

Facultad de Educación, Universidad de La Laguna
Grado de Pedagogía

Percepción del alumnado con respecto a la asignatura “EMOCREA”

Trabajo de Fin de Grado:
Memoria de una investigación

Autoras:

Mayra Dayana Carchi Zambrano

alu0101356341@ull.edu.es

Nazaret González Moreno

alu0101368894@ull.edu.es

Tutor:

Francisco Gregorio Santana Armas

fsantana@ull.edu.es

Curso académico: 2022-2023

Convocatoria: Junio

Resumen

Con la siguiente memoria de investigación se pretende conocer las habilidades y competencias emocionales que han adquirido los y las jóvenes con la asignatura de “EMOCREA”, tras finalizar la Educación Primaria. De este modo, se realizará un contraste entre las competencias específicas plasmadas en el currículum de esta asignatura, atendiendo los distintos criterios de evaluación según el ciclo de Educación Primaria, frente a la realidad del nivel de educación emocional que presenta el alumnado de 1º de la ESO, con quienes se da por hecho que han alcanzado estas competencias al superar esta asignatura en esta primera etapa educativa. Además, se profundizará en conocer si existen diferencias entre género y tipo de centro educativo, por lo que se llevará a cabo una comparación entre un centro de carácter público y otro de carácter privado. Por otra parte, se quiere apreciar si la resiliencia es realmente un condicionante que agrande esta brecha entre clases sociales.

Palabras claves: Educación emocional, adolescencia, competencias, EMOCREA, educación secundaria obligatoria, resiliencia.

Abstract

The following research report aims to know the emotional skills and competences that young people have acquired with the subject "EMOCREA", after finishing Primary Education. In this way, a contrast will be made between the specific competences expressed in the curriculum of this subject, taking into account the different evaluation criteria according to the cycle of Primary Education, compared to the reality of the level of emotional education presented by the students of 1st ESO, with whom it is assumed that they have achieved these competences by passing this subject in this first educational stage. In addition, we will go deeper into knowing if there are differences between gender and type of center, so a comparison will be made between a public and a private center. On the other hand, the aim is to determine whether resilience is really a conditioning factor that widens this gap between social classes.

Keywords: Emotional education, adolescence, competencies, EMOCREA, lower secondary education, resilience.

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Marco Teórico | 4 |
| 1.1. Emociones en la Adolescencia. | 4 |
| 1.2. Inteligencia Emocional. | 5 |
| 1.3. ¿Cómo se afronta desde la sociología el análisis de las emociones? | 6 |
| 1.4. Educación Emocional. | 6 |
| 1.5. Perfil que se desea con las competencias de la Educación Emocional. | 7 |
| 1.6. Programas Formativos de Educación Emocional. | 8 |
| 1.7. Perfil de alumnado que se pretende crear con el currículum de EMOCREA. | 10 |
| 1.8. Problemática actual detectada en la adolescencia. | 14 |
| 2. Objetivos | 16 |
| 3. Metodología | 16 |
| 3.1. La muestra. | 16 |
| 3.2. El instrumento. | 17 |
| 4. Análisis de resultados | 18 |
| 4.1. Sobre la asignatura de “EMOCREA”. | 18 |
| 4.2. En relación a las competencias adquiridas. | 19 |
| 4.3. Según centro privado y centro público. | 23 |
| 4.4. En relación a la diferencia entre sexos. | 23 |
| 5. Discusión | 24 |
| 6. Referencias bibliográficas | 29 |
| Anexos | 31 |

1. Marco Teórico

1.1. Emociones en la Adolescencia.

La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la juventud que implica diversos cambios, tanto a nivel físico, social, psicológico y emocional. Según Espinosa (2004) “se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta. Todo ello supone un trabajo mental gradual, lento y lleno de dificultades” (p. 58). Además, se considera que en esta etapa las personas se encuentran sometidas a muchas presiones sociales y personales, de modo que sienten que deben cumplir las expectativas que la sociedad tienen de ellas, así como las propias expectativas internas.

Por otra parte, cabe mencionar que las emociones son una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (RAE, s.f., definición 1). De esta manera, las emociones sirven para que los seres humanos puedan reaccionar rápidamente, y de forma automática, ante situaciones inesperadas. Por ello, estas implican cierto nivel de complejidad, ya que es necesario prestar atención a los aspectos fisiológicos, biológicos y cognitivos para llegar a comprender un poco su funcionamiento.

Bisquerra (2009) clasifica las emociones en positivas y negativas, por lo que estas primeras “son agradables y proporcionan disfrute y bienestar”; mientras que las emociones negativas son aquellas que “se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza. [...] Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente.” (p. 74). Ambas emociones condicionan en gran medida las experiencias sociales, por lo que es importante saber gestionarlas para alcanzar un bienestar personal. Así pues, dichas presiones mencionadas anteriormente pueden causar ciertas emociones negativas en estos sujetos y, debido a una mala gestión de estas, se puede derivar en algunas enfermedades de salud mental, como puede ser la ansiedad, el estrés, la depresión, entre otras.

Por esto, es importante trabajar de forma adecuada las competencias emocionales, y por ende la “inteligencia emocional”, tanto antes, durante y después de esta etapa, dotándolos así de habilidades esenciales para que puedan adaptarse correctamente al entorno que les rodea. De acuerdo a lo que exponen Colom y Fernández (2009), “la etapa de la adolescencia es el tiempo donde se han de redefinir y desarrollar las competencias emocionales, de ahí la

importancia en recibir una educación emocional desde la misma infancia, para que favorezca este proceso.” (p. 240).

1.2. Inteligencia Emocional.

El concepto de “inteligencia emocional”, en un principio, se define como la habilidad para poder manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para ser capaces de dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Del mismo modo, según Goleman (1995), la inteligencia emocional podría definirse como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.36)

Por ello, tratar estas cuestiones permite que las personas sepan actuar correctamente ante diversas situaciones, es decir, que posean la capacidad de adaptarse a cualquier entorno. Además, una persona inteligentemente emocional desarrolla relaciones personales y sociales de mayor calidad.

Por otra parte, la socióloga Noda (s.f) señala que la inteligencia emocional puede entenderse como la clave para alcanzar el éxito, tanto en la vida personal como en la laboral, por lo que es necesario proporcionar a las personas herramientas para el autoconocimiento y la potenciación emocional con el fin de generar beneficios a la sociedad y a las propios individuos. Así pues, en la actualidad las empresas también buscan trabajadores/as que posean características propias de una inteligencia emocional adecuada, debido a que “los criterios de personalidad y las relaciones personales coinciden o se reconcilian con las necesidades del capital” (p.1); es decir, que ya no es suficiente con tener una buena formación para acceder a un puesto de trabajo, sino que también es imprescindible saber autocontrolarse emocionalmente y saber relacionarse con los demás. Este hecho puede generar cierta presión en las personas al hacerlas sentir que deben tener la capacidad de saber solucionar sus problemas por sí solas.

1.3. ¿Cómo se afronta desde la sociología el análisis de las emociones?

Teniendo en cuenta esta perspectiva sociológica, existen tres líneas, según Bericat (2000), desde las que se estudia la realidad emocional de los seres y las estructuras sociales: la sociología “de” las emociones, la sociología “con” emociones y la emoción “en” la sociología.

La sociología “de” las emociones hace referencia a todos aquellos afectos, emociones, sentimientos o pasiones presentes en la realidad social, es decir, esta estudia las relaciones entre la dimensión social y la dimensión emocional. Además, se indica que “la mayor parte de las emociones humanas se nutren y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales” (Bericat, 2000, p.150). Con esto, se entiende que las emociones están condicionadas por la naturaleza de la situación social en la que las personas se encuentren.

Sin embargo, la sociología “con” emociones incluye a estas como un elemento más que se debe tener en cuenta en los estudios correspondientes. Bericat (2000) indica que incluir este análisis “puede abrir la puerta a nuevas perspectivas, nuevas visiones de la realidad social que hubieran pasado desapercibidas de no atender a la estructura y a los procesos emocionales implicados en un determinado fenómeno” (p. 151).

Por último, con la emoción “en” la sociología se pretende incorporar la emoción al núcleo metateórico de la sociología, de modo que se puedan obtener explicaciones completas de la realidad y de los procesos sociales. Tanto la sociología “de” las emociones como la sociología “con” emociones contribuyen al desarrollo de la línea de Thomas J. Scheff, en la que los sentimientos son una expresión directa del vínculo social; y por lo que se cuestiona qué es este vínculo social, surgiendo así una nueva sociología diferente a la de los paradigmas económicos como de los psicológicos.

1.4. Educación Emocional.

En el año 1996, se presenta “La Educación encierra un tesoro, informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” en el que se hace referencia, según Delors (1996) “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” y “Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad

personal” (p.34). En este texto se empieza a vislumbrar la idea, que otros profesionales de la educación anteriormente mencionados, de introducir una educación que vaya más allá de lo meramente académico, y se centre en el alumno/a y su desarrollo personal.

En España, por la década de los 2000, se comienza a hablar del término “educación emocional” gracias al pedagogo y psicólogo Rafael Bisquerra. A través de esta se pretende dotar a los individuos de una inteligencia emocional adecuada dentro del sistema educativo, de modo que adquieran los conocimientos, capacidades y habilidades fundamentales para regular y expresar correctamente sus emociones. De acuerdo a lo expuesto por Bisquerra (2003):

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. (p.27)

Con esto no hay que confundir la educación emocional con cuestiones como el adoctrinamiento psicológico, excipiente didáctico o con psicoterapia dentro de los centros educativos (Rodríguez, A., 2018, p. 39). Al contrario, este tipo de educación deberá seguir el principio de autonomía y libertad, es decir, que el alumnado no debe sentirse obligado a tratar sus emociones. Además, el profesorado encargado de impartir esta educación debe guiar y ayudar al aprendizaje de estas competencias emocionales; entendiéndose a éstas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Pérez, N.& Filella, G., 2019, p.30)

1.5. Perfil que se desea con las competencias de la Educación Emocional.

En cierto modo, se puede observar que la educación emocional pretende crear un perfil basado en la resiliencia personal, para que así las personas sean capaces de enfrentarse y/o adaptarse a la adversidad, a las situaciones difíciles de la vida cotidiana, de una forma constructiva. Asimismo, Pérez y Filella (2019) destacan las siguientes habilidades que se busca conseguir en los individuos a través de la educación emocional:

Aprender a motivarse, a afrontar la frustración, a controlar la ira y la conducta impulsiva, a desarrollar y difundir el sentido del humor, a generar y autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación [...], cuyo dominio permite estar mejor preparados para la vida. (p. 29)

Además, entre los objetivos de la educación emocional, según Bisquerra (s.f.), se encuentra adquirir un mejor conocimiento y control de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar una mayor competencia emocional, adoptar una actitud positiva ante la vida, desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos; potenciar la capacidad para ser feliz y desarrollar la resistencia a la frustración.

Con todo esto se justifica el sentido que tiene el desarrollo de la educación emocional, ya que se considera fundamental para poder responder a la demanda social que solicita un perfil de ciudadano/a que sea capaz de convivir con los demás y consigo mismo/a en armonía y, además, que esté lo suficientemente preparado para hacer frente a los retos que implica la vida en todos sus ámbitos (personal, social, laboral...), pudiendo alcanzar así un bienestar óptimo que les permita construir una sociedad mejor.

Además, como se indica anteriormente, una buena educación emocional puede beneficiar a las personas en varios ámbitos de su vida, es decir, no solo ayuda en el ámbito personal o social, sino que también en el ámbito laboral, a la hora de poder desarrollar ciertas habilidades personales que les permite ser un buen trabajador/a.

Sin embargo, hay cuestiones en las que no se profundiza tanto y que son fundamentales a la hora de obtener resultados efectivos mediante la educación emocional, como puede ser el proceso individualizador que hay detrás de este tipo de educación y con el que se puede llegar a favorecer en cierta medida la individualización de los problemas y retos personales. Así pues, se quiere desarrollar la inteligencia emocional de forma genérica, es decir, esta se trata partiendo de una misma base y no se tienen en cuenta la realidad que pueda llegar a vivir cada alumno/a en su día a día, y cómo esto puede afectar al correcto desarrollo emocional.

1.6. Programas Formativos de Educación Emocional.

Algunos de los programas formativos relacionados con esta educación son:

- *Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica.*

Establecido en el País Vasco, en el cual se encuentra el siguiente epígrafe: “Aprender a desarrollarse como persona, siendo uno mismo, controlando las emociones negativas y valorándose de forma positiva y realista a sí mismo, siendo autónomo y responsable de sus propias decisiones y actuando con los principios éticos” (Gobierno Vasco, 2007)

- *Programa “AULAS FELICES”*

Basada en la psicología positiva, se contempla como un conjunto de recursos dirigidos al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010)

Con la llegada de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE, como bien es conocida, se presenta la necesidad de establecer un currículum formal basado en la educación emocional, tal y como se presenta a continuación:

Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social. (Art.68 LOMCE)

Así, se establecen nuevos programas a nivel estatal, como el “Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín”, el “Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona” y el “Proyecto INTEMO del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga” entre otros. (Gobierno de España, s.f.)

A nivel comunitario, se establece en la Comunidad Autónoma de Canarias la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad” o EMOCREA.

El área de Educación Emocional y para la Creatividad está planificada y diseñada con el objetivo de <<ahondar en el corazón del alumnado>>, otorgándoles herramientas y estrategias útiles para que sean capaces de descubrir sus potencialidades y posibilidades, mirando su interior y exterior, compartiendo y enriqueciéndose con el

entorno y quienes lo componen para aprender, emocionándose. (Gobierno de Canarias, 2022, p.1)

Se trata de una formación interdisciplinar, cuya meta es, en palabras del Gobierno de Canarias (2022), la de “ayudar a formar personas más competentes, autónomas, libres, confiadas, asertivas, originales, innovadoras, audaces, equilibradas... En definitiva, un alumnado que aprenda a ser más resiliente y por ende, más feliz.” (p. 1) Esta, desde su inicio se impartió en el primer y segundo ciclo de educación primaria, es decir, desde primero hasta cuarto de dicha etapa académica. Pero desde el curso escolar 2022/2023 se ha incluido, además, el tercer ciclo de educación primaria, por lo que actualmente, esta formación se encuentra en toda esta etapa educativa, en los centros de la Comunidad Autónoma de Canarias.

1.7. Perfil de alumnado que se pretende crear con el currículum de EMOCREA.

Atendiendo al currículum formal de la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad”, se nutre de ocho competencias clave, las cuales son transversales en toda la formación del alumnado. Estas competencias clave abordan temas específicos, los cuales en su conjunto crean todos aquellos saberes y aptitudes que deben desarrollar, para finalizar el curso académico satisfactoriamente. Estas competencias se describen en el currículum de la asignatura, las cuales son (Gobierno de canarias, 2022, pp.2-4), Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Competencia plurilingüe (CP), Competencia Matemática y competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM), Competencia Digital (CD), Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC), Competencia Emprendedora (CE) y Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CEC).

Por otro lado, se encuentran las competencias específicas, las cuales poseen dos criterios de evaluación cada una, diferenciándose después en los tres ciclos de educación primaria. (Anexo 1)

En consecuencia, habiendo descrito anteriormente cuál es la asignatura de educación emocional y para la creatividad en Canarias (EMOCREA), cuáles son sus competencias y criterios de evaluación, llega el momento de describir cual es el perfil competencial, según el Gobierno de Canarias (2022), que se pretende conseguir a través del mismo.

- Conciencia emocional: La conciencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender nuestras propias emociones y las de los demás. Entender en profundidad las mismas, saber cómo influyen en nosotros mismos y cómo expresarlas efectivamente.
- Utilizar un vocabulario “emocional”: Se refiere a la capacidad de expresar a través de las palabras lo que se siente en un momento determinado, poder describir diversas emociones y saber utilizarlas según el contexto en que nos encontremos.
- Autorregulación emocional: Referido a la capacidad consciente de controlar y regular nuestras propias emociones. Esta es una habilidad de gran valor, puesto que si somos capaces de autorregular nuestras emociones, seremos más capaces de solventar adecuadamente situaciones que nos resulten dificultosas.
- Resiliencia educativa: Se entiende como la capacidad de los y las estudiantes de adaptarse y superar las adversidades continuamente en el contexto educativo. Se fomenta una actitud positiva y proactiva ante las dificultades, un buen autocontrol, empatía, comunicación efectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y capacidad de adaptación al cambio.
- Motivación intrínseca: Es la motivación que surge desde nuestro interior, y de la satisfacción por la realización de una tarea o actividad. Esta es autodirigida y autónoma y se relaciona con el logro de metas personales.
- Autoestima: Es la valoración que hacemos de nosotros mismos, y que se basa en las percepciones, sentimientos y pensamientos de sí mismo y del contexto que nos rodea.
- Adaptación en los entornos y contextos interpersonales e intrapersonales: Se entiende como la capacidad de una persona de ajustarse y responder de forma adecuada a las diferentes situaciones que se le presentan tanto en su vida personal como social. Es por ello, que es necesario el cambio de las propias conductas y actitudes, de modo que estas se adapten a las necesidades y demandas de cualquier situación, sin cambiar los valores, principios y creencias personales. De esta manera, en lo que concierne al ámbito interpersonal, se pretenden establecer relaciones gratificantes con las demás personas, además de resolver los posibles conflictos de manera positiva, comprender y respetar las emociones de los demás. Por otro lado, en el ámbito intrapersonal, se centra en el ajuste de las propias emociones, sentimientos y comportamientos, puesto que así se puede hacer frente al estrés, ansiedad u otros problemas derivados.

- Empatía: Entendida como la capacidad de entender y compartir los pensamientos, sentimientos y experiencias de los demás, además de responder según las necesidades emocionales de la otra persona, sin juzgar y sin tratar de imponer las nuestras propias.
- Escucha activa: Es el proceso por el cual una persona presta atención de manera consciente hacia lo que otra persona está sintiendo a través del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal.
- Comunicación afectiva: Relacionada estrechamente con la comunicación interpersonal, y se vincula a la expresión y comprensión de los sentimientos y emociones de los demás. Se pretende adquirir una mayor comprensión y conexión emocional entre ellos.
- Diálogo reflexivo: Forma de diálogo relacionada con la reflexión de un área o problema, cuyo fin es el de conseguir una mayor comprensión del mismo, para de esta forma poder aplicar soluciones que se consideran prácticas y viables.
- Autoconfianza creativa: Creencia propia hacia la capacidad de ser creativo y producir ideas y soluciones creativas y novedosas, es por ello que se considera vital tener una actitud positiva relacionada con la innovación y la creatividad.
- Emprendeduría social: Enfocado en la creación innovadora de soluciones para afrontar problemas sociales, y basada en el compromiso y en la creación de vínculos con las personas. Esta, ayuda a las personas a identificar esas necesidades insatisfechas o no cubiertas de la sociedad, y así, desarrollar soluciones innovadoras para paliarlas o mejorarlas.
- Reciclaje emocional: Se refiere al proceso de transformación y reutilización de las emociones negativas para convertirlas en positivas. Para ello es necesario identificar y gestionar adecuadamente estas emociones como la ira, la tristeza o el miedo entre otras más, y transformarlas en positivas, como la empatía, la compasión o la esperanza.

Por lo tanto, la pregunta pertinente en este momento (¿Qué perfil de alumnado se pretende crear con el currículum de EMOCREA?) se relaciona directamente con lo que a través de esta asignatura se pretende conseguir. Así pues, se idealiza la figura del alumno o alumna participe de todas las iniciativas propuestas por el centro educativo, grupos e incluso comunidad. Se busca que estos y estas tengan una buena autoestima, sean empáticos y trabajen a través de su motivación intrínseca. Se pretende que sepan cuales son las emociones,

que representan y sus manifestaciones corporales, que utilicen un lenguaje acorde a los contextos sociales y emocionales en los que se encuentren, y que sean capaces de regular y autorregular las emociones de los demás y las suyas propias. También, se busca que sean capaces de escuchar sus propios pensamientos, dándoles un sentido adecuado a estos y entendiéndolos; tener una escucha activa desarrollada, por la que no solo escuchen el mensaje, sino también lo entiendan, y otras competencias anteriormente mencionadas. Pero hay una competencia sobre la que se cree oportuno dedicar unas líneas aparte, y es al concepto de resiliencia.

La resiliencia, como anteriormente se describe, y según la RAE, es “la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos” (2023). Como competencia, se valora como una de las más importantes, y no es para menos, pero para entender mejor este criterio, hay que valorar tanto los aspectos positivos como negativos que esta conlleva.

Por un lado, algunos de los aspectos positivos de esta, según Trujillo (s.f.), es que se desarrolla un mayor coeficiente intelectual y mejores habilidades de resolución de problemas, mejores estilos de afrontamiento, empatía, conocimiento y manejo adecuado de las relaciones interpersonales y sentido del humor positivo (p.3). No obstante, algunos de los aspectos negativos que se encuentran, Kolb (1973) indica que la resiliencia puede provocar que los individuos traten de evitar los recuerdos y los insights dolorosos que les produce angustia, de forma que se estarían reprimiendo ciertas emociones, repercutiendo así en el bienestar emocional de las personas, y causando efectos negativos a largo plazo. Asimismo, esto afecta negativamente en la salud mental, pues al intentar soportar situaciones adversas, los individuos pueden sentirse coaccionados y angustiados, lo que puede conllevar a un desarrollo de niveles de estrés crónico, además de otras patologías asociadas.

Por otro lado, diversos estudios demuestran que la resiliencia si entiendo de clases sociales y género, puesto que a menor clase social, mayor índice de desadaptación. Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007) exponen que:

La mayoría de los estudios plantean que las emociones negativas son factores de riesgo para la calidad de vida en general, y sobre todo, que están asociadas a muy bajos puntajes en dominios físicos y psicosociales. Por otro lado, el dolor fue evaluado como un estresor muy significativo que impedía ir al colegio y que afectaba a las actividades sociales y recreativas tanto fuera como dentro del hogar. [...] Además, se

vio el rol importante que desarrolla la familia de origen del paciente en una época del ciclo vital muy sensible a los conflictos y a la búsqueda de identidad. (p.142)

De otro modo, Prado y Águila (2003) afirman a través de su investigación, que aunque no se observan a simple vista diferencias significativas en cuanto al género, si es cierto que las mujeres tienen una mayor puntuación en el área de Interacción, el cual “establece la capacidad de tener lazos íntimos y satisfactorios con otras personas, balanceando las propias necesidades con la simpatía y capacidad de dar a los otros”. Por lo que se demuestra que “las adolescentes resilientes son aquellas que buscan soporte emocional en personas fuera de su entorno familiar, cuando éste no funciona o lo hace de manera disfuncional”, de forma que se puede llegar a la conclusión de que esta capacidad se entiende como un aprendizaje individual e individualista. Además, hacen hincapié en las variables de interacción, iniciativa y creatividad relacionándolo con las clases sociales, y demostrando que “el área de Creatividad es la más significativa, ya que implica la capacidad de poner orden al caos, encontrar belleza en medio de los problemas de las malas experiencias, y sobreponerse a los sentimientos de dolor”; en cuanto al área de Interacción, “la clase baja contrarresta sus deficiencias con la capacidad de interacción con otras personas, balanceando sus propias necesidades con simpatía y capacidad de dar a otros, es decir, buscar una red de apoyo fuera del contexto familiar que se preocupe por ellos”; y por último, “respecto de la variable Iniciativa[...], encontramos una diferencia significativa a favor de la clase alta, haciendo uso de este mecanismo para la solución de sus problemas, probándose a sí mismos frente a las labores demandantes, capacitándose en la tarea escolar, tratando de sobresalir en el deporte, realizando actividades extraescolares o buscando soluciones diversas”. (pp. 191-194)

Esta asignatura pretende formar a alumnos y alumnas sanas física y psicológicamente emocionales, desarrollando su currículo en dos horas semanales, además de en otras asignaturas, puesto que se considera una habilidad transversal. Pero la cuestión es, ¿realmente se realizan adaptaciones curriculares a aquellos alumnos y alumnas con situaciones adversas, en riesgo de exclusión social o ya excluidos socialmente?, ¿Se tienen en cuenta las necesidades reales de los y las niñas? ¿Se ha detectado en esta área alguna diferenciación por sexos o tipo de centro educativo? Y la pregunta final, ¿se está haciendo lo necesario para que estos conocimientos tan enriquecedores sean verdaderamente valiosos?

1.8. Problemática actual detectada en la adolescencia.

Tras la llegada del COVID-19, se han producido diversos cambios en el estilo de vida de la sociedad que han afectado el estado de salud de la población (Gasol Foundation Europa, 2023, p. 10). Asimismo, se ha podido apreciar en mayor medida la vulnerabilidad que presenta el colectivo infantil y adolescente en cuanto a los trastornos derivados de la salud mental. De esta manera, tras el confinamiento se produjo un importante incremento de las alteraciones conductuales evidenciables, como alteraciones de conducta en contexto de TDAH, Trastornos del Espectro del Autismo (TEA); de ciertas patologías internalizantes, como los trastornos de ansiedad y trastornos afectivos; y de las conductas suicidas. (González, S. *et al.*, 2021, p. 246)

En España, se encuentran varios datos que revelan que existe cierta precariedad en lo que concierne a la salud mental. Por un lado, los datos expuestos en el Informe de Defunciones según la Causa de Muerte-Año 2021/2022, publicado por el Instituto Nacional de Estadística (2022), indican que en dicho país el suicidio es la primera causa de muerte externa, con un total de 4.003 fallecidos en el año 2021 (Anexo 2).

Del mismo modo, el informe Barómetro Juvenil sobre Salud y Bienestar 2021, señala que en dicho año el 15,9% de la población joven declara haber padecido problemas de salud mental con mucha frecuencia; y dentro de este porcentaje, el 36,2% ha sido diagnosticado con depresión o trastornos por ansiedad. También, se detecta un aumento del 3,1% en el año 2021 con respecto al año 2019 en la ideación suicida (8,9%). Según la Organización Mundial de la Salud (2021), “la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento se encuentran entre las principales causas de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes”.

También, se aprecia que afectan otros factores en lo que respecta a la calidad de la salud mental de los y las individuos, de modo que en España, según los resultados del estudio HBSC 2018, “el porcentaje de adolescentes que presentan esta frecuencia de malestar psicosomático es mayor en los chicos y las chicas de capacidad adquisitiva baja” (Moreno, C., *et al.*, 2020). Por lo tanto, se puede decir que la capacidad adquisitiva de las personas es un factor relevante para valorar la calidad de la educación emocional recibida.

Esto resulta verdaderamente alarmante, por lo que se sustenta la necesidad de seguir trabajando la salud mental en la población, ya que a pesar de que se hayan tomado medidas preventivas como la implementación de la educación emocional en etapas tempranas, aún se

percibe cierta carencia, en lo relacionado con la adecuada gestión de las emociones, en parte de la población juvenil y adulta.

Entonces, ¿realmente se está consiguiendo el tipo de alumnado que se busca con la asignatura de EMOCREA? ¿se especifica el curriculum para que el alumnado adquiera correctamente dichas competencias? ¿se tiene en cuenta los distintos factores que hay detrás de cada alumno/a y que pueden influir en el aprendizaje de dichas habilidades? Para intentar dar respuesta a esta cuestión, en esta investigación se analizarán las habilidades sociales y emocionales del alumnado de 1º de la ESO en algunos centros de educación secundaria de la isla de Tenerife, de modo que se compruebe si realmente estos/as adquieren las competencias clave y específicas de la asignatura EMOCREA al haber finalizado la Educación Primaria.

2. Objetivos

Objetivo general:

1. Analizar las habilidades sociales y emocionales de los y las adolescentes en Canarias, haciendo una comparativa entre sexos y tipo de centro educativo.

Objetivos específicos:

- 1.1. Conocer el nivel de competencias emocionales que posee el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la isla de Tenerife.
- 1.2. Comparar los datos obtenidos en el presente estudio con las competencias establecidas en el currículum en la asignatura de educación emocional y para la creatividad (EMOCREA).
- 1.3. Contrastar las habilidades emocionales adquiridas en el grupo focal de estudio según su sexo y tipo de centro educativo.

3. Metodología

3.1. La muestra.

La muestra que se presenta en esta memoria de investigación equivale a un total de 66 alumnos y alumnas de 1º de la ESO, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años de edad, de dos centros educativos, el primero siendo de titularidad privada y el segundo pública, y ubicados ambos en el municipio de San Cristóbal de La Laguna, en la Isla de Tenerife. En cuanto a la composición de la muestra, se encuentra como el 63,6% (23 chicas y 19 chicos) corresponde al centro privado, frente al 36,4% (14 chicas y 10 chicos) del centro de carácter

público (Ver Anexo 3) . Los cuales se distribuyen en las siguientes edades, por tipo de centro educativo y sexo:

Tabla 2. Total de estudiantes, según sexo, tipo de centro educativo y edad.

| Tipología de centro educativo | | Sexo de los y las estudiantes | | | Total |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------|----|-------|
| | | Femenino | Masculino | | |
| concertado-privado | Edad de los y las estudiantes | 12 | 15 | 13 | 28 |
| | | 13 | 8 | 6 | 14 |
| | Total | | 23 | 19 | 42 |
| publico | Edad de los y las estudiantes | 12 | 7 | 5 | 12 |
| | | 13 | 4 | 5 | 9 |
| | | 14 | 2 | 0 | 2 |
| | | 15 | 1 | 0 | 1 |
| | Total | | 14 | 10 | 24 |
| Total | Edad de los y las estudiantes | 12 | 22 | 18 | 40 |
| | | 13 | 12 | 11 | 23 |
| | | 14 | 2 | 0 | 2 |
| | | 15 | 1 | 0 | 1 |
| | Total | | 37 | 29 | 66 |

Fuente: Elaboración propia.

En relación al estudio presente, lo que se pretende es conocer las habilidades adquiridas a través de la asignatura “EMOCREA” en los y las estudiantes de 1º de la ESO de dos centros educativos con tipologías diferenciadas, con el fin de discernir si existe una diferencia de sexo o clase en la adquisición de estas competencias.

3.2. El instrumento.

Para ello, se realizó un cuestionario KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory), es decir, un formulario de autoevaluación del alumnado que ayuda a efectuar la evaluación inicial de una forma más rápida y sencilla. Este se desarrollará a través de la plataforma “Google Forms” (Ver Anexo 4), y se compone de preguntas tanto cualitativas como cuantitativas, en las áreas de empatía, manejo del estrés, regulación y vinculación emocional, resiliencia, motivación intrínseca, autoestima, emprendeduría social y creatividad. Este está compuesto por 15 secciones, en la que la primera sección es de presentación e información relacionada con su finalidad, y la última es de agradecimiento por la participación, por lo que realmente hay 13 secciones de preguntas, con un máximo de 5 preguntas para cada sección; excepto la tercera, en la que se realizan 9 preguntas (7 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas) sobre la toma de contacto del alumnado con la asignatura “EMOCREA”.

El cuestionario se realizó de manera telemática en las aulas de informática de los respectivos centros, por los y las estudiantes en los días 5 y 8 de mayo de 2023, siendo la encargada de llevarlos a cabo, una de las autoras de dicha memoria. Para ello, y teniendo en cuenta la edad de los y las mismas, se utilizó tanto en el cuestionario como en la presentación

de este, un lenguaje adaptado, claro y conciso, y tratando siempre de responder aquellas dudas que podían ir surgiendo durante la realización de este. Además, estos y estas fueron informados al comienzo de la finalidad de este cuestionario, y del anonimato de sus respuestas en el mismo.

En cuanto a la duración para la realización de este, el alumnado tardó entre 15 y 20 minutos aproximadamente, ya que se abordaron varias competencias en las preguntas; pero se intentó hacerlo lo más breve posible, de modo que se pudiese recopilar aquellos datos más relevantes para esta investigación, y que así no fuese muy extenso ni resultara muy pesado para los y las participantes.

El análisis de resultados obtenido, se ha realizado a través del programa estadístico SPSS (versión 25), por el cual se efectúan análisis descriptivos y de frecuencias para las variables dependientes e independientes, que se organizan en cuatro categorías, que son “sobre la asignatura EMOCREA”, “en relación a las competencias adquiridas”, “en cuanto al género” y “respecto a la clase social”.

4. Análisis de resultados

Este análisis se ha realizado para conocer el nivel de educación emocional que ha ido adquiriendo el alumnado de 1º de la ESO durante su recorrido académico, a través de la asignatura de “Educación Emocional y para la Creatividad”. Para ello, se tendrá en cuenta las distintas variables que se describen a continuación:

4.1. Sobre la asignatura de “EMOCREA”.

A raíz de los resultados extraídos mediante el cuestionario, y tal y como se muestra en la tabla 2, se aprecia que en total 57 (33 chicas y 24 chicos) de los y las 66 encuestadas estudiaron en algún momento de la Educación Primaria la asignatura de “EMOCREA”.

Así pues, atendiendo al curso (Ver Anexo 5), la mayoría de alumnas del centro concertado-privado (18 chicas) que señalan haber cursado esta asignatura lo hicieron principalmente en 1º de Primaria, pues en los posteriores cursos esto va disminuyendo, habiendo un total de 10 chicas que la cursaron en 6º de Primaria, es decir, 8 personas menos que en 1º de Primaria. No obstante, en el centro público, la mayoría de las jóvenes que indican haber cursado “EMOCREA”, lo hacen en 5º de Primaria (9 chicas), mientras que las que la cursaron en 1º y 2º son una minoría (3 chicas). Si es verdad, que en 6º de Primaria, hay

5 personas menos (4 chicas), de modo que en este último curso el porcentaje de chicas, tanto del concertado-privado como del público, que han estudiado esta asignatura es bajo.

Por otra parte, la mayoría del alumnado masculino del centro concertado-privado que han cursado la asignatura de “EMOCREA”, señala que lo han hecho principalmente en 3º y 4º de Primaria (14 personas en ambos cursos), siendo 5º el curso que menos indican haberla cursado (11 personas). Del mismo modo, los chicos del centro público también indican haber cursado mayormente esta asignatura en 3º y 4º de Primaria (5 personas en ambos cursos), siendo 1º, 2º y 6º los cursos en los que apuntan haberla cursado menos.

Asimismo, tras realizar la pregunta “¿Sientes que la asignatura de “Educación Emocional y para la Creatividad” te ha servido para algo?”, el 65,2% del alumnado considera que sí le ha servido, mientras que el 24,2% expresa lo contrario. (Ver Anexo 6)

Por último, tras preguntarles si les gustaría seguir recibiendo esta asignatura (Ver Anexo 7), el 65,2% indica que sí, pues argumentan que les ayudaría bastante, “porque ayuda a conocernos mejor. Sobre todo en la adolescencia, donde el cerebro sufre muchos cambios”, “porque me gusta lo que explican y me ayuda a entenderme a mí misma. También nos enseña nuevas emociones que desconocíamos.”; mientras que el 34, 8% no le gustaría, por motivos como “ya que me hace sentir incómodo/a”, “porque no sirve para cosas importantes y no hablan mucho sobre valores.”, “porque no me parece útil” y “no me gusta”.

4.2. En relación a las competencias adquiridas.

Tal y como se muestra en el anexo 1, la asignatura EMOCREA consta de 4 competencias específicas con uno o dos criterios de evaluación por ciclo. De forma que en este apartado se expondrán brevemente estas cuatro competencias, y los resultados obtenidos a través de la muestra, por sexo y/o tipo de centro educativo, según su pertinencia.

Competencia específica 1. *“Analizar y reconocer las emociones como propias, percibiendo las señales corporales y comprendiéndolas, en diferentes situaciones de la vida cotidiana, con la finalidad de desarrollar la conciencia emocional y el autoconocimiento personal”*: A través de esta competencia, se pretende conocer si los y las estudiantes son capaces de reconocer sus emociones, además de su autovaloración y percepción sobre sí mismos. Así pues, y en relación al criterio de evaluación “identificar las experiencias emocionales percibidas mediante las sensaciones corporales, validándolas y reconociéndolas como propias, para favorecer el autodescubrimiento personal y la conciencia emocional”, se observa en el

gráfico 3 (Ver Anexo 8), como el 30,3% del alumnado de centro concertado-privado argumenta que “casi siempre” es capaz de identificar sus emociones, frente al 15,2% de alumnado de centro público, cuya respuesta mayoritaria es “a veces”.

Por otro lado, en cuanto a otro de los criterios de evaluación, se encuentra “analizar y asumir las propias experiencias emocionales a partir de la percepción corporal de estas, su reconocimiento en situaciones de su vida cotidiana, utilizando estrategias de autoconciencia, de modo que todo ello favorezca el desarrollo de la conciencia emocional y el autoconocimiento personal”, el 24,1% de los y las alumnas del centro educativo concertado-privado elige la opción “me establezco pequeñas metas que me permitan lograr mi objetivo final”, mientras que el 11,1% de los y las usuarias del centro público escoge “me doy ánimos a mi mismo/a hasta conseguirlo” (Ver Anexo 9). De otro modo, y siguiendo con el mismo criterio de evaluación, se obtiene que el 28,8% de los y las usuarias del centro educativo privado-concertado se valoran mucho, frente al 16,7% que lo hacen bastante. (Ver Anexo 10)

Por último, en cuanto al criterio “Comprender y analizar las emociones que experimenta, reflexionando y estableciendo relaciones entre ellas y los sucesos que las originan, así como las consecuencias derivadas de las mismas, para adecuar sus reacciones y favorecer su autoconocimiento emocional”, el 36,4% de las alumnas de ambos centros argumentan sentir estrés “siempre” y “casi siempre”, frente un 15,2% de los alumnos que dicen sentirlo “a veces” (Ver Anexo 11). Algunos de los motivos por los que argumentan sufrir estrés en sus centros educativos son por exámenes, por la cantidad de tarea y estudio, por sus compañeros y compañeras de clase y por ciertas asignaturas.

Competencia específica 2. *“Asumir la responsabilidad de gestionar las propias experiencias emocionales, regulando y cambiando las emociones, en el caso de que sean desadaptativas, para construir una identidad afectiva satisfactoria y contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales”*: A través de esta segunda competencia se pretende discernir si los y las estudiantes son capaces de gestionar, regular y cambiar sus emociones en sus relaciones interpersonales. De esta manera, y según uno de los criterios de evaluación de esta competencia, “Regular las experiencias emocionales a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, para desarrollar la autorregulación de la impulsividad emocional y favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales positivas” destaca que el 18,2% del alumnado de centro privado-concertado argumenta poder

regular sus emociones en situaciones de estrés “a veces”, frente a un 9,1% de alumnado de centro público que dice ser capaz de regular “pocas veces” y, otro 9,1% que indica se capaz “a veces”. (Ver Anexo 12). También, se les pregunta si consideran que necesitan ayuda para gestionar de forma adecuada sus emociones, y la mayoría del alumnado de ambos centros indican no necesitar ayuda de nadie (Ver Anexo 13.)

En relación a otro de los criterios de evaluación, se encuentra “Cambiar, de manera consciente, las experiencias emocionales desajustadas sustituyéndolas o compensándolas por otras emociones adaptativas, para desarrollar la capacidad de modificación afectiva”, por ello se les pregunta a los y las participantes sobre si creen tener la capacidad suficiente como para poder enfrentarse y superar situaciones difíciles, y se destaca que el 30,3% del alumnado del centro concertado-privado dice estar “muy de acuerdo”, frente a un 12,1% del centro público, que dice estar “algo de acuerdo”. (Ver Anexo 14)

Por otro lado, en cuanto a otro de los criterios de evaluación se encuentra “Regular las experiencias emocionales a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, para desarrollar la autorregulación de la impulsividad emocional y favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales positivas”. Se les pregunta si sienten que sus compañeros/as y profesores/as los apoyan emocionalmente, el 36,4% de las alumnas eligen la opción “a veces”, mientras que el 19,7% de los alumnos piensa que si los apoyan. De igual modo, en cuanto al tipo de centro educativo, se aprecia que el 12,1% del centro público piensa que no se les apoya emocionalmente cuando lo necesitan, pero en el centro privado sólo se observa un 1,5% que piensa lo mismo. (Ver Anexo 16)

Competencia específica 3. *“Desarrollar la capacidad empática siendo capaces de comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias a las demás personas, estableciendo vínculos afectivos de manera que se desarrolle una sociabilidad emocional auténtica”*: Con esta competencia se desea conocer el tipo de comunicación que utilizan y el establecimiento de vínculos afectivos con otras personas. Por lo que, y correspondiente al criterio de evaluación “Comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias, utilizando un lenguaje verbal y no verbal, escuchando y comprendiendo los sentimientos de los otros y demostrando una actitud de respeto y de apertura hacia ellos, para establecer vínculos con sus compañeros/as y con las demás personas con las que interactúa”, se les pregunta acerca de cómo expresan sus emociones, y se destaca que el 25,8% de las alumnas

dicen utilizar a veces un lenguaje adecuado, y los alumnos un 21,2% la misma respuesta. (Ver Anexo 17)

En cuanto al criterio de evaluación, “Reconocer las emociones en las demás personas y experimentar sentimientos hacia ellas, a través del desarrollo de escucha activa, aplicando modelos empáticos y promoviendo la conciencia emocional, en situaciones de relación interpersonal, de manera que se desarrolle la solidaridad y el altruismo”, se les pregunta si son capaces de ayudar a sus compañeros y compañeras cuando lo necesita. El 27,3% de las alumnas declara “intento ayudarlos/as, pero no siempre soy capaz de hacerlo”, al igual que sus compañeros, cuyo porcentaje asciende al 21,2%. (Ver Anexo 18)

Además, se les preguntó acerca de la empatía que sienten de los demás hacia ellos mismos y mismas, y se recoge que el 24,2% del alumnado del centro concertado-privado escogió la respuesta “sí, todos son capaces de ponerse en mi lugar”, mientras que el 16,7% del alumnado del centro público escogió la respuesta “no, no son capaces de ponerse en mi lugar”. (Ver Anexo 19)

Competencia específica 4. *“Expresar el compromiso emocional con las personas y la sociedad implementando proyectos colectivos de carácter emprendedor en el ámbito escolar y social, a través del desarrollo de la creatividad y la utilización múltiples lenguajes, con la finalidad de promover la autoconfianza en las propias capacidades creativas y aportar beneficios para toda la comunidad”*: Con esta última competencia, pretendemos observar su emprendeduría social y participación en el centro educativo, por lo que, guiándonos por el criterio de evaluación “Aplicar principios y estrategias de pensamiento creativo, utilizando múltiples lenguajes, experimentando de forma consciente nuevas maneras de percibir e interpretar la realidad, y superando los obstáculos sociales y emocionales que limitan su potencial creativo, con el fin de promover la expresión de la propia creatividad y la autoconfianza en las propias capacidades creativas.”, se les preguntó a los y las participantes acerca de la potencialización de la creatividad en el centro educativo, a lo que el 50% del alumnado de ambos centros respondió afirmativamente. (Ver Anexo 20)

Por último, atendiendo al criterio “Comprometerse emocionalmente con las demás personas, a través de la participación, elaboración e implementación de proyectos colectivos de carácter emprendedor, usando sus capacidades creativas y actitudes innovadoras para proporcionar beneficios a la comunidad”, se les preguntó acerca de su participación en algún órgano de participación del centro, a lo que ambos centros respondieron mayoritariamente no

a dicha pregunta, siendo un 51,5% del centro privado-concertado y un 30,3% del centro público. En cuanto a la participación social en su comunidad, solo el 19,7% del alumnado del centro privado dijo participar en algún acto social, frente a un 9,1% del centro público (Ver Anexo 21).

4.3. Según centro privado y centro público.

Atendiendo al tipo de centro educativo en los resultados de la encuesta, se encuentran algunas diferencias destacables, como en la pregunta de “¿Piensas que tu centro educativo actual promueve la Educación Emocional?”, que se observa como la mayoría de los y las encuestadas del centro concertado-privado (40,9 %) respondieron que sí se promueve esta educación, ya sea a través de actividades, charlas, asignaturas, etc.; mientras que la mayoría del alumnado del centro público considera que sí se promueve, pero que esta podría tratarse mucho mejor. (Ver Anexo 22)

Por otro lado, con la pregunta de “¿Consideras que tienes las suficientes oportunidades dentro del centro para desarrollar tu curiosidad, hacer uso de tu imaginación y resolver problemas de manera creativa?”, mayoritariamente en el centro privado indican que sí tienen muchas oportunidades para esto. No obstante, la mayor parte del centro público señala no tener tantas oportunidades como les gustaría. (Ver Anexo 23)

Finalmente, en cuanto a la motivación para participar en actividades extraescolares o los eventos que se promueven desde el centro educativo, en el centro privado, en general, indican que sí se sienten motivados (51,5%); mientras que la mayoría del centro público expresa que no se sienten motivados (19,7%). (Ver Anexo 24)

4.4. En relación a la diferencia entre sexos.

Con respecto al sexo, algunas de las principales diferencias que se encuentran es cuando se les pregunta sobre lo que suelen hacer cuando les surgen emociones como el enfado, la ira o la tristeza, el 25% de las alumnas de ambos centros dicen aislarse de los y las demás, mientras que el 13,6% los alumnos argumentan buscar a un o una amiga para hablar de cómo se sienten. (Ver Anexo 25)

Con respecto a la autoestima, se aprecia como la mayoría de los encuestados responden que las opiniones de los demás influyen mucho en su autoestima dentro de un

intervalo medio (“de acuerdo”), pero en las respuestas de las chicas se encuentran mayormente entre “poco de acuerdo” y “de acuerdo”. (Ver Anexo 26)

Otro aspecto en el que hay diferencias en las respuestas, es en la de qué estrategias utilizan para superar situaciones difíciles, ya que el 22,6% del alumnado masculino afirma practicar algún deporte, mientras que el 22,6% de las alumnas dice resolverlo sola. (Ver Anexo 15)

Por último, con la pregunta “¿Te sientes parte de un grupo o comunidad en tu centro educativo?”, el sexo femenino indica en mayor medida que “casi siempre” se siente parte de un grupo o comunidad en su centro (24,2%); por el contrario, el sexo masculino responde que “siempre” (16,7%). (Ver Anexo 27)

5. Discusión

Esta memoria de investigación se propone como medio de aproximación a la realidad de los y las jóvenes, puesto que aunque son los primeros involucrados en la adquisición de las competencias propuestas a través de la asignatura EMOCREA, no suelen ser primera fuente de recopilación de información. Por ello, nos proponemos ahondar en algunas de estas categorías con el fin de realizar un contraste entre las competencias propuestas y realmente adquiridas por tipo de centro educativo, discernir si existen diferencias, en cuanto a las habilidades emocionales se refiere, entre género; y apreciar hasta qué punto, la resiliencia puede ser un condicionante para agrandar aún más, la brecha entre clases sociales.

Para comenzar, es importante recordar que en el marco teórico se exponían algunos de los principales objetivos que se demanda con la educación emocional, entre los que se encuentra adquirir un mejor conocimiento y control de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar una mayor competencia emocional, adoptar una actitud positiva ante la vida, desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos; potenciar la capacidad para ser feliz y desarrollar la resistencia a la frustración (Bisquerra, s.f.). Así pues, considerando estos objetivos, junto a las competencias que se supone que han logrado los alumnos y alumnas al finalizar la etapa de Educación Primaria, y conociendo la verdadera experiencia de estos con las competencias que realmente poseen, se hallan disparidades entre el supuesto ideal y la realidad que hay detrás de cada alumno/a.

Teniendo en cuenta la competencia específica número 1 (C1), se refleja que la mayoría de alumnado del centro privado es capaz de reconocer sus emociones con mayor frecuencia que los y las estudiantes del centro público. También, con respecto a la autoestima, el alumnado del centro privado expone valorarse mucho; no obstante, los del centro público tienen una valoración más segmentada entre “poco”, “algo” y “bastante”, por lo que estos primeros reflejan una autoestima más positiva que los segundos. Con esto, se observan ciertas diferencias entre centro público y privado con respecto a la conciencia emocional y la autoestima, dos características presentes en el perfil de alumnado que se pretendía crear con el currículum de esta asignatura. Con la primera se buscaba que los y las estudiantes supieran reconocer y comprender sus emociones, así como saber cómo influyen estas en ellos/as y sean capaces de expresarlas de forma adecuada; y con la segunda se pretendía que estos y estas sean capaces de valorarse a ellos y ellas mismas (Gobierno de Canarias, 2022), pero, en este caso, los datos del centro público no indican que esto se cumpla en su totalidad.

Además, los y las chicas del centro privado muestran emplear herramientas más óptimas para la motivación en situaciones difíciles o pesadas, ya que estos/as indican que se establecen pequeñas metas que les permitan lograr su objetivo; mientras que los alumnos y alumnas del centro público optan más por darse ánimos a ellos mismos/as hasta conseguir dichos objetivos, sin hacer uso de ninguna herramienta de motivación.

En lo que respecta a la competencia específica número 2, el alumnado del centro privado apunta, con el mismo porcentaje, que siempre y algunas veces están cómodos expresando sus ideas y opiniones en el aula; pero la mayoría de los y las adolescentes del centro público indican que sólo algunas veces se sienten cómodos, por lo que, en general, en ambos casos aún hay personas que no han asumido correctamente esta competencia, pues aún les cuesta tener esa tolerancia a la frustración y a las situaciones que impliquen salir de esa “zona de confort” de cada alumno/a. Sin embargo, en el centro privado, también hay un gran porcentaje que sí se siente cómodo en estas situaciones, por lo que demuestran poseer de mejor manera esta competencia.

Asimismo, en cuanto a la gestión y regulación de las emociones, en el centro privado existe un mayor porcentaje de chicos y chicas que señalan que se aíslan de los demás cuando experimentan emociones de enfado, ira o tristeza. Además de esto, en el centro público indican que también suelen gritar para desahogarse. Por ello, en ambos centros se observa

cómo en ninguno se gestiona ni regula de manera efectiva estas emociones, por lo que no podría confirmarse que dicha competencia ha sido adquirida correctamente por el alumnado.

En la competencia específica número tres (C3), se observa cómo el alumnado del centro privado-concertado refiere expresar sus emociones de forma adecuada a veces, mientras que el alumnado del centro público, en gran medida, declara expresarlo de manera apropiada rara vez o nunca. Además, cuando se les pregunta si son capaces de ayudar a sus compañeros y compañeras cuando lo necesitan, mayoritariamente responden ambos que aunque intentan ayudarlos, no siempre saben cómo hacerlo. Por último, cuando se les pregunta acerca de si creen que los demás miembros de la comunidad educativa son capaces de ponerse en su lugar, mientras en gran medida, en el centro educativo privado-concertado, dicen que todos son capaces de ponerse en su lugar, se encuentra una mayoría en el centro público que declara, no son capaces de ponerse en su lugar.

En esta competencia específica, se sigue observando una gran diferencia entre los centros privado-concertado y público, puesto que en el alumnado del primer centro, se observan mejores resultados en comunicación afectiva y empatía; mientras que los del segundo demuestran carencias en su estilo comunicativo, empatía y vinculación emocional. Se señala lo anterior, ya que según Pérez y Filella (2019) destacan que el alumnado con habilidades emocionales debe saber “afrontar la frustración [...] generar y autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación” (p.29)

Y por último, en la competencia específica número cuatro (C4), se destaca como el alumnado del centro educativo privado-concertado, piensa que tiene muchas oportunidades para desarrollar su curiosidad, imaginación y resolver problemas de manera creativa, mientras que la mayoría de alumnado del centro público declara no tener tantas oportunidades como le gustaría. Además, en cuanto a la motivación por participar en actividades propias del centro, el alumnado del centro educativo privado-concertado argumenta estar motivado, la gran mayoría del alumnado del centro educativo público no tiene esa motivación. De otro modo, la idea de participación escolar y comunitaria está muy presente en esta competencia, pues bien, cuando se les pregunta a los y las estudiantes de ambos centros, más de un 80% del alumnado declara no participar en ningún órgano del centro, y más de un 70% tampoco lo hace en su comunidad.

El hecho de que la gran mayoría del alumnado de ambos centros demuestre que no desea o no siente la necesidad de participar en las actividades del centro o de su comunidad,

contrasta enormemente con una de las competencias clave, la cual se corresponde con la emprendeduría social. Esta según el Gobierno de Canarias (2022) “ayuda a las personas a identificar esas necesidades insatisfechas o no cubiertas de la sociedad, y así, desarrollar soluciones innovadoras para paliarlas o mejorarlas”. Si los y las jóvenes no tienen inquietud por mejorar sus situaciones personales y sociales, participando en política o movimientos sociales, ¿cómo se puede decir entonces que estos han adquirido las competencias fundamentales para considerarse hábiles emocionalmente hablando?

En definitiva, tras conocer realmente el nivel de educación emocional alcanzado por los y las estudiantes de 1º de la ESO, podemos pensar que sus condiciones de vida pueden influir a la hora de adquirir de forma efectiva estas competencias, pues en algunas de estas se aprecian ciertas diferencias según el tipo de centro. A pesar de que en los centros públicos traten de impartir una buena educación emocional para sus alumnos/as, la realidad es que no cuentan con los mismos recursos que posiblemente los del centro privado, de modo que la calidad de esta se va a ver influenciada en cierta medida por ello. Entonces, con esto nos damos cuenta de que se exige un mismo perfil para todas las personas, sin tener en cuenta el contexto que hay detrás de cada una de ellas.

Aún así, los resultados obtenidos también revelan que algo falla en la enseñanza de esta asignatura, independientemente de si pertenecen al centro público o privado, pues en algunas de las competencias, los y las encuestadas muestran que todavía no las poseen correctamente. Por lo tanto, habrá que averiguar cuál es el foco de esta problemática, para que así la experiencia de esta educación sea positiva en todos los aspectos.

Por otro lado, es de obligado interés mencionar las disparidades que destacan por género. Para ello, se tendrá en cuenta el perfil del alumnado que se pretende crear con el currículum de EMOCREA, y las competencias que se mencionan en dicha asignatura, y que por ende, todo el alumnado entrevistado, debería poseer. Así pues, las alumnas, indistintamente de su centro educativo de pertenencia, demuestran, a través de los cuestionarios realizados, tener mayores habilidades en las áreas de utilización de un vocabulario “emocional”, conciencia emocional, resiliencia educativa, empatía, comunicación afectiva y emprendeduría social. (Ver anexos 17, 28, 31, 30, 18 y 21).

En contraposición, los alumnos encuestados de ambos centros, presentan mejores habilidades en las áreas de motivación intrínseca, resiliencia, autoestima y autoconfianza creativa. (Ver anexo 32, 31, 26, 31 y 33)

Resulta llamativo que de los y las encuestadas, el género más participativo sea el género femenino, además de contar con habilidades más sociales; mientras que en el sexo masculino se presentan habilidades más relacionadas con la fuerza o la seguridad, como lo son la motivación intrínseca, la autoestima y la autoconfianza.

Es en este punto, donde debemos pararnos a reflexionar sobre estas disparidades, que se entrecruzan inevitablemente con la concepción ideológica del género, marcado por el patriarcado y el capitalismo, cuyos rasgos más fuertes se atribuyen al sexo masculino, mientras los más sociales y del cuidado, se acercan sigilosamente al sexo femenino. Si ni en asignaturas como la que estamos señalando en esta investigación, cuya concepción se basa en el cambio social, son capaces de desdibujar por completo la larga sombra del machismo, ¿que nos queda entonces?

Finalmente, se considera necesario ver si la resiliencia, capacidad que se fomenta de manera intrínseca con la educación emocional, es realmente un condicionante que favorece la brecha entre clases sociales, ya que si recordamos lo que exponían Vinaccia, Quiceno y Moreno (2007), a menor clase social, mayor índice de desadaptación. Centrándonos en los y las encuestadas, se aprecia como ningún usuario/a es capaz de destacar aspectos negativos de la resiliencia, siendo para estos/as algo positivo, ya que consideran que “lo bueno de ser resiliente es que te puedes adaptar más rápido a esas situaciones complicadas y evitar emociones negativas o tristes”. Si el pensamiento de esta persona es generalizado entre los y las jóvenes; entonces, teniendo en cuenta lo que expone Kolb (1973) acerca de los aspectos negativos de la resiliencia, esta podría provocar que los individuos traten de evitar los recuerdos y los insights dolorosos que les produce angustia, de forma que se estarían reprimiendo ciertas emociones, repercutiendo así en el bienestar emocional de las personas, y causando efectos negativos a largo plazo. Puesto que, en palabras de Trujillo (s.f.) “así se demuestra que no todos los individuos tienen la misma capacidad de superar los obstáculos y tomarlo como crecimiento en su vida más que una dificultad” (p.6).

En conclusión, tras llevar a cabo esta investigación, hemos podido observar como el alumnado que ha recibido la asignatura de “EMOCREA”, indistintamente de si proceden de un centro público o privado-concertado, aún no posee un buen nivel de educación emocional, por lo que no han sido capaz de asumir efectivamente las competencias establecidas. Esto nos hace reflexionar acerca de la necesidad de realizar nuevas vías de

investigación con respecto a este tema, de modo que se pueda esclarecer un poco qué es lo que realmente está fallando a la hora de impartir esta asignatura en las aulas.

6. Referencias bibliográficas

- Arguís R., Bolsas V., Hernández P., y Salvador M. (2010) *Programa “AULAS FELICES”*. *Psicología Positiva aplicada a la Educación*.
<https://www.educacion.navarra.es/documents>
- Bericat, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Papers 62, pp.145-176. <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat/pdf-es>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21 (nº1). pp. 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (s.f.). *Los objetivos de la educación emocional*. Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
<https://sonria.com/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Colom, J., & Fernández, M. (2009). Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Vol. 1 (nº1). pp. 235-242. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320025.pdf>
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio)*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Espinosa, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría (nº 90)*. pp. 57-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019660005.pdf>
- Gasol Foundation Europa. (2023). PASOS: Estudio sobre los estilos de vida y el estado de salud de la población española de 8 a 16 años.
<https://gasolfoundation.org/uploads/2023/01/GF-PASOS-informe-2022.pdf>
- Gobierno de Canarias (2022) *Educación Emocional y para la Creatividad*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.
https://www.gobiernodecanarias.org/curriculo-educacion-PRIMARIA_Educacion_emocional_y_para_la_creatividad.pdf

- Gobierno de España (s.f.) *Inteligencia emocional y creatividad. Programas de intervención*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/recursos/recursos-iemocional-creatividad/programas-intervencion.html>
- Gobierno Vasco (2007) Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, núm 229, 229-248.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gómez P. (Ed.) (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González, S., Herrera, I., Batista, A., Moreno, D. & Muñoz, E. (2021). Salud mental y adolescencia. Experiencia del Servicio de Psiquiatría Infanto Juvenil del CHUIMI, en Gran Canaria, en el último año. *Canarias pediátrica*. Vol. 45 (nº3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8390577>
- INE (2022). Defunciones según la Causa de Muerte: Año 2021 (datos definitivos) y primer semestre 2022 (datos provisionales). https://www.ine.es/prensa/edcm_2021.pdf
- Kolb, C. L. (1973). Resiliencia . *Psiquiatría Clínica Moderna*. México: La Prensa Médica Mexicana.
- Le Breton (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Vol.4 (nº 10). pp.67-77. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, cognition and personallity, nº9, pp. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F. et al. (2020) *La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social*. Resultados del Estudio HBSC 2018.
https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica_ResultadosEstudio.pdf
- Noda Rodríguez, M. (s.f.). Tras una educación emocionalmente inteligente. Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna. <https://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/noda.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Salud mental del adolescente*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber. Vol. 10* (nº24), pp. 23-44.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Prado, R. & Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, nº 6, pp. 179-196.
<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110009.pdf>
- RAE (s.f.). *Emoción*. En Diccionario de la Lengua Española.
<https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- RAE (2023). *Resiliencia*. En Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Rodríguez, A. (2018). EducaEMOción: La escuela del corazón. Santillana Activa.
- Sanmartín, A., Ballesteros, J., Calderón, D. & Kuric, S. (2022). Barómetro Juvenil 2021. Salud y bienestar: Informe Sintético de Resultados. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud.
<https://www.adolescenciayjuventud.org/download/8950/>
- Trujillo, M. (s.f.). La resiliencia en la psicología social. Facultad de Estudios Superiores IZTACALA. <https://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-AF.pdf>
- Vinaccia, S., Quiceno, J. & Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, nº 16, pp.139-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80401610.pdf>

Anexos

Anexo 1. Bloques competenciales “Educación Emocional y Para la Creatividad”.

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|--|--|
| (C1) Analizar y reconocer las emociones como propias, percibiendo las señales corporales y comprendiéndolas, en diferentes situaciones de la vida cotidiana, con la finalidad de desarrollar la conciencia emocional y el autoconocimiento personal. | Primer ciclo Educación Primaria |
| | 1.1 Percibir las sensaciones corporales asociadas a experiencias emocionales básicas, identificando y nombrando dichas emociones, y reconociéndose como propias, para favorecer el desarrollo paulatino de la conciencia emocional. |
| | 1.2 Comprender las emociones que experimenta, estableciendo una relación entre ellas y los sucesos que las originan y las consecuencias que provocan, para desarrollar de forma gradual el autoconocimiento emocional y favorecer la convivencia positiva a través de una comunicación adecuada. |
| | Segundo ciclo Educación Primaria |

| | |
|--|---|
| | 1.1 Identificar las experiencias emocionales percibidas mediante las sensaciones corporales, validándolas y reconociéndolas como propias, para favorecer el autodescubrimiento personal y la conciencia emocional. |
| | 1.2 Comprender y analizar las emociones que experimenta, reflexionando y estableciendo relaciones entre ellas y los sucesos que las originan, así como las consecuencias derivadas de las mismas, para adecuar sus reacciones y favorecer su autoconocimiento emocional. |
| | Tercer ciclo Educación Primaria |
| | 1.1 Analizar y asumir las propias experiencias emocionales a partir de la percepción corporal de estas, su reconocimiento en situaciones de su vida cotidiana, utilizando estrategias de autoconciencia, de modo que todo ello favorezca el desarrollo de la conciencia emocional y el autoconocimiento personal. |

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|---|--|
| (C2) Asumir la responsabilidad de gestionar las propias experiencias emocionales, regulando y cambiando las emociones, en el caso de que sean desadaptativas, para construir una identidad afectiva satisfactoria y contribuir a la mejora de las relaciones interpersonales. | Primer ciclo Educación Primaria |
| | 2.1 Actuar con responsabilidad en el contexto escolar, tomando decisiones conscientes a partir de sus emociones y asumiendo las consecuencias de sus actos, para desarrollar un ajuste afectivo satisfactorio y mejorar las relaciones interpersonales. |
| | 2.2 Regular las experiencias emocionales a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, para desarrollar la autorregulación de la impulsividad emocional y favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales positivas. |
| | Segundo ciclo Educación Primaria |
| | 2.1 Actuar en diferentes contextos, asumiendo la responsabilidad de sus propias decisiones, a partir de sus experiencias emocionales y los efectos de estas en la propia conducta, para desarrollar progresivamente un ajuste afectivo satisfactorio y mejorar las relaciones interpersonales. |
| | 2.2 Actuar en diferentes contextos, asumiendo la responsabilidad de sus propias decisiones, a partir de sus experiencias emocionales y los efectos de estas en la propia conducta, para desarrollar progresivamente un ajuste afectivo satisfactorio y mejorar las relaciones interpersonales. |
| | Tercer ciclo Educación Primaria |

| | |
|--|--|
| | 2.1 Actuar en diferentes contextos, asumiendo la responsabilidad emocional y su influencia en la propia conducta, y reparando, si fuera necesario, los daños causados, para desarrollar un ajuste afectivo satisfactorio y las relaciones interpersonales. |
| | 2.2 Cambiar, de manera consciente, las experiencias emocionales desajustadas sustituyéndolas o compensándolas por otras emociones adaptativas, para desarrollar la capacidad de modificación afectiva. |

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|---|--|
| (C3) Desarrollar la capacidad empática siendo capaces de comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias a las demás personas, estableciendo vínculos afectivos de manera que se desarrolle una sociabilidad emocional auténtica. | Primer ciclo Educación Primaria |
| | 3.1 Comunicar, de manera sincera, las experiencias emocionales propias a las demás personas, a través del lenguaje verbal y no verbal, escuchándolos y aceptando sus sentimientos, para establecer relaciones positivas con las personas con las que interactúa. |
| | 3.2 Reconocer las emociones en las demás personas expresando sentimientos hacia ellas, observando modelos empáticos y promoviendo la conciencia emocional, como medio para desarrollar la empatía y los vínculos emocionales. |
| | Segundo ciclo Educación Primaria |
| | 3.1 Comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias, utilizando un lenguaje verbal y no verbal, escuchando y comprendiendo los sentimientos de los otros y demostrando una actitud de respeto y de apertura hacia ellos, para establecer vínculos con sus compañeros/as y con las demás personas con las que interactúa. |
| | 3.2 Reconocer las emociones en las demás personas, expresando sentimientos hacia ellas, experimentando con modelos empáticos y promoviendo la conciencia emocional, como medio para fomentar la empatía y la vinculación emocional. |
| | Tercer ciclo Educación Primaria |
| | 3.1 Comunicar, de manera asertiva, las experiencias emocionales propias a las demás personas, a través del lenguaje verbal y no verbal, abriéndose a conocerlas y a dejarse conocer, para establecer vínculos afectivos y desarrollar una sociabilidad emocional auténtica. |
| | 3.2 Reconocer las emociones en las demás personas y experimentar sentimientos hacia ellas, a través del desarrollo de escucha activa, aplicando modelos empáticos y promoviendo la |

| | |
|--|--|
| | conciencia emocional, en situaciones de relación interpersonal, de manera que se desarrolle la solidaridad y el altruismo. |
|--|--|

| Competencia específica | Criterios de evaluación |
|---|--|
| <p>(C4) Expresar el compromiso emocional con las personas y la sociedad implementando proyectos colectivos de carácter emprendedor en el ámbito escolar y social, a través del desarrollo de la creatividad y la utilización múltiples lenguajes, con la finalidad de promover la autoconfianza en las propias capacidades creativas y aportar beneficios para toda la comunidad.</p> | Primer ciclo Educación Primaria |
| | <p>4.1 Identificar principios y estrategias de pensamiento creativo, iniciándose en la utilización de múltiples lenguajes, percibiendo e interpretando la realidad a través de la estimulación multisensorial, así como los obstáculos sociales y emocionales que bloquean el potencial creativo, con el fin de promover la expresión de la creatividad y la autoconfianza en las propias capacidades creativas.</p> |
| | <p>4.2 Favorecer el compromiso emocional con las demás personas, a través de la participación, la elaboración e implementación de proyectos colectivos de carácter emprendedor, usando sus capacidades creativas y actitudes innovadoras para proporcionar beneficios a la comunidad.</p> |
| | Segundo ciclo Educación Primaria |
| | <p>4.1 Experimentar los principios y estrategias de pensamiento creativo, utilizando múltiples lenguajes, percibiendo e interpretando la realidad a través de la estimulación multisensorial, comprendiendo las causas que bloquean el potencial creativo, con el fin de promover la expresión de la creatividad y la autoconfianza en las propias capacidades creativas.</p> |
| | <p>4.2 Desarrollar el compromiso emocional con las demás personas, a través de la participación, elaboración e implementación de proyectos colectivos de carácter emprendedor, usando sus capacidades creativas y actitudes innovadoras para proporcionar beneficios a la comunidad.</p> |
| | Tercer ciclo Educación Primaria |
| | <p>4.1 Aplicar principios y estrategias de pensamiento creativo, utilizando múltiples lenguajes, experimentando de forma consciente nuevas maneras de percibir e interpretar la realidad, y superando los obstáculos sociales y emocionales que limitan su potencial creativo, con el fin de promover la expresión de la propia creatividad y la autoconfianza en las propias capacidades creativas.</p> |
| <p>4.2 Comprometerse emocionalmente con las demás personas, a través de la participación, elaboración e implementación de proyectos colectivos de carácter emprendedor, usando sus capacidades creativas y actitudes innovadoras para proporcionar</p> | |

| | |
|--|----------------------------|
| | beneficios a la comunidad. |
|--|----------------------------|

Fuente: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. 2022.

Anexo 2.

Tabla 1. Principales causas de muerte externa. Serie 2017-2021

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Suicidio | 3.679 | 3.539 | 3.671 | 3.941 | 4.003 |
| Caídas accidentales | 3.057 | 3.143 | 3.297 | 3.605 | 3.655 |
| Ahogamiento, sumersión y sofocación accidentales | 3.116 | 3.090 | 3.248 | 2.913 | 3.504 |
| Accidentes de tráfico | 1.943 | 1.896 | 1.842 | 1.463 | 1.599 |

Fuente: INE, 2022.

Anexo 3.

Tabla 3. Estudiantes en total, según sexo y tipo de centro educativo.

| Tipología de centro educativo | | Sexo de los y las estudiantes | | Total | |
|-------------------------------|-------------|-------------------------------|-----------|--------|-------|
| | | Femenino | Masculino | | |
| concertado-privado | Recuento | 23 | 19 | 42 | |
| | % del total | 34,8% | 28,8% | 63,6% | |
| | publico | Recuento | 14 | 10 | 24 |
| | | % del total | 21,2% | 15,2% | 36,4% |
| Total | Recuento | 37 | 29 | 66 | |
| | % del total | 56,1% | 43,9% | 100,0% | |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4.

Enlace al cuestionario de “Educación Emocional en Educación Secundaria Obligatoria.”

- <https://forms.gle/MZtRDYutvovKCek37>

Anexo 5.

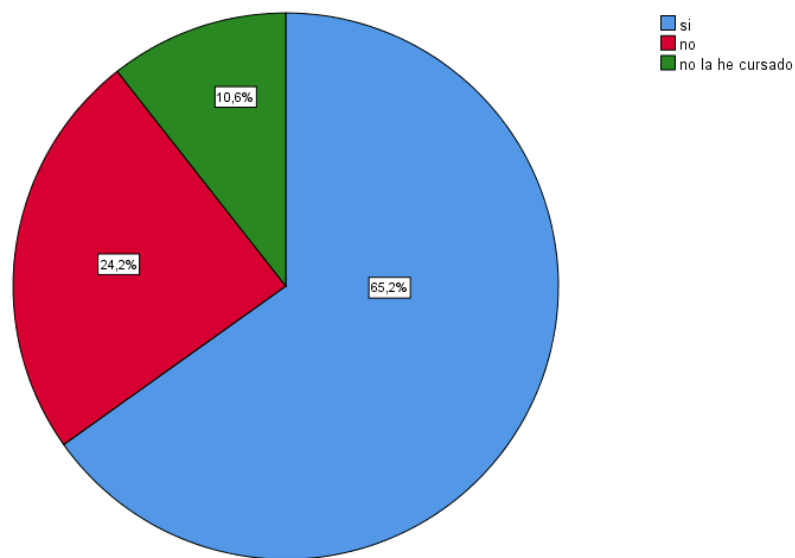
Tabla 4. Estudiantes que han cursado la asignatura “EMOCREA”, según sexo, tipo de centro educativo y curso de Educación Primaria.

| Sexo de los y las estudiantes | | | | Cursos en educación primaria EMOCREA ^a | | | | | | Total |
|-------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------|---|----|----|----|----|----|-------|
| | | | | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | |
| Femenino | Tipología de centro educativo | concertado-privado | Recuento | 18 | 17 | 14 | 17 | 11 | 10 | 21 |
| | | publico | Recuento | 3 | 3 | 7 | 8 | 9 | 4 | 12 |
| | Total | | Recuento | 21 | 20 | 21 | 25 | 20 | 14 | 33 |
| Masculino | Tipología de centro educativo | concertado-privado | Recuento | 13 | 13 | 14 | 14 | 11 | 12 | 18 |
| | | publico | Recuento | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 6 |
| | Total | | Recuento | 16 | 16 | 19 | 19 | 15 | 15 | 24 |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6.

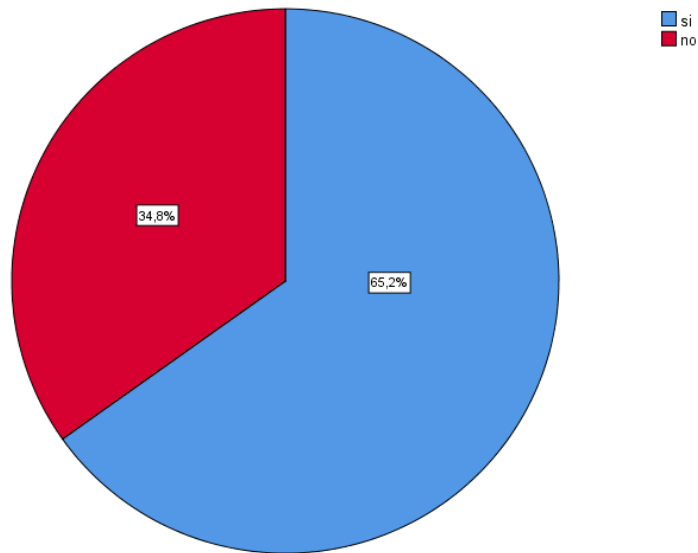
Gráfico 1. ¿Sientes que la asignatura de “Educación Emocional y para la Creatividad” te ha servido para algo?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7.

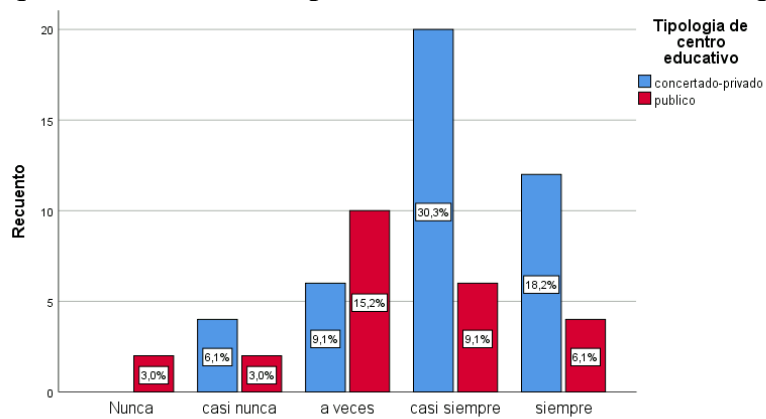
Gráfico 2. ¿Te gustaría seguir recibiendo esa asignatura?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8.

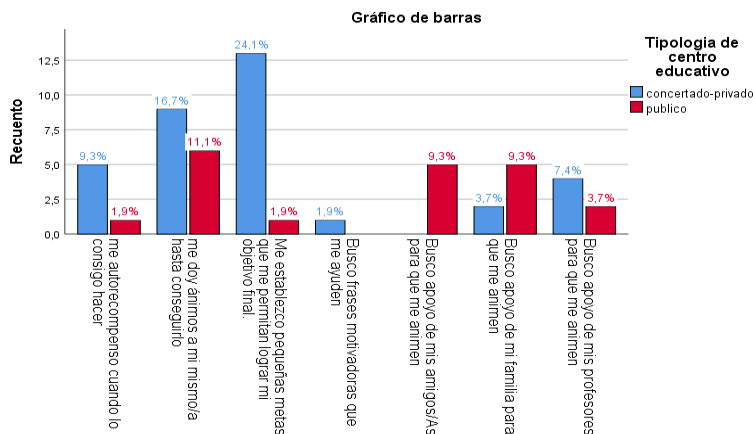
Gráfico 3. ¿Con qué frecuencia eres capaz de identificar las emociones que sientes?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 9.

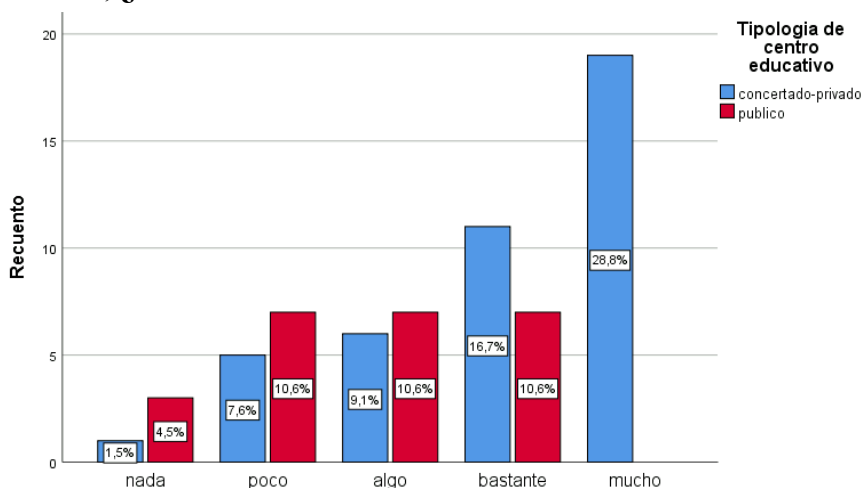
Gráfico 4. ¿Cómo te motivas a ti mismo o misma, cuando estas haciendo algo que te resulta muy difícil o pesado?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 10.

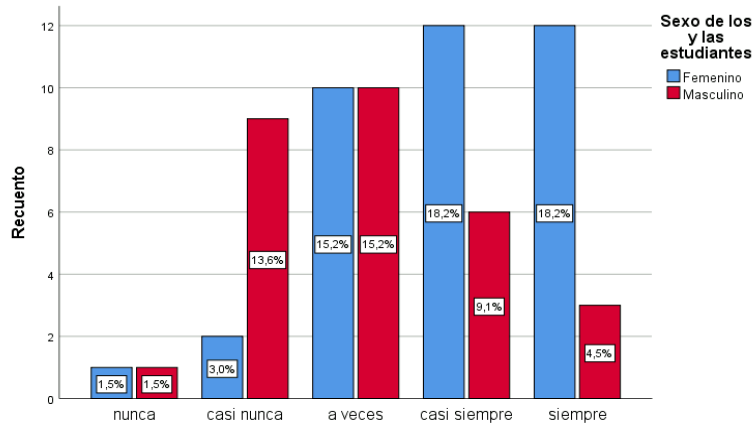
Gráfico 5. Del 1 al 5, ¿cuánto te valoras a ti mismo/a?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 11.

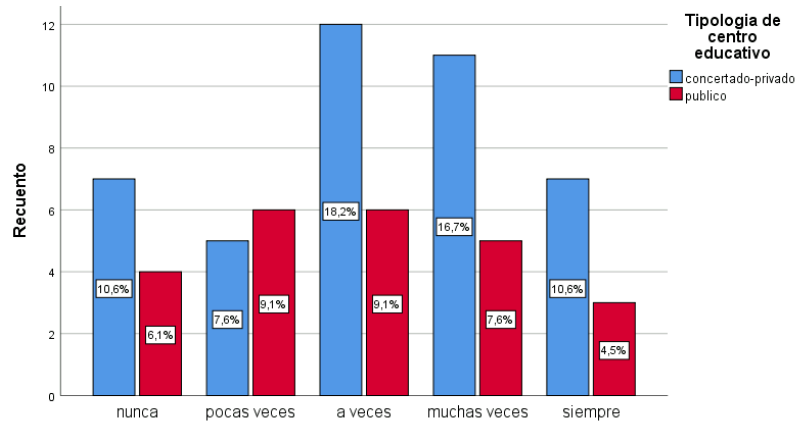
Gráfico 6. ¿Con qué frecuencia experimentas estrés?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 12.

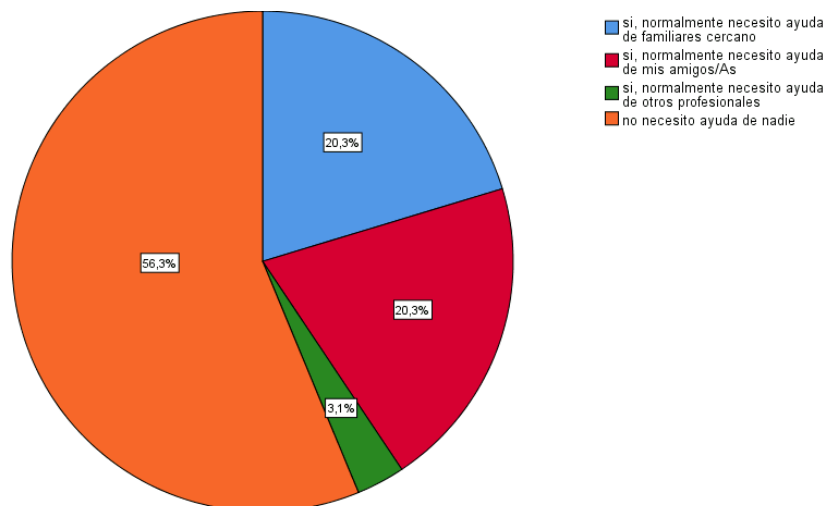
Gráfico 7. ¿Con qué frecuencia te ves capaz de regular tus emociones cuando te encuentras en momentos de estrés o desafío?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 13.

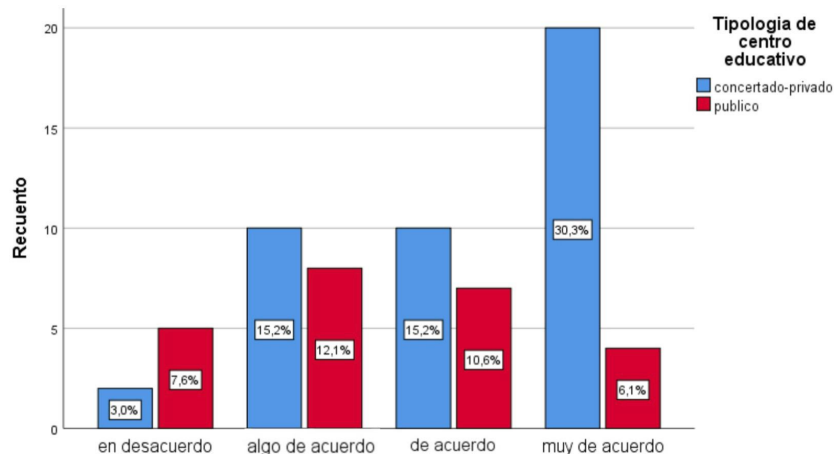
Gráfico 8. Generalmente, ¿consideras que necesitas ayuda para gestionar de forma adecuada tus emociones?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 14.

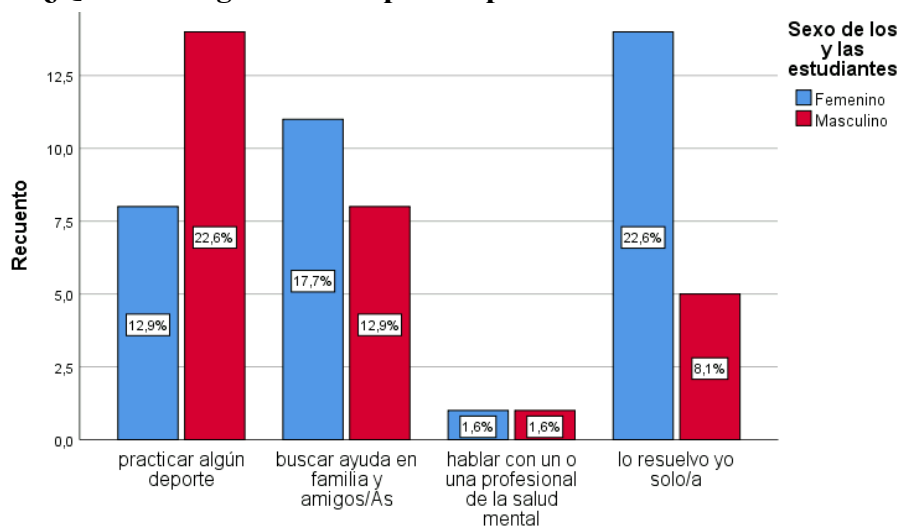
Gráfico 9. ¿Crees que tienes la capacidad suficiente como para enfrentarte y superar situaciones difíciles?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 15.

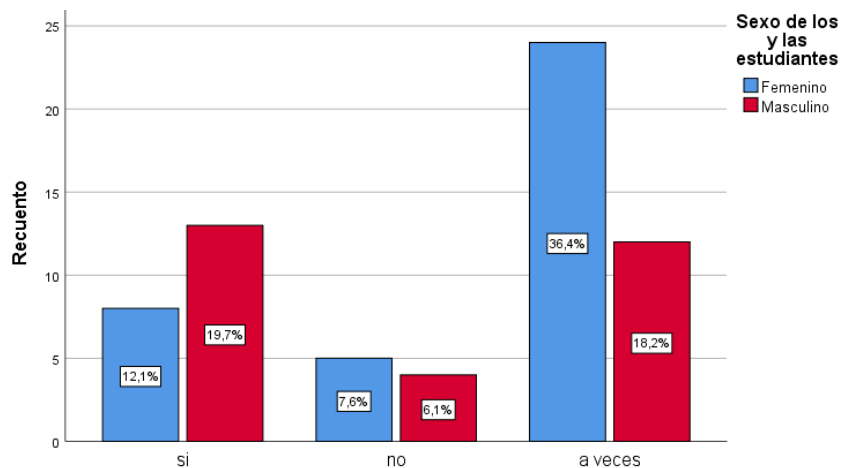
Gráfico 10. ¿Qué estrategias utilizas para superar esas situaciones difíciles?



Fuente: Elaboración propia.

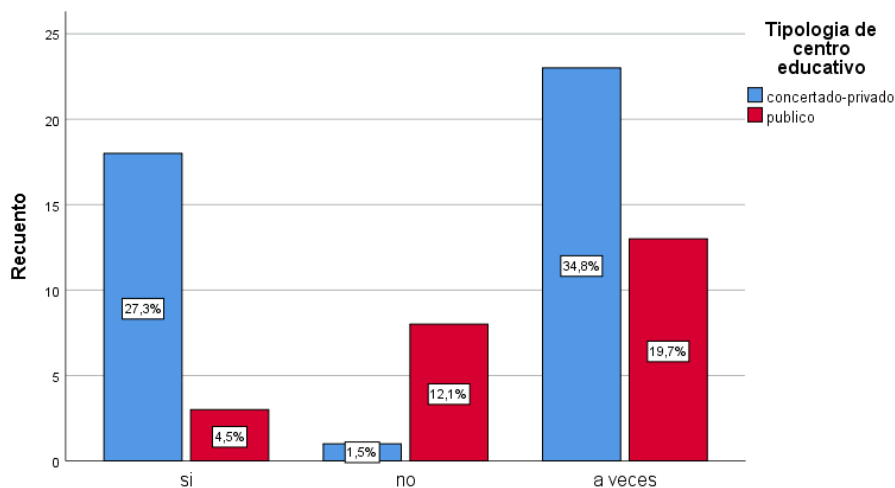
Anexo 16.

Gráfico 11. ¿Piensas que tus profesores/as y compañeros/as de clase te apoyan emocionalmente cuando lo necesitas?



Fuente: Elaboración propia.

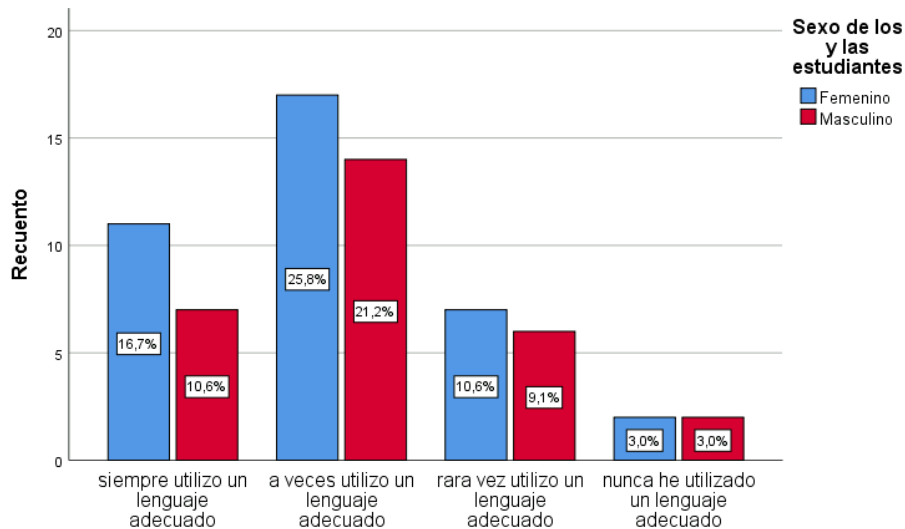
Gráfico 12. ¿Piensas que tus profesores/as y compañeros/as de clase te apoyan emocionalmente cuando lo necesitas?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 17.

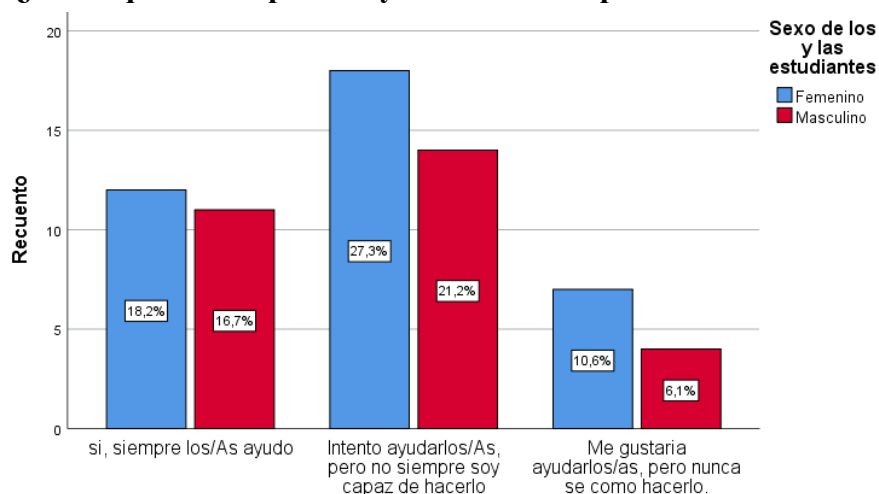
Gráfico 13. ¿Te sientes capaz de expresar tus emociones de forma adecuada?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 18.

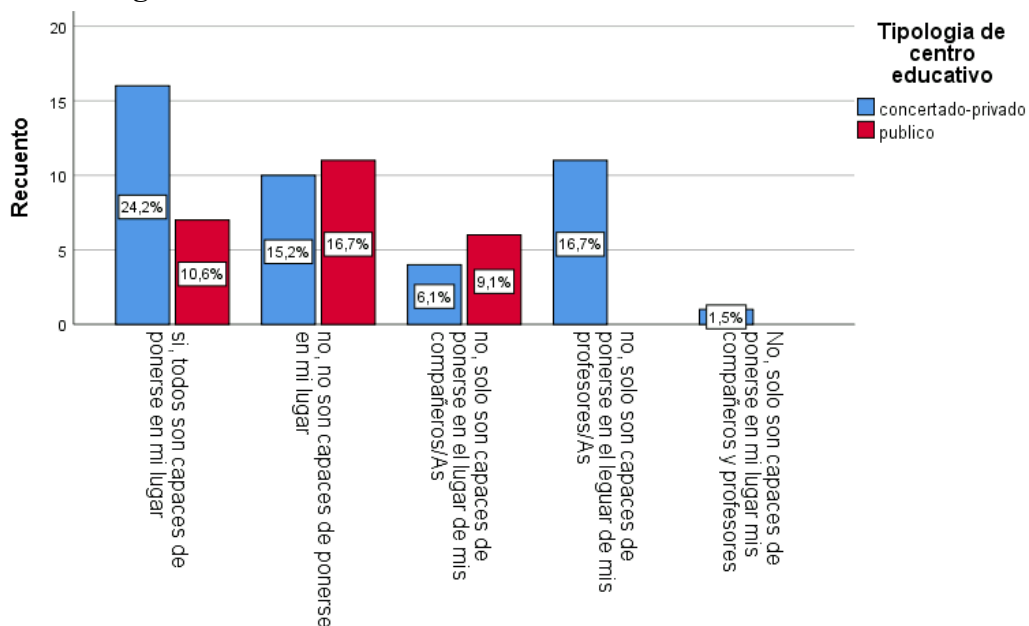
Gráfico 14. ¿Crees que eres capaz de ayudar a tus compañeros/as cuando lo necesitan?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 19.

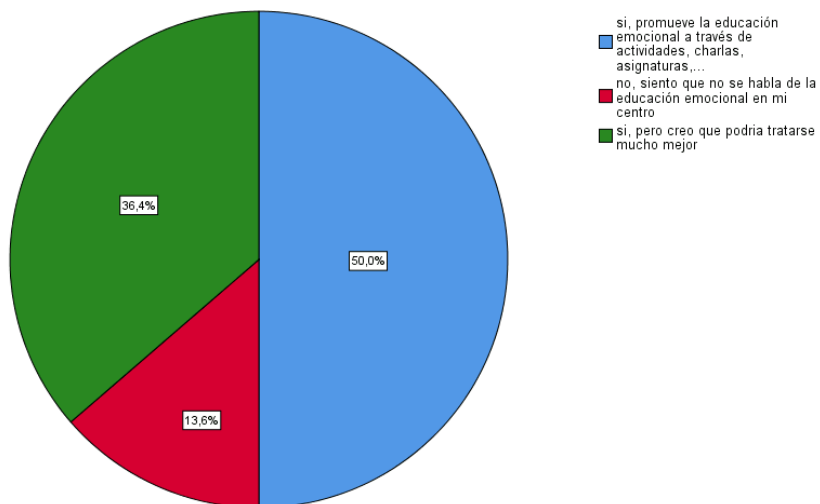
Gráfico 15. Dentro de tu entorno escolar, ¿Crees que las personas son capaces de ponerse en tu lugar cuando lo necesitas?



Fuente: Elaboración propia

Anexo 20.

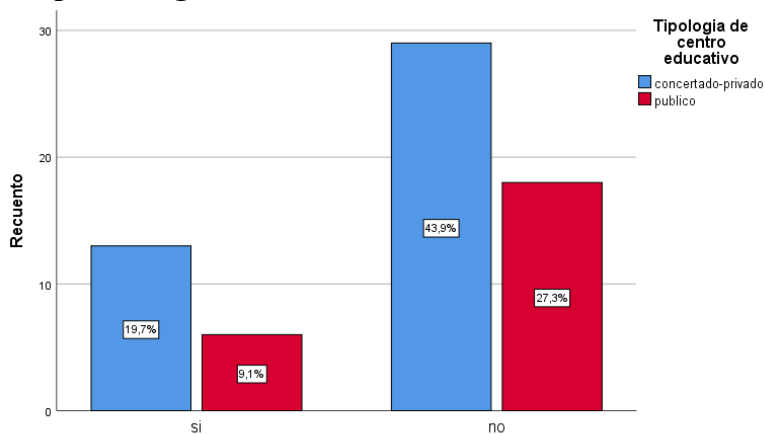
Gráfico 16. ¿Consideras que tienes las suficientes oportunidades dentro del centro para desarrollar tu curiosidad, hacer uso de tu imaginación y resolver problemas de manera creativa?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 21.

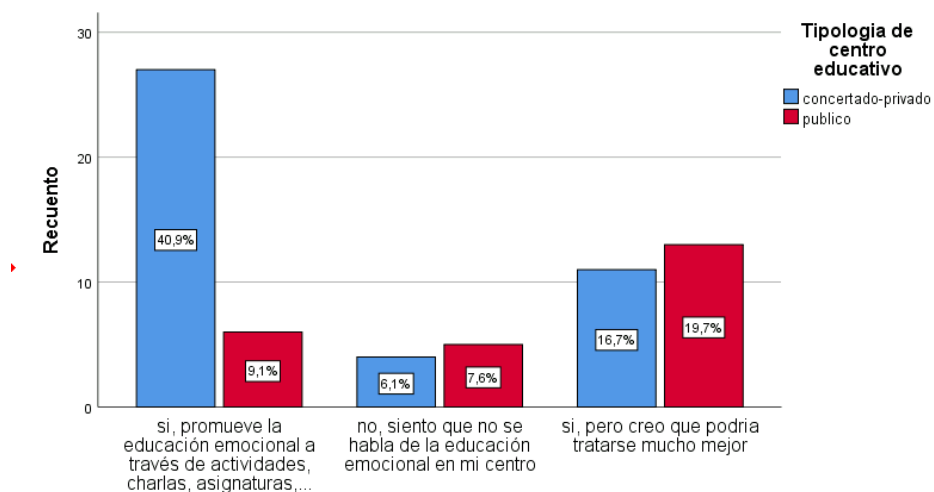
Gráfico 17. ¿Participas en algún acto social de tu comunidad?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 22.

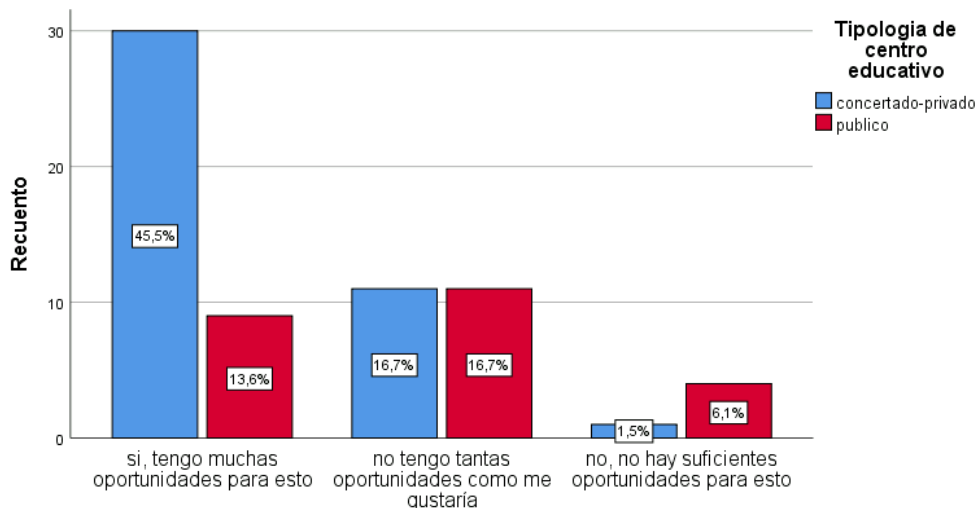
Gráfico 18. ¿Pensas que tu centro educativo actual promueve la educación emocional?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 23.

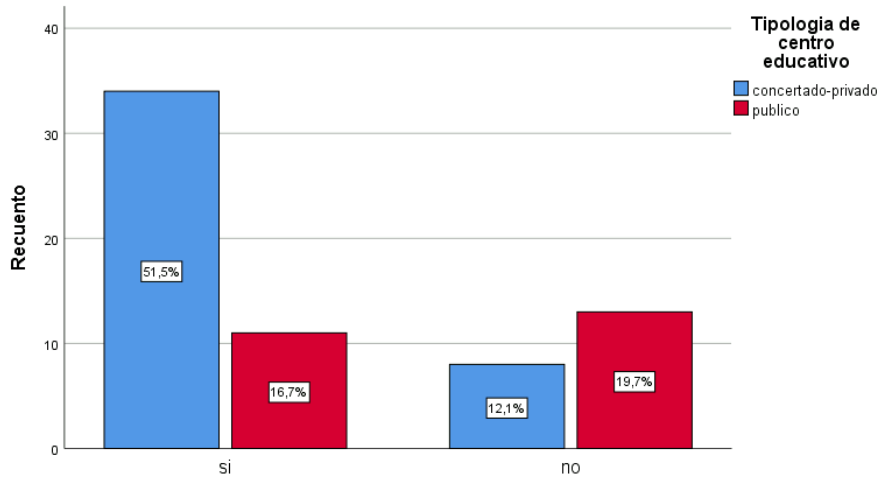
Gráfico 19. ¿Consideras que tienes las suficientes oportunidades dentro del centro para desarrollar tu curiosidad, hacer uso de tu imaginación y resolver problemas de manera creativa?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 24.

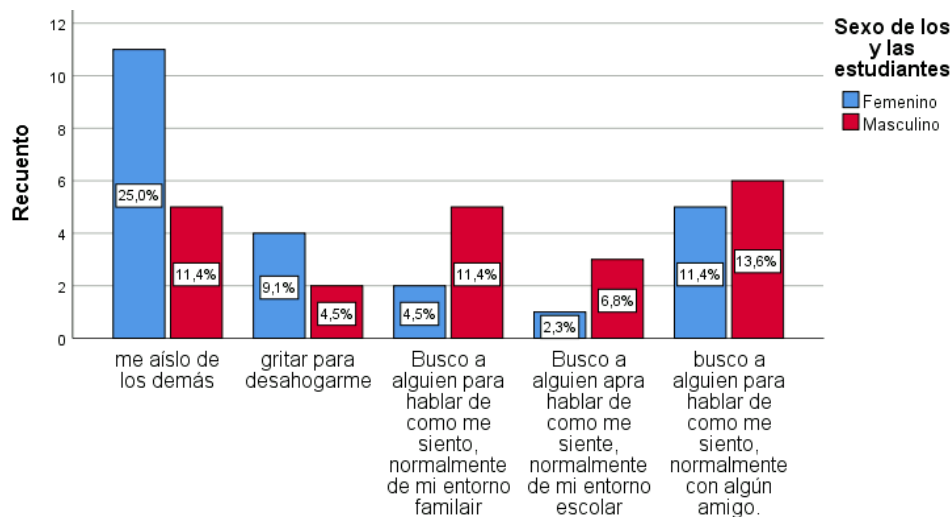
Gráfico 20. ¿Te sientes motivado/a para participar en las actividades extraescolares o los eventos que se promueven desde el centro educativo?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 25.

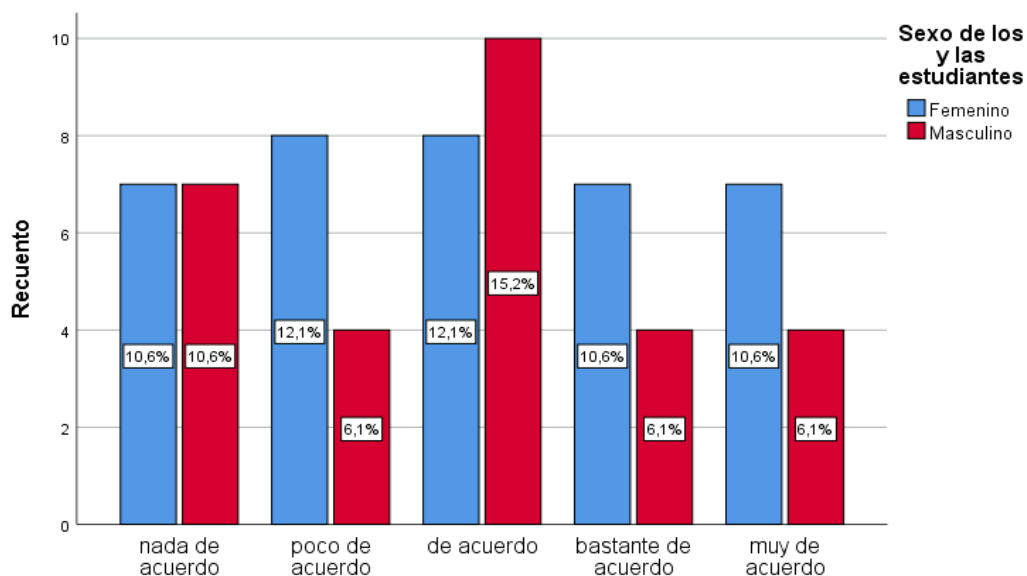
Gráfico 21. ¿Qué sueles hacer cuando te surgen emociones como el enfado, la ira o la tristeza?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 26.

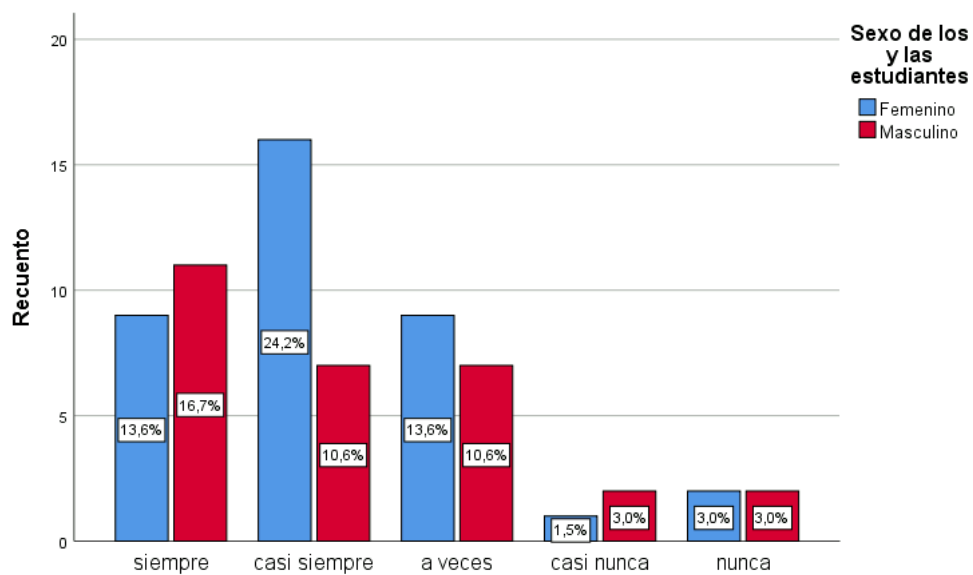
Gráfico 22. Las opiniones de los demás influyen mucho en tu autoestima.



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 27.

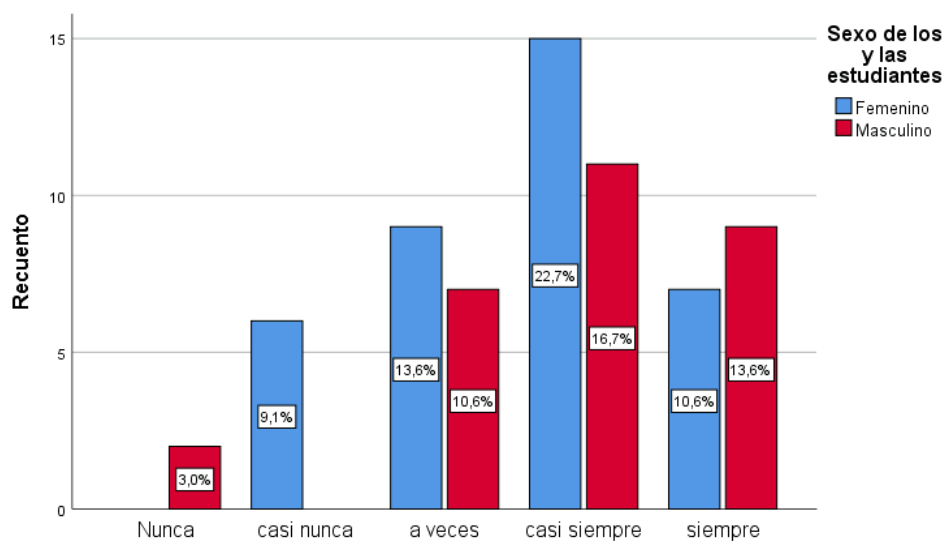
Gráfico 23. ¿Te sientes parte de un grupo o comunidad en tu centro educativo?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 28.

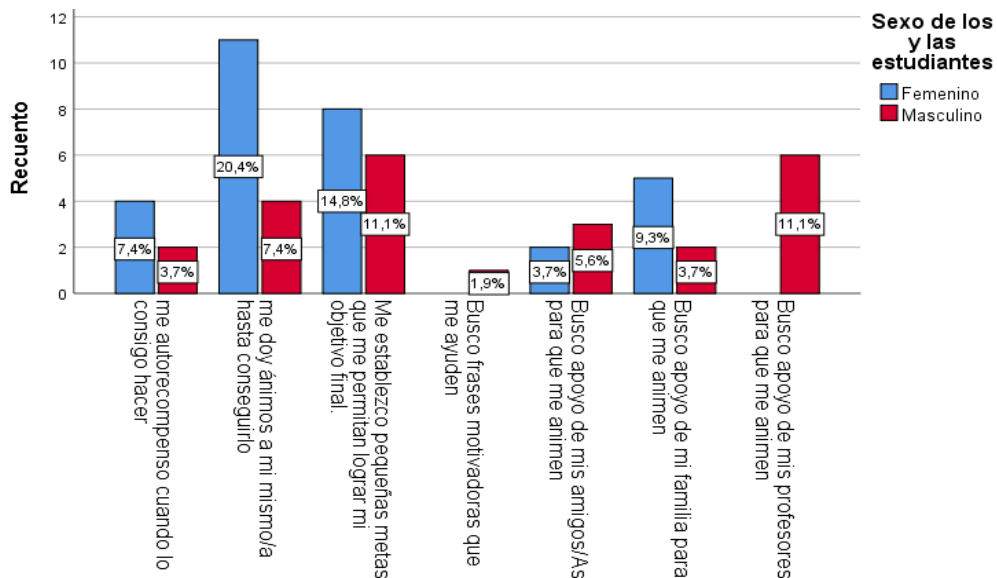
Gráfico 24. ¿Con qué frecuencia eres capaz de identificar las emociones que sientes?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 29.

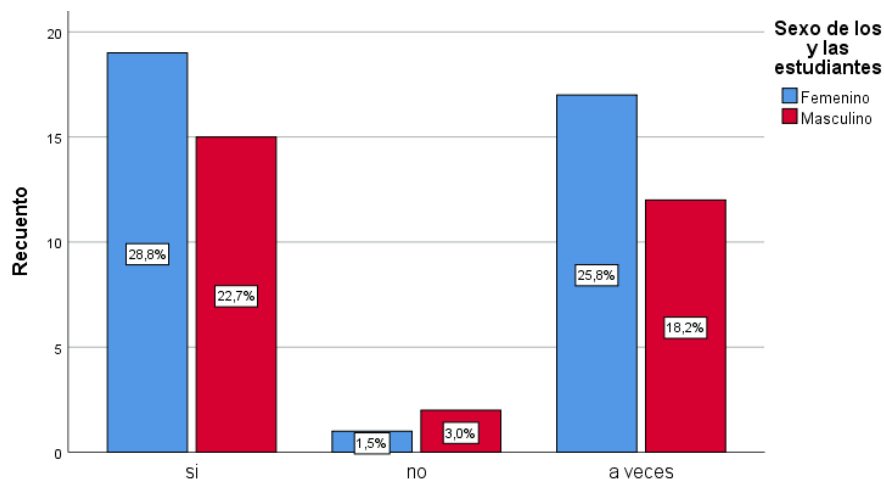
Gráfico 25. ¿Cómo te motivas a ti mismo o misma, cuando estas haciendo algo que te resulta muy difícil o pesado?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 30.

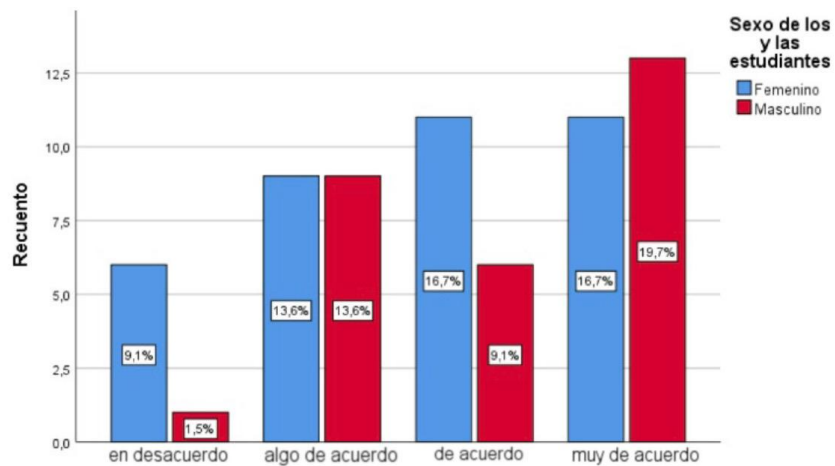
Gráfico 26. Entendiéndose “empatía” como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, ¿consideras que eres empático/a con tus profesores?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 31.

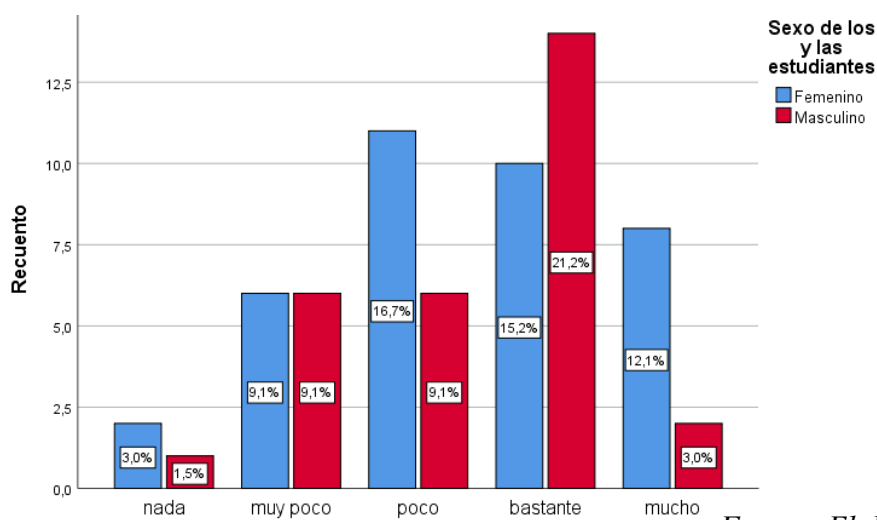
Gráfico 27. ¿Crees que tienes la capacidad suficiente como para enfrentarte y superar situaciones difíciles?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 32.

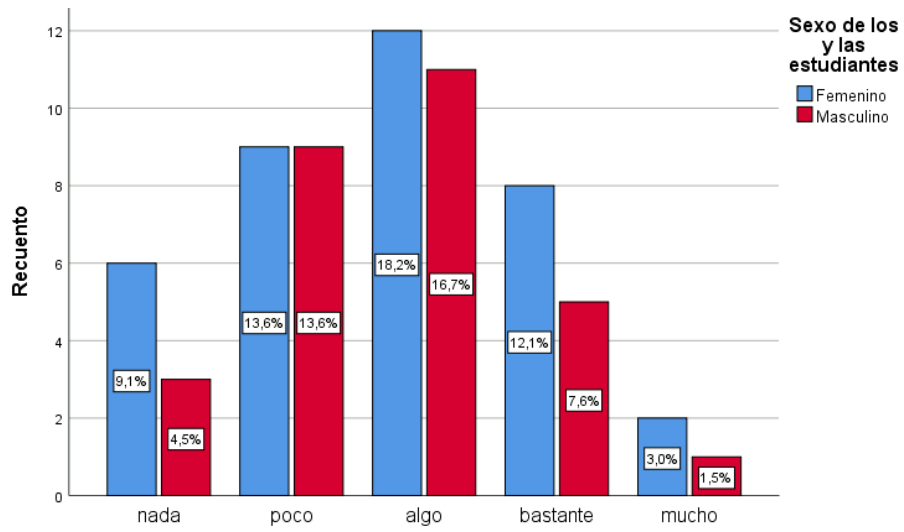
Gráfico 28. ¿Cuánto consideras que has estado motivado en este curso escolar?



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 33.

Gráfico 29. ¿Te resulta difícil generar nuevas ideas en tu vida cotidiana?



Fuente: Elaboración propia.