.

2.4. Propuesta Metodológica

En el contexto de la evolución de los programas educativos centrados en el desarrollo integral de los estudiantes, el programa Bambú emerge como un enfoque innovador y holístico. La metodología propuesta por el Programa Bambú se sitúa dentro del ámbito de la educación preventiva, empleando una línea de intervención basada en programas. Estos programas, que incluyen objetivos, recursos, evaluación y bibliografía, se implementarán a través de una propuesta pedagógica constructiva, vivencial y experiencial. El objetivo es identificar y regular los estados emocionales, con la finalidad de fomentar el bienestar emocional, personal y

social, permitiendo así una convivencia armónica en la sociedad. La formulación de los objetivos que se plantea en cada intervención pretende facilitar su evaluación y comprensión para los docentes, padres y educadores.

En todo momento, se propicia el apoyo de la comunidad educativa, tanto del alumnado, como de las familias. La implantación del programa en el centro es sistemática y progresiva, teniendo como punto de partida la sensibilización del docente y su voluntad para capacitarse.

El programa Bambú cuenta con un plan de evaluación inicial, y final. Los instrumentos utilizados en la evaluación del programa a nivel escolar, corroboran su utilidad y pertinencia por presentar unos indicadores psicométricos válidos y confiables siguiendo los métodos clásicos en ciencias sociales para su validación.

Bambú plantea que todo lo aprendido durante la formación, tanto el profesorado como los alumnos, debe favorecer la generalización, buscando la funcionalidad de los contenidos y su transferibilidad a la vida cotidiana de los sujetos. Este proceso se inicia con la sensibilización del docente y su disposición a capacitarse, estableciendo así las bases para una integración sistemática y progresiva del programa en el centro educativo.

En este sentido, presentamos de manera esquemática el modelo Bambú, que representa visualmente su enfoque integral y la interconexión entre los diversos elementos que lo conforma

Figura 11

Modelo de Educación Emocional Bambú



Nota. Adaptado del Programa de Educación Emocional Bambú UM, de Dr. Fernando Otero y Mg. Carmen A Sanz, 2022

2.4.1. Organización del Programa de Educación Emocional

Con la finalidad de facilitar a los maestros la puesta en marcha del programa, se organiza una programación, con unos recursos (enlaces de películas, cuentos, información complementaria) para la aplicación correcta de este Programa en las aulas escolares.

El Programa está compuesto por 40 sesiones, cada una diseñada para tener una duración de una hora y media, programadas de manera quincenal. Los profesores cuentan con la libertad de ajustar las sesiones según lo consideren necesario, en colaboración con la dirección del centro educativo, a lo largo de un período de 10 meses. Para obtener más detalles sobre las actividades incluidas en el Programa de Actividades de Educación Emocional Bambú, se puede consultar el [ANEXO 7](#), como se mencionó anteriormente.

La concepción, ejecución y evaluación del programa de educación emocional Bambú se alinea con las directrices fundamentales para la implementación de programas de educación emocional en el ámbito educativo. Es relevante que las sesiones del programa se integren en el espacio temporal existente entre cada módulo formativo.

Este programa se propone promover el desarrollo de cuatro ejes fundamentales que se interrelacionan para construir un enfoque integral destinado a potenciar el bienestar y el crecimiento personal. Como mencionado anteriormente, el primer eje, denominado

"Habilidad", el segundo eje, titulado "Bienestar Interior", el tercer eje, enfocado en la "empatía", y finalmente, el cuarto eje, centrado en el fomento de la "Resiliencia" y la "Proactividad". A través de estos ejes, se capacita a los participantes para enfrentar los desafíos con fortaleza emocional, adaptándose de manera positiva a las adversidades y adoptando una postura proactiva frente a las situaciones.

En conjunto, estos cuatro ejes constituyen un viaje integral que, partiendo del reconocimiento de las emociones, guía hacia el autoconocimiento, la empatía y la capacidad de afrontar desafíos con resiliencia y proactividad.

Esta metodología holística, sistemática, continua y evaluativa se presenta como un recurso valioso para cultivar la competencia emocional, tan necesaria en nuestra sociedad. Su enfoque integral se respalda mediante la conexión directa con las competencias emocionales fundamentales en niños. Para profundizar en este tema, se sugiere bibliografía que respalda y

enriquece esta perspectiva, proporcionando una base sólida para el entendimiento y la aplicación de la educación emocional en el contexto educativo uruguayo.

El programa de EE se implementa de forma gradual y longitudinal, comenzando en la etapa de preescolar y progresando gradualmente a lo largo de los seis años de educación primaria.

La secuencia de desarrollo se fundamenta en un enfoque progresivo, adaptativo y preventivo, que considera el nivel de desarrollo cognitivo y emocional de los infantes en cada fase. Como bien dijimos anteriormente en el capítulo II, este modelo, que tiene su origen en el Modelo Competencial de EE del GROU, se fundamenta en el desarrollo de las cinco competencias emocionales del Modelo pentagonal del Dr. Bisquerra, las cuales se subdividen en otras más específicas que pueden observarse en la tabla 13:

Tabla 13

Competencias Emocionales. Paradigma Bisquerra.

COMPETENCIA EMOCIONAL	
CONCIENCIA EMOCIONAL	- Toma de conciencia de las propias emociones - Dar nombre a las propias emociones - Comprensión de las emociones de los demás - Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
REGULACIÓN EMOCIONAL	- Expresión emocional - Capacidad para la regulación emocional - Habilidades de afrontamiento - Competencia para autogenerar emociones positivas
AUTONOMÍA EMOCIONAL	- Autoestima - Automotivación - Actitud positiva - Responsabilidad - Auto-eficacia emocional - Análisis crítico de normas sociales - Resiliencia para afrontar situaciones adversas
COMPETENCIA SOCIAL	- Dominar las habilidades sociales básicas - Respeto por los demás - Comunicación receptiva - Comunicación expresiva - Compartir emociones - Comportamiento prosocial y cooperación - Asertividad- Prevención y solución de conflictos - Capacidad gestionar situaciones emocionales
HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR	- Fijar objetivos adaptativos - Buscar ayuda y recursos - Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida - Bienestar subjetivo - Fluir

Nota. Adaptado de *Modelo pentagonal competencial* de Rafael Bisquerra, 2000.

Al aplicar un PAEE siempre se comienza trabajando en la conciencia emocional, puesto que es importante saber qué estrategias trabajamos en cada etapa y qué habilidades se pueden desarrollar. En la etapa de educación infantil (3-6 años) se trabaja la identificación y expresión de emociones básicas, el reconocimiento de las emociones en los demás y el manejo de las emociones propias. En primaria (6-12 años) se enfoca en el desarrollo de la empatía, la regulación emocional, la resolución de conflictos y la toma de perspectiva. En la etapa de secundaria de 12-16 años, se lleva a cabo una tarea encaminada al desarrollo de la autoconciencia emocional, la gestión de relaciones, la toma de decisiones responsables y la comunicación asertiva.

En cuanto a su implementación en la práctica, concepto que se desarrolla más adelante, el programa se lleva a cabo a través de actividades en el aula, sesiones especiales de educación emocional que se realizan una vez al mes, y el uso de recursos didácticos como cuentos, juegos y ejercicios prácticos. Los docentes reciben capacitación para integrar estas competencias en el currículo y ajustar las estrategias según la edad y las necesidades individuales de los estudiantes.

2.4.1.1. Formación de los docentes en Educación Emocional.

El inicio de la implementación del programa descrito anteriormente se marca con la capacitación de los docentes, brindándoles las herramientas necesarias para aplicar de manera efectiva el PAEE. En la sección de Anexos, se presenta un desglose detallado del itinerario de formación, destacando los contenidos abordados durante este proceso.

A modo de adelanto, algunos de estos temas incluyen:

Dichos contenidos comprenden:

- Fundamentos teóricos de la educación emocional.
- Importancia de la educación emocional en el contexto escolar.
- Desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes: identificación y manejo de emociones, empatía, motivación, entre otros.
- Paradigma BAMBÚ

- Estrategias y recursos para fomentar la educación emocional en el aula PAEE.
- Integración de la educación emocional en el currículo escolar.
- Evaluación y seguimiento de los programas de educación emocional.
- Experiencias prácticas y casos de éxito en la implementación de programas de educación emocional.

A modo de resumen

En este capítulo se exponen los elementos esenciales del programa de EE "Bambú". La justificación del diseño y desarrollo del programa se apoya en dos razones fundamentales: la infancia como una etapa propicia para el desarrollo de competencias socioemocionales y la limitada investigación evaluativa en programas de educación emocional.

La fundamentación teórica del programa se basa en cuatro ejes principales: Habilidades, Empatía, Bienestar Interior y Proactividad. Estos ejes son seguidos por la definición de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas utilizadas. En los Anexos [2](#), [4](#), [5](#), [7](#) y [8](#) se adjuntan todas las actividades, contenidos, programas y recursos que conforman el programa.

Se describen las etapas llevadas a cabo en la implementación del programa, tanto la acción directa en el aula como la capacitación, abordando el diseño, desarrollo y evaluación del programa. Se proporcionan sugerencias prácticas para la creación y desarrollo de programas de educación emocional en el entorno escolar. Además, se destaca la necesidad de programas respaldados por una teoría sólida de la IE y la relevancia de estudios de evaluación que respalden científicamente su validez.

3. Capítulo III: Medidas e instrumentos de Evaluación de la Inteligencia emocional

3.1 Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional

En este capítulo, se aborda, en primer lugar, el análisis de las Medidas de Evaluación de la IE, explorando la diversidad de instrumentos disponibles para cuantificar este constructo vital. Dada la relevancia que ha adquirido la evaluación de la IE para comprender y potenciar las habilidades emocionales, se profundiza en la variedad de enfoques y métodos empleados en esta tarea. En segundo lugar, se presenta un análisis detallado de diversas dimensiones de la IE, proporcionando una visión integral de los métodos utilizados para evaluarla, subrayando la importancia de seleccionar herramientas adecuadas según los objetivos específicos de la evaluación

En el ámbito de la evaluación de la Inteligencia Emocional, existen diversos instrumentos que se utilizan para medir este constructo. A pesar de que existe un consenso entre los investigadores en cuanto a la definición de la Inteligencia Emocional, no se ha establecido una solución clara acerca de la metodología más adecuada para evaluarla. De acuerdo con Bisquerra (2022), existen más de 450 instrumentos para evaluar emociones, tales como la inteligencia emocional, las competencias emocionales, el clima emocional, la empatía, la resiliencia, el compromiso (engagement), la atención plena, la autoestima, la presencialidad, el humor, el bienestar, la satisfacción y la felicidad, entre otros aspectos. Los cuales se presentan con un grado de rigor académico que hace posible su puesta en práctica. A medida que el tiempo ha transcurrido, los enfoques de evaluación han evolucionado para incorporar un mayor nivel académico.

Según Extremera y Fernández Berrocal (2004, p.62), uno de los métodos tradicionales para evaluar la inteligencia emocional (IE) en psicología es el uso de cuestionarios y escalas, ya sea mediante la autoevaluación o a través de observadores externos. Extremera, Fernández-Berrocal (2004, p. 62) indican que estos instrumentos se centran principalmente en la evaluación de la inteligencia emocional (IE) mediante una serie de preguntas breves en formato Likert, que ofrecen diversas opciones de respuesta. De esta manera, los individuos proporcionaban una evaluación subjetiva de sus niveles en diversas habilidades y aptitudes emocionales. Las herramientas que usamos nos ayudan a entender, discriminar y regular sus

emociones propias y las de los demás. En términos generales, estas medidas han sido diseñadas siguiendo la perspectiva de Mayer y Salovey, y su principal objetivo es evaluar la inteligencia emocional como una forma de inteligencia clásica, similar a la inteligencia lógico-matemática o verbal. Esto se logra mediante pruebas de rendimiento máximo que el individuo debe llevar a cabo.

El objetivo de estos instrumentos es, en primer lugar, evitar que las personas distorsionen deliberadamente sus respuestas en situaciones socialmente deseables. En segundo lugar, tratan de disminuir los sesgos perceptivos y de memoria que pueden surgir de la evaluación subjetiva que el propio individuo tiene de su capacidad para gestionar las emociones.

A continuación, se presentan dos enfoques reconocidos en la evaluación de la inteligencia emocional como capacidad cognitivo-emocional y como característica de la personalidad.

3.1.1. Medidas de Inteligencia Emocional como Capacidad.

Las medidas de la IE como capacidad son instrumentos diseñados para evaluar la habilidad de una persona para percibir, comprender y manejar sus propias emociones y las de los demás de manera efectiva. Este enfoque de evaluación se basa en la concepción de la IE propuesta por autores como Mayer y Salovey, quienes la definieron como la capacidad para procesar la información emocional de manera precisa y utilizarla para guiar el pensamiento y la acción de manera efectiva.

Una de las medidas más conocidas de la inteligencia emocional como capacidad es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), desarrollado por los propios Mayer y Salovey junto con David Caruso en el año 2002. Este test se centra en la evaluación de cuatro habilidades fundamentales: percibir emociones, facilitar el pensamiento emocional, comprender emociones y manejar emociones. A través de una serie de tareas y preguntas, el MSCEIT mide la capacidad de una persona para resolver problemas emocionales de manera práctica y eficaz. Este test se ha convertido en una herramienta ampliamente utilizada para evaluar la IE como capacidad. El MSCEIT se compone de una serie de tareas y preguntas diseñadas para medir las cuatro habilidades principales de la inteligencia emocional: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

Desde su creación, el MSCEIT ha sido utilizado en diversos campos, incluyendo la psicología clínica, la psicología organizacional y la investigación educativa, como una herramienta para evaluar y desarrollar las habilidades emocionales de las personas.

Otro autor relevante en este campo es Peter Salovey, quien junto con Mayer, ha sido pionero en la conceptualización y medición de la inteligencia emocional como capacidad. Sus investigaciones han destacado la importancia de esta habilidad en diversos aspectos de la vida, incluyendo el rendimiento académico, el éxito laboral y las relaciones interpersonales.

Las medidas de la IE como capacidad se basan en la concepción de la IE como una habilidad cognitiva que puede ser evaluada y desarrollada a través de instrumentos específicos, como el MSCEIT. Estas medidas proporcionan una forma objetiva de medir las habilidades emocionales de una persona y pueden ser útiles en contextos educativos, laborales y clínicos.

En la Tabla 14 se presenta un resumen de las medidas esenciales de la Inteligencia Emocional, con información relevante acerca de las dimensiones contenidas en el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Este modelo se deriva de la reformulación propuesta por Mayer y Salovey (1997) sobre la Inteligencia Emocional. El MSCEIT consta de 141 ítems con cinco opciones de respuesta cada uno, diseñados para evaluar ocho tipos de tareas de ejecución que representan las cuatro ramas fundamentales del modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997). Este instrumento facilita la obtención de puntuaciones en siete áreas específicas, detalladas a continuación.

Tabla 14

Estructura del MSCEIT

Estructura del MSCEIT	Descripción
Inteligencia Emocional Total	Proporciona un índice global de la IE del sujeto.
Área Experimental	Proporciona un índice de la habilidad del sujeto para percibir información emocional.
Área Estratégica o de razonamiento	Proporciona un índice de la habilidad del sujeto para entender la información emocional, autogestionarse y emplear estratégicamente para planificar el pensamiento y la acción.

Rama de Percepción y expresión de las emociones	Indica el grado con el que el sujeto puede identificar la emoción en sí mismo y en otros.
Rama de Facilitación emocional	Se relaciona con otras sensaciones como el color y el sabor, y utilizarla para facilitar el pensamiento.
Rama de Comprensión de las emociones	Indica si el sujeto entiende bien las complejidades de los significados emocionales, transiciones emocionales y situaciones emocionales.
Rama de Regulación emocional	Muestra si el sujeto gestiona bien las emociones en su propia vida y en la de los demás.

Nota. Adaptado de *Estructura del MSCEIT* de Mayer y Salovey, 1997

3.1.2. Medidas de Inteligencia Emocional como Rasgo de la Personalidad.

La IE como rasgo de la personalidad es un concepto que ha ganado considerable interés en la psicología debido a su relevancia en el bienestar emocional y el éxito en diversos aspectos de la vida. La inteligencia como rasgo de la personalidad ha sido conceptualizada por diversos autores en el ámbito de la psicología. Uno de los enfoques notables es el modelo de la inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman (1995), el cual ya citamos anteriormente, donde la inteligencia emocional se considera como un componente esencial de la personalidad. Goleman, como bien recordamos, define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como las de los demás.

Asimismo, Howard Gardner (1983) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, que amplía la noción tradicional de inteligencia y la integra con aspectos de la personalidad. Gardner identifica varias inteligencias, como la interpersonal e intrapersonal, que están estrechamente vinculadas con la comprensión de las emociones propias y ajenas.

En el contexto de la personalidad, Robert McCrae y Paul Costa (1987), conocidos por el Modelo de los Cinco Factores (o el modelo OCEAN), incluyen la apertura a la experiencia como uno de los cinco rasgos principales de la personalidad. La apertura a la experiencia está relacionada con la curiosidad intelectual y la disposición a explorar nuevas ideas, aspectos que se pueden vincular con ciertos aspectos de la inteligencia.

Estos enfoques sugieren que la inteligencia, especialmente en sus dimensiones emocionales e interpersonales, puede ser considerada como un rasgo relevante dentro del complejo entramado de la personalidad. La integración de la inteligencia con la personalidad refleja la comprensión de que las habilidades cognitivas y emocionales desempeñan un papel fundamental en la forma en que las personas interactúan con su entorno y gestionan sus vidas.

Para evaluar la IE como rasgo de la personalidad, se utilizan diferentes métodos, cada uno con sus propias ventajas y limitaciones.

Métodos de Autoinforme:

En esta evaluación, se emplean cuestionarios y escalas que requieren que los individuos proporcionen información sobre sus propias percepciones, creencias y comportamientos relacionados con la IE. Estos cuestionarios proporcionan una visión de cómo una persona percibe y evalúa sus habilidades emocionales. Por ejemplo, la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) se centra en la autoevaluación de la conciencia emocional, la claridad emocional y la regulación emocional de un individuo (Salovey, Mayer, 1999). Otro ejemplo es el Emotional Quotient Inventory (EQ-i), que evalúa la IE en diferentes áreas como la autoexpresión emocional, la autoconciencia, la autogestión y la empatía (Bar-On, 1997).

Entrevistas Estructuradas:

En este enfoque, los entrevistadores realizan preguntas específicas sobre las experiencias emocionales de los individuos y cómo manejan sus emociones en situaciones concretas. A través de estas entrevistas, se busca obtener una comprensión más profunda y detallada de la IE de la persona. Sin embargo, este método puede ser más subjetivo y requerir una mayor inversión de tiempo y recursos. Un ejemplo de este enfoque es la Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), que incluye una sección de entrevistas estructuradas diseñadas para evaluar la comprensión emocional y la gestión emocional de los individuos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Observación Conductual:

En ciertos casos, la IE puede evaluarse mediante la observación directa del comportamiento de una persona en situaciones emocionales o sociales específicas. Los observadores entrenados pueden analizar cómo un individuo reconoce, comprende y gestiona sus propias emociones, así como las emociones de los demás. Este enfoque proporciona una perspectiva única sobre las habilidades emocionales de la persona en situaciones de la vida real.

Cada enfoque de evaluación tiene sus ventajas y limitaciones. La IE como rasgo de la personalidad se centra en las creencias y percepciones de una persona sobre sus habilidades emocionales y puede proporcionar información valiosa sobre la autopercepción. En cambio, la IE como capacidad se centra en la evaluación objetiva de las habilidades reales de una persona en situaciones emocionales. La elección de un enfoque de evaluación dependerá de los objetivos de la medición y de la investigación específica.

A continuación podemos observar una tabla que utiliza Cejudo (2015) de las principales ventajas y desventajas que presentan las medidas de la IE como Rasgo y las medidas de la IE como Capacidad. Proporciona una visión comparativa de las diferentes medidas de IE como rasgo y capacidad, destacando sus características clave y sus implicaciones para la evaluación de la inteligencia emocional en distintos contextos de investigación y práctica.

Tabla 15

Medidas de la IE como Rasgo y medidas de la IE como Capacidad

Medidas de la IE como Rasgo	Descripción
Medidas de autoinformes IE rasgo	Pocas medidas de IE rasgo han sido desarrolladas desde un planteamiento teórico claro. Estas medidas tienen que enfrentarse a la inherente subjetividad de la experiencia emocional. Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socioemocionales (e.g., optimismo, autoestima...). Problemas de deseabilidad social. Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación. Algunas medidas de autoinformes están disponibles libremente para su uso en investigación (e.g., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI).

<p>Medidas de IE capacidad</p>	<p>Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales. Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz. Implica un insight emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional. Dificultad para sesgar las respuestas. Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas. Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal. Evalúan afrontamientos más retroactivos que proactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos. Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...). El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial, requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.</p>
--------------------------------	---

Nota. Adaptado de *Medidas de la IE como Rasgo y la IE como Capacidad* de Cejudo, 2015.

3.2. Criterios para elegir los instrumentos de evaluación.

El enfoque sobre la implementación de programas de IE encuentra respaldo en la literatura académica, como se ha mencionado con anterioridad, con Daniel Goleman (1995), el cual ha recalcado la importancia de las habilidades emocionales en la educación. Goleman respalda el desarrollo de la IE y afirma que el desarrollo de la misma puede tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la difusión de estas ideas, la falta de una evaluación rigurosa y fundamentada objetivamente en la práctica educativa es un tema abordado por académicos como Mayer y Salovey, quienes son considerados pioneros en la conceptualización de la IE. Han señalado que la carencia de evidencia sólida y la dependencia en intuiciones pueden ser obstáculos en la aplicación efectiva de programas de IE en el ámbito educativo.

En este sentido, su observación plantea un desafío crítico para los profesionales de la educación y pone de relieve la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas sólidas que permitan evaluar de manera precisa y objetiva el impacto de los programas de IE en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Es cierto que, a pesar de que el concepto de IE está en auge, diversos expertos en la educación emplean programas que se fundamentan en la premisa de que son eficaces para fomentar el desarrollo emocional de los estudiantes. Es importante saber que a veces las valoraciones son

simples y no tienen un objetivo claro que les permita tomar decisiones precisas sobre el impacto de su trabajo (BID, 2020).

La falta de fundamentos objetivos puede deberse por varias razones, en primer lugar, la evaluación de la IE puede resultar compleja, ya que implica medir habilidades y competencias emocionales, que son inherentemente subjetivas y contextuales. Esto dificulta la obtención de datos objetivos y confiables sobre el desempeño de los programas de educación emocional. No obstante, es posible que los profesionales de la educación no tengan acceso a herramientas de evaluación válidas y fiables que les permitan evaluar de manera precisa el impacto de sus programas. La carencia de instrumentos adecuados puede limitar su capacidad para recopilar datos objetivos y fundamentar sus valoraciones en una sólida evidencia.

Por lo tanto, es fundamental fomentar la investigación y el desarrollo de evaluaciones rigurosas de programas para desarrollar la IE/EE en el ámbito educativo. La presente acción permitiría a los expertos en la educación adquirir información significativa acerca de la funcionalidad de los programas de educación emocional y tomar decisiones específicas en lo que se refiere al desempeño y el impacto en el desarrollo emocional de los estudiantes (Sanz, 2020).

Comprendemos que la evaluación es una actividad vinculada a la intervención y debe ser planificada en el momento en que se diseña el programa. De este modo, es posible detectar la eficacia, funcionalidad y eficiencia de los programas y no enfocar la evaluación únicamente en los resultados (Rodríguez Espinar et al., 1993). A menudo, los investigadores tienen dificultades para determinar qué medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional son más útiles para sus objetivos de investigación. Hay diferentes métodos y medidas de evaluación de la IE, y cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes.

Álvarez González (2017) resalta la relevancia de la comprensión de las limitaciones y ventajas de los diversos enfoques y métodos de evaluación utilizados. Es importante que los investigadores aprendan a usar ciertos instrumentos para sus investigaciones y a interpretar los resultados. Al examinar las disparidades existentes entre los diversos instrumentos de evaluación, los investigadores adquieren la habilidad de explicar las causas de la obtención de resultados divergentes, a pesar de supuestamente haber examinado el mismo constructo.

Es fundamental comprender las ventajas y limitaciones de los diferentes enfoques y medidas de evaluación de la IE. Cada instrumento de evaluación tiene sus características propias y es

importante seleccionar el más adecuado según los objetivos y características del estudio. El Cuestionario de Educación Emocional (CEE) es uno de los instrumentos disponibles, pero existen muchas otras opciones a tener en cuenta. A continuación se ofrece una tabla donde el lector podrá observar una parte de algunos Modelos de Evaluación más reconocidos en el ámbito psicológico y algunos de ellos en el ámbito pedagógico internacional y también se observa las aproximaciones realizadas en Uruguay en busca de un cuestionario de evaluación de las competencias/habilidades socioemocionales que, por lo que podemos observar aún hoy se carece.

En la siguiente tabla, se ofrece un análisis detallado de diversos modelos de evaluación de programas que proporcionan una visión integral de las distintas aproximaciones utilizadas en la evaluación de programas educativos, especialmente en el ámbito de la educación emocional.

Tabla 16

Modelos de Evaluación de Programas

Modelo/autor	Proceso/fases	Observaciones
Modelo Global de Atkinson, Furlog y Jaroff (1979)	Recoge información cualitativa sobre el proceso de orientación, y sobre los resultados. Recoge información cuantitativa sobre las acciones del orientador y sobre los resultados. Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias. Favorece la autoevaluación del orientador.	Las diferentes categorías de datos recogidos son útiles a diferentes audiencias. Favorece la autoevaluación del orientador.
Modelo de Alkin (1969)	Se estructura en cinco áreas de decisión; —Elección del problema (análisis de necesidades y priorización) —Elección del programa —Implementación del programa (evaluación de proceso) —Mejora del programa (recoge información útil para su optimización) —Certificación (recoge y valora información sobre efectos) Algunos autores lo han considerado una variante del CIPP	Algunos autores lo han considerado una variante del CIPP

<p>Modelo CIPP de Stufflebeam (1987)</p>	<p>Estructura la evaluación del programa en torno a cuatro contenidos evaluativos</p> <ul style="list-style-type: none"> —Evaluación de contexto, recoge información para la toma de decisiones sobre la implementación y el diseño. —Evaluación de entrada, pretende tener elementos de juicio que justifiquen el plan de intervención —Evaluación de proceso (verificación de la puesta en práctica) —Evaluación de producto (logros de la intervención que pueden referirse a la eficacia, eficiencia y efectividad o impacto del programa). <p>Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posteriores, según los casos, planificación, programación, implementación y persistencia de los beneficios del programa.</p>	<p>Los datos recogidos en cada uno de los cuatro contenidos de la evaluación posibilitan la toma de decisiones posteriores, según los casos, planificación, programación, implementación y persistencia de los beneficios del programa.</p>
<p>Modelo de Pérez Juste (1992)</p>	<p>Considera que la evaluación de programas educativos debe realizarse en tres momentos: —El programa en sí mismo (consiste en el análisis de la calidad intrínseca del programa, la adecuación a los destinatarios y a la situación de partida) El programa en su desarrollo (se atiende tanto a la ejecución en sí mismo como al marco contextual de aplicación). El programa en sus resultados (no solo se atiende a los grados de logro, sino que se incorpora la valoración de los mismos y la continuidad del programa). Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable. La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los programas como del personal implicado y, de modo indirecto del cuerpo social en que este se encuentra inmerso.</p>	<p>Parte del principio de que cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable. La evaluación de programas será la base de mejora tanto de los programas como del personal implicado y, de modo indirecto del cuerpo social en que este se encuentra inmerso.</p>

Nota. Adaptado de *Modelos de Evaluación de Programas* de Manuel Álvarez González, 2017

A pesar de la existencia de numerosos instrumentos diseñados para evaluar HSE específicas, en Uruguay, como se mencionó previamente, son limitados los instrumentos adaptados y validados para la población infantil o adolescente del país. La tabla a continuación proporciona un resumen de los instrumentos que evalúan componentes específicos de las habilidades socioemocionales, mayormente desarrollados para aplicaciones clínicas o a nivel de aula. Estos instrumentos son principalmente adaptaciones de herramientas internacionales o resultados de procesos de desarrollo propios, centrados en aspectos específicos como la motivación, la autorregulación y las conductas de riesgo. Este relevamiento involucró un mapeo mediante una búsqueda bibliográfica y entrevistas con investigadores nacionales identificados a través de un muestreo por bola de nieve. Es importante destacar que la tabla 17 no abarca necesariamente todas las experiencias vinculadas a la temática hasta la fecha.

Tabla 17*Instrumentos para la Evaluación de Habilidades Validados para Uruguay***INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE HABILIDADES VALIDADOS PARA URUGUAY**

Instrumento	Autor/es	Áreas evaluadas	Validado para Uruguay
CBCL: Child Behavior Checklist	Thomas Achenbach	Trastornos emocionales Trastornos de la conducta	Gabriela Garrido, Laura Viola y Alicia Varela (Validación de Achenbach y Rescorla, 2001)
Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)	Alejandro Vázquez	Desarrollo infantil, desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional, disposición para la escolarización	Elaboración propia
Autoinforme de Adolescentes (ADA)	Lilián Daset, María Eugenia Fernández, Daniel Costa-Ball, Concepción López Soler y Wouter Vanderplasschen	Depresión-ansiedad Comportamiento disocial Desregulación disruptiva Ansiedad social Resiliencia-prosocialidad Obsesión-compulsión	Elaboración propia
Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)	Pintrich Paul R. y Elisabeth De Groot	Motivación y estrategias de aprendizaje autorregulado	Karina Curione, Virginia Gründler, Lucía Píriz y Juan Antonio Huertas (validación de Pintrich y De Groot, 1990)
Escala de Motivación Extrínseca vs Intrínseca en el salón de Clases (EMEI)	Susan Harter	Preferencia por el desafío vs. preferencia por el trabajo fácil Curiosidad e interés vs. agrandar al maestro y obtener buenas calificaciones Dominio dependiente vs dominio independiente del maestro Juicio dependiente vs. juicio independiente del maestro Criterios de éxito y fracasos internos vs. criterios externos	Diego Cuevasanta, Karina Curione, Víctor Ortuño, Florencia Sandin, Martina Burghi y Alejandro Vázquez (validación de Harter, 1981)

Nota. Adaptado de *Instrumentos para la Evaluación de Habilidades de INNEd* (2017).

La INNEd informa que los instrumentos recopilados resultan de un relevamiento realizado durante la fase inicial (julio 2014 a julio 2015) de consulta en el proceso de desarrollo y validación de una herramienta propia. Se observa en el resumen de los instrumentos existentes, la limitada disponibilidad de cuestionarios adaptados y validados para evaluar habilidades socioemocionales específicas en la población infantil o adolescente de Uruguay. Este contexto subraya la relevancia de abordar, en la investigación actual, los instrumentos utilizados y validados específicamente en el ámbito de la educación primaria en Uruguay. A continuación, se procederá a detallar las fases del proceso de evaluación de un Programa de Actividades de Educación Emocional.

3.2.1. Fases de la evaluación de programas de educación emocional

La evaluación de programas de EE consta de varias fases interconectadas que permiten obtener una visión completa de su efectividad y eficacia (Weissberg y Cascarino, 2013). A continuación, se describen estas fases de la evaluación de programas de EE:

- **Planificación de la evaluación:** En esta etapa inicial, se define el propósito de la evaluación, que en nuestro caso era evaluar un PAEE y su impacto en la reducción de conductas de riesgo social, se establecen los objetivos específicos y se seleccionan los indicadores y las metodologías adecuadas (Durlak et al., 2010). Es esencial, según Durlak, contar con un equipo de evaluación capacitado y asegurarse de que los criterios de evaluación sean claros y medibles. En nuestro caso concreto, fueron las maestras comunitarias quienes en coordinación con la investigadora aplicaron y recogimos las respuestas del instrumento de evaluación que mide el impacto del PAEE.
- **Diseño de la evaluación:** En esta fase, se elabora un plan detallado que incluye la identificación de la población objetivo, la selección de instrumentos de medición, la recopilación de datos y el cronograma de ejecución. También se deben considerar los aspectos éticos y de confidencialidad.
- **Recopilación de datos:** Se lleva a cabo la recolección de información utilizando, en nuestro caso, un pretest y un postest, y es importante garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados.
- **Análisis de datos:** En esta etapa, se procesan y analizan los datos recopilados. Se utilizaron estadísticas descriptivas e inferenciales para identificar patrones, tendencias y diferencias significativas. El análisis cualitativo también puede ser valioso para comprender en profundidad las experiencias de los participantes.
- **Interpretación de resultados:** Los resultados de la evaluación se interpretan en función de los objetivos establecidos. Se busca determinar si el programa de educación emocional ha alcanzado sus metas y se identifican áreas de mejora. Además, se pueden realizar comparaciones con datos previos o grupos de control, si es pertinente.
- **Comunicación de resultados:** Los resultados de la evaluación se comunican de manera

clara y accesible a todas las partes interesadas, incluyendo a los educadores, los alumnos, los padres y la comunidad (Weissberg y Cascarino, 2013). Esta comunicación contribuye a la transparencia y al compromiso con el programa, en el caso concreto de la escuela 350 se elevó un correo electrónico a las autoridades estatales del Uruguay, a la escuela y a la comunidad educativa.

- Implementación de mejoras: Con base en los resultados y las recomendaciones de la evaluación, se ejecutan ajustes y mejoras en el programa de educación emocional. Esta retroalimentación constante es esencial para mantener la relevancia y la efectividad del programa a lo largo del tiempo. Esta etapa, si bien no entra en las fases de nuestro diseño, pudimos acceder este año (2023) a la nueva propuesta que han realizado los maestros en sala de docentes, ajustando la propuesta inicial introducida en 2022.

A modo de resumen

La evaluación IE abarca dos perspectivas fundamentales: como rasgo de la personalidad y como capacidad cognitiva. Desde la primera perspectiva, se considera que la IE es un componente esencial de la personalidad, como lo propuso Daniel Goleman en 1995, quien la define como la habilidad para reconocer, comprender y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás. Otros enfoques, como el de Howard Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples y el Modelo de Bar-On y el Modelo pentagonal de Bisquerra, también integran la IE con aspectos de la personalidad, resaltando su importancia en el ámbito emocional e interpersonal.

Por otro lado, la IE como capacidad se refiere a la habilidad de una persona para percibir, comprender y manejar las emociones de manera efectiva. Autores como Mayer y Salovey han sido pioneros en esta conceptualización, definiéndose como la capacidad para procesar la información emocional y utilizarla de manera práctica. Se puede observar como los modelos de Goleman (1995), Bisquerra (2003) también integran parte de estos aspectos en sus modelos. Instrumentos como el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) se centran en evaluar estas habilidades fundamentales, como la percepción, la facilitación, la comprensión y el manejo emocional, proporcionando una medida objetiva de la IE como

capacidad.

Por otra parte en este capítulo también se aborda la evaluación de programas de educación emocional, el cual se caracteriza por tener fases interconectadas que permiten obtener una visión completa de su efectividad. Estas fases incluyen la planificación, el diseño, la recopilación y el análisis de datos, la interpretación de resultados, la comunicación de estos resultados a todas las partes interesadas y la implementación de mejoras. A pesar de la creciente atención hacia la IE en el ámbito educativo, aún persisten desafíos, como la falta de instrumentos validados y adaptados para evaluar las HSE específicas en la población infantil o adolescente de Uruguay, lo que destaca la necesidad de continuar investigando y desarrollando herramientas de evaluación adecuadas.

Segunda Parte: Investigación Empírica

En la segunda parte de esta tesis, nos adentramos en el diseño y la metodología de la investigación, una etapa crucial que define el enfoque, los procedimientos y las herramientas utilizadas para abordar las preguntas de investigación planteadas. Esta sección es fundamental para comprender cómo se llevó a cabo la investigación y cómo se obtuvieron los datos que sustentan los hallazgos y conclusiones presentados en la misma.

En esta parte, se describe la metodología empleada, que varía desde enfoques cuantitativos hasta cualitativos. Así mismo, se aborda detalladamente el diseño del estudio, incluyendo aspectos como la selección de participantes, la elección de instrumentos de recolección de datos y el plan de análisis. En este contexto, resulta relevante abordar el procedimiento de creación y validación de los cuestionarios concebidos con el fin de evaluar la HSE de los estudiantes. Además, consideramos oportuno detallar el proceso de validación por juicio de expertos de los cuestionarios restantes.

Por otra parte, a lo largo de esta sección, se proporcionará una temporalización del proceso de investigación, desde la planificación inicial hasta la ejecución y el análisis de los datos recopilados. Cada decisión metodológica será justificada y contextualizada en función de los objetivos específicos del estudio y las consideraciones éticas y prácticas pertinentes.

4. Capítulo IV: Metodología de la Investigación

En esta investigación, se adopta el modelo CIPP, desarrollado por Daniel Stufflebeam, como metodología, aplicando cuestionarios de evaluación validados. Este modelo se estructura en cuatro componentes: Contexto, Entrada, Proceso y Producto, denominados en esta investigación como fases. Cada fase del trabajo de campo aborda el análisis del contexto, la implementación, la evaluación del proceso y la evaluación del producto final del Programa de Actividades de Educación Emocional.

El programa Bambú de actividades de EE, detallado en el capítulo II, y el diseño de creación y validación de los cuestionarios, proporcionan el marco necesario para la implementación

exitosa de cada fase del modelo CIPP. Este enfoque metodológico permite una evaluación integral y sistemática de las distintas etapas del programa, asegurando la calidad y efectividad en la implementación del PAEE.

La realización de esta investigación se sustenta en la colaboración esencial tanto de las familias como del cuerpo docente. Es importante resaltar el papel primordial desempeñado por las maestras comunitarias, cuya contribución resultó fundamental en el desarrollo de este estudio.

Esta etapa se rige por una metodología que abarca tanto enfoques cuantitativos como cualitativos, utilizando el método de estudio de caso. La misma se enmarca en un paradigma que podríamos denominar positivista/cuantitativo, basándose en un diseño cuasi-experimental con medidas pretest/postest. Según Bisquerra (2009, p.188), los diseños experimentales son los más idóneos para establecer relaciones causales de la variable independiente, debido al sólido control de las fuentes de validez interna. Tejedor (2000) ofrece un resumen de las principales características de un diseño cuasi-experimental, que pueden formularse de la siguiente manera:

- a) Empleo de escenarios naturales.
- b) Dificultad para establecer un control experimental riguroso.
- c) Uso de procedimientos (producción de observaciones múltiples) como sustitutos del control experimental, intentando minimizar y, en algunos casos, eliminar los efectos de tantas fuentes de invalidez interna como sea posible.
- d) Disponibilidad, ya que pueden ejecutarse cuando no es posible la aplicación de un diseño experimental (de laboratorio o de campo).

Partiendo de este punto, se procederá a presentar la muestra de esta investigación, la cual consistió en alumnos de cuarto, quinto y sexto año de primaria de la Escuela 350, caracterizada por su alta vulnerabilidad. Esta escuela, situada en un contexto carenciado, exhibe características sociales y educativas distintivas respecto a otras instituciones en entornos diferentes. La zona geográfica de Casavalle, ubicada a 25 minutos del centro de la capital del país, es el área que mayor cantidad de hijos aporta a la nación y se distingue por altos índices de delincuencia. A nivel educativo, los institutos enfrentan dificultades para retener a los

alumnos dentro del sistema educativo, especialmente en el nivel de educación media, donde la deserción escolar representa un problema significativo, indicando un rezago educativo. Según datos de la INNEd (2020), se estima que seis de cada diez alumnos en estas zonas no comprenden el mensaje de un texto.

Ante esta realidad, se ha concebido la educación emocional como una innovación pedagógica. La idea fundamental es que cada alumno pueda comprender y regular sus emociones, siendo crucial para construir una autoestima positiva. En un contexto donde el sistema educativo enfrenta desafíos significativos, la implementación de la educación emocional se presenta como un avance importante para ofrecer a los estudiantes herramientas para construir un futuro más prometedor para sí mismos

4.1. Muestra

La escuela objeto de esta investigación, tiene un total de 540 estudiantes, ubicada geográficamente en el barrio de Unidad Casavalle, la región geográfica conocida como cuenca del Casavalle presenta una población de 44.000 mil habitantes que viven en situación de pobreza, y pobreza crónica (toda la vida han sido pobres y sus generaciones también lo son).

La selección de esta escuela responde, en primer lugar, a la búsqueda de un entorno de alto contraste donde el programa pueda mostrar su incidencia, lo que permitiría extrapolar los resultados a entornos de igual o menor complejidad. En segundo lugar, el objetivo se especificó en la motivación y justificación de esta investigación, la cual está fundamentada en una justificación personal.

En el área geográfica en cuestión, se identifican un total de 10 instituciones educativas, de las cuales 8 son de carácter público y 2 pertenecen al sector privado, específicamente de orientación católica. Los sujetos de análisis en este estudio son los estudiantes que cursan los grados de cuarto, quinto y sexto de educación primaria, los cuales suman un total inicial de 184 alumnos y están acompañados por 11 docentes. La selección de estos niveles escolares se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes posean habilidades básicas de lectura y comprensión, requisitos indispensables para llevar a cabo adecuadamente las pruebas propuestas en la investigación. Se enfatiza la importancia de comprender el lenguaje utilizado

en las evaluaciones, ya que cualquier dificultad en este aspecto podría incidir en los resultados obtenidos. Es relevante mencionar que durante el transcurso de la investigación, 8 estudiantes cambiaron de centro educativo, lo que resultó en una población estudiantil ajustada a 176 individuos.

En el marco específico de este estudio, se trabajará con diez grupos de intervención, cuyos detalles se presentan de manera detallada en la tabla 27. Cabe destacar que se ha procedido a enviar a las familias de los alumnos los consentimientos debidamente firmados, con el fin de informarles sobre las actividades planificadas en el entorno escolar. El modelo utilizado para estos consentimientos puede ser visualizado en el [ANEXO 11](#) adjunto para su revisión.

Tabla 27

Descripción de los grupos de intervención

Curso escolar	Niñas	Niños	Total
4to A	10	13	23
4to B	12	12	24
4to C	9	15	24
5to A	11	11	22
5to B	9	13	22
5to C	11	11	22
6to A	16	9	25
6to B	12	10	22
TOTALES	90	94	184

Nota. Fuente propia, 2022.

4.2. Planteamiento y Formulación del Problema

Comenzamos planteando el problema de investigación que según Sabariego y Bisquerra (2004, p. 90) reconocen que es “el punto de partida de cualquier investigación, la selección de un tema, de una idea o de un área a investigar”. El tema de este trabajo de investigación es un

Estudio de caso que lo denominamos: *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de Educación Emocional en una escuela pública del Uruguay, como medida acción preventiva ante la violencia, inasistencias y tristeza.*

Es en el ámbito de primaria que tiene lugar la concreción de las actividades, esta es una etapa idónea y adecuada para poder llevar adelante actividades de EE, ya que el impacto que presenta en el ajuste psicosocial del alumnado, como lo es: el rendimiento académico, la adaptación socio escolar, las relaciones interpersonales, la asiduidad a clase (vinculación a la escuela), y la adaptación emocional, es sumamente beneficioso para lograr una construcción adecuada de los aprendizajes que redundará en una mejora de la calidad educativa del centro escolar.

Este estudio de caso nos ayudará a entender mejor cómo se aplica el programa y la evaluación, aunque no nos permita generalizar los resultados. Según Bisquerra (2003), un PAEE para que tenga efecto en una institución educativa ha de aplicarse en 10 sesiones que pueden ir distribuidas a lo largo de todo el año académico, comprendidas en el primer semestre del año o aplicadas de forma compactada en dos semanas. En nuestro caso se ha aplicado durante todo el 2022.

Como se explica en el Capítulo II, el programa que se ha diseñado se fundamenta en 10 actividades de una hora y media, dichas actividades eran secuenciadas y estaban relacionadas con cada una de las cinco competencias emocionales trabajadas dentro del paradigma Bambú.

Es relevante destacar que, para llevar a cabo estas actividades, los docentes recibieron una formación previa. Según el cronograma detallado más adelante, se programó una formación para los maestros durante el año 2021. Sin embargo, la implementación del Programa de Actividades de Educación Emocional no se realizó hasta un año después, cuando las autoridades educativas de Uruguay confirmaron que se podía ingresar a las escuelas para llevar a cabo la investigación. Por lo tanto, los maestros recibieron formación durante el curso lectivo 2021 y 2022, el total de la formación consistió en 60 horas y las formaciones se llevaban adelante a través de plataforma zoom los días sábados durante 2h y media.

En la concepción de esta tesis, iniciamos delineando el problema de investigación con la siguiente interrogante: *¿Cuál será el impacto del desarrollo del programa de Educación Emocional en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto de primaria, pertenecientes a una escuela en situación desfavorable, en relación con las variables de ausentismo, violencia y*

tristeza? Para abordar dicho problema, empleamos un enfoque de investigación evaluativa con el propósito de validar la eficacia del programa de EE denominado "Bambú"

La investigación evaluativa, según De la Orden (1985), es el procedimiento sistemático de recolección y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Asimismo, Suchman (recogido de Stufflebeam, 1987) indica que la investigación evaluativa se basa en los procedimientos de recopilación y análisis de datos que tratan de demostrar el valor de una actividad social.

En el contexto de cualquier evaluación, la medición precisa constituye un componente esencial. Es imperativo garantizar la validez del instrumento, como se ha abordado anteriormente, y asegurar un elevado coeficiente de fiabilidad. Sin embargo, para estructurar de manera coherente el proceso de evaluación, resulta fundamental establecer objetivos tanto generales como específicos. Estos objetivos, cuidadosamente delineados, servirán como cimientos sobre los cuales se podrán formular hipótesis que posteriormente se detallarán de manera consistente en la matriz de datos más adelante en la investigación. A continuación, presentamos nuevamente de manera detallada los objetivos que orientarán esta indagación, proporcionando así un marco claro y orientado hacia la consecución de resultados significativos.

4.3. Objetivos

La finalidad primordial de la presente Tesis Doctoral se vincula, en primer lugar, con el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto, al buscar instaurar cambios efectivos en las prácticas pedagógicas de una escuela vulnerable de Uruguay. En segundo lugar, se orienta hacia la optimización de los procesos de convivencia y resolución de conflictos, y, por último, hacia la promoción de la salud mental de los alumnos que son percibidos por las maestras como "niños tristes". En consecuencia, el propósito fundamental de esta Tesis Doctoral es de naturaleza aplicada, buscando impactar directamente en la práctica educativa y en la dinámica interpersonal dentro del entorno escolar.

Es importante destacar, la importancia que en el marco de esta investigación tienen las variables. Según Bisquerra (2015) en las investigaciones de corte evaluativo, ya sean con

diseños de tipo experimental o cuasiexperimental, las variables se agrupan atendiendo al papel que juegan en la investigación, en dos categorías: variables dependientes y variables independientes, la variable independiente (VI) responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente. Mientras que la variable dependiente (VD) responde al fenómeno, que aparece, desaparece o cambia cuando el investigador aplica, suprime o modifica la variable independiente.

En nuestro caso, el programa de educación emocional “Bambú” es la variable independiente, mientras que las variables dependientes son: variables de adaptación socio escolar: absentismo escolar, relaciones interpersonales, tristeza clima de aula.

A continuación, retomamos los objetivos establecidos en la introducción y detallamos su concreción:

Objetivos generales:

- i) determinar e identificar las necesidades de la escuela en relación con el desarrollo de las HSE,
- ii) identificar las necesidades y potencialidades formativas de los docentes que intervendrán en la investigación,
- iii) diseñar un programa de actividades,
- iv) ejecutar el programa.
- v) evaluar las competencias emocionales de los alumnos implicados antes y después de la aplicación del PAEE,
- vi) evaluar la idoneidad del diseño a través de la formación, los recursos didácticos y las competencias desarrolladas por los participantes (niños/as).

Objetivos Específicos:

A continuación se presentan los objetivos específicos planteados:

1-Analizar las dificultades y fortalezas que presenta el contexto escolar en relación con la educación emocional.

2-Reflexionar sobre la importancia de la formación en educación emocional por parte de los maestros involucrados.

3-Desarrollar un programa de actividades de educación emocional dirigido a alumnos de 4.º, 5.º y 6.º de primaria, con el objetivo de fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales.

4-Implementar una formación para los maestros involucrados en la implementación del PAEE, con el fin de brindarles las herramientas necesarias para llevar a cabo el programa de manera efectiva.

5-Establecer un plan sistemático de evaluación del PAEE (programa Bambú) para monitorear su efectividad y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos.

6-Garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo del programa de educación emocional, considerando aspectos como recursos materiales, apoyo institucional y colaboración entre los diferentes actores involucrados.

7-Evaluar las competencias socioemocionales iniciales y finales de los alumnos como resultado de la intervención del programa, con el fin de medir su progreso en este ámbito.

8-Evaluar tanto el proceso como el resultado de la intervención, analizando el desarrollo del programa y su impacto en el bienestar emocional y las CSE de los alumnos.

Estos objetivos específicos están diseñados para abordar diferentes aspectos clave del programa de educación emocional y garantizar una implementación efectiva, intentando mostrar una evaluación rigurosa y un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los alumnos.

4.4. Hipótesis

Según Sabariego (2004, p. 128) “las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender”.

Con base en la revisión de la literatura científica sobre la evaluación de programas, con especial énfasis en programas de educación emocional, como se ha abordado en el Capítulo III de esta Tesis Doctoral, se proponen las siguientes hipótesis (H). Estas hipótesis se desarrollan considerando el momento de evaluación según el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam.

Las **H** que establecimos son las siguientes;

H1: El conocimiento del contexto social y educativo es fundamental para conocer las necesidades de los destinatarios.

H2: Los programas de educación emocional tienen un impacto positivo en el descenso de los comportamientos de riesgo de los alumnos/as.

H3: Los Programas de actividades emocionales requieren actividades adecuadas, con recursos apropiados para el desarrollo de las HSE.

H4: La participación activa y el compromiso de los participantes en la formación en programas de educación emocional son factores clave para alcanzar resultados positivos.

H5: La evaluación de programas de educación emocional permite identificar áreas de mejora y realizar ajustes para optimizar su eficacia.

H6: Los programas de educación emocional son más efectivos cuando se adaptan a las necesidades y características de los participantes.

H.7: Obtener información de cómo se encuentran los alumnos con respecto a las cinco competencias emocionales antes de comenzar a aplicar un PAEE.

H.8: El diseño del PAEE cuenta con las condiciones necesarias que propicien una adecuada calidad técnica y son promotoras del desarrollo de las competencias socioemocionales.

A continuación presentamos la Matriz de Datos que constituye un componente esencial en el marco de esta investigación, estructurando de manera organizada y sistemática los elementos fundamentales que guiarán el desarrollo y evaluación de esta Tesis doctoral.

4.5. Estructurando la Evaluación: Matriz de Datos para el Análisis Integral de un Programa de Educación Emocional

Esta herramienta multidimensional abarca desde los objetivos generales y específicos, pasando por hipótesis, procedimientos de contraste, dimensiones, categorías, ítems, hasta llegar a la instrumentación de la evaluación de impacto. El diseño está fundamentado en el modelo CIPP, y brinda una estructura coherente para la planificación, implementación y evaluación del PAEE.

A lo largo de esta Matriz, se detallan pasos clave, desde la identificación de necesidades en la escuela hasta la ejecución del PAEE, involucrando la formación docente, el diseño del programa, y la evaluación continua de competencias emocionales en los alumnos. Cada sección se articula con precisiones metodológicas y herramientas específicas, desde cuestionarios hasta fichas de observación, garantizando una evaluación integral y detallada. Este enfoque sistemático proporciona un marco robusto para analizar y comprender el impacto del PAEE en el contexto escolar de la escuela 350, contribuyendo así a la mejora continua del programa y, en última instancia, a la calidad educativa de la institución.

Tabla 28

Matriz de Datos

Objetivos generales	Objetivos específicos	Hipótesis	Procedimiento (de contraste previsto)	Dimensiones	Categorías	Ítems	Instrumento de evaluación de impacto	Participantes
1. Identificar las necesidades de la Escuela en relación a la implementación de un PAEE.	1. Analizar las dificultades y fortalezas que presenta el contexto escolar.	H.1 El conocimiento del contexto social y educativo es fundamental para conocer las necesidades de los destinatarios.	1. Identificar las necesidades para explicitar las metas, objetivos, actividades y destinatarios, en los que se desarrollarán las actividades.	1. Necesidades de la escuela (habilidades socioemocionales del alumnado).	1. Habilidades socioemocionales del alumnado	<p>1. C.1 Describir qué necesidades presenta el ámbito escolar para implementar actividades de EE.</p> <p>2. C.1 Describir qué problemas y qué oportunidades presenta el contexto social y emocional de la escuela para la implementación de un programa de EE.</p> <p>3. C.1 Cuáles son las dificultades reales que perjudican el clima de aula.</p>	<p>- Cuestionario 1 Cuestionario de análisis de contexto Hace referencia al Diseño (CIPP) en el cual está circunscrita esta Tesis., el cuestionario se designa:</p> <p>-Cuestionario de Identificación de las necesidades del contexto socio-cultural y emocional</p> <p>Delimitar la población objetivo, las dificultades y oportunidades que ofrece el entorno para la aplicación de PAEE</p> <p>Establecer los estándares de evaluación junto a los indicadores de logro.</p>	Responsable del proyecto Directores Maestro

<p>2. Identificar las necesidades y potencialidades formativas de los docentes.</p>	<p>2. Reflexionar sobre la importancia de la formación en EE, por parte de los maestros involucrados.</p>	<p>H.2 Los programas de educación emocional tienen un impacto positivo en el descenso de los comportamientos de riesgo de los alumnos/as.</p>	<p>2. Explicar las bases científicas y socio-psicológicas del programa formativo quedando bien definido cuál es el modelo teórico de IE o CSE en las que se basa el PAEE y cómo éste repercute en los comportamientos de riesgo.</p>	<p>2. Capacidades formativas en EE por parte de los docentes.</p>	<p>- Necesidades formativas - Potencialidades formativas.</p>	<p>4. C.1 Cuáles son las razones personales para participar de una formación y posterior aplicación de un PEE</p> <p>5. C.1 Qué experiencias previas tiene sobre la temática a nivel educativo formal o a nivel de formación informal (lecturas, bibliografía, noticias, reportajes...) u otras experiencias</p> <p>6. C.1 Considera necesaria y adecuada la formación para conseguir los objetivos propuestos en un PAEE.</p> <p>7. C.1 Los recursos y materiales que presentan las planificaciones de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo en la clase.</p> <p>8. C.1 Presenta alguna formación en relación a la temática.</p> <p>9. C.1 Conoce experiencias anteriores.</p>	<p>- Cuestionario 1</p>	<p>Responsable del proyecto Directores Maestro</p>
---	---	--	--	---	---	--	--------------------------------	--

<p>3.Diseñar un PAEE (Programa de Actividades de Educación Emocional) para una escuela primaria del Uruguay como medida de prevención primaria.</p>	<p>3.Desarrollar un programa de actividades de EE, de carácter preventivo de comportamientos de riesgo, para alumnos de 4to 5° y 6° de primaria con el objetivo de desarrollar las competencias socioemocionales de los alumnos y prevenir situaciones de riesgo social (violencia, ausentismo, depresión, tristeza, suicidio, etc)</p>	<p>H.3 Los Programas de actividades emocionales requieren actividades adecuadas, con recursos apropiados para el desarrollo de las HSE.</p>	<p>3.Fundamentar el programa de educación emocional desde un modelo integrador de las teorías de la inteligencia emocional</p>	<p>-Calidad intrínseca del programa</p> <p>-Adecuación a los destinatarios</p> <p>-Adecuación a la situación de partida</p>	<p>Validez y fiabilidad del PEE</p> <p>Cuestionario CIPP</p>	<p>10. C.5. El uso de diferentes procedimientos: -cuestionario de identificación de las necesidades de contexto, -el pretest, postest, el cuestionario motivacional a los alumnos, -las fichas de observación semanal garantizará la ejecución del diseño y a la vez le dotará de validez.</p> <p>11. C.5 Los recursos materiales que presenta la planificación de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo de la misma?</p> <p>12. C.5 El contenido de las actividades es suficientemente adecuado y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos en cada planificación.</p> <p>13. C.5 Implementar un PAEE en una escuela vulnerable puede vincular al niño a la escuela, (disminuir la deserción).</p> <p>14. C.5 A partir de su opinión como maestro/a valore los siguientes aspectos con relación al alumnado, una vez haya finalizado cada actividad.</p>	<p>- Cuestionario 5 Aplicado a los maestros y evalúa el proceso y el producto final en relación a la adquisición de las competencias emocionales.</p>	<p>Responsable del proyecto Directores Maestros</p>
--	---	--	--	---	--	--	--	---

<p>4.Diseñar una formación en EE para los maestros tutores de las clases y para los maestros comunitarios</p>	<p>4.Implementar una formación a los maestros involucrados encargados de llevar adelante el PAEE.</p>	<p>H4.La participación activa y el compromiso de los participantes en la formación en programas de educación emocional son factores clave para alcanzar resultados positivos.</p>	<p>4.Formar al colectivo del centro, maestras tutoras de la clase, equipo director y maestras comunitarias</p>	<p>Acciones de carácter formativo</p>	<p>Cronograma, actividades, secuencias, tiempo, flexibilidad, modalidad on-line y presencial)</p>	<p>15. C.1 Se considera relevante la formación continua de los docentes en el desarrollo de las HSE del alumnado.</p> <p>16. C.1 La formación en EE ayuda a disminuir el malestar docente cuando se trabaja en medios carenciados</p> <p>17. C.1 El nivel de interés/motivación de los alumnos hacia las actividades del programa.</p> <p>18. C 1 Qué aspectos de la educación emocional tendrían mayor impacto en el ámbito escolar (empatía, asertividad, conocimiento de sí mismo, regulación, interés escolar, etc)</p> <p>19. C.1 Considera que se pierde tiempo pedagógico en solucionar problemas conductuales.</p> <p>20. C-1 Entendemos que el clima escolar de la clase es fundamental para lograr un buen aprendizaje, considera que las actividades de EE ayudarán a construir un clima adecuado.</p>	<p>- Cuestionario 1</p>	<p>Responsable del proyecto y maestros</p>
<p>5.Evaluar las competencias emocionales de los alumnos implicados antes y después de la</p>	<p>5-Establecer un plan sistemático de evaluación del PAEE</p>	<p>H.5 La evaluación de programas de educación</p>	<p>5.Comparar las situaciones iniciales (diagnóstico) en relación a la adquisición de las CSE de los alumnos.</p>	<p>Calidad intrínseca del Cuestionario</p>	<p>El Programa de EE cuenta con las condiciones necesarias que propicien una</p>	<p>21. C 2 y 6 Entiendo cuando me hablan de emociones.</p> <p>22. C 2 y 6 Sé cuando me siento: triste, enojado, alegre, feliz, o me</p>	<p>- Cuestionario 2 y 6 Pretest/Postest</p>	<p>Responsable del proyecto y Maestra comunitaria</p>

<p>aplicación del PAEE</p>	<p>(programa Bambú)</p>	<p>emocional permite identificar áreas de mejora y realizar ajustes para optimizar su eficacia.</p>	<p>Tiene en cuenta el clima de trabajo, y el descenso de conductas de riesgo social.</p>		<p>adecuada calidad técnica</p>	<p>dan asco las cosas.</p> <p>23. C 2 y 6. Sé ponerle nombre a las emociones que siento, o no lo sé.</p> <p>24. C 2 y 6. Puedo describir mis sentimientos fácilmente.</p> <p>25. C2 y 6. Me peleo con la gente.</p> <p>26. C2 y 6. Me enojo por cualquier cosa.</p> <p>27. C.2 Cuando me enojo actúo sin pensar.</p> <p>28. C.2 y 6. Cuando estoy preocupado busco formas para sentirme bien.</p> <p>29. C2 y 6 Sé reconocer mis emociones y sé regularlas.</p> <p>29. C2 y 6. Reconozco cuando me siento triste.</p> <p>30. C2 y 6. Cuando estoy preocupado busco formas para sentirme bien.</p> <p>31. C2 y 6. Hablo con mis sentimientos en mi familia.</p> <p>32. C2 y 6. Pienso antes de actuar.</p>	<p>A efectos de organización de este cuadro agregamos el cuestionario 6 al 2 ya que son iguales, pero se aplican en diferentes momentos de esta tesis.</p>	
----------------------------	-------------------------	---	--	--	---------------------------------	---	--	--

						<p>33. C2 y 6 Tengo un buen autoconcepto, me quiero a mi mismo y tengo pensamientos positivos.</p> <p>34. C2 y 6. Me doy cuenta cuando otros están enfadados y sé actuar en consecuencia.</p> <p>35. C2 y 6 Siento que soy feliz.</p> <p>36. C2 y 6 Ayudo en lo que puedo a mi familia.</p>		
<p>6.Ejecutar un PAEE en los alumnos de cuarto, quinto y sexto de educación primaria.</p>	<p>6.Garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo del programa de educación emocional</p>	<p>H.6. Los programas de educación emocional son más efectivos cuando se adaptan a las necesidades y características de los participantes.</p> <p>H.7 Obtener información de cómo se encuentran los alumnos a nivel de las</p>	<p>6.Evaluar la idoneidad del diseño, el progreso en el proceso de aplicación y los efectos en diversas variables del desarrollo social y afectivo-emocional.</p> <p>La implementación de un PAEE ayudará a los alumnos a adquirir las competencias emocionales necesarias para lograr el bienestar emocional</p>	<p>Comportamientos</p> <p>Acompañar a los docentes tutores de clase y maestros comunitarios en el desarrollo de las acciones de implementación del PAEE y en su propia formación.</p>		<p>37. C.3 Cuántos alumnos han faltado a clase entre 1-3 3-5 más de 5</p> <p>38. C.3 Ha habido agresión qué tipo de agresión, lugar y objeto de la agresión.</p> <p>39. C.3 La agresión fue física. psicológica, verbal, falta a las normas.</p> <p>40. C.3 En qué lugar fue la agresión (patio, clase, entradas y salidas, ed.física).</p> <p>41. C.3 La agresión es dirigida a ella/él mismo, a un compañero determinado, a la maestra.</p> <p>42 C.3 El alumno tiene armas u objetos intimidantes.</p>	<p>- Cuestionario 3</p> <p>Tiene como objetivo determinar los comportamientos de riesgo durante todo el curso académico. Su aplicación es semanal</p> <p>-Ficha de observación de conductas de riesgo (bullying, violencia, autolesiones, porte de armas, expulsiones)</p>	<p>Responsable del proyecto y maestros Alumnos</p>

		cinco competencias emocionales antes de comenzar a aplicar un PAEE.				<p>44. C.3 Hay niños tristes en la clase, cuántos.</p> <p>45. C.3 Los alumnos se distraen, no quieren trabajar.</p> <p>46. C.3 Antes del patio cuántos alumnos no quieren trabajar y después del patio.</p> <p>46. C.4 Los alumnos perciben que el programa ha mejorado sus competencias emocionales.</p> <p>47. C.4 Los alumnos consideran que las actividades de EE son interesantes y serán útiles para ellos en su diario vivir.</p> <p>48. C.4 Los alumnos consideran necesario este tipo de actividades dentro del aula, les ayuda a conocerse más.</p>		
7.Evaluar la idoneidad del diseño a través de la formación y los recursos didácticos y las competencias desarrolladas por parte de los participantes (niños/as)	7.-Evaluar en la intervención: competencias socio-emocionales iniciales y finales de los alumnos	H.8 El diseño del PAEE cuenta con las condiciones necesarias que propicien una adecuada calidad y	Aplicar un plan sistemático de evaluación complementario enfocado en el alumno y en el maestro. Alumno: evaluación inicial, semanal, semestral y final Docente: evaluación de las necesidades del contexto, y formativas	Evaluación continua	<p>Evaluación inicial, continuada y final del alumno</p> <p>Evaluación de necesidades</p> <p>Evaluación de la satisfacción</p>	<p>49. C.3 En qué medida el PAEE ha actuado como medida de prevención primaria en el contexto escolar</p> <p>-cómo se ha logrado</p> <p>-cómo ha incidido en los comportamientos de riesgo</p> <p>-cómo han cambiado los alumnos</p> <p>-cómo ha contribuido el programa al desarrollo integral</p> <p>50. C.3 En qué medida se han apreciado mejoras en los comportamientos de los alumnos,</p>	<p>-Cuestionario pretest-postest</p> <p>-Cuestionarios: Ficha de observación de comportamientos de riesgo</p> <p>-Cuestionario motivacional</p> <p>-Cuestionario procesual y de producto</p>	<p>Responsable del proyecto</p> <p>Directores</p> <p>Maestros</p> <p>Alumnos</p>

	-el proceso y el resultado de la intervención	son promotoras del desarrollo de las competencias socioemocionales	evaluación del grado de satisfacción de la formación en EE y del grado de satisfacción en la aplicación del PAEE		una vez hayan sido trabajadas las siguientes competencias emocionales por el docente: conciencia, regulación, autonomía, habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar. 51. C.3 Qué actividades piensa que se podrían mejorar o suprimir del programa		
--	---	--	--	--	---	--	--

4.6 Instrumentos: creación y validación

En el marco de esta investigación, se utilizaron varios cuestionarios de medición para abordar diversos aspectos relacionados con el programa de educación emocional en análisis, como recoge la tabla anterior.

Uno de estos cuestionarios, denominado Pretest/Posttest, fue sometido a un análisis de consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con el objetivo de evaluar la confiabilidad y consistencia de sus ítems (Nunnally & Bernstein, 1994).

Asimismo, el resto de instrumentos fueron validados, como se mencionó en la introducción de este capítulo, a través de la participación de un panel de expertos, quienes evaluaron su contenido y pertinencia en función de su conocimiento y experiencia (Polit & Beck, 2020).

Este equipo de expertos llevó a cabo una revisión exhaustiva del cuestionario, evaluando la relevancia y adecuación de sus elementos para medir las dimensiones específicas de interés en el contexto de la educación emocional. Los expertos proporcionaron valiosos comentarios, sugerencias y modificaciones para mejorar la claridad y pertinencia de los ítems. Este proceso de validación por expertos fortalece la robustez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación. A continuación, se detalla el proceso de selección y creación de cuestionarios como herramientas de recopilación de datos, una parte fundamental para esta tesis doctoral.

4.6.1 Proceso de creación y validación del Cuestionario pretest/posttest

En primer lugar, se aborda la validación del cuestionario aplicado a los alumnos al inicio y al final del trabajo de campo, con el fin de determinar su nivel de Habilidades Socioemocionales.

En el año 2019, el grupo Bambú proporcionó capacitación de forma altruista, a un total de 38 escuelas en Uruguay, lo que impulsó el desarrollo de un cuestionario para evaluar las HSE de los alumnos en el país. Para ello, se seleccionaron aleatoriamente 10 escuelas de las mencionadas y se eligieron 10 alumnos de los grados cuarto, quinto y sexto de cada una, previa autorización de las inspectoras de zona y las familias.

El proceso de validación inicial del cuestionario implicó la participación de jueces, como maestros y directores, quienes sugirieron modificar la escala Likert de 10 ítems a una más

simple y comprensible para los niños. Se redujo la cantidad de ítems de 68 a 30, correspondientes a las cinco dimensiones emocionales abordadas en el programa, y se cambió la escala Likert a una de 5 categorías (1-nunca, 2-casi nunca, 3-ocasionalmente, 4-casi todos los días, 5-todos los días) para mejorar la claridad y comprensión para los alumnos.

En una segunda fase de validación, se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad del cuestionario en su totalidad, organizando las preguntas de acuerdo con las cinco dimensiones de la competencia emocional. Para obtener una visión más detallada del cuestionario, se puede consultar el [ANEXO 17](#).

En cuanto a la validación del cuestionario, realizado en la Universidad de Montevideo, se han calculado los siguientes índices:

- a) el índice de discriminación;
- b) índice de consistencia interna a través de la correlación del ítem con la puntuación total (ítem-total correlación);
- c) correlación múltiple al cuadrado
- d) cálculo de la fiabilidad de la prueba en caso de que se suprima el ítem en cuestión (reliability if ítem is deleted).

Los resultados se presentan a continuación, en la Tabla 18.

Tabla 18

Alpha de Cronbach

Dimensión	Alpha de Cronbach
Conciencia emocional	0,7851
Regulación emocional	0,7803
Competencia Social	0,7863
Autonomía emocional	0,7917
Competencia para la vida y el bienestar	0,7883

El cuestionario utilizado en esta investigación es considerado fiable, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.79 y valores consistentes en cada competencia emocional, que varían entre 0.77 y 0.79. Sin embargo, al realizar una evaluación más detallada de los ítems, se revela que cada uno por sí solo no cumple con los requisitos establecidos en términos de discriminación y consistencia interna. Por lo tanto, es necesario mejorar el cuestionario. A pesar de esto, considerando la globalidad del cuestionario, se considera aceptable.

En resumen, este cuestionario se considera apropiado para evaluar los conceptos establecidos en el marco teórico, lo que lo convierte en una herramienta útil y novedosa en el campo de las competencias emocionales. Actualmente, se está trabajando en una versión mejorada del mismo. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de los ítems, seguidos de un análisis detallado de las dimensiones que abarca el cuestionario.

Los resultados obtenidos aparecen en las tablas 19, 20, 21, 22, 23 y 24.

Tabla 19

Índice de discriminación

```
1 . alpha c1-c6, i
Test scale = mean(unstandardized items)
```

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
c1	194	+	0.2879	-0.0454	.3284787	0.5169
c2	194	-	0.4001	0.0689	.2667139	0.4570
c3	194	-	0.3833	0.0829	.2628626	0.4425
c4	194	+	0.5870	0.3456	.1546953	0.3005
c5	194	+	0.6937	0.4422	.0956867	0.2146
c6	194	+	0.6785	0.3920	.1057823	0.2399
Test scale					.2023699	0.4214

Tabla 20

Índice de consistencia interna a través de la correlación del ítem con la puntuación total (ítem-total correlación).

```
2 . alpha r1-r5, i
Test scale = mean(unstandardized items)
```

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
r1	194	+	0.6111	0.3305	.1914667	0.2913
r2	194	+	0.4122	0.0742	.3584736	0.4622
r3	194	-	0.6400	0.3228	.173283	0.2814
r4	194	+	0.5950	0.2663	.2127567	0.3287
r5	193	-	0.4856	0.1085	.3285214	0.4552
Test scale					.2529394	0.4234

Tabla 21*Correlación múltiple al cuadrado*

3 . alpha a1-a6, i

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
a1	194	+	0.5000	0.1963	.2688371	0.4435
a2	194	+	0.5817	0.2887	.2185407	0.3896
a3	194	+	0.6540	0.4179	.1719887	0.3192
a4	194	+	0.4548	0.1625	.2910421	0.4597
a5	194	+	0.5753	0.2987	.2200203	0.3855
a6	194	+	0.3709	0.0594	.3449602	0.5129
Test scale					.2525649	0.4680

Tabla 22

Cálculo de la fiabilidad de la prueba en caso de que se suprima el ítem en cuestión (reliability if item is deleted).

4 . alpha cs1-cs5, i

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
cs1	194	+	0.5771	0.2158	.0853587	0.1668
cs2	194	+	0.5985	0.2529	.0660488	0.1317
cs3	194	+	0.4146	0.0273	.2060431	0.3400
cs4	194	+	0.4475	0.0637	.1814985	0.3090
cs5	194	+	0.5108	0.1331	.1359347	0.2470
Test scale					.1349768	0.2884

Tabla 23*Medición de valores no estandarizados en Scala.*

5 . alpha cv1-cv5, i

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
cv1	194	+	0.7063	0.5027	.5974797	0.6927
cv2	194	+	0.7275	0.5385	.5787485	0.6788
cv3	194	+	0.5860	0.3545	.7197577	0.7452
cv4	194	+	0.6850	0.4816	.6225941	0.7006
cv5	194	+	0.7899	0.6375	.5220029	0.6405
Test scale					.6081166	0.7388

Tabla 24

Cómputo total de las habilidades sociales

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average interitem covariance	alpha
c1	194	+	0.1823	0.0888	.2430039	0.7958
c2	194	+	0.4573	0.3762	.2257716	0.7821
c3	194	+	0.3023	0.2198	.2361279	0.7893
c4	194	-	0.3191	0.2423	.2356497	0.7882
c5	194	-	0.3399	0.2503	.2330414	0.7882
c6	194	-	0.2866	0.1869	.2359446	0.7919
r1	194	+	0.4820	0.4097	.2256845	0.7808
r2	194	+	0.4447	0.3669	.2273636	0.7827
r3	194	-	0.1973	0.0991	.2420517	0.7959
r4	194	+	0.3857	0.2968	.2299107	0.7860
r5	193	+	0.1846	0.0824	.2428219	0.7971
a1	194	+	0.4007	0.3128	.2289073	0.7852
a2	194	+	0.3903	0.2989	.2292582	0.7860
a3	194	+	0.6132	0.5502	.2169672	0.7737
a4	194	+	0.3901	0.3068	.230323	0.7854
a5	194	+	0.4815	0.4020	.2241484	0.7807
a6	194	+	0.2343	0.1412	.2397137	0.7934
cs1	194	+	0.3973	0.3145	.2298691	0.7851
cs2	194	+	0.4910	0.4168	.2245988	0.7803
cs3	194	+	0.3706	0.2877	.2317156	0.7863
cs4	194	+	0.2601	0.1718	.2383043	0.7917
cs5	194	+	0.3327	0.2464	.2338572	0.7883
cv1	194	+	0.5428	0.4731	.2214058	0.7775
cv2	194	+	0.6196	0.5591	.2172444	0.7735
cv3	194	+	0.4720	0.4003	.2265442	0.7813
cv4	194	+	0.5349	0.4669	.2225634	0.7781
cv5	194	+	0.6398	0.5832	.216755	0.7728
Test scale					.2299834	0.7915

4.6.1.1. Dimensiones que mide el pretest y el postest

Las dimensiones del cuestionario pretest/postest que se pretenden medir tienen el objetivo de comprender y evaluar la competencia emocional de los alumnos de cuarto a sexto de educación primaria de la escuela 350, ubicada en la localidad de Casavalle (Uruguay). Estas dimensiones nos permiten entender cómo una persona maneja sus emociones, se relaciona con los demás y toma decisiones en situaciones emocionales. La medición de estas dimensiones es importante para desarrollar estrategias efectivas de desarrollo personal y académico.

A continuación, procederemos a desglosar las dimensiones medibles de diversos aspectos clave contemplados en este cuestionario. Aunque inicialmente se presentaron las definiciones de cada competencia en el Capítulo II, con el objetivo de facilitar la comprensión al lector y mantener un hilo académico coherente, se realizará el siguiente resumen:

Conciencia Emocional:

- Es la capacidad de reconocer, comprender y ser consciente de las propias emociones y las emociones de los demás.

- *Mediciones:*
 - Autoevaluación de emociones: Capacidad de una persona para identificar y comprender sus propias emociones.
 - Reconocimiento de emociones en otros: Capacidad de una persona para percibir y comprender las emociones de los demás, ya sea a través de expresiones faciales, tono de voz, etc.

Regulación Emocional:

- Es la habilidad para manejar y regular las propias emociones de manera efectiva.
- *Mediciones:*
 - Evaluar las estrategias que una persona utiliza para lidiar con situaciones emocionales, como la expresión emocional, la relajación cognitiva, etc.
 - Medir la capacidad de recuperarse de eventos emocionalmente desafiantes.

Autonomía Emocional:

- La capacidad de tomar decisiones emocionales independientes y autónomas.
- *Mediciones:*
 - Evaluar la habilidad de una persona para tomar decisiones basadas en consideraciones emocionales, pero también racionales.
 - Medir la confianza de una persona en su capacidad para manejar situaciones emocionales.

Habilidades Sociales:

- La capacidad para establecer y mantener relaciones sociales saludables.
- *Mediciones:*
 - Evaluar la capacidad de comprender y sentir las emociones de los demás (Empatía)

- Medir la habilidad de expresarse y comprender a través de la comunicación no verbal y verbal (Comunicación interpersonal)

Habilidades para la Vida y el Bienestar:

- La capacidad de afrontar los desafíos de la vida y mantener un sentido general de bienestar.
- *Mediciones:*
 - Evaluar cómo una persona maneja y se adapta a los desafíos de la vida.
 - Medir la percepción subjetiva de una persona sobre su calidad de vida y bienestar en general.

Estas dimensiones están interrelacionadas y contribuyen de manera conjunta al desarrollo de la inteligencia emocional y al bienestar general de una persona.

4.6.2. Proceso de Validación por juicio de expertos

De forma complementaria al cuestionario pretest/postest, se han diseñado y validado cuatro instrumentos de evaluación adicionales que han pasado por un riguroso proceso de validación por expertos, con la participación destacada de académicos como el Dr. Gallifa y la Dra. Fontanet de la FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull, y el Dr. Otero de la Universidad de Montevideo.

Este proceso de validación se centró en dos aspectos fundamentales:

- i) Evaluación de la idoneidad del PAEE, mediante dos cuestionarios estructurados: uno para identificar las necesidades sociales y emocionales del centro educativo y otro para medir el progreso a lo largo de la implementación del PAEE y sus efectos finales en las competencias emocionales de los alumnos.
- ii) Evaluación de comportamientos de riesgo en el entorno escolar, abordando aspectos como el absentismo escolar, la convivencia escolar y la agresividad en las clases.

La validación por expertos garantiza la validez y relevancia de las estrategias y medidas empleadas en la investigación, al involucrar a profesionales con experiencia y conocimientos

especializados en educación emocional y el entorno escolar. Desempeñan un papel crucial en esta investigación, centrándose en dos aspectos fundamentales según lo señalado por Polit & Beck (2006):

i) Evaluación de la idoneidad del PAEE: En esta fase, se buscó evaluar la pertinencia y eficacia del PAEE mediante la creación de dos cuestionarios:

- Un cuestionario inicial de preguntas estructuradas diseñado para evaluar las necesidades sociales y emocionales específicas de cada centro educativo, lo que permitió identificar las variables dependientes clave de la investigación.
- Otro instrumento con preguntas estructuradas que tenía como objetivo medir el progreso a lo largo de la implementación del PAEE y evaluar los efectos finales en la construcción de las competencias emocionales de los alumnos. La evaluación de expertos se centró en la alineación de los objetivos propuestos con su capacidad para abordar de manera efectiva las metas de desarrollo emocional en el contexto educativo.

ii) Evaluación de comportamientos de riesgo en el entorno escolar: Este segundo aspecto implicó la evaluación de comportamientos de riesgo observados en el entorno escolar, abordando aspectos como el absentismo escolar, la convivencia escolar con un enfoque particular en la agresividad detectada en las clases, y la variable de tristeza. Estas variables se consideran elementos cruciales que contribuyen al clima escolar y, por ende, pueden incidir significativamente en el bienestar y desarrollo emocional de los estudiantes.

La opinión y el juicio de estos expertos contribuyen a garantizar la validez y relevancia de las estrategias y medidas empleadas en la investigación (De Vallés, 2017). Se han considerado las recomendaciones de los expertos, y a continuación se presentan las aclaraciones y opiniones resumidas de los mismos:

Según la evaluación de los expertos, uno sugiere mejorar la precisión de los instrumentos mediante comentarios incorporados en los textos, especialmente en el primer instrumento donde los indicadores de impacto no son medidos en el tercero. Además, se recomienda mayor precisión en las cuatro dimensiones de la ficha de observación, definidas como indicadores de

factores de riesgo. A pesar de estos señalamientos, se concluye que los tres instrumentos son apropiados para la recopilación de información deseada, aunque se sugiere realizar correcciones de estilo y redacción para una comprensión más clara.

Otro experto señala como recomendaciones específicas para cada instrumento que en el primer instrumento, donde se plantea un análisis DAFO del contexto escolar en su dimensión social y emocional, se sugiere no utilizar concretamente el análisis DAFO y sí alinearse con la metodología DAFO para subdividir la pregunta 4 que aborda oportunidades y dificultades, de la escuela en su dimensión social y emocional.. En el segundo instrumento, que examina comportamientos de riesgo en aulas de contextos carenciados, se destaca como positiva para los tres expertos, la presencia de directores e inspectoras en su elaboración y colaboración. Por último, en el tercer instrumento se resalta la adecuación de las preguntas para evaluar el programa en su totalidad, incluyendo su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes y su efectividad como medida de prevención primaria en contextos vulnerables.

En resumen, subrayan la importancia de la precisión y el ajuste metodológico para asegurar la efectividad y validez de los instrumentos en la evaluación del programa de educación emocional. Y también el informe destaca la pertinencia de los indicadores propuestos, considerándolos apropiados para la temática abordada, y resalta la coherencia en las categorías de análisis, así como la adaptación adecuada a las características de los encuestados.

4.6.2.1. Cuestionario: Análisis de las necesidades del contexto en su dimensión social y emocional

Este cuestionario tiene la finalidad de evaluar las dificultades y fortalezas que tiene el centro escolar en su dimensión social y emocional, que permitirá comprender el contexto en el que se va a desarrollar el programa de educación emocional.

Consta de 16 preguntas estructuradas, siguiendo el principio de complementariedad metodológica ya que se ha incorporado un espacio destinado a observaciones, con el propósito de registrar información cualitativa que enriquecerá el análisis global. Las interrogantes fueron diseñadas con el propósito de obtener información integral sobre el comportamiento general de

los alumnos, el clima en el aula, el estado emocional de los estudiantes y el nivel formativo de los docentes.

Se ha considerado fundamental incorporar las percepciones de los docentes, incluyendo sus opiniones acerca de las oportunidades y dificultades presentes en el contexto social y emocional de la escuela. Cabe destacar que, previo a la distribución del cuestionario, se llevó a cabo una sesión vía Meet con los docentes involucrados, abarcando desde maestros de cuarto a sexto de primaria hasta las maestras comunitarias y la directora del centro educativo. Observar [cronograma de actividades](#), también se brindó a cada docente, antes de comenzar con la investigación, un consentimiento firmado sobre su participación en esta investigación y el compromiso que los datos serían analizados dentro de los límites de la misma, el consentimiento informado se puede observar en [ANEXO 10](#).

El objetivo de esta sesión preliminar fue explicar detalladamente el propósito y alcance de los cuestionarios, al mismo tiempo que se brindó la oportunidad de ajustar alguna pregunta para obtener resultados más precisos o de eliminar aquellas que pudieran resultar inadecuadas para el colectivo docente.

4.6.2.2. Cuestionario para la valoración del programa de educación emocional en sus aspectos básicos: Proceso y Resultados.

Este cuestionario, dividido en dos subescalas denominadas subescala 1 y subescala 2, se diseñó para capturar las percepciones subjetivas de los docentes mediante una evaluación continua del Programa de Actividades de Educación Emocional.

Conformado por una escala de estimación que abarca 18 ítems, el cuestionario tiene como objetivo principal evaluar el PEE desde la perspectiva de los docentes. Cada ítem se presenta con una escala de estimación tipo Likert, que varía desde "muy adecuado" hasta "nada adecuado". La distribución de los ítems incluye 4 pertenecientes a la evaluación procesual y 14 a la evaluación final.

Cabe destacar que este cuestionario sigue el principio de complementariedad metodológica al incorporar, junto a la escala de respuesta tipo Likert mencionada anteriormente, un espacio

destinado a observaciones. Este espacio adicional permite la recopilación de información cualitativa, enriqueciendo así la comprensión de las percepciones y experiencias de los docentes respecto al programa implementado.

4.6.3. Cuestionario Fichas de Observaciones de comportamientos de riesgo

El primer cuestionario aplicado a las maestras tuvo como objetivo analizar las necesidades del centro escolar en su dimensión social y emocional. A partir de las respuestas proporcionadas por las maestras, surgieron las variables dependientes clave de esta investigación. La preocupación manifestada por las maestras, centrada en la violencia, las ausencias escolares, la tristeza y el clima de trabajo en el aula, constituyó un factor fundamental en la recopilación de evidencia.

En respuesta a estas preocupaciones, se creó un cuestionario denominado "Fichas de Observaciones de Comportamientos de Riesgo", gracias al aporte de 10 directoras e inspectoras con experiencia en contextos escolares vulnerables. Este cuestionario se diseñó para medir estas preocupaciones y evaluar cómo el Programa de Actividades de Educación Emocional actuaba como un factor de prevención.

Como componente esencial de la investigación, se evaluaron las observaciones de los alumnos en términos de su nivel de tristeza, incidencias de violencia, frecuencia de ausencias en clase y clima de aula. Estas observaciones proporcionaron datos cualitativos y cuantitativos, permitiendo una comprensión holística del contexto con respecto al programa de educación emocional.

Para monitorear continuamente el comportamiento de los alumnos, se implementó un cuestionario semanal de fichas de observación de conductas de riesgo. Este cuestionario, desarrollado por expertos familiarizados con los comportamientos de riesgo en entornos escolares vulnerables, constaba de 23 conductas tipificadas en cuatro dimensiones: nivel de agresividad, ausencias escolares, malestar emocional y dinámicas escolares.

La aplicación del cuestionario fue semanal y se realizó a través de una plataforma en línea. Las maestras comunitarias supervisan esta actividad, recopilando un total de 172 cuestionarios que

proporcionaron información valiosa sobre la evolución de los comportamientos en relación con el Programa de Educación Emocional.

La combinación de estas herramientas de recolección de datos facilitó la obtención de información completa y diversa en cada etapa de la investigación. Los cuestionarios proporcionan datos cuantitativos que pudieron ser analizados estadísticamente, mientras que las observaciones brindaron una perspectiva cualitativa valiosa. El uso de “Formularios de Google Drive” simplificó la gestión de los datos y garantiza la consistencia en la recopilación de información a lo largo de todo el proceso de evaluación.

La finalidad es reconstruir el clima del aula. El punto de partida es una guía de observación de las conductas de los alumnos, con una serie de dimensiones que pudieran ayudar a guiar la observación del maestro. Sabemos que observar no solo es describir o mirar, sino también buscar, intentando interpretar lo que está pasando y captar su significado. El registro observacional es de carácter descriptivo, y tiene que ver con las apreciaciones de los docentes, y los resultados se han de interpretar dentro del contexto de esta investigación.

Nos parece interesante las apreciaciones de Prats, (2019), cuando establece que el instrumento de recogida de la información son las notas de campo, que para nosotros recibe el nombre de Cuestionario de Fichas de observación de conductas de riesgo. La observación se focaliza en 4 dimensiones específicas: grado de violencia (verbal y no verbal), ausentismo, tristeza (desánimo, aislamiento), que junto a otras conductas definirán el clima de aula.

a. Dimensión agresividad

Las conductas agresivas fueron seleccionadas para su evaluación grupal debido a que son situaciones que se repiten con frecuencia en las escuelas de contexto muy desfavorecido. No asumimos el indicador sexo de los alumnos para ver cómo se comportaba la variable agresividad, porque nuestro objetivo eran exclusivamente las conductas agresivas del total de la clase, y nos interesaba saber cómo descendía o no, la misma en la medida que se iba aplicando el PAEE. Los informes semanales que proporcionan las maestras fueron temporalizados desde el mes de abril/mayo hasta el mes de diciembre, y se refiere a las evaluaciones subjetivas de las estudiantes.

Reconocemos que el maltrato infantil es un problema social arraigado en estos barrios, con graves implicaciones sociales, que puede ejercer una presión negativa en los alumnos y tener secuelas graves en su rendimiento académico, lo que podría llevar a la deserción del sistema.

b. Ausencias escolares

Las ausencias escolares siempre fueron consideradas como un indicador de peso del fracaso escolar en Uruguay. La ecuación es simple, un niño que falta a la escuela, es un niño que no aprende, y el niño que no aprende es un problema para la escuela, que busca soluciones al retraso escolar de los alumnos, pero que muchas veces no es suficiente. En esencia, se convierte en un desafío para la sociedad y, consecuentemente, para el progreso del país. El sistema educativo uruguayo no ha logrado retener a los alumnos dentro del mismo.

El Monitor Uruguayo (2022) analiza los datos sobre las ausencias escolares, por nivel de contexto sociocultural, área (urbana o rural), región (Montevideo o interior) y categoría de escuela. Permite tener una visión del conjunto de las escuelas de educación primaria pública de todo el país. Y en relación con las ausencias escolares, establece que es un variable de peso en la repetición escolar.

Se han tipificado en los siguientes tramos las ausencias de los alumnos;

- cero faltas,
- de 1 a 3 y de
- 3 a 5 faltas
- 5 faltas

c. Estado de malestar emocional (tristeza)

Se busca cuantificar la variable de tristeza en los alumnos a través de las percepciones de los maestros explicitada en el primer cuestionario, y que en el siguiente capítulo se detalla en las respuesta de los docentes.

Durante las visitas realizadas por la investigadora a la escuela y a otras instituciones educativas en la zona, los docentes comentaron sobre la presencia de numerosos niños que manifestaban

síntomas de apatía, ausencia y tristeza, evidenciados por su tendencia a quedarse dormidos en clase, o a quedar sentados solos a la hora del patio. En varios casos, se abordó explícitamente la preocupación por el estado emocional de los niños y niñas.

De esta manera, se establece la variable "tristeza" como parte integral de la presente investigación. Se propone medir y observar, a través de las percepciones de los maestros, la cantidad de niños que estos identifican como experimentando tristeza en la clase. Además, se tiene la intención de evaluar cómo se desarrolla el comportamiento de estos niños a medida que se implementa el PAEE.

d. Rutinas escolares

Se entendía que a medida que disminuyeran los comportamientos de riesgo, la dinámica de la clase experimentaría cambios, especialmente en relación con la adquisición de los conocimientos. No se perseguía evaluar explícitamente el rendimiento académico de los alumnos; no obstante, el interés radica en comprender la percepción del clima escolar. Se reconocía que un entorno escolar positivo incidirá favorablemente en la asimilación de contenidos académicos.

4.6.4. Cuestionario para evaluar las actividades del Programa por parte de los alumnos

A medida que avanzaba la investigación, se tomó la decisión de incluir un nuevo cuestionario ya validado para evaluar el grado de satisfacción del Programa de Actividades de Educación Emocional entre los alumnos. Se reconoció la importancia de conocer la percepción de los estudiantes para determinar la efectividad y la utilidad del PAEE en su vida cotidiana. Este cuestionario, desarrollado por Álvarez en 2017, proporciona datos esenciales que contribuyen a su mejoramiento continuo.

La información recopilada a través de este cuestionario ofrece valiosos conocimientos que permiten ajustar y perfeccionar el programa según las necesidades y expectativas de los alumnos.

4.7. Características y Función de las Maestras Comunitarias.

Las maestras comunitarias han realizado una gran labor dentro de esta investigación. Su función fundamental era la implementación de los cuestionarios, el seguimiento de las clases, la subida de material, y la entrega de los cuestionarios concluidos por los niños y los maestros. Eran el vínculo permanente y continuo que tenían la investigadora con la escuela. Ellas tenían la ventaja de permanecer todo el horario escolar en el centro educativo, y eso facilitaba mucho la labor de recogida de información.

Sin embargo, veamos cómo se ha creado esta figura dentro del espacio educativo del Uruguay. El desarrollo del Programa de Maestros Comunitarios se inició con un programa educativo en 2005, el cual fue concebido bajo la responsabilidad de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este programa se enfocó en la creación de nuevas formas de educación, con el propósito de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales que exhiben mayores niveles de deserción y extraedad. Las funciones que realizan se basan en: alfabetización de niños y familias, que visitan y trabajan en el hogar con el núcleo familiar. Fundamentalmente, se da prioridad a los alumnos que presentan un nivel alto de inasistencias para intentar su inserción académica. También desarrolla un componente de Aceleración Escolar, mediante acompañamiento orientado a casos de extraedad.

El Programa Maestros Comunitarios constituye una política educativa dirigida a los sectores socioeconómicos y culturales más deprimidos (quintiles 1 y 2), pensada para impulsar y fortalecer el vínculo entre escuela, estudiante, familia y barrio. Forma parte de la protección de las trayectorias educativas de niñas y niños con dificultades en su desempeño escolar (Ramos, R., 2017).

La escuela tenía tres maestras comunitarias, y su función en esta investigación era aplicar los cuestionarios y crear el nexo entre la investigadora y las tutoras de clase. En el siguiente punto comenzaremos a explicar las etapas de evaluación que nos planteamos, y los instrumentos de recogida de la información aplicados.

La recopilación de datos en el contexto de esta investigación se llevó a cabo, como ya lo expusimos anteriormente, a través de la plataforma de cuestionarios en línea Google Forms,

utilizando el correo electrónico como canal de distribución de los cuestionarios tanto cualitativos como cuantitativos, dirigidos al cuerpo docente.

Las maestras comunitarias, mantuvieron una comunicación constante con la investigadora mediante un grupo de mensajería instantánea en WhatsApp. Esta comunicación fluida permitió abordar y resolver las dificultades que surgieron a lo largo del proceso de investigación de manera eficiente.

La colaboración continua con las maestras comunitarias a través de WhatsApp también se alinea con las tendencias actuales en la investigación cualitativa, donde se valora la participación activa de los colaboradores en el proceso de investigación, lo que puede mejorar la calidad de los datos y facilitar la resolución de problemas en tiempo real (Ragin, 2017).

4.8. Formación a las maestras

En esta fase clave del diseño de investigación, nos enfocamos en la formación de las maestras, reconocidas como elementos fundamentales para el éxito del Programa de Actividades de Educación Emocional. La formación docente se presenta como un componente estratégico, siendo el escenario donde se implementan las estrategias y actividades diseñadas por la investigadora. Su objetivo central reside en catalizar el desarrollo completo de competencias emocionales en los alumnos, representando un hito significativo en el marco pedagógico.

En los anexos proporcionados, se desglosan detalladamente los contenidos temáticos que orientaron esta formación, la planificación temporal que estructuró el proceso y los recursos didácticos que enriquecieron el aprendizaje de las docentes. Se incluyen, asimismo, ejemplos específicos de programaciones y planificaciones que materializaron exitosamente esta etapa de formación docente.

Es importante destacar que en el desarrollo de esta acción formativa una directora de otra escuela con características similares, solicita poder asistir de oyente a estas capacitaciones, es así que en el transcurso de la formación se duplicó el número de docentes que capacitamos. La formación docente, es clave y fundamental en este proceso, un docente formado puede formar, es preciso amalgamar la teoría integrada con la práctica para dotar a las maestras de las herramientas y conocimientos esenciales. Como comprobaremos más adelante, no sólo la

formación es clave, sino también tener en cuenta todos los pasos que requiere la implementación de un PAEE.

A continuación, se exponen de manera detallada los principales pasos y consideraciones asociados a la implementación del PAEE, como parte de un componente esencial del diseño de la investigación y posteriormente se presenta una tabla donde se visualiza cada paso dado.

Formación de los maestros: Antes de iniciar la implementación, es fundamental proporcionar capacitación al personal educativo que estará a cargo de impartir el programa. Esto garantiza que los docentes estén familiarizados con los conceptos y metodologías relacionadas con la educación emocional. Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). La misma se llevó a cabo desde el 2022 al 2023, previo a la formación docente fue necesario un proceso de sensibilización con charlas previas, en dos fases a nivel de ciclo escolar y después a nivel general con todo el claustro de docentes, incluida la inspectora de la zona.

Desarrollo de materiales y recursos: Se deben desarrollar o seleccionar materiales educativos y recursos didácticos que respalden el programa y que estén en consonancia con los cuatro ejes del Programa Bambú detallado en el capítulo II. Estos pueden incluir libros, videos, actividades prácticas y herramientas de evaluación. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Los materiales se pueden observar con detalle en Anexos.

Integración curricular: Es importante integrar el aprendizaje de la educación emocional en el plan académico o planificación docente anual, de manera que se relacionen con las materias y se puedan abordar de manera transversal en diversas áreas del aprendizaje. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Como ya dijimos en el Capítulo I, la EE es una acción transversal y preventiva. En el caso de nuestra escuela los días viernes fueron claves para dar las actividades de EE, posteriormente fue cambiando la dinámica y resultaron exitosos el día lunes lunes.

Selección de estrategias pedagógicas: Los docentes deben elegir estrategias pedagógicas apropiadas para enseñar habilidades emocionales, como la resolución de conflictos, la empatía y la autorregulación emocional. Estas estrategias pueden incluir la discusión en grupo, el juego de roles y la reflexión individual. Ya explicado en el capítulo II y en Anexos se podrá observar las actividades propuestas para desarrollar estas estrategias.

Evaluación y seguimiento: Se deben establecer mecanismos de evaluación para medir el

progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades emocionales. Esto puede incluir la observación de comportamientos, encuestas de retroalimentación y pruebas de conocimiento. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B (2011). Con la finalidad de evaluar los efectos del PAEE, se utilizaron dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, una evaluación pretest-postest, sumativa, de la aplicación del PAEE, y, por otro lado, una evaluación continua y formativa, mediante cuestionarios subjetivos completados por los maestros durante el desarrollo del programa. También es importante destacar, que dentro de las fases de evaluación en la adquisición de las CSE por parte de los alumnos, se aplicó **una evaluación de satisfacción por parte de los alumnos**, con el propósito de conocer su opinión y percepción sobre el programa de educación emocional. Destacablemente, el 90 % de los alumnos expresaron que el programa les había beneficiado y les ayudaría en su vida cotidiana.

Participación de las familias: Fomentar la colaboración entre la escuela y los padres es esencial para el éxito del programa de educación emocional. Si bien no fue una actividad para ser evaluada en esta tesis, se entiende que se pueden organizar reuniones informativas, talleres para padres y actividades conjuntas que promuevan el apoyo emocional en el hogar. Elías, M. J., & Tobías, S. E. (2000).

Adaptación y ajustes: A medida que se implementa el programa, resulta fundamental estar receptivo a realizar ajustes y adaptaciones conforme a las necesidades y al progreso de los estudiantes. Los ajustes realizados en la escuela abordaron dos aspectos principales. En primer lugar, se efectuaron modificaciones en los días de aplicación de las actividades, dado que los viernes se observaba una mayor ausencia de alumnos, atribuida a la feria (mercadillo) vecinal, donde algunos estudiantes faltaban para colaborar en la venta junto a sus padres. En segundo término, se destacó la participación activa de las cocineras de la escuela en las actividades, quienes también incorporaron un termómetro emocional con una pinza identificativa que cambiaba diariamente. Este enfoque transversal de la Educación Emocional se extendió a todos los espacios de la escuela.

Todos estos pasos nombrados y ajustes realizados fueron recogidos en la tabla siguiente, la cual presenta de manera detallada el conjunto de acciones que se han llevado a cabo durante esta investigación. Cada paso dado desempeñó un papel importante en la implementación, recopilación y análisis de datos. En la siguiente tabla se busca ofrecer una comprensión clara y

organizada de la diversidad de herramientas empleadas para abordar los objetivos de la investigación en cada etapa del camino.

4.9. Cronograma de Actividades de para la implementación del Programa de Actividades de Educación Emocional

El actual cronograma de actividades ha cumplido su propósito como un mapa de ruta dinámico, brindando seguridad al visualizar tanto el camino ya recorrido como el que quedaba por transitar. En cada etapa, se ha llevado a cabo una búsqueda constante para asegurar el cumplimiento de las fases predefinidas, con el fin de establecer un orden y validar la autenticidad del proceso de diseño.

Tabla 25

Cronograma de Actividades para la Implementación del Programa de Actividades de Educación Emocional

Fases	Temporalización	Actividades	Responsables	Ejecutado
Solicitud de autorización para entrar a la escuela	Abril 2021	Comunicación con la Sra. Graciela Fabeyro (Directora General de Educación Inicial y Primaria) a Robert Silva (presidente de la Dirección General de Educación Primaria)	Equipo directivo Inspección/ Responsable proyecto	Realizado
Sensibilización a la comunidad educativa sobre la importancia de la EE.	31 de mayo de 2021 (directoras – 1h) 5 de junio 2021 (comunidad educativa 2h)	Videoconferencia con el claustro de maestros y directores. El objetivo era comunicar la propuesta de investigación.	Equipo directivo de la Escuela y responsable del proyecto.	Realizado
Análisis de las necesidades	2021/2022	Recogida de la encuesta a los docentes*	Responsable del proyecto	Recogida de la info.
Formación Docente (durante el año 2021/2022)	I Etapa -Junio a octubre 21 (todos los primeros sábados de cada mes 2h) 6 clases II Etapa de abril a diciembre de 2022	Seminario de formación docente desde el mes de junio a octubre a las profesoras de la escuela. Al no obtener autorización para entrar a trabajar en la escuela, retrasamos la aplicación del PAEE, por lo que volvimos a realizar la formación en el siguiente año	Responsable del proyecto	Realizado

Viaje a Uruguay Visita presencial a la Escuela	26 y 27 de agosto de 2021	Observar la escuela, contactar con los docentes. Reunión con las autoridades	Responsable del proyecto	Realizado
Visita presencial	28 de agosto Visita a la esc. con la Sra. Ponce (Primera dama)	Observación del clima de la escuela	Responsable del proyecto y directora del centro.	Realizado
Elaboración y diseño del proyecto.	Enero 2022	Recogida de información sobre los materiales, bibliografía y desarrollo de otras experiencias innovadoras. Redacción del proyecto	Responsable del proyecto	Realizado
Consentimiento informado	Abril 2022	Se entrega por parte de la dirección de la escuela el Consentimiento voluntario a Maestras y alumnos involucrado	Responsable del proyecto, directora del centro, maestras de aula y maestras comunitarias.	Realizado
Validez del instrumento	Marzo-abril 2022	*Dr.Fernando Otero de la Universidad de Montevideo *Dr. Gallifa *Dra.Anabel Fontanet	Responsable del proyecto	Validez de los instrumentos por junta de expertos y alfa de Cronbach
Pretest	Abril-mayo 22	Aplicación a los alumnos	Equipo directivo, equipo de maestros comunitarios	Realizado
Aplicación del programa de actividades de EE	Abril /noviembre de 2022	Actividades para los alumnos	Equipo directivo, equipo de profesores implicados	Realizado
Ficha de observación del maestro	De abril a noviembre del 22 (1 a la semana)	Cuestionario realizado por los maestros.	Maestros implicados y maestras comunitarias	Realizado
Visita a la escuela Viaje a Uruguay	Agosto 2022	Encuentro con las maestras involucradas, recogida de información (consentimientos firmados)	Responsable del proyecto	Realizado
Encuentro virtual con la Esc. 350	8/10/22	Toda la escuela se reúne para coordinar las acciones futuras y observar el proceso de evolución de los alumnos.	Responsable del proyecto Maestras comunitarias Maestras intervinientes Directora	Realizado
Grupo de whatsapp	Febrero de 2021	Se crea un grupo de wasap para estar más comunicados con el claustro de maestros y la dirección de la escuela para solucionar de forma rápida cualquier cambio o inquietud de las maestras.	Directora Maestras comunitarias maestras tutoras responsable del proyecto	Realizado
Aplicación de un cuestionario de satisfacción a los alumnos para evaluar las	Última semana de noviembre y primeras de diciembre	Aplicación del cuestionario google por parte de las maestras comunitarias.	Maestras comunitarias	Realizado

actividades que están realizando.				
Aplicación del postest	Noviembre/diciembre 22	Aplicación de un cuestionario google por parte de las maestras comunitarias.	Maestras comunitarias	Realizado
Evaluación de los resultados del programa	Febrero-abril	Aplicación de un cuestionario a las maestras que intervienen en la investigación.	Maestras comunitarias	Realizado
Análisis de los resultados	Comienzo abril 2023		Responsable del proyecto	Realizado
Visita a la escuela	Agosto 2023	Encuentro con la directora	Esta visita no estaba programada**	realizado
Presentación de la tesis	Marzo 2024		Responsable del proyecto	

Nota. Fuente propia, comienzo 2021.

*Recogimos información antes de ser validado el instrumento y después de la validación

**Esta visita no estaba inicialmente programada en el cronograma oficial; sin embargo, nos brindó la oportunidad de constatar que la escuela continúa trabajando de manera coherente y se ha posicionado como una institución pionera en educación emocional. Es frecuentemente visitada por autoridades educativas, maestras y directoras de otras escuelas. La directora de esta institución también desempeña un papel destacado al ofrecer jornadas de formación en programas de posgrado y conferencias dirigidas a docentes.

Por otra parte este cronograma detalla el proceso de implementación y evaluación del PAEE, dividiendo las actividades en diferentes fases, indicando su temporalización, los responsables y el estado de ejecución. Se destacan acciones como la solicitud de autorización, la sensibilización a la comunidad, el análisis de necesidades, la formación docente, el viaje a Uruguay, la elaboración del proyecto, la validación del instrumento, la aplicación de pretest y postest, el desarrollo de actividades y la evaluación de resultados.

Todas las fases están coordinadas para abordar de manera secuencial y sistemática la implementación y evaluación del programa. Hasta la fecha de este resumen, se informa que la mayoría de las actividades han sido realizadas de acuerdo al plan establecido.

4.10 Trazando el Camino del Cambio: Metodología y Etapas para la Evaluación del Programa de Actividades de Educación Emocional.

De acuerdo con el enfoque metodológico basado en el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam, y como ya hemos comentado, se han seguido cuatro fases para la evaluación del programa: evaluación del análisis del contexto, implementación del diseño, proceso y producto. Estas

etapas, junto con la discusión y conclusiones finales que se abordarán en el siguiente capítulo, ofrecen un marco secuencial y sistemático para abordar el proyecto en su totalidad.

En la siguiente tabla, se detallan los cuestionarios utilizados en cada fase, junto con el número de ítems y la técnica de recogida de información empleada, lo que permite una comprensión clara y estructurada de la metodología utilizada en este trabajo.

Tabla 26

Cuestionarios aplicados en cada una de las etapas o fases del proceso de implementación del PAEE.

Etapas	Cuestionario	Ítems	Técnica de Recogida de Información	Destinatarios
Evaluación Inicial	Análisis de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional	15	Cuestionario estructurado de tipo cualitativo	Docentes participantes
Evaluación Inicial	Pretest	30	Escala Likert	Alumnos
Evaluación de Proceso	Ficha de observación	11	Cuestionario de múltiple opción	Observación
	Cuestionario para la valoración del PAEE en su aspecto básico: Proceso	4	Cuestionario de múltiple opción	Docentes participantes
			Observación	
Evaluación Final	Cuestionario de los alumnos	14	Cuestionario mixto (múltiple opción, escala Likert)	Alumnos
	Cuestionario para la valoración del PAEE en su aspecto básico: Resultados	15	Cuestionario mixto cualitativo y múltiple opción	Docentes participantes
Evaluación Final	Postest	30	Escala Likert	Alumnos

Nota. Fuente propia, 2023

A continuación, se presenta el desarrollo de los distintos cuestionarios que serán utilizados en cada una de las fases mencionadas. Este enfoque estructurado garantiza la recopilación de datos de manera coherente y específica en cada fase del proceso de implementación del PAEE.

Fase I Evaluación de Análisis del contexto

La fase inicial de esta investigación se orienta hacia la sensibilización y motivación de los docentes con el propósito de involucrarse activamente en el proceso investigativo. En un primer momento, se llevó a cabo una entrevista con la directora de la Institución Educativa, Paola Ponzoni con el fin de explorar su concepción sobre la ejecución de la investigación y manifestar la necesidad de contar con la disposición de los maestros para su participación activa.

Se programó para el día sábado 31 de mayo de 2021, con la finalidad de presentar y detallar la propuesta de investigación, así como exponer de manera precisa las funciones que cada docente desempeñaría en el marco de este proyecto. Cabe destacar que se propuso una formación de carácter gratuito, y como incentivo adicional, se otorgaría una titulación expedida por la Universidad de Montevideo al culminar la capacitación.

Es preciso comunicar que la totalidad de los docentes que conforman la plantilla educativa de la institución manifestaron su decisión de participar activamente en el proceso formativo y de integrarse de manera comprometida en la presente propuesta de investigación.

Fase II Evaluación de la implementación del diseño

En esta fase se lleva a cabo la aplicación de tres cuestionarios desarrollados en el punto; Proceso de creación y validación del cuestionario pretest/posttest y los cuestionarios validados por grupo de expertos que a continuación volvemos a detallar, pero en su fase de implementación. En este apartado los cuestionarios utilizados serán numerados para un correcto análisis. En la fase de implementación se aplican los siguientes cuestionarios:

- 1) Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

- 2) Cuestionario para medir el nivel de habilidades emocionales de los alumnos (Pretest/Postest)
- 3) Cuestionario Ficha de observación de conductas de riesgo.

A continuación se detalla la implementación de cada uno de estos cuestionarios y posteriormente, en el siguiente capítulo V, se establece el análisis de los resultados, con el fin de dar respuesta a la realidad que fuimos encontrando y su posterior discusión.

1) Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

La primera evaluación, que denominamos *Análisis de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional*, tiene la finalidad de evaluar las dificultades y fortalezas que tiene el centro escolar por parte de los docentes involucrados en esta investigación. Se implementaron cuestionarios a través de la plataforma "Formularios de Google Drive" para la recopilación sistemática y estandarizada de información en cada fase de la investigación. Siguiendo la metodología propuesta por Dillman, Smyth y Christian (2014), estos cuestionarios se estructuraron con preguntas cerradas, orientadas a obtener respuestas específicas y cuantificables. La elección de esta plataforma electrónica se fundamentó en su conveniencia para facilitar la recopilación eficiente y organizada de datos.

La administración de este cuestionario, validado por expertos, se administró al comienzo del curso escolar. Las preguntas cerradas proporcionaron datos que son analizados de manera cuantitativa y cualitativa en el capítulo V. Se toma en cuenta las percepciones de los docentes, sus opiniones sobre las oportunidades y las dificultades que presenta el contexto social y emocional de la escuela, para intentar conjugar con éxito una propuesta de implementación de un PAEE.

Con los datos recogidos, se realiza un análisis de los mismos, donde se conjugan una integración de la información cualitativa y cuantitativa ofrecida por cada uno de los cuestionarios con la finalidad de responder las hipótesis planteadas. Para describir el análisis se toman en cuenta dos momentos; en un primer lugar, se ejecutó un análisis de estadísticos descriptivos, tanto de tendencia central como de los porcentajes obtenidos en cada pregunta, y

en segundo lugar se efectuó un análisis cualitativo de las respuestas de los maestros con los porcentajes obtenidos al efectuar la media de cada pregunta.

Puedes acceder al [Cuestionario de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional](#) haciendo clic. Este cuestionario fue elaborado con el propósito de recopilar información sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del contexto escolar en relación con la implementación del Programa de Educación Emocional (PEE) en la Escuela 350. Asimismo, el lector puede encontrar la información detallada en el [ANEXO 12](#).

2) Cuestionario para medir el nivel de habilidades emocionales de los alumnos (Pretest/Postest)

El presente cuestionario que también se implementó a través de la plataforma "Formularios de Google Drive" tiene como propósito evaluar las competencias emocionales de los niños en una muestra específica, tanto al inicio como al término de la implementación del Programa de Educación Emocional. Se busca determinar la evolución de las HSE de los niños en las cinco competencias emocionales definidas por el PAEE.

La aplicación del pretest tuvo lugar en la primera semana de abril de 2022, en una única sesión de aproximadamente 30 minutos, mientras que el postest se realizó durante la última semana de noviembre y las primeras semanas de diciembre de 2022. Para una lectura más detallada del cuestionario, se invita al lector a consultar el [ANEXO 17](#) (pretest) y el [ANEXO 18](#) (Postest). La administración de este cuestionario se llevó a cabo utilizando un formulario en línea proporcionado por Google, siendo reconducido por las maestras comunitarias en grupos de cinco niños. Con el objetivo de no interferir en las actividades planificadas por los maestros, se organizó que los niños se retiraran del aula en grupos de cinco para completar el cuestionario.

Es relevante destacar que la aplicación del cuestionario requería el uso de una tablet y acceso a Internet. Es importante destacar que cada estudiante que asiste a la escuela pública uruguaya está provisto de una tablet proporcionada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como parte del Plan Ceibal. El Plan Ceibal tiene como finalidad facilitar el acceso a la tecnología digital con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, promover la inclusión y favorecer el desarrollo personal de los estudiantes (ANEP, 2021).

3) Cuestionario Ficha de observación de conductas de riesgo

Este cuestionario, como ya se dijo anteriormente, fue una construcción colectiva entre 10 directoras y una inspectora que han trabajado en estos medios sociales durante muchos años y son conocedoras de los comportamientos de riesgos que se dan en estas escuelas. El cuestionario, se conformó de 23 conductas tipificadas en cuatro dimensiones (nivel de agresividad, ausencias escolares, estado de malestar emocional (tristeza), dinámicas escolares). Su aplicación fue semanal y fue realizada por la maestra de la clase a través de un cuestionario google. Se recogen un total de 172 cuestionarios que nos dan una información muy válida de cómo iban evolucionando los comportamientos (variable dependiente) en relación a nuestra variable independiente: Programa de Educación Emocional.

El registro observacional es de carácter descriptivo, y tiene que ver con las apreciaciones de los docentes, y los resultados se han de interpretar dentro del contexto de esta investigación.

La observación se centra, como se detalló anteriormente, en cuatro dimensiones específicas: el grado de violencia (verbal y no verbal), el ausentismo y la tristeza (manifestada como desánimo y aislamiento), las cuales, junto con otras conductas, contribuirán a definir el clima del aula. Para una lectura del cuestionario se remite al lector al [ANEXO 13](#).

Recordemos las dimensiones analizadas:

- a) Dimensión agresividad, dentro de esta dimensión teníamos en cuenta los siguientes ítems;**
 - i) si hubo o no agresión,
 - ii) lugar de la agresión
 - iii) contra quien fue la agresión,
 - iv) si hubo algún objeto intimidatorio.
- b) faltas escolares (ausencias), tipificadas en tres tramos cero faltas, de 1 a 3 y de 3 a 5 faltas**
- c) estado de malestar emocional (tristeza).**
- d) rutinas escolares, si los alumnos siguen la dinámica escolar.**

Fase III Evaluación del proceso

En esta fase se aplica un cuestionario de evaluación, aplicado a los docentes en diciembre de 2022, denominado: Cuestionario para la valoración del programa de educación emocional en sus aspectos básicos: Proceso y Producto. Se compone de dos partes: una etapa procesual y otra relacionada con el producto final. Su objetivo es proporcionar información detallada sobre el proceso y el resultado final de la implementación del programa a los docentes.

La decisión de dividirlo en dos partes, Proceso y Etapa Final, se tomó para diferenciar las preguntas relacionadas con cada fase. Este instrumento consta de una escala de estimación de 18 ítems y tiene como finalidad principal evaluar el PAEE por parte de los docentes. A cada ítem le acompaña una escala de estimación tipo Likert que varía de muy adecuado a nada adecuado y consta de 2 subescalas: evaluación procesual que le corresponde 4 ítems, y una evaluación final con 14 ítems. Por otra parte podemos decir que cumple el principio de complementariedad metodológica al incluir, además de la escala de respuesta tipo Likert, anteriormente citada, un espacio para observaciones donde reflejar información cualitativa.

El cuestionario está dividido en dos partes distintas, y para obtener una comprensión más detallada del contenido, se recomienda al lector acceder al [ANEXO 14](#).

Parte I: Proceso

En esta sección de cuatro preguntas, se recopilan las respuestas subjetivas de los maestros en varios aspectos, tales como contenidos, recursos, tiempo, motivación e interés generado por las actividades entre los alumnos.

Fase IV Evaluación del producto

Parte II: Etapa Final

Esta parte del cuestionario de nueve preguntas, se enfoca en analizar el producto final del programa, y los resultados se discuten en la sección correspondiente a la Etapa de Evaluación

Final.

En esta etapa, también se introdujo el Cuestionario de Satisfacción del Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE), denominado Cuestionario para medir el grado de satisfacción del PAEE por parte de los alumnos, diseñado para evaluar el nivel de satisfacción de los alumnos con el programa implementado. Este instrumento se basa en el trabajo de Álvarez González (2017) y consta de 8 ítems. Para una comprensión más precisa del cuestionario, remitimos al lector al siguiente [ANEXO 15](#) y los resultados de dicho cuestionario se encuentran disponibles en el [ANEXO 16](#) para su apreciación..

Para un análisis más detallado, se desglosa el cuestionario en dos subescalas, cada una centrada en aspectos específicos de la experiencia del programa.

La "subescala 1" se orienta hacia aspectos cualitativos, explorando las valoraciones subjetivas de los alumnos. Las preguntas dentro de esta subescala indagan sobre la percepción subjetiva del interés generado por las actividades, la utilidad percibida del aprendizaje, la diversión experimentada y la percepción de la necesidad de llevar a cabo actividades de este tipo. Además, se busca obtener insights sobre los sentimientos experimentados durante la participación en estas actividades.

En cambio, la "subescala 2" se enfoca en el aspecto pedagógico del programa implementado por los docentes. Aquí, las preguntas abordan la comprensión de la actividad, la adecuación del tiempo dedicado, y la percepción de las explicaciones proporcionadas. Este enfoque no solo busca medir el nivel de satisfacción de los alumnos de manera general, sino también comprender los elementos pedagógicos que contribuyen a su percepción.

La elección de desglosar el cuestionario en estas subescalas obedece a la necesidad de obtener una visión más completa y detallada de la experiencia del alumno con el PAEE. Este análisis estructurado permitirá una evaluación más precisa de los aspectos subjetivos y pedagógicos, proporcionando valiosa información para la mejora continua del programa.

En la "subescala 1", que comprende los ítems del 1 al 5, observamos que las preguntas exploran la percepción subjetiva de los alumnos en diversos aspectos, como el interés generado por las actividades, la utilidad percibida del aprendizaje, la diversión experimentada y la

percepción de la necesidad de llevar a cabo actividades de este tipo. Además, se indaga sobre los sentimientos experimentados durante la participación en estas actividades.

Por otro lado, la "subescala 2" que comprende las preguntas 6,7 y 8, requiere que los alumnos valoren su grado de acuerdo con aspectos pedagógicos, incluyendo la comprensión de la actividad, la adecuación del tiempo dedicado, y la percepción de las explicaciones proporcionadas.

Este enfoque más pedagógico no solo busca comprender la experiencia del alumno, sino que también proporciona valiosa información para la mejora continua del programa. Nos permite evaluar la idoneidad de las propuestas, el tiempo asignado para su realización y la calidad de las explicaciones brindadas por los docentes. Además, la subescala 2 posibilita la comparación entre las respuestas de los alumnos y las de los docentes, ofreciendo una visión integral sobre la eficacia del programa implementado. Con esta metodología, se busca no solo medir el impacto subjetivo, sino también aportar insumos para futuras adaptaciones y mejoras en el diseño del programa "Bambú".

El presente cuestionario ha sido diseñado con el propósito de evaluar las percepciones de los estudiantes de la Escuela 350 en relación con diversas actividades de EE. Este instrumento busca recabar información sobre la percepción de los estudiantes en cuanto a la utilidad, interés, comprensión y satisfacción con las actividades realizadas contenidas en el PAEE. A través del análisis de este cuestionario, se busca obtener insights valiosos que contribuyan al diseño e implementación de estrategias efectivas para mejorar la calidad del PAEE y el bienestar de los estudiantes en la Escuela 350.

Tabla 30

Cuestionario para medir las percepciones de los estudiantes de la escuela 350.

Preguntas	R	RB	B	MB	STE
1- Considero la actividad interesante					
2- Lo que he aprendido me va a ser útil					

3- He entendido la actividad					
4- El tiempo dedicado ha sido adecuado					
5- Las explicaciones de la maestra/o son adecuadas					
6- Me ha resultado divertido participar					
7- Creo necesario hacer actividades de este tipo					
8- Señala la casilla que mejor expresa tu sentir					

Nota. Adaptado de Álvarez González, 2017.

La fase de discusión y análisis de datos, que se ofrece en el siguiente capítulo, posterior a la implementación del Programa de Educación Emocional, es crucial para evaluar el impacto y la efectividad del programa en el desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes, abordando resultados de evaluaciones, encuestas y observaciones.

A modo de resumen

En este capítulo se detalla la metodología utilizada en la investigación, desde la formulación de preguntas clave hasta la implementación y evaluación del programa Bambú adaptado para una escuela en situación desfavorable. Se emplean enfoques cuantitativos y cualitativos bajo el método de estudio de caso, respaldados por cuestionarios validados en una escuela caracterizada por su alta vulnerabilidad en Montevideo, Uruguay.

El estudio sigue un diseño cuasi-experimental con medidas pretest/postest y se enfoca en una escuela con 540 estudiantes ubicada en una zona de extrema pobreza. El problema de investigación se centra en el impacto del programa de Educación Emocional en estudiantes de primaria frente a variables como ausentismo, violencia y tristeza.

Se establecen objetivos específicos para distintas fases del programa, incluyendo la sensibilización, análisis de necesidades del contexto social y emocional, implementación del PAEE y evaluación mediante cuestionarios validados. Se destaca el papel crucial de las

maestras comunitarias en la implementación y recolección de datos.

El capítulo también aborda la validación de cuestionarios con la participación de expertos destacados, garantizando la solidez y validez de los resultados. Se presenta el Cuestionario de Educación Emocional como una herramienta útil y novedosa en el ámbito de las competencias emocionales. Finalmente, el capítulo describe el procedimiento seguido en el conjunto de la parte empírica de la tesis.

En resumen, este capítulo establece las bases metodológicas rigurosas para la investigación, asegurando la confiabilidad y validez de los datos recopilados y proporcionando un marco sólido para el desarrollo del estudio. En el siguiente capítulo se desarrolla el análisis de los datos recopilados.

5. Capítulo V: Presentación y Discusión de los Resultados

A continuación, se expone el análisis y discusión de los resultados obtenidos en el plan de evaluación sistemática del programa de educación emocional Bambú. El objetivo principal es fortalecer la validez del PAEE mediante las evidencias de eficacia del programa. Siguiendo la dinámica establecida hasta el momento, se procederá a analizar y discutir los cuestionarios aplicados, considerando las distintas fases de ejecución.

5.1 Etapa I. Evaluación Inicial

En esta etapa se emplearon dos cuestionarios:

- Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.
- Cuestionario utilizado para medir las competencias emocionales de los alumnos Pretest/Postest.

5.1.1. Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

La evaluación inicial abordó dos aspectos cruciales en la implementación de un programa de Educación Emocional en Uruguay. En primer lugar, se evaluaron las condiciones contextuales a nivel social, formativo-emocional de los educadores de escuela que podrían influir en la implementación efectiva del programa. En un segundo momento, se realizó un análisis detallado para identificar y comprender las competencias emocionales actuales de los alumnos, respaldado por las investigaciones de Santivieri (2022). Este reconocimiento es esencial para comprender el marco en el que se llevará a cabo el programa y adaptarlo adecuadamente a las necesidades y realidades específicas de los alumnos uruguayos. Se reconoce la importancia de una evaluación integral que considere tanto las competencias emocionales de los alumnos como el contexto en el que se desarrolla el programa, ya que ambas dimensiones están intrínsecamente relacionadas y pueden influirse mutuamente. Esta idea se alinea con lo que exponen Sanz.A & Otero. F (2022), quienes enfatizan la importancia de una aproximación holística a la evaluación de programas de EE, incluyendo la consideración del contexto escolar

y el impacto en el bienestar de los estudiantes. Por su parte, resaltan la relevancia de un clima positivo como un componente esencial de la EE, y cómo este puede influir en el éxito de los PAEE.

Para una representación visual de los resultados de este cuestionario inicial, se remite al lector a la tabla 29

Tabla 29

Resultado del cuestionario Necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional

Preguntas	Respuestas	Porcentajes
1. Cuáles son las razones para participar de una formación	1. Formación 2. Ayudar a mejorar vínculos entre los alumnos y rendimiento escolar	1. 80 % formación 2. 20% mejorar vínculos
2. Experiencias previas en relación con la temática	1. No tenía formación 2. Lecturas en internet 3. Plataforma Profuturo-MEC	1. 70 % sin formación 2. 10 % lecturas internet 3. 20 % plataforma Profuturo-MEC
3. Necesidades del ámbito escolar para implementar el PAEE	1. Formación docente/falta recursos 2. Problemática social, niños tristes, demasiado tranquilos, apáticos, sin sentido 3. Problemas conductuales	1. 70 % falta formación y recursos 2. 10 % alto porcentaje de niños apáticos (tristes). 3. 20 % problemas de agresión, falta de empatía, baja tolerancia
4. Qué problemas y oportunidades presenta el contexto social de la escuela para implementar un PAEE	Problemas a) falta de formación b) desconocimiento de la temática por parte de las familias c) problemas de violencia social d) la escuela no es prioritaria, es un medio, no un fin para evolucionar	a) 40 % falta de formación b) 10% desafíos de trabajo con las familias c) 40 % violencia social d) 10 % percepción de la escuela
5. Qué problemas y oportunidades presenta el contexto social de la escuela para implementar un PAEE	Oportunidades a) capacidad de liderazgo de la directora y apoyo de las autoridades b) docentes comprometidos con la propuesta c) necesidad de formación resuelta	a) 90 % oportunidades del equipo director b) 80 % docentes comprometidos c) 100 % necesidad de la formación resuelta

6. El clima escolar es favorable para el aprendizaje. Por el contrario, cuáles son las dificultades.	a) el clima depende del docente b) el clima es favorable para trabajar con PAEE	a) 40 % el clima depende del maestro b) 60 el clima es favorable
7. Se pierde tiempo pedagógico en solucionar problemas conductuales	a) no, no se pierde tiempo, es necesario solucionar problemas b) si, se pierde tiempo al solucionarlos	a) 60% no se pierde tiempo, es necesario b) 40% sí, se pierde tiempo de la programación diaria
8. Qué puede aportar la EE a su clase	a) genera un buen clima b) favorece el desarrollo cognitivo c) conocimiento personal d) ayuda a la continuidad escolar e) hay más niños felices	a)40 % b)10 % c)30 % d)10 % e)10 %
9. Hay alumnos que se desvincula del sistema	a) No hay desvinculación, hay inasistencias permanentes. b) Sí, hay desvinculación c) No contestan	a)50 % no hay desvinculación b)30 % sí, hay desvinculación, la escuela no es primordial c)20 % no contestan
10. Cree relevante la formación continua en EE	a) SI b) NO	100 % de los docentes apuesta por la formación en EE.

Las valoraciones de este análisis responden a la percepción de los maestros que participaron en el diseño, desarrollo y evaluación del programa, y es a partir de aquí que comenzamos a analizar las respuestas de nuestro primer cuestionario.

En los siguientes párrafos, examinaremos los descubrimientos obtenidos mediante el desglose minucioso del primer cuestionario, analizando pregunta por pregunta. Respecto a las interrogantes 1, 2, 4 y 5, se detectan patrones significativos en las respuestas recabadas de los docentes participantes, lo cual proporciona una visión clara sobre la percepción y la preparación de los educadores en relación con la Educación Emocional en el contexto uruguayo. Se invita a consultar el cuestionario detallado en el [ANEXO 12](#) para un mejor entendimiento del contexto.

Los resultados de la investigación se presentan de forma desglosada en la Tabla 31, facilitando así su análisis y comprensión.

Tabla 31

Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

Aspecto	Porcentaje	Observación
Necesidad de Formación	80%	El 80 % de los docentes expresaron la necesidad de formación en Educación Emocional, destacando la conciencia sobre su importancia en la práctica pedagógica.
Acceso a Recursos sobre EE	70%	El 70 % de los docentes indicaron que nunca habían leído sobre Educación Emocional previamente, revelando una falta de exposición a literatura y recursos sobre EE.
Uso de Internet y Plataformas	10% (Internet), 20% (Plataforma MEC)	Solo un 10 % de los docentes accedió a información sobre EE a través de internet, mientras que un 20 % lo hizo mediante la plataforma Profuturo del MEC. Esto evidencia una brecha en el acceso y uso de recursos en línea.
Dificultades en el Contexto Escolar	70%	El 70 % de los docentes identificaron la falta de formación docente como una de las principales dificultades en el contexto escolar para implementar un Programa de Educación Emocional, subrayando la necesidad de inversión en capacitación.

Estos hallazgos proporcionan una comprensión inicial de las percepciones y las necesidades de formación de los docentes en relación con la Educación Emocional en Uruguay. La evidencia recopilada subraya la importancia de abordar la formación en EE y el acceso a recursos adecuados como aspectos críticos para mejorar la implementación efectiva de programas de EE en las escuelas uruguayas.

Con relación a las interrogantes 1 y 10, que indagan sobre las razones personales para participar en una formación y la percepción de la relevancia de la formación continua, los resultados obtenidos revelan un panorama significativo entre los docentes participantes en la investigación. En concreto, el análisis de los datos arroja las siguientes conclusiones:

Tabla 32

Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

Porcentaje de Docentes	Razón para la Formación Continua	Respaldo Literario
80%	Reconocen la necesidad de formación para mejorar prácticas pedagógicas.	La literatura destaca la relevancia de la formación docente continua para la mejora de la calidad educativa (Fuller, 2015; Darling-Hammond, 2017).
20%	Buscan brindar un apoyo más efectivo a sus alumnos en el desarrollo de relaciones personales.	La EE no solo impacta en el bienestar del docente, sino que también influye positivamente en la formación de habilidades socioemocionales en los estudiantes (Brackett & Rivers, 2014; Jones & Bouffard, 2012).
100%	Consideran relevante la formación continua.	El respaldo sólido a la formación continua como herramienta esencial para el crecimiento profesional y la mejora de competencias en EE (Ingersoll & Strong, 2011; European Commission, 2013).

Estos resultados respaldan la **H2**, indicando que la formación continua del docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos, consistente con la literatura científica existente (Durlak et al., 2015; Jones & Bouffard, 2012).

Con relación a la pregunta 6, que aborda la percepción de sí en contextos de extrema vulnerabilidad se pierde tiempo pedagógico debido a la resolución de problemas conductuales en detrimento de los contenidos académicos, los datos recopilados arrojan información valiosa sobre la relación entre el clima escolar y la viabilidad de implementar PAEE. Los resultados son los siguientes:

Tabla 33

Resultados del Cuestionario utilizado para medir las oportunidades y dificultades que presenta la escuela en su aspecto social y emocional.

Porcentaje de Maestros	Percepción del Clima Escolar en Contextos de Extrema Vulnerabilidad	Contextualización
60%	Considera que el clima escolar es favorable para trabajar con PAEE.	En entornos de extrema vulnerabilidad, la mayoría percibe un clima propicio para la implementación de programas de EE.
40%	Indica que la percepción de un clima favorable depende del maestro de clase.	Existe diversidad de opiniones sobre la influencia del contexto escolar en la implementación de programas de EE, con algunos maestros destacando la importancia del maestro de clase en la percepción del clima escolar.

Este hallazgo subraya la importancia de considerar el clima escolar en entornos de extrema vulnerabilidad, donde los desafíos socioeconómicos y emocionales son más acentuados. Un clima favorable es crucial para la participación activa de los estudiantes y el desarrollo efectivo de habilidades socioemocionales (Merino-Tejedor et al., 2020). Además, respalda la **H 4** del estudio, que sugiere que la labor docente puede tener un impacto positivo en la construcción integral de los alumnos mediante la implementación de programas de EE en contextos de extrema vulnerabilidad.

5.1.2. Cuestionario utilizado para medir las competencias emocionales de los alumnos Pretest/Postest

El propósito principal de esta evaluación inicial fue comparar cómo habían variado las situaciones iniciales respecto a las competencias emocionales de los estudiantes y las condiciones contextuales en el transcurso de la implementación del programa. Este enfoque comparativo proporcionará información valiosa sobre el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos y permitirá ajustes o mejoras pertinentes.

Con el fin de enriquecer la evaluación de la implementación del programa y examinar la información subjetiva proporcionada por los estudiantes que participaron en la aplicación del

programa de educación emocional “Bambú”, se ha llevado a cabo un análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos en sus dos etapas: pre test y postest.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del análisis del cuestionario de evaluación pre test y postest, que abarcó cinco competencias emocionales y se administró al alumnado al comienzo y al finalizar la implementación del programa. Para una mejor comprensión y organización de los resultados, se dividirá el análisis en cinco apartados correspondientes a cada una de las competencias, donde se realizará una comparación entre los resultados del pre test y postest. Además, se adelantarán algunas conclusiones preliminares en cada apartado, y en el último capítulo se desarrollarán las conclusiones finales de la investigación.

A partir del análisis de los datos recopilados en la competencia emocional específica de la conciencia emocional, se han extraído medidas estadísticas, como la media y la mediana, tanto en el pretest como en el postest.

Tabla 34

Comparación del pretest y postest de la competencia Conciencia Emocional

CONCIENCIA EMOCIONAL							
N° pregunta	Pretest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
	Postest						
1	Pretest	13,5%	17,4%	14%	25,8%	29,2%	1-Sé cuando me siento: triste, enojado, alegre, feliz, o me dan asco las cosas.
	Postest	7,9%	0%	32,7%	17,8%	40,6%	
2	Pretest	21,9%	20,2%	15,7%	22,5%	19,7%	2. Sé ponerle nombre a las emociones que siento, o no lo sé.
	Postest	7,9%	8,9%	28,7%	13,9%	40,6%	
3	Pretest	18,5%	18%	18,5%	23,6%	21,3%	3. Puedo describir mis sentimientos fácilmente.
	Postest	18,8%	24,8%	21,8%	30,7%	0%	
4	Pretest	29,8%	31,7%	11,8%	12,9%	9%	4. Me peleo con la gente.
	Postest	12,9%	30,9%	41,6%	13,9%	12,9%	
5	Pretest	23,6%	30,9%	18,5%	11,2%	15,7%	5. Me enojo por cualquier cosa.
	Postest	8,9%	32,7%	32,7%	23,8%	0%	

Nota. Estadísticos descriptivos del ítem 1 Conciencia Emocional. Fuente propia

En relación con la primera competencia que hace referencia a la conciencia emocional, la valoración global entre el pretest y el postest de los resultados, revelan una proximidad entre ambas medidas, indicando que, en términos promedio, los alumnos han experimentado un crecimiento emocional equiparable antes y después de la intervención.

Para facilitar la comprensión de este apartado se debe consultar la estructura de la tabla expuesta a continuación que junto al análisis cualitativo de cada pregunta, permiten extraer conclusiones generales de cada competencia. Para obtener los resultados hemos aplicado a los datos la media del pretest y postest, así como los valores de la media, mediana, el rango y la desviación estándar.

Tabla 35

Análisis Estadístico de Pretest y Postest en relación a la Competencia Emocional

Pregunta	Pretest	Postest	Desviación Estándar
1	13.5%	32.7%	9.60%
2	21.9%	28.7%	3.94%
3	18.5%	21.8%	1.71%
4	29.8%	41.6%	6.78%
5	23.6%	32.7%	6.63%
Media	21.46%	31.1%	
Mediana	21.9%	32.7%	

Análisis y Conclusiones relacionados con la competencia Conciencia Emocional

Pregunta 1 - "Sé cuando me siento: triste, enojado, alegre, feliz, o me dan asco las cosas":

El incremento del 19.2% entre el pretest y el postest sugiere que después de la implementación del PAEE, los participantes reportaron un mayor grado de introspección. Esto podría indicar

que trabajar las competencias emocionales les llevó a una mayor comprensión y reconocimiento de sus propias emociones.

Pregunta 2 - "Sé ponerle nombre a las emociones que siento, o no lo sé":

Los datos indican un aumento del 6.8% entre el pretest y el posttest, lo que sugiere un posible desarrollo en la inteligencia emocional y la autocomprensión de los individuos.

Pregunta 3 - "Puedo describir mis sentimientos fácilmente":

El aumento del porcentaje del 18.5% al 21.8% entre el pretest y el posttest sugiere una mejora en la habilidad de los participantes para describir fácilmente sus sentimientos. La habilidad para describir los sentimientos fácilmente es de suma importancia para la inteligencia emocional y el bienestar psicológico. La capacidad de expresar emociones de manera clara y efectiva puede facilitar la comunicación interpersonal, fortalecer las relaciones interpersonales y promover la autoconciencia emocional y la autorregulación.

Pregunta 4 - "Me peleo con la gente":

El porcentaje de participantes que admitió tener conflictos con otras personas aumentó del 29.8% en el pretest al 41.6% en el posttest. Este incremento indica un posible aumento en la conciencia de los conflictos interpersonales entre los participantes o una mayor disposición para reconocerlos después de la intervención. Por otra parte, este aumento en el porcentaje sugiere que la intervención pudo haber sensibilizado a los participantes sobre los conflictos que experimentan con otras personas. Esto puede reflejar una mayor capacidad para identificar y reconocer las tensiones interpersonales, lo que podría ser un primer paso importante hacia la resolución de conflictos y la mejora de las relaciones interpersonales.

También puede ser el resultado de una mayor conciencia de los propios comportamientos, una mayor disposición para ser honestos sobre las experiencias de conflicto, o incluso un efecto secundario no deseado de la intervención. Si bien el aumento en admitir conflictos interpersonales puede ser un primer paso hacia la resolución de problemas, también puede indicar una mayor necesidad de intervenciones adicionales para abordar constructivamente estos conflictos.

Pregunta 5 - "Me enojo por cualquier cosa":

El porcentaje de participantes que indicaron enojarse fácilmente aumentó del 23.6% en el pretest al 32.7% en el posttest. Este aumento sugiere una posible exacerbación en la expresión emocional del enojo entre los participantes después de la intervención.

Este incremento en el porcentaje también podría indicar una mayor conciencia del enojo entre los participantes después de la intervención. Es posible que la intervención haya ayudado a los participantes a reconocer y admitir sus reacciones emocionales con mayor claridad, lo que podría ser un primer paso hacia la gestión del enojo. Corroborando los resultados de las otras competencias y observando los resultados de otros cuestionarios, tanto el de los alumnos como el de los maestros, podemos pensar que exista una mayor conciencia del enojo.

En caso de no haber tenido los resultados tan alentadores en otros cuestionarios, ante estos datos podríamos reconocer la importancia de destacar de manera proactiva la gestión del enojo y proporcionar estrategias efectivas para ayudar a los individuos a manejar sus emociones de manera saludable.

Conclusiones generales de la comparación entre el pretest y posttest de la competencia Conciencia Emocional:

- La intervención parece haber tenido un impacto positivo en la conciencia emocional y la capacidad para ponerle nombre a las emociones.
- Se observa una ligera mejora en la habilidad para describir los sentimientos, aunque no es tan marcada como en las otras áreas evaluadas.
- La pregunta sobre peleas con otras personas mostró un aumento significativo, lo que podría indicar una mayor conciencia o reconocimiento de conflictos interpersonales después de la intervención. La pregunta sobre enojarse por cualquier cosa también experimentó un aumento, sugiriendo una posible influencia en la expresión emocional.
- La media general muestra un cambio positivo, indicando una mejora global en la conciencia y expresión emocional de los participantes después de la intervención.

Las puntuaciones medias del pretest y posttest revelan un aumento general en las competencias emocionales de los alumnos después de la intervención. La mediana del pretest sugiere que la

mayoría de los estudiantes tenían un nivel de competencias emocionales alrededor de 22, mientras que la mediana del postest indica una disminución a alrededor de 17. El rango del postest es significativamente mayor que el del pretest, indicando una mayor variabilidad en las competencias emocionales después de la intervención en comparación con antes.

Los datos preliminares obtenidos apuntan hacia un impacto positivo de la intervención en la adquisición de la conciencia emocional de los alumnos de la Escuela 350. Estos datos se encuentran respaldados por la literatura académica que destaca la efectividad de las intervenciones de EE en el desarrollo de la conciencia emocional de los estudiantes (Brackett & Rivers, 2014). Sin embargo, es importante señalar que los resultados indican variabilidad en el grado de crecimiento emocional entre los alumnos. Algunos han experimentado un crecimiento emocional significativo, mientras que otros han experimentado cambios mínimos.

Esta variabilidad en los resultados es coherente con la idea de que la adquisición de competencias emocionales es un proceso individual que puede depender de diversos factores, como las características personales de los estudiantes y sus experiencias previas (Durlak et al., 2011). En este sentido, la literatura resalta la importancia de adaptar las intervenciones de EE para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante (Jones & Bouffard, 2012).

La validación de la **H 5** en este estudio proporciona una base sólida para la toma de decisiones. Los resultados permiten identificar áreas de mejora y ajustar futuras intervenciones de Educación Emocional en la Escuela 350. Esta aproximación reflexiva y orientada a la mejora es coherente con las mejores prácticas en la implementación de programas de EE, que enfatizan la evaluación continua y la adaptación de las estrategias pedagógicas para optimizar la eficacia (Merino-Tejedor et al., 2020).

Por otra parte, los resultados obtenidos en esta etapa respaldan la **H.7**: “Obtener información de cómo se encuentran los alumnos con respecto a las cinco competencias emocionales antes de comenzar a aplicar un PAEE”, y la **H.8** que señala: “El diseño del PAEE cuenta con las condiciones necesarias que propicien una adecuada calidad técnica y son promotoras del desarrollo de las competencias socioemocionales”.

Se observa que existe un impacto positivo de la intervención en EE en la competencia conciencia emocional de los alumnos, con la variabilidad en algunos de los resultados como un aspecto a considerar en futuras implementaciones.

Tabla 36*Comparación del pretest y postest de la competencia Regulación Emocional*

REGULACIÓN EMOCIONAL							
N° pregunta	Pretest Postest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
6	Pretest	26,4%	25,8%	14%	14%	15,3%	6. Cuando me enojo actúo sin pensar.
	Postest	8,9%	19,8%	29,7%	10,9%	30,7%	
7	Pretest	12,9%	19,7%	18,5%	21,9%	0%	7. Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme
	Postest	0%	31,7%	25,7%	32,7%	0%	
8	Pretest	0%	0%	20,8%	26,4%	35,4%	8. Cuando estoy preocupado busco formas para sentirme bien.
	Postest	0%	27,7%	29,7%	32,7%	0%	
9	Pretest	24,7%	16,9%	21,3%	15,2%	21,9%	9. Cuando me enojo hago cosas de las que luego me arrepiento.
	Postest	0%	21,8%	23,8%	20,8%	33,7%	
10	Pretest	30,3%	15,2%	14%	15,2%	25,2%	10. Hablo de mis sentimientos con mi familia
	Postest	24,8%	27,7%	17,8%	17,9%	11,9%	
11	Pretest	18,5%	15,2%	11,2%	20,8%	34,3%	11. Antes de decidir alguna cosa pienso

N° pregunta	Pretest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
	Posttest						
	Posttest	0%	0%	37,7%	27,7%	37,3%	en lo que puede pasar.
12	Pretest	11,8%	9%	16,9%	21,9%	40,4%	12. Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme
	Posttest	0%	0%	27,7%	34,7%	37,6%	

Nota. Estadísticos descriptivos del ítem 2 Regulación Emocional. Fuente propia.

A partir de los datos proporcionados por la competencia de regulación emocional en el pretest y postest de los alumnos, podemos obtener los siguientes datos.

Tabla 37

Análisis de la Competencia en Regulación Emocional: Pretest vs. Postest de Alumnos

N° Pregunta	Estadísticas	Pretest	Postest	Rango	Mediana
6	Media (%)	26.4%	25.8%	0.6%	26.1%
7	Media (%)	12.9%	19.7%	6.8%	16.3%
8	Media (%)	0%	0%	0%	0%
9	Media (%)	24.7%	16.9%	7.8%	20.8%
10	Media (%)	30.3%	15.2%	15.1%	22.75%
11	Media (%)	18.5%	0%	18.5%	9.25%
12	Media (%)	11.8%	0%	11.8%	5.9%

Análisis de los datos comparativos entre el pretest y postest de la competencia Regulación Emocional

Pregunta 6 - "Cuando me enojo, actúo sin pensar":

La disminución de la media del pretest (26.4%) al postest (25.8%) sugiere una ligera reducción en la frecuencia de acciones impulsivas cuando se experimenta enojo. Esto podría indicar una mejora en la capacidad de los participantes para controlar sus respuestas impulsivas después de la intervención. Aquí podemos observar una contradicción en los resultados de conciencia emocional en relación al enojo.

En cuanto al aumento del rango del pretest (8.9%) al postest (19.8%) indica una mayor variabilidad en las respuestas después de la intervención. Esto sugiere que, aunque la media puede haber disminuido, hay una gama más amplia de respuestas entre los participantes

después de la intervención del programa.

Por otra parte, el aumento significativo en la mediana sugiere un cambio hacia respuestas más reflexivas en el posttest. Esto indica que, aunque la media pueda haber disminuido ligeramente, la mayoría de las respuestas tienden a ser más reflexivas y menos impulsivas después de la intervención. En relación a la desviación estándar indica una mayor consistencia en las respuestas post-intervención. Esto sugiere que, aunque puede haber una mayor variabilidad en las respuestas, estas tienden a estar más cerca de la media, lo que indica una mayor consistencia en la forma en que los participantes responden a la pregunta.

Pregunta 7 - "Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme"

El aumento de la media del pretest (12.9%) al posttest (19.7%) indica una mejora en la capacidad de los alumnos para autorregularse cuando están nerviosos. Esto sugiere que la intervención puede haber sido efectiva para enseñar estrategias de autorregulación emocional a los participantes. El rango en el posttest (31.7%) sugiere una mayor variabilidad en las respuestas post-intervención. Esto indica que, aunque la media haya aumentado, hay una gama más amplia de respuestas entre los participantes post-intervención en comparación con el pretest. El aumento en la mediana también sugiere un cambio positivo en las respuestas hacia una mayor autoeficacia emocional. Esto indica que la mayoría de los participantes reportaron sentirse más capaces de tranquilizarse cuando están nerviosos después de la intervención.

Por otra parte, la desviación estándar aumentó, lo que indica una mayor dispersión de las respuestas postintervención. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los participantes mejoraron en su capacidad para tranquilizarse, hubo algunos que experimentaron una disminución en esta habilidad o que reportaron respuestas más extremas. El análisis sugiere que la intervención fue efectiva para mejorar la capacidad de los participantes para autorregularse cuando están nerviosos.

Pregunta 8 - "Cuando me enojo, hago cosas de las que luego me arrepiento":

Tanto la media como el rango en el pretest fueron ambos cero, lo que sugiere una falta de variación en las respuestas antes de la intervención. Esto indica que ninguno de los participantes reportó buscar formas para sentirse bien cuando están preocupados en el pretest.

Esto indica la falta de recursos para poder hacerlo.

Por un lado observamos que en el postest, la media sigue siendo cero, lo que indica que la intervención no generó cambios perceptibles en esta área. Esto sugiere que, a pesar de la intervención, los participantes no informaron cambios en su comportamiento en términos de buscar formas para sentirse bien cuando están preocupados.

El aumento en el rango y la desviación estándar en el postest (27.7% y 32.7%, respectivamente) muestra una mayor variabilidad y dispersión en las respuestas después de la intervención. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los participantes todavía no informaron buscar formas para sentirse bien cuando están preocupados, hubo algunos que sí lo hicieron o que reportaron respuestas más extremas.

Pregunta 9: “Cuando me enojo hago cosas de las que luego me arrepiento”:

La disminución de la media del pretest (24.7%) al postest (16.9%) indica una reducción en la frecuencia de acciones impulsivas y el arrepentimiento asociado al enojo. Esto sugiere que la intervención fue efectiva para ayudar a los participantes a controlar sus respuestas impulsivas y evitar comportamientos de los que luego se arrepienten cuando están enojados. Observamos que aunque el rango en el pretest (21.8%) disminuyó ligeramente en el postest (21.3%), sigue siendo alto. Sin embargo, esta disminución sugiere una menor variabilidad en las respuestas después de la intervención. Esto podría indicar que la intervención ayudó a reducir la gama de respuestas impulsivas y arrepentidas entre los participantes.

En cuanto a la mediana, se observó una disminución lo que muestra un cambio hacia respuestas menos impulsivas en el postest. Esto sugiere que la mayoría de los participantes informaron menos acciones impulsivas y arrepentimiento asociado al enojo después de la intervención. Estos datos se correlacionan con la disminución en la desviación estándar indica una mayor consistencia en las respuestas post-intervención. Esto sugiere que, aunque puede haber una menor variabilidad en las respuestas, estas tienden a estar más cerca de la media, lo que indica una mayor consistencia en la forma en que los participantes responden a la pregunta.

Pregunta 10 - "Hablo de mis sentimientos con mi familia":

La disminución significativa de la media del pretest (30.3%) al postest (15.2%) indica una reducción en la frecuencia de comunicación emocional con la familia. Esto sugiere que la intervención puede haber tenido un impacto en la cantidad de comunicación emocional que los participantes tienen con sus familias.

Aunque el rango en el pretest (24.8%) y postest (14%) sugiere una variabilidad similar en ambas etapas, la disminución en el rango en el postest indica una posible reducción en la gama de respuestas entre los participantes después de la intervención. La mediana se mantuvo relativamente constante, lo que sugiere consistencia en el cambio hacia menos comunicación emocional entre el pretest y el postest. Aunque la media disminuyó significativamente, la mediana indica que la mayoría de los participantes experimentaron una reducción en la comunicación emocional con la familia. Por otra parte, la desviación estándar en el postest (25.2%) indica una mayor variabilidad en las respuestas después de la intervención. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los participantes experimentaron una reducción en la comunicación emocional con la familia, hubo algunos que informaron respuestas más extremas o que experimentaron cambios más significativos.

Pregunta 11 - "Antes de decidir alguna cosa, pienso en lo que puede pasar":

La disminución de la media del pretest (18.5%) al postest (0%) indica una disminución en la frecuencia de consideración de consecuencias antes de tomar decisiones. Esto sugiere que la intervención puede haber tenido un efecto negativo en la capacidad de los participantes para reflexionar sobre las posibles repercusiones de sus acciones antes de tomar decisiones. Tanto en el pretest (15.2%) como en el postest (0%), el rango muestra una falta de variabilidad.

Esto indica que no hubo cambios en la gama de respuestas entre el pretest y el postest, lo que sugiere que la intervención no influyó en la variabilidad de las respuestas en esta área. Por otra parte, la disminución significativa en la mediana refleja un cambio hacia menos consideración de consecuencias en el postest. Esto sugiere que la mayoría de los participantes reportaron menos reflexión sobre las posibles repercusiones de sus acciones antes de tomar decisiones después de la intervención. La desviación estándar indica baja variabilidad en ambas etapas, lo que sugiere que la intervención no tuvo un efecto significativo en la dispersión de las

respuestas.

Pregunta 12 - "Cuando tengo que hacer cosas nuevas, tengo miedo a equivocarme":

La disminución de la media del pretest (11.8%) al posttest (0%) indica una reducción en la frecuencia de miedo al error al enfrentar situaciones nuevas. Esto sugiere que la intervención fue efectiva para ayudar a los participantes a superar el miedo al error al enfrentar nuevas tareas o desafíos. Tanto en el pretest (9%) como en el posttest (0%), el rango muestra una falta de variabilidad.

Esto indica que no hubo cambios en la gama de respuestas entre el pretest y el posttest, lo que sugiere que la intervención no influyó en la variabilidad de las respuestas en esta área. La disminución significativa en la mediana indica un cambio hacia menos temor al error en el posttest. Esto sugiere que la mayoría de los participantes reportaron menos miedo al cometer errores al enfrentar nuevas situaciones después de la intervención. Por su parte la desviación estándar indica baja variabilidad en ambas etapas, lo que sugiere que la intervención no tuvo un efecto significativo en la dispersión de las respuestas.

Conclusiones generales de la comparación entre el pretest y posttest de la Competencia Regulación Emocional:

- En general, las intervenciones han tenido impactos positivos en varias áreas de regulación emocional, reflejados en cambios en las medias y medianas hacia respuestas más adaptativas.
- Sin embargo, se observa una mayor variabilidad en las respuestas postintervención, como se refleja en el aumento de los rangos y desviaciones estándar en algunas preguntas, como es el caso de la comunicación familiar, la cual descendió en el posttest.
- Es esencial considerar estas variabilidades para adaptar futuras intervenciones en consecuencia.

Los resultados obtenidos respaldan la **H2**, que indica que los programas de educación emocional tienen un impacto positivo en la reducción de los comportamientos de riesgo entre los alumnos, y también respaldan la **H7**, que se refiere a la necesidad de obtener información sobre el estado de las cinco competencias emocionales de los alumnos antes de aplicar un

PAEE.

Este descubrimiento se ajusta a las evidencias en la literatura académica que hemos utilizado en nuestro contexto teórico, que respaldan la eficacia de las intervenciones de EE en la prevención de comportamientos problemáticos y en la promoción del bienestar emocional de los estudiantes (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Es imperativo resaltar que el contexto particular en el que se enmarca esta investigación, caracterizado por su relación con la violencia, acentúa la importancia de la implementación de programas de prevención y promoción de la salud emocional en el entorno escolar. Esta idea que la EE puede desempeñar un papel crucial en la prevención de la violencia y la promoción de relaciones más saludables entre los estudiantes también es respaldada por Elias (2006) y también por Gemma Fillela Giu (2014).

En un estudio llevado a cabo por Elias y colaboradores en 2000, se exploraron los efectos de la EE en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, observando mejoras significativas en la gestión de las emociones y la resolución de conflictos. Estos hallazgos respaldan la noción de que la EE puede contribuir a reducir comportamientos violentos al proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y regular sus emociones de manera adecuada.

Asimismo, Fillela Giu (2014) y su equipo llevaron a cabo un análisis minucioso de la implementación de programas de Educación Emocional en centros educativos de España 2004, destacando los beneficios que estas intervenciones otorgaron en la mejora de la convivencia escolar y la creación de un entorno más favorable para el aprendizaje. Estos estudios ofrecen pruebas sólidas de que la EE puede tener un impacto positivo en la promoción de relaciones más saludables y en la reducción de la violencia en el contexto escolar.

Es importante destacar que los resultados cualitativos respaldan la idea de que las familias recurren a la violencia física y verbal como medio de comunicación. Esta observación coincide con la evidencia existente y subraya la necesidad de implementar programas de educación emocional como parte de una estrategia integral para abordar el problema de la violencia en las escuelas y promover un entorno educativo más seguro y saludable.

Además, se destaca la importancia de la evaluación sistemática como herramienta esencial en este contexto. La evaluación continua y sistemática de los programas de educación emocional

permite verificar si se han producido cambios significativos en las situaciones iniciales, como la reducción de factores de riesgo, y si los objetivos de prevención se están logrando de manera efectiva. Esta perspectiva está respaldada por la bibliografía pertinente que destaca la importancia de la evaluación en la toma de decisiones informadas y la mejora continua de los programas de educación emocional.

Por otra parte, es preciso resaltar que los resultados obtenidos en el análisis proporcionan evidencia sólida que respalda la idea de que los programas de educación emocional son más efectivos cuando se adaptan a las necesidades y características específicas de los participantes. Estos resultados se basan en la identificación de diversas dificultades académicas que afectan a los estudiantes y que están relacionadas con aspectos como la motivación, la atención, la tristeza, el aprendizaje y la cognición.

Estas dificultades académicas se encuentran frecuentemente vinculadas a la asistencia irregular y situaciones de violencia en el entorno escolar. Además, se observa una apatía que se manifiesta entre los estudiantes. Estos hallazgos son consistentes con la literatura académica, que destaca cómo los factores emocionales y sociales pueden influir en el rendimiento académico y la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

Tabla 38

Análisis de la Competencia en Regulación Emocional: Pretest vs. Posttest y su relación con los ítems e Hipótesis de la Matriz de datos.

Ítem	Resultados Específicos	Hipótesis	Observaciones
13	Contribución a la retención en el sistema educativo	H6	La implementación del PAEE puede contribuir a la retención de los estudiantes, abordando dificultades emocionales y de comportamiento que podrían llevar al abandono escolar.
17	Nivel de interés y motivación de los estudiantes	H6	Destaca la importancia de adaptar las actividades de EE para captar la atención y el interés de los participantes, especialmente relevantes para estudiantes enfrentando desafíos académicos y emocionales.
19	Percepción sobre la resolución de problemas conductuales	H6	Sugiere que la resolución de problemas conductuales puede consumir tiempo pedagógico, enfatizando la necesidad de abordar estos problemas con estrategias de EE que permitan liberar tiempo para el aprendizaje

			académico.
20	Importancia del clima escolar en el aula	H6, H8	Resalta la contribución de las actividades de Educación Emocional a un clima propicio para el aprendizaje. También respalda la idea de que el diseño del PAEE cuenta con condiciones necesarias para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Este análisis destaca los resultados específicos de los ítems 13, 17, 19 y 20, respaldando la **H6** y la **H8**. Se enfatiza la importancia de adaptar los programas de Educación Emocional a las necesidades de los participantes, especialmente en contextos desafiantes, y cómo estos programas pueden contribuir a retener estudiantes y mejorar su desempeño académico. Para mejorar la comprensión, se desarrollará una tabla de relación entre las hipótesis planteadas, y los ítems del cuestionario. Esta competencia es fundamental para la reducción de los comportamientos de riesgo.

Tabla 39

Comparación entre el pretest postest de la competencia Autonomía Emocional

AUTONOMÍA EMOCIONAL							
N° pregunta	Pretest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
	Postest						
13	Pretest	15,2%	13,5%	15,7%	19,1%	36,5%	13. Organizo bien mi tiempo
	Postest	0%	21,8%	20,8%	39,6%	12,9%	
14	Pretest	7,3%	0%	25,3%	19,1%	40,4%	14-Si veo a alguien triste, me acerco para ver qué le pasa y en qué le puedo ayudar
	Postest	0%	26,7%	35,6%	29,7%	0%	
15	Pretest	42,7%	24,7%	13,5%	11,2%	7,9%	15. Hablo de mis sentimientos con mis amigos.
	Postest	37,6%	17,8%	15,8%	23,8%	0%	
16	Pretest	9,6%	13,5%	24,7%	19,1%	33,1%	16. Cuando veo que he molestado a alguien pido perdón.
	Postest	0%	0%	28,7%	33,7%	29,7%	
17	Pretest	9,6%	11,2%	13,5%	18%	47,8%	17. Me gusto tal y como soy físicamente.
	Postest	13,9%	25,7%	18,8%	25,7%	15,8%	
18	Pretest	14%	15,2%	14%	21,9%	31,5%	18. Pienso cosas agradables sobre mí mismo.
	Postest	15,8%	24,8%	20,8%	26,7%	0%	

Nota. Adaptado de *Estadísticos descriptivos del ítem 3 Autonomía Emocional*. Fuente propia, 2023.

Tabla 40

Análisis de la Competencia Autonomía Emocional: Pretest vs. Postest

Nº Pregunta	Postest (%)	Media	Mediana	Desviación Estándar
13	20.8	23.42	20.8	6.70
14	35.6	23.42	23.2	6.70
15	15.8	23.42	20.8	6.70
16	28.7	23.42	24.75	6.70
17	18.8	23.42	20.8	6.70
18	20.8	23.42	20.8	6.70

Análisis y Conclusiones de la Competencia: Autonomía Emocional

Pregunta 13 - "Organizo bien mi tiempo":

La media de respuestas pasó del 15.2% en el pretest al 20.8% en el postest. Este aumento indica una mejora general en la percepción de los participantes sobre su capacidad para organizar su tiempo. El aumento tanto en la media de respuestas como en el porcentaje de participantes que reportaron organizar bien su tiempo sugiere que la intervención tuvo un efecto positivo en la percepción y práctica de la gestión del tiempo. Este resultado indica que los participantes pueden haber adquirido nuevas habilidades o adoptado estrategias efectivas para organizar su tiempo como resultado de la intervención.

Pregunta 14 - "Si veo a alguien triste, me acerco para ver qué le pasa y en qué le puedo ayudar":

El porcentaje de respuestas positivas aumentó significativamente del pretest al postest, pasando del 20.8% al 35.6%. Esto indica que después de la intervención, más participantes expresaron su disposición para acercarse y ofrecer ayuda a alguien que esté experimentando tristeza. Este aumento sugiere una mayor sensibilidad y empatía hacia los demás después de la intervención. En cuanto a la media y la mediana de las respuestas postest son similares, con valores de 23.42 y 23.2 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor

de este valor, lo que indica una tendencia consistente hacia la disposición para ayudar a los demás entre los participantes después de la intervención.

Por otra parte, la desviación estándar de 6.70 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron disposición para ayudar, hubo cierta variabilidad en la intensidad de esta disposición entre los participantes.

Pregunta 15 - "Hablo de mis sentimientos con mis amigos":

El porcentaje de respuestas positivas disminuyó drásticamente del pretest al posttest, pasando del 42.7% al 15.8%. Esto indica que después de la intervención, menos participantes expresaron su disposición para hablar de sus sentimientos con amigos. Esta reducción sugiere un cambio en la disposición para compartir emociones con amigos después de la intervención. Por otra parte tanto la media como la mediana de las respuestas posttest son similares, con valores de 23.42 y 20.8 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de estos valores, indicando una tendencia consistente hacia una menor disposición para hablar de sentimientos con amigos entre los participantes después de la intervención. La desviación estándar de 6.70 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron una menor disposición para hablar de sus sentimientos con amigos, hubo cierta variabilidad en la intensidad de esta disposición entre los participantes.

El rango de 19.8 sugiere que la diferencia entre el valor mínimo y máximo de las respuestas es de 19.8 puntos porcentuales. Esto indica una amplia variabilidad en las respuestas de los participantes en cuanto a su disposición para hablar de sus sentimientos con amigos, aunque la mayoría mostró una tendencia hacia una menor disposición después de la intervención.

Pregunta 16 - "Cuando veo que he molestado a alguien, pido perdón":

El porcentaje de respuestas positivas aumentó considerablemente del pretest al posttest, pasando del 9.6% al 28.7%. Esto indica que después de la intervención, más participantes expresaron su disposición para pedir perdón al molestar a alguien. Este aumento sugiere una mejora en la disposición para disculparse y reconocer errores después de la intervención.

Tanto la media como la mediana de las respuestas posttest son similares, con valores de 23.42 y 24.75 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de estos valores, indicando una tendencia consistente hacia una mayor disposición para pedir perdón entre los participantes después de la intervención.

La desviación estándar de 6.70 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron una mayor disposición para pedir perdón, hubo cierta variabilidad en la intensidad de esta disposición entre los participantes. Por su parte, el rango de 19.8 sugiere que la diferencia entre el valor mínimo y máximo de las respuestas es de 19.8 puntos. Esto indica una amplia variabilidad en las respuestas de los participantes en cuanto a su disposición para pedir perdón al molestar a alguien, aunque la mayoría mostró una tendencia hacia una mayor disposición después de la intervención.

Pregunta 17 - "Me gusto tal y como soy físicamente"

El porcentaje de respuestas positivas aumentó del pretest al posttest, pasando del 9.6% al 18.8%. Esto indica que después de la intervención, más participantes expresaron su autoaceptación física. Este aumento sugiere un cambio positivo en la percepción de los participantes sobre su apariencia física después de la intervención.

Tanto la media como la mediana de las respuestas posttest son similares, con valores de 23.42 y 20.8 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de estos valores, indicando una tendencia consistente hacia una mayor autoaceptación física entre los participantes después de la intervención. Por su parte la desviación estándar de 6.70 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron una mayor autoaceptación física, hubo cierta variabilidad en la intensidad de esta aceptación entre los participantes.

El rango de 19.8 sugiere que la diferencia entre el valor mínimo y máximo de las respuestas es de 19.8 puntos porcentuales. Esto indica una amplia variabilidad en las respuestas de los participantes en cuanto a su aceptación física, aunque la mayoría mostró una tendencia hacia una mayor autoaceptación después de la intervención.

Pregunta 18 - "Pienso cosas agradables sobre mí mismo":

Aumento en el porcentaje de respuestas positivas: El porcentaje de respuestas positivas aumentó del pretest al postest, pasando del 14% al 20.8%. Esto indica que después de la intervención, más participantes expresaron pensamientos positivos sobre sí mismos y una mayor autoafirmación. Este aumento sugiere un cambio positivo en la percepción de los participantes sobre sí mismos después de la intervención.

Tanto la media como la mediana de las respuestas postest son similares, con valores de 23.42 y 20.8 respectivamente. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de estos valores, indicando una tendencia consistente hacia una mayor autoafirmación y pensamientos positivos sobre uno mismo entre los participantes después de la intervención.

La desviación estándar de 6.70 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron una mayor autoafirmación, hubo cierta variabilidad en la intensidad de estos pensamientos positivos sobre uno mismo entre los participantes. Por otra parte, el rango de 19.8 sugiere que la diferencia entre el valor mínimo y máximo de las respuestas es de 19.8 puntos porcentuales. Esto indica una amplia variabilidad en las respuestas de los participantes en cuanto a su autoafirmación y pensamientos positivos sobre uno mismo, aunque la mayoría mostró una tendencia hacia una mayor autoafirmación después de la intervención.

Conclusiones específicas de la comparación entre pretest y postest de la competencia

Autonomía Emocional

- Se observa una mejora en la organización del tiempo y la disposición para ayudar a personas tristes, indicando un impacto positivo de la intervención en habilidades sociales y emocionales.
- La posibilidad de hablar de sentimientos con amigos sobre sus sentimientos disminuyó después de la intervención, lo que podría deberse a diferentes motivos, entre ellos el tiempo existente que ha pasado entre la aplicación del pretest y el postest, la toma de conciencia de elegir bien a quién puedo contar mis sentimientos.
- La autoaceptación física y los pensamientos positivos sobre uno mismo también experimentaron mejoras, lo que refleja un impacto positivo en la autoestima y la percepción personal.

Según los datos proporcionados, la media de la autonomía emocional sugiere una disminución promedio en el nivel de esta habilidad entre los participantes después de la implementación del programa "Bambú". Las conclusiones pertinentes se desarrollarán en la sección de discusión.

Por otra parte si se realiza un análisis de relación con los ítems de nuestra Matriz de datos se puede observar que se respaldan los ítems 21 y 24, 28 y 29 y la hipótesis 5.

Tabla 41

Análisis de la Competencia en Autonomía Emocional y su correlación con los ítems y variables de la matriz de Datos

Ítem	Resultados específicos	Hipótesis	Observaciones
21	Mejora en la capacidad de comprender y comunicarse sobre las emociones	H5	Respaldado, sugiere mayor desarrollo de la inteligencia emocional. Importancia de considerar aspectos emocionales y cognitivos.
24	Enfoque en la capacidad de los alumnos para comprender y expresar emociones de manera precisa	H5	Respaldado, alineado con la perspectiva de Brackett y Rivers (2012). Destaca la importancia de la educación emocional en el bienestar y éxito académico. Aportes de Durlak y colaboradores (2011) en el campo de la educación emocional y bienestar de los estudiantes.
28	Importancia de regular las emociones, especialmente la ira, y su relación con la gestión efectiva de conflictos en el contexto educativo.	H5	Respaldado. Destaca la relevancia de fomentar habilidades emocionales para mejorar relaciones y resolver conflictos constructivamente.
29	Evaluación de la capacidad de reconocer las emociones y mejora en la identificación de emociones propias. Esencial para el desarrollo de la conciencia emocional	H5	Respaldado. Mejora en la identificación de emociones propias y ajenas.

Estos resultados son consistentes y respaldan la H5 de la Matriz de datos, que sugieren un impacto positivo del Programa de Educación Emocional implementado en la escuela. Los hallazgos indican mejoras significativas en reconocimiento de las emociones propias y ajenas, en empatía y resolución de conflictos. Este conocimiento emocional no solo ayuda a

comprender mejor los propios sentimientos, sino que también facilita la comunicación efectiva de las emociones a otras personas, lo que puede ser fundamental en las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico. Las maestras notaron avances en la capacidad de los estudiantes para describir y comprender sus emociones, lo cual pude confirmar durante mi reciente visita a la escuela en 2022 y posteriormente en 2023. Durante esta visita, se presencié de primera mano la mejora del ambiente educativo. Una cita notable que captura esta experiencia provino de una cocinera de la escuela, quien expresó: “Se respira paz, parece un oasis, esta escuela, se está mejor en la escuela que en el Barrio.” La declaración de la cocinera destaca de manera vívida el cambio positivo que se está experimentando en el entorno escolar.

La cuestión que ha sido objeto de profunda reflexión por parte de la investigadora es la convicción arraigada de que el bienestar emocional y el sentido de pertenencia de los alumnos dentro del entorno escolar desempeñan un papel fundamental en su permanencia y compromiso con la educación. En este sentido, se sostiene la premisa de que nadie abandona un espacio donde se siente genuinamente valorado y respetado. Desde esta perspectiva, se vislumbra la posibilidad de que la reducción de los índices de deserción en el sistema educativo público uruguayo no solo sea una meta alcanzable, sino también un indicador de la mejora integral del entramado social y político del país.

Este enfoque, permeado por una sensibilidad hacia las necesidades emocionales de los estudiantes, pone de manifiesto la interconexión entre el bienestar individual y el funcionamiento colectivo de la sociedad. Al reconocer el impacto directo que tienen las experiencias educativas en la formación de ciudadanos comprometidos y proactivos, se abre la posibilidad de concebir la educación como un motor de transformación social.

En este contexto, es imperativo replantear las estrategias pedagógicas y de gestión educativa con miras a promover un ambiente inclusivo y acogedor, donde cada individuo se sienta valorado y motivado a desarrollar su potencial. Es a través de la construcción de relaciones empáticas y de un clima de confianza mutua que se establecen los cimientos para una educación verdaderamente emancipadora.

Así pues, la preocupación por el bienestar de los alumnos trasciende el ámbito puramente académico para convertirse en un imperativo moral y social. Solo a través de un compromiso decidido con la promoción del bienestar emocional y el sentido de pertenencia en las

instituciones educativas se podrá aspirar a una sociedad más justa y equitativa, donde cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y contribuir al bien común. En este sentido, la reducción de la deserción escolar se erige no sólo como un indicador de eficacia educativa, sino como un testimonio vivo del compromiso de una nación con el bienestar de sus ciudadanos y el progreso colectivo.

La cita de la cocinera también subraya la importancia de reconocer y valorar los aspectos emocionales en el contexto educativo, ya que el bienestar emocional de los estudiantes y el ambiente en el que aprenden son factores esenciales para el éxito académico y el desarrollo personal. Esto es especialmente importante en el contexto de violencia, con que conviven diariamente los alumnos, lo que puede ayudar a reducir los comportamientos de riesgo. En Uruguay, la producción académica relacionada con la violencia escolar se ha centrado principalmente en el ámbito estatal, con un enfoque particular en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Las publicaciones oficiales han desempeñado un papel fundamental en la identificación de desafíos y oportunidades en lo que respecta a la convivencia escolar en el país.

Un informe relevante en este contexto es el titulado "Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay" (2019), el cual resalta el interés de las políticas públicas en la convivencia escolar y temas relacionados ha experimentado un aumento significativo en la última década. Este informe refleja la preocupación creciente por abordar la problemática de la convivencia escolar en Uruguay. No obstante, a pesar de estos esfuerzos y de la creciente atención prestada a la convivencia escolar, la realidad actual en 2023 indica que los casos de violencia en las escuelas continúan aumentando al igual que la tasa de suicidios adolescentes.

Un aspecto relevante a destacar en estas tres primeras competencias analizadas, es cómo los niveles de agresividad en esta en los estudiantes han fluctuado, mientras que los niveles de conciencia emocional y regulación de las emociones han mostrado un aumento. Este cambio sugiere que más estudiantes están desarrollando habilidades emocionales, lo que a su vez puede contribuir a un aumento en la empatía entre los alumnos.

Tabla 42

Comparación entre el pretest posttest de la competencia Habilidades Sociales

HABILIDADES SOCIALES							
N° pregunta	Pretest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
	Postest						
19	Pretest	4,55%	10,1%	19,7%	23,6%	31,5%	19 Organizo bien mi tiempo en casa para hacer los deberes escolares.
	Postest	0%	28,7%	35,6%	26,7%	8%	
20	Pretest	13,5%	11,8%	16,3%	23,6%	34,8%	20. Hablo de mis sentimientos con mis amigos.
	Postest	1,9%	23,8%	20,8%	43,6%	9,9%	
21	Pretest	35,4%	20,2%	19,1%	10,7%	14,6%	21. Cuando proponen realizar un trabajo colaborativo, siento que puedo aportar lo mejor de mi.
	Postest	20,8%	30,7%	20,8%	23,8%	0%	
22	Pretest	0%	0%	10,7%	16,3%	62,4%	22. Pienso cosas agradables sobre mí mismo.
	Postest	0%	0%	22,8%	34,7%	39,6%	
23	Pretest	0%	13,50%	24,77%	28,6%	33,1%	23- Me doy cuenta cuando los otros están de mal humor
	Postest	1,5%	16%	22,8%	24,1%	35,6%	

Nota. Adaptado de *Estadísticos descriptivos del ítem 4 Habilidades Sociales*. Fuente propia, 2023.

Tabla 43*Análisis de la Competencia en Habilidades Sociales: Pretest vs. Posttest*

Nº Pregunta	Pretest (%)	Postest (%)	Media	Mediana	Rango	Desviación Estándar
19	4.55	23.6	13.62	13.95	19.05	9.92
20	13.5	23.6	18.55	18.55	10.1	6.68
21	35.4	10.7	23.05	22.05	24.7	15.58
22	0	16.3	8.15	8.15	16.3	9.14

Esta competencia social será analizada pregunta por pregunta, ya que nos interesa destacar en esta competencia social si el clima de aula ha mejorado.

Pregunta 19 - "Organizo bien mi tiempo en casa para hacer los deberes escolares":

El porcentaje de estudiantes que indicaron "Nunca" organizar su tiempo para hacer los deberes disminuyó del 4.55% al 23.6% después de la intervención. Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en la reducción de la proporción de estudiantes que nunca organizan su tiempo para hacer los deberes. No hubo estudiantes que respondieron "Casi nunca" después de la intervención, lo que indica una mejora en este aspecto después de la intervención. El porcentaje de estudiantes que indicaron "Ocasionalmente" organizan su tiempo se mantuvo igual en 10.1%, lo que sugiere que la intervención no tuvo un efecto significativo en esta categoría de estudiantes. El porcentaje de estudiantes que respondieron "Casi Todos los Días" organizan su tiempo disminuyó del 28.7% al 35.6% después de la intervención. Esto sugiere que una menor proporción de estudiantes organiza regularmente su tiempo para hacer los deberes después de la intervención.

El porcentaje de estudiantes que respondieron "Todos los Días" aumentó ligeramente del 19.7% al 19.7% después de la intervención, indicando que una proporción similar de estudiantes dedica tiempo diariamente para hacer sus deberes en casa.

Impacto general de la intervención:

- La intervención parece haber tenido un impacto positivo en la reducción del porcentaje de estudiantes que nunca organizan su tiempo para hacer los deberes en casa.
- Sin embargo, no hubo cambios significativos en el porcentaje de estudiantes que organizan sus tareas escolares en casa "Ocasionalmente".
- Además, la intervención parece haber resultado en una disminución en el porcentaje de estudiantes que organizan sus tareas "Casi Todos los Días", lo que puede sugerir que los estudiantes están encontrando un equilibrio diferente entre el trabajo escolar y otras actividades después de la intervención.

En resumen, la intervención parece haber tenido un impacto positivo en la mejora de los hábitos de organización del tiempo para hacer los deberes en casa, especialmente en la reducción del porcentaje de estudiantes que nunca organizan su tiempo para hacer los deberes. Sin embargo, se necesitan más datos y análisis para comprender completamente el impacto a largo plazo de la intervención en los hábitos de estudio de los estudiantes.

Estos datos sugieren que tras la intervención, se observaron cambios en la organización del tiempo dedicado a las tareas escolares en el hogar. A pesar de que una menor proporción de estudiantes indicó nunca organizar su tiempo para realizar las tareas, también se evidenció una disminución en aquellos que lo hacían regularmente. Esto podría señalar una mayor diversidad en los hábitos de estudio después de la intervención.

Pregunta 20 - "Hablo de mis sentimientos con mis amigos":

El porcentaje de respuestas positivas aumentó del pretest (13.5%) al postest (23.6%). Esto indica que después de la intervención, más participantes expresaron la tendencia a hablar de sus sentimientos con sus amigos. Tanto la media (18.55%) como la mediana (18.55%) de las respuestas postest son muy similares. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de este valor, indicando una tendencia consistente hacia una mayor disposición a hablar de sentimientos con amigos después de la intervención.

Por su parte el rango de 10.1 puntos porcentuales sugiere que la diferencia entre el valor mínimo y máximo de las respuestas es relativamente baja. Esto indica que la mayoría de los participantes mostraron una tendencia similar hacia la comunicación emocional con amigos,

tanto antes como después de la intervención. La desviación estándar de 6.68 indica que las respuestas están relativamente dispersas alrededor de la media. Aunque la mayoría de los participantes mostraron una mayor disposición a hablar de sus sentimientos con amigos después de la intervención, hubo cierta variabilidad en la intensidad de esta disposición entre los participantes.

Para analizar la pregunta 20, es esencial tomar en consideración un contexto crucial en Uruguay: el país presenta la tasa de suicidio más alta de América Latina, con un promedio de tres personas que se quitan la vida diariamente. Este sombrío panorama resalta la urgencia del problema de la salud mental en un país con una población de poco más de tres millones de habitantes. Las autoridades políticas han reconocido la gravedad de esta situación y están tomando medidas para abordarla.

Es importante destacar que en Uruguay, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, aún existe una carencia significativa en el tratamiento de la salud mental. Es alarmante que en la formación de profesionales de la salud mental, como psicólogos y psiquiatras, no se aborde de manera específica la prevención y el tratamiento del suicidio. Este vacío en la capacitación de los profesionales de la salud refleja una brecha importante en la atención a la salud mental de la población uruguaya.

En este contexto, la capacidad de hablar abiertamente sobre lo que sentimos adquiere una importancia aún mayor. La comunicación emocional y la expresión de sentimientos no solo son fundamentales para el bienestar psicológico individual, sino que también pueden desempeñar un papel crucial en la prevención del suicidio y la promoción de la salud mental en general. Facilitar un entorno en el que las personas se sientan seguras y apoyadas para hablar sobre sus emociones puede ser un paso crucial hacia la mejora de la salud mental en Uruguay y la reducción de las tasas de suicidio.

A continuación se observa los siguientes datos comparativos entre el pretest y el posttest:

- Pretest:
 - El 13.5% de los estudiantes indicó que nunca habla de sus sentimientos con sus amigos.
 - El 1.9% de los estudiantes afirmó que casi nunca habla de sus sentimientos con

sus amigos.

- El 11.8% de los estudiantes indicó que ocasionalmente habla de sus sentimientos con sus amigos.
- El 23.8% de los estudiantes mencionó que casi todos los días habla de sus sentimientos con sus amigos.
- El 16.3% de los estudiantes indicó que todos los días habla de sus sentimientos con sus amigos.

- Posttest:

- Después de la intervención, se observan los siguientes cambios:
 - El porcentaje de estudiantes que indicaron que nunca hablan de sus sentimientos con sus amigos disminuyó al 9.9%, lo que sugiere que después de la intervención, una menor proporción de estudiantes afirmó que nunca habla de sus sentimientos.
 - El porcentaje de estudiantes que mencionaron que casi nunca hablan de sus sentimientos con sus amigos aumentó ligeramente al 1.9%, lo que indica que después de la intervención, una proporción similar de estudiantes informó que casi nunca habla de sus sentimientos.
 - El porcentaje de estudiantes que indicaron que ocasionalmente hablan de sus sentimientos con sus amigos se mantuvo en el 11.8%.
 - El porcentaje de estudiantes que mencionaron que casi todos los días hablan de sus sentimientos con sus amigos disminuyó al 23.6%.
 - El porcentaje de estudiantes que indicaron que todos los días hablan de sus sentimientos con sus amigos aumentó al 34.8%.

Sin dudas se observan cambios significativos en la frecuencia con la que los estudiantes hablan de sus sentimientos con sus amigos. Aunque una menor proporción de estudiantes afirmó que nunca habla de sus sentimientos, también se observó una disminución en la proporción de estudiantes que hablan de sus sentimientos casi todos los días. Por otro lado, una proporción mayor de estudiantes indicó que habla de sus sentimientos todos los días después de la intervención, lo que sugiere una mayor apertura y comunicación emocional entre los

estudiantes como resultado de la intervención

Pregunta 21 - "Cuando veo que he molestado a alguien, pido perdón":

El porcentaje de respuestas positivas disminuyó significativamente del pretest (35.4%) al postest (10.7%). Esto indica que después de la intervención, menos participantes mostraron la disposición a pedir perdón cuando perciben que han molestado a alguien.

Tanto la media (23.05%) como la mediana (22.05%) de las respuestas postest están relativamente cerca. Esto sugiere que la mayoría de las respuestas se agruparon alrededor de estos valores, indicando cierta consistencia en la disposición a pedir perdón después de la intervención. El rango de 24.7 puntos porcentuales indica una variabilidad considerable en las respuestas postest. Esto sugiere que hubo una amplia gama de respuestas entre los participantes después de la intervención, desde aquellos que mostraron una fuerte disposición a pedir perdón hasta aquellos que mostraron una menor disposición.

La desviación estándar de 15.58 es relativamente alta, lo que indica una dispersión considerable de las respuestas alrededor de la media. Esto sugiere que las respuestas postest estuvieron más dispersas que las respuestas pretest, lo que indica una mayor variabilidad en la disposición a pedir perdón después de la intervención.

Pregunta 22 - "Pienso cosas agradables sobre mí mismo":

Para analizar la pregunta: "Pienso cosas agradables sobre mí mismo" entre el pretest y el postest, es importante observar la variación en los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la intervención o experiencia. Esta pregunta se vinculó con la pregunta 20: Hablo con mis amigos de mis sentimientos. Los resultados individuales de las mismas nos permiten ver niños en situación de riesgo.

En el pretest, todos los porcentajes de respuestas positivas fueron del 0%. Esto sugiere que ningún participante reportó pensar cosas agradables sobre sí mismo antes de la intervención o experiencia.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas aumentaron considerablemente. El porcentaje más bajo en el postest fue del 10,7%, mientras que el porcentaje más alto fue del 62,4%. Esto indica que después de la implementación, una proporción significativa de los

participantes comenzó a pensar cosas agradables sobre sí mismos.

La variación en los porcentajes entre el pretest y el posttest sugiere que la intervención del PAEE pudo haber tenido un impacto positivo en la percepción de los participantes sobre sí mismos en términos de pensamientos positivos. Es posible que la intervención haya promovido el desarrollo de la autoestima o el autoconcepto entre los participantes.

Es importante tener en cuenta que estos resultados son específicos de esta pregunta y se han de leer dentro de los resultados de esta investigación.

Pregunta 23 - "Me doy cuenta cuando otros están de mal humor":

En general, los porcentajes aumentaron en el Posttest en comparación con el Pretest. Esto sugiere que después de la intervención, algunos participantes pueden haber experimentado una mejora en su capacidad para percibir cuando otros están de mal humor. Se observan incrementos notables en varios casos, como el salto del 0% al 1.5% y del 22.8% al 28.6%. Aunque algunos porcentajes se mantienen estables, la mayoría muestra una tendencia de mejora después de la intervención.

Conclusiones Específicas de la competencia Habilidades Sociales

- La intervención parece tener un impacto positivo en la organización del tiempo para los deberes escolares y en la disposición para hablar de sentimientos con amigos.
- Se evidenció una alteración significativa en la disposición de los alumnos para disculparse después de incomodar a alguien, la cual disminuyó notablemente tras la intervención. Este cambio podría indicar una mayor comprensión por parte de los alumnos del verdadero significado y la importancia de pedir perdón. Es posible que hayan internalizado la noción de disculpa y sus implicaciones emocionales y sociales.

Es importante destacar la influencia de la idiosincrasia cultural, especialmente en los medios sociales, los cuales reflejan una arraigada herencia familiar. En este contexto, la palabra "perdón" se emplea con frecuencia para abordar diversas situaciones. Sin embargo, durante la intervención, se explicó detalladamente el significado genuino de pedir perdón, así como la

sutil línea que separa la repetición mecánica de la palabra de un acto auténtico de disculpa. Se subrayó la importancia de no trivializar el acto de disculparse y de reconocer su poder transformador en las relaciones interpersonales.

Tabla 44

Comparación entre el pretest postest de la competencia Habilidades para la vida y el bienestar

HABILIDADES PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR							
N° pregunta	Pretest	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi Todos los días	Todos los Días	Preguntas
	Postest						
24	Pretest	9%	7,9%	7,9%	21,6%	47,1%	24 Puedo contarle a los demás como soy
	Postest	4,5%	3,6%	22,7%	34,5%	30%	
25	Pretest	10,7%	9%	20,4%	16,4%	40,9%	25 Cuando estoy nervioso,sé cómo tranquilizarme
	Postest	0,9%	4,5%	19%	30,9%	32,7%	
26	Pretest	5,6%	20,2%	19,1%	10,7%	14,6%	26 Pienso cosas agradables sobre mi mismo.
	Postest	1,8%	9%	30%	38,1%	14,5%	
27	Pretest	9%	9%	10,7%	18,1%	50,5%	27 Pienso bien de todas las personas
	Postest	0%	7,2%	18,1%	53,6%	18,1%	
28	Pretest	8,5%	9%	15,3%	23,2%	41,4%	28 Me siento una persona feliz
	Postest	0%	3,6%	20,9%	34,5%	37,2%	

29	Pretest	5,6%	0%	15,9%	19,8%	56,8%	29. Me importa lo que les pasa a las personas
	Posttest	0%	0%	7,2%	41,8%	49%	
30	Pretest	2,8%	1,1%	9,6%	16,4%	68,1%	30. Ayudo en lo que puedo a mi familia
	Posttest	0,9%	0,9%	13,6%	24,5%	57,2%	

Nota. Adaptado de *Estadísticos descriptivos del ítem 5 Habilidades para la vida y el Bienestar*. Fuente propia, 2023.

Tabla 45

Análisis de la Competencia Habilidades para la vida y el bienestar: Pretest vs. Postest

Nº Pregunta	Pretest (%)	Postest (%)	Media	Rango	Desviación Estándar
24	9	21.6	11.6	19.1	5.75
25	10.7	16.4	10.8	19.5	7.30
26	5.6	18.1	11.27	18.4	6.84
27	9	18.1	10.6	18.1	7.75
28	8.5	23.2	10.8	23.2	8.48
29	5.6	19.8	8.77	19.8	7.93
30	2.8	16.4	5.57	16.4	6.98

Análisis y Conclusiones específicas de la comparativa entre pretest y postest de la competencia Habilidades para la vida y el Bienestar:

Pregunta 24 - "Puedo contarle a los demás como soy":

El porcentaje de respuestas positivas aumentó significativamente del pretest (9%) al postest (21.6%). Esto indica que después de la intervención, más participantes mostraron la disposición a hablar. El rango de 19.1 puntos porcentuales indica una variación considerable en las respuestas postest. Esto sugiere que hubo una amplia gama de respuestas entre los participantes después de la intervención, desde aquellos que mostraron una fuerte disposición a hablar de sus sentimientos con amigos hasta aquellos que mostraron una menor disposición.

La desviación estándar de 5.75 es relativamente baja, lo que indica que las respuestas postest están relativamente agrupadas alrededor de la media. Esto sugiere que la mayoría de los participantes mostraron una disposición similar a hablar de sus sentimientos con amigos después de la intervención. Estos datos indican un cambio positivo en la disposición a hablar de los sentimientos con amigos después de la intervención.

El aumento en el porcentaje más alto en el postest indica que la implementación del PAEE tuvo

un impacto positivo en la percepción de los participantes sobre su capacidad para compartir quiénes son con los demás. Es posible que la intervención haya promovido la autoexpresión y la confianza en sí mismos entre los participantes.

En general, estos resultados sugieren que el programa Bambú, fue efectivo para mejorar la capacidad de los participantes para compartir sobre sí mismos con los demás, lo que puede tener implicaciones positivas para el desarrollo personal y las relaciones interpersonales.

Pregunta 25 - "Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 25 "Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme", examinaremos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la intervención o experiencia, tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 10,7% y 32,7%. Esto sugiere que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su capacidad para calmarse cuando están nerviosos. Aunque algunos participantes se sentían bastante seguros en su capacidad para tranquilizarse, otros tenían menos confianza.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 0,9% hasta 40,9%. Observamos que el porcentaje más bajo en el postest fue significativamente más bajo que el más bajo en el pretest, mientras que el porcentaje más alto en el postest fue ligeramente más alto que el más alto en el pretest. Esto sugiere que después de la intervención, hubo una disminución en la percepción de algunos participantes sobre su capacidad para tranquilizarse cuando están nerviosos, pero en general, la mayoría de los participantes aún se sentían capaces de hacerlo.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest sugiere que la intervención podría haber tenido un impacto mixto en la percepción de los participantes sobre su capacidad para calmarse cuando están nerviosos. Es posible que algunos participantes hayan experimentado un aumento en su habilidad para tranquilizarse, mientras que otros pudieron haber experimentado una disminución. Este resultado podría estar relacionado con la naturaleza específica de la intervención o experiencia, así como con la diversidad en las respuestas de los participantes.

Pregunta 26 - "Pienso cosas agradables sobre mí mismo":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 26; "Pienso cosas agradables sobre mí mismo", examinaremos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la intervención o experiencia, tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 5,6% hasta 38,1%. Esto indica que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su tendencia a pensar cosas agradables sobre sí mismos. Algunos participantes tenían una percepción más positiva de sí mismos, mientras que otros tenían una percepción menos positiva.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 1,8% y 19,1%. Observamos que el porcentaje más alto en el postest fue menor que el más alto en el pretest, mientras que el porcentaje más bajo en el postest fue también menor que el más bajo en el pretest. Esto sugiere que después de la intervención, hubo una disminución general en la percepción de los participantes sobre su tendencia a pensar cosas agradables sobre sí mismos.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest indica que la intervención podría haber tenido un impacto negativo en la percepción de los participantes sobre su capacidad para pensar cosas agradables sobre sí mismos. Se puede llegar a pensar que la intervención haya provocado una disminución en la autoestima o en la autovaloración positiva entre los participantes, lo cual se puede contradecir con los resultados positivos que se ha tenido. Los resultados negativos en esta competencia pueden ser atribuidos a la continua exposición a la violencia y la falta de apoyo emocional en ambientes donde los niños/as se desenvuelven. Esta situación puede distorsionar su autoconcepto, haciendo que internalicen mensajes negativos sobre sí mismos y su entorno, lo que dificulta reconocer y apreciar sus cualidades positivas. Esta dinámica se ve exacerbada en contextos de alta vulnerabilidad social, donde factores como la falta de recursos, la influencia negativa del entorno social y estrategias de afrontamiento adaptativas contribuyen a esta situación. Es necesario abordar estos factores para fomentar un desarrollo positivo de la autoimagen y la autoestima en jóvenes vulnerables.

Pregunta 27 - "Pienso bien de todas las personas":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 27; "Pienso bien de todas las personas", examinaremos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la implementación tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 9% hasta 53,6%. Esto sugiere que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su tendencia a pensar bien de todas las personas. Algunos participantes tenían una actitud más positiva hacia los demás, mientras que otros tenían una actitud menos positiva.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 0% y 50,5%. Observamos que el porcentaje más alto en el postest fue ligeramente menor que el más alto en el pretest, mientras que el porcentaje más bajo en el postest fue significativamente más bajo que el más bajo en el pretest. Esto sugiere que después de la intervención, hubo una disminución general en la percepción de los participantes sobre su tendencia a pensar bien de todas las personas.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest indica que la intervención podría haber tenido un impacto negativo en la percepción de los participantes sobre los demás. Es posible que la intervención haya aumentado la conciencia sobre ciertas realidades sociales o experiencias personales que hayan llevado a una actitud menos positiva hacia los demás.

El comportamiento negativo de esta variable en el contexto del pretest y postest sugiere que la intervención podría haber influido en la percepción de los participantes sobre los demás, posiblemente como resultado de la exposición a experiencias sociales o discusiones que generaron una visión menos idealizada de las personas.

Pregunta 28 - "Me siento una persona feliz":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 28: "Me siento una persona feliz", observamos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la implementación, tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 8,5% hasta 37,2%. Esto

sugiere que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su propia felicidad. Algunos participantes se identificaban como personas felices, mientras que otros tenían una percepción menos positiva de su felicidad personal.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 0% y 41,4%. Observamos que el porcentaje más alto en el postest fue mayor que el más alto en el pretest, mientras que el porcentaje más bajo en el postest fue significativamente más bajo que el más bajo en el pretest. Esto sugiere que después de la intervención, hubo una mejora general en la percepción de los participantes sobre su propia felicidad.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest indica que la intervención podría haber tenido un impacto positivo en la percepción de los participantes sobre su felicidad personal. Es posible que la intervención haya proporcionado herramientas o estrategias para mejorar el bienestar emocional de los participantes, lo que llevó a una mayor percepción de felicidad.

El comportamiento positivo de esta variable en el contexto del pretest y postest sugiere que la intervención fue efectiva para mejorar la percepción de los participantes sobre su propia felicidad. Esto destaca la importancia de implementar intervenciones que promuevan el bienestar emocional y la autopercepción positiva en entornos educativos y sociales.

Pregunta 29 - "Me importa lo que les pasa a las personas":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 29 "Me importa lo que les pasa a las personas", examinaremos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la intervención o experiencia, tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 5,6% hasta 49%. Esto sugiere que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su nivel de empatía hacia los demás. Algunos participantes demostraban una mayor preocupación por los demás, mientras que otros mostraban una preocupación menor.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 0% y 56,8%. Observamos que el porcentaje más alto en el postest fue mayor que el más alto en el pretest, mientras que el porcentaje más bajo en el postest fue del 0%, lo que indica una disminución en la percepción de

preocupación por los demás para ese grupo específico de participantes.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest sugiere que la intervención podría haber tenido un impacto mixto en la percepción de los participantes sobre la empatía hacia los demás. Aunque algunos participantes mostraron un aumento en su preocupación por los demás, otros parecen haber experimentado una disminución.

Es importante considerar el contexto y las posibles razones detrás de estos cambios. Es posible que la intervención haya aumentado la conciencia sobre la importancia de la empatía, lo que llevó a un aumento en algunos participantes. Sin embargo, otros factores, como experiencias personales o la dinámica grupal, podrían haber contribuido a la disminución en otros participantes.

Pregunta 30 - "Ayudo en lo que puedo a mi familia":

Para analizar los datos en relación con la pregunta 30, "Ayudo en lo que puedo a mi familia", examinaremos los porcentajes de respuestas positivas antes y después de la intervención o experiencia, tanto en el pretest como en el postest.

En el pretest, los porcentajes de respuestas positivas variaron desde 2,8% hasta 57,2%. Esto sugiere que antes de la intervención, había una variabilidad en la percepción de los participantes sobre su disposición para ayudar a su familia. Algunos participantes mostraban una mayor disposición para ayudar, mientras que otros mostraban una disposición menor.

En el postest, los porcentajes de respuestas positivas oscilaron entre 0,9% y 68,1%. Observamos que el porcentaje más alto en el postest fue significativamente mayor que el más alto en el pretest, mientras que el porcentaje más bajo en el postest fue menor que el más bajo en el pretest. Esto sugiere que después de la intervención, hubo un aumento general en la percepción de los participantes sobre su disposición para ayudar a su familia.

El cambio en los porcentajes entre el pretest y el postest indica que la intervención podría haber tenido un impacto positivo en la percepción de los participantes sobre su disposición para ayudar a su familia. Es posible que la intervención haya destacado la importancia del apoyo familiar y haya promovido actitudes más solidarias y colaborativas entre los participantes.

En resumen, el comportamiento de la variable de disposición para ayudar a la familia entre el pretest y el postest muestra un aumento general en la percepción de los participantes sobre su disposición para ayudar. Esto sugiere que la intervención fue efectiva para fomentar actitudes más solidarias y de apoyo hacia la familia entre los participantes.

Conclusiones Específicas de la competencia Habilidades para la vida y el Bienestar:

- La intervención parece tener un impacto positivo en la disposición para hablar de sentimientos con amigos.
- Hubo una disminución en la disposición para pedir perdón al molestar a alguien.
- Se observó un aumento en la autoafirmación y en la percepción de felicidad personal.
- La empatía hacia los demás y la disposición para ayudar a la familia experimentaron mejoras después de la intervención.

Estos datos respaldan la hipótesis **H2** y la relación con varios ítems específicos de nuestra matriz de datos, que están relacionados con la implementación del PAEE. Estos Ítems son los siguientes:

Tabla 46

Análisis de los datos de la competencia Habilidades para la vida y el Bienestar y su correlación con los ítems de la Matriz de datos

Ítem	Descripción	Hipótesis	Resultados y Contexto	Respaldado por Investigadores
13	La implementación del PAEE desempeña un papel esencial en la vinculación de los niños con la escuela.	H2	Inicialmente, los maestros reportaron una tasa de desvinculación escolar del 30%, destacando la desconexión significativa entre estudiantes y la institución educativa. Respaldado por Elias y Arnold (2006) y datos de la INNEd (2019).	Elias y Arnold (2006), INNEd (2019), Operti (2022)
20	La implementación del PAEE tiene un impacto positivo en el clima de aula.	H2	Contribuye a un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje. Respaldado por Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004).	Zins et al. (2004), Operti (2022)

21	Los niños y niñas han experimentado un aumento en su comprensión de las emociones y su capacidad para hablar sobre ellas.	H2	Indicador importante del impacto positivo en el desarrollo socioemocional. Respaldo por Brackett y Rivers (2014), Bisquerra (2003), Goleman (1995), Fernández Berrocal (2004).	Brackett y Rivers (2014), Bisquerra (2003), Goleman (1995), Fernández Berrocal (2004)
22	Los estudiantes han desarrollado una mayor conciencia emocional y pueden identificar sus propios sentimientos de tristeza.	H2	La educación emocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional.	Goleman (1995), Fernández Berrocal (2004)
23	Los estudiantes han adquirido la habilidad de etiquetar y expresar adecuadamente sus emociones.	H2	Importancia de la educación emocional en el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Brackett, Rivers y Salovey (2011), Operti (2022)
24	Los estudiantes pueden comunicar de manera efectiva lo que están sintiendo.	H2	Fundamental para el desarrollo de la inteligencia emocional.	Goleman (1995)
28	Enfoque en la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones conscientes y reflexionar sobre sus acciones.	H2	Desarrollo de habilidades valiosas para mejorar comportamiento y relaciones interpersonales.	Daniel Goleman (1995)
29	Resalta la importancia de desarrollar la capacidad de los estudiantes para reconocer sus emociones.	H2	Influencia positiva en la regulación emocional y el bienestar emocional.	Salovey and Mayer, Operti (2022)

El análisis de la competencia "Hablar de mis sentimientos con mis amigos" es un pilar clave, ya que está estrechamente vinculada a la reconstrucción del clima de aula y al bienestar emocional de los estudiantes. Hablar de los sentimientos con amigos es una habilidad vital para comprender y gestionar las emociones. Esta competencia ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia emocional y a expresar sus sentimientos de manera efectiva. La capacidad de hablar abierta y honestamente sobre los sentimientos fortalece las relaciones interpersonales. Permite a los estudiantes construir conexiones más sólidas con sus compañeros al compartir experiencias emocionales y brindar apoyo mutuo. La comunicación emocional positiva con amigos puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional de los

estudiantes. Les proporciona un espacio seguro para procesar sus emociones, reducir el estrés y aumentar su autoestima. Cuando los estudiantes se sienten seguros y apoyados para hablar de sus sentimientos en el aula, se crea un ambiente más inclusivo y compasivo. Esto contribuye a un clima escolar positivo donde los estudiantes se sienten valorados y respetados.

En el contexto desfavorable donde la escuela está inmersa, los estudiantes pueden estar expuestos a estrés y traumas, aprender a lidiar con sus emociones es esencial para su salud mental. Si bien este apartado es de análisis de datos, es conveniente enfatizar en dos puntos claves, el primero es necesario explicar la importancia de esta última competencia, así como la anterior para que el lector pudiera contextualizar su importancia en estos medios carenciados.

Y en segundo lugar, el análisis se llevará a cabo en dos partes, un análisis cualitativo y cuantitativo a nivel general de la competencia. Es así que se procede a contextualizar cualitativamente la importancia de esta competencia, ya que el desarrollo de la misma tiene como contrapartida la reconstrucción del clima escolar.

Prevención de conductas de riesgo: La importancia de las habilidades para la vida en la prevención de comportamientos de riesgo se alinea con las ideas del psicólogo educativo Albert Bandura. Bandura (1977), conocido por su teoría del aprendizaje social, sugiere que las personas adquieren habilidades y comportamientos observando a otros y experimentando las consecuencias de sus acciones. En este sentido, cuando los estudiantes desarrollan habilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones, están aplicando los principios del aprendizaje social al aprender a manejar situaciones difíciles de manera efectiva. Bandura también enfatiza la importancia de los modelos de roles positivos en el desarrollo de habilidades adaptativas. Al enseñar a los estudiantes a resolver conflictos de manera constructiva y a tomar decisiones informadas, se les proporciona un modelo de comportamiento saludable que puede ayudar a prevenir la adopción de conductas de riesgo como la violencia, el abuso de sustancias y el suicidio.

Fomento de relaciones saludables: La importancia del fomento de relaciones saludables se alinea con las ideas del psicólogo y educador Howard Gardner (1993), especialmente en su teoría de las inteligencias múltiples. Gardner sugiere que las habilidades sociales y de comunicación son fundamentales para el desarrollo humano y el éxito en la vida. En su obra "Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica", Gardner enfatiza la importancia de cultivar

habilidades interpersonales y emocionales para establecer relaciones saludables y funcionar eficazmente en la sociedad. Al aprender a comunicarse de manera efectiva y a resolver conflictos de manera constructiva, los individuos pueden contribuir a un ambiente escolar más armonioso y seguro. Por lo tanto, el fomento de relaciones saludables no solo tiene beneficios sociales y emocionales, sino que también es crucial para crear un entorno de aprendizaje positivo y propicio para todos los miembros de la comunidad escolar.

Éxito académico: La importancia del bienestar emocional y social en relación con el éxito académico encuentra apoyo en las ideas del psicólogo y educador Martin Seligman (2002), conocido por su trabajo en psicología positiva y bienestar. Seligman argumenta que el bienestar emocional y social son fundamentales para el florecimiento humano y la consecución de metas significativas, incluido el éxito académico. En su obra "La auténtica felicidad: Usando la nueva psicología positiva para la realización permanente", Seligman destaca cómo una mentalidad positiva y una buena salud emocional pueden potenciar el rendimiento académico al promover una actitud proactiva hacia el aprendizaje y la resiliencia frente a desafíos académicos. Además, Seligman subraya la importancia de cultivar relaciones positivas y un sentido de pertenencia en el entorno escolar para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el éxito académico.

Reducción de desigualdades: Este enfoque encuentra respaldo en las ideas del sociólogo y economista Amartya Sen (2000), quien ha destacado la importancia de las "capacidades" como una herramienta fundamental para abordar las desigualdades socioeconómicas. Sen argumenta que el desarrollo humano va más allá del crecimiento económico y la acumulación de riqueza material, y sostiene que el verdadero progreso se mide en términos de la capacidad de las personas para llevar una vida digna y realizar sus potencialidades.

Según Sen (1999), las habilidades para la vida son elementos clave de estas capacidades, ya que capacitan a los individuos para participar plenamente en la sociedad y tomar decisiones que afectan sus vidas. En su enfoque de "desarrollo como libertad", Sen aboga por políticas y programas que no sólo reduzcan la pobreza material, sino que también promuevan la expansión de las libertades y oportunidades de las personas.

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las habilidades para la vida se convierte en un imperativo moral y político. Al proporcionar a todos los estudiantes las herramientas necesarias

para enfrentar los desafíos de la vida y aprovechar las oportunidades que se les presentan, se puede contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva y resiliente, donde cada individuo tenga la capacidad de alcanzar su potencial y contribuir al bienestar colectivo.

Preparación para la vida adulta : Estas habilidades son esenciales para la vida después de la escuela. Los estudiantes que las adquirieron están mejor preparados para enfrentar el mundo laboral, las relaciones interpersonales y los desafíos de la vida cotidiana.

Fortalecimiento de la comunidad : El desarrollo de habilidades para la vida no solo beneficia a los estudiantes individuales, sino que también puede tener un impacto positivo en sus familias y comunidades en general. Cuando los estudiantes adquieren estas habilidades, pueden compartir y aplicar sus conocimientos en sus entornos familiares y sociales.

Síntesis de resultados

La discusión de los datos proporcionados revela varios hallazgos importantes sobre el impacto de las intervenciones en la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y las habilidades sociales de los participantes. A continuación, se presenta un resumen de los principales puntos discutidos:

Conciencia Emocional: Se observa un impacto positivo en la conciencia emocional y la capacidad para identificar y nombrar emociones. Aunque la mejora en la habilidad para describir sentimientos es ligera, hay un aumento significativo en la percepción de conflictos interpersonales y la expresión emocional, lo que indica una mayor conciencia y reconocimiento de las emociones después de la intervención.

Regulación Emocional: Las intervenciones tienen efectos positivos en varias áreas de regulación emocional, reflejadas en respuestas más adaptativas postintervención. Sin embargo, se observa una mayor variabilidad en las respuestas, lo que sugiere la necesidad de adaptar futuras intervenciones en consecuencia.

Autonomía Emocional: Se observa una mejora en habilidades sociales y emocionales, como la organización del tiempo y la disposición para ayudar a otros. Sin embargo, la capacidad para hablar de sentimientos con amigos disminuyó, lo que podría ser influenciado por varios

factores, incluido el tiempo entre las evaluaciones y la toma de conciencia sobre con quién compartir sentimientos.

Habilidades Sociales: La intervención parece tener un impacto positivo en la organización del tiempo y la disposición para hablar de sentimientos con amigos. Sin embargo, se observa una disminución significativa en la disposición para disculparse, lo que podría indicar una comprensión más profunda del significado de una disculpa genuina.

Prevención de Conductas de Riesgo: Se destaca la importancia de las habilidades para la vida en la prevención de comportamientos de riesgo, respaldada por la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura. El desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones puede ayudar a prevenir conductas de riesgo como la violencia y el abuso de sustancias.

Fomento de Relaciones Saludables: Se enfatiza la importancia de cultivar relaciones saludables, respaldada por la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Las habilidades sociales y de comunicación son cruciales para establecer relaciones saludables y crear un entorno escolar armonioso y seguro.

Éxito Académico: Se discute la relación entre el bienestar emocional y social y el éxito académico, respaldada por la psicología positiva de Martin Seligman. Una mentalidad positiva y relaciones positivas en el entorno escolar pueden potenciar el rendimiento académico.

Reducción de Desigualdades: Se aborda la importancia de las habilidades para la vida en la reducción de desigualdades socioeconómicas, respaldada por la teoría de Amartya Sen sobre el desarrollo humano como libertad.

Todo esto sugiere que las intervenciones tienen un impacto positivo en diversas áreas emocionales y sociales de los participantes, lo que resalta la importancia de promover habilidades para la vida en el contexto educativo para mejorar el bienestar y el éxito tanto académico como personal de los estudiantes.

5.2. Etapa 2 Procesual. Análisis y discusión del cuestionario para evaluar el programa por parte de los maestros en su versión proceso.

Este instrumento de evaluación compuesto de dos partes, tiene por objeto facilitar información sobre el proceso y el producto final de la implementación del programa a los alumnos. La primera parte denominada **Proceso**, tiene que ver con las respuestas subjetivas de los maestros en los siguientes aspectos; contenidos, recursos, tiempo, motivación e interés generado en las actividades Y la segunda parte de este cuestionario hace referencia al **producto** final del programa la cual se analizará en el apartado 4.3 Etapa de evaluación final. Y por otra parte esta Etapa 2 Procesual, cuenta con un Cuestionario denominado Fichas de observación de comportamientos de riesgo, analizadas en el numeral 4.2.2.

Con el propósito de obtener una visión integral de los resultados, se ha elaborado la tabla 37 que resume los resultados del cuestionario realizado por los maestros en su versión de evaluación procesual.

Tabla 47

Resultado del Cuestionario a maestros en su versión Proceso

Análisis del Proceso en la aplicación del PAEE	Muy adecuado	Bastante Adecuado	Poco adecuado	Nada adecuado
Contenido	67%	33%		
Tiempo	50%	49%	1%	
Recursos	66%	33%		1%
Intereses				
Participación	24%	67%	9%	
Clima				

La conclusión general de la tabla 47 es la siguiente:

Contenido: El análisis del contenido revela que el 67% de los participantes consideraron el contenido del PAEE como "Muy adecuado", mientras que el 33% lo calificó como "Bastante adecuado". Este resultado sugiere una evaluación mayoritariamente positiva del contenido del programa, indicando que la mayoría de los participantes encuentran relevante y efectivo el material proporcionado.

Tiempo: En cuanto al aspecto del tiempo, el 50% de los participantes lo consideró "Bastante adecuado", el 49% lo calificó como "Adecuado", y solo el 1% lo percibió como "Poco adecuado". Esto indica que la gestión del tiempo en la implementación del PAEE fue en su mayoría bien recibida y considerada suficiente por la mayoría de los participantes.

Recursos: En relación con los recursos utilizados, el 66% de los participantes los consideraron "Muy adecuados", el 33% como "Bastante adecuados", y solo el 1% opinó que eran "Poco adecuados". Este resultado refleja una alta aprobación de los recursos empleados en la aplicación del PAEE, indicando que la mayoría de los participantes perciben que se proporcionaron los medios necesarios para llevar a cabo el programa de manera efectiva.

Intereses: En la evaluación de los intereses, el 24% de los participantes consideró que fueron "Muy adecuados", el 67% como "Bastante adecuados", y el 9% como "Poco adecuados". Esto sugiere que, en general, hubo una satisfacción moderada con la alineación de los contenidos del PAEE con los intereses de los participantes. Sin embargo, se debe prestar atención a ese 9% que expresó una percepción menos positiva en este aspecto.

Participación: La participación fue evaluada con el 67% de los participantes considerándola "Muy adecuada" y el 33% como "Bastante adecuada". Este resultado indica que la mayoría de los participantes perciben que hubo un nivel alto o satisfactorio de participación en el proceso de aplicación del PAEE.

Clima: En cuanto al clima durante la aplicación del PAEE, el 24% de los participantes lo evaluó como "Muy adecuado", el 67% como "Bastante adecuado", y el 9% como "Poco adecuado". Esto señala que la mayoría de los participantes experimentaron un clima favorable durante el desarrollo del programa, aunque es importante abordar las preocupaciones expresadas por ese 9% que consideró el clima como "poco adecuado".

Como síntesis, podemos decir que el análisis del proceso en la aplicación del PAEE muestra una evaluación mayoritariamente positiva en términos de contenido, tiempo, recursos, intereses, participación y clima. Estos resultados indican que, en general, el programa fue bien recibido y considerado adecuado por la mayoría de los participantes. Sin embargo, es esencial abordar las áreas donde se expresaron preocupaciones, como los intereses y el clima, para mejorar aún más la efectividad y aceptación del PAEE.

A continuación realizamos el análisis de correlación con nuestra matriz de datos, los ítem que son analizados para ver su respaldo son los siguientes ítems: **7, 11, 12, 14, 17 y 19** de nuestro *cuestionario para evaluar el programa por parte de los maestros en su versión proceso*, nos proporciona una visión detallada de la percepción de los maestros sobre varios aspectos clave relacionados con la implementación del PAEE. A continuación, se presenta un análisis y discusión de estos ítems y sus implicaciones:

Ítem 7, 11 y 12: Utilidad de los Materiales y Recursos Utilizados: Estos ítems se centran en la evaluación de la utilidad de los materiales y recursos utilizados en el programa y si son apropiados para el logro de los objetivos del mismo. Los datos revelan un alto grado de cumplimiento por parte de los maestros, con el 99% considerando que los materiales son bastante adecuados o muy adecuados. Solo un maestro expresó que los materiales no son adecuados en absoluto. Estos resultados indican una percepción positiva de la idoneidad de los recursos utilizados en el programa, que también se respalda con los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los alumnos cuando se les pregunta si los materiales eran motivadores.

Ítem 17: Nivel de Interés/Motivación de los Alumnos: Este ítem evalúa el nivel de interés y motivación de los alumnos hacia las actividades del programa. A pesar de que los maestros informaron un nivel alto de cumplimiento en este aspecto, se plantea una observación importante. El ítem 17 se presenta como parte de una pregunta que aborda otros conceptos, como la participación y el clima de aula. Se sugiere que la separación de estos conceptos podría haber arrojado resultados más detallados y precisos sobre el nivel de interés y motivación de los alumnos. Por su parte, el grado de satisfacción con las actividades que han mostrado los propios alumnos, son recogidos más adelante en el cuestionario aplicado a los mismos, los mismos revelan un alto grado de motivación para realizar las actividades.

Ítem 51: Aspectos Mejorables del Programa: Este ítem se enfoca en las áreas en las que los maestros consideran que las actividades del programa podrían mejorarse o suprimir. Los resultados destacan tres aspectos clave que podrían beneficiar la implementación

Incorporación de las Familias: Epstein, J. L. (2018), destaca la importancia de involucrar a las familias en las actividades que se llevan a cabo en la escuela como una forma de fortalecer la colaboración entre la escuela y el hogar en la educación emocional de los estudiantes. En principio los padres fueron notificados de este trabajo, se les solicitó autorización, pero podría ser muy interesante en futuros encuentros poder trabajar con ellos.

Participación de Otras Clases: Se sugiere la posibilidad de incorporar a otras clases de la escuela en las actividades, lo que implicaría realizar actividades intraclase para promover la interacción y el aprendizaje conjunto entre diferentes grupos de estudiantes.

Los resultados de estos ítems reflejan una percepción positiva de los maestros sobre la utilidad de los materiales y recursos utilizados en el programa, así como el nivel de interés y motivación de los alumnos. No obstante, también resaltan áreas de mejora, como la gestión del tiempo, la participación de las familias y la colaboración entre clases, que pueden contribuir a una implementación más efectiva del Programa de Actividades de Educación Emocional.

5.2.1. Cuestionario Fichas de observación de comportamientos de riesgo

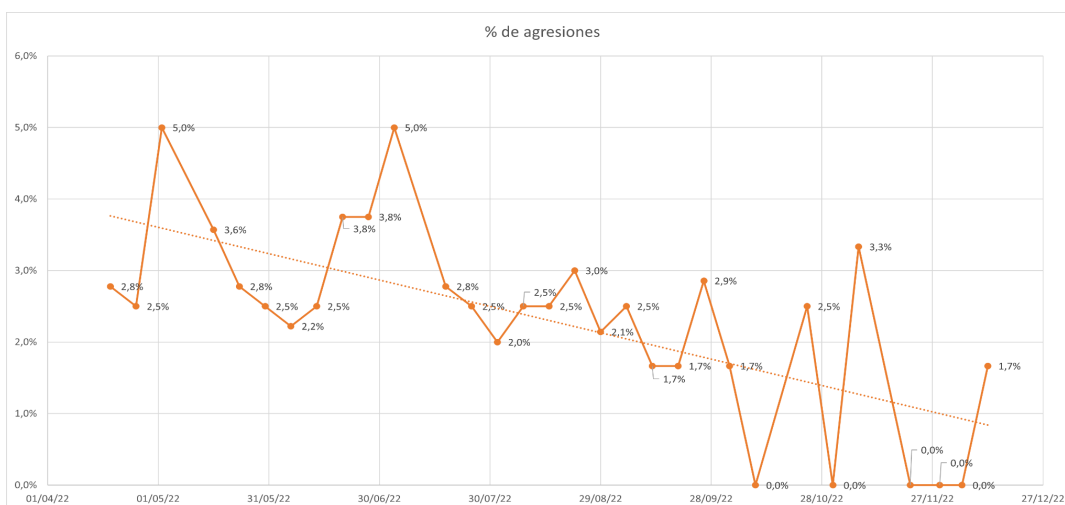
Recordamos que este cuestionario denominado Fichas de observación de comportamientos de riesgo, fue una construcción colectiva entre 10 directoras y una inspectora que han trabajado en estos medios sociales durante muchos años y eran conocedoras de los comportamientos de riesgos que se dan en estas escuelas.

Estas conductas fueron escogidas para su valoración grupal por ser situaciones que se repiten con frecuencia en las escuelas de contexto muy desfavorecido. Los reportes semanales que dan las maestras fueron temporalizados desde el mes de abril a principios de diciembre.

En la Figura 12, se reflejan los datos obtenidos de las percepciones de los docentes. Los reportes semanales de los docentes tenían que ver con el **grado de agresividad** manifestada por los alumnos, y el lugar físico donde se observó la agresión.

Figura 12

Evolución y valoración de la agresión de abril a diciembre de 2022



El cuestionario también intentaba medir los lugares dónde fueron objeto de agresión, es así que a continuación podemos observar un gráfico que determina los niveles de agresión y los espacios donde la misma se llevó a cabo.

Figura 13

Tipo de agresión

La agresión fue:

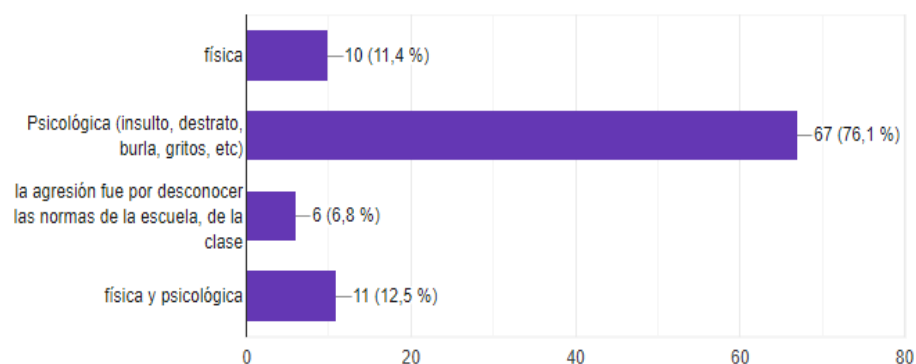
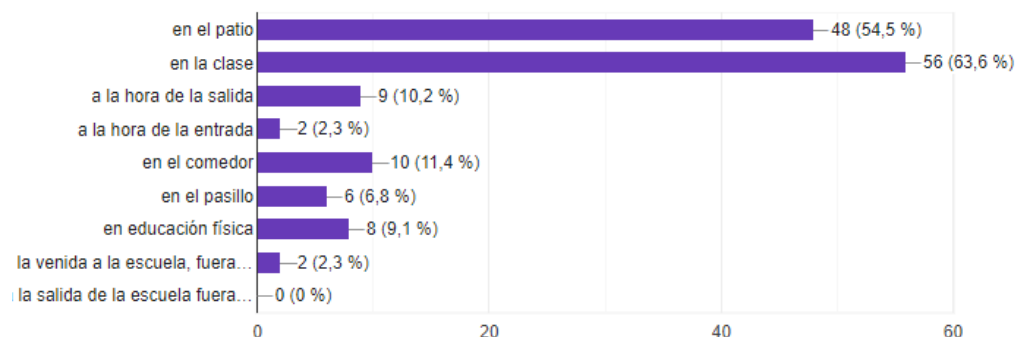


Figura 14

Espacio geográfico donde tuvo lugar la agresión



El siguiente análisis y discusión de datos se enfoca en las agresiones en el ámbito escolar, de la Escuela 350, y su conexión con el entorno. Se examinan los lugares donde ocurren estas agresiones, incluyendo el aula, el patio escolar, las entradas y salidas de la escuela, así como el comedor escolar y la actividad de educación física. Además, se reflexiona sobre la percepción de los docentes y su papel en la mitigación de las agresiones.

a. Agresiones en el Entorno Escolar

Uno de los hallazgos relevantes de este análisis es que el aula de clase y el patio escolar son los lugares más propensos a las agresiones. Los datos recopilados muestran que el 71,6% de todos los reportes de las maestras admiten la existencia de agresión psicológica, la cual se compone de insultos, burlas y maltrato psicológico. Por otro lado, el maltrato físico representa el 11,7% de los casos reportados. Estos datos nos remiten a una consideración importante: muchos de los niños han crecido en entornos marcados por la violencia, lo que influye en sus patrones de comportamiento. Como mencionó una directora en el barrio, la escuela representa un espacio donde los estudiantes deben aprender nuevas formas de relacionarse que les brinden mayor felicidad y bienestar "los niños vienen a la escuela y se relacionan pegando, haciéndose daño ya que muchos han crecido en la violencia y no saben cómo relacionarse, cuando entran a la escuela han de aprender que existe otra manera más fácil de relacionarnos y que nos hace más feliz" (Romero, 2022).

Al inicio del curso escolar, se evidenció que un 88,6% de los alumnos ejercían algún tipo de

maltrato hacia sus pares. Sin embargo, un aspecto interesante es que el 63,6% de los estudiantes ha experimentado agresiones físicas o verbales con los docentes dentro del aula. Esto plantea interrogantes sobre la función de los docentes como mediadores de conflictos y modelos de comportamiento para los alumnos. Es crucial considerar cómo el comportamiento de los docentes puede influir en la dinámica de agresión en el aula (Baker, 1999).

El análisis estadístico de la competencia Regulación emocional, ha revelado diferencias significativas en la escala de agresividad entre el comienzo del año escolar y el período posterior a la implementación del PAEE. Se observó que los resultados obtenidos respaldan la H2, que indica que los programas de educación emocional tienen un impacto positivo en la reducción de los comportamientos de riesgo entre los alumnos, y también respaldan la H7, que se refiere a la necesidad de obtener información sobre el estado de las cinco competencias emocionales de los alumnos antes de aplicar un PAEE.

Este descubrimiento se ajusta a las evidencias en la literatura académica que hemos utilizado en nuestro contexto teórico, que respaldan la eficacia de las intervenciones de EE en la prevención de comportamientos problemáticos y en la promoción del bienestar emocional de los estudiantes (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Estos resultados sugieren que el programa ha tenido un impacto positivo en la reducción de los comportamientos de riesgo y la agresión en el entorno escolar. Es fundamental destacar que la agresión y los comportamientos de riesgo en las escuelas son preocupaciones que requieren atención tanto a nivel local como en la sociedad en general.

En el contexto específico de Uruguay, los datos recopilados indican que la agresión psicológica es más prevalente que el maltrato físico entre los estudiantes (INEEd, 2018). Sin embargo, es importante señalar que a veces se minimiza la importancia de ciertos comportamientos, como el insulto, con afirmaciones como "aquí no vemos violencia, alguna que otra cosa se dicen pero eso no es nada,..". Esta actitud resalta la necesidad de abordar no solo la agresión física, sino también los aspectos emocionales y psicológicos de la agresión en las intervenciones escolares. La agresión en todas sus formas, ya sea física o psicológica, puede tener un impacto significativo en el bienestar emocional y en el clima de convivencia en la escuela.

Otro dato relevante es que las entradas y salidas de la escuela se han identificado como zonas conflictivas, aunque este porcentaje resultó ser el más bajo, representando apenas un 2,3% de las agresiones registradas. Estos datos indican que los problemas de comportamiento de los

estudiantes a menudo tienen su origen en el entorno del barrio o en el entorno familiar, y luego se manifiestan durante el trayecto hacia la escuela o mientras los niños/as esperan a la salida. Este hallazgo resalta la importancia de considerar el contexto externo de la escuela al abordar las agresiones en el entorno escolar.

En contraste, los espacios destinados a la educación física, donde el contacto físico es más común, presentan sólo un 9,1% de incidencias de agresión. Esto sugiere que la actividad física puede tener un efecto positivo en la gestión de conflictos y la interacción entre estudiantes.

El Comedor Escolar como Espacio de Agresiones

Se ha observado que el comedor escolar es otro espacio propenso a agresiones, representando un 11,4% de los incidentes agresivos. Aunque una docente con 30 años de experiencia en estas áreas señala que generalmente las agresiones en el comedor se limitan a empujones e insultos, "en el comedor se presentan algunos problemas, como empujones e insultos, pero generalmente, al haber un maestro supervisando, no se producen peleas graves...". Se ha observado una tendencia a minimizar las agresiones cuando estas son de naturaleza psicológica y se limitan a insultos, en comparación con las agresiones físicas que implican situaciones de violencia y pueden resultar en daño físico.

Este análisis arroja luz sobre la dinámica de las agresiones en el entorno escolar y su relación con el contexto externo. Los hallazgos subrayan la importancia de considerar factores como el entorno del barrio y el entorno familiar al abordar los problemas de comportamiento de los estudiantes. Además, resaltan la relevancia del papel de los docentes como mediadores de conflictos y modelos de comportamiento, (Baker, 2014). Estas áreas fueron objeto de discusión en algunas Asambleas Técnicas Docentes (ATD), que son organismos públicos encargados de brindar consultas en asuntos técnico-pedagógicos. Se descubrió que en muchas ocasiones, los problemas de conducta tenían su origen en el entorno del barrio o en el entorno familiar, y luego se manifestaban durante el trayecto hacia la escuela o mientras los niños/as esperaban a la salida. Sin embargo, este porcentaje resultó ser el más bajo, representando apenas un 2,3% de las agresiones registradas mientras que el nivel más alto de agresiones era en la clase.

Tabla 48

Tipos de agresión y valoración asignada

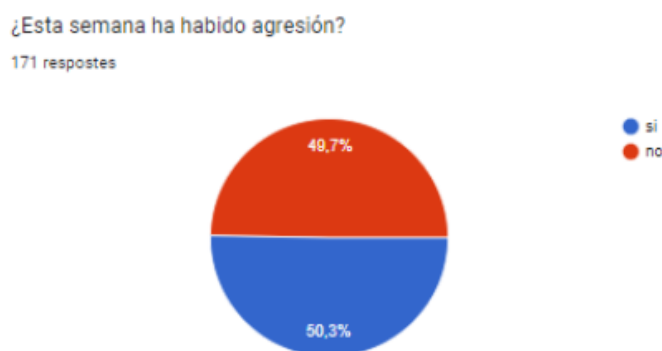
Tipo de agresión	Valoración de la agresión
No ha habido agresión	0
Agresión psicológica o desconocimiento	1
Agresión física	2
Agresión física y psicológica	3

Respecto al sexo, fue una variable que no fue tomada en cuenta y, que quizás podría demostrar lo que las maestras decían; que las niñas demuestran ser más comunicativas, y menos agresivas a nivel físico, entendiendo que las mismas realizan un maltrato psicológico y, menos físico y que por su parte los chicos están más implicados que las chicas en conductas agresivas. En las chicas, son más frecuentes los rumores y el aislamiento social que trae como consecuencias otros comportamientos de riesgo que no fueron analizados en esta investigación, sobre todo en los niveles más altos de la escuela. Pero entendemos que forma parte del gran abanico de maltrato y violencia que se da en los centros educativos.

A continuación, en la Figura 15, observamos una representación de las agresiones que se daban al comienzo del curso escolar las cuales según el gráfico fueron disminuyendo.

Figura 15

Agresión

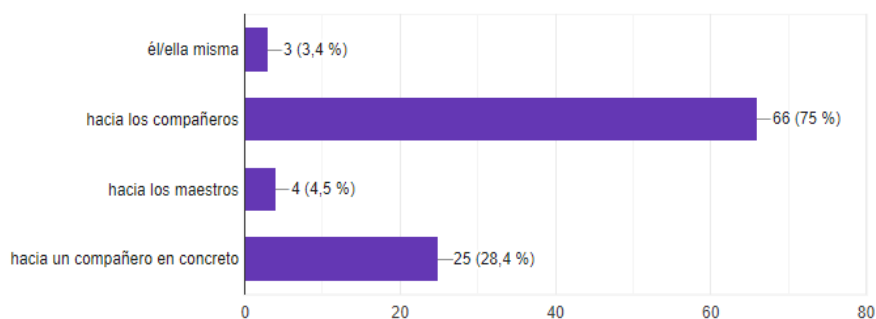


Otro de los indicadores que se intentan saber es a quién estaba dirigida la agresión, en los primeros días de clase.

Figura 16

A quién va dirigida la agresión

La agresión está dirigida a;



Poder discutir sobre los datos proporcionados de los comportamientos agresivos en las siguientes categorías: hacia un compañero en concreto, hacía sí mismo, a los maestros, o a cualquier compañero de la clase, entendemos que al analizar la prevalencia de la agresión entre compañeros, la conclusión más notoria es que la agresión entre compañeros es significativamente alta, con un 66% de los comportamientos registrados. Esto podría indicar según Smith y sus colaboradores (2017) posibles problemas en las relaciones interpersonales y el ambiente social de la escuela.

En cuanto a la agresión física y psicológica, observamos que el hecho de que un 22% de los comportamientos agresivos sean dirigidos hacia un compañero concreto sugiere que hay casos de agresión más focalizada, posiblemente relacionados con conflictos personales y estaríamos hablando de bullying (Olweus, 1993).

En relación con la agresión hacia los maestros, observamos que aunque es baja, con un 4.5%, no puede pasarse por alto. Esto podría tener implicaciones en la autoridad y la dinámica de

aula, lo que afecta el ambiente de aprendizaje (Baker, 2014).

En cuanto a la autoagresión, si bien el porcentaje es bajo (3.4%), la autoagresión es un tema preocupante y requiere atención para entender las causas y tomar medidas adecuadas para su prevención. Por otra parte, si observamos la distribución de comportamientos agresivos, los datos sugieren que la agresión hacia otros compañeros es el comportamiento más frecuente, con un 66%, seguida de la agresión hacia un compañero concreto (22%), la agresión hacia los maestros (4.5%) y la autoagresión (3.4%).

En cuanto a la naturaleza de la agresión, observamos que la agresión psicológica y física, en diferentes combinaciones, es predominante en todas las categorías, lo que sugiere la necesidad de abordar tanto la violencia verbal como la física (Olweus, 1993).

Si bien no es tema de esta investigación, consideramos que es importante realizar una comparación de Estándares, es decir, comparar estos resultados con datos de otras escuelas desfavorables en Uruguay y, si es posible, con escuelas más favorables. Esto ayudaría a contextualizar la prevalencia de la agresión y sus características únicas.

b. Faltas escolares

El 30% de los maestros reporta una desvinculación de los alumnos con la escuela, evidenciada por ausencias significativas en el Cuestionario I, esto sugiere un problema de conexión y permanencia entre los alumnos y el entorno educativo.

La desvinculación escolar es un fenómeno complejo que puede tener múltiples causas y manifestaciones. Los datos que indican aproximadamente un 30% de desvinculación pueden relacionarse con investigaciones previas que han abordado este tema en contextos escolares similares. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar la desvinculación escolar como un problema que afecta el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Las causas de dichas ausencias se representan en lo que los maestros señalan como desadaptación escolar, problemas de atención y dificultades de aprendizaje son causas importantes de las ausencias. También destacan la existencia de ausencias "mentales", donde los estudiantes están físicamente en el aula pero su atención y participación están ausentes.

Observamos por otra parte diferentes perspectivas entre maestros, mientras un 20% de los maestros decide no responder y un 50% piensa que no existe una desvinculación del sistema educativo debido a la labor de las maestras comunitarias, reconocen la presencia de otros problemas como problemas de aprendizaje, falta de apoyo familiar y emocional, y tristeza permanente en los alumnos, un 30% dice que los niños faltan con mucha frecuencia. Los datos obtenidos confirman estas respuestas de las maestras. Por otra parte se apoyan en las declaraciones del gobierno cuando establecen que si bien la educación es un derecho fundamental de todos los niños, y la asistencia regular a la escuela es esencial para su desarrollo académico y social, en Uruguay, (MEC, 2021), al igual que en otros países, existe una preocupación creciente sobre la desvinculación de niños en la educación primaria. La desvinculación se refiere a la ausencia sistemática de los niños en la escuela, lo que puede tener graves implicaciones para su futuro académico y bienestar.

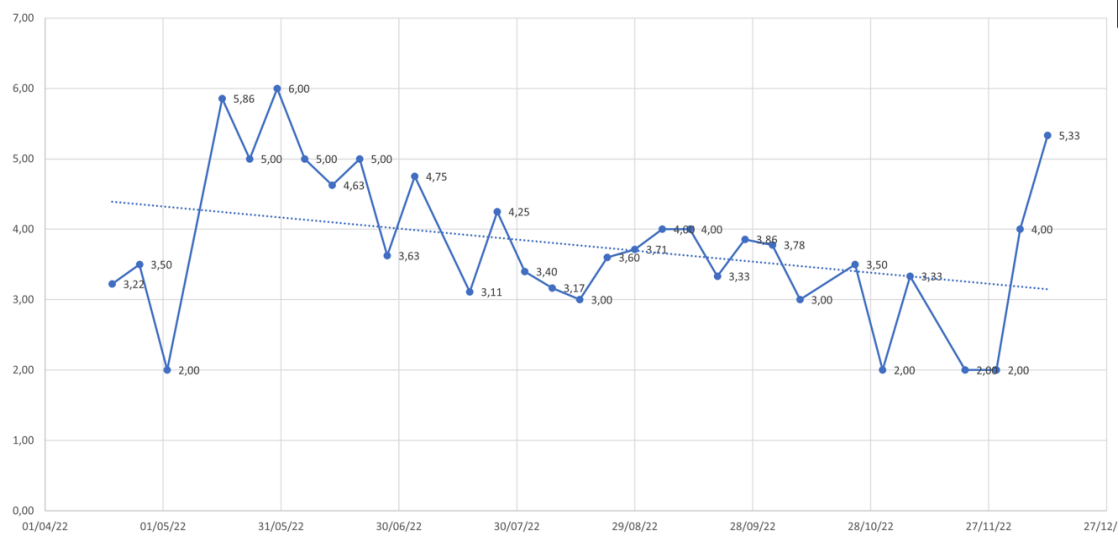
Para abordar eficazmente este problema, es esencial una colaboración entre el gobierno, las escuelas, las familias y la comunidad en su conjunto. Al implementar estrategias de prevención y apoyo, se puede trabajar para garantizar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad y las oportunidades que merecen (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2021). La percepción de los maestros sobre la desvinculación escolar puede variar según sus experiencias y perspectivas individuales. La importancia de las maestras comunitarias en la retención de los estudiantes en el sistema educativo es un tema relevante en contextos desfavorecidos. Sin embargo, la presencia de otros problemas, como las dificultades de aprendizaje y la falta de apoyo familiar y emocional, subraya la complejidad de la desvinculación escolar y la necesidad de abordarla de manera integral.

Entre los factores externos que contribuyen a las ausencias, las maestras señalan que las faltas se incrementan en invierno debido a las condiciones climáticas adversas. Los niños no cuentan con los recursos adecuados para enfrentar la lluvia y el frío, lo que afecta su asistencia escolar.

Los factores externos, como las condiciones climáticas, pueden tener un impacto significativo en la asistencia escolar, especialmente en áreas con recursos limitados (Sanz, 2018). Esta observación destaca la importancia de considerar no sólo las variables escolares e individuales, sino también los factores contextuales al abordar la desvinculación escolar.

Figura 17

Descripción de las inasistencias



El peso que se le asignó a cada ítem lo podemos apreciar en la tabla 49.

Tabla 49

Valor que se le asignó a cada tramo de falta

¿Cuántos alumnos han faltado a clase esta semana?	Valoración de las faltas
cero	0
de 1 a 3	1
de 3 a 5	2
más de 5	3

Figura 18

Ausentismo

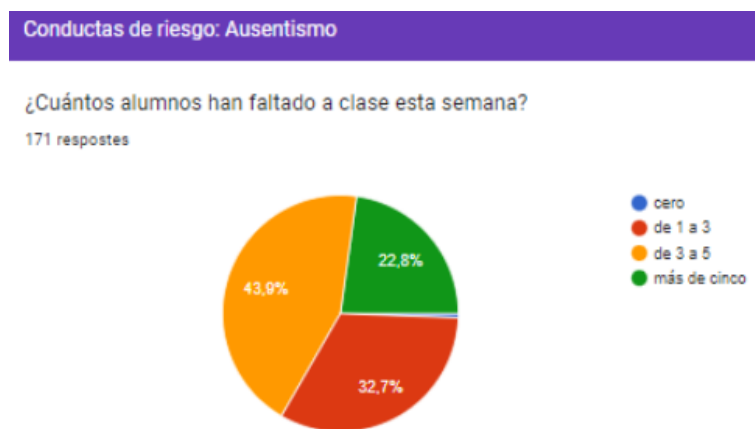


Figura 19

Tendencia de las inasistencias

cero, de 1 a 3, de 3 a 5 y más de cinco

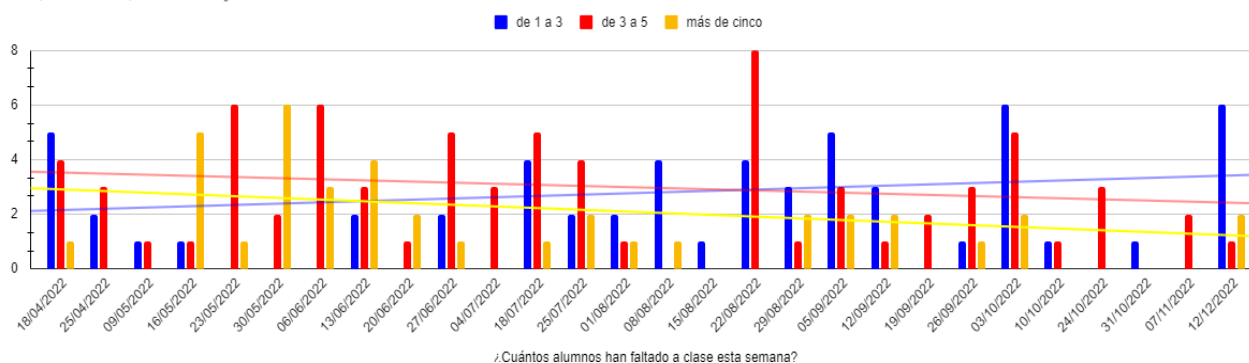


Tabla 50

Tramos de faltas por trimestre

¿Cuántos alumnos han faltado a clase esta semana?	De abril a junio	%	De julio a septiembre	%	De octubre a diciembre	%
Cero	1	0,5%	0	0%	1	0,5%
De 1 a 3	13	7,6%	29	16,9%	14	8,1%

De 3 a 5	32	18,7%	31	18,1%	12	7,0%
+ de 5	23	13,4%	12	7%	4	2,3%
Totales	68	40,2%	72	42,1%	30	17,5%

A continuación analizaremos de forma cualitativa y cuantitativa el Impacto del PAEE en relación a las inasistencias.

Análisis cuantitativo y cualitativo

El análisis cualitativo de las faltas de los alumnos a lo largo del año revela una tendencia interesante en el comportamiento de la asistencia escolar. Específicamente, cuando se consideran de 1 a 3 faltas, se observa un patrón de aumento gradual en las ausencias leves durante el año, alcanzando su punto máximo en el período de julio a septiembre. En este intervalo de tiempo, se contabilizaron un total de 29 faltas de estudiantes, lo que representa aproximadamente el 16,9% del total de alumnos.

Este aumento de las faltas durante el período mencionado podría estar relacionado con diversos factores, como vacaciones de invierno, enfermedades estacionales o compromisos familiares. Es importante destacar que estas ausencias, aunque son consideradas leves en comparación con ausencias más prolongadas, pueden tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje y en la continuidad de la educación.

Sin embargo, es alentador observar que esta tendencia tiende a disminuir en los meses posteriores, con sólo 14 alumnos registrando faltas, lo que representa aproximadamente el 8,1% del total. Este descenso podría indicar una recuperación en la asistencia escolar después del período de aumento.

Para profundizar en este análisis cualitativo, sería beneficioso examinar más detenidamente los motivos detrás de estas faltas y considerar las estrategias que podrían implementarse para abordarlas de manera efectiva. Además, sería valioso comparar estos hallazgos con datos de años anteriores, si están disponibles, para identificar tendencias a largo plazo en la asistencia escolar y diseñar intervenciones

El análisis de datos revela una tendencia interesante en relación con las faltas de asistencia de 3 a 5 faltas en el contexto escolar. Se observa que esta categoría de ausencias tiende a disminuir en el último período del año, específicamente de octubre a diciembre. Esta disminución sugiere la posibilidad de que el programa de educación emocional haya tenido un impacto positivo en la asistencia de los estudiantes durante ese período.

Además, se nota una tendencia general a la baja en la cantidad de alumnos con ausencias significativas a lo largo de todo el año. Esto puede indicar que el programa no solo ha influido positivamente en la disminución de las faltas moderadas, sino que también ha contribuido a reducir las ausencias en general en el entorno escolar.

Este análisis cualitativo es alentador, ya que sugiere que las intervenciones educativas relacionadas con la educación emocional pueden estar teniendo un efecto positivo en la asistencia de los estudiantes. Sin embargo, para comprender completamente este impacto y asegurarse de que las tendencias observadas sean consistentes y sostenibles, sería beneficioso llevar a cabo un análisis más detallado y considerar otros factores que puedan influir en la asistencia escolar. Además, podría ser útil recopilar información cualitativa adicional, como las percepciones de los propios estudiantes y docentes, para obtener una comprensión más completa de los motivos detrás de estas tendencias de asistencia.

El análisis de datos revela una tendencia interesante en relación con las faltas de asistencia de más de cinco faltas en el contexto escolar. Se observa que la cantidad total de alumnos con ausencias leves y moderadas se mantiene relativamente constante a lo largo del período estudiado. Sin embargo, lo más destacado es que la cantidad de alumnos con ausencias significativas, es decir, más de cinco faltas, disminuye en el transcurso del tiempo.

Esta tendencia sugiere que las medidas y estrategias implementadas, posiblemente como parte del programa de educación emocional, pueden estar teniendo un efecto positivo en la reducción de las ausencias significativas. Esto es un indicio de que el programa podría estar contribuyendo a una mejora en la asistencia de los estudiantes y posiblemente a la retención de los mismos en el entorno escolar.

El análisis cuantitativo de las faltas de asistencia en el entorno escolar muestra patrones interesantes en tres categorías de faltas:

Faltas de 1 a 3 ausencias: Se observa un aumento gradual en las ausencias leves a lo largo del

año, alcanzando su punto máximo en el período de julio a septiembre. Durante este intervalo, se contabilizaron 29 faltas, representando aproximadamente el 16,9% del total de alumnos. Este aumento podría estar relacionado con factores estacionales o compromisos familiares. Sin embargo, es alentador que esta tendencia disminuye en los meses posteriores, con sólo 14 alumnos ausentes, aproximadamente el 8,1% del total.

Faltas de 3 a 5 ausencias: Se observa una disminución de las ausencias moderadas en el último período del año, de octubre a diciembre. Esto sugiere una posible influencia positiva del programa de educación emocional en la asistencia durante ese período. Además, a lo largo del año, se nota una tendencia general a la baja en la cantidad de alumnos con ausencias significativas, lo que podría indicar un efecto positivo del programa en la reducción de las faltas moderadas y en la asistencia en general.

Faltas de más de cinco ausencias: La cantidad total de alumnos con ausencias leves y moderadas se mantiene relativamente constante a lo largo del período estudiado. Sin embargo, destaca que la cantidad de alumnos con ausencias significativas disminuye con el tiempo. Esto sugiere que las medidas y estrategias implementadas, posiblemente como parte del programa de educación emocional, pueden estar contribuyendo positivamente a la reducción de las ausencias significativas, lo que podría tener un impacto en la retención de los estudiantes en el entorno escolar.

c) Estado de malestar emocional (tristeza)

En el diseño del instrumento de evaluación de las conductas de riesgo, se incluyeron la variable "tristeza de los alumnos" debido a las preocupaciones expresadas por los docentes de la zona, tanto en conversaciones informales como formales durante nuestras reuniones con ellos. Con el fin de capturar esta preocupación, se incorporó en el informe semanal un apartado donde los docentes deben indicar cuántos niños muestran signos de tristeza. Se entiende que la tristeza se manifiesta a través de un estado de ánimo pesimista, insatisfacción y una tendencia recurrente al llanto. Además, después de discutir con los docentes, se agregó otro elemento relevante: la apatía. Era frecuente observar a niños apáticos en las aulas.

Según las respuestas de los maestros, el 80,1% del total de niños asiste a clase con signos de tristeza de un total de 171 alumnos.

Figura 20

Percepción de la tristeza en los alumnos/as por parte de los maestros al comienzo del curso

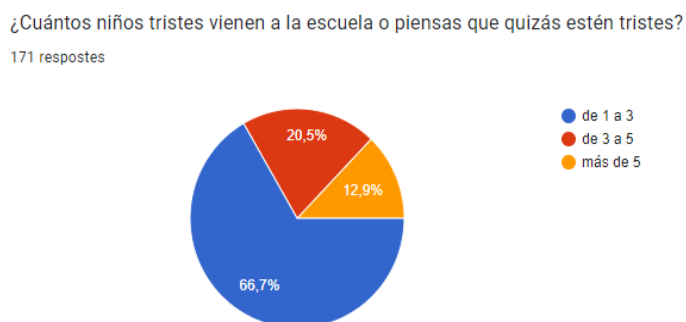


Nota. Fuente propia, 2022.

Otro de los datos que queríamos tener en cuenta era la cantidad de niños que venían tristes a clases durante las semanas, para ello dividimos las preguntas en tres categorías, que se detallan a continuación en el siguiente gráfico;

Figura 21

Cantidad de niños/as tristes por tramos



Nota. Fuente propia, 2022.

Un 30% de los docentes tiene la percepción que la escuela ha de hacer frente a una nueva problemática social, que es la tristeza de los niños, los cuales pasan a “estar demasiado tranquilos, muy apáticos, sin tener un sentido, un horizonte de esperanza, son un problema que hay que solucionar, a veces lloran sin motivo aparente, o una pequeña situación les provoca sufrimiento, creo que es como la gota que derrama el vaso”(....). En el primer cuestionario se les pedía a los docentes que establecieron cuáles eran las dificultades del contexto escolar en su dimensión social y emocional, los docentes concluyen que existen tres elementos que pueden ser considerados dificultades que son; la falta de formación del docente, como problemática estudiantil la apatía hacia los estudios, la falta de continuidad en el liceo, los comportamientos de riesgo en los que viven continuamente, y la falta de valoración a su propia vida.

En la siguiente gráfica podemos observar la evolución que ha tenido este indicador. Nuevamente observamos al igual que en la agresión y las ausencias, que la tristeza ha tenido una leve la misma tendencia, y a medida que pasaba el tiempo y el programa se hacía cada vez más firme, la percepción que tenían los maestros sobre la tristeza de sus alumnos iba disminuyendo.

Figura 22

Evolución de la tristeza



Nota. Fuente propia, 2022.

Al realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de la Variable "Tristeza" después de aplicar el PAEE podemos observar lo siguiente:

Cuantitativo

El análisis cuantitativo de los datos muestran tendencias interesantes en la cantidad de niños que informan sentir tristeza a lo largo del año escolar:

Disminución general de niños tristes: En general, se observa una reducción en la cantidad de niños que reportan sentirse tristes a medida que avanza el año escolar. Esta tendencia indica una posible mejora en el bienestar emocional de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Reducción notable en octubre a diciembre (3-5 niños tristes): Durante los meses de octubre a diciembre, se destaca una notable reducción en la cantidad de niños que reportan sentirse tristes en el rango de entre 3 y 5 niños tristes. Esto podría estar relacionado con factores estacionales o con el impacto positivo de las intervenciones o programas implementados durante el año escolar.

Aumento en julio a septiembre (1-3 niños tristes): Contrariamente, se observa un aumento en la cantidad de niños que reportan sentirse tristes en el rango de entre 1 y 3 niños durante los meses de julio a septiembre.

Variabilidad en el tramo de 1-3 niños tristes: También se observa una variabilidad en la cantidad de niños en el tramo de entre 1 y 3 niños tristes a lo largo del año, con fluctuaciones que podrían requerir un análisis más detenido para comprender las causas subyacentes.

Cualitativo

La disminución en la cantidad de niños tristes en los diferentes tramos durante los meses de octubre a diciembre podría indicar un efecto positivo del programa de educación emocional en el bienestar emocional de los estudiantes y respalda la importancia del programa al

abordar las emociones negativas y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes

El hecho de que la tristeza disminuye durante este período es significativo, ya que podría indicar que las intervenciones del programa están teniendo un impacto beneficioso en la gestión de las emociones negativas y en la mejora del bienestar emocional de los estudiantes. Esta observación respalda la importancia del programa de educación emocional al abordar las emociones negativas y promover un entorno escolar más saludable desde el punto de vista emocional.

5.3 Análisis de los Cuestionarios del Producto final del Postest y del Cuestionario de Satisfacción de los alumnos.

En esta etapa final, se analizan tres cuestionarios que tienen por objetivo complementar los cuestionarios realizados en las etapas anteriores. Estos cuestionarios incluyen:

i) *Valoración del docente*: Este cuestionario consiste en la evaluación del producto final del programa por parte del docente. El docente realiza una valoración de los resultados obtenidos y proporciona su visión sobre el rendimiento de los alumnos.

ii) *Postest aplicado a los alumnos*: Se administra un post-test a los alumnos con el propósito de comparar los resultados con los obtenidos en el pretest. Este post-test permite medir el progreso y los cambios en el conocimiento, habilidades o actitudes de los alumnos después de la implementación del programa. Este cuestionario ya ha sido discutido en el punto 4.2.

iii) *Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades*: Con el objetivo de analizar la información subjetiva proporcionada por los alumnos. Esto implica examinar los resultados y los patrones de las respuestas de los alumnos para obtener una visión general de sus percepciones, opiniones o experiencias relacionadas con el programa.

i) Cuestionario para la valoración del PAEE en su aspecto básico: resultados.

Este cuestionario fue realizado por los maestros al finalizar el PAEE, observamos que en relación a la pregunta; en qué medida se han apreciado mejoras en los comportamientos de los

alumnos, una vez hayan sido trabajadas las siguientes competencias emocionales por el docente, las respuestas son:

Tabla 51

Mejora de los alumnos en las competencias emocionales

	Menor grado			Mayor grado	
	1	2	3	4	5
Conciencia emocional		16,6%	25,2%	41,6%	16,6%
Control emocional		8,4%	25%	41,6%	25%
Autoestima		16,6%	41,6%	33,3%	16,6%
Habilidades socio-emocionales		16,6%	33,3%	41,6%	8,5%
Habilidades de vida y bienestar		25%	50%	25%	

El análisis descriptivo de las variables relacionadas con la conciencia emocional, control emocional, autoestima, habilidades socioemocionales, habilidades de vida y bienestar proporciona una visión general de la distribución de estas variables entre los participantes:

- Conciencia emocional, control emocional, autoestima y habilidades socioemocionales: En términos generales, estas variables muestran una distribución similar. Alrededor del 40% de los participantes muestran un mayor grado en estas dimensiones, aproximadamente un tercio tiene un grado medio y alrededor del 16-17% muestra un grado menor. Esto sugiere que una proporción significativa de los participantes presenta un nivel moderado o alto en estas áreas relacionadas con la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales.
- Habilidades de vida y bienestar: En contraste, en las habilidades de vida y bienestar, se observa que la mitad de los participantes tiene el mayor grado, mientras que el 25% muestra un

grado medio y otro 25% un menor grado. Esto indica que un número considerable de participantes tiene un alto nivel de habilidades de vida y bienestar.

Es fundamental recordar que este análisis es de naturaleza descriptiva y no se han realizado pruebas estadísticas para establecer la significancia de las diferencias observadas entre las variables. Para comprender mejor la relación entre estas variables y evaluar el impacto del PAEE como medida de prevención primaria en el contexto escolar, sería necesario llevar a cabo un análisis estadístico más riguroso y posiblemente investigaciones adicionales.

En cuanto a las respuestas relacionadas con si el PAEE ha actuado como medida de prevención primaria en el contexto escolar, se requeriría conocer las respuestas específicas proporcionadas para poder ofrecer un análisis más detallado y una evaluación más completa de la efectividad del programa en esta capacidad de prevención primaria. Las respuestas proporcionadas serán esenciales para comprender la percepción de los participantes sobre el impacto del programa en la prevención de problemas emocionales y sociales en la escuela.

Tabla 52

Resultados de la valoración del PAEE como medida de prevención primaria

Valoración %	El PAEE actuó como medida de prevención	Interés despertado por la actividad por parte de los niños	Participación	Clima de trabajo en la clase
Nada				
Poco	10%		5%	5%
Bastante	2%	10%	20%	15%
Mucho	90%	90%	75%	80%

Los resultados presentados en la Tabla 36 son muy alentadores y sugieren una percepción generalmente positiva por parte de los participantes con respecto al PAEE. Aquí se destacan algunos de los hallazgos clave:

Evaluación positiva del PAEE por parte de los docentes: Un notable porcentaje (90%) de los docentes evalúa positivamente el PAEE como una iniciativa eficaz en relación con los comportamientos de riesgo. Esta alta calificación por parte de los docentes sugiere que el programa ha tenido un impacto positivo en la percepción de los docentes sobre la gestión de comportamientos problemáticos en el entorno escolar.

Interés y participación activa de los alumnos: El programa ha generado un alto nivel de interés entre los alumnos, con un 90% de ellos mostrando interés en el PAEE. Además, el 75% de los alumnos participa activamente en el programa. Estos datos indican que el programa ha sido efectivo para involucrar a los estudiantes y despertar su interés en temas emocionales.

Mejora en el clima de trabajo en la clase: Uno de los hallazgos más destacados es que el PAEE ha contribuido a un aumento del 80% en la percepción de un clima de trabajo positivo por parte del cuerpo docente. Esto sugiere que el programa ha tenido un impacto positivo en la dinámica y la atmósfera de la clase, creando un entorno más propicio para el aprendizaje y la interacción positiva entre los estudiantes.

En resumen, los resultados respaldan la efectividad del PAEE en múltiples dimensiones. Los niños mostraron un alto nivel de interés y participación activa, los docentes evaluaron positivamente el programa en términos de prevención de comportamientos de riesgo y se observó una mejora en el clima de trabajo en la clase. Estos hallazgos sugieren que el PAEE ha tenido un impacto positivo en el entorno escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes.

ii) *Postest aplicado a los alumnos*

El postest del PAEE es una fase crucial en la evaluación del impacto y la efectividad del programa implementado. Esta etapa se lleva a cabo después de que se han completado todas las actividades planificadas y diseñadas dentro del PAEE. El objetivo principal del postest es medir los cambios, mejoras o resultados obtenidos en los estudiantes después de haber participado en

el programa de educación emocional.

Durante el postest, se aplica también otro cuestionario de evaluación, que tiene que ver con el grado de satisfacción de los alumnos en relación con el PAEE, que permiten recopilar datos sobre diversas variables relacionadas con las competencias emocionales, el bienestar emocional y el clima escolar de los estudiantes. Estos cuestionarios están diseñados para obtener información tanto cuantitativa como cualitativa que pueda ayudar a comprender en qué medida el programa ha logrado sus objetivos y si ha generado algún impacto significativo en los participantes.

Los resultados del postest del PAEE son analizados de manera exhaustiva para identificar patrones, tendencias y cambios significativos en las variables evaluadas. Estos resultados ayudan a determinar la efectividad del programa, así como a identificar áreas que puedan necesitar ajustes o mejoras en futuras implementaciones. Además, los hallazgos del postest pueden ser utilizados para informar y respaldar la toma de decisiones relacionadas con políticas educativas, programas de intervención y prácticas pedagógicas destinadas a promover el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

iii) Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.

A continuación se exponen los resultados obtenidos al analizar las respuestas subjetivas de los alumnos en relación a las aportaciones del programa en la vida de cada uno de ellos. El objetivo de estas preguntas es evaluar las mejoras en las dimensiones emocionales experimentadas por los alumnos, así como el grado de interés despertado por la realización de dichas actividades.

Estas respuestas corresponden a alumnos pertenecientes al grupo de intervención. Estos cuestionarios fueron realizados al finalizar el programa de educación emocional “Bambú”.

Tal y como se ha expuesto previamente, el cuestionario consta de 8 ítems.

Dividiremos el cuestionario para su análisis en dos subescalas según el contenido de las preguntas: una "subescala 1", que aborda aspectos cualitativos relacionados con las valoraciones subjetivas de los alumnos, y otra "subescala 2", que se enfoca en el aspecto

pedagógico del programa implementado por los docentes. La "subescala 1" consta de las siguientes preguntas, que abordan la percepción subjetiva de los alumnos en los siguientes aspectos:

- Considero la actividad interesante.
- Lo que he aprendido me será útil.
- Me ha resultado divertido participar.
- Creo que es necesario llevar a cabo actividades de este tipo.
- ¿Cómo te has sentido al realizar estas actividades?

En la segunda subescala, se solicita al alumno que valore su grado de acuerdo con las siguientes cuestiones:

- Comprendí la actividad.
- El tiempo dedicado fue adecuado.
- Las explicaciones me parecieron apropiadas.

Este enfoque más pedagógico nos permitirá obtener información relevante para mejorar el programa de actividades, tanto en términos del tipo de propuestas como en relación al tiempo asignado para su realización, así como la calidad de las explicaciones brindadas. Además, esta subescala nos proporciona la oportunidad de confrontar las respuestas de los alumnos con las de los docentes, en aras de obtener una visión más completa y precisa sobre la eficacia del programa implementado.

Tabla 53

Subescala 1. Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.

Preguntas	Respuestas	Porcentajes
1-¿Considero la actividad interesante?	SÍ	87,5%
2-¿Lo que he aprendido me será útil en la vida?	SÍ	80%
3-¿Me ha resultado divertido participar?	SÍ	99%
4-¿Creo necesario hacer actividades de este tipo?	SÍ	83%
5-¿Cómo te has sentido?	Tranquilo	40%
	A gusto	20%
	Contento	20%
	Preocupado inseguro	20%

Los resultados presentados indican una percepción positiva en los alumnos con respecto al PAEE y sus beneficios. Por un lado podemos observar un interés de los participantes en las actividades del PAEE (88%): La alta motivación y el interés que los estudiantes muestran hacia las actividades del programa pueden relacionarse con la importancia de la educación emocional en el proceso educativo. Según Brackett y Rivers (2014), las actividades emocionales y sociales interesantes pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje y en la promoción de habilidades socioemocionales. Dato que también fue corroborado por las maestras.

Por otro lado tenemos la Utilidad percibida de las Competencias Socioemocionales (80%): La percepción de que estas competencias serán útiles en el futuro coincide con la literatura que destaca la relevancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo integral de las personas (Elias et al., 1997). Estas habilidades pueden ayudar a los estudiantes a enfrentar desafíos emocionales y sociales a lo largo de sus vidas.

En relación a la Necesidad percibida de realizar actividades de educación emocional (80%): La

percepción de que es necesario llevar a cabo actividades de educación emocional puede respaldarse en la importancia de la prevención y el bienestar emocional en el ámbito educativo (Salovey & Mayer, 1990). La educación emocional se considera una acción preventiva relevante para abordar problemas emocionales.

Observamos que los resultados obtenidos en esta evaluación reflejan la importancia y la efectividad del PAEE desde la perspectiva de los estudiantes. Estos hallazgos respaldan la idea de que la educación emocional y las competencias socioemocionales son componentes valiosos en la educación y que tienen un impacto positivo en la vida de los estudiantes.

Por último, se ha incluido un ítem que aborda las emociones experimentadas por los alumnos mientras trabajaban en las actividades de EE, las mismas las hemos dividido en cuatro categorías: tranquilidad, satisfacción, alegría e inseguridad/preocupación, y los resultados obtenidos son: A partir de las respuestas proporcionadas en la pregunta "Cómo te has sentido", se pueden extraer algunas conclusiones:

Sentimiento predominante de tranquilidad (40%): La mayoría de los participantes reportaron sentirse tranquilos. Este hallazgo sugiere que un porcentaje significativo de los encuestados experimenta un estado emocional de calma y serenidad.

Diversidad en los sentimientos positivos (40%): Un 20% de los encuestados se sintió "a gusto" y otro 20% se sintió "contento". Estos resultados indican que una proporción considerable de los participantes experimentó emociones positivas, como comodidad y felicidad.

Presencia de sentimientos negativos (20%): Un 20% de los encuestados manifestó sentirse "preocupado" o "inseguro". Esto señala que algunos participantes experimentaron emociones negativas relacionadas con la preocupación y la inseguridad.

Las respuestas proporcionadas reflejan una variedad de estados emocionales entre los participantes, con una mayoría experimentando tranquilidad y otros experimentando emociones tanto positivas como negativas. Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar y comprender la diversidad de emociones en el contexto educativo y el valor de la educación emocional para ayudar a los estudiantes a manejar sus emociones de manera efectiva.

Tabla 54

Subescala 2. Análisis de los estadísticos descriptivos del cuestionario aplicado por los alumnos para valorar el programa de actividades.

Preguntas	Respuestas	Porcentaje
1-¿He entendido la actividad?	SÍ	70%
2-¿El tiempo dedicado a la actividad es adecuado?	SÍ	80%
3-¿Las explicaciones me resultaron adecuadas?	SÍ	90%

Basándonos en las respuestas proporcionadas a las tres preguntas de la encuesta, podemos observar que:

Entendimiento de la actividad (70%): La mayoría de los participantes, con un 70%, afirmó haber entendido la actividad. Esto indica que la mayoría de los estudiantes se sintieron capaces de comprender y seguir las instrucciones de la actividad propuesta.

Adecuación del tiempo dedicado (80%): Un porcentaje significativo, el 80%, consideró que el tiempo dedicado a la actividad fue adecuado. Esto sugiere que la mayoría de los participantes sintió que tuvieron suficiente tiempo para completar la actividad de manera efectiva, lo que es importante para el proceso de aprendizaje. Sin embargo hemos podido obtener respuestas de los alumnos que nos indican que necesitaban más tiempo, dato que corrobora las aportaciones de los docentes cuando han indicado que les faltaba tiempo para terminar las actividades.

Adecuación de las explicaciones (90%): La gran mayoría, un 90%, encontró que las explicaciones proporcionadas fueron adecuadas. Esto indica que la mayoría de los participantes consideró que las instrucciones o explicaciones relacionadas con la actividad fueron claras y útiles. Este dato también se afirma cuando los docentes han indicado que los materiales y recursos eran adecuados y motivadores para los alumnos.

En general, los resultados de la encuesta reflejan una percepción positiva por parte de los estudiantes en cuanto a su entendimiento de la actividad, la adecuación del tiempo dedicado y

la claridad de las explicaciones. Estos hallazgos sugieren que la planificación y la ejecución de la actividad parecen haber sido efectivas desde la perspectiva de los alumnos, lo que puede contribuir a un proceso de aprendizaje más satisfactorio y efectivo.

6. Capítulo VI: Conclusiones

Basándonos en los resultados previamente descritos en el capítulo anterior, se presentan las conclusiones derivadas de los objetivos específicos y generales establecidos en el capítulo 3, definidos en nuestra matriz de datos.

En relación al objetivo específico 1, que consistía en analizar las dificultades y fortalezas del contexto escolar para la implementación de un Programa de Actividades de Educación Emocional (PAEE), se observa lo siguiente:

1. El programa responde de manera adecuada a las características, necesidades, carencias y demandas identificadas en el alumnado, según los maestros implicados.
2. Los maestros implicados perciben que el programa fomenta un ambiente de tranquilidad, promueve el desarrollo cognitivo y contribuye a la continuidad del proceso. Además, también reportan una mayor satisfacción y felicidad en los estudiantes.

En relación al objetivo específico 2, que se centraba en la formación en EE por parte de los maestros involucrados, se destaca que la totalidad de los maestros considera necesaria una formación en el ámbito de las habilidades socioemocionales. Esto indica que los docentes reconocen la importancia de adquirir conocimientos y habilidades en este campo para brindar un apoyo efectivo a los estudiantes.

Los resultados obtenidos corroboran la pertinencia del PAEE en el contexto escolar, ya que responde a las necesidades y demandas identificadas en el alumnado. Además, se evidencia la importancia de brindar una formación en habilidades socioemocionales a los maestros, quienes manifestaron la relevancia de esta formación para su labor educativa. Estas conclusiones respaldan la eficacia y la relevancia del programa implementado en el contexto educativo y sugieren la necesidad de continuar fortaleciendo la formación y la implementación de prácticas basadas en las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar.

En relación al objetivo específico 3, que implicaba desarrollar un programa de actividades de educación emocional para los alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria con el propósito de fomentar las competencias emocionales, confirmamos que el programa se ha implementado y ha tenido

un impacto positivo en varias áreas clave. Se observó una disminución en los comportamientos violentos, una mayor participación en clase evidenciada por la reducción de ausencias, así como un bienestar subjetivo moderado en los alumnos, lo que indica una mejora en el clima del aula.

En relación al objetivo específico 4, en referencia a la implementación de una formación dirigida a los maestros involucrados en la ejecución del PAEE, es relevante resaltar que dicho programa ha provisto una capacitación complementaria a los docentes involucrados. Esta formación, llevada a cabo en el período 2021/22, ha sido diseñada con el propósito de dotar a los maestros de las habilidades necesarias para llevar a cabo una implementación efectiva del PAEE.

Por otra parte, es necesario destacar que como hemos expuesto en los resultados, el profesorado ha valorado el PAEE como un excelente programa de prevención de comportamiento de riesgos.

Con respecto al objetivo específico 5, cuyo propósito es establecer un plan sistemático de evaluación, se ha implementado un plan de evaluación estructurado en tres etapas. Para lograr esto, se han utilizado cinco cuestionarios de evaluación cuyos contenidos se ajustan a los principios y elementos de nuestra matriz de datos, así como a nuestro modelo integrador y sistémico, que incluye el contexto, la entrada (input), el proceso y el producto (CIPP).

El desarrollo de este plan sistemático de evaluación ha permitido garantizar la evaluabilidad del programa en cuestión. Se han establecido mecanismos y procedimientos para evaluar de manera sistemática el impacto y los resultados del programa.

El objetivo específico 6, tenía que ver con garantizar las condiciones necesarias para el óptimo desarrollo del programa de educación emocional, para ello hemos utilizado una metodología pedagógica apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa, según los maestros implicados. Los alumnos han mostrado interés y motivación hacia las actividades del programa adecuados, según los maestros y los alumnos implicados. La secuencia de las actividades programadas ha resultado coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados, según los maestros implicados. Se ha respetado la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos, según los maestros implicados. El programa ha contado con un sistema de registro de la información semanal, tanto cuantitativa como cualitativa que facilita la

posterior evaluación de la intervención, El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesores) ha resultado favorable al programa.

En relación al objetivo específico 7, que consistía en evaluar competencias socioemocionales antes y después de la intervención del PAEE, y determinar si éste lograba reducir los comportamientos de riesgo social, concluimos que:

Hemos identificado mejoras estadísticamente significativas en las mediciones realizadas tanto en el pretest como en el postest. Estas mejoras apuntan hacia una tendencia positiva en el desarrollo de las competencias emocionales de los estudiantes. Específicamente, hemos observado una mejora en variables vinculadas a la adaptación socio escolar, tales como la reducción de comportamientos agresivos, la disminución de las faltas a clases y la reducción de sentimientos de tristeza entre los alumnos. Además, se ha evidenciado un progreso en la adquisición de competencias emocionales que, según los participantes en el proceso, consideran que "les serán útiles para toda la vida". Los resultados obtenidos revelan un avance significativo en la adquisición de competencias emocionales entre los participantes en el proceso. La percepción general es que estas habilidades serán beneficiosas a lo largo de toda la vida. Este hallazgo sugiere que la implementación del programa ha logrado impactar positivamente en el desarrollo de habilidades emocionales, proporcionando a los participantes herramientas valiosas que no sólo son pertinentes en el contexto actual, sino que también se perciben como recursos útiles a lo largo de su trayectoria vital. Este progreso indica el éxito del programa en su objetivo de promover competencias emocionales duraderas y destaca la importancia de continuar con iniciativas similares

6.1. Análisis de los resultados en relación a las competencias emocionales.

Con el propósito de brindar una estructura coherente para el lector, ahora procederemos a presentar las conclusiones específicas de cada competencia emocional analizada en la sección previa. Cada competencia será nombrada y seguida de sus respectivas conclusiones.

6.1.1. Conclusiones en relación a la competencia *conciencia emocional*

El pretest y el postest revelan que de acuerdo a los resultados en la conciencia emocional antes y después de la intervención los alumnos han tenido un incremento en el conocimiento de sus emociones, los resultados obtenidos en el análisis apoyan la H6 de nuestra matriz de datos. Por otra parte es necesario resaltar:

1. **El impacto positivo de la intervención:** Los resultados sugieren que la implementación del programa de educación emocional "Bambú" ha tenido un impacto positivo en la adquisición de la competencia emocional de conciencia emocional por parte de los alumnos de la escuela 350. Esto se evidencia en la mejora observada tanto en el pretest como en el postest.
2. **El crecimiento emocional similar:** Los resultados indican que en promedio, los alumnos han experimentado un crecimiento emocional similar antes y después de la intervención. Esto sugiere una consistencia en el desarrollo de la competencia emocional de conciencia emocional entre los momentos de evaluación.

El resultado global de la competencia conciencia emocional, comprueba las **H.6**, e **H.8** de nuestra matriz de datos.

6.1.2. Conclusiones en relación a la competencia *regulación emocional*

Podemos concluir la existencia de:

1. Cambios en la regulación emocional: En general, los datos muestran un cambio en la regulación emocional de los alumnos entre el pretest y el postest. Al comparar los valores, podemos observar que en la mayoría de los casos, el puntaje de regulación emocional en el postest es mayor que en el pretest. Estos datos confirman no sólo nuestro objetivo específico sino corroborar algunas hipótesis como lo son; la **H 3,6,7,8**.

2. Mejora en la regulación emocional: La diferencia en los puntajes indica una posible mejora en la capacidad de los alumnos para regular sus emociones después de la intervención o programa. Esto sugiere que el PAEE ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las

competencias de regulación emocional de los alumnos.

3. Variabilidad en los resultados: Se observa cierta variabilidad en los resultados entre los diferentes casos analizados. Algunos alumnos muestran un aumento significativo en la regulación emocional, mientras que otros presentan cambios más moderados.

4. Existencia de valores atípicos: En algunos casos los resultados muestran valores atípicos o inusuales. Por ejemplo, en el último caso (pretest 15.7, posttest 30.7), hay un cambio considerable en la regulación emocional. Esto puede indicar que esos alumnos en particular han experimentado un crecimiento emocional significativo durante el período analizado. En promedio, los alumnos reportan una mayor frecuencia de regulación emocional en la variable "Todos los días" en comparación con la variable "Casi todos los días". La media de la variable "Todos los días" es de aproximadamente 25,08%, mientras que la media de la variable "Casi todos los días" es de aproximadamente 21,73%. Existe una mayor opción en los niveles de regulación emocional en la variable "Todos los días" en comparación con la variable "Casi todos los días". El rango de la variable "Todos los días" es de 40,4%, lo cual indica que los valores se extienden desde 0% hasta 40,4%. En contraste, el rango de la variable "Casi todos los días" es de 37,3%.

Estos resultados sugieren que los alumnos informan un nivel más alto y una mayor dificultad en la regulación emocional cuando se les pregunta sobre la frecuencia de regulación emocional en la categoría "Todos los días". Esto puede indicar una mayor necesidad de regulación emocional de algunos alumnos en relación con esta categoría en comparación con la categoría "Casi todos los días".

Es fundamental tener presente que las conclusiones derivadas de este análisis se fundamentan en los datos proporcionados por los alumnos. Sin embargo, es importante reconocer la existencia de un margen de error en los resultados debido a ciertos factores identificados durante el estudio. Al examinar las horas en que se completaron los cuestionarios, se ha observado que un grupo de 12 niños los defendió fuera del horario escolar, y se ha constatado que estos niños pertenecen a la misma clase. Esta circunstancia sugiere la posibilidad de que la maestra no haya dado la debida importancia a esta investigación, lo que podría haber influido en la variación de algunos resultados.

6.1.3. Conclusiones en relación a la competencia *autonomía emocional*

Tras analizar la variable "autonomía emocional" a partir de los datos proporcionados, podemos extraer las siguientes conclusiones cualitativas:

1. Cambio en la Media: La media del pretest, que fue del 16,4%, disminuyó en el postest al 11,2%. Esto indica que, en promedio, los participantes experimentan una reducción en su nivel de autonomía emocional después de participar en el programa "Bambú". Es importante destacar que esta disminución en los medios sugiere una tendencia general hacia una menor disposición a pedir perdón cuando se molesta a alguien.

2. Variabilidad en el Rango: El rango de la autonomía emocional, que aumentó del 35,4% en el pretest al 37,6% en el postest, señala una mayor variabilidad en las respuestas de los participantes en el postest en comparación con el pretest. Esto indica que, después de la implementación del programa, hubo una ampliación en la gama de respuestas en relación con la disposición a pedir perdón, lo que sugiere que algunos estudiantes pueden haber experimentado cambios significativos en su comportamiento en esta área.

3. Contextualización de los Datos: Los datos representan la frecuencia con la que los estudiantes responden "perdón" cuando sienten que han molestado a alguien. Sin embargo, es importante considerar el contexto social y cultural, ya que algunos participantes pueden haber desarrollado el hábito de pedir perdón de manera sistemática, incluso en situaciones donde no causaron molestias. Por otro lado, estos datos pueden reflejar una disposición a pedir disculpas más genuinas en situaciones legítimas de molestia hacia los demás.

En relación al contexto social de las respuestas de los alumnos, es importante puntualizar la influencia de las normas sociales dentro de los contextos carenciados, ya que existen "otros códigos" que solo son interpretados dentro de los parámetros del contexto de procedencia. En estos contextos, al cual yo también pertenecí, tienden a pedir perdón de manera constante, incluso cuando no han causado molestias. Parece que en este entorno, la palabra "perdón" pierde su valor intrínseco y se convierte en una expresión común, habitual y coloquial.

En palabras de una amiga y maestra con más de 25 años de experiencia en este contexto nos expone lo siguiente en relación a la palabra "perdón": "El entorno social influye tanto en ellos que si bien viven en condiciones de pobreza extrema, tienden a pedir perdón constantemente, como si molestaran con frecuencia al "otro", si mueven una silla piden perdón, si rompen una

hoja del cuaderno borrando, piden perdón. Les digo a mis alumnos: de tanto pedir perdón caerás en la humillación...es necesario enseñar esta terminología para que entiendan las normas sociales fuera de este contexto, donde no nos podemos relacionar siempre desde el perdón, de ahí la fuerza de las palabras en la construcción integral de los niños” S.B (2023)

El análisis cualitativo de la autonomía emocional sugiere una disminución en la disposición promedio a pedir perdón después de la intervención del programa "Bambú". Sin embargo, la mayor variabilidad en las respuestas en el postest señala que algunos participantes experimentaron cambios significativos en su comportamiento en esta área. Además, es fundamental tener en cuenta el contexto cultural y social al interpretar estos datos para comprender mejor las actitudes y comportamientos de los estudiantes en relación con la disculpa.

6.1.4. Conclusiones en relación a la la competencia *habilidades sociales*

Los datos cualitativos revelan cambios significativos en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para contentar a alguien cuando se les dice que han hecho algo bien después de la intervención del programa. Estos cambios sugieren una mejora en sus habilidades sociales y su capacidad para expresar satisfacción y reconocimiento hacia los demás por sus logros.

Como conclusión podemos decir que los datos cualitativos y cuantitativos reflejan cambios significativos en las respuestas de los alumnos en relación con la gratitud y la facilidad para hablar sobre sus emociones después de la intervención del programa. Estos cambios proponen una mejora en su capacidad para expresar gratitud y comunicar sus sentimientos, aunque también muestran una mayor variabilidad en algunas categorías.

El análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas de los alumnos en la competencia social, específicamente en las variables “Nunca” y “Casi nunca” para la pregunta relacionada con la capacidad de percibir el mal humor de los demás, arroja las siguientes conclusiones:

En resumen, los datos cualitativos y cuantitativos reflejan cambios significativos en la percepción de los alumnos sobre su capacidad para percibir el mal humor de los demás después de la intervención del programa. Estos cambios recomiendan una mejora en su habilidad para detectar el estado de ánimo de los demás, con un aumento en las respuestas “Casi nunca” y

“Ocasionalmente” después de la intervención. Sin embargo, la respuesta “Todos los días” disminuyó sustancialmente, lo que indica que menos alumnos creen que pueden percibir el mal humor de los demás a diario en el postest.

Concluimos que el desarrollo de la competencia social en contextos críticos de aprendizaje es esencial para mejorar la calidad de la educación, fomentar la inclusión, resolver conflictos y preparar a los estudiantes para una vida exitosa y significativa en la sociedad. Estas habilidades no solo son beneficiosas en el aula, sino que también tienen un impacto positivo en la vida de los estudiantes fuera de la escuela y en la comunidad en general.

6.1.5. Conclusiones en relación a la competencia, *habilidades para la vida y el bienestar*

La competencia HVB es la última competencia del modelo pentagonal que hemos utilizado para desarrollar la EE en la Escuela 350. Entendemos que el desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar en contextos socioeconómicos críticos de Uruguay es esencial para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, prevenir problemas y construir una sociedad más equitativa y saludable en el futuro. Estas habilidades no solo tienen un impacto inmediato en el bienestar de los estudiantes, sino que también son una inversión en el futuro de la sociedad en su conjunto.

La conclusión del análisis general de la competencia HVB nos indica que los datos reflejan cambios significativos en las respuestas de los estudiantes después de la intervención. Hubo una mayor diversidad en las respuestas y una disminución en las respuestas “Nunca”, lo que sugiere que los estudiantes se volvieron más conscientes de las diferentes experiencias relacionadas con las habilidades para la vida y el bienestar después de la intervención.

Los datos proporcionados se refieren a respuestas de los estudiantes en varios ítems relacionados con habilidades para la vida y el bienestar en los pretests y postest por lo que podemos concluir que después de la intervención, los estudiantes tienden a responder menos frecuentemente “Nunca” o “Casi nunca” en relación con estas habilidades para la vida y el bienestar. Sin embargo, las respuestas varían en términos de frecuencia de uso, lo que propone que la percepción de estas habilidades puede ser más matizada y diversa después de la intervención. Esto podría indicar una mayor conciencia y comprensión de estas habilidades por

parte de los estudiantes.

En lo que se refiere a las conclusiones sobre la pregunta 24 “Hablo de mis sentimientos”, los datos cuantitativos reflejan cambios significativos en las respuestas de los estudiantes después de la intervención. En general, hubo una disminución en las respuestas “Nunca”, “Casi nunca” y “Todos los días”, y un aumento en las respuestas “Ocasionalmente” y “Casi todos los días”. Concluimos que los datos sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo en la disposición de los estudiantes para comunicar sus sentimientos. Sin embargo, se produjo una disminución en la respuesta “Todos los días”, lo cual indica que la mayoría de los estudiantes se enfocó en sus emociones a lo largo de la intervención.

Los datos indican que la intervención tuvo un impacto positivo en la autoestima y la autovaloración de los estudiantes, ya que se obtendrá una mejora significativa en la percepción de sí mismos en las categorías “Nunca”, “Casi nunca”, “Ocasionalmente”. Esto recomienda un aumento en la autoaceptación y la percepción positiva de uno mismo después de la intervención. Esto indica una mejora en la percepción de los estudiantes sobre su autoconcepto y su capacidad para pensar cosas agradables de sí mismos después de la intervención. El análisis cualitativo respalda esta conclusión al mostrar un cambio positivo en la frecuencia con la que se creen cosas agradables de uno mismo. Esto propone que la intervención a través de PAEE pudo haber promovido una mayor apertura para hablar de sentimientos y emociones con los demás entre los estudiantes, aunque con cierta variabilidad en las respuestas.

En cuanto a las conclusiones que podemos obtener del análisis de la pregunta 28 “Me siento una persona feliz”, los datos cuantitativos indican que después de la intervención, hubo una mejora en la percepción de los estudiantes sobre su nivel de felicidad. Se observa una disminución en las respuestas “Nunca” y “Casi nunca”, y un aumento en las respuestas “Ocasionalmente”, “Casi todos los días” y “Todos los días”. Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes. El análisis cualitativo respalda estas conclusiones al mostrar un cambio positivo en la frecuencia con la que los estudiantes se sienten felices después de la intervención.

En resumen, los datos cualitativos recomiendan que el programa preventivo en educación emocional no tuvo un impacto uniforme en todas las personas, pero algunos participantes lograron mejorar significativamente sus habilidades sociales. La mediana estable indica que un grupo considerable mantuvo su nivel de habilidades sociales durante la intervención. Estos

resultados resaltan la importancia de considerar la variabilidad individual en la respuesta a la educación emocional y la posibilidad de un potencial para mejoras en las habilidades sociales de los participantes.

6.2. Conclusiones en relación a los comportamientos de riesgo

El programa de actividades diseñado demostró ser un componente eficaz en la consecución de los objetivos trazados. La implementación de un enfoque preventivo orientado hacia las competencias socioemocionales dentro del ámbito escolar ha producido efectos notorios y positivos en la reducción de comportamientos de riesgo, las cuales se detallan a continuación:

Agresividad

Se observó una disminución palpable en la manifestación de conductas agresivas entre los estudiantes participantes. La promoción de la inteligencia emocional y las habilidades de comunicación dio como resultado una mejor capacidad para gestionar conflictos de manera constructiva, contribuyendo a la reducción de la agresividad y la promoción de relaciones más armoniosas entre pares.

Niveles de tristeza

Asimismo, se pudo identificar una reducción en los niveles de tristeza entre los estudiantes participantes. La adquisición de habilidades para reconocer y gestionar sus emociones de manera efectiva, así como el desarrollo de una red de apoyo emocional, contribuyeron al mejoramiento del estado emocional general de los alumnos, atenuando sentimientos de tristeza y desánimo.

Es así que se complementa y comprueban las H1,H2,H3,H4 y la H5 que se correlacionan con los ítems 1,2,5,6,18. En una clase en particular se reportó una disminución notable en la tristeza. Los resultados cuantitativos muestran una reducción general en la cantidad de niños tristes a lo largo del año, lo que sugiere que el programa preventivo puede haber tenido un impacto positivo en la reducción de la tristeza entre los estudiantes.

Sin embargo, es importante continuar monitoreando y evaluando los resultados para asegurarse de que el impacto se mantenga a largo plazo y adaptar el programa según sea necesario para abordar las necesidades emocionales cambiantes de los estudiantes.

Inasistencias

Se ha observado una reducción en las ausencias entre los alumnos participantes en el programa de Educación Emocional, atribuida a la mejora en el bienestar emocional, la promoción de la autorregulación y la creación de un ambiente escolar positivo. Sin embargo, persisten preocupaciones sobre el compromiso con la educación, especialmente evidenciado por la frecuencia de ausencias. La presencia de un alto porcentaje de estudiantes con ausencias moderadas (de tres a cinco faltas) refuerza estas preocupaciones, sugiriendo posibles impactos negativos en su desempeño académico y su conexión con la escuela. En contextos desfavorecidos de Uruguay, las ausencias escolares son un problema persistente que puede conducir a altas tasas de repetición y problemas conductuales. Aunque se observa una tendencia positiva hacia la reducción de las ausencias moderadas, persisten desafíos en la reducción de ausencias completas y significativas. Los programas preventivos han demostrado cierta efectividad, pero podrían requerir ajustes para abordar de manera más efectiva los diferentes rangos de ausencias. Además, es crucial considerar las circunstancias individuales de los estudiantes al diseñar estrategias futuras. A pesar de estos desafíos, se evidencia una tendencia positiva hacia la disminución de las faltas a medida que avanza la implementación del programa.

Violencia

Los datos obtenidos sobre conductas de riesgo muestran que es importante formar a los profesores y planificar bien los recursos para implementar un programa de actividades preventivas. También confirman el objetivo 3 que se trata de crear un programa de actividades de carácter preventivo para alumnos de 4.º, 5.º y 6.º.

Clima de aula

En el contexto de una institución educativa situada en un contexto socioeconómico y educativo crítico, como la Escuela 350, se ha constatado una mejora significativa en el clima escolar en diversos aspectos. La implementación de intervenciones específicas, en particular un programa integral de educación emocional, ha tenido un impacto positivo en la dinámica del entorno educativo.

En primer lugar, se ha constatado una disminución apreciable en las tasas de inasistencias por parte de los estudiantes. Estas ausencias previamente preocupantes, que constituían una problemática recurrente, han experimentado una reducción sustancial. Esta tendencia puede ser atribuida directamente a la aplicación del programa de educación emocional, que ha contribuido a fortalecer el compromiso y la vinculación de los estudiantes con el entorno escolar, promoviendo así su asistencia regular.

Además, el impacto emocional en los estudiantes ha sido objeto de mejoras notables. La disminución de sentimientos de tristeza y desánimo entre los alumnos refleja la eficacia del programa en abordar aspectos emocionales que influyen negativamente en su bienestar. La introducción de estrategias de desarrollo emocional y habilidades socioemocionales ha favorecido un entorno más favorable para el aprendizaje, lo que ha creado un espacio en el cual los estudiantes pueden enfrentar sus emociones de manera saludable y obtener el apoyo adecuado por parte de sus compañeros y educadores.

De igual manera, se ha constatado una disminución importante en los casos de violencia en el entorno educativo. Esta tendencia a la baja está estrechamente relacionada con la influencia positiva del programa de educación emocional en la promoción de la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de habilidades interpersonales. La creación de un ambiente seguro y respetuoso ha sido fundamental para reducir la incidencia de situaciones violentas y mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

En resumen, los indicadores relevantes y, sobre todo, las impresiones de la directora y de algunas maestras con las que hemos podido conversar, revelan que la implementación del programa de educación emocional ha contribuido de manera sustantiva a mejorar el clima escolar en una escuela de contexto crítico. Según la directora Paola Ponzoni (comunicación personal, agosto de 2022), "parece sencillo, pero no lo es. Fue impresionante el cambio de los alumnos, para los niños que tienen problemas de conducta, ya tenemos aceitados los mecanismos para ayudarlo, siempre tenemos un docente en donde los niños tienen mayor afinidad, a veces no es la maestra de la clase, sino que puede ser la maestra del año pasado, las maestras comunitarias o yo misma, que podemos reconducir a los niños/as es afinidad, ... Se hace un conocimiento profundo del niño, se intenta dialogar con la familia, etc. Desde que implementamos el Programa de las Emociones, se observaba cómo los alumnos cada vez más se reconducían y los problemas bajaban".

La disminución de las inasistencias, la reducción de la tristeza entre los estudiantes y la disminución de la violencia son testimonios tangibles de la efectividad de este enfoque integral en el fomento de un entorno educativo más positivo y constructivo. Estos resultados respaldan la relevancia y el impacto positivo de la implementación de programas similares en entornos educativos desafiantes.

Un año más tarde, la directora de la Escuela 350, Paola Ponzoni, expresa en una comunicación personal, agosto de 2023, "Cómo cambió la escuela, como cambiaron los niños, cómo fue que pasamos de vivir situaciones tremendas a no tener esas situaciones, todo fue un proceso con la educación emocional, nosotros tenemos un niño, de tantos que teníamos, que le decíamos 'el escapista' porque pasaba escapándose de la escuela, o no venía a clase. Cuando comenzamos a trabajar con las emociones, pusimos en cada clase y hasta en el comedor un emociómetro, para medir las emociones. Los niños todos los días dicen cómo se sienten. Un día vino la inspectora y comenzó a preguntar qué era el emociómetro, y 'el escapista' le dice: esto sirve porque decimos cómo nos sentimos y nos ayuda porque conversamos con los maestros y con los niños. Yo a veces vengo triste porque tengo muchos problemas y eso me hace cambiar la cara, vengo triste o enojado. Pero cuando vengo a la clase y lo hablo con la maestra o los compañeros, se me cambia la cara sola, y me quedo contento porque con el emociómetro nos podemos medir las emociones", fue tremendo el cambio de los niños. Fíjate que también hay en el comedor y la gente de la cocina también se hizo su palillo con su nombre y pone cómo se siente, y los niños cuando entran a comer le preguntan cómo se encuentran y esto genera un clima de convivencia armónico y empático, ya la gente va cambiando."

6.3. Conclusiones en relación a las mejoras percibidas por los alumnos

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de las respuestas subjetivas proporcionadas por los estudiantes en relación con las contribuciones del programa en sus vidas. Las preguntas tenían como finalidad evaluar las mejoras en las dimensiones emocionales experimentadas por los alumnos, así como el nivel de interés generado por la participación en las actividades correspondientes.

Las conclusiones de los alumnos son alentadoras y están en consonancia con las evidencias proporcionadas por los maestros. El hecho de que los propios alumnos valoren de manera

positiva un programa de actividades diseñado para desarrollar las Competencias Socioemocionales subraya la relevancia y utilidad percibida por los estudiantes en relación con las habilidades emocionales y sociales adquiridas durante el programa.

Además, es destacable que el programa haya generado un estado de bienestar emocional en los alumnos, como lo demuestra el hecho de que un 80 % de ellos se encuentran en un estado de tranquilidad, satisfacción y alegría. Estas emociones positivas pueden considerarse como indicadores de un estado emocional favorable y en consonancia con el desarrollo de las competencias trabajadas.

En resumen, los datos obtenidos respaldan la eficacia del programa en la promoción de las Competencias Socioemocionales, así como en la generación de un estado de bienestar emocional en los alumnos participantes. Estos resultados refuerzan la importancia de continuar implementando este tipo de iniciativas que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

6.4. Conclusiones generales

Podemos establecer a modo de resumen con los datos obtenidos en las tres fases de evaluación del PAEE las siguientes conclusiones generales en lo que se refiere a los objetivos planteados:

En relación con el primer objetivo, que consiste en evaluar la consistencia del Programa de Actividades de Educación Emocional, se ha observado que el PAEE se encuentra en línea con los objetivos propuestos. Su estructura y contenido demuestran coherencia y pertinencia con relación a la educación emocional, lo cual constituye una fortaleza del programa.

En cuanto al segundo objetivo, relacionado con la identificación de conductas de riesgo, se ha detectado la presencia de comportamientos problemáticos, como el ausentismo, la violencia y la tristeza. Sin embargo, se ha evidenciado que el programa ha logrado incidir positivamente en la prevención y descenso de estas conductas, lo que indica su efectividad en este aspecto.

En lo que se refiere al tercer objetivo, que se refiere al desarrollo de habilidades socioemocionales, se ha constatado que el programa ha contribuido a la construcción y fortalecimiento de estas habilidades en los participantes. Se ha observado un progreso significativo en áreas como la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades de resolución de conflictos, lo cual demuestra el impacto positivo del programa en el desarrollo

socioemocional de los alumnos.

Basándose en estas afirmaciones, se puede elaborar una conclusión general que engloba los resultados obtenidos en las diferentes áreas evaluadas.

En primer lugar, se destaca la importancia de contar con un programa de educación emocional como Bambú, ya que ha demostrado ser coherente en su estructura y contenido, abordando de manera efectiva la prevención y mitigación de conductas de riesgo, así como promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos. Además, se resalta la relevancia de la participación activa de los docentes y el compromiso de los alumnos en la implementación del programa. La retroalimentación proporcionada por los maestros y alumnos ha sido fundamental para evaluar la efectividad del PAEE y realizar mejoras pertinentes.

Según los resultados, se ha observado una disminución importante en la violencia y una tendencia a la baja en la agresividad escolar detectada en las aulas. Esto indica que los estudiantes están adquiriendo habilidades socioemocionales que les permiten manejar conflictos y relaciones de manera más constructiva.

Además, las inasistencias han disminuido notablemente. Anteriormente, algunos alumnos faltaban los cinco días hábiles de la semana, pero ahora tienen un promedio de 2 faltas semanales, e incluso ha habido semanas sin ninguna falta. Esto sugiere que los estudiantes están más comprometidos con la escuela y muestran una mayor motivación para asistir regularmente.

En cuanto al indicador de tristeza, se ha observado una variación en el estado de ánimo de los alumnos. Según las opiniones subjetivas de los docentes, la tristeza ha disminuido. Esto propone que los estudiantes están desarrollando una mayor resiliencia emocional y están mejor equipados para hacer frente a los desafíos emocionales que pueden enfrentar.

Todos estos cambios positivos en el comportamiento y el estado de ánimo de los alumnos tienen un impacto directo en el clima del aula. Al ser más predecible y propicio para el aprendizaje, los estudiantes se sienten más seguros y cómodos en su entorno educativo. Esto crea un ambiente propicio para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Los resultados obtenidos a partir del desarrollo del programa de actividades de educación emocional son alentadores. Se evidencia una disminución en la violencia y agresividad escolar,

una reducción en las inasistencias y una disminución de la tristeza. Todo esto contribuye a un clima de aula más favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

Asimismo, su utilidad metodológica se refleja en el desarrollo de un plan sistemático de evaluación y en la implementación de una formación complementaria para los maestros involucrados en el programa.

En consecuencia, se espera que esta Tesis Doctoral tenga un impacto positivo en la práctica educativa, fomentando la implementación de programas de educación emocional basados en enfoques actualizados y efectivos. Se espera que sus resultados y recomendaciones sean aplicados en el ámbito escolar, mostrando mejoras en el bienestar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, así como en el clima escolar en general.

Es importante tener en cuenta que estas conclusiones se basan en un análisis de los datos y en la información proporcionada. Para una evaluación más exhaustiva y precisa, se recomendaría realizar análisis estadísticos más detallados, considerar un tamaño de muestra más amplio y tener en cuenta otros factores contextuales y metodológicos relevantes en el estudio de la adquisición de las habilidades emocionales en la escuela 350, pero nuestro objetivo era determinar si las condiciones iniciales mejoraron.

En conclusión, el programa de educación emocional Bambú ha demostrado ser efectivo en la consecución de sus objetivos. Los resultados obtenidos en las tres fases de evaluación respaldan su coherencia, su impacto positivo en la prevención de conductas de riesgo, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos. Estas conclusiones brindan fundamentos sólidos para recomendar la continuación y ampliación del programa, así como para promover la implementación de estrategias similares en otras instituciones educativas.

7. Limitaciones y líneas futuras

7.1. Limitaciones

A pesar de los avances logrados en nuestra investigación, es importante reconocer las limitaciones que hemos enfrentado. En primer lugar, la utilización de un método de muestreo no probabilístico dificulta la generalización de nuestros resultados a poblaciones más amplias. Esto nos impide realizar inferencias estadísticas sólidas y aplicar los hallazgos a contextos educativos diversos en términos sociales, culturales y económicos. Por lo tanto, es fundamental considerar la replicación de nuestro estudio en otros entornos educativos para mejorar la extrapolación y la generalización de los resultados.

En segundo lugar, nos encontramos con una limitación debido a la demora en la autorización de la investigación por parte de las autoridades educativas de Primaria. Esta demora provocó un retraso de un año en la realización de la investigación, lo que implicó reiniciar las formaciones y familiarizarse con el personal docente, dado que algunas maestras se habían ido y otras nuevas se habían incorporado. En contextos educativos críticos como el que hemos estudiado, la rotación frecuente del personal docente es común, lo que puede dificultar la continuidad de los programas y la recolección de datos a lo largo del tiempo.

En tercer lugar, es importante mencionar que el número de participantes disminuyó de 178 en el pretest inicial a 101 en el posttest posterior. Esta reducción podría atribuirse, en parte, a la realización del posttest a finales de noviembre y principios de diciembre, lo que coincidió con períodos de ausencias escolares relacionadas con eventos como el cierre del año escolar y festivales escolares. Es esencial tener en cuenta estas limitaciones al interpretar nuestros resultados y considerar estrategias para abordarlas en futuras investigaciones.

7.2. Líneas futuras de investigación

A continuación se proponen líneas futuras de investigación para dar continuidad al trabajo realizado, una vez confirmadas la hipótesis y probada la evaluación positiva del programa :

*Examinar las variables mediadoras que influyen en los beneficios del programa de educación

emocional "Bambú", tales como la edad, el curso escolar, las características del docente, variables biológicas y específicas del entorno.

*Investigar el papel moderador del sexo en el impacto del programa, ya que esta variable no ha sido abordada en la presente tesis doctoral.

*Implementar el programa en otros centros educativos con distintas características sociales, culturales y económicas para generalizar los resultados obtenidos.

*Replicar los resultados con una muestra más amplia y heterogénea para fortalecer la validez externa de los hallazgos.

*Explorar la adaptación del programa para otras poblaciones, como futuros maestros y profesores, docentes en ejercicio y estudiantes de educación infantil y primaria.

*Comparar la eficacia del programa "Bambú" con otros programas similares que promuevan la inteligencia emocional o habilidades socioemocionales.

*Evaluar la persistencia de los cambios producidos a lo largo del tiempo mediante un estudio de seguimiento longitudinal.

Finalmente, y como reflexión final de carácter axiológico y que apunta a la continuidad, deseamos señalar la necesidad de seguir profundizando en un paradigma académico que vaya más allá. Es fundamental abordar este tema desde una visión filosófica que reconozca la trascendencia del ser humano y su potencial para el crecimiento personal y colectivo. En barrios como el investigado, de condiciones muy vulnerables, donde muchas veces la vida carece de sentido, y en otros barrios diferentes a Unidad Casavalle, donde también se palpa la falta de sentido de vida como hilo conductor de muchas vidas, es imperativo que la adquisición de competencias emocionales se convierta en un camino hacia la realización personal y el florecimiento humano. Este enfoque no solo implica el desarrollo de habilidades prácticas, sino también el fomento de una conexión profunda con la grandeza interior que reside en cada individuo. Es mi firme convicción que al continuar explorando este camino, estaremos contribuyendo no solo al bienestar individual de los jóvenes de nuestro país, sino también a la

aparición de una sociedad más consciente, empática y comprometida con el crecimiento y la transformación personal. Que esta tesis doctoral sea solo el inicio de un viaje hacia un futuro más prometedor y lleno de posibilidades para todos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Marco Curricular Nacional*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/marco-curricular-nacional>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2019a). *Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay*. Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2019b). Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/agosto/190808/CDEM_07_08_2019_vf.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Orientaciones Generales sobre Aspectos Socioemocionales*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2011). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Aristas. (2016). INEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html>
- Aristas. (2020). *Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación*. INEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Aristóteles. (2014). *La Ética de Nicómaco* [Audiolibro]. Gredos.
- Baker, J. A. (1999). *Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school*. *The elementary school journal*, 100(1), 57-70.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *Inventario de cociente emocional de BarOn* (Vol. 40). Sistemas multisalud.
- Bar-On, R. (2000). *Inteligencia emocional y social: conocimientos del inventario de cociente emocional*.
- Baridon Chauvie, D., & Martín Seoane, G. (2014). *Violencia escolar en estudiantes de educación media. Ciencias psicológicas*, 8(2), 173-183.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *¿La alta autoestima causa un mejor rendimiento, éxito interpersonal, felicidad o estilos de vida más saludables? Psychological Science*.
- Beltran, J. (1984). *Psicología educacional*. Vols. I y II. Madrid: UNED.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2012a). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2012b). *¿Cómo educar las emociones?: la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: FAROS. Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- Bisquerra Alzina, R., Pérez-González, J. C., García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesi

- Bisquerra Alzina, R. (2019). *Modelos de inteligencia emocional*. Barcelona: RIEEB.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R., González, J. C. P., & García, E. (2016). *Inteligencia emocional en educación*. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 883-888.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). *Inteligencia emocional en el aula: Entrenamiento basado en habilidades para profesores y estudiantes*. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *El manual de la inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el lugar de trabajo* (pp. 498-510). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2013). *Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students*. En *Applying emotional intelligence* (pp. 1-27).
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum*. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. *International handbook of emotions in education*, 368.
- Cejudo, J., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2017). *Inteligencias múltiples y su relación con inteligencias cognitiva y emocional en adolescentes*. *Universitas Psychologica*, 16(3), 78-90.
- Coopersmith, S., & Feldman, R. E. (Eds.). (1974). *Los años formativos: Principios de educación infantil*. Albion Publishing Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (1994). *El cerebro emocional*. Barcelona: Debolsillo.
- Darwin, C. (1852). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*. Madrid: Alianza.
- De la Orden Hoz, A. (Ed.). (1985). *Investigación educativa*.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- DeVallés, R. F., & Thorpe, C. T. (2017). *Desarrollo de Escalas: Teoría y aplicaciones* (4.^a edición). California: Sage Publications.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Método de diseño adaptado para encuestas por Internet, teléfono, correo y modalidad mixta*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Documento MCRN. (2017). [Documento PDF]. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). *Un meta-análisis de programas extracurriculares que buscan promover habilidades personales y sociales en niños y adolescentes*. *Revista de psicología comunitaria estadounidense*, 45, 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *El impacto de mejorar el aprendizaje social y emocional de los estudiantes: Un meta-análisis de intervenciones universales escolares*. *Desarrollo infantil*, 82(1), 405-432.

- Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *La guía del educador para la inteligencia emocional y el logro académico: Aprendizaje socioemocional en el aula*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (2000). *Promoción del aprendizaje social y emocional: Directrices para educadores*. *Adolescencia*, 35(137), 221.
- Epstein, J. L. (2018). *Asociaciones escolares, familiares y comunitarias: Preparando educadores y mejorando escuelas*. Oxfordshire: Routledge.
- Ettlin, E. (2021, 11 de mayo). *Legislar sobre educación emocional: Una necesidad y un desafío para el Uruguay*. Recuperado de <https://edgardoettlin.blogspot.com/2021/05/legislar-sobre-educacion-emocional.html>
- European Commission. (2013). *Apoyar a las profesiones docentes para obtener mejores resultados de aprendizaje*. Dirección General de Educación y Cultura. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un predictor adecuado del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia emocional, una brújula para el siglo XXI, 146-157.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). *La investigación de la inteligencia emocional*

en España. *Ansiedad y estrés*, 12.

Ferrater Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía. Tomo III*. Barcelona, España: Ariel.

Fredrickson, B. (2013). *Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Feel, Think, Do, and Become*. Connecticut, Estados Unidos: Gildan Media LLC.

Fundación Botín. (2016). *Educación responsable*. Recuperado de <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>

García-Álvarez, D., Soler, M., & Cobo, R. (2020). Promoting character strengths through the Growing up Strong Program: The students' perspective. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 149-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6921>

Gardner, H. (1983). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.

Greco, M. B. (2021). *Equipos de orientación escolar: La intervención institucional como experiencia*. Independently published. ISBN: 9798598287811.

Goleman, D. P. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual para el carácter, la salud y el logro a lo largo de la vida*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. P. (2005). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el coeficiente intelectual*. Nueva York, Estados Unidos: Bantam Books.

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Recuperado de

<https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/e/El-cerebro-y-la-inteligenci-emocionalDanieIGoleman.pdf>

Goleman, D., & Davidson, R. J. (2017). *Altered Traits: Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. Nueva York, Estados Unidos: Penguin Random House.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Mejorando la prevención basada en la escuela y el desarrollo juvenil a través del aprendizaje social, emocional y académico coordinado. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474.

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J., & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria.

INEEd (2015). Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012. Montevideo: INEEd.

INEEd (2017). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. Montevideo: INEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>

INEEd (2018). Informe sobre las condiciones para el desarrollo de la Educación Emocional en la educación formal uruguaya. Montevideo: INEEd. Recuperado de <http://www.ineed.edu.uy/institucional/publicaciones/informes-y-presentaciones/>

INEEd (2019). Marco de habilidades socioemocionales en Tercero de Primaria. Montevideo: INEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-de-habilidades-socioemocionales-en-tercero-de-educacion-media.pdf>

INEEd (2019). Informe Nacional de Resultados. 1° Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. Comprensión Lectora y Educación Emocional. Montevideo: INEEd.

Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/institucional/publicaciones/informes-y-presentaciones/>

INEED (2020). Resultados del primer Estudio Nacional de Educación Emocional y Social (ENEES). Montevideo: INEEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/institucional/publicaciones/informes-y-presentaciones/>

García-Álvarez, D., Soler, M., & Cobo, R. (2020). Promoting character strengths through the Growing up Strong Program: The students' perspective. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 149-162. [Enlace](#)

Jiménez, T. I., Estévez, E., & López, M. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. Bogotá: Universitas Psychologica.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.

Ley N° 18.437. (2009). *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial el 16 de enero de 2009, número 27654.

LUC. (2020). Ley 19889/2020 [Ley de Urgente Consideración]. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

López, Verónica. (2007). *La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescentes con Altas Capacidades Cognitivas*. *PSYKHE*, 2007, Vol.16, N° 2, 17-28. Universidad Autónoma de Madrid Universidad Alberto Hurtado.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *¿Qué es la inteligencia emocional?* En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para educadores* (pp. 3-34). Nueva York, NY: Basic Books.

Mayer, J., Caruso, D., y Salovey (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence, 27, 267- 298.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Modelos de inteligencia emocional*. En Sternberg,

- R. J. (Ed.), *Manual de inteligencia* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- McClelland, D. C. (1973). *Inteligencia emocional y éxito en la vida*. *Psicología Contemporánea*, 20(1), 9-12.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). *Validación del modelo de los cinco factores de la personalidad a través de instrumentos y observadores*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Merino-Tejedor, E., Villardón-Gallego, L., & Cerrato, L. (2020). *"Inclusive Education and Classroom Climate: What Are the Teacher's Strategies for the Promotion of School Coexistence?"* *Sustainability*, 12(20), 8597.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). *Emotional intelligence and social and academic adaptation to school*. *Psicothema*, 18, 112- 117
- Mikolajczak M (2009) *Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence*. *E-Journal of Applied Psychology* 5: 25–32.
- Mikolajczak, M. (2020). *Emotional Competence*. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 137-141.
- Ministerio de Educación. (2022b). *REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA: Atención socioemocional de estudiantes de secundaria en riesgo de interrumpir los estudios* (p. 34).
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. (2021). *Plan Estratégico Nacional de Educación 2021-2025*. Montevideo: MEC.
- Mora Mérida, J. A., & Martín Jorge, M. L. (2007). *La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905): Su recepción por la psicología posterior*. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 307-313.
- Morín Rodríguez, A. (2018). *Pon color a tus emociones*.
- Murillo, J. (2008). *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*. París:

- UNESCO. Recuperado de <http://archivos.agenciaeducacion.cl.s3.amazonaws.com/documentos-web/Estudios+Internacionales/TERCE/Eficacia+escolar+2008.pdf#page=17>
- OMS (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Ginebra: World Health Organization, OMS.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Hoboken: Blackwell.
- Operti, R (2017). *Crónicas Económicas*. Recuperado de <https://www.cronicas.com.uy/portada/operti-momento-sistema-politico-se-haga-cargo-l-a-educacion/>
- Operti, R (2021). *La educación inclusiva* [Vídeo]. Youtube. Recuperado de <https://youtu.be/xKd35FFrtpI>
- Operti, R (2022). *La educación en tiempos de repienso planetario*. Recuperado de [https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2022/09/220904_La-educación-en-tiempos-de-repienso-planetario_RO.pdf](https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2022/09/220904_La-educación-en-tiempos-de-repienso-planetario_RO.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Orientaciones para guiar la respuesta educativa en la pandemia*. Recuperado de https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/orientaciones_para_guiar_la_respuesta_educativa_a_la_pandemia_covid-19.pdf
- Pérez, F. (2021). *El impacto en la salud mental de los niños y niñas uruguayos*. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/salud/articulo/2021/4/el-impacto-de-la-pandemia-en-la-salud-mental-de-los-ninos-y-las-ninas-de-uruguay/>
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). *La medida de la inteligencia emocional rasgo*. En *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-98). Madrid: Pirámide.

- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). *Construyendo la ciencia de la educación emocional. Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J. C., Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). *La inteligencia emocional de rasgo anclada dentro de los marcos del Big Five, Big Two y Big One*. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *Sobre la estructura dimensional de la inteligencia emocional*. *Personalidad y diferencias individuales*, 29(2), 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). *Inteligencia emocional de rasgo: Investigación psicométrica con referencia a taxonomías de rasgos establecidos*. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2002). *El papel de la inteligencia emocional de rasgo en un modelo de variables organizativas específico de género*. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 32(5), 1083-1104.
- Plan Ceibal. (2007). *Sitio web oficial de Plan Ceibal*. Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/es>
- Prats, J., Fuentes Moreno, C., & Sabariego, M. (2019). *La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos históricos*.
- Polit, DF y Beck, CT (2006). *El índice de validez del contenido: ¿está seguro de saber lo que se informa? Críticas y recomendaciones*. *Investigación en enfermería y salud*, 29(5), 489-497.
- Ramos, R. (2017). *Programa Maestros Comunitarios: Características generales del Programa*. CEIP
- Ragin, C. C. (2017). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. California: University of California Press.

- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad: Usando la nueva psicología positiva para la realización permanente*. Ediciones B.
- Steiner, V., & Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Stufflebeam, D. L. (1987). "El Modelo CIPP para Evaluación." En D. L. Stufflebeam & A. J. Shinkfield (Eds.), *Teoría, modelos y aplicaciones de evaluación* (pp. 279-317). San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO-OREALC (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI*. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Publicado en 2021 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- UNICEF (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. Final Report*.
- UNICEF, Nueva York.
- UNICEF Uruguay. (2020). *La educación en tiempos de pandemia*.
- Tejedor, F.J. (2000). *El diseño y los diseños en la evaluación de Programas*. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 319-339.
- Thorndike, R. (1920). *Intelligence and its issues*. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vallés, A. V., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Promolibro.

- Vallés, A. V., & Vallés, C. (2018). *La educación emocional en las escuelas: recursos y actividades*.
- Vega López, M. G., González Pérez, G. J., Valle Barbosa, M. A., Flores Villavicencio, M. E., & Vega López, A. (2013). *Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados*. *Educación y Educadores*, 16(2), 187-204. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652013000200005
- Vivas García, M. (2003). *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 4(2), 33-54.
- Vivas, M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela*. Montevideo: UNED.
- Vivas, M. (2007). *Educar las emociones* (2a ed.). Dykinson.
- Weissberg, RP y Cascarino, J. (2013). *Aprendizaje académico + aprendizaje social y emocional = prioridad nacional*. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 8-13.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Construyendo el éxito académico en el aprendizaje social y emocional: ¿Qué dicen las investigaciones?* Teachers College Press.

9. ANEXOS

ANEXO 1: Programación de actividades de EE. Bambú

Programación de actividades de Educación Infantil y Educación Primaria

	EI 3 años	EI 4 años	EI 5 años	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to
Conciencia emocional	Bienvenida alegría	Toni y Tina llegan al colegio	Bienvenido Monstruo de Colores	El dado de las emociones	La caja de las emociones	Imaginando emociones	Hacemos un Kolam?	El equipaje del ecologista emocional	Meteorólogos por un día
	Abrazos, ¡qué alegría!	¡Hola de nuevo EMOCIONES!	Los botes de las emociones	Con otros ojos.	El bingo de las emociones	Siento..... cuando.....	Emociones y pensamientos	¿Quién decide cómo me siento?	Aceptamos nuestras lágrimas
Regulación emocional	Estoy enfadado	¡Qué rabia!	Miau marramiau	La tortuga	Solo respira	Viaje a Tranquilandia	Escaner corporal	Hacemos yoga!	El Escalador
	Compañero de respiración	Tranquilos y atentos como una rana	Las 10 piedras de la respiración	Crear una historia	Leche de colores	Cazar pensamientos	Corazón atento	Las cicatrices de la ira	Las emociones en situaciones
Autonomía emocional	Qué miedo	Lo que te da más miedo (una tormenta)	Palabras dulces	Álbum de fotografía	Caja “yo”	El regalo de Merlín	Somos patrimonio de la Humanidad	Una carta para mi	Puestos a imaginar.... ¿Cómo seré en

		de miedo)							un futuro?
	Lo hago solo	Soy fantástico	El recipiente de los reconocimientos	¿Qué necesitamos?	Superestrella	Somos superestrellas	El niño que tenía dos ojos	Los seis sombreros	Un mar de fueguitos
Competencia social	¡Hola tristeza!	Bye, bye tristeza	Cómo me gustan los besos	El cuento más largo del mundo	El círculo del respeto	El jardín de todos	Somos un cielo	Y tú, cómo lo dirías?	Hacemos piña
	Lágrimas bajo la cama	Vaya sorpresa	Sé querer: a ti y a mí	Nuestros sueños	Si te tengo cerca me siento mejor	¡Sí podemos!	La tela de la araña	Las V tres respuestas	Te escucho
Habilidades para la vida	Soy tu guía	Cuento el león y el ratón	Gafas oscuras y gafas claras	Mandala compartida	La fábrica de puntos de libros	El círculo cerrado	Si pudiera cambiar el mundo	Las dos ánforas	Castillo de cartas

ANEXO 2: Temas abordados en los cursos de Educación Emocional para educación infantil y primaria y ejes temáticos de las formaciones dirigidas a docentes de educación media.

Nivel Educativo	Tema
Infantil	Bases teóricas de la Educación Emocional
Infantil	Conciencia emocional: actividades, prácticas y recursos
Infantil	Regulación Emocional: actividades para trabajar la competencia
Infantil	Atención plena: atención a la respiración, conciencia corporal, prácticas y actividades
Infantil	Autonomía emocional: actividades y recursos
Infantil	Competencia social y habilidades para la vida y el bienestar
Infantil	Educación emocional en la primera infancia: las primeras emociones, el apego, la sala de psicomotricidad
Infantil	Dificultades de aprendizaje y educación emocional
Infantil	Neuroeducación: dificultades de aprendizaje y Educación Emocional
Infantil	TDA-H (Trastorno del Déficit de Atención con o sin hiperactividad) y Educación Emocional
Infantil	TEA (Trastorno del Espectro Autista) y Educación Emocional
Infantil	Altas Capacidades y Educación Emocional
Infantil	La música y la Educación Emocional
Infantil	La EE atraviesa la vida de los profesores, maestros y padres
Primaria	Autoconocimiento y gestión de las emociones
Primaria	Cómo afecta el estrés en el cuerpo y en la mente
Primaria	Autoestima y prevención de conductas de riesgo
Primaria	Comunicación asertiva y manejo de conflictos
Primaria	Acoso escolar y ciberbullying
Primaria	Relaciones interpersonales

ANEXO 3: Contenidos del Programa de Actividades de Educación Emocional

Sesión	Título de la Actividad	Objetivos	Descripción de la Actividad	Materiales Necesarios	Tiempo Estimado
1	Autorreflexión Personal	Desarrollar la autorreflexión personal	Actividad centrada en la reflexión individual sobre emociones	Hojas de papel, bolígrafos	30 minutos
2	Conocimiento Emocional Propio y Ajeno	Fomentar el conocimiento de las emociones propias y ajenas	Ejercicios prácticos para identificar y comprender las emociones	Cartulinas, marcadores	45 minutos
3	Empatía con Emociones de los Otros	Desarrollar la empatía hacia las emociones de los demás	Dinámicas grupales para comprender y compartir experiencias	Tarjetas con emociones, caja	60 minutos
4	Regulación de Emociones	Promover la regulación emocional	Estrategias y técnicas para gestionar y controlar las emociones	Ejercicios de respiración, imágenes relajantes	40 minutos
5	Comunicación Interpersonal	Estimular la comunicación efectiva	Juegos y actividades que fomentan la comunicación en el grupo	Juegos de mesa, papel, bolígrafos	50 minutos
6	Autoestima	Fortalecer la autoestima	Ejercicios para reconocer y potenciar aspectos positivos	Espejos, hojas de papel, pegatinas	35 minutos
7	Autoconocimiento	Favorecer el autoconocimiento	Actividades de reflexión sobre fortalezas y áreas de mejora	Pizarra, tizas, papel, bolígrafos	45 minutos
8	Confianza	Promover la confianza en sí mismo y en el grupo	Dinámicas que refuerzan la confianza y la cohesión grupal	Cuerdas, vendas, materiales de construcción	55 minutos
9	Cohesión del Grupo-Clase	Mejorar la cohesión del grupo-clase	Actividades grupales para fortalecer el sentido de pertenencia	Cartulinas, marcadores, música	40 minutos

10	Evaluación Final	Evaluar el progreso y la adquisición de habilidades emocionales	Revisión de lo aprendido y retroalimentación	Cuestionarios, material didáctico	30 minutos
----	------------------	---	--	-----------------------------------	------------

ANEXO 4: Cómo Trabajar los Contenidos de Educación Emocional en Primaria

Dinámica y recursos

Actividad	Descripción
Dramatizaciones, escenificaciones o role-playing	Hacer que uno o más alumnos representen una situación real según los papeles asignados previamente. Permite analizar comportamientos, ayudando a adquirir, desarrollar o inhibir competencias.
Pequeños grupos de debate y discusión	Técnica colectiva que provoca la apertura de los participantes, generando retroalimentación entre los sujetos del grupo.
Utilización del cine	El cine como herramienta de comunicación, información y educación emocional. El análisis de secuencias cinematográficas favorece la alfabetización audiovisual y emocional. Selección de películas que propicien ambientes de comunicación, empatía, libertad de expresión, respeto y comportamiento adaptativo. Consejos para elegir películas adecuadas: recordar historias con influjo positivo, distinguir narrativas sobre actitudes humanas, buscar historias que abran nuevas posibilidades, y desechar las moralizantes.
Selección de películas para educación emocional	Importancia de elegir películas adecuadas para trabajar la educación emocional. Requiere conocimientos y prudencia. Consejos de selección: recordar historias con influjo positivo, distinguir narrativas sobre actitudes humanas, buscar historias que abran nuevas posibilidades, y desechar las moralizantes.
Papel de las películas en educación primaria	Las películas seleccionadas enriquecen la perspectiva y son herramientas de reflexión cotidiana para estudiantes de educación primaria. Ampliación de la investigación incorporando nuevas películas que abordan diversos aspectos emocionales en el contexto de la inteligencia como un rasgo.

ANEXO 5: Películas y vídeos para trabajar aspectos emocionales en relación a la inteligencia rasgo

FACETAS DE LA IE RASGO	PELÍCULAS QUE PUEDEN SER UTILIZADAS (AÑO DE ESTRENO)
Adaptabilidad (6.º año escolar)	La lista de Schindler (1993) El pianista (2002)
Asertividad (6.º año escolar)	El show de Truman (1998) El indomable Will Hunting (1997)
Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás (6.º año escolar)	Una mente maravillosa (2001) El Bola (2000)
Expresión emocional (6.º año escolar)	Billy Elliot (2000) Seven (1995)
Gestión emocional de los demás (6.º año escolar)	Cosas que nunca te dije (1996) Mi vida sin mí (2003)
Regulación emocional (6.º año escolar)	Planta 4.ª (2003) Gladiator (2000)
Optimismo, rasgo (5.º y 6.º año escolar) Generalmente, se realizan en dos sesiones por el tiempo de duración de la película.	La vida es bella (1998) En busca de la felicidad (2006)
Infantil, 1º, 2º, 3º y 4º de primaria	Videos cortos
Empatía y respeto a la vida	La Amistad: https://www.youtube.com/watch?v=OczEHXRU9WU
Habilidades para la vida: el valor de la amistad	El valor de la amistad: https://www.youtube.com/watch?v=GS4hbo0SVNk
Habilidades para la vida: el valor de la empatía	El valor de la Empatía: https://www.youtube.com/watch?v=4Hgmfkg-UTk
Convivencia escolar: prevención del acoso	Prevención del Acoso Escolar: https://www.youtube.com/watch?v=br7syOcNAXE
Autoconcepto: aceptación de cómo eres	El valor de aceptarte tal cuál eres: https://www.youtube.com/watch?v=Fm_g2Tg3Ko4 https://www.youtube.com/watch?v=7sv4kqH72Ek
Cooperación	Trabajo en equipo: https://www.youtube.com/watch?v=fULBjv0fS2A https://www.youtube.com/watch?v=CgBAo_JnUkk
Asertividad para pequeños	Asertividad para niños: https://www.youtube.com/watch?v=da8Da_oWVRU
Comunicación asertiva	Comunicación Asertiva: https://www.youtube.com/watch?v=at4OW4MzTRs

ANEXO 6: Características del Material Didáctico

Características del Material Didáctico y Curricular	Descripción
Motivadores para el alumnado y para el profesorado	Deben generar interés y entusiasmo tanto en los estudiantes como en los profesores, para lograr un compromiso activo en el proceso educativo.
Flexibles y versátiles	Deben adaptarse a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje y a la interacción entre los alumnos y profesores, siendo versátiles y adaptables.
Fácil disponibilidad y accesibilidad	Pueden presentarse en diferentes formatos como papel, grabaciones audiovisuales, multimedia, etc. Deben ser fácilmente accesibles para su uso.
Favorecen la atención a la diversidad	Deben ser diseñados considerando la diversidad de alumnos y profesores, proporcionando recursos y enfoques que se adapten a distintas necesidades.

ANEXO 7: Materiales curriculares para el profesorado I

En esta tabla se resumen los materiales curriculares y didácticos relacionados con los aspectos teóricos de la educación socioemocional:

Autor	Título	Año
Goleman	Inteligencia Emocional	1995
Goleman	La Práctica de la Inteligencia Emocional	1999
Marina	El cáliz vacío: Fracaso de la educación en España	2005
Csikszentmihalyi	Fluir: Una psicología de la felicidad	1997
Csikszentmihalyi	Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención	1998
Bisquerra	Educación emocional y bienestar	1998
Bisquerra	Educación emocional y competencias básicas para la vida	2002
Bisquerra	Educación emocional y competencias emocionales: Propuestas para su integración en el currículum	2008
Bisquerra	Educación emocional y bienestar	2011
Bisquerra	Educación emocional: Propuestas para educadores y familias	2012
Bisquerra	Educación emocional y competencias emocionales	2020

Bisquerra	Educación emocional en el aula: Propuestas para el docente	2022
Matthews, Zeidner y Roberts	Emotional Intelligence: Science and Myth	2002
Vallés y Vallés	La educación emocional en la escuela	2003
Repetto	Psicología de la personalidad: Manual de prácticas	2002
Repetto	Psicología de la personalidad: Teoría e investigación	2003
Fernández-Berrocal y Ramos	Psicología de la emoción	2002
Mestre y Fernández-Berrocal	Manual de inteligencia emocional	2007
Zins, Weissberg, Wang y Walberg	Building Academic Success on Social and Emotional Learning	2004
Pérez-González, Cejudo y Benito	Educación emocional y convivencia escolar	2014

ANEXO 8: Materiales Curriculares para el profesorado II.

Esta tabla resume los autores, títulos y años de publicación de los materiales curriculares y didácticos relevantes para la educación socioemocional.

CRITERIOS	MATERIALES CURRICULARES Y DIDÁCTICOS.
Aspectos teóricos de la educación socioemocional.	<ul style="list-style-type: none"> ● Goleman (1995): “Inteligencia Emocional”. ● Goleman (1999): “La Práctica de la Inteligencia Emocional”. ● Marina (2005): “El cáliz vacío: Fracaso de la educación en España”. ● Csikszentmihalyi (1997): “Fluir: Una psicología de la felicidad”. ● Csikszentmihalyi (1998): “Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención”. ● Bisquerra (1998): “Educación emocional y bienestar”. ● Bisquerra (2002): “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. ● Bisquerra (2008): “Educación emocional y competencias emocionales: Propuestas para su integración en el currículum”. ● Bisquerra (2011): “Educación emocional y bienestar”. ● Bisquerra (2012): “Educación emocional: Propuestas para educadores y familias”. ● Bisquerra (2020): “Educación emocional y competencias emocionales”. ● Bisquerra (2022): “Educación emocional en el aula: Propuestas para el docente”. ● Matthews, Zeidner y Roberts (2002): “Emotional Intelligence: Science and Myth”. ● Vallés y Vallés (2003): “La educación emocional en la escuela”. ● Repetto (2002): “Psicología de la personalidad: Manual de prácticas”. ● Repetto (2003): “Psicología de la personalidad: Teoría e investigación”. ● Fernández-Berrocal y Ramos (2002): “Psicología de la emoción”. ● Mestre y Fernández-Berrocal (2007): “Manual de inteligencia emocional”. ● Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004): “Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say”. ● Pérez-González, Cejudo y Benito (2014): “Educación emocional y convivencia escolar”.

Educación socioemocional publicados en editoriales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Carpena (2003): “Educación Emocional y Social en Educación Primaria” es una obra que podría ser relevante para la educación primaria, ya que aborda la educación emocional y social en este nivel educativo. ● Greenberg y Kushé (1993): “Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators” es una guía que brinda pautas para educadores sobre cómo promover el aprendizaje social y emocional en los estudiantes, lo cual es aplicable a la educación primaria. ● Vallés-Arándiga (1999): “Educación Emocional y Bienestar” es una obra que aborda la educación emocional y su relación con el bienestar, aspectos que son de interés en la educación primaria.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Carpena (2003): “Educación Emocional y Social en Educación Primaria” es una obra que podría ser relevante para la educación primaria, ya que aborda la educación emocional y social en este nivel educativo. ● Greenberg y Kushé (1993): “Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators” es una guía que brinda pautas para educadores sobre cómo promover el aprendizaje social y emocional en los estudiantes, lo cual es aplicable a la educación primaria. ● Vallés-Arándiga (1999): “Educación Emocional y Bienestar” es una obra que aborda la educación emocional y su relación con el bienestar, aspectos que son de interés en la educación primaria. ● Pascual y Cuadrado (2001): “Educación Emocional: Programa para Secundaria” es un material que puede ser importante para la educación secundaria, ya que se centra en la implementación de la educación emocional en este nivel educativo. ● Redorta, Obiols y Selva (2003): “Aprender a convivir: guía para la educación emocional” es un material que puede ser de utilidad en la educación secundaria, puesto que aborda la educación emocional y la convivencia, aspectos importantes en este nivel educativo.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Pearce (1995): “The Magical Child” es una obra escrita por Joseph Chilton Pearce que explora temas relacionados con el desarrollo de los niños y la crianza. Aunque no está directamente dirigida a las familias, ofrece perspectivas valiosas sobre la crianza de los hijos. ● Vallés-Arándiga (2000): “Educación emocional y bienestar” es una obra de este autor que puede ser relevante para las familias, ya que aborda la educación emocional y su relación con el bienestar, aspectos que son de interés en el ámbito familiar

<p>Materiales sobre la teoría de las emociones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fernández-Abascal et al. (1995, 1998): Estos autores han realizado investigaciones en el campo de la psicología de las emociones. Sus publicaciones pueden abordar diversos aspectos de las emociones. ● Frijda (1986): “The Emotions” es una obra fundamental de Nico H. Frijda que explora en profundidad el tema de las emociones desde una perspectiva psicológica. ● Ekman (2003): Paul Ekman es un influyente experto en el estudio de las expresiones faciales y las emociones. Su libro "Emotions Revealed" y su trabajo sobre las microexpresiones faciales son recursos valiosos para comprender las emociones humanas. ● Harris (1992): “The Emotions” es una obra de Judith Lewis Harris que proporciona una visión general de las emociones desde una perspectiva psicológica y de desarrollo. ● Lazarus (1991): Richard Lazarus es un destacado psicólogo que ha contribuido significativamente al campo de la psicología de las emociones. Su obra “Emotion and Adaptation” es una referencia importante en el estudio de las emociones. ● Le Doux (1996): Joseph LeDoux es conocido por su trabajo sobre la amígdala y las emociones. Su libro “The Emotional Brain” es una obra clave en la neurociencia de las emociones. ● Lewis y Haviland (1993): “Handbook of Emotions” es una obra editada por Margaret Lewis y Philip Haviland que aborda diversos aspectos de las emociones desde una perspectiva multidisciplinaria.
<p>Materiales útiles para la formación del profesorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fernández-Abascal et al. (1995, 1998): Estos autores han realizado investigaciones en el campo de la psicología de las emociones. Aunque no tengo información específica sobre obras individuales, sus investigaciones y publicaciones pueden abordar diversos aspectos de las emociones. ● Frijda (1986): “The Emotions” es una obra fundamental de Nico H. Frijda que explora en profundidad el tema de las emociones desde una perspectiva psicológica. ● Ekman (2003): Paul Ekman es un influyente experto en el estudio de las expresiones faciales y las emociones. Su libro “Emotions Revealed” y su trabajo sobre las microexpresiones faciales son recursos valiosos para comprender las emociones humanas. ● Harris (1992): “The Emotions” es una obra de Judith Lewis Harris que proporciona una visión general de las emociones desde una perspectiva psicológica y de desarrollo. ● Lazarus (1991): Richard Lazarus es un destacado psicólogo que ha contribuido significativamente al campo de la psicología de las emociones. Su obra “Emotion and Adaptation” es una referencia importante en el estudio de las emociones. ● Le Doux (1996): Joseph LeDoux es conocido por su trabajo sobre la amígdala y las emociones. Su libro “The Emotional Brain” es una obra clave en la neurociencia de las emociones. ● Lewis y Haviland (1993): “Handbook of Emotions” es una obra editada por Margaret Lewis y Philip Haviland que aborda diversos aspectos de las emociones desde una perspectiva multidisciplinaria.

<p>Programas de acceso gratuito, disponibles en internet</p>	<p>30 Actividades para trabajar la Educación Emocional: http://www.clubpequeslectores.com/2015/06/trabajando-las-emociones-recursos-educativos.html https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/trabajar-las-emociones/</p> <p>Actividades para trabajar las tutorías en secundaria: https://iessecundaria.files.wordpress.com/2009/01/tutoria-en-la-eso_20-actividades-practicas.pdf</p> <p>Recursos sobre Educación Emocional: https://elparquedelasemociones.com/recursos-educativos/ https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/educacion-emocional/</p> <p>18 Recursos para trabajar la Educación Emocional en las aulas https://infosal.es/recursos_inteligencia_emocional/</p> <p>Fichas y materiales de acceso gratuito https://www.racoinfantil.com/fichas-y-materiales/las-emociones/</p> <p>Recomendamos el acceso a estas páginas web; sin embargo, carecemos de información verificada que respalde la validez de los recursos disponibles en dichos sitios.</p>
<p>Sitios web que tratan temas sobre educación socioemocional con validez</p>	<p>Advancing Social and Emotional Learning - CASEL Emotional Intelligence Consortium - Articles, Research and Information on Emotional Intelligence (eiconsortium.org) https://rieecb.com/eefamilia/ https://rieecb.com/familias/ www.bambuuruguay.org</p>

Fuente: Elaborado por Sanz (2022) sobre la base de Cejudo (2017).

ANEXO 9: Programación de actividades de EE. Bambú (Secundaria)

	1° y 2° secundaria	3° y 4° secundaria
Conciencia emocional Autoconcepto	<u>Ahora me siento... Voy buscando emociones</u>	<u>¿A que no eres capaz de hacerlo?</u>
	<u>Un viaje por el mundo de las emociones</u>	
Regulación emocional Estres	<u>Luces, cámara y emoción</u>	
	<u>Navegando por la vida</u>	
Autonomía emocional	<u>Nos educamos-emocionamos con 16 años</u>	
	<u>Gratitud expansiva</u>	
Competencia social	Adaptación de Somos una piña! ☰ Bambú. CS 6o año (I)	<u>La Vara de la confianza</u>
Habilidades para la vida	Adaptación de las dos Ánforas ☰ Bambú HV 5o año	<u>Que no caiga el globo</u>

ANEXO 10: Consentimiento informado para el maestro/a

Yo,____, con CI:_____, actuando en mi nombre e interés propio.

DECLARO QUE:

He recibido información sobre la Investigación **Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral** del que se nos ha entregado una hoja informativa anexa a este consentimiento y para el que se solicita mi participación. He entendido su significado, se nos ha aclarado las dudas y han sido expuestas las acciones que se derivan del mismo.

He sido informado/a de que los datos de los usuarios o participantes serán tratados de conformidad con lo que establece la *Ley de Protección de Datos y Acción de Habeas Data 18.331*, de protección de datos de carácter personal.

Como participante, mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntario/a y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio. Asimismo, renuncio a cualquier beneficio económico, académico o de cualquier otra naturaleza que pudiera derivarse del proyecto o de sus resultados.

Agradezco su participación y colaboración en esta investigación

Firma del participante

Firma de la investigadora

Montevideo,de.....de 2022

ANEXO 11: Consentimiento informado para el participante menor de edad y su/s tutor/es legal/es

Yo, _____, menor de edad, con CI: _____, actuando en nombre e interés propio. Yo/Nosotros, _____, tutor/es legal/es de _____, con CI: _____, actuando en nombre e interés del representado.

DECLARAMOS QUE:

Hemos recibido información sobre la investigación, **Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de competencias emocionales en una escuela pública del Uruguay como medida preventiva y de desarrollo integral** del que se nos ha entregado una hoja informativa anexa a este consentimiento y para el que se solicita la participación del usuario menor de edad. Hemos entendido su significado, se nos han sido aclaradas las dudas y han sido expuestas las acciones que se derivan del mismo.

Hemos sido informados/a de que los datos de los usuarios o participantes serán tratados de conformidad con lo que establece la *Ley de Protección de Datos y Acción de Habeas Data 18.331*, de protección de datos de carácter personal.

Como participante, mi colaboración en el proyecto es totalmente voluntario/a y tengo derecho a retirarme del mismo en cualquier momento, revocando el presente consentimiento, sin que esta retirada pueda influir negativamente en mi persona en sentido alguno. En caso de retirada, tengo derecho a que mis datos sean cancelados del fichero del estudio. Asimismo, renuncio a cualquier beneficio económico, académico o de cualquier otra naturaleza que pudiera derivarse del proyecto o de sus resultados.

Agradezco su participación y colaboración en esta investigación

Firma del participante menor de edad y sus tutores legales

Firma de la investigadora

Montevideo,de.....de 2022.

ANEXO 12: Cuestionario de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional.

Análisis de las necesidades del contexto escolar en su dimensión social y emocional.

Escuela 350

Apreciado docente, después de haber leído y sido informado con detenimiento del objetivo de la investigación que se lleva a cabo en la Escuela 350, agradecemos que puedan completar este cuestionario con el objetivo de determinar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que presenta el contexto escolar en su dimensión social y emocional, para la aplicación de un Programa de Educación Emocional (PEE).

La obtención, tratamiento, conservación, comunicación y cesión de sus datos se hará conforme a lo dispuesto en la **Ley 18.331 de Protección de Datos y Acción de Habeas Data**. El marco institucional donde se desarrolla esta investigación es la responsable del tratamiento de sus datos pudiendo contactar con la investigadora a través de los siguientes medios; correo electrónico y teléfono. Toda información recolectada para la investigación será de carácter anónimo y conservada de forma confidencial

Preguntas

1- ¿Cuáles son las razones personales para participar de una formación y posterior aplicación de un PEE?

2-¿Qué experiencias previas tiene sobre la temática a nivel educativo formal o a nivel de formación informal (lecturas, bibliografía, noticias, reportajes...) u otras experiencias?

3- ¿Podría describir qué necesidades presenta el ámbito escolar para implementar estas actividades?

4- Siguiendo con la línea de la pregunta anterior ¿podría describir qué problemas y qué oportunidades presenta el contexto social de la escuela para la implementación de un programa de EE?

5-Entendemos que el clima escolar de la clase es fundamental para lograr un buen aprendizaje, considera que las actividades de EE ayudarán a construir un clima adecuado?

6-¿En los contextos de extrema vulnerabilidad, piensa que se pierde tiempo pedagógico en solucionar problemas conductuales en detrimento de los contenidos académicos?

7-¿Qué puede aportar la educación emocional en su clase?

8-¿Considera que hay alumnos que se desvinculan de la educación, y en caso afirmativo, y a su criterio, cuáles pueden ser las causas, se observa más en niñas que en niños.

9-Considera que las actividades que presenta el PAEE son claves en la construcción del desarrollo integral del alumnado.

10- En una escala del 1 al 10 (siendo el 1 "no importante" y el 10 "extremadamente importante") ¿qué aspectos de la educación emocional tendrían el mayor impacto en el ámbito escolar?

Empatía

Autoconciencia

Técnicas anti bullying

Reconexión con uno mismo

Regulación emocional

Aceptación de la diversidad

Resolución de conflictos

Resiliencia

Trabajo colaborativo

Comunicación efectiva y no violenta

Mindfulness

Otro (especifique)

11- ¿Cree relevante la formación continua de los docentes en el desarrollo de estas habilidades? SÍ /NO

12- Considera necesaria y adecuada la formación para conseguir los objetivos propuestos en un PAEE.

13- Los recursos y materiales que presentan las planificaciones de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo en la clase.

14- Presenta alguna formación en relación a la temática.

15- Conoce experiencias anteriores.

Gracias por vuestra colaboración en esta investigación

ANEXO 13: Fichas de observación de comportamientos de riesgo

<https://docs.google.com/forms/d/1SMOfLYNetzkF4XOI9ox1G3WCdonkIPz9yaGjiHMZEUU/edit?usp=sharing>

Secció 1 de 10

Cuestionario Ficha de observación de conductas de riesgo

Esta ficha de observación diaria, intentará cuantificar las conductas de riesgo a lo largo del curso 2022.

Adreça electrònica *


Adreça electrònica vàlida

Aquest formulari recull les adreces electròniques. [Canvia la configuració](#)

Título sin título

Descripció (opcional)

Pregunta *

Mes, dia, any 

Pregunta *

- 4to A
- 4to B
- 4to C
- 4to D
- 5to A
- 5to B
- 5to C
- 5to D
- 6to A
- 6to B
- 6to C
- 6to D

Secció 2 de 10

Conducta de riesgo: Ausentismo ✕ ⋮

Descripció (opcional)

¿Cuántos alumnos han faltado a clase? *


cero


de 1 a 3


de 3 a 5

más de cinco

Tt







Secció 3 de 10

Conducta de riesgo: Agresión ✕ ⋮


Descripció (opcional)


Ha habido agresión *


Sí

No

Tt







Secció 4 de 10

Títol de la secció (opcional) ✕ ⋮

Tipo de agresión, lugar de la agresión, objeto de la agresión.


La agresión fue *


Física


Psicológica (insulto, destrato, burla, gritar, etc)

falta a las normas (de la escuela, de la clase)

Tt







Las agresiones: *

- en el patio
- en la clase
- a la hora de la salida
- a la hora de la entrada
- en el comedor
- en el pasillo
- en educación física

La agresión esta dirigida a: *

- él/ella misma
- hacia los compañeros
- hacia la maestra/o
- hacia un compañero en concreto

El alumno/a tienen armas u objetos intimidantes *

- No
- Si

Secció 5 de 10

Títol de la secció (opcional) ✕ ⋮

Tipo de arma u objeto intimidante

Escribe qué tipo de objeto intimidante trajo a la escuela *

Text d'una resposta breu

Secció 6 de 10

Conducta de riesgo: estado emocional



Descripció (opcional)

Percibe que existen niños tristes en clase. *

- Sí
- No



Secció 7 de 10

Títol de la secció (opcional)



Cuantificar los niños/as tristes

Cuántos niños tristes cuantifica *

- de 1 a 3
- de 3 a 5
- más de 5



Secció 8 de 10

Conducta de riesgo: dinámica escolar



Los alumnos se distraen, no quieren trabajar, tienen dificultades de concentración y molestan, etc

Los alumnos/a siguen la dinámica escolar *

- Sí
- No
- algunos no



Secció 9 de 10

Títol de la secció (opcional)



Seguimiento de la dinámica escolar



Antes del patio, cuántos alumnos NO cumplen tareas escolares *

- 1 a 3
- de 3 a 5
- más de 5

Después del patio, cuántos alumnos NO cumplen tareas escolares *

- 1 a 3
- de 3 a 5
- más de 5

Secció 10 de 10

Comentarios generales



Descripció (opcional)

Pregunta

Text d'una resposta llarga

ANEXO 14: Cuestionarios de Proceso y Cuestionario de Resultados

Cuestionario para evaluar el programa por parte de los maestros/as, aplicado durante el 2022

Escuela 350 Montevideo (Uruguay)

(diciembre de 2022)

Apreciado docente después de firmar el consentimiento informado, se exponen a continuación dos cuestionarios para la evaluación del proceso y del producto del programa de Educación Emocional (PEE) que ha trabajado durante este curso académico.

Nombre: _____

Clase: _____

I Evaluación del proceso

Maestro/as

Una vez realizadas las actividades correspondientes al PEE, es necesario evaluarlas. Para ello solicitamos su colaboración.

1-¿El contenido de las actividades es suficientemente adecuado y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos en cada planificación?

Muy adecuada Bastante adecuado Se podría mejorar Es necesario mejorarla

Comentario: _____

2-¿Se ajusta el tiempo que aparece en la ficha de cada una de las actividades al tiempo real de aplicación?

Mucho Bastante Poco Nada

3-¿Los recursos materiales que presenta la planificación de cada actividad son adecuados para el correcto desarrollo de la misma?

Muy adecuada Bastante adecuada Poco adecuada Nada adecuada

4- A partir de su opinión como maestro/a valore los siguientes aspectos con relación al alumnado, una vez haya finalizado cada actividad programada..

	Mucho=4	Bastante =3	Poco =2	Nada=1
Interés despertado por la actividad				
Participación				
Clima de trabajo en la clase				

--	--	--	--	--

Comentarios

II- Evaluación del producto

Maestro/a

1-¿En qué grado se han trabajado los bloques temáticos del programa? Entendiendo el numeral 3 como aceptable.

Menor grado

Mayor grado

	1	2	3	4	5
Conciencia emocional					
Control emocional					
Autoestima					
Habilidades socio-emocionales					
Habilidades de vida y bienestar					

2-¿En qué medida se han apreciado mejoras en los comportamientos de los alumnos, una vez hayan sido trabajadas las siguientes competencias emocionales por el docente?

Menor grado

Mayor grado

	1	2	3	4	5
Conciencia emocional					
Regulación emocional					
Autonomía autoestima					
Habilidades socio-emocionales					
Habilidades para la vida					

3 ¿Qué actividades piensa que se podrían mejorar o suprimir del programa?

Mejorar: -----

Suprimir: -----

4. ¿Alguna actividad, en su aplicación, ha presentado problemas, dificultades dignas de reseñar?

Cuáles: -----

Motivos:

5. Según su opinión ¿cómo se podría mejorar el programa?

.En cuanto a las actividades-----

.En cuanto a la planificación-----

.En cuanto a la evaluación-----

6. ¿En qué medida el PEE ha actuado como medida de prevención primaria en el contextos escolar?

Mucho	Bastante	Poco	Nada
--------------	-----------------	-------------	-------------

7. ¿Cómo se ha logrado?-----

8. ¿Cómo ha incidido en los comportamientos concretos?-----

9. ¿Cómo han cambiado los alumnos?-----

10. ¿Cómo ha contribuido el programa en el desarrollo integral de los educandos?-----

11. ¿En qué medida le ha resultado difícil adaptar las actividades del programa a su propio grupo?

Muy difícil	Bastante difícil	Un poco difícil	Nada difícil
--------------------	-------------------------	------------------------	---------------------

12. ¿En qué medida considera suficiente..?

-El tiempo dedicado a la preparación de las actividades

Mucho	Bastante	Poco	Nada
--------------	-----------------	-------------	-------------

-El material específico elaborado para la aplicación del programa:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
--------------	-----------------	-------------	-------------

-El tiempo dedicado al desarrollo del programa

Mucho	Bastante	Poco	Nada
--------------	-----------------	-------------	-------------

13.-Según su opinión y a la luz de los objetivos conseguidos, ¿en qué medida cree que ha valido la pena aplicar el programa?

Mucho	Bastante	Poco	Nada
--------------	-----------------	-------------	-------------

14.-Según su opinión considera adecuado o no una formación más sistemática en competencias emocionales?

SI	NO
-----------	-----------

Gracias por su colaboración en esta investigación.

ANEXO 15: Cuestionario para medir las percepciones de los estudiantes de la escuela 350

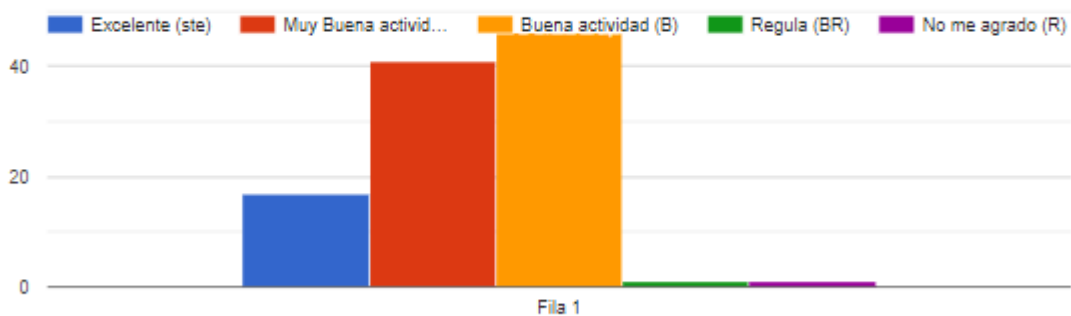
En el transcurso de esta tesis hemos introducido un nuevo cuestionario que no estaba previsto al comienzo pero que nos pareció interesante a los efectos de medir las percepciones de los propios protagonistas; los alumnos/as. Se trata del Cuestionario para evaluar las actividades del Programa por parte de los alumnos (Manuel Alvarés González, 2019, pág.109) el cual tiene por objetivo evaluar las actividades del PAEE por parte de los alumnos y poner en valor el programa.

https://docs.google.com/forms/d/1OKO0Qt4NTCye2E17m6xMRjPYRjd04Qw483XoJfy32_A/edit

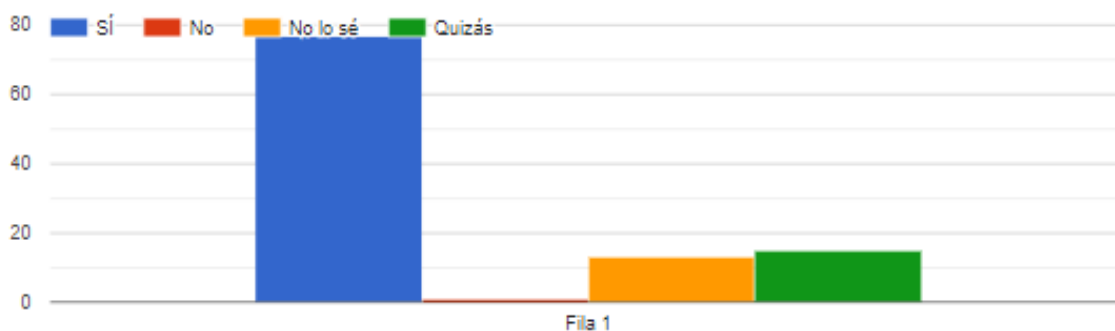
Preguntas	R	RB	B	MB	STE
1-Considero la actividad interesante					
2-Lo que he aprendido en la actividad me va a ser útil.					
3-He entendido la actividad.					
4-El tiempo dedicado a la actividad ha sido adecuado.					
5-Las explicaciones de la maestra/o me han resultado adecuados					
6-Me ha resultado divertido participar de la actividad					
7-Creo necesario hacer actividades de este tipo					
8-Señala la casilla que más se acerca a las palabras que mejor expresan cómo te has sentido.					

ANEXO 16: Resultados del cuestionario sobre la satisfacción de los alumnos

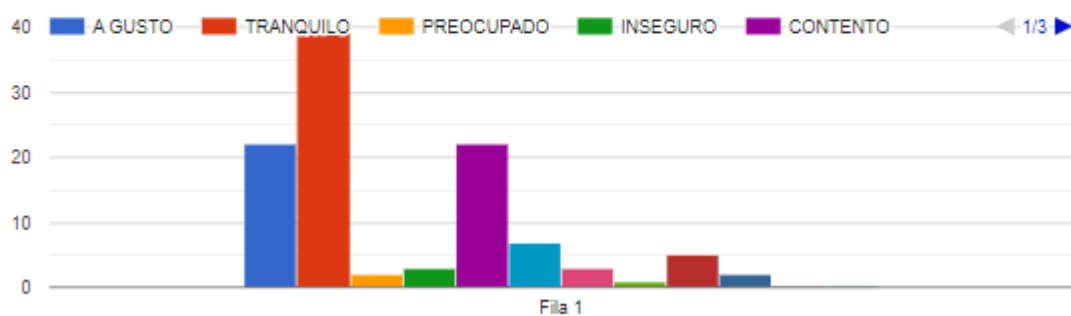
Considero la actividad interesante



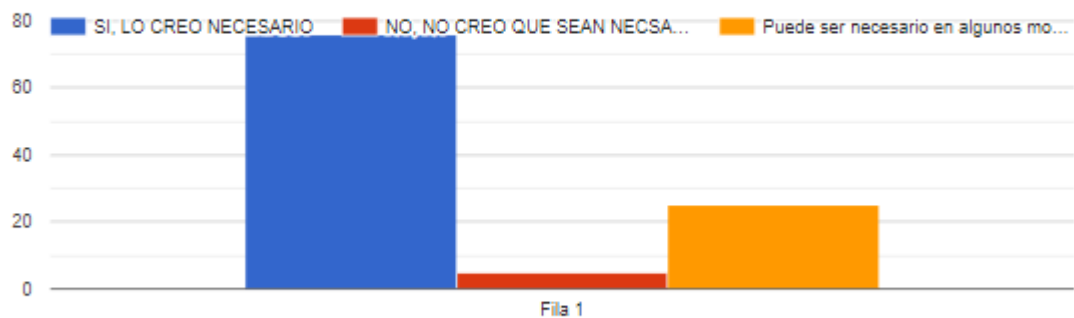
Lo que he aprendido en la actividad me va a ser útil.



Señala la casilla que más se acerca a las palabras que mejor expresan cómo te has sentido.



Creo necesario hacer actividades de este tipo.



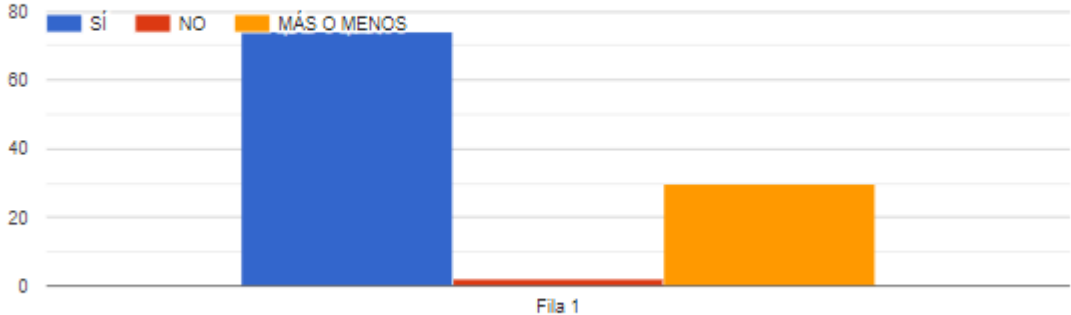
Me ha resultado divertido participar de la actividad



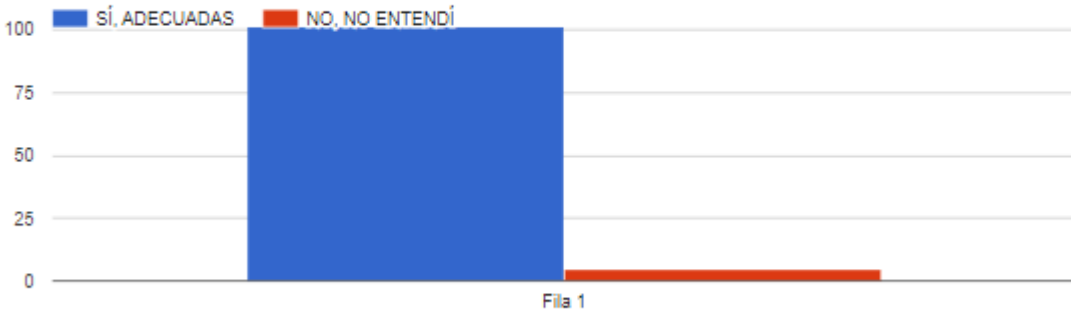
El tiempo dedicado a la actividad ha sido adecuado.



He entendido la actividad.



Las explicaciones de la maestra/o me han resultado adecuados



ANEXO 17: Pretest

A manera de ilustración, el lector encontrará un ejemplo del contenido del pretest/postest que ha sido extraído mediante capturas de pantalla. Se invita al lector a revisar la totalidad del cuestionario en el enlace proporcionado aquí.

<https://docs.google.com/forms/d/1tqMs5x6VH1AM51vbRXRNmZknGWrpBIJqRaluGAKgkKg/edit>

The image shows two screenshots of a Google Form. The top screenshot displays the form's header with navigation tabs for 'Preguntas', 'Respostes' (178), and 'Configuració', along with a total score of 0. Below the header are four social media-style icons: a thumbs up, a heart, a smiley face, and a blushing smiley face. The main title is 'Cuestionario diagnóstico Escuela 350'. The instructions state: 'A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que a ti te pasa. Antes de responder es muy importante que pienses en lo que haces y no en lo que te gustaría hacer o en lo que crees que a los otros les gustaría que hicieses. Selecciona la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente. Es necesario contestar todas las preguntas. Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te pasa la prueba.' A link for 'Canvia la configuració' is provided. The bottom screenshot shows a question titled 'Sexo del participante' with a 'Selecció múltiple' dropdown menu. The options are: 'eres un niño', 'eres una niña', and 'Afegeix una opció o afegeix Altres'. The question is marked as 'Solucionari' (0 punts) and 'Obligatori'.

Secció 2 de 7

Valora tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el número de acuerdo con la siguiente puntuación:

1-Nunca 2-casi nunca 3-ocasionalmente 4-casi todos los días 5-todos los días

Antes de comenzar con el cuestionario responde esta oración. Entiendo cuando me hablan de emociones, sé que existe una palabra que se llama emoción y que son sentimientos, selecciona lo que te parezca. *

- Sí
- NO

Després de la secció 2 Ves a la secció 3 (CONCIENCIA EMOCIONAL)

3. Puedo describir mis sentimientos fácilmente. *

- 1-Nunca
- 2-casi nunca
- 3-ocasionalmente
- 4-casi todos los días
- 5-todos los días

Secció 3 de 7

CONCIENCIA EMOCIONAL

Descripció (opcional)

1. Sé cuando me siento: triste, enojado, alegre, feliz, o me dan asco las cosas. *

- 1-Nunca
- 2-Casi nunca
- 3-Ocasionalmente
- 4-casi todos los días
- 5-todos los días

ANEXOS 18: Posttest

https://docs.google.com/forms/d/1M0efX8O_OKEPIe4NbL5E7bLUffocK08kcEXBqI0cqdI/edit

ANEXO 19: Contenidos formativos para los docentes de la Escuela 350

MÓDULO 1: Bases teóricas de la Educación Emocional

1. Presentación.
2. Bases teóricas de la Educación Emocional.
3. Estructura y planificación de las sesiones del Programa.

Clase virtual sábado 30 de abril de 10 a 12 horas.

MÓDULO 2: Conciencia y Regulación emocional

1. Base teórica.
2. Actividades, prácticas y recursos para el conocimiento de sí mismo, comunicación y conocimiento del ambiente.

Clase virtual sábado 14 mayo de 10 a 12 horas.

MÓDULO 3: Autonomía emocional

1. Base teórica.
2. Actividades para trabajar la competencia con los alumnos.

Clase virtual sábado 18 junio de 10 a 12 horas.

MÓDULO 4: Competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

1. Base teórica.
2. Actividades para trabajar la competencia con los alumnos

Clase virtual sábado 2 julio de 10 a 12 horas.

MÓDULO 5: Dificultades de aprendizaje y educación emocional

1. Neuroeducación: dificultades de aprendizaje y Educación Emocional.
2. TDA-H (Trastorno del Déficit de Atención con o sin hiperactividad) y Educación Emocional.
3. TEA (Trastorno del Espectro Autista) y Educación Emocional.

4. Altas Capacidades y Educación Emocional.

Clase virtual sábado 3 septiembre de 10 a 12 horas.

MÓDULO 6: Mindfulness - atención plena

Clase virtual sábado 24 septiembre de 10 a 12 horas.

MÓDULO 7: Autoestima y prevención de conductas de riesgo.

Clase virtual sábado 15 octubre de 10 a 12 horas.

MÓDULO 8: Bullying y cyberbullying

Clase virtual sábado 12 noviembre de 10 a 12 horas.

MÓDULO 9: Educación Emocional en la Primera Infancia

Clase virtual sábado 19 noviembre de 10 a 12 horas.

MÓDULO 10: PANEL CON EL EQUIPO DOCENTE

Debate - coloquio-Experiencias prácticas y casos de éxito en la implementación de programas de educación emocional. (Nos visitan dos directoras de escuelas, una de una escuela pública urbana de la capital y otra directora de una escuela rural del departamento de Río Negro)

Clase virtual sábado 3 diciembre de 10 a 12 horas.

Fuente: Grupo Bambú (2019)

ANEXO 20: Ejemplo de programación para 6to año de primaria

Competencia a trabajar: Conciencia emocional.

Un mar de fueguitos

Objetivos:

- Promover la autoestima.
- Guiar el trabajo personal con la autonomía emocional.
- Promover el trabajo con la confianza en uno mismo y la percepción de autoeficacia.

Tiempo: 1 hora y media

Actividades:

- Para este recorrido didáctico se propone partir de audición de “El mundo” del Libro de Los Abrazos de Eduardo Galeano en <https://youtu.be/9V922yOgsXc>
- Luego de la escucha se promoverá la reflexión sobre la idea que plantea el autor. Pensar y compartir qué tipo de “fuego” es cada uno, de acuerdo con la descripción planteada en la narración.
- Como espacio grupal se propondrá la dinámica: ¿Cómo soy?,
 - Organizados en un círculo y sentados se pasará una vela encendida.
 - El docente compartirá la siguiente consigna: *“al recibir la luz debemos pensar cada uno, una cualidad positiva y otra característica personal que consideremos que debemos transformar”*.
 - Quien recibe la vela se la pasa a otro compañero/a y así sucesivamente hasta que toda la clase haya recibido la luz.
 - Al terminar, cada niño/a escribe su defecto en un papel y los queman para representar que desean mejorar y transformarse.
 - Recuerda: *“Si eres consciente de lo que no te gusta de ti y te lo propones con firmeza, puedes cambiar lo que te hace sentir mal”*.

- Elige alguna de esas características y piensa cómo podrías transformarla. Por ejemplo:

Soy tímida y me da vergüenza iniciar conversaciones con desconocidos.

Puedo iniciar una conversación utilizando “trucos”, como preguntar la hora.

- Cómo forma de cierre de la actividad se propone una actividad escrita individual a través del trabajo con la ficha personal, recordando que, si somos conscientes de lo que no nos gusta de nosotros, podremos cambiarlo.

Observaciones:

- Propiciar la participación de todo el alumnado en la dinámica de la sesión.
- Recoger todos los materiales que sean elaborados por el alumnado en la carpeta de trabajo o portafolio.
- Realizar el cuestionario de satisfacción del alumnado.(Anexo IA)

Bibliografía:

Galeano, E. (1991). El libro de los abrazos: imágenes y palabras. Siglo XXI.

Galeano, E. (2010). El mundo.Cuento. Obtenido de <https://youtu.be/9V922yOgsXc>

Güell, M., y Muñoz, J. (2003). Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria. Barcelona: Wolters Kluwer.

Renom, A. (2003). Educación emocional. Programa para la educación primaria. Barcelona: Wolters Kluwer.