



Diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional “Universo Emocionante” a través de la metodología del Aprendizaje Servicio

Design, implementation, and evaluation of the “*Universo Emocionante*” emotional educational Program through the Service-Learning methodology

Sandra Cabello-Sanz y Julián Alfonso Muñoz-Parreño

Universidad Isabel I de Burgos, España

Resumen

Antecedentes: el desarrollo de programas de educación emocional (EE) permite reducir la conflictividad y la violencia entre los adolescentes, mejorando su motivación, competencias sociales y emocionales, el clima escolar y la convivencia (Bisquerra & López-Cassà, 2021; Garaigordobil-Landazabal, 2018). **Objetivo:** implementar un programa basado en una metodología híbrida entre el modelo pentagonal de competencias emocionales del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) y la metodología del aprendizaje servicio (ApS), que permita la mejora de las competencias emocionales en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). **Método:** se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest/postest de dos grupos que conformaron una muestra total de 30 estudiantes de 2º de la ESO (15 alumnos como grupo experimental y 15 como grupo control) ($M_{edad} = 13.74$; $DT = .54$). Se empleó el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adolescentes (CDE-SEC) (Bisquerra & Pérez, 2007). **Resultados:** el grupo experimental mejoró significativamente en cuatro de las seis competencias emocionales estudiadas: conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, y competencia emocional total, excepto la autonomía emocional sin diferencias entre los grupos. Respecto al grupo control se encontraron resultados significativos en competencia para la vida y el bienestar. **Conclusiones:** el Programa es efectivo para mejorar el nivel de competencia emocional del alumnado de ESO.

Palabras clave: Competencias sociales y emocionales; Comportamientos desadaptativos; Adolescentes; Metodología mixta

Abstract

Background: the development of emotional education programs reduces conflict and violence among teenagers, improving their motivation, social and emotional competencies, school climate and coexistence. A low level of emotional competencies can generate disruptive behaviors that aggravate the development of teenagers, as well as their personal, familiar, academic and social relationships. **Objective:** to offer the educational community an innovative and practical Program, based on a mixed methodology between the pentagonal model of emotional competencies of the Research Group on Psych-pedagogical Orientation (GROP) and the Service-Learning methodology (ApS). This will allow the development of emotional competencies in Secondary Education. **Method:** a pretest/postest quasi-experimental design of two groups that made up a total sample of 30 students in the 2nd year of secondary school (15 students in the experimental group and 15 students in the control). **Results:** the experimental group, which received the implementation of the Program, improved significantly in four of the six emotional competencies analysed: emotional awareness, emotional regulation, social competence and total emotional competence, except emotional autonomy. **Conclusions:** the Program is valid to improve the level of emotional competencies in students.

Keywords: Social and emotional competencies; Disruptive behaviors; Teenagers; Mixed methodology

Fecha de recepción: 23/10/2022

Fecha de aceptación: 14/02/2023

Correspondencia: Sandra Cabello-Sanz; sandracs89@gmail.com

Introducción

La educación emocional implica el desarrollo de competencias emocionales, y se define como “un proceso educativo, continuo y permanente” (Bisquerra, 2003, p. 27), cuyo principal objetivo es el desarrollo personal y social del ser humano en lo que se identifica como una educación integral para la vida. Es un proceso que se lleva a la práctica mediante la aplicación de programas de EE con alumnado de todas las etapas educativas: Infantil, Primaria, Universitaria, Formación Profesional y de Adultos, asumiendo, así, el contexto educativo un rol fundamental en su desarrollo (Agulló-Morera et al., 2010; Costa-Rodríguez et al., 2021; García-Domingo, 2021; Fernández-Berrocal & Cabello-González, 2021; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Pérez-Escoda & Filella-Guiu, 2019; Solé-Blanch, 2020). La EE se considera, además, como una forma de prevención primaria ante la presencia de situaciones de riesgo como el consumo de drogas, el desarrollo de enfermedades asociadas a la salud mental como, por ejemplo, el estrés, la ansiedad o la depresión, la impulsividad, la violencia, las conductas disruptivas y el suicidio, entre otras. Así pues, las personas que reciben una adecuada EE presentan un menor índice de incidencia de los síntomas anteriormente citados (Bisquerra & Mateo, 2019; Bisquerra & López-Cassà, 2021; Garaigordobil-Landazabal, 2018; Vergara et al., 2015; Veytia et al., 2016).

A colación de lo anterior, una falta de competencia emocional incapacita al alumnado para hacer frente a las demandas del día a día. Son numerosas las investigaciones que avalan la importancia de adquirir un elevado cociente emocional (CE), siendo tan necesario como el empleo del tradicional cociente intelectual (CI), lo que permite mejorar tanto el grado de felicidad del ser humano, como su éxito académico y profesional (Broc-Cavero, 2019; Durlak et al., 2011; Filella-Guiu et al., 2014; Hallam, 2009; Jones, 2004; Sklad et al., 2012). No obstante, la importancia de la EE en las aulas no es una cuestión novedosa, y es que son muchos los informes y documentos oficiales que respaldan dicha necesidad, como, por ejemplo, el artículo 29 de La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989 o el Informe Delors (1996) bajo el título *la educación encierra un tesoro* que presenta cuatro pilares en los que debe basarse la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Más recientemente, en 2007, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó la *Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing* en la que se hace hincapié sobre la necesidad de considerar las competencias sociales y emocionales como herramienta básica de preparación para la vida, algo que secundan los principios de la actual ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Una vez justificada la importancia de la EE es necesario analizar las dos vertientes que, de manera tradicional, se han asociado a su definición e interpretación (Pérez-González et al., 2015). Por un lado, una concepción más restrictiva del término, donde la EE se encuentra exclusivamente conectada con la mejora de la inteligencia emocional (IE) (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Y, por otro lado, una concepción más amplia, que incluye el concepto de competencias socioemocionales (CSE), tomando como referente en esta vertiente a la asociación estadounidense *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) fundada en el año 1994 que, debido a su gran alcance, extiende el uso internacional del concepto *Social and Emotional Learning* (SEL). Esta segunda concepción hace referencia a un tipo de aprendizaje más integrador en el que se tienen en cuenta diversas competencias tanto de tipo social como emocional, y es que a través de su adquisición se producirá un aprendizaje efectivo, así como el desarrollo del bienestar emocional, resultando la base para la óptima formación del ser humano (Bisquerra, 2015).

Aunque el objetivo principal de la EE es el desarrollo de la competencia emocional existen otros objetivos específicos que son necesarios tener en cuenta de cara a su puesta en marcha (Agulló-Morera et al., 2010; Bisquerra & Mateo, 2019). Así mismo, es fundamental conocer los contenidos de la EE que definen el modelo del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, un modelo pentagonal, encuadrado en la segunda vertiente anteriormente definida, que gira en torno a los siguientes cinco bloques de contenido: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & López-Cassà, 2021). Mediante estas cinco

dimensiones, formadas por un conjunto de subcompetencias, se hace patente la importancia de desarrollar el bienestar del alumnado a través de respuestas educativas de calidad que permitan promover la salud mediante un equilibrio emocional, mejorar las relaciones sociales, favorecer el clima emocional en el aula y en la sociedad, reduciendo las tasas de analfabetismo emocional y la violencia, promoviendo así la aparición de emociones positivas y reduciendo las tasas de fracaso escolar (Bisquerra et al., 2014; Extremera-Pachecho & Fernández-Berrocal, 2004; Lopes et al., 2003).

Desde esta perspectiva, la EE puede ponerse en marcha a través de diferentes metodologías, siendo necesario trabajarla mediante metodologías de perfil flexible e inclusivo, adaptadas en todo momento al perfil de alumnado. En este caso concreto, se optó por el ApS. El ApS es un concepto relativamente novedoso que ha impactado fuertemente dentro del ámbito educativo. Se puede considerar como una intervención específica o como una metodología que combina dos procedimientos. Por un lado, el proceso de aprendizaje que lleva implícita la tarea a desarrollar, y, por otro lado, una tarea de servicio a la comunidad (Redondo-Corcobado & Gómez-Calcerrada, 2020; Ruíz-Corbella & García-Gutiérrez, 2019). De esta manera, se busca que el alumnado aprenda de manera significativa, sensibilizándose con las necesidades reales de una sociedad cambiante. Además, esta metodología permite trabajar aspectos tanto de nivel intrapersonal como interpersonal, ya que a través de ella se desarrolla el aprendizaje de conceptos clave como el pensamiento crítico, la motivación, la curiosidad, la toma de decisiones, la imaginación, la creatividad, el trabajo en grupo, la empatía y el compromiso social, entre otras (Armisen-Garrido et al., 2020; Baqué-Reyes & Portilla-Faican, 2021). Según Battle (2013) el ApS está integrado por tres fases, integradas a su vez por una serie de subfases que se recogen a continuación. La primera fase es la de preparación (esbozo de la idea, establecimiento de alianzas y planificación del proyecto), la segunda fase se corresponde con la realización del proyecto (preparación del proyecto con el grupo, ejecución y cierre) y, finalmente, la tercera fase de evaluación (evaluación multifocal).

Así pues, dada la influencia e importancia de la EE dentro del ámbito educativo, el principal objetivo de este trabajo de investigación es dotar al profesorado de un recurso práctico y flexible que le permita llevar a cabo un correcto desarrollo integral del alumnado, donde ambas vertientes, cognitiva y emocional, jueguen un papel trascendental para el bienestar humano. La propuesta titulada *Universo Emocionante* se ha llevado a cabo basándose en la hibridación de la EE a través de la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS). Dicha fusión metodológica busca que los alumnos logren desarrollar las competencias emocionales planteadas por el modelo pentagonal del GROPE, al ser considerado el ApS como una metodología que promueve el crecimiento emocional y social de las personas.

Método

Diseño del Estudio

Se optó por un diseño cuasiexperimental. La muestra estaba formada por 30 participantes (14 niños y 16 niñas), pertenecientes a dos grupos naturales del 2º curso de la ESO, divididos en grupo control con un total de 15 participantes (7 niños y 8 niñas), formado por el alumnado que no recibió la aplicación del Programa, y, el grupo experimental, con otros 15 participantes (7 niños y 8 niñas), constituido por aquellos estudiantes que recibieron la implementación del Programa. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 13 y 16 años ($M_{edad} = 13.74$; $DT = .54$) (Tabla 1). Así pues, la muestra quedó definida a través de dos grupos homogéneos con respecto a edad, sexo y número de participantes (grupos balanceados). Los grupos-clase fueron seleccionados por accesibilidad y conveniencia, estando ambos grupos compuestos desde el inicio del curso 2021/2022, es decir, de antemano a la puesta en marcha de la investigación. Ninguno de los participantes había participado con anterioridad en un programa de EE ni de ApS. Los participantes no tenían condiciones personales como, por ejemplo, discapacidad intelectual, trastornos graves del comportamiento, trastornos del lenguaje, etc., que podrían limitar su participación en el Programa.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

	Muestra total	Niños	Niñas
Grupo control	N = 15	N = 7 (46.7 %)	N = 8 (53.3 %)
Grupo experimental	N = 15	N = 7 (46.7 %)	N = 8 (53.3 %)
Media de edad (años)	$M_{edad} = 13.74; DT = .54$		

Nota. N = muestra; M_{edad} = media de edad; DT = desviación típica.

Instrumentos

El instrumento empleado en esta investigación para evaluar las distintas dimensiones que componen la competencia emocional fue el *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adolescentes* (CDE-SEC). Este cuestionario diseñado por el GROPE consiste en un inventario de autoinforme que permite analizar las cinco dimensiones que integran la competencia emocional (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar). Además, arroja un índice sobre la competencia emocional total. Consta de 35 ítems organizados mediante una escala de respuesta tipo Likert que oscila desde el 0 (completamente en desacuerdo) hasta el 10 (completamente de acuerdo). El CDE-SEC es un instrumento al que se accede mediante licencia, y que los estudiantes pudieron completar de manera online a través de conexión a Internet. Su índice de consistencia interna medida mediante el coeficiente *alfa de Cronbach* oscila entre .79 y .82 (Pérez-Escoda, 2016).

Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo a lo largo de esta investigación se recoge a continuación. En primera lugar, se obtuvo la autorización requerida por el Comité Ético de Investigación de la Universidad Isabel I de Burgos para poder llevar a cabo la propuesta, así como del equipo directivo del centro y de los tutores de ambos grupos. Además, también se obtuvo el consentimiento informado por escrito de las familias del alumnado participante, así como la autorización relativa al consentimiento de cesión de datos.

En segundo lugar, se realizó la toma de datos pretest en ambos grupos (control y experimental) a través del instrumento CDE-SEC. Dicha prueba se llevó a cabo de forma individual en el propio centro educativo, dentro del aula de pedagogía terapéutica, en horario lectivo de 8.25 a 14.30, bajo la supervisión de la persona responsable de dicha investigación. Así mismo, todos los cuestionarios CDE-SEC fueron respondidos individualmente mediante un formato online a través de un ordenador con una duración aproximada de unos 15-20 minutos por persona.

En tercer lugar, se pusieron en marcha las actividades que integran el Programa. Se llevaron a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo del curso académico 2021/2022, con una duración de una sesión semanal de 50 minutos, durante 10 semanas consecutivas. En la Tabla 2 se describen detalladamente las competencias emocionales trabajadas (modelo Pentagonal del GROPE), las actividades empleadas para conseguir los objetivos y los contenidos (al final del artículo se proporciona un enlace para observar con mayores detalles el Programa planteado). Cada bloque de competencias finaliza con la realización de un producto final como resultado del ApS que guía la línea metodológica del Programa.

Tabla 2

Distribución temporal del programa, competencias emocionales actividades empleadas y materiales necesarios

Sesión	Duración	Competencia	Contenidos	Actividades
1	50 min.	Conciencia emocional	Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Vocabulario emocional	1. Átomo de las emociones 2. Rotación positiva o negativa

2	50 min.	Conciencia emocional	Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Vocabulario emocional Imitación de expresiones faciales y corporales	3. Cometa WhatsApp 4. Emoplaneta Mercurio
3	50 min.	Regulación emocional	Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Interacción entre emoción, cognición y comportamiento Regulación de emociones y sentimientos Competencia para autogenerar emociones positivas Expresión emocional apropiada Habilidades de afrontamiento Verbalización de situaciones reales	1. Cohete emocional 2. Constelaciones de ira
4	50 min.	Regulación emocional	Regulación de emociones y sentimientos Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Vocabulario emocional	3. Eclipse de relajación 4. Emoplaneta Venus
5	50 min.	Autonomía emocional	Autoestima Autoeficacia emocional Actitud positiva Automotivación	1. Valorando mi galaxia 2. Órbitas que me motivan
6	50 min.	Autonomía emocional	Actitud positiva Autoeficacia emocional Análisis crítico y reflexivo Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Vocabulario emocional	3. Galaxia de la positividad 4. Emoplaneta Tierra
7	50 min.	Competencia social	Normas básicas de convivencia Comportamiento prosocial y cooperación Comunicación receptiva y expresiva Gestión de conflictos Habilidades sociales Empatía Asertividad	1. Normas de nuestro espacio 2. Estrella de la empatía
8	50 min.	Competencia social	Comportamiento prosocial y cooperación Comunicación receptiva y expresiva Gestión de conflictos Habilidades sociales Asertividad Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás Vocabulario emocional	3. Satélite misterioso 4. Emoplaneta Marte

9	50 min.	Competencias para la vida y el bienestar Competencias para la vida y el bienestar	Toma de decisiones Bienestar emocional Suerte y esfuerzo Estado de bienestar Comunicación expresiva y receptiva Empatía Conocimiento de las propias emociones Conocimiento de las emociones de los demás	1. La nave de los sueños 2. Atmósfera de suerte o esfuerzo 3. Asteroide del bienestar 4. Emoplaneta Júpiter
10	50 min.		Vocabulario emocional	

Nota. Elaboración propia.

Finalizada la intervención se procedió con la realización del postest en ambos grupos (control y experimental) a través del mismo instrumento e idénticas pautas de actuación en las que se llevó a cabo el pretest. Finalmente, se procedió al análisis de resultados y conclusiones. Durante todo el proceso los participantes mostraron una actitud colaboradora y no se registró ninguna incidencia reseñable durante toda la fase de implementación.

Análisis Estadístico

Una vez recabada toda la información en el pretest y postest se analizaron los resultados a través del programa estadístico SPSS v. 25 (IBM, New York) para Windows.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exploratorio de la información recogida mediante el estudio de la distribución de las respuestas y del cálculo de los principales estadísticos descriptivos: medias, desviaciones típicas, curtosis y asimetría, utilizándose el estadístico de la *distancia de Mahalanobis* para depurar la muestra de *outliers* multivariantes. A continuación, se hizo uso de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la normalidad sobre la distribución de las puntuaciones, arrojando datos que avalan una distribución normal ($p > .05$).

En segundo lugar, la homogeneidad inicial entre los grupos fue evaluada mediante un análisis de varianza multivariable (MANOVA). Para la interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta el estadístico de *Box*, y el análisis de homogeneidad mediante la prueba de *Levene*. Los resultados arrojados en el estadístico de *Box* indicaron el empleo de la prueba de igualdad de las medias *Lambda de Wilks* (*Wilks' Λ*).

Posteriormente, para evaluar la eficacia de la intervención, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANCOVA) en las variables de estudio. La magnitud de cambio en cada grupo se obtuvo calculando el tamaño del efecto utilizando el *Coefficiente Eta al Cuadrado* (η^2). Cohen (1988) indica que, dependiendo de los resultados, el tamaño del efecto puede ser pequeño ($\eta^2 = .01$), mediano ($\eta^2 = .06$) o grande ($\eta^2 = .14$).

Finalmente, con la intención de comprobar las diferencias en las variables dependientes entre la evaluación previa y posterior para cada grupo, se utilizó la prueba *T de Student* con un nivel de significancia de $p < .05$.

Resultados

Análisis preliminar

El MANOVA, realizado en el pretest, se llevó a cabo inicialmente para comprobar la homogeneidad de los dos grupos (control y experimental). Las medias de las puntuaciones para cada variable medida se muestran en la Tabla 2 distribuidas por grupos (control y experimental). Se comprobó la normalidad multivariada mediante el estadístico de *Box*, con un resultado de significación de $p = .245$ ($F = 1.194$), indicando que se cumplió el supuesto de igualdad de las matrices de covarianza. La homogeneidad se contrastó con la prueba *Levene* ($p > .05$), cumpliéndose el principio de homocedasticidad de las variables estudiadas. El contraste multivariado en MANOVA, *Lambda de Wilks* ($\Lambda = .761$, $F = 1.206$, $p = .339$), indicó que los resultados no fueron significativos ($p > .05$) en relación con los grupos

control y experimental, pero posteriormente, al analizar las diferentes variables de forma individual, se concluyó que existían diferencias significativas ($p < .05$) para las variables independientes conciencia emocional y competencias para la vida y el bienestar, con valores superiores a favor del grupo control. Estas diferencias iniciales en los grupos control y experimental podrían atribuirse al hecho de que los grupos ya estaban inicialmente establecidos según la normativa del centro, sin posibilidad de aleatorización en la muestra.

Efectos de la intervención

Se utilizó un MANCOVA para analizar los efectos de la intervención en cada grupo (control y experimental), empleando como covariables las variables independientes de conciencia emocional y competencias para la vida y el bienestar, las cuales arrojaron resultados significativos a favor del grupo control en el pretest. Mediante la prueba de *Box*, se obtuvo un resultado de significación de $p = .190$ ($F = 1.261$). La homogeneidad se contrastó con la prueba *Levene* ($p > .05$), indicando homogeneidad en las varianzas, cumpliéndose el supuesto de homocedasticidad. El contraste mediante la prueba multivariante *Lambda de Wilks* ($\Lambda = .456$, $F = 4174$, $p = .006$) concluyó que existían diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Así pues, un examen de los resultados independientes para las variables dependientes reveló diferencias significativas a favor del grupo experimental en cinco de las seis variables estudiadas, siendo estas la conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar y competencia emocional total. Quedando, por tanto, sin significancia estadística ($p > .05$) la autonomía emocional.

Concretamente, los ANOVAs postest reflejan diferencias estadísticamente significativas con valores superiores a favor del grupo experimental en conciencia emocional ($F = 16.92$, $p = .00$, $\eta^2 = .39$), regulación emocional ($F = 7.51$, $p = .01$, $\eta^2 = .22$), competencia social ($F = 5.52$, $p = .03$, $\eta^2 = .05$) y competencia emocional total ($F = 13.62$, $p = .00$, $\eta^2 = .34$). En la variable autonomía emocional no existen diferencias significativas entre los grupos ($F = 1.30$, $p = .26$, $\eta^2 = .04$). Y en la variable competencias para la vida y el bienestar existen diferencias significativas, pero a favor del grupo control ($F = 10.64$, $p = .00$, $\eta^2 = .29$).

Tabla 3

Análisis de datos pretest y postest

	Pretest				Postest				MANOVA Pretest			MANCOVA Postest		
	GE		GC		GE		GC		F	P	η^2	F	P	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT						
CE	6.75	1.00	7.74	1.07	7.50	.67	7.37	1.14	7.98	.00	.22	16.92	.00	.39
RE	3.74	.70	4.35	1.32	4.52	.82	4.29	1.46	2.74	.10	.08	7.51	.01	.22
AE	5.30	1.47	5.58	1.21	5.90	1.22	5.72	1.13	.02	.88	.00	1.30	.26	.04
CS	5.73	1.37	6.40	1.37	6.23	1.37	6.22	1.32	1.53	.22	.05	5.52	.03	.05
CVB	5.45	1.00	6.36	1.49	6.24	.83	6.42	1.45	4.46	.04	.13	10.64	.00	.29
CET	5.29	.75	5.92	.94	5.96	.78	5.87	.96	3.79	.06	.11	13.62	.00	.34

Nota. GE = grupo experimental; GC = grupo control; M = media; DT = desviación típica; A = asimetría; C = curtosis; F = estadístico multivariante; p = significación; η^2 = tamaño del efecto de eta al cuadrado; CE = conciencia emocional; RE = regulación emocional; AE = autonomía emocional; CS = competencia social; CVB = competencias para la vida y el bienestar; CET = competencia emocional total.

Con respecto a la comparación de las puntuaciones de cada grupo entre pretest y postest, la prueba *T de Student* para muestras relacionadas mostró resultados significativos en el grupo control en tres variables: conciencia emocional ($t = 3.14$, $g.l. = 14$, $p = .007$), autonomía emocional ($t = -2.16$, $g.l. = 14$, $p = .048$) y competencia social ($t = 2.16$, $g.l. = 14$, $p = .048$). La conciencia emocional presenta diferencias significativas con un nivel de descenso en el grupo control. La autonomía emocional, sin embargo, presenta diferencias significativas con nivel de aumento en el grupo control. Y, finalmente, la competencia social presenta diferencias significativas con disminución entre el pre y postest.

Por su parte, dentro del grupo experimental se encontraron diferencias significativas entre el pretest y el postest en cinco de las seis variables estudiadas: conciencia emocional ($t = -45$, $g.l. = 14$, $p = .000$), regulación emocional ($t = -67$, $g.l. = 14$, $p = .000$), competencia social ($t = -35$, $g.l. = 14$, $p = .003$), competencias para la vida y el bienestar ($t = -59$, $g.l. = 14$, $p = .000$) y competencia emocional total ($t = -86$, $g.l. = 14$, $p = .000$), siendo la única variable en la que no se encontraron diferencias significativas la autonomía emocional ($t = -15$, $g.l. = 14$, $p = .147$).

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia del Programa *Universo Emocionante* sobre el nivel de competencia emocional del alumnado del 2º curso de la ESO. Así pues, los resultados obtenidos en esta investigación muestran una mejora en el desarrollo de las competencias emocionales estudiadas en los participantes del Programa, algo que también queda comprobado en investigaciones semejantes (Agulló-Morera et al., 2011; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Durlak et al., 2010). Es decir, queda contrastada la importancia de llevar a cabo programas de EE con el alumnado, teniendo en cuenta que los contenidos de la EE trabajados en este Programa no se recogen de manera específica en el actual currículum educativo, algo que avala aún más la implantación de este perfil de programas en el ámbito formativo (Ávila, 2019; García-Domingo, 2021; Martínez-Clares, 2017; Sánchez-Calleja & García-Jiménez, 2020). Mencionados resultados permiten, también, constatar que el modelo de competencias emocionales planteado por el GROPE es eficaz para favorecer las competencias emocionales del alumnado.

Según arrojan los datos anteriormente descritos, si se comparan los resultados del grupo experimental (pretest y postest) existen diferencias significativas en cuatro de las cinco competencias emocionales que se trabajaron a lo largo del Programa (conciencia emocional, regulación emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), quedando la autonomía emocional sin significancia estadística. Es decir, se produce una mejora de las cuatro competencias descritas anteriormente con cifras superiores en el postest. Además, a través del instrumento utilizado, el CDE-SEC, se obtiene el índice de competencia emocional total, que, en este caso, resultó también estadísticamente significativo en los resultados del postest, lo que determina, por tanto, la eficacia del Programa, así como de los objetivos planteados.

No obstante, dicho análisis lleva a considerar la necesidad de profundizar en actividades dirigidas a la autonomía emocional. Si bien es cierto, no existe un elevado número de estudios científicos que avalen la eficacia de programas de EE con el alumnado de la ESO, resulta muy interesante comprobar cómo, en los últimos años ha ido aumentando el número de programas en este ámbito. Así pues, es necesario dejar constancia que la evaluación de dichos programas no siempre se lleva a cabo de manera competente, aspecto en lo que se debe seguir incidiendo, al considerarse esta parte de la investigación esencial para mejorar la calidad educativa y los avances futuros (Filella-Guiu et al., 2014; Repetto et al., 2007).

Existen, por tanto, resultados favorables a intervenciones similares como la anteriormente expuesta tanto a nivel de la ESO (Obiols, 2005; Muñoz de Morales & Bisquerra, 2013; Sánchez-Calleja et al., 2016) como de Educación Primaria (Rueda-Carcelén et al., 2016; Vázquez de Prada & López-Larrosa, 2016). A pesar de que este Programa está destinado para alumnado de Secundaria, cabe destacar la propuesta del programa elaborado por Filella-Guiu et al. (2014) que, aunque se enfoca en la etapa educativa de Primaria sigue una línea muy similar al programa objeto de estudio. Esta propuesta es llevada a cabo con una muestra de 423 participantes, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en el postest a favor del grupo experimental, mostrando un aumento significativo ($F = 1.47$, $p = .00$, $\eta^2 = .19$) de los valores totales entre los momentos pretest y postest. Así pues, la interacción entre grupo y fase muestra que solo en el grupo experimental se observa un aumento de las puntuaciones globales en el postest ($F = 21.20$, $p < .00$, $\eta^2 = .31$). A diferencia del Programa *Universo Emocionante*, se observa, por tanto, un aumento en todas las competencias emocionales trabajadas, debido, probablemente, a una implementación de la intervención más prolongada en el tiempo, ya que la aplicación de este programa se llevó a cabo durante todo el curso académico. Además, se trata de una etapa del desarrollo diferente, en la que el alumnado puede estar más receptivo a la implantación de este tipo de programas, siendo la adolescencia una etapa crítica del desarrollo por distintas razones evolutivas.

Asimismo, en una línea similar, se pueden encontrar otros programas cuyas aplicaciones arrojan datos significativos sobre la eficacia de este tipo de intervenciones, aunque no abordan la EE desde el modelo pentagonal de Bisquerra, pero sí desarrollan los aspectos en una línea de trabajo unificada bajo una misma temática y con actividades basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Se trata de programas como el programa de EE Dulcinea (Cejudo-Prado, 2015), el programa INTEMO (Ruíz-Aranda et al., 2013) y el programa Educación Responsable de la Fundación Botín (2006).

En definitiva, a través de los resultados obtenidos en esta intervención se puede afirmar que el desarrollo del Programa mejora las competencias emocionales. Estos resultados pueden observarse de manera coincidente en otros estudios citados anteriormente en diferentes etapas educativas, en los que se muestra, también, una mejora significativa en las competencias emocionales del grupo experimental, algo que acaba beneficiando tanto al alumnado de manera más individual y personal para su formación, como al grupo-clase y a la propia institución educativa (Bisquerra, 2007; Melero & Palomera, 2011; Pérez-Escoda et al., 2012; Pérez-Escoda et al., 2013).

Por último, los resultados obtenidos en la presente investigación deben interpretarse de forma cautelosa, ya que se pueden encontrar limitaciones como que la muestra fue seleccionada por accesibilidad y conveniencia. Por otro lado, al ser un estudio cuasiexperimental existe el hándicap de controlar posibles variables extrañas que pudieran interferir en los resultados obtenidos. Además, el número de participantes en el estudio no asegura un carácter representativo de la población estudiada. Otro condicionante podría ser el acceso al instrumento, ya que es de pago y con acceso exclusivo a través de la web. En este sentido, con el objetivo de implementar en futuras investigaciones se deben realizar estudios aumentando el número de participantes de la muestra, con una selección al azar, donde se empleen otras pruebas abiertas para analizar los resultados. Podrían incluirse, además, otras variables como el rendimiento académico o las funciones ejecutivas.

Conclusiones

En esta investigación se estudió la efectividad del Programa *Universo Emocionante* en estudiantes de la ESO sobre las diferentes competencias integrantes de la EE según el modelo pentagonal de Bisquerra. Así pues, se concluye que, a través de los datos arrojados en el postest de ambos grupos, se trata de una intervención que genera un impacto positivo en todas las competencias emocionales estudiadas (conciencia emocional, regulación emocional, competencia social), a excepción de la autonomía emocional y competencias para la vida y el bienestar, situándose, por tanto, a un nivel muy similar de eficacia de otros programas parecidos. Además, el índice de competencia emocional total que se obtiene a través del instrumento CDE-SEC permite, también, comprobar como la competencia emocional total del alumnado que recibió la intervención mejoró significativa respecto al pretest y al grupo control.

En definitiva, los resultados obtenidos en esta investigación determinan que las competencias emocionales del alumnado pueden mejorar mediante la puesta en marcha de programas de intervención basados en ApS y EE. Así pues, el sistema educativo debería actuar en consecuencia ante las necesidades del panorama social respecto al desarrollo de la vertiente socioemocional del alumnado, considerando la relevancia de incluir al desempeño de mencionadas competencias de manera explícita y sistemática en el currículum académico, así como en la formación de los docentes.

Como transferencia social y educativa de la presente investigación se incluye, a continuación, un enlace de acceso al Programa con el objetivo de que pueda ser empleado por la comunidad educativa para su puesta en práctica en centros educativos que lo deseen: https://drive.google.com/file/d/1IptFe9L8uRNU7npt4fkaFLPMhL_pRnXK/view?usp=sharing

Contribución de cada autor/a: conceptualización; metodología; validación; análisis; escritura del manuscrito; escritura, revisión y edición; supervisión.

Financiación: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Agradecimientos: Se agradece la colaboración del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), y en especial de su directora Nuria Pérez Escoda por su cercanía y constante disposición en este proyecto. Cabe mencionar también el agradecimiento a todo el alumnado participante en el Programa, así como a la

Asociación burgalesa de afectados por el Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (ABUDAH) por su participación.

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Agulló-Morera, M. J., Filella-Guiu, G., García-Navarro, E., López-Cassà, E., & Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Armisen-Garrido, D., Imaz-Chacón, C., Prieto-Dávila, C., & Vallecillo-Graxiatti, L. (2020). Ciudadanía global y aprendizaje-servicio. *Comillas Journal of International Relations*, 19, 100-106. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.008>
- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 58(6), 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Bisquerra, R. & López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia | The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra, R. & Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J. M., & Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée de Brower.
- Broc-Cavero, M. A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera-Pachecho, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernández-Berrocal, P. & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J. & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>
- Garaigordobil-Landazabal, M. T. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación Educativa*, 5(8), 107-127. <http://dx.doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>

- Jones, K. (2004). Fear of Emotions. *Simulation & Gaming*, 35, 454-460. <https://doi.org/10.1177/1046878104269893>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340 § 1726.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (coord.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones 2016* (pp. 1-860). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., & Filella-Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Revista Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., & Benito-Moreno, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Síntesis.
- Redondo-Corcobado, P., & Gómez-Calcerrada, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Ruiz-Corbella, M. & García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación*. Narcea.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Solé-Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., SanJuan, C., Aldas, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12065>
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>