

IMPACTO PSICOLÓGICO EN EL ALUMNADO DEL PROGRAMA EDUCACIÓN RESPONSABLE DE LA FUNDACIÓN BOTÍN (2022-2023)

III INFORME REALIZADO POR EL LABORATORIO DE EMOCIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Coordinación y dirección: Pablo Fernández-Berrocal

Investigadores participantes (por orden alfabético): Rosario Cabello, Raquel Gómez-Leal,
María José Gutiérrez-Cobo y Alberto Megías-Robles

ISBN 978-84-15469-98-8



1. INTRODUCCIÓN

El presente informe expone los resultados más relevantes de la evaluación del impacto psicológico en el alumnado del Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín en el periodo 2022-2023.

En primer lugar, se describe qué es el Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín y cómo ha sido evaluado el impacto psicológico y pedagógico del programa previamente. En segundo lugar, se presentan los antecedentes y el contexto de la evaluación correspondiente al periodo 2018-2023 del programa *Educación Responsable*. Finalmente, se muestran los resultados de la evaluación del impacto psicológico en el alumnado del Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín y se discuten las implicaciones y recomendaciones para su implementación y mejora, así como de futuras evaluaciones.

1.1. El Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín

Educación Responsable es un programa innovador que fomenta el desarrollo emocional, social y creativo de niños y jóvenes, potenciando su talento y creatividad con el propósito de ayudarlos a alcanzar la autonomía, competencia, solidaridad y mayor bienestar en sus vidas. Con una trayectoria de 16 años, la Fundación Botín ha estado dedicada a formar y apoyar a cerca de 800 centros educativos en España y América Latina que forman parte de su red. Además, proporciona más de mil situaciones de aprendizaje detalladas que pueden aplicarse en las aulas. Los recursos ofrecidos abarcan exposiciones de arte, material audiovisual, sesiones musicales, lecturas y, como novedad reciente, videojuegos. En concreto, son 6 herramientas que describiremos con más detalle.

Banco de Herramientas

Este recurso engloba situaciones de aprendizaje cuidadosamente diseñadas a partir de una variada selección de fuentes, como canciones, secuencias cinematográficas, anuncios publicitarios, noticias y poemas. Estos elementos se escogen debido a

su capacidad para inspirar y motivar al alumnado, así como para abordar las diversas variables fundamentales del programa.

ReflejArte

A través de la exploración de distintos artistas contemporáneos y el poder transformador de las artes plásticas, *ReflejArte* se enfoca en potenciar las dimensiones emocionales, sociales y creativas que son pilares esenciales del programa *Educación Responsable* desde la experiencia estética y creadora.

El Coro de las Emociones

De manera lúdica y participativa, este recurso educativo estimula el crecimiento emocional, social y creativo a través del canto coral. El repertorio incluye una amplia variedad de canciones y tradiciones musicales de todo el mundo, incorporando diversos estilos, ritmos y formas de expresión que le permiten transformar el aprendizaje a su propia vida.

Lectura y Emociones

Este recurso educativo se centra en el desarrollo emocional a partir de la introducción a la literatura desde las etapas iniciales de la enseñanza, involucrando tanto a las aulas como a las familias en este enriquecedor proceso.

Literatura, Emociones y Creatividad

La promoción de la creatividad y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales se realizan mediante la exploración y disfrute de la literatura, integrándola significativamente en el programa.

Playing Emotions

Este recurso busca estimular la creatividad y fomentar las competencias socioemocionales mediante la experiencia educativa que brindan los videojuegos independientes. Se aborda la educación desde una perspectiva contemporánea y atractiva, aprovechando la riqueza de esta forma de entretenimiento digital en la que se descubren nuevas narrativas culturales.

Estas 6 herramientas permiten a los estudiantes explorar su autoconocimiento, desarrollar la confianza en sí mismos, comprender a los demás, expresar sus emociones e ideas, ejercer el autocontrol, tomar decisiones responsables, cuidar su salud, mejorar sus habilidades sociales y expandir su creatividad. Estos elementos constituyen el núcleo de este programa, diseñado para implementarse de forma gradual y desde edades tempranas (desde los 3 años hasta los 16 años) en las diversas áreas curriculares, en las tutorías y en el ámbito familiar.

Al mismo tiempo, se brinda un plan de formación especializado para todos los docentes de los centros de *Educación Responsable*. Este plan les permite adentrarse en los principios pedagógicos del programa y experimentar de primera mano el desarrollo emocional, social y creativo que fomentarán en sus estudiantes en las aulas. Esto se logra creando espacios de aprendizaje experiencial que fortalecen los vínculos entre aprendices y educadores, así como entre el alumnado y los propios docentes.

Un aspecto distintivo de *Educación Responsable* es la diversidad de centros que forman parte de su Red. Esta diversidad se manifiesta a través de la participación de centros públicos, concertados, privados, de educación especial, rurales, de formación profesional, aulas hospitalarias, y más, en 10 Comunidades españolas. Asimismo, este programa se ha extendido a otros 8 países gracias a una extensa red de colaboradores que lo han adoptado en América Latina. Esto refuerza la relevancia y alcance global del programa *Educación Responsable*.

1.2. Evaluación del Programa *Educación Responsable*

La educación emocional, según numerosas investigaciones, se revela como un pilar fundamental en el proceso educativo, proporcionando a los estudiantes las herramientas para aprender con pasión, disfrutar del bienestar emocional y alcanzar un desarrollo completo en su camino hacia su desarrollo personal y social (Cipriano et al., 2023;

Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Nathanson et al., 2016).

Las evaluaciones de impacto psicológico realizadas a lo largo de los años demuestran la relación que existe entre las habilidades entrenadas por el programa y los aspectos más importantes de la vida del alumnado. Los resultados de dichos estudios han puesto de manifiesto el efecto y la repercusión que tiene el programa *ER* en el desarrollo emocional, social y creativo de los estudiantes que lo aplican de manera sistemática y continua.

Estas investigaciones, realizadas por equipos de la **Universidad de Cantabria** y de la **Universidad de Málaga**, demuestran que junto con el beneficio de *ER* en el desarrollo de las competencias socioemocionales y en el incremento de la creatividad en los estudiantes, se da una fuerte influencia de los profesores en el desarrollo de dichas competencias emocionales trabajadas desde los recursos del programa.

Los primeros hallazgos encontrados por la Universidad de Cantabria, a partir del estudio longitudinal (2006-2009) realizado en tres centros en Cantabria, ponen de manifiesto el impacto de la aplicación del programa sobre la mejora de la Claridad Emocional, la Asertividad y la Inteligencia Emocional.

Más adelante, los resultados publicados en 2018 de una investigación posterior dirigida por la Universidad de Cantabria, en la que participaron seis centros de Cantabria de Infantil y Primaria, corroboran y refuerzan el impacto promotor del desarrollo emocional, social y creativo que tiene *ER* sobre el alumnado que lo aplica y evidencian que existen relaciones significativas entre el desarrollo de las habilidades entrenadas por *ER*, como autoestima, actitudes hacia la salud, autocontrol, empatía y aspectos importantes de la vida de los alumnos tanto dentro como fuera del aula. Algunos de estos hallazgos indican que los estudiantes de 12 años de edad que han aplicado el programa *ER* de manera continua y sistemática, muestran mayor autoconocimiento emocional

(+8%), mejor manejo del estrés (+3%) y menor retraimiento (-19,8 %). Y en los estudiantes de 5 a 9 años que participan en *ER* señalan un aumento en la capacidad creativa (+15%).

Todos los recursos educativos del programa *ER* (*Coro de las Emociones; ReflejArte; Banco de Herramientas; LEE y LEC, Playing Emotions*) están diseñados para trabajar desde las artes, las áreas curriculares, o las tutorías, y parten de metodologías activas que proponen generar espacios de aprendizaje experiencial que favorecen el establecimiento de lazos de confianza entre el aprendiz y el educador. Y estos espacios, tal y como demuestra la experiencia empírica, ayudan a potenciar el talento y el desarrollo de la creatividad en las aulas. De manera que estimulan, entre otras, la fluidez de ideas, la disposición e iniciativa para crear, el desarrollo de la autonomía, el aumento de la curiosidad y el desarrollo del pensamiento crítico y divergente en los alumnos.

Por otro lado, las conclusiones de dicho estudio longitudinal muestran también que con la práctica del programa *ER* se produce una reducción en la aparición de comportamientos agresivos (-23%) en los alumnos más mayores. Y en los más pequeños se observa especialmente una mejora en las habilidades relacionadas con la orientación prosocial. Las familias y los profesores del alumnado que participa en *ER* manifiestan observar en dichos estudiantes la mejora en habilidades como la empatía, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, una mayor disposición para colaborar y comportamientos más generosos con los compañeros y en el ámbito familiar.

Estas investigaciones, además de confirmar los beneficios que tiene para los niños y jóvenes entrenar sistemáticamente las habilidades de la Inteligencia Emocional, Social y de la Creatividad, revelan la fuerte influencia que ejerce el profesorado en el desarrollo de dichas competencias en el alumnado. Y ponen de manifiesto, tal y como señalaba Andreas Schlechter, Director de Educación en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la presentación

del II Informe del Plan de evaluación psicológica del programa Educación Responsable (2018), la importancia de ofrecer oportunidades a los educadores para que sigan formándose en competencias socioemocionales y en recursos innovadores que les permitan transferir lo aprendido al aula.

En resumen, este informe muestra que el Programa *Educación Responsable* tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional, social y creativo de los estudiantes. Su efectividad es más pronunciada cuando se implementa desde temprana edad, se ha aplicado durante más tiempo y cuando se consideran factores relacionados con el profesorado. Los resultados globales indican que *Educación Responsable* es una herramienta valiosa para promover el bienestar psicológico y el desarrollo integral de los estudiantes.

1.3. Antecedentes y contexto de la evaluación 2018-2023 del programa *Educación Responsable*

En el curso 2018-2019 se inició un nuevo plan de evaluación externa para conocer los efectos psicológicos del programa *Educación Responsable* en el alumnado. Una investigación llevada a cabo por el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga, expertos en emociones y en inteligencia emocional, dirigido por el Dr. Pablo Fernández Berrocal, Catedrático de Psicología, director y fundador del Laboratorio de Emociones y autor de numerosas publicaciones relacionadas con la evaluación y el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

El diseño de investigación iniciado en 2018 se trataba de un estudio longitudinal a través del cual se podía observar el impacto psicológico del programa *Educación Responsable* a lo largo de los tres años de implementación, mediante un diseño cuasi-experimental que permitiera comparar los resultados de grupos que aplicaran el programa y grupos control; con un grupo de comparación válido para las etapas de Infantil, Primaria y Educación secundaria obligatoria (ESO). En concreto, en los grupos de 1º Infantil, 1º de Primaria, 4º de Primaria y 1º de ESO.

Inicialmente el diseño estaba planteado para una muestra de estudiantes de centros de Madrid, Cantabria y Uruguay que se evaluarían en tres momentos diferentes:

- Una primera evaluación pre-programa (finales de octubre y noviembre de 2018),
- Una segunda evaluación post-programa (durante el curso 2019-2020) y
- Una tercera evaluación post-programa (durante el curso 2020-2021).

La primera fase (evaluación pre-programa) fue completada, pero las siguientes se vieron interrumpidas por un momento sin precedentes para la educación y el mundo: el COVID-19. Las dificultades y consecuencias de la pandemia impidieron la recogida de datos y el mantenimiento del diseño de investigación inicial previsto.

En 2022, el equipo de investigación, con el objetivo de seguir teniendo datos de la evolución sobre el impacto del programa tras analizar la situación de contexto de los centros educativos después del confinamiento, realizó un replanteamiento de la investigación y propuso un nuevo diseño que permitiera evaluar cómo afecta la implementación y la duración del programa *Educación Responsable* en el ajuste socioemocional y en la creatividad del alumnado.

Las variables socioemocionales incluidas en el estudio son: inteligencia emocional (incluyendo percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional), habilidades y problemas emocionales y de comportamiento, autoestima, felicidad y creatividad.

1.4. Diseño de evaluación

Para operativizar el efecto del programa de *Educación Responsable*, se ha utilizado un diseño de tipo transversal con dos tipos de muestras: adolescente (desde quinto de Primaria hasta cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, a partir de ahora ESO) e Infantil (desde tercero de Infantil hasta cuarto de Primaria). En la muestra adolescente, los participantes se dividieron en grupo

intervención y en grupo control. En cambio, en la muestra de Infantil, como todos los participantes habían participado en el programa de *Educación Responsable* en algún grado, se ha considerado a la muestra como una variable continua (número de años de entrenamiento).

En el estudio ha participado alumnado de tercero de educación Infantil, Primaria y ESO de 25 centros de la Red de *Educación Responsable* de siete comunidades autónomas de España (Cantabria, Castilla y León, Aragón, Galicia, Navarra, Murcia y Madrid). Han participado un total de 1005 niños/as y jóvenes de edades comprendidas entre 5 y 18 años de centros públicos (68%), privados y concertados (32%), de entorno rural y urbano. Todo el proceso de evaluación se ha realizado de forma anónima siguiendo las indicaciones del Reglamento General de Protección de Datos del Parlamento Europeo (RGPD) y se ha controlado el efecto por tipo de colegio y edad. Durante los meses de marzo a junio de 2022, previa autorización familiar, se procedió a aplicar todos los instrumentos de evaluación. Se han utilizado cuestionarios autoinformados e instrumentos de rendimiento fiables y validados para medir las habilidades emocionales y la creatividad tal como se describe en el apartado de instrumentos. Combinando la economía de los instrumentos (que no sean excesivos, para evitar cansar a niños/as, docentes y familias) con la exhaustividad (recoge los aspectos relevantes para la medición) y con la fiabilidad y validez de cada prueba para las etapas evolutivas.

El uso de estas pruebas de rendimiento es un aspecto novedoso para resaltar de esta investigación porque nos ofrece una evaluación más fidedigna de estas competencias y evita los sesgos que afectan a la utilización de las medidas clásicas de autoinforme.

2. PARTICIPANTES

2.1. Muestra Adolescente

(Desde quinto de Primaria a cuarto de ESO)

La muestra estuvo conformada por 714 participantes, desde quinto de Primaria hasta cuarto de la ESO, provenientes de 25 centros educativos pertenecientes a la Red de *Educación Responsable* de la Fundación Botín. Estos centros están ubicados en las siguientes Comunidades Autónomas: Aragón, Murcia, Galicia, Castilla y León, Madrid, Cantabria y Navarra.

Específicamente, el estudiantado seleccionado perteneció a los siguientes centros educativos: CRA Alifara, CRA Alto Maestrazgo, IES Sierra Palomera y La Purísima, ubicados en Aragón. En cuanto a la región de Murcia, los centros participantes son CEIP Sagrado Corazón, CEIP José de la Montaña y CC San Agustín. En Galicia, se encuentran el CPI Alcalde Xosé Pichel y el CEIP Salgado Torres. En Castilla y León, los centros son CEIP Los Arenales, CEIP Félix Cuadrado, CEIP Toral de los Vados León e IES la Rambla de San Esteban de Gormaz. En la Comunidad de Madrid, los centros son El Porvenir, Rufino Blanco, IES Europa, IES Antares, CEIP Ábaco, CEIP Legamar y CEIP Rafael Alberti. En Cantabria, se encuentran el IES Ría del Carmen, CEIP Ramón Pelayo y el Colegio Concertado Esclavas. Por último, en Navarra los centros son Regina Pacis y Amor de Dios de Burlada.

La muestra incluía estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Primaria, así como alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra tiene una media de edad de 12,17 años, una desviación estándar de 1,98 años, y un rango de edad de 9 a 18 años. Se puede obtener un resumen visual de la distribución en la Tabla 1. En cuanto al género (Tabla 2), se observa que en la muestra total hay 361 chicas (50,6%) y 353 chicos (49,4%).

Tabla 1. Rango de edad, media de edad y desviación estándar de la muestra adolescente.

	Rango edad	Media edad	Desviación típica
Muestra total	9-18	12,17	1,98

Tabla 2. Número de participantes que componen la muestra adolescente y porcentaje por género.

	Muestra total	
	N	%
Chicas	361	50,6
Chicos	353	49,4
Totales	714	100

Los participantes fueron divididos en dos grupos: el grupo control, conformado por 350 alumnos/as que no habían participado en ningún programa relacionado con habilidades socioemocionales, y el grupo de intervención, compuesto por 364 alumnos/as que habían aplicado el programa de *Educación Responsable*. Algunos de los centros tenían tanto grupo control como de intervención garantizando la homogeneidad de los grupos, en concreto, los centros IES Europa, CEIP Ábaco, IES Antares e IES Ría del Carmen. Mientras que los centros que solo actuaron como control fueron La Purísima, CEIP Legamar y CEIP Rafael Alberti.

En el grupo control, la media de edad fue de 12,12 años, con una desviación típica de 1,81 años, y un rango de edad que abarcó desde los 9 hasta los 17 años. En el grupo de intervención, la media de edad es de 13,40 años, con una desviación típica de 1,93 años, y un rango de edad de entre 10 y 18 años. Para obtener un resumen visual de la distribución, se puede consultar la Tabla 3.

En cuanto al género, si analizamos los porcentajes diferenciados por grupo control y grupo de intervención (Tabla 4), podemos observar lo siguiente: en el grupo control había 181 chicas (51,7%) y 169 chicos (48,3%), mientras que en el grupo de intervención se encontraban 180 chicas (50,5%) y 184 chicos (49,5%).

Tabla 3. Rango de edad, media de edad y desviación estándar de la muestra adolescente dividida en control e intervención.

	Rango edad	Media edad	Desviación típica
Control	9-17	12,12	1,81
Intervención	10-18	13,40	1,93

Tabla 4. Número de participantes que componen la muestra adolescente dividida en control e intervención y porcentaje por género.

	Control		Intervención	
	N	%	N	%
Chicas	181	51,7	180	50,5
Chicos	169	48,3	184	49,5
Totales	350	100	364	100

2.2. Muestra infantil (Desde tercero de Infantil hasta cuarto de Primaria)

La selección de la muestra infantil estuvo constituida por un total de 291 participantes, desde tercero de Infantil hasta cuarto de Primaria, provenientes de 8 colegios diferentes previamente mencionados. Específicamente, los centros educativos incluidos fueron el CEIP Ramón Pelayo y CC Sagrado Corazón Esclavas en Cantabria, el CEIP Toral de los Vados León y el CEIP Los Arenales en Castilla y León, el CPI Alcalde Xosé Pichel y el CEIP Salgado Torres en Galicia, el Rufino Blanco en Madrid, y el CEIP Sagrado Corazón en Murcia.

La edad media de la muestra es de 8,12 años, con una desviación estándar de 1,21 años, y un rango de edad de 5 a 11 años. Se puede obtener un resumen visual de la distribución en la Tabla 5. En cuanto al género (Tabla 6), se observa que en la muestra total hay 141 chicas (48,3%) y 151 chicos (51,7%).

Tabla 5. Rango de edad, media de edad y desviación estándar de la muestra.

	Rango edad	Media edad	Desviación típica
Muestra	5-11	8,12	1,21

Tabla 6. 292 participantes que componen la muestra infantil y porcentaje por género.

	Muestra	
	N	%
Chicas	141	48,3
Chicos	151	51,7
Totales	292	99,7

3. MÉTODO DE EVALUACIÓN

Todos los participantes fueron evaluados en sus características sociodemográficas básicas. Para esta variable se utilizó un cuestionario ad hoc que registraba el género (“niño”, “niña” u “otro”), edad, y el nivel de estudios de su padre y su madre que se codificó en 4 niveles: Sin estudios, Estudios básicos (Educación Primaria, ESO o EGB), Estudios Secundarios (Bachiller/ FP) y Estudios superiores (Universitarios/ FP Superior). A continuación, se describen las pruebas específicas para las muestras adolescente e infantil.

3.1. Muestra Adolescente (Desde quinto de Primaria a cuarto de ESO)

Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA; Fernández-Berrocal et al., 2015; 2018)

El TIEFBA está construido desde el modelo de habilidad de inteligencia emocional (IE) de Mayer y Salovey (1997). Un modelo de IE que, además de diferenciarse de otros aspectos psicológicos, ha mostrado su validez para predecir adecuadamente el bienestar psicosocial de los adolescentes. Por ello, y acorde al modelo de Mayer y Salovey, el TIEFBA evalúa la habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones tanto propias como de los demás. El TIEFBA evalúa el rendimiento máximo de cada adolescente, es decir, su nivel de capacidad actual para utilizar sus habilidades emocionales para solucionar diferentes problemas emocionales, reduciendo la presencia de los diversos sesgos que afectan a la utilización de las medidas clásicas de autoinforme (e.g., deseabilidad social o el estilo de respuesta). El TIEFBA, acorde a los últimos desarrollos teóricos, utiliza un formato innovador centrado

en tareas emocionales que están referidas a una misma situación específica que provoca diferentes emociones. Estas situaciones emocionales se componen de breves historias con diferentes personajes, y desde las que los adolescentes deberán realizar tareas relacionadas con las cuatro habilidades emocionales según el modelo teórico de Mayer y Salovey. El TIEFBA proporciona 5 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: Percepción emocional, Facilitación emocional, Comprensión emocional y Manejo emocional. El TIEFBA está dirigido a la evaluación de la IE en niños/as desde 9 años hasta los 18 años. La prueba es de aplicación individual y colectiva y, por su complejidad, requiere de entre 20-30 minutos para ser completada. Las puntuaciones totales y las de las ramas del TIEFBA se calculan basándose en un criterio de consenso de expertos y se presentan como puntuaciones estándar con una media de 100 y una desviación estándar de 15. En nuestra muestra, la consistencia interna de la puntuación total fue excelente (α de Cronbach = 0,91) y la de las ramas de la IE osciló entre $\alpha = 0,75$ y $\alpha = 0,86$.

CREA para la evaluación de la inteligencia creativa (Corbalán et al., 2003)

El CREA es una novedosa medida cognitiva de la creatividad que evalúa la habilidad de los individuos para formular preguntas a partir de material gráfico proporcionado. A diferencia de otros tests, esta metodología, respaldada por diferentes estudios, demuestra una clara correlación entre la capacidad de generar preguntas y la creatividad. La prueba puede administrarse individual y colectivamente, con una duración de unos 10 a 20 minutos. El resultado del CREA se presenta como una Puntuación Directa (PD), que debe ser consultada en los baremos correspondientes para obtener una Puntuación Centil (PC), la cual se interpreta mediante una tabla de criterios generales. Estos criterios clasifican a los individuos en categorías de creatividad alta, media o baja. Por ejemplo, quienes obtienen una puntuación alta tienen un potencial excelente para realizar tareas innovadoras y creativas.

Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas; Goodman y Goodman, 2009)

El SDQ es un cuestionario de evaluación diseñado para medir las habilidades y problemas emocionales y de comportamiento en niños/as y adolescentes que se utiliza ampliamente en entornos clínicos, educativos y de investigación. El SDQ se puede emplear de 11 a 17 años autoadministrado. El SDQ-Cas consta de 25 preguntas que se dividen en cinco escalas de cinco ítems cada una. Estas escalas evalúan diferentes aspectos del comportamiento y la salud mental de los niños y adolescentes:

- **Escala de Problemas Emocionales.** Evalúa la ansiedad y la tristeza.
- **Escala de Problemas de Conducta.** Mide los problemas de comportamiento, la agresión y la conducta antisocial.
- **Escala de Hiperactividad/Inatención.** Evalúa los problemas de atención y la hiperactividad.
- **Escala de Problemas de Relación con Compañeros.** Mide las dificultades en las relaciones sociales.
- **Escala de Habilidades Prosociales.** Evalúa las habilidades sociales y prosociales, como la empatía y la cooperación.

Cada ítem se evalúa en una escala de tres puntos (0 = No es cierto, 1 = Algo cierto, 2 = Ciertamente cierto). Después de completar el cuestionario, se suman los puntos para cada escala. Las cuatro escalas que miden conductas problemáticas conforman una nueva escala llamada Escala Total de Dificultades, utilizada para los análisis estadísticos en nuestro estudio. Las puntuaciones más altas en la Escala Total de Dificultades indican una peor salud mental. En cambio, una puntuación alta en la Escala de Habilidades Prosociales indica un comportamiento social positivo.

Indicadores de Bienestar

Felicidad (SHS; Lyubomirsky y Lepper, 1999)

Se utilizó la escala Subjective Happiness Scale que evalúa la felicidad subjetiva global (versión española Extremera y Fernández-Berrocal, 2014). El instrumento SHS está compuesto por 4 ítems con una

escala tipo Likert de 7 puntos (Siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo). Se empleó el ítem más global de la escala: “En general, me considero una persona muy feliz”.

Autoestima (EAR; Atienza et al., 2000)

Se aplicó la escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, 1965; versión española de Atienza et al., 2000). Se utilizó una escala tipo Likert de 7 puntos (siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 7 Totalmente de acuerdo). Se empleó uno de los ítems más relevantes de la escala: “En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a”.

3.2. Muestra infantil (Desde tercero de Infantil hasta cuarto de Primaria)

Test de Evaluación de la Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI; Fernández-Berrocal et al., 2015)

El TIEFBI incluye 3 pruebas para evaluar las ramas de percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional del modelo de habilidad de la IE. El sistema de evaluación TIEFBI está dirigido a la evaluación de la IE en niños/as desde 2 años y 6 meses hasta los 11 años. La prueba es de aplicación individual y, por su complejidad, requiere de entre 50-60 minutos para ser completada. Al igual que el TIEFBA, esta prueba evalúa el nivel de rendimiento real que cada niño/a posee en las habilidades de la IE. Esto la diferencia de otras medidas de IE, basadas en autoinformes y conocidas como medidas de Inteligencia Emocional Percibida. A diferencia de ellas, el TIEFBI evalúa el rendimiento máximo de cada niño/a, esto es, su nivel de capacidad para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales. Las subpruebas que contiene este sistema de evaluación son las siguientes:

- *Atrapa la emoción* (percepción emocional): tarea que explora las aptitudes perceptivas utilizando fotografías de caras de niños/as que están expresando emociones básicas.
- *En busca de la emoción perdida* (comprensión emocional): consiste en un conjunto de historias en las que cada participante debe descifrar la emoción que siente el personaje principal.

- *El detective emocional* (regulación emocional): se trata de un conjunto de historias en las que cada participante debe descifrar la estrategia de regulación emocional que el personaje principal debe utilizar para que él mismo, u otra persona, acabe sintiendo una emoción determinada.

4. RESULTADOS

4.1. Muestra Adolescente

4.1.1. Análisis descriptivos

Los datos descriptivos de las variables analizadas en la muestra total pueden verse en la Tabla 7.

Tabla 7. Descriptivos de la muestra total (n= 714)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
El total	58,86	126,80	95	15,04
Percepción	51,49	131,10	97,54	15,48
Facilitación	49,07	135,35	95,83	16,40
Comprensión	63,72	139,29	96,34	14,41
Manejo	59,57	130,11	95,36	15,17
Prosocial	2	10	8,25	1,60
Dificultades	0	32	11,54	5,84
Creatividad	0	25	9,69	5,15
Felicidad	1	7	5,46	1,41
Autoestima	1	7	5,13	1,64

4.1.2. Diferencias por género

Para analizar las variables consideradas, se realizó una prueba *t*-student de muestras independientes y así poder identificar posibles diferencias de género. En primer lugar, se encontró que las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en IE total, así como en las ramas de percepción, facilitación y manejo, en comparación con los chicos. Asimismo, las chicas presentaron puntuaciones significativamente superiores en creatividad y en la escala de Habilidades Prosociales. Por otro lado, se encontró que los chicos mostraron niveles de autoestima más elevados que las chicas. Para obtener información más detallada, se puede consultar la Tabla 8, que muestra la media de las variables analizadas desglosadas por género y los valores de la prueba estadística *t* de student que se llevó a cabo para comprobar estas diferencias.

Tabla 8. Diferencias de género.

	Chicos		Chicas		Diferencias de género
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	T
IE total	92,63	15,24	97,33	14,49	4,22**
Percepción	95,6	16,18	99,37	14,55	3,28**
Facilitación	94,35	16,02	97,28	16,66	2,40*
Comprensión	95,51	14,71	97,16	14,09	1,53
Manejo	92,57	15,17	98,08	14,68	4,93**
Prosocial	7,93	1,64	8,57	1,47	5,43**
Dificultades	11,48	5,46	11,60	6,2	0,28
Creatividad	9,24	4,95	10,13	5,30	2,14*
Felicidad	5,55	1,36	5,36	1,44	1,81
Autoestima	5,30	1,54	4,98	1,71	2,65**

Nota. * $p < ,05$, ** $p < ,01$

4.1.3. Diferencias por edad

Con respecto a la edad, realizamos una prueba de correlación de Pearson y comprobamos que a mayor edad de los participantes estos tuvieron una mayor IE tanto en el total ($r = 0,20, p < 0,01$) como en la puntuación de las ramas, a excepción de la percepción emocional ($r = -0,01, p = 0,97$ en percepción; $r = 0,27, p < 0,01$ en facilitación; $r = 0,19, p < 0,01$ en comprensión; $r = 0,15, p < 0,01$ en manejo; Figura 1 y 2).

Figura 1. Relación entre IE total y edad.

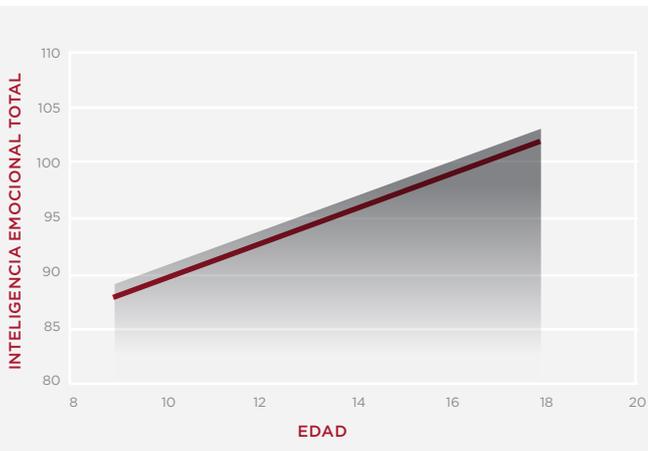
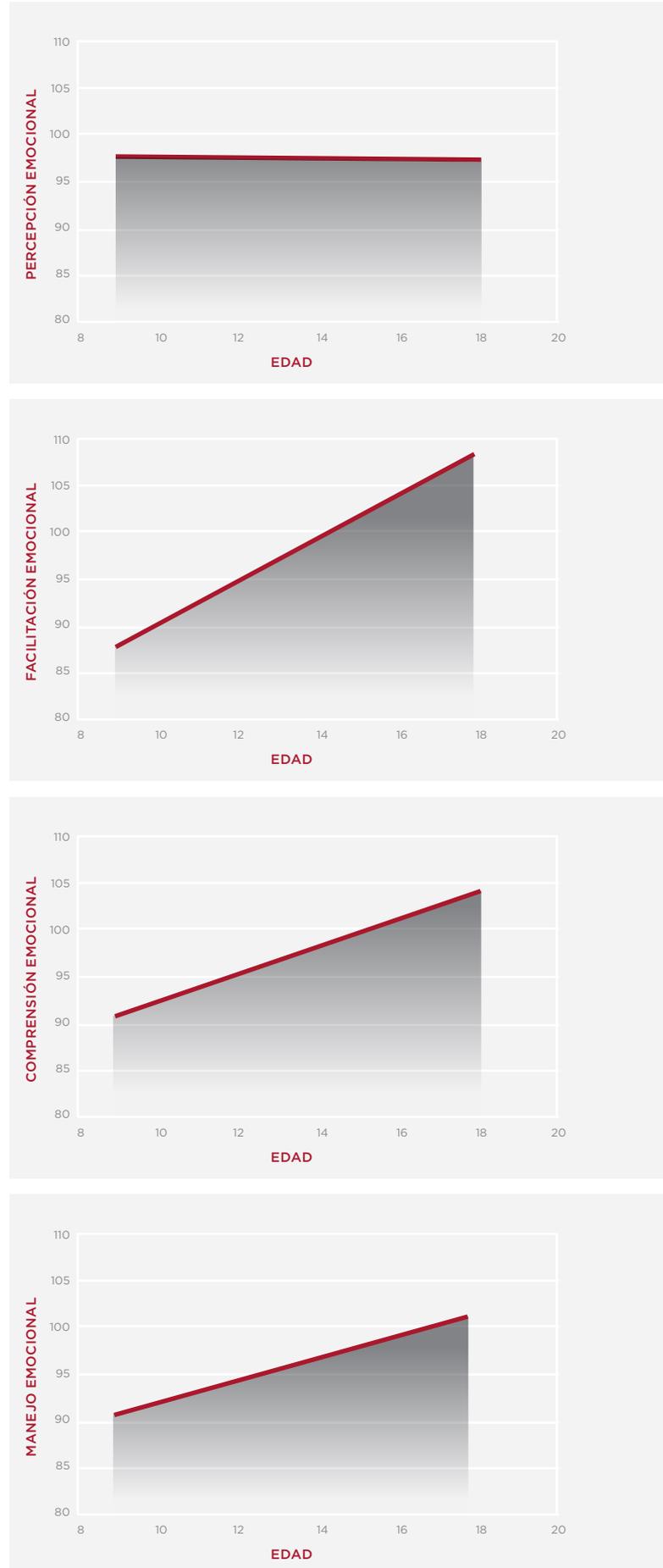
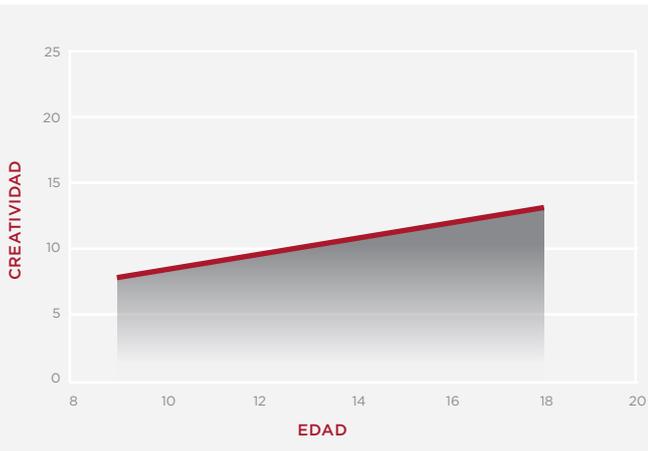


Figura 2. Relación entre las ramas de la IE y edad.



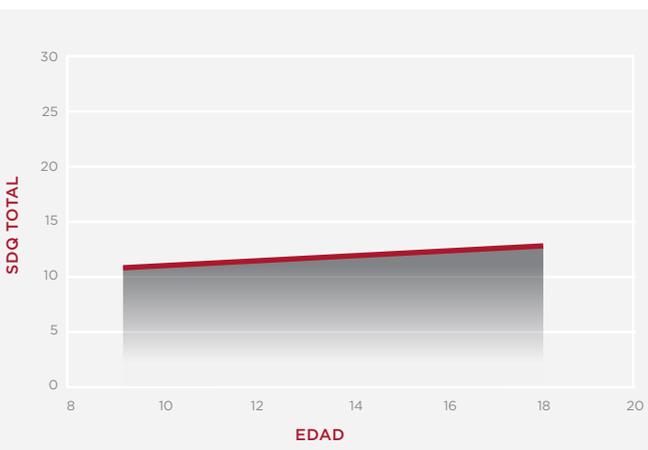
Con la variable de creatividad encontramos una tendencia similar ($r = 0,22, p < 0,01$; Figura 3). Lo que significa que a más edad de los participantes estos presentaban una mayor creatividad.

Figura 3. Relación entre la escala de creatividad y edad.



También la puntuación en la Escala Total de Dificultades mostró una relación positiva y significativa con la edad ($r = 0,08, p < 0,05$; Figura 4). La Escala de Habilidades Prosociales no mostró diferencias significativas ($r = -0,07, p = 0,51$).

Figura 4. Relación entre las ramas de Escala Total de Dificultades y edad.



En cuanto a los indicadores de bienestar, los niveles de autoestima y felicidad mostraron una relación negativa con la edad, decreciendo ambas variables a medida que el alumnado tenía más edad ($r = -0,19, p < 0,01$ para las dos variables, Figuras 5 y Figura 6).

Figura 5. Relación entre felicidad con la edad.

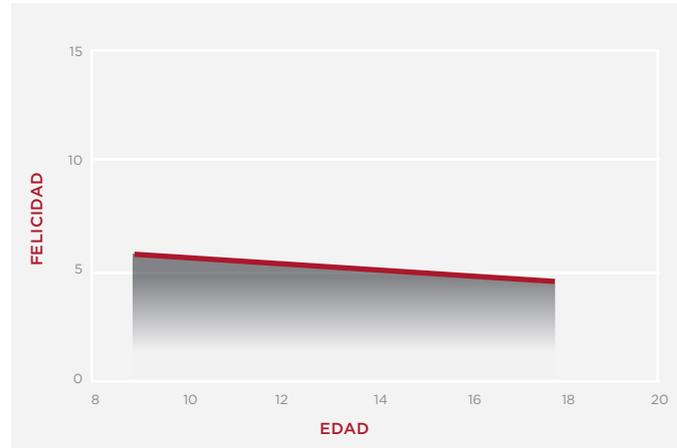
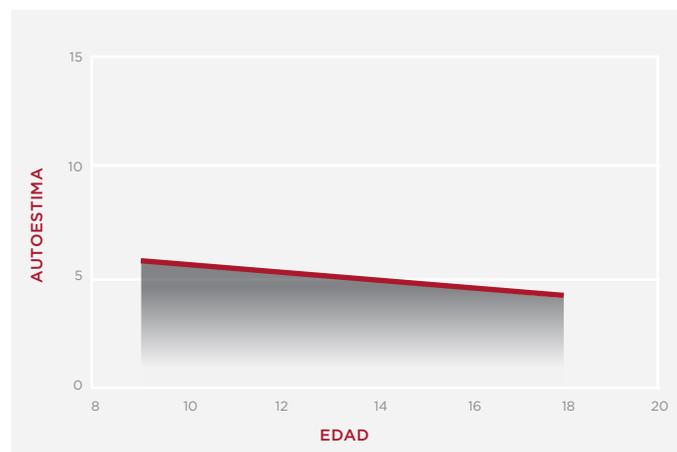


Figura 6. Relación entre autoestima con la edad.



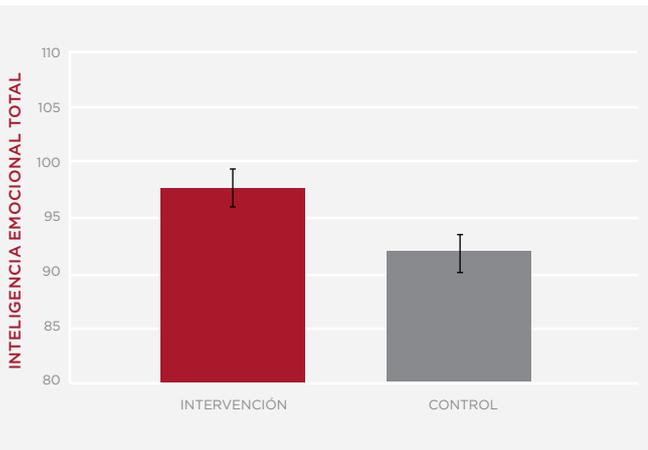
4.1.2. Diferencias entre el grupo control y el grupo intervención

4.1.2.1. Inteligencia emocional

Para estudiar el efecto del programa de intervención sobre los niveles de IE, llevamos a cabo un análisis de covarianza (ANCOVA) de dos factores entre grupos incluyendo como variables independientes Grupo (control vs. intervención) y Género (femenino y masculino), como covariables Edad y Colegio y como variable dependiente las puntuaciones de TIEFBA total. Participantes con dos desviaciones típicas sobre o bajo la media fueron considerados atípicos y fueron excluidos de la muestra. Los resultados del ANCOVA revelaron un efecto principal de Grupo, $F(1, 698) = 4,63, p = 0,03$, y de Género, como ya habíamos observado en previos análisis, $F(1, 698) = 20,51, p < 0,001$. Se observaron medias marginales estimadas significativamente más altas en las puntuaciones totales del TIEFBA para el grupo intervención ($M = 97,79$)

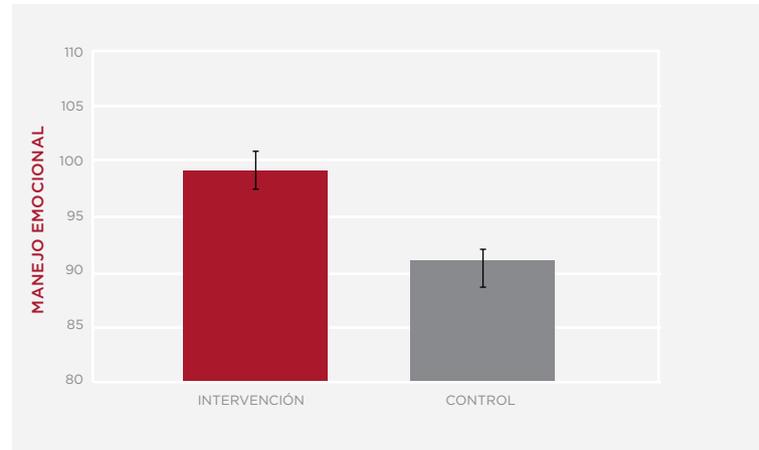
que para el grupo control ($M = 92,09$), reflejando un efecto del entrenamiento. Estas puntuaciones son representadas en la Figura 7.

Figura 7. Medias marginales estimadas de las puntuaciones totales de IE para el grupo control y el grupo de intervención. Las barras de error representan el error típico de la media.



Posteriormente evaluamos el efecto de la intervención en las diferentes ramas de IE evaluadas por el TIEFBA. Realizamos un ANCOVA para cada rama: percepción, facilitación, comprensión y manejo. El análisis fue similar al ejecutado para las puntuaciones totales de la IE, pero en este caso se incluyó como variable dependiente cada una de las ramas del TIEFBA. Los análisis revelaron que la intervención tuvo efecto sobre la rama de manejo. La variable Grupo mostró un efecto principal significativo, $F(1, 698) = 9,41, p < 0,01$. Las medias marginales estimadas en la rama de manejo fueron significativamente más altas para el grupo intervención ($M = 99,39$) que para el grupo control ($M = 91,12$). Además, como en previos análisis, el efecto de Género también fue significativo, $F(1, 698) = 25,84, p < 0,001$. Con respecto al resto de ramas, la variable Grupo no mostró diferencias significativas en ninguna de ellas ($ps > 0,05$; ver Figura 8).

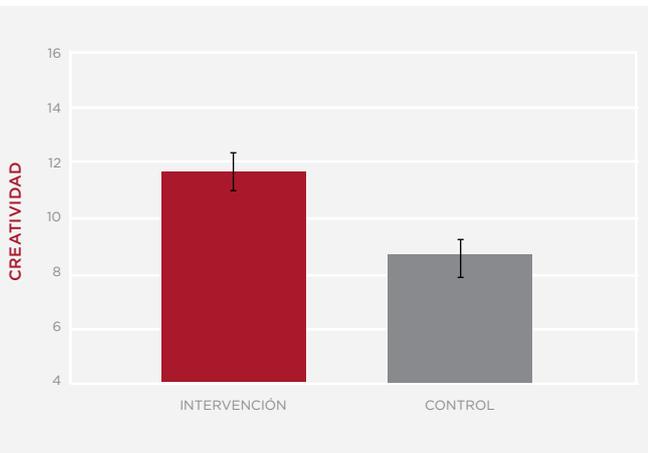
Figura 8. Medias marginales estimadas de las puntuaciones de la rama de manejo emocional para el grupo control y el grupo de intervención. Las barras de error representan el error típico de la media.



4.1.2.2. Creatividad

Para el análisis del efecto de la intervención sobre las puntuaciones de creatividad, realizamos un ANCOVA de dos factores entre grupos incluyendo como variables independientes Grupo (control vs. intervención) y Género (femenino y masculino), como covariables Edad y Colegio y como variable dependiente las puntuaciones del CREA. Participantes con puntuaciones en el CREA superiores al límite superior informado en el manual de validación de este cuestionario fueron excluidos (superior a 25 puntos, más de 2 desviaciones típicas por encima de la media; Corbalán et al., 2003). El ANCOVA reveló un efecto principal de Grupo, $F(1, 640) = 6,57, p = 0,01$, y de Género, $F(1, 640) = 5,26, p = 0,02$. Los resultados muestran que el grupo intervención se caracterizó por obtener medias marginales estimadas significativamente más altas en creatividad que el grupo control ($M_{\text{Intervención}} = 11,65; M_{\text{Control}} = 8,73$; ver Figura 9).

Figura 9. Medias marginales estimadas de los valores de creatividad evaluados con el instrumento CREA para el grupo control y para el grupo de intervención. Las barras de error representan el error típico.



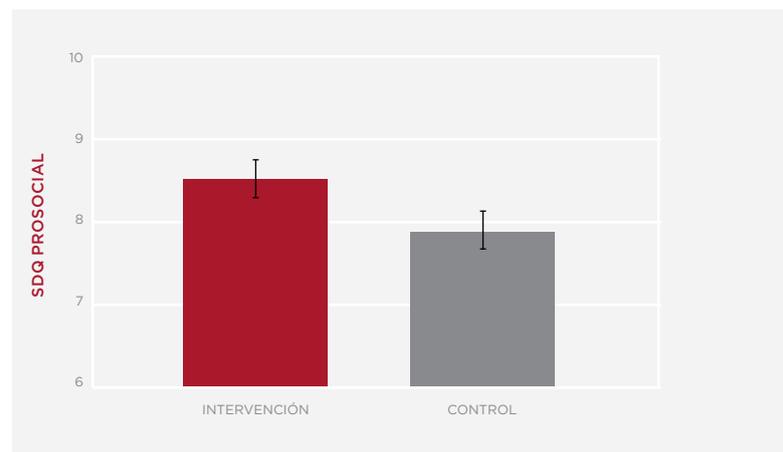
Adicionalmente, llevamos a cabo un análisis en el que estudiamos el efecto concreto que el recurso asociado al entrenamiento en creatividad (*ReflejArte*) tuvo sobre las puntuaciones del CREA. Durante el desarrollo del proyecto, el recurso *ReflejArte* ha sido administrado a un mayor número de participantes que el programa de intervención completo (es decir, con todos los recursos). En este sentido, volvemos a realizar el análisis de diferencias de medias descrito en el párrafo anterior, pero incluyendo todos aquellos participantes en los que se intervino con el módulo *ReflejArte*, independientemente de que hubieran realizado o no el programa completo. El ANCOVA volvió a mostrar un efecto principal de la variable Grupo $F(1, 1090) = 7,67, p = 0,01$, y de Género, como previamente ha sido descrito, $F(1, 1090) = 5,83, p = 0,02$. El grupo intervención obtuvo medias marginales estimadas significativamente más altas en creatividad que el grupo control ($M_{\text{intervención}} = 10,71; M_{\text{control}} = 8,32$), sugiriendo un efecto del recurso *ReflejArte* sobre los niveles de creatividad.

4.1.2.3. Escalas de Dificultades y Habilidades Prosociales

El cuestionario SDQ se divide en dos puntuaciones generales: una Escala de Dificultades (valores superiores en esta puntuación conllevan una mayor

dificultad) y otra Escala de Habilidades Prosociales (valores superiores reflejan más conductas prosociales). Realizamos un ANCOVA para cada una de estas puntuaciones, incluyéndolas como variables dependientes. Como en apartados anteriores, las variables independientes fueron Grupo (control vs. intervención) y Género (femenino y masculino) y como covariables fueron introducidas Edad y Colegio. Participantes con dos desviaciones típicas sobre o bajo la media en las puntuaciones de las escalas del SDQ fueron considerados atípicos y fueron excluidos de la muestra. El ANCOVA para la Escala de Dificultades del SDQ no mostró resultados significativos ($ps > 0,05$). En cuanto a la Escala de Habilidades Prosociales, el ANCOVA reveló un efecto principal de Grupo, $F(1, 730) = 4,46, p = 0,03$, y también de Género ($F(1, 730) = 27,85, p < 0,001$). Las medias marginales estimadas de la puntuación prosocial fueron significativamente más altas en el grupo intervención ($M = 8,52$) que en el grupo control ($M = 7,92$). Estas diferencias son representadas en la Figura 10.

Figura 10. Medias marginales estimadas de los valores de SDQ Escala de Habilidades Prosociales para el grupo control y para el grupo de intervención. Las barras de error representan el error típico.



4.1.3. Relación entre Inteligencia emocional y las variables de estudio

4.1.3.1. Inteligencia emocional y creatividad

Para analizar la asociación entre las variables de IE y creatividad realizamos un análisis de correlación de Pearson. Como en anteriores análisis, aquellos

participantes con puntuaciones en el CREA superiores al límite superior informado en el manual de validación fueron excluidos (superior a 25 puntos; Corbalán et al., 2003). Se observó una relación positiva significativa con la puntuación total de IE ($r = 0,14, p < 0,05$) y con las ramas de facilitación ($r = 0,15, p < 0,01$) y manejo emocional ($r = 0,19, p < 0,01$) (ver Figuras 11, 12 y 13).

Figura 11. Relación entre IE total y creatividad.

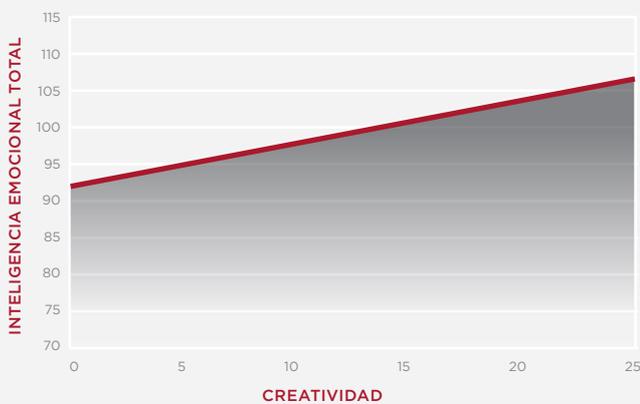


Figura 12. Relación entre la rama de facilitación emocional y la creatividad.

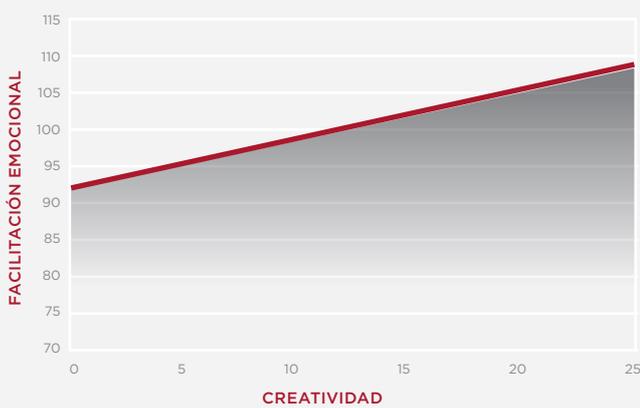
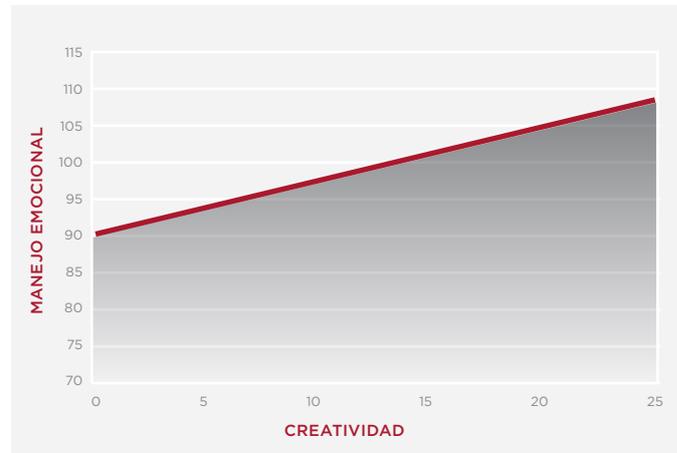


Figura 13. Relación entre la rama de manejo emocional y la creatividad.



4.1.3.2. Inteligencia emocional y Escalas de Dificultades y Habilidades Prosociales

En relación con la asociación entre IE y el cuestionario SDQ, encontramos, en primer lugar, una relación negativa significativa entre la puntuación total de la Escala de Dificultades con la IE total ($r = -0,09, p < 0,05$). Si lo analizamos por ramas, encontramos también una relación negativa significativa con manejo emocional ($r = -0,13, p < 0,01$). No se encuentran relaciones significativas con las demás ramas (ver Figuras 14 y 15).

Figura 14. Relación entre la IE y la Escala total de Dificultades.

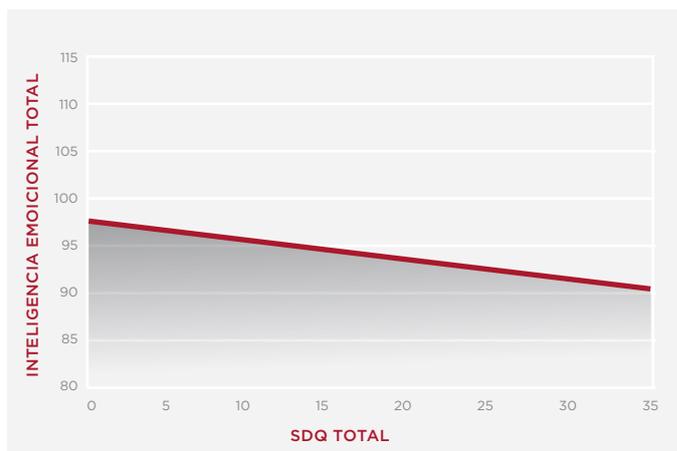
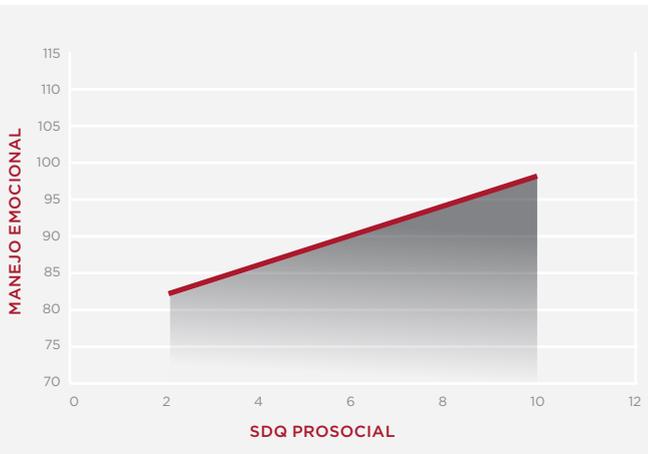


Figura 15. Relación entre la rama de manejo emocional y la escala total de dificultades.



Por otro lado, encontramos una relación positiva con la puntuación total de la IE y la Escala de Habilidades Prosociales ($r = 0,08, p < 0,05$). Si lo analizamos por ramas, solo encontramos una relación significativa positiva con manejo emocional ($r = 0,22, p < 0,01$). No se encuentran relaciones significativas con las demás ramas.

4.1.3.3. Inteligencia emocional e indicadores de bienestar

En cuanto a la relación entre la IE y los indicadores de bienestar (autoestima y felicidad), no se encuentran relaciones significativas.

4.2. Muestra infantil
(Desde tercero de Infantil hasta cuarto de Primaria)

Cada subescala del instrumento utilizado en la muestra infantil (TIEFBI) contiene varios niveles. El alumnado comienza su evaluación en niveles distintos dependiendo de su edad. En este cuestionario, se distinguen cuatro grupos de edad: el primero de ellos va desde 2 años y medio hasta 4 años y 11 meses; El segundo grupo desde los 5 hasta los 6 años y 11 meses; El tercero desde los 7 hasta los 8 años y 11 meses; Y, por último, a partir de los 9 años. Considerando esta característica, los análisis realizados se hicieron de forma independiente en cada grupo de edad. Concretamente, en nuestra muestra se utilizó el segundo, tercer y cuarto grupo. Por esta razón, no se analizan diferencias de edad en este apartado.

4.2.1. Diferencias por género

Evaluamos las diferencias de género en las tres subescalas del TIEFBI mediante una prueba t de Student para muestras independientes. No se observaron diferencias de género en los niveles de IE para ninguna de las tres subescalas en ninguno de los grupos de edad ($ps > 0,05$).

4.2.2. Diferencias en IE en función del número de años de entrenamiento

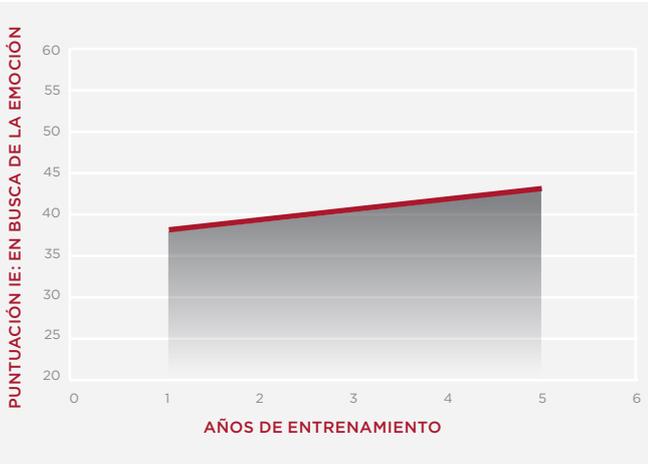
En el caso de la población infantil, todos los participantes incluidos en la muestra han sido previamente entrenados en el programa de *Educación Responsable*, por lo que el efecto de la intervención fue evaluado en función de la experiencia que el estudiantado había tenido con el programa. Concretamente, analizamos la relación entre el número de años entrenados y los niveles de IE para cada subescala a través de modelos de regresión lineal incluyendo Años entrenados y Género como predictores e IE como criterio.

Tabla 9. Tabla de distribución relativa al grado de exposición que se ha tenido en cuenta en la muestra de infantil (de los años de entrenamiento)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	44	15,1	15,2
	3,00	108	37,0	52,4
	4,00	72	24,7	77,2
	6,00	66	22,6	100,0
Total	290	99,3	100,0	
Missing System	2	7		
Total	292	100,0		

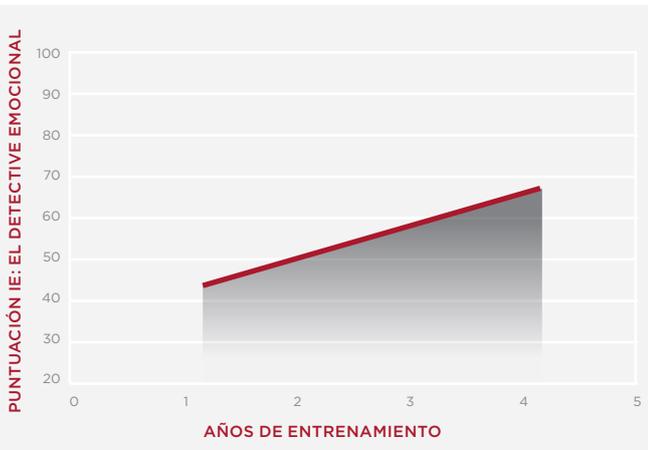
Para la subescala de “En busca de la emoción perdida”, el análisis de regresión mostró una relación significativa y positiva entre Años entrenados e IE en el grupo de edad de 7 a 8 años y 11 meses ($\beta = 0,21, p = 0,03$). De este modo, un mayor número de años de entrenamiento fue asociado a una mejor comprensión emocional en este grupo de edad (ver Figura 16).

Figura 16. Representación de la relación entre las puntuaciones de la subescala de “En busca de la emoción perdida” del TIEFBI y el número de años de entrenamiento en el programa de intervención en el grupo de 7 a 8 años y 11 meses de edad.



Para la subescala de “El detective emocional”, el análisis de regresión reveló una relación significativa y positiva entre Años entrenados e IE en el grupo de 5 a 6 años y 11 meses ($\beta = 0,29, p = 0,03$). Un mayor número de años de entrenamiento fue asociado a una mejor capacidad de regulación emocional en este grupo de edad (ver Figura 17).

Figura 17. Representación de la relación entre las puntuaciones de la subescala de “El detective emocional” del TIEFBI y el número de años de entrenamiento en el programa de intervención en el grupo de 5 a 6 años y 11 meses de edad.



5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación, se describen e interpretan los principales resultados obtenidos tras evaluar el efecto de la implementación del programa *Educación Responsable* en el ajuste socioemocional y en la creatividad del alumnado. Para ello, dividiremos este apartado teniendo en cuenta las dos muestras analizadas: adolescente (desde quinto de Primaria a cuarto de la ESO) e Infantil (desde tercero de Infantil a cuarto de Primaria).

5.1. Resultados de la muestra adolescente

Antes de profundizar en los resultados diferenciales obtenidos entre el grupo control e intervenido en las distintas variables analizadas, es importante destacar la relevancia del género y la edad en los resultados. Relativo al género, podemos ver cómo las chicas obtuvieron puntuaciones más altas en la IE total y en las ramas de percepción, facilitación y manejo emocional, en creatividad y en la Escala de Habilidades Prosociales. Por su parte, los chicos obtuvieron una puntuación más alta en autoestima.

En cuanto a la edad, los resultados mostraron que a más edad el alumnado tiene mayor IE total y en todas las ramas a excepción de la percepción emocional. Por el contrario, los mayores presentaron una menor autoestima y felicidad. También mostraron una mayor puntuación en la escala de dificultades lo que implica una mayor incidencia de problemas emocionales y conductuales, así como problemas con los compañeros e hiperactividad.

Los resultados principales y a destacar de este informe para la población adolescente son las diferencias obtenidas entre el grupo control y el entrenado con el programa *Educación Responsable*. A continuación, se describen los resultados significativos encontrados en cada una de las variables objeto de estudio tras controlar por edad y género.

Inteligencia emocional

El alumnado entrenado en el programa *Educación Responsable* obtuvo una mayor puntuación en IE

total en comparación con el alumnado del grupo control. Analizando este resultado por ramas, se observó que la rama de manejo emocional es la que presenta las puntuaciones mayores en el grupo intervenido. Es decir, el alumnado que recibió el programa de *Educación Responsable* presentaba una mayor capacidad para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria.

Creatividad

El alumnado entrenado en el programa *Educación Responsable* obtuvo una mayor puntuación en creatividad en comparación con el alumnado del grupo control. Concretamente, la puntuación en creatividad del grupo de intervención aumentó un 33,44% en comparación con el grupo control. Aquí es importante destacar que aquel alumnado que no había recibido el programa *Educación Responsable* completo, pero sí al menos el recurso *ReflejArte*, también presentó una mayor puntuación en creatividad en comparación con el grupo control. Esto es, el uso de la herramienta *ReflejArte* ha demostrado potenciar la capacidad del alumnado intervenido para generar preguntas e interrogantes ante diferentes estímulos y situaciones, en comparación con el grupo control.

Variable prosocial

El alumnado entrenado en el programa *Educación Responsable* obtuvo una mayor puntuación en prosocialidad en comparación con el alumnado del grupo control. Esto es, el alumnado del grupo intervenido tiende a actuar más para ayudar y beneficiar a sus compañeros.

A modo de resumen, el grupo intervenido presenta una mayor IE (específicamente en la rama de manejo emocional), una mayor creatividad y conducta prosocial que el grupo control. En cuanto a las variables autoestima y felicidad, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. A nivel global, podemos decir que los resultados son beneficiosos para el grupo que ha sido intervenido en el programa de *Educación Responsable*.

La adolescencia es un periodo crítico en el que se producen cambios de muy diversa índole tanto a nivel biológico como psicológico, cognitivo y social. Es una etapa vulnerable en la que ofrecer herramientas para afrontar estos cambios es imprescindible para que puedan avanzar de una forma adaptativa y hacer frente a las demandas de su entorno. El desarrollo de determinadas habilidades puede favorecer este devenir positivo. Los resultados aquí expuestos ofrecen un panorama esperanzador sobre las herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades claves como la inteligencia emocional, la creatividad y la conducta prosocial. Estos resultados corroboran la literatura previa que ha demostrado como la educación emocional es un pilar clave para el desarrollo personal y social del adolescente (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; Durlak et al., 2022; Fernández-Berrocal y Cabello, 2021; Nathanson et al., 2016).

Cabe destacar, dentro de los resultados presentados en IE, como la rama de manejo emocional es la que muestra las diferencias entre el grupo intervenido y el control. La habilidad para regular nuestras emociones es la más compleja dentro del modelo de Mayer y Salovey (1997) y, por tanto, tarda más tiempo en desarrollarse. La adolescencia es un periodo crítico para el desarrollo de esta habilidad. Por tanto, es importante destacar la importancia de seguir trabajando estas variables como ya se está haciendo a través del programa de *Educación Responsable*.

Para fortalecer estos resultados sería recomendable en estudios futuros contar con evaluaciones tanto pretest como posttest en ambos grupos (control e intervenido).

5.1.1. Otros resultados relevantes

Además de lo descrito hasta el momento, cabe destacar que la IE se relaciona con una mayor creatividad en nuestra muestra coincidiendo con los resultados de investigaciones previas (Ivcevic y Brackett, 2015; Ivcevic et al., 2020; ver también Informe Fundación Botín, 2022). Concretamente, aquellos adolescentes con una mayor IE total y en

las ramas de facilitación y manejo presentan una mayor creatividad. Asimismo, el alumnado con una mayor IE total y con una mayor habilidad para manejar sus emociones presenta más conductas prosociales y menos síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad y problemas con los compañeros (medidas tomadas del SDQ). Esto es relevante, ya que el grupo intervenido presenta mayores niveles de IE que el grupo control. Estos resultados coinciden con los encontrados en estudios previos que subrayan la relevancia de la IE para la salud mental, las conductas agresivas y el bienestar en niños y adolescentes (Llamas-Díaz et al., 2022; Vega et al., 2022). No obstante, no podemos olvidarnos de la naturaleza correlacional de los resultados, la cual nos permite apoyar una relación entre estos constructos, pero no concluir la causalidad de los mismos.

5.2. Resultados de la muestra infantil

Al igual que en el caso de los adolescentes, en la muestra infantil es importante analizar previamente las diferencias de género. Contrario a lo que ocurría en la muestra de mayor edad, en este caso no se observaron diferencias de género en las puntuaciones de IE. En cuanto a las diferencias de edad, no fueron analizadas por no ser pertinentes dadas las características de la prueba para esta edad.

Los análisis para este grupo de edad consideraron como variable independiente el número de años de entrenamiento del alumnado, ya que todos los participantes de la muestra se entrenaron con el programa *Educación Responsable*. La variable dependiente evaluada fue la IE, a través del instrumento TIEFBI, por lo que, a continuación, se destacan los resultados significativos encontrados en sus distintas ramas.

Comprensión emocional

El alumnado en la franja de edad de 7 a 8 años y 11 meses que recibió más años de entrenamiento en el programa *Educación Responsable* obtuvo una mayor puntuación en comprensión emocional en comparación con el alumnado con menos años de entrenamiento. Es decir, el alumnado de 7 y 8

años y 11 meses de edad que recibió más años del programa posee una mayor habilidad para conocer el significado de las emociones que ellos mismos u otras personas están sintiendo.

Regulación emocional

El alumnado en la franja de edad de 5 a 6 años y 11 meses que recibió más años de entrenamiento en el programa *Educación Responsable* obtuvo una mayor puntuación en regulación emocional en comparación con el alumnado con menos años de entrenamiento. Es decir, el alumnado que recibió el programa *Educación Responsable* y se encontraba dentro de la franja de edad descrita, presentaba una mayor capacidad para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria.

A modo de resumen, el grupo intervenido presenta una mayor IE, específicamente, en la rama de comprensión y manejo emocional. En el caso de la rama de comprensión, esto ocurre en la franja de edad de 7 a 8 años y 11 meses, y en la rama de manejo en la franja de edad de 5 a 6 años y 11 meses. Para la rama de percepción emocional de la IE, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de los años de entrenamiento. A nivel global, podemos decir que los resultados son beneficiosos para los niños/as que han sido entrenado más años en el programa de ER.

La niñez es una etapa crucial para iniciar la prevención de problemas emocionales y sociales futuros. Empezar a implementar programas eficaces a edades tempranas es un objetivo crucial para favorecer la salud mental del futuro adolescente y adulto.

Limitaciones

A pesar de los resultados prometedores descritos en los apartados previos, debemos tener en cuenta que el diseño de la investigación ha sufrido importantes modificaciones por las consecuencias de la pandemia del COVID-19, limitando el alcance de estos. Concretamente, la selección de la mues-

tra se ha visto limitada por la accesibilidad de los centros educativos y la disponibilidad de los participantes, debido a las restricciones y a las diferentes situaciones de estrés y ansiedad a las que se han visto expuestos los centros educativos tras la pandemia. Asimismo, se han tenido que adaptar los métodos de recolección de datos pasando de una modalidad presencial a una modalidad online.

5.3. Fortalezas

La evaluación aquí descrita tiene una serie de fortalezas. Por un lado, cuenta con la participación de siete comunidades autónomas, así como la inclusión de centros públicos, privados y concertados, de entornos tanto rurales como urbanos. Esto otorga mayor diversidad y representatividad a la muestra. La mayor diversidad de la muestra ofrece una perspectiva más amplia acerca de cómo se comporta el programa en distintos contextos y aumenta la robustez de los resultados. Por otro lado, a la hora de evaluar la IE, una de las variables dependientes claves, se ha empleado una prueba de rendimiento tanto en niños como en adolescentes. Estas pruebas se caracterizan por presentar una serie de problemas de índole emocional que el alumnado debe resolver y en los que existen respuestas correctas y falsas (en oposición a los más comúnmente empleados autoinformes). Este formato ofrece una medida más objetiva y precisa. Asimismo, se trata de pruebas altamente estandarizadas y validadas. Actualmente, este es el primer programa en castellano evaluado con esta metodología. Finalmente, esta evaluación incluye participantes desde edades muy tempranas (5 años) hasta el final de la etapa adolescente (18 años). Esto permite observar el efecto de la intervención a lo largo del desarrollo infantil y juvenil.

6. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta las fortalezas y limitaciones presentadas, de cara a una futura evaluación del programa *Educación Responsable*, sería importante incluir los siguientes aspectos:

6.1. Metodología

Medidas pre-test

Una de las principales limitaciones de esta evaluación es la ausencia de medidas pretest, tanto en la muestra adolescente como en la infantil. Tal y como ya ha sido explicado, esto se ha debido a la pandemia por el COVID-19. Se recomienda que en futuros estudios se incluyan medidas de evaluación antes de iniciar la intervención; en el grupo control y en el grupo experimental.

Grupo control

Para la muestra infantil, no hemos podido contar con un grupo control que no haya recibido el programa *Educación Responsable*. Aunque hemos controlado esta variable atendiendo al número de años de entrenamiento de la muestra, se recomienda incluir en la siguiente evaluación un grupo de esta edad sin entrenamiento.

6.2. Evaluación de otros agentes relevantes

La presente evaluación se ha focalizado en la evaluación del alumnado para conocer el efecto del programa *Educación Responsable*; aunque estas medidas son fundamentales, en el futuro se podrían incluir evaluaciones de otros agentes relevantes para el alumnado que los conozcan de primera mano y los hayan acompañado durante la aplicación del programa.

Evaluación del profesorado

El profesorado juega un papel fundamental en el alumnado en distintos niveles y es un agente crucial para la aplicación del programa. Asimismo, el profesorado comparte con los participantes muchas horas en el centro escolar que le permiten conocer de primera mano cambios tanto a nivel emocional como social. Es por esto que sería beneficioso que, en futuras evaluaciones, el profesorado evaluara a su alumnado antes y después de ser entrenado en el programa *Educación Responsable*.

Evaluación de padres y madres

El otro agente clave para el conocimiento del cambio en el alumnado es la familia. La familia puede ofrecer información de los cambios emocionales y sociales del alumnado fuera del contexto escolar. Esto es imprescindible para conocer el efecto del programa fuera de su ámbito de aplicación y poder, así, conocer si los beneficios alcanzados en el mismo son generalizables a otros contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro Botín. (2022). Artes, emociones y creatividad: investigación, aplicación y resultados: informe Fundación Botín 2022 (C. Cubría Falla, Trad.; J. Jaén, Ilust.). Centro Botín
- Atienza, F.L., Moreno, Y. y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología*, 22, 29-42.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Corbalán Berná, F. J., Martínez Zaragoza, F., Donolo, D. S., Alonso Monreal, C., Tejerina Arreal, M. y Limiñana Gras, R. M. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2014). The Subjective Happiness Scale: Translation and Preliminary Psychometric Evaluation of a Spain Version. *Social Indicators Research*, 119(1), 473-481. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0497-2>
- Fernández-Berrocal, P. (2015). *Nuevos Instrumentos de Evaluación de la Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia. Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Santander: Informe Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R. y Extremera, N. (2018). The Relationship of Botín Foundation's Emotional Intelligence Test (TIEFBA) with personal and scholar adjustment of Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 23(1), 1-8.
- Goodman, A. y Goodman, R. (2009). Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 400-403. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181985068>
- Ivcevic, Z. y Brackett, M. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of Openness to Experience and Emotion Regulation Ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9, 480-487. <https://doi.org/10.1037/a0039826>

- Ivcevic, Z., Moeller, J., Menges, J. y Brackett, M. A. (2020). Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity. *Journal of Creative Behavior*, 55(1), 79-91. <https://doi.org/10.1002/jocb.436>
- Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A. y Fernández-Berrocal, P. (2022). Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 94, 925-938. <https://doi.org/10.1002/jad.12075>
- Lyubomirsky, S. y Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. <https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Mayer, John D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. Editado por D. Sluyter. New York: Basic Books, pp. 3-34.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M. y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Palomera, R., Melero, M.A. y Briones, E. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria (2016) II Informe de Resultados. Desarrollo Emocional, social y creativo a través del programa de Educación Responsable.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R. y Fernández-Berrocal, P. (2022). Emotional intelligence and aggressive behaviors in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse* 23, 1173-83. <https://doi.org/10.1177/1524838021991296>



www.educacionresponsable.org