

# **EMOCREA e inspección educativa: realidades y retos**

/

## **EMOCREA and educational inspection: realities and challenges**

**Antonio F. Rodríguez Hernández**

**Francisco J. Batista Espinosa**

**Elena Kostiv.**

Facultad de Educación

Universidad de La Laguna

### **DOI**

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.757>

### **Resumen**

El área “Educación Emocional y para la Creatividad” (EMOCREA) nace en Canarias con la intención de implantar un currículo obligatorio que promueva la adquisición de competencias emocionales y creativas en el alumnado de educación primaria, como respuesta a los nuevos retos que ha impuesto la sociedad compleja, adversa e incierta que nos ha tocado vivir. El objetivo del presente trabajo es ofrecer un conjunto de argumentos que justifiquen la relevancia de esta innovación curricular, junto con la valoración que realizó una muestra de 16 inspectores/as educativos sobre su implantación, recogida a través de un cuestionario diseñado a tal fin. Todo ello en el interés de ofrecer a la inspección educativa, orientaciones para que pueda desarrollar eficazmente la supervisión y el apoyo que requiere el proceso de acompañamiento al profesorado en el trayecto hacia una escuela que eduque desde el corazón emocional.

**Palabras clave:** educación emocional; educación de la creatividad; inspección educativa; supervisión; asesoramiento educativo.

### **Abstract**

The area of "Emotional Education and Creativity" (EMOCREA) was born in the Canary Islands with the intention of implementing a compulsory curriculum that favors the acquisition of emotional and creative skills in Primary Education students, as a response to the new challenges imposed by the complex, adverse and uncertain society, that we have had to live. The objective of this work is to offer a set of arguments that justify the relevance of this curricular innovation, together with the assessment made by a sample of 16 educational inspectors on its implementation, collected through a questionnaire designed for this purpose. All this in order to offer guidance to the education inspectorate so that it can effectively develop the supervision and support that the process of accompanying teachers requires on the path towards a school that educates from the emotional heart.

**Keywords:** emotional education; creativity education; educational inspection; educational supervision; counselling.

## Introducción

En el curso 2014-2015, por iniciativa de la administración educativa y dentro del marco de la implantación de la LOMCE en la Comunidad Autónoma de Canarias, se decidió aprobar, dentro del currículo de Educación Primaria (BOC 13/8/2014), el área de libre configuración autonómica denominada “Educación Emocional y para la Creatividad”.

En su momento y sigue siéndolo, fue un hito histórico de gran relevancia no solo a nivel autonómico, sino estatal e internacional porque no existe precedente alguno en el Estado español ni en el contexto de la Unión Europea, de la implantación formal de áreas curriculares que aborden la adquisición de competencias emocionales y creativas. Por tanto, Canarias se constituye en líder con proyección internacional por su compromiso con la formación integral de sus escolares y un referente en lo relativo a la implantación de un currículo que incluye competencias que los organismos y expertos internacionales están estableciendo como prioridades para abordar los retos educativos y sociales del siglo XXI.

A falta de una evaluación extensiva que obtenga resultados representativos de los efectos que ha tenido esta innovación curricular en el sistema educativo canario, en este artículo se ofrecerá una primera aproximación a los mismos, a partir de la valoración que ha realizado una representación de miembros del servicio de inspección.

Pero antes de ofrecer el “cuánto”, aportemos los “porqué”.

¿Con lo que hemos vivido en estos dos últimos años hace falta justificar la necesidad de que la escuela asuma la necesidad de ayudar al alumnado a relacionarse con su convulso y sacudido mundo emocional?

Puede que aún exista alguien que cuestione desde una actitud negacionista la necesidad de saber tratar, de manera competente, con nuestra emocionalidad, pero probablemente sea por desconocimiento y por falta de rigor conceptual. Por tanto, parece necesario que aclaremos lo que NO es la educación emocional.

Educar nuestro “corazón emocional” no es hacer psicoterapia en la escuela. Ni es competencia de los docentes intervenir de manera especializada sobre lo patológico,

ni tampoco tiene margen efectivo para ello. Ahora bien, para lo que sí está preparado el profesorado, porque es el especialista de esa actividad profesional, es para ayudar a aprender, o, lo que es lo mismo, para desplegar procesos de enseñanza a través de los cuales favorecer la adquisición competencial de su alumnado. Por tanto, cuando hablamos de educación emocional nos referimos, precisamente, a eso: aprendizaje de competencias emocionales.

Tampoco debe ser confundida con el adoctrinamiento psicológico. Ni existe un deber en el sentir, ni tampoco nadie, desde un buenismo pedagógico, puede asumir la responsabilidad de dictar una lección sobre nuestros sentimientos. De hecho, el sermón emocional es el método menos efectivo para el cambio afectivo, porque, como se sabe, una emoción no se cambia por una idea (Rodríguez, 2018). Además, el principio de autonomía y libertad es básico a la hora de practicar este enfoque educativo. Cuando hablamos de aprendizaje en general, pero especialmente en lo relativo a la adquisición de competencias emocionales, el postulado de referencia es que esa puerta del cambio se abre para dentro y desde dentro.

Y, por último, la educación emocional no es un excipiente didáctico, como el dulce que ayuda a tragar la medicina amarga, en este caso, los contenidos escolares intelectuales. Aunque tenga el efecto deseado de mejora del rendimiento académico, y se trate de un argumento de alto valor, educar para saber tratar con nuestras emociones tiene relevancia en sí misma como parte fundamental de la formación integral de la persona.

El mejor modo de contrarrestar los discursos de resistencia a dejar entrar la emocionalidad competente en el aula es ofrecer fundamentos empíricos, lejos de la especulación y el “buenismo”, que sustenten una propuesta efectiva de hacer educación emocional. La ciencia ya tiene suficientes evidencias como para afirmar por qué es necesaria.

Dadas las limitaciones de extensión de este artículo nos contentaremos con hacer una breve referencia a los argumentos que justifican que la escuela asuma el compromiso curricular y metodológico con el aprendizaje de competencias emocionales. Para una ampliación de estos, sugerimos la consulta de nuestra obra *EducaEMOción* (Rodríguez, 2018).

Existen evidencias neurocientíficas que nos refieren a la bondadosa influencia de las emociones sobre el razonamiento. Morgado (2010), nos señala algunas de ellas cuando insiste en que las emociones direccionan la atención y posibilitan que le asignemos valor a las cosas, facilitan la memorización y el recuerdo, garantizan la comunicación no verbal, ayudan en el análisis, la toma de decisiones y la planificación del futuro; estimulan la creatividad y favorecen el desarrollo normal de la ética, ya que las emociones morales son emociones sociales.

En cuanto a las razones socioculturales, además de existir un argumentario actual grabado dolorosamente en la biografía de todos los que habitamos este planeta, lo cierto es que, más allá de esta excepcionalidad reciente, a la que le podemos conferir una condición coyuntural; vivimos en una sociedad sistémicamente adversa, por su condición volátil, incierta, compleja y ambigua; que nos infringe un daño recurrente en el cotidiano, que trasciende de circunstancias caprichosas como las que hemos vivido.

El problema es que nuestras emociones no fueron diseñadas por la madre naturaleza para esta realidad. Y es por lo que la educación emocional se constituye como una necesidad imperiosa para la supervivencia resiliente en este contexto estructuralmente adverso que han heredado nuestros descendientes.

Y ya en el plano psicoeducativo, para quienes puedan albergar alguna duda acerca de la rentabilidad escolar de la educación emocional, aquí tienen un argumento pragmático de su valor académico. Fernández Berrocal lo deja claro a aquellos que le otorgan al entrenamiento de las competencias emocionales un efecto de entretenimiento y distracción de lo relevante, es decir, el rendimiento escolar: *“La evidencia tanto internacional como nacional muestra que la educación en IE va más allá del desarrollo de los aspectos emocionales y sociales, incide positivamente en el crecimiento cognitivo e intelectual de los alumnos, así como en su rendimiento en materias tan relevantes como las matemáticas y el lenguaje”* (Fernández, 2012, p. 8).

Este argumentario, desarrollado convenientemente, fue el que sirvió para ayudar a los responsables políticos del momento a que asumieran valientemente la decisión de implantar un área curricular específica de carácter obligatoria de 1º a 4º de educación primaria (y a partir del curso 2022-2023 con la ampliación de 5º y 6º) en el que se

concretasen las competencias emocionales para que fuesen aprendidas por el alumnado.

A lo que hay que añadir que el nuevo marco legal educativo (LOMLOE) ha asumido el reto de tomar en consideración la dimensión socioemocional y nos ofrece la oportunidad de “encastrar”, al menos transversalmente (digo al menos porque no es más que una opción limitada de lo que debiera ser una realidad curricular específica como asignatura, tal y como ocurre de manera pionera en la Comunidad Autónoma de Canarias), dentro del tiempo y el espacio escolar, el corazón emocional de lo “esencial” del hecho educativo: el/la maestro/a y el/la alumno/a, haciéndolos presentes desde el trabajo intencional, sistemático y consciente de las competencias que nos hacen más humanos.

De tal forma que la LOMLOE especifica en su preámbulo, para la educación primaria y para la secundaria obligatoria, la línea estratégica de la educación emocional y en valores (páginas 6 y 7). Y en su artículo único, hace referencia explícita a esta temática en cinco puntos de su redacción, para todas las etapas educativas obligatorias, desde la educación infantil y primaria hasta la formación profesional básica, pasando por la educación secundaria (puntos: 8, 11, 16, 17 y 22). Además, la inclusión de la educación emocional como eje transversal de las diferentes etapas educativas y de su referencia es explícita en el *Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*, en las competencias clave y sus descriptores específicos.

Ahora bien, debemos advertir sobre lo que consideramos una falacia didáctica cuando se defiende el carácter transversal de las competencias emocionales. Como suele ocurrir cuando se pretende implantar una innovación curricular de este orden, surge el permanente debate sobre la pertinencia de una asignación horaria a este tipo de competencias emocionales, por su consideración de saberes transversales. Nos preguntamos ¿por qué no se plantea la misma discusión para los contenidos matemáticos, de lengua y literatura o de ciencias sociales y naturales? Parece que todo lo nuevo es transversal y lo de siempre (lo instrumental) es curricular.

Así es, se trata de un conjunto de contenidos que deberían, y subrayo lo de deberían, atravesar la totalidad del currículum. Pero ese deber ser frecuentemente es

desplazado por las urgencias curriculares y al final por querer aparecer en todos lados, termina estando en ningún sitio.

Antes de aportar la visión de los actores y supervisores de la implantación del área curricular “Educación Emocional y para la Creatividad”, parece pertinente que la presentemos de manera resumida, de modo que conozcamos sus “atributos competenciales”.

Indicar, en cualquier caso, que esta estructura curricular tiene un carácter provisional, ya que, si bien ha sido la que se ha impartido en las aulas canarias en estos últimos 8 cursos académicos, en estos momentos, con motivo de la implantación de la nueva ley educativa (LOMLOE), se está procediendo a una revisión y actualización de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes (siguiendo la nueva nomenclatura del diseño); así como una ampliación para abarcar la totalidad de los cursos de la educación primaria. Ya que hay que advertir que hasta la actualidad esta asignatura solo se había impartido desde 1º a 4º, y a partir del próximo curso el alumnado de 5º y 6º también dispondrá de una reserva horaria para continuar trabajando competencialmente con su corazón emocional.

Por eso, más que entrar en el detalle del diseño del currículo, aún en fase de revisión y mejora, ofreceremos el modelo teórico sobre el que se sustenta. Hay que insistir que se trata de un modelo de competencias y esto quiere decir que se parte de una visión educativa-competencial de la emocionalidad, o lo que es lo mismo, nos basamos en la idea de que la gestión eficaz de nuestras emociones se puede y se debe aprender.

Esa competencia general se traduciría en una serie de competencias emocionales específicas, como son: la conciencia, la regulación, el reciclaje y la creatividad. Cada una de ellas se especificaría en un conjunto de subcompetencias, que fueron las que se tuvieron como referencia para la redacción del currículo.

Hablamos de competencia y no solo de habilidades porque se trata de un “saber hacer” complejo, en el que se integran de forma coherente una serie de elementos competenciales (conocimientos, capacidades, actitudes, habilidades, ...), para ser puestos en práctica en diferentes contextos vitales de manera eficaz.

Si aplicamos este planteamiento competencial al ámbito afectivo entenderíamos por competencia emocional: la integración coherente de un conjunto de conocimientos, capacidades, procedimientos, habilidades y actitudes; que posibilitan que las personas gestionen eficazmente su mundo emocional, tanto en relación consigo mismos como hacia los demás.

Nuestro Modelo de Emocionalidad Competente (Rodríguez, 2018) incluye las siguientes capacidades/competencias, como se puede observar en el gráfico sobre la visión educativa de la emocionalidad (véase apéndice 1):

- La *conciencia emocional* como competencia procesual que afecta a las otras tres, y que implicaría:
  - Capacidad de autopercepción corporal de las experiencias emocionales, así como de traducción de las propias emociones en sentimientos “etiquetados” y de su expresión a través del lenguaje (retroalimentación emocional).
  - Capacidad de reconocer y validar nuestras emociones como propias (honestidad emocional), y en el caso de las desagradables, asumiéndolas, con el dolor que conlleva ese reconocimiento, y evitando disociarse de su mundo emocional.
  - Capacidad para comprender y analizar las emociones (análisis causal y consecuencial), así como interpretar su significado y extraer conclusiones sobre su sentido respecto a la propia experiencia del individuo.
  - Capacidad de responsabilizarnos de nuestras experiencias emocionales y de sus consecuencias, asumiendo para ello conductas de reparación si fuera necesario.
- La *regulación emocional* que garantiza la gestión de las emociones a través de:
  - Capacidad de autocontrol impulsivo: tolerancia a la frustración, diferir satisfacción de necesidades, superación de dificultades.
  - Capacidad para distanciarse de una emoción, sin reprimirla ni disociarse de ella.



- Capacidad de ajuste de la intensidad y duración de nuestras emociones y de control de la expresión abierta de sentimientos, es decir, de gestionar “termostáticamente” la vivencia emocional mitigando las emociones displacenteras y disfrutando de las placenteras.
- El *reciclaje emocional* centrada en la modificación de emociones y que conlleva:
  - Capacidad de “sentipensar”, para utilizar los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas; para tener en cuenta los estados afectivos de forma que ayuden a la toma de decisiones, a direccionar nuestros procesos cognitivos focalizándolos en lo realmente importante, de manera que propicien el pensamiento creativo.
  - Capacidad para cambiar un sentimiento indeseable a través de su sustitución o compensación por otro más potente que el primero.
  - Capacidad para transformar las experiencias emocionales desadaptativas en sentimientos adaptativos.
- La *vinculación emocional* que posibilita la proyección de nuestras emociones más allá de su propia experiencia personal vinculándose con los demás a partir de:
  - Capacidad para percibir las emociones de los demás, identificarlas y valorarlas, así como para discriminar entre expresiones precisas o imprecisas, honestas o deshonestas de las emociones.
  - Capacidad de empatía, de reconocimiento y experiencia emocional en diferido por lo que sienten los demás, así como de evitar estrés empático (sentir dolor por las emociones de los otros).
  - Capacidad de comunicación emocional (más amplio que expresión emocional), relacionada con la capacidad de crear vínculos emocionales con los otros a través de la apertura, la escucha y una sociabilidad auténtica.
  - Capacidad de compromiso emocional que implica establecer relaciones emocionales saludables con los otros, la capacidad de ayuda emocional

a los demás y de movilizarse emocionalmente a favor de un objetivo y/o proyecto común.

¿Y cuál es el papel que puede jugar la inspección educativa en el afán de promover que la educación emocional sea una realidad en nuestras aulas?

Creemos que es evidente el papel trascendental que puede y debe jugar este servicio para favorecer la implementación de innovaciones curriculares del calibre de una asignatura que promueva los aprendizajes de las competencias emocionales y creativas. Y esto sin necesidad de ir más allá de las propias funciones que le confiere su reglamento que, tal como se indica en el mismo: *“Tiene la finalidad de contribuir a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo, asegurar el cumplimiento de la legalidad para la mejor garantía de los derechos y la correcta observancia de los deberes de los participantes en los procesos educativos; así como, la evaluación, asesoramiento y supervisión del desarrollo de dichos procesos”* (Decreto 52/2009).

Aunque, como se reconoce por parte de algunos de los participantes en la encuesta, cuyos resultados describiremos de manera detallada en la parte de metodología de este artículo, *“no se suele recoger en los planes de supervisión de Inspección ya que nos centramos en las áreas instrumentales principalmente”, “se ha solicitado explícitamente, no ha formado parte del plan de trabajo”*; lo cierto es que el mismo Parlamento de Canarias ha aprobado, el pasado mes de febrero, por unanimidad una proposición no de ley (PNL) en la que se insta a la administración educativa, entre otras cuestiones a lo siguiente: *“Además, se considera prioritario requerir el compromiso del servicio de inspección educativa para que garantice la necesaria supervisión de la impartición de Emocrea en los centros educativos, dado su carácter obligatorio”* (Proposición no de ley 10L/PNLP-0411, 2022).

¿Cómo realizar esta función supervisora de la implantación de la educación emocional y para la creatividad que reclama la representación de ciudadanía? Algunas de las pautas de supervisión que se valoran en este artículo han sido:

- Comprobando que se cumple el horario establecido en el Decreto/Orden de la Consejera.
- Interesándose por el uso que hacen los docentes de las dos horas de EMOCREA asignadas en el horario.

- Revisando la programación didáctica del área que realizan los docentes.
- Indagando sobre la metodología que utiliza el docente a la hora de llevarla a la práctica.
- Preguntando al docente sobre las dificultades que tiene en su impartición.
- Preguntando acerca del grado de consecución de los criterios de evaluación del currículo.
- Interesándose sobre las calificaciones alcanzadas por el alumnado en las respectivas evaluaciones y el modo de establecerlas.

A las que hay que añadir buenas prácticas de supervisión que los mismos inspectores/as participantes han incluido como:

- Presenciando el desarrollo de sesiones de clase.
- Supervisando la práctica docente y las actividades que se realizan.
- Supervisión de aula: asistencia a clase y aplicación de cuestionario de supervisión docente.

¿Para qué supervisar y evaluar? Para asesorar. Entendemos que no se trata fiscalizar con intencionalidad sancionadora ni punitiva, y menos si estamos hablando de una tarea tan compleja como es ayudar a aprender a saber relacionarse con el complejo y convulso mundo emocional de nuestro alumnado. Todo lo contrario, la finalidad de esta inspección sería la de apoyar, orientar y ayudar a través del asesoramiento.

¿Cómo?

- Ofreciendo orientaciones generales respecto al modo de impartir el área EMOCREA.
- Proponiendo recursos metodológicos (bibliografía, programas, materiales, etc.) para su impartición
- Dando información sobre actividades formativas para la mejor impartición del área.

A estas dos funciones (supervisar y asesorar) que le son propias a la inspección educativa, por reglamento, hemos añadido una tercera: la de acompañamiento emocional a los docentes. Y con esta denominación no nos referimos a llevar a cabo

apoyo psicológico-terapéutico al profesorado. Ni los/as inspectores/as están preparados para ello, ni tienen margen funcional para desarrollarlo.

Estos tiempos de profunda adversidad que hemos vivido deberían recordarnos que *“es necesario proteger a las lámparas: un golpe de aire puede apagarlas”* que diría el Principito (Saint-Exupery, 1999, p. 94). De tal modo que, como hemos indicado en nuestra guía emocreativa para la vuelta desde el corazón (Rodríguez, 2020), debemos cuidar a nuestro profesorado para que ellos/as hagan lo propio con el alumnado.

Y es que existen fundamentadas razones para que la inspección educativa coadyuve a favorecer la salud emocional y el bienestar (Rodríguez, 2014) del profesorado. Argumentos referidos al contexto actual de crisis sanitaria y sus desarrollos sociales y económicos y a los efectos de erosión personal que comporta la acción de enseñar. A lo que añadiríamos argumentos relativos al derecho a la felicidad de todo ser humano, porque nuestros docentes deberían tener condiciones profesionales y laborales, de modo que no perdiesen de vista que su principal finalidad es ayudar para que su alumnado aprenda a ser feliz, sin dejarlo de ser ellos/as mismos/as

En este artículo, como complemento empírico a los fundamentos teóricos que hemos expuesto en esta introducción, ofreceremos resultados de la valoración de la implantación del área curricular EMOCREA, que ha realizado una muestra de inspectores/as. Hemos de advertir que, si bien su participación en la cumplimentación del cuestionario fue relativamente reducida, respecto al total de miembros que constituyen el Servicio de Inspección de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, consideramos que, dada la temática especializada de esta revista, como la información tan significativa que se aportaba, resultaba del todo procedente difundir científicamente esta información.

## **Metodología**

Los participantes en el estudio fueron 14 inspectores/as en activo y 2 jubilados, de los cuales 9 son mujeres y 7 hombres. Las edades se sitúan entre los 42 y 68 años. Su experiencia en el servicio tiene un rango de entre 4 y 24 años y su experiencia como docentes entre 1 y 39 años. Ninguno de ellos y ellas han impartido el área EMOCREA,

sin embargo 7 tienen formación en educación emocional, mientras que 9 no poseen ninguna.

El instrumento utilizado fue una encuesta elaborada “ad hoc” en la que se pregunta por distintas variables consideradas importantes para valorar la implantación del área. La encuesta consta de 27 preguntas que se reparten de la siguiente manera: 11 sobre variables referenciales o socioacadémicas, 10 sobre la supervisión de la impartición del área de EMOCREA y 6 sobre la valoración de la implantación del área mencionada, 3 de ellas con una escala tipo likert de 1 (Muy mala) a 7 (Muy buena) y 3 de respuesta abierta.

Esta encuesta se elaboró con un formulario Google, y se envió, a través de la Asociación de Inspectores de Canarias para que los miembros del servicio lo cumplimentaran, si así lo consideraban. Se utilizó el programa SPSS (versión 25) para realizar los análisis de datos, concretamente el análisis descriptivo y de frecuencia de las respuestas.

## **Resultados**

Respecto a la supervisión de la impartición del área EMOCREA el 37,5% ha realizado de manera específica el seguimiento de la asignatura, mientras que el 56,3% no lo ha hecho (el 6,3% no contesta).

En el caso de aquellos/as inspectores/as que realizaron la supervisión específica, las diferentes formas de llevarla a cabo se distribuyeron de la siguiente manera (indicar que los porcentajes que se aportan son referidos a los sujetos que contestaron afirmativamente en cada uno de los ítems, respecto al total de la muestra):

- Comprobando que se cumple el horario establecido en el Decreto/Orden de la Consejera (31,2%).
- Interesándose por el uso que hacen los docentes de las dos horas de EMOCREA asignadas en el horario (37,5%).
- Revisando la programación didáctica del área que realizan los docentes (31,2%).
- Indagando sobre la metodología que utiliza el docente a la hora de llevarla a la práctica (37,5%).

- Preguntando al docente sobre las dificultades que tiene en su impartición (25%).
- Preguntando acerca del grado de consecución de los criterios de evaluación del currículo (25%).
- Interesándose sobre las calificaciones alcanzadas por el alumnado en las respectivas evaluaciones y el modo de establecerlas (18,7%).
- Ofreciendo orientaciones generales respecto al modo de impartir el área EMOCREA (18,7%).
- Ofreciendo recursos metodológicos (bibliografía, programas, materiales, etc.) para su impartición (18,7%).
- Realizando un análisis del rendimiento alcanzado por el alumnado en el área (25%).

Otros modos de realizar el seguimiento y que se indican de manera cualitativas, fueron los siguientes:

- Presenciando el desarrollo de sesiones de clase.
- Supervisando la práctica docente y las actividades que se realizan.
- Supervisión de aula: asistencia a clase y aplicación de cuestionario de supervisión docente.

Respecto a las dificultades que se tuvieron para llevar a cabo la supervisión del área, las respuestas cualitativas a esta pregunta abierta se orientaron a precisar que no se realizó un seguimiento específico a la implantación del área, una vez que no se recogía este objetivo en los planes de supervisión de la inspección.

La valoración que realizó la muestra respecto al grado de cumplimiento del horario del área, tal y como está especificado en su currículo oficial fue 5,9 de media, en una escala cuyo rango de puntuación era 1-7.

En relación a si el profesorado ha utilizado algún material de referencia para la impartición del área, el 31,3% de los/as inspectores/as encuestados indican que sí, el 12,5% señalan que no y el 56,3% no lo saben.

Acerca de las dificultades que ha tenido el profesorado para la impartición del área EMOCREA, la distribución en las distintas categorías de respuesta fue la siguiente

(señalar que los porcentajes que se aportan son referidos a los sujetos que contestaron afirmativamente a cada uno de los ítems, respecto al total de la muestra):

- La falta de formación (93,7%).
- La falta de recursos metodológicos (56,2%).
- La falta de oferta formativa por parte de la administración (56,2%).
- La ausencia de supervisión y seguimiento específico de la implantación de esta área en particular (56,2%).
- La falta de compromiso con el área de los equipos directivos (37,5%).
- La presión por impartir las otras áreas curriculares (56,2%).
- La falta de coordinación con los/as compañeros/as (50%).
- Los propios miedos e inseguridades del profesorado (75%).
- La falta de valoración de la educación emocional y de la creatividad para la formación del alumnado (68,7%).

Respecto a si se considera que impartir el área EMOCREA ha provocado en el alumnado mejoras en una serie de aspectos personales y escolares, las respuestas se muestran en la tabla 1:

Tabla 1: Respuestas sobre las mejoras que ha provocado EMOCREA

MEJORAS EN ...	Valoración media (rango 1-7)	NO SABE
La cohesión del grupo de clase	4,25	25%
La resolución de los conflictos en el aula	4,25	25%
Las manifestaciones de afecto entre compañeros/as	4,54	31,2%
La tendencia a hablar de sus emociones	4,54	31,2%
La convivencia en clase	4,08	25%
El rendimiento académico del alumnado	3,36	31,2%
El clima de aprendizaje del aula	4,08	25%

La valoración general que hacen los/as encuestados/as del beneficio del área EMOCREA para el sistema educativo canario obtiene una puntuación media de 5,75 (el rango de la escala está comprendido entre 1 y 7).

Sobre la ampliación del área en el próximo curso 2022-2023 a los cursos de 5º y 6º de Primaria la valoración media es de 5,75; mientras que respecto a la posibilidad de que se incluya esta materia en la educación secundaria obligatoria la puntuación media es de 4,86, en una escala cuyo rango está comprendido entre 1 y 7.

Y, por último, las valoraciones cualitativas que se ofrecen por parte de los encuestados, respecto al área EMOCREA a nivel general estarían dentro de las siguientes categorías (en el apéndice 2, incluimos las expresiones asociadas a cada una de ellas):

- Cuestionamiento sobre la pertinencia del área.
- Preocupación por la exclusividad de la oferta en Canarias.
- Enfoque transversal del área.
- Necesidad del área como abordaje preventivo a la problemática del alumnado.
- Necesidad de coordinación del profesorado y de apoyo externo para su impartición.
- Ausencia de estudios objetivos sobre la implantación del área.
- Necesidad de formación del profesorado.

## **Discusión y conclusiones**

Si bien, como hemos advertido anteriormente, los resultados obtenidos en este estudio exploratorio no tienen un carácter representativo, consideramos que las respuestas recogidas nos ofrecen la posibilidad de establecer hipótesis de trabajo a contrastar en investigaciones posteriores, así como orientaciones generales, a tener en cuenta por el servicio de inspección, a la hora de desarrollar las funciones de supervisión y asesoramiento de la implantación del área EMOCREA.



Lo primero a resaltar es que, de manera mayoritaria, por parte de los/as inspectores/as que han participado en el estudio, no se ha realizado un seguimiento específico a la implantación del área, fundamentalmente porque en los planes de supervisión no se ha establecido como objetivo, ni los centros lo han solicitado. Sin embargo, hay que advertir que más de un tercio de los encuestados si lo han llevado a cabo.

En el modo que este grupo de inspectores/as ha desarrollado esa supervisión específica resalta, en primer lugar, el interés sobre el uso que se hace de la reserva horaria de la asignatura y sobre la metodología que aplica el profesorado en su impartición. Mientras que aparece menos frecuente el observar las calificaciones obtenidas por el alumnado en el área y la oferta de recursos para su concreción metodológica. De manera excepcional se expresa, de forma cualitativa, que se ha seguido la implantación de EMOCREA supervisando en el aula las prácticas docentes.

En cualquier caso, hay que indicar que los porcentajes de estos modos de supervisión no son muy relevantes a nivel estadístico, si tenemos en cuenta que en el mejor de los casos se trata de poco más de 11% de la muestra encuestada. Lo cual no quiere decir que no tengan valor en sí mismos como ejemplos de buenas prácticas a generalizar por parte de todos los integrantes del servicio de inspección.

Todo lo anterior contrasta con la alta puntuación (5,9/7) obtenida en la pregunta sobre el grado de cumplimiento del horario del área “tal y como está especificado en su currículo oficial”. Este dato indica la necesidad de objetivar el modo en el que se verifica el desempeño según lo establecido curricularmente.

Respecto a las dificultades que se han observado para la impartición de la asignatura, casi la total mayoría coincide en determinar que la principal es la falta de formación del profesorado. Le siguen los obstáculos para tratar con sus propias emociones, así como también la falta de relevancia que le otorgan los docentes a la educación emocional y para la creatividad en la formación del alumnado. El condicionante menos relevante, a juicio de los/as inspectores/as, es la falta de compromiso de los equipos directivos.

Hemos de indicar, en relación con el argumento del déficit formativo, que, si bien es real también es relativo, sobre todo si tenemos en cuenta que la formación inicial de los docentes de primaria, al menos en la ULL, ya ofrece asignaturas específicas de

educación emocional. En cualquier caso, aun siendo objetiva la falta de formación del profesorado en activo, no puede ser un pretexto para justificar la no impartición de la asignatura, primero porque quien está motivado tiene infinidad de medios contrastados para formarse con garantías y, segundo, porque es una exigencia legal al tener carácter oficial el currículo.

Esto último se relacionaría con la dificultad asociada a la falta de valoración que manifiesta el profesorado respecto a la educación emocional. Resultaría difícil de justificar que un docente desistiese de impartirla aduciendo que no está convencido/a de su importancia o que no tiene muy claro cómo hacerlo. ¿Se asumiría lo mismo si se refiriese a la matemática o a la lengua, estando en el mismo nivel de obligatoriedad que la educación emocional?

En cualquier caso, lo que sí consideramos que es una dificultad relevante es la relativa a los obstáculos del profesorado a gestionar sus propias experiencias emocionales porque ¿cómo vas a tratar con el miedo, la ira, la frustración o la tristeza de tu alumnado, si te disocias de tu miedo, tu ira, tu frustración o tu tristeza? Hay está el reto y también la oportunidad de EMOCREA como la llave que abre la puerta del cambio educativo porque lo que se estaría transformando a través de ella es el corazón emocional de los docentes.

La valoración que desarrolla la muestra de inspectores/as que ha participado en este estudio sobre los efectos que tiene el área en el alumnado es altamente favorable. Si bien entre el 25% y el 31,2% no tiene datos para establecer una relación entre cursar la asignatura y las bondadosas consecuencias sobre las que se pregunta, la mayoría de los participantes expresan una evaluación situada en el rango superior de la escala, siendo las puntuaciones más altas las relativas al efecto en las manifestaciones de afecto a los compañeros/as y la tendencia a compartir sus emociones, mientras la que se sitúa en un nivel intermedio es acerca de su influencia en el rendimiento académico. En cualquier caso, la puntuación media de todos los efectos evaluados se sitúa en el nivel 4 de la escala, en un rango de puntuación entre 1-7.

Este último dato aumenta cuando se pregunta sobre los beneficios del área en el sistema educativo, obteniendo una puntuación media de 5,75 sobre un máximo de 7 puntos. Lo que se relaciona con la alta valoración (5,75) de que se amplíe la

impartición del área a 5º y 6º y sobre la posibilidad de que también se oferte en Secundaria, aunque en este caso su puntuación se reduce relativamente (4,86).

Respecto a la necesidad de que la educación emocional entre como oferta, al menos optativa, en los institutos, algunos de los encuestados aducen como contrargumento su condición de área transversal. No vamos a reiterar lo que hemos indicado anteriormente acerca de esta falacia, solo insistir en la idea de que la experiencia nos dice que el discurso de la transversalidad frecuentemente es utilizado para diferir y desviar la puesta en práctica de los contenidos socioemocionales en favor de los cognitivos, debido al peso academicista, la fuerte presión de los conocimientos teóricos y a las exigencias para conseguir determinados niveles de rendimiento escolar, dejando de lado lo esencial: la persona y su desarrollo integral.

También se justifica su no necesidad con manifestaciones como *“La educación emocional se debe trabajar en edades tempranas. En Secundaria esta competencia debe estar adquirida”*. Lo cual contradice todo lo que se sabe desde la neurociencia acerca del período de la adolescencia, en cuanto las profundas transformaciones que sufren, en esta etapa evolutiva, los centros cerebrales responsables de la gestión emocional, más allá de los entrenamientos previos que se hayan podido haber desarrollado. Recomendamos, para contrastar objetivamente este tipo de informaciones, tratados como el aportado recientemente por Bueno (2022), más en la línea de afirmaciones como la expresada por un/a participante de este estudio: *“El alumnado de la ESO es muy vulnerable y la educación en emociones es muy importante”*.

Al final y como síntesis conclusiva de este artículo, todo se reduce a preguntarnos qué es lo realmente importante en nuestras vidas y por ende en la escuela; eso, que le dicta el zorro al Principito, que es invisible a los ojos y que nos hace esencialmente humanos. En esta aportación hemos ofrecido algunas pistas para acompañar, desde la inspección educativa, en el viaje con destino a este trocito de escuela eutópica que lleva por nombre Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA), y que en “el sur del sur” ya se ha iniciado.

## **Agradecimientos**

Agradecer a la Asociación de Inspectores de Educación de Canarias (AIDEC) por su invitación a participar de su congreso regional con la ponencia “EMOCREA e Inspección Educativa: Realidades y retos”, que ha servido de base para la elaboración de este artículo, así como a los/as inspectores/as que han participado en la encuesta cuyos resultados se han utilizado en el presente texto.

### **Financiación**

Sin financiación expresa.

### **Conflicto de intereses**

Ninguno.

### **Referencias bibliográficas**

Bueno, D. (2022). *El cerebro del adolescente*. Barcelona. Grijalbo

Fernández-Berrocal, P. (2012). *La Inteligencia que España necesita se puede desarrollar*. Santander. Papeles de la fundación Botín.

Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona. Ariel.

Rodríguez, A. (2014). *Gastronomía para aprender a ser feliz*. Bilbao. Desclée de Brouwer

Rodríguez, A. (2018). *EducaEMOción. La escuela del corazón*. Madrid. Santillana.

Rodríguez, A. (2020). *Guía Emocreativa para la Vuelta al Cole desde el Corazón*. Madrid. Santillana. <https://sites.google.com/ull.edu.es/guia-vuelta-al-cole-postcovid/p%C3%A1gina-principal?authuser=0>

Saint-Exupéry, A. (1999). *El Principito*. Madrid. Alianza Editorial

### **Referencias normativas**

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.  
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>

Decreto 52/2009, de 12 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias.  
<https://www.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=61259>

Proposición No de Ley 10L/PNLP-0411. 2022. Sobre Educación Emocional y para la Creatividad Emocrea.

## Apéndices

Apéndice 1: Modelo de Emocionalidad Competente (Rodríguez, 2018)



Apéndice 2: Respuestas cualitativas a la última pregunta del cuestionario, con sus correspondientes categorías de análisis:

- Cuestionamiento sobre la pertinencia del área: *“¿No es coincidente de alguna forma con el trabajo de la asamblea? ¿Y de la tutoría? ¿Y del trabajo que debiera hacerse en todas las áreas? Redundantes muchas de las cosas que hacemos, solo porque están en boga, sin contar con que el trabajo de aula del profesorado no se cambia con un decreto o una distribución horaria”.*

- Preocupación por la exclusividad de la oferta en Canarias: *“Es una apuesta singular en el currículo de Canarias, me preocupa que en otras comunidades tengan opciones diferentes y no haya consenso con los currículos”*.
- Enfoque transversal del área: *“Creo necesario que se trabaje de forma transversal y con perspectiva de género”*.
- Necesidad del área como abordaje preventivo a la problemática del alumnado: *“En los años de pandemia se ha incrementado los problemas emocionales en los adolescentes y se hace necesaria la formación del alumnado en estos temas”*.
- Necesidad de coordinación del profesorado y de apoyo externo para su impartición: *“Considero que los claustros, con todo el apoyo y asesoramiento de la Administración, los centros de profesorado y el nuestro, traten el área como algo que afecta a todos, no solo a quienes la imparten”*.
- Ausencia de estudios objetivos sobre la implantación del área: *“Resulta complicado contestar a algunas cuestiones sin un estudio previo de la situación con datos objetivos, con lo que la respuesta puede quedar en una opinión o impresión personal. En la supervisión de horarios que se realiza cada curso, se comprueba que todas las áreas se imparten conforme al Decreto. No se ha propuesto en estos cursos ninguna actividad de supervisión específica del área ni he recibido ninguna reclamación o demanda de los centros respecto a la misma”*.
- Necesidad de formación del profesorado: *“Es necesario seguir formando al profesorado en esta área en educación primaria y en especial en secundaria donde, en mi opinión, es muy necesaria y no se trabaja el aspecto emocional del alumnado de forma coordinada y en profundidad”*.