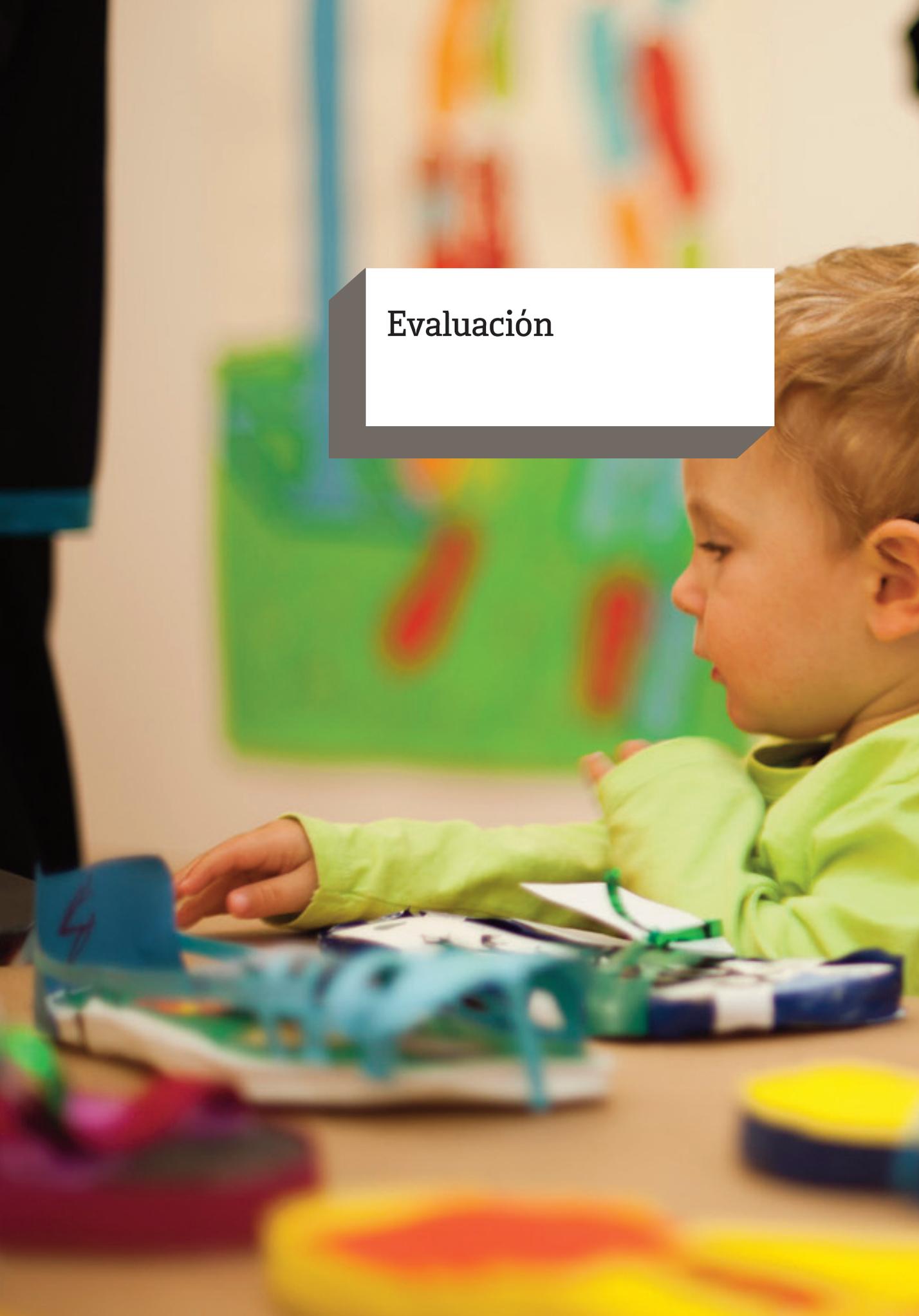


Evaluación





Resultados del programa de Educación Emocional y Social de la Fundación Botín

Fundación Botín y Universidad de Cantabria

Resumen

Este capítulo detalla los resultados alcanzados en tres de los cien centros que participan en el programa educativo de la Fundación Botín. Durante tres cursos escolares la Universidad de Cantabria ha realizado dos evaluaciones externas (una de impacto psicológico y otra pedagógica) en tres centros educativos de Cantabria (España) con 73 docentes, 1.102 alumnos y sus familias.

Comienza con la explicación del trabajo educativo que desarrolla la Fundación Botín y continúa con dos resúmenes de las investigaciones llevadas a cabo por los equipos de la Universidad.

El objetivo de la evaluación psicológica fue comprobar si existían cambios en la competencia emocional y social y/o en comportamientos de ajuste psico-social indirectos sobre el alumnado y averiguar en qué medida se debían al proyecto desarrollado. Se ha empleado un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-intervención-posttest con grupo control.

Los resultados ponen de manifiesto una mejora significativa respecto al grupo de alumnos que no ha participado en el proyecto en las siguientes variables: Inteligencia emocional, en concreto la *claridad o comprensión emocional* para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para *reparar los estados emocionales negativos*; *comportamiento asertivo* y reducción de los *niveles de ansiedad* experimentados. Además, se aprecia una correlación positiva entre el clima escolar y el rendimiento académico.

La evaluación pedagógica consistió en comprobar la eficacia y validez de los planteamientos educativos del proyecto. Esta evaluación fue de carácter procesual y terminal. Con un enfoque naturalista-cualitativo, participaron en él equipos directivos y docentes.

Sus resultados muestran la coherencia de todo el proyecto con los objetivos del centro educativo. El profesorado se encuentra muy satisfecho con los resultados obtenidos pese al esfuerzo invertido, especialmente con la mejora del clima de aula y la comunicación con sus alumnos. Valoran muy positivamente los cambios organizativos y metodológicos producidos en el aula y en el centro, así como el carácter innovador de las intervenciones.

Educación Responsable

Fátima Sánchez Santiago. *Directora del área de educación de la Fundación Botín (España)*

*Comenzar es la parte más importante de cualquier
búsqueda y sin duda la más valiente*

Platón

El 15 de octubre de 2008 me encontraba en San Sebastián con Roger Weissberg y Linda Lan-
tieri, presidente y miembro del consejo fundador de CASEL (Collaborative for Academic, So-
cial and Emotional Learning) respectivamente. Ambos participaban con Daniel Goleman, autor
del best seller *Inteligencia Emocional*, en una jornada sobre aprendizaje emocional y social.

Linda siempre viaja con un sobre lleno de papelitos en los que hay escritas frases de todo tipo,
más o menos célebres, y que utiliza en determinadas circunstancias como parte de sus diná-
micas de grupo.

Ya había compartido en varias ocasiones sesiones de trabajo con Linda, tanto en Estados Uni-
dos donde conocimos su trabajo, como en las reuniones que celebramos en la sede de la Fun-
dación Botín en Santander desde 2007. El resultado fue el primer Informe Botín 2008 sobre
Educación Emocional y Social que acabábamos de presentar públicamente unos días antes y en
el que Linda participaba como autora del capítulo dedicado a los Estados Unidos de América.

Aquel día Linda, en un momento inesperado, me ofreció su sobre repleto de frases y me animó a
coger una con una sonrisa y mirada cómplices, como si la respuesta a todas las dudas que le había
ido planteando fueran a quedar resueltas con un papelito de aquel sobre. Y en cierta manera así fue.

*Comenzar es la parte más importante de cualquier búsqueda y sin duda la más valiente (Pla-
tón)*. Esta frase me hizo darme cuenta y comprender, aún más, la importancia del proceso
que había iniciado la Fundación Botín cuatro años antes en el ámbito educativo.

La Fundación había puesto en marcha una búsqueda: la búsqueda del bienestar personal y
social, del equilibrio, del desarrollo integral y de la felicidad. Una búsqueda complicada que no
sólo consistía en encontrar o hacer aportaciones teóricas. Además, debía resultar en la reali-
zación de intervenciones educativas dirigidas a promover el crecimiento saludable desde la in-
fancia, potenciando el talento y despertando la creatividad de niños y jóvenes para ayudarles
a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.

La Fundación Botín desarrolla en estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, un programa de innovación educativa en 100 centros escolares de la región (900 docentes, 20.000 alumnos y familias), llamado Educación Responsable

Esta es la búsqueda de un modelo educativo que genere desarrollo integral y contribuya al progreso de nuestra sociedad. Ambiciosa y complicada, se trata de una búsqueda a largo plazo, que con valentía y dedicación va encontrando pequeñas respuestas que sirven para continuarla y orientarla. Pero sin duda su motor fundamental es y debe ser el trabajo conjunto de todos los agentes educativos: desde el ámbito escolar (equipos directivos, docentes, etc.) contando con el apoyo del ámbito comunitario (administración educativa, universidades, expertos, instituciones educativas, etc.) e implicando a las familias.

El programa educativo de la Fundación Botín

La Fundación Botín desarrolla en estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, un programa de innovación educativa en 100 centros escolares de la región (900 docentes, 20.000 alumnos y familias), llamado *Educación Responsable*.

Sus objetivos son:

- Favorecer el desarrollo madurativo integral (emocional, cognitivo y social) de los 3 a los 16 años.
- Incrementar los niveles de calidad educativa y mejorar el clima de convivencia en el centro.
- Promover la comunicación entre educadores, alumnos y familias.

Este programa ayuda a que niños y jóvenes aprendan a:

- Conocerse y confiar en sí mismos.
- Comprender a los demás.
- Reconocer y expresar emociones e ideas.
- Desarrollar el autocontrol.
- Aprender a tomar decisiones responsables.
- Valorar y cuidar su salud.

- Mejorar sus habilidades sociales.
- Resolver problemas y evitar conflictos.

Todas estas competencias personales y sociales permitirán que el niño se sienta bien consigo mismo y se relacione de forma positiva con los demás, consiguiendo bienestar, equilibrio, felicidad e incrementando su rendimiento académico. Además, servirán como estrategia preventiva para afrontar las posibles dificultades que puedan surgir en su vida (drogas, violencia, intolerancia, fracaso...).

La Fundación ofrece a los centros participantes en el programa formación, seguimiento, asesoría, evaluación y recursos-actividades para integrar y trabajar desde las distintas áreas curriculares (música, literatura, plástica, conocimiento del medio, tutorías, etc.).

Todas estas competencias personales y sociales permitirán que el niño se sienta bien consigo mismo y se relacione de forma positiva con los demás, consiguiendo bienestar, equilibrio, felicidad e incrementando su rendimiento académico

Además, propone iniciativas dirigidas a la comunidad como ideas y actividades creativas para trabajar en casa; sesiones de cine, música, arte y juego en familia; préstamo de libros y exposiciones abiertas al público con las creaciones realizadas por niños y jóvenes.

Durante tres cursos escolares (septiembre 2006-junio 2009) en tres de estos cien centros se ha llevado a cabo una intervención educativa controlada y medida que, comparada con otros tantos centros control, nos ha permitido conocer los beneficios de nuestro trabajo.

Los resultados de las evaluaciones externas llevadas a cabo por dos equipos de investigadores de la Universidad de Cantabria, uno sobre el impacto psicológico de la intervención en el alumnado¹ y otro sobre el proceso pedagógico desarrollado en los centros², se explican en los dos resúmenes que presentamos a continuación y pueden verse detalladamente en los proyectos de investigación disponibles en la web www.fundacionbotin.org. Ambos estudios apor-

tan relevantes conclusiones sobre la repercusión positiva que el programa *Educación Responsable* ha generado en el alumnado y el profesorado tras su implementación durante tres años en los centros.

Dichos resultados se aprecian tanto en los centros experimentales que llevaron a cabo una intervención de intensidad alta, a la que llamamos proyecto *Vida y Valores en Educación* (Proyecto VyVE), como en el programa de intensidad media *Prevenir para Vivir*. Con este programa, creado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), la Fundación Botín inicia su trabajo en 2004 hasta que en el año 2008 genera, gracias al trabajo directo con los docentes y expertos, un recurso educativo propio, más flexible y adaptado a las necesidades educativas detectadas: *el Banco de Herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales*.

¿Qué es Prevenir para Vivir (PPV)?

Es un programa psicoeducativo sistemático diseñado por la FAD (FAD, 2004) que trabaja las siguientes habilidades psicológicas (entre los 3 y los 16 años): Autoestima, Actitudes hacia la salud, Actitudes hacia las drogas, Autocontrol, Habilidades para la toma de decisiones, Habilidades para la interacción social, Habilidades de oposición, Habilidades de autoafirmación, Autoexpresión emocional y Empatía. El programa consta de unos cuadernillos de trabajo tanto para el profesor como para el alumno, con fichas de papel y lápiz que sirven de base a la dinámica grupal que debe realizarse en cada sesión. Los estudiantes desarrollaban en torno a 7 actividades anuales. La Fundación Botín puso en marcha este programa en 80 centros educativos de Cantabria (España) desde el año 2004 hasta 2008.

¿Qué es Vida y Valores en Educación (VyVE)?

VyVE es un proyecto educativo que consiste en la ampliación del programa PPV para reforzarlo y abarcar fundamentalmente tres campos más: valores universales, expresión emocional y creatividad. Los docentes, familias y estudiantes, así como los equipos directivos de estos centros, forman parte de esta iniciativa trabajando desde las diferentes áreas de conocimiento (lengua, educación física, música, plástica, conocimiento del medio, etc.) y participando en diversas acciones en la sede de la Fundación Botín mediante los siguientes recursos: lectura de libros, cine fórum, exposiciones y conciertos. El número total de sesiones por curso escolar en educación primaria y secundaria oscila entre 8-10 actividades específicas de desarrollo socio-emocional y 11-13 sesiones insertas en las materias del currículo. Este proyecto se lleva a cabo de forma experimental en dos centros educativos durante tres cursos escolares, desde septiembre de 2006 a junio de 2009 y es su puesta en marcha y desarrollo lo que motiva la realización de esta evaluación.

Cuando las relaciones y la comunicación entre alumnos y profesor-alumno han mejorado, el rendimiento académico también se ha incrementado

Aunque más adelante se presentan los resultados de cada una de las evaluaciones realizadas, resumiré a continuación algunos de los datos más importantes. El alumnado sobre el que se ha realizado la intervención mejora significativamente respecto al grupo de alumnos que no ha participado en la misma en las siguientes variables:

1. Su **inteligencia emocional**, en concreto la claridad o comprensión emocional para identificar y diferenciar las propias emociones y el uso de estrategias para reparar los estados emocionales negativos.
2. Su **comportamiento asertivo**, es decir la capacidad para defender sus derechos y expresar ideas y sentimientos respetando a los demás y evitando conflictos.
3. Reducción de los **niveles de ansiedad** experimentados.

También mejoran de forma significativa las relaciones profesor-alumno y el clima escolar de centro, además de producirse una correlación positiva entre el clima escolar y el nivel académico. Cuando las relaciones y la comunicación entre alumnos y profesor-alumno han mejorado, el rendimiento académico también se ha incrementado.

Todas estas mejoras están relacionadas con la aparición de otros comportamientos positivos y/o la prevención/ausencia de comportamientos desajustados. En concreto:

- Tener actitudes positivas hacia comportamientos que conllevan el mantenimiento de la salud, la prevención de enfermedades y la prevención del consumo de drogas.
- Un comportamiento más prosocial con los demás compañeros.
- Una percepción del estilo indulgente o democrático, como el estilo educativo más idóneo empleado por la familia, así como una mayor percepción de afecto familiar.
- Una percepción más positiva y fructífera de la relación entre profesor-alumno.
- Una percepción de la escuela como un lugar seguro y de apoyo y una baja actitud negativa hacia la escuela, los estudios, el aprendizaje, etc.
- Menores síntomas de corte psicótico.

- Un menor sentimiento de incapacidad para alcanzar los objetivos propios.
- Menor percepción de normas en el entorno familiar.
- Menos síntomas asociados a depresión infanto-juvenil.
- Un mayor sentimiento de control sobre su propia vida y sus resultados.
- Menor somatización de la ansiedad, es decir, menor presencia de malestar físico por causas psicógenas.
- Un menor estrés social en las relaciones con los pares.

En general, un menor desajuste clínico (menor presencia de patologías psicológicas) y menor desajuste emocional (malestar personal).

Los resultados muestran también información importante relacionada con el proceso pedagógico que han vivido los docentes de los centros que han puesto en marcha el Proyecto VyVE:

1. El aspecto mejor valorado por los docentes es la coherencia que demuestra todo el proyecto y sus diferentes iniciativas con los objetivos del centro educativo.

“El profesorado y los equipos directivos perciben claramente la integración de cada uno de los elementos o programas en el conjunto del Proyecto. Es lo que, desde el punto de vista del diseño, denominamos coherencia interna del Proyecto. Este aspecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades, y los objetivos propuestos.”

2. La mayor satisfacción la encuentran en los resultados obtenidos pese al esfuerzo invertido, especialmente en la mejora del clima de aula y de la comunicación con sus alumnos.

“Lo más llamativo es que el profesorado, en todas las fases de la evaluación, se ha mostrado satisfecho con el esfuerzo invertido y en todas ha dejado constancia de que se trata de un esfuerzo importante, aunque quizá en la última sea algo menor”.

3. Valoran muy positivamente los cambios organizativos y metodológicos producidos en el aula y en el centro y el carácter innovador de las intervenciones.

“En cuanto a algunas peculiaridades de los programas, desde el punto de vista de las estrategias metodológicas, los maestros destacan el carácter innovador que lleva consigo la visita a una sala de arte o a un concierto, no sólo por lo que supone de novedoso para una actividad realizada en la escuela sino incluso, como una actividad que los niños raramente realizan con sus familias”.

A continuación se presentan en dos artículos resumidos por los propios autores de la investigación algunos de los hallazgos y resultados que ha producido la búsqueda de la Fundación

La Fundación Botín ha diseñado un modelo de intervención específico con el objetivo de formar una sólida Red de Centros de Educación Responsable

Botín en el ámbito de la Inteligencia Emocional y Social y de la Creatividad. A día de hoy esta búsqueda no sólo no ha terminado sino que continúa mejorando y expandiéndose gracias a la colaboración de más y más expertos, docentes, familias y por supuesto, niños y jóvenes.

A partir de estos resultados y gracias a toda la información recogida y la experiencia de estos años, la Fundación Botín ha diseñado un modelo de intervención específico para iniciar un proceso de profundización y crecimiento en los cien centros que ya participan de forma moderada en este programa, con el objetivo de formar una sólida *Red de Centros Educación Responsable* en los próximos años.

Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)

M^a Angeles Melero y Raquel Palomera
Universidad de Cantabria (España)

1. Evaluación Psicológica del Proyecto Vida y Valores en Educación (VyVE)

La Fundación Botín ha sido consciente de la necesidad de validar su proyecto psicoeducativo *Vida y Valores en Educación* (VyVE) no sólo con el objeto, principal, de observar el efecto que pueda producir sobre el desarrollo de los participantes en esta experiencia educativa sino también para valorar el proyecto en sí mismo y proponer posibles mejoras a partir de su análisis. Para ello solicitó a la Universidad de Cantabria el diseño y ejecución de un plan de evaluación psicológica y de otra pedagógica. Nosotras hemos llevado a cabo la primera.

Esta evaluación se ha realizado siguiendo un procedimiento cuasiexperimental, con un diseño, habitual en este tipo de estudios, que consistió en pretest-intervención-postest con grupo de control. El objetivo era comprobar si en este período de tres cursos escolares se habían producido cambios en la competencia emocional y social (atención, claridad y reparación de sentimientos, asertividad, empatía, prosocialidad, autoestima, confianza en sí mismo, relaciones positivas con los padres), en las actitudes o en comportamientos de ajuste psicosocial indirectos (clima social de clase, relación profesor-estudiante, rendimiento escolar) o en la mejora de variables desadaptativas (ansiedad, depresión, estrés social, locus de control externo, rechazo social, sentimiento de incapacidad, actitud negativa hacia el colegio o profesor, somatización) de los niños y niñas que han trabajado en el proyecto y averiguar en qué medida se pueden deber precisamente a la intervención realizada y a la intensidad de la misma. Para ello, se analizarán los resultados obtenidos en diferentes centros educativos tras la aplicación del Proyecto VyVE -cuya intervención es de alta intensidad-, el programa *Prevenir para Vivir* (PPV) -con una intensidad media-, y la no intervención en otros centros.

2. Método

2.1 Muestra de centros

Los dos centros experimentales no fueron seleccionados para esta investigación ya que constituían la población, es decir, eran los dos únicos centros de Cantabria que estaban implementando el Proyecto VyVE. Estos dos centros son muy distintos entre sí, y además constituyen prototipos de dos perfiles de centros educativos que son frecuentes en nuestro país: un centro concertado religioso urbano de gran tamaño y un centro público rural cercano a la

capital y relativamente bien comunicado con ella, de una sola línea (pequeño). Este último tipo de centro es muy frecuente en la Comunidad Autónoma de Cantabria (España). La selección de los centros control fue realizada con la ayuda de personal técnico de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria para facilitar que mantuvieran características lo más similares posible a las de cada uno de los dos centros experimentales de referencia. Estos centros se comprometieron a no implicarse en actividades solapadas con el programa. Se seleccionaron dos centros control que no participaban en el proyecto VyVE por cada centro experimental. Uno de ellos aplicaba el programa PPV (es decir, una intervención de intensi-

El objetivo era comprobar si se habían producido cambios en la inteligencia emocional y social, en las actitudes o en comportamientos de ajuste psicosocial indirectos o en la mayoría de variables desadaptativas de los niños que han trabajado en el proyecto

dad media) y el otro no (en adelante sin intervención), de manera que podremos observar el efecto absoluto y relativo del proyecto VyVE en comparación al programa PPV y a la ausencia de cualquier tipo de intervención en estas temáticas.

El grupo experimental VyVE ha desarrollado un mayor número de actividades a lo largo de estos 3 años (entre 70 y 110 actividades según el grupo) en comparación al grupo que únicamente ha implantado el programa PPV (una media de 22 actividades).

2.2 Muestra de participantes

El programa se aplicó a los grupos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria (8 a 12 años) en el pretest (2006), y a estos mismos sujetos dos años y medio después, cuando estaban cursando 5º y 6º de Primaria (10 a 12 años) y 1º y 2º de ESO (12 a 14 años) respectivamente, en el posttest. Se eligieron estos cursos porque eran los grupos más preparados para comenzar el proyecto en el punto en que se encontraba entonces de diseño e implementación, así como porque están formados por niños que tienen desarrollado un nivel mínimo de meta-análisis como para poder participar activamente como informantes de su propio desarrollo y actitudes. La muestra es además equilibrada en género (aproximadamente 50% de cada uno).

Finalmente, cabe señalar la alta participación de padres, madres y tutores como informantes del comportamiento de sus hijos o estudiantes, en torno al 80% de la muestra total

A continuación presentamos una tabla informativa sobre el número de sujetos en la muestra participante en función del momento de evaluación así como según la condición experimental: En el postest la muestra está distribuida entre nueve centros, mientras que en el pretest el número de centros fue de seis. La razón de este aumento es que algunos sujetos (los que asistían a los colegios públicos) habían abandonado ya, en el momento del postest, estos centros de Primaria para pasar a realizar los estudios de Secundaria en los Institutos de Educación Secundaria (IES), o bien, en algún caso, a centros concertados que disponen de Secundaria. En este último caso, se trata de un pequeño número de sujetos que van a formar parte de la morbilidad de la muestra. Considerándola globalmente, la muestra del postest ha disminuido respecto a la del pretest; concretamente, la muestra del postest constituye el 89,34% de la muestra del pre-test y el 76,43% de la muestra inicial.

Por otro lado conviene señalar que la muestra sobre la que hemos realizado los análisis (aunque en la recogida de datos participaron todos aquellos que quisieron) está compuesta por niños y niñas sin necesidades educativas específicas, sin especiales problemas de aprendizaje, con un nivel curricular correspondiente al del ciclo donde está escolarizado (especialmente en comprensión lectora), y con un conocimiento suficiente del español oral y escrito (aunque ésta no fuera su lengua materna).

Finalmente, cabe señalar la alta participación de padres, madres y tutores como informantes del comportamiento de sus hijos-as o estudiantes, en torno al 80% de la muestra total.

Procedimiento general

En primer lugar, se pidió autorización por escrito tanto del centro como de los padres de los alumnos-as participantes mediante una carta explicativa. También se realizaron reuniones informativas con todos ellos. Además, la evaluación se llevó a cabo de forma voluntaria y anónima mediante un sistema de códigos.

		POBLACIÓN	MUESTRA PRETEST
SUJETOS (Niños-as y Adolescentes)	Centros Experimentales	340	282 (48,1%)
	Centros Control	332	304 (PPV: 28,16%; Nada; 23,72%)
Total Sujetos		672	586
FAMILIAS	Centros Experimentales	340	233
	Centros Control	332	267
Total Familias		672	500
DOCENTES	Centros Experimentales	18	--
	Centros Control	38	--
Total Docentes		56	--

Tabla 1. Muestra pretest y postest por grupo experimental, con indicación del grado de participación de los diferentes sectores (niños/adolescentes, familias, docentes). Los centros experimentales son los centros en los que se aplicó VyVE y los centros control son los que aplicaron PPV y los que no aplicaron nada (NoPPV).

El procedimiento de aplicación de estas pruebas se llevó a cabo entre 2-4 sesiones de evaluación de aproximadamente una hora de duración cada una en función de la edad. En cada fase de evaluación se administraron una serie de pruebas e instrumentos psicológicos, en su mayoría autoinformes, a diferentes informantes: niños y niñas, docentes (sólo en postest) y familias (mayoritariamente lo rellenaron madres). La finalidad fue doble: por un lado, medir las variables dependientes sobre las que se suponía que el proyecto VyVE podría tener un impacto positivo mediante una evaluación en 360° con varios informantes y, por otro, controlar –midiéndolas– algunas de las numerosas variables extrañas que podrían estar influyendo en un estudio y un proceso de estas características, en concreto, el estilo educativo de los padres y madres.

2.3 Instrumentos utilizados

Los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos están en la tabla 2.

Los índices de fiabilidad son adecuados para todos los instrumentos utilizados tanto en la evaluación pretest como en la postest.

2.4 Variables medidas

Las variables dependientes medidas son las que figuran en la tabla siguiente (Tabla 3). Algunas de ellas no serán consideradas variables dependientes sino covariables, en concreto son: Afecto Familiar, Normas Familiares y Estilo Educativo Parental (democrático, indulgente y autoritario).

MUESTRA POSTEST	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Pretest (% particip.)	PÉRDIDA (o ganancia) MUESTRAL entre Pretest y Postest (% particip.)	PÉRDIDA MUESTRAL Población-Postest (% particip.)
256 (49,32%)	82,94	90,78	75,3
263 (PPV: 27,36%; Nada: 23,31%)	91,56	86,51	79,2
519	87,2	88,56	77,2
241	68,52	103,43	70,9
206	80,42	77,15	62
447	74,40	89,4	66,5
18	--	--	
38	--	--	
56	--	--	

Instrumentos Alumnado	Autores
Cuestionario de datos socio-demográficos	Melero y Palomera (2006)
BASC2-S Nivel 2 (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
BASC3-S Nivel 3 (12-18 años) (Instrumento multifactorial del comportamiento adaptativo y desadaptativo)	
TMMS-C (Inteligencia Emocional Percibida)	Rockhill y Greener (1999)
Empatía	Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999)
Prosocialidad	Del Barrio, Moreno y López (2001)
Asertividad	Gambrill y Richey (1975)
Actitudes positivas hacia la salud	F.A.D. (2004)
¹ Estilo Educativo Parental (versión hijos)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)
² Cuestionario de Clima Social del Centro	Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006)
Instrumentos Docentes	
¹ BASC2-T (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
² BASC3-T (12-18 años)	
Instrumentos Familias	
¹ Estilo Educativo Parental (versión padres)	Bersabé, Fuentes y Motrico (2006)
² BASC2-P (6-11 años)	Reynolds y Kamphaus (2004)
³ BASC3-P (12-18 años)	

¹Debido a la inexistencia de diferencias significativas entre la versión hijos-padres, se utilizó la versión hijos en el post-test y por tanto en los análisis.

²Sólo en post-test.

Tabla 2. Instrumentos utilizados

Variables Adaptativas	Variables Desadaptativas
Atención Emocional	Ansiedad
Claridad Emocional	Depresión
Reparación Emocional	Estrés social
Prosocialidad	No locus control
Empatía	Sentimiento incapacidad
Asertividad	Rechazo social
Autoestima	Actitud negativa hacia el colegio
Confianza sí mismo	Actitud negativa hacia profesor
Actitudes positivas salud	Atipicidad
Relaciones positivas con padres	Somatización
Afecto familiar	Búsqueda de sensaciones
Normas-disciplina familiar	Factor general: Desajuste clínico
Estilo educativo parental	Factor general: Desajuste escolar
Clima social escolar	Factor general: Desajuste emocional (ISE)
Relación profesor-alumno/a	
Rendimiento escolar	
Factor general: Ajuste personal	

Tabla 3. Variables evaluadas en el estudio

3. Punto de partida

En este apartado presentamos un resumen del análisis descriptivo de la muestra pretest con el objeto de conocer el punto de partida en relación a las competencias y actitudes de los estudiantes antes de ser incluidos en su grupo experimental.

En términos generales, las puntuaciones que presentan son medio-altas excepto en empatía, normas claras en la familia o estilo educativo familiar indulgente donde aparecen bajas puntuaciones. La mayoría de las escalas del BASC puntúan con medias bajas excepto en autoestima, confianza en sí mismo y relaciones positivas con amigos y padres, que son muy altas. Por otro lado las desviaciones típicas no muestran una gran dispersión de las puntuaciones.

En general observamos lo siguiente:

- Apenas hemos encontrado diferencias de tipo evolutivo.
- Hay diferencias sexuales claras, siendo a favor de las niñas las que tienen que ver con aspectos adaptativos y teniendo los niños medias significativamente más altas en los aspectos desadaptativos.
- En las distintas comparaciones entre los centros experimentales y los centros control, hay

una serie de variables que no presentan nunca diferencias. Estas variables son: Claridad Emocional, Reparación Emocional, Confianza en Sí Mismo, Prosocialidad, Actitudes Positivas hacia la Salud y Estrés Social.

- Sintetizando los resultados podemos señalar que los centros experimentales son significativamente mejores en Relaciones Positivas con los Padres, mientras que los centros control presentan medias significativamente más elevadas en variables desadaptativas (Actitudes Negativas hacia el Colegio, Actitudes Negativas hacia el Profesor y Ansiedad, Sentimiento de Incapacidad, No Locus de Control, Depresión e Impulsividad).

4. Resultados

4.1 Resultados ligados a los autoinformes del alumnado.

Hemos obtenido, básicamente, dos tipos de resultados:

- 1 No hay efectos significativos en las variables desadaptativas, excepto en los niveles de ansiedad percibidos (menores en grupo con intervención de intensidad media, PPV).
- 2 Hay algunos efectos significativos que indican un efecto beneficioso de la aplicación o entrenamiento en habilidades socio-emocionales, que cuando existen lo son a favor de los centros en los que se ha hecho intervención y nunca a favor de los centros en los que no se ha intervenido.

Por tanto, el beneficio de la intervención (de alta intensidad, VyVE o de intensidad media, PPV) no ha consistido tanto en disminuir significativamente las puntuaciones en las variables desadaptativas en los grupos objeto de la intervención, sino en ayudar a crear algunas habilidades positivas en estos grupos.

Por otro lado, obtuvimos datos posttest de todos los grupos de estudiantes en relación a su percepción del clima escolar, su relación con los profesores, así como sus calificaciones finales. El hecho de haber medido estos aspectos se ha debido a que algunas investigaciones recientes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2008) han avalado su incremento tras la aplicación de programas de habilidades emocionales y sociales. Sin embargo, es necesario advertir que las variables estudiadas son variables muy complejas, sobre la que influyen numerosos aspectos que, además, se interrelacionan entre sí. En este análisis comparativo entre grupo experimental y el resto de centros actuando como control se obtienen resultados significativos en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambas ocasiones a favor del grupo experimental. En la tercera variable, rendimiento escolar, el efecto está próximo a ser significativo, también a favor del grupo experimental.

En este análisis comparativo entre grupo experimental y el resto de centros actuando como control se obtienen resultados significativos en relación profesor-alumno y en clima escolar, en ambas ocasiones a favor del grupo experimental. En la tercera variable, rendimiento escolar, el efecto está próximo a ser significativo, también a favor del grupo experimental

Resumimos, a continuación, el segundo tipo de resultados, es decir, las variables que presentan un efecto significativo:

- **Claridad Emocional:** meta-conocimiento del nivel de comprensión de las emociones propias, el grado en que se es capaz de reconocer y distinguir estados emocionales.

En esta variable hemos encontrado efectos significativos a favor del proyecto VyVE.

Cuando se analiza esta variable añadiendo el sexo como factor intersujetos, tenemos que el proyecto VyVE es el único grupo en el que los chicos suben entre el pre-test y el post-test.

Esta interacción significativa se mantiene incluso controlando el efecto de la variable Afecto Familiar.

Como podemos observar en la Gráfica 1, estas diferencias significativas se traducen en porcentajes de mejora de cada grupo. El grupo experimental que ha recibido una intervención de intensidad alta (VyVE) ha realizado un gran avance en sus medias iniciales (incluso partiendo de medias altas), mientras que el grupo que sólo desarrolló el programa de intensidad media (PPV) apenas modifica su habilidad de comprensión emocional y el grupo control, que no ha recibido intervención, incluso decrece en dicha competencia.

- **Reparación emocional:** meta-conocimiento sobre el grado en que el sujeto utiliza estrategias para reparar estados emocionales negativos y prolonga los positivos.

Se obtiene una interacción significativa en la comparación de los grupos con intervención (VyVE+PPV) frente a los que no reciben intervención. De nuevo, en este caso el proyecto

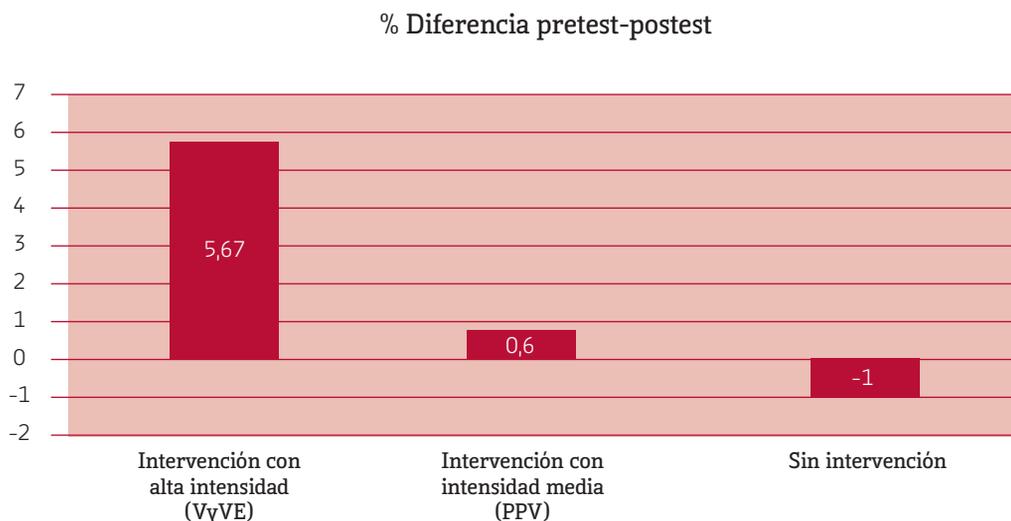


Gráfico 1. Porcentaje de mejora: Claridad Emocional

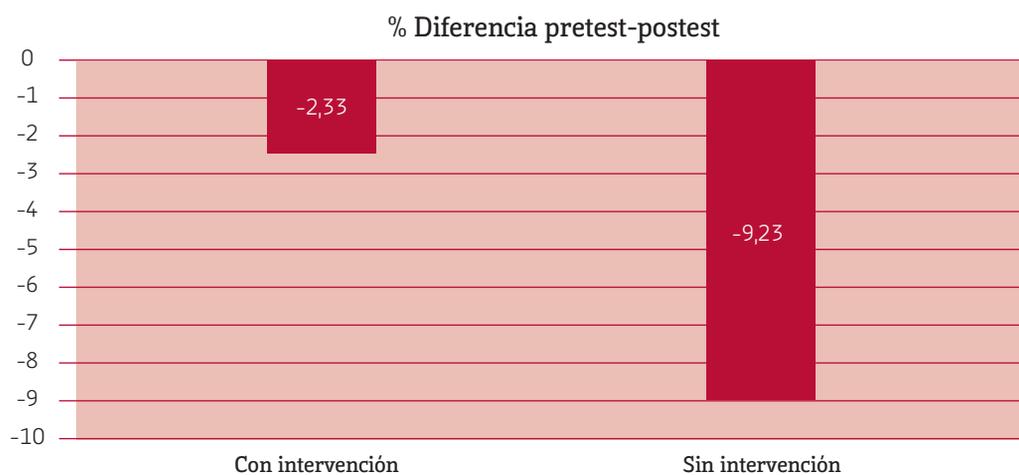


Gráfico 2. Porcentaje de mejora: Reparación Emocional

VyVE obtiene diferencias significativas en el caso de los chicos, puesto que mientras los chicos de los otros dos grupos bajan entre el post-test (sobre todo los que no reciben intervención), los que reciben una intervención de intensidad alta (VyVE) suben. Concretamente, como podemos observar en la Gráfica 2 todos los participantes disminuyen en su percepción acerca del grado en que pueden modificar sus estados emocionales negativos al llegar a la pubertad (postest), aunque el grupo que ha recibido entrenamiento en regulación emocional muestra una caída en un porcentaje pequeño, no así el grupo sin intervención. Este resultado

es aún más llamativo si añadimos el dato de que el grupo sin intervención partía de medias bastante más altas en el pretest y, sin embargo, su nivel pasados tres años es mucho menor que en el que se ha intervenido.

- **Asertividad:** habilidad para defender tus propios derechos y opiniones de forma adecuada en la interacción con los demás.

En esta variable hemos encontrado efectos significativos a favor del proyecto VyVE. En la Gráfica 3 podemos observar cómo el grupo VyVE mejora en torno a un 5% mientras que el grupo que sólo ha sido entrenado con intensidad media (PPV) mejora aproximadamente un 2% y el grupo sin intervención apenas ha modificado sus niveles iniciales. Nuevamente este resultado es importante ya que el grupo sin intervención también partía de medias superiores en el pretest.

Cuando se analiza esta variable incluyendo el sexo como factor intersujetos, tenemos que el proyecto VyVE destaca por encima de los otros dos grupos, dado que es el único grupo en que suben tanto los chicos como las chicas.

El efecto significativo se mantiene incluso controlando la influencia de la variable Afecto familiar.

- **Ansiedad:** grado en que el sujeto sufre síntomas psico-fisiológicos relacionados con la ansiedad.

En esta variable hay efecto significativo a favor del grupo que ha recibido una intervención de intensidad media (PPV). Este resultado puede explicarse debido a que el grupo PPV partía de una media significativamente más alta en el momento del pretest mientras que el grupo del proyecto VyVE mostraba la media más baja de los tres grupos. Por tanto, el entrenamiento ha sido más beneficioso para el grupo PPV.

Cuando se analizan los datos con sexo como factor intersujeto, vemos que en esta ocasión son las chicas de PPV las que más descienden entre el pre-test y el post-test.

El efecto significativo se mantiene aún controlando el efecto de la variable Normas Familiares.

Como mostramos en la Gráfica 4, aunque todos los grupos redujeron sus niveles de ansiedad, el grupo PPV realiza una mejora significativa en torno a un 13%, seguido del grupo del proyecto VyVE y finalmente, con el porcentaje más pequeño, el grupo sin intervención.

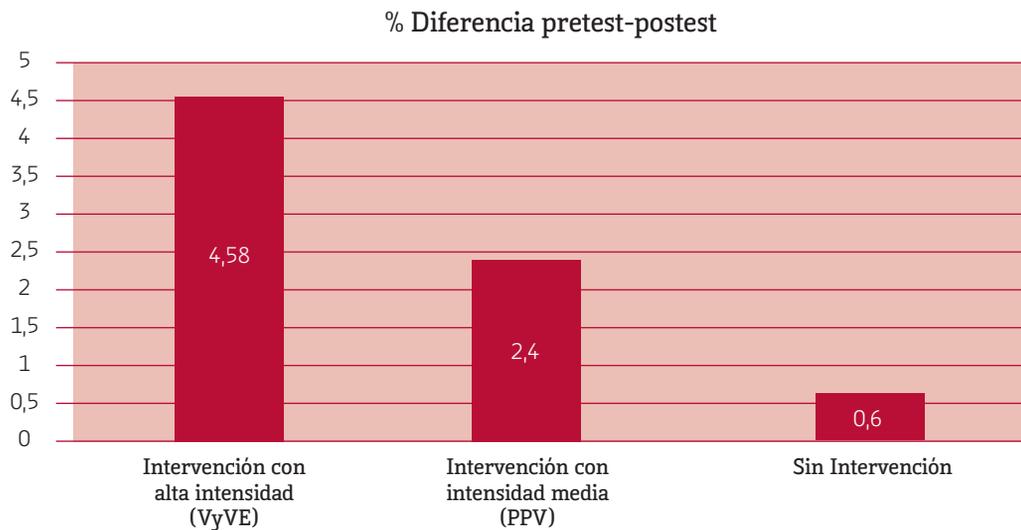


Gráfico 3. Porcentaje de mejora: Asertividad

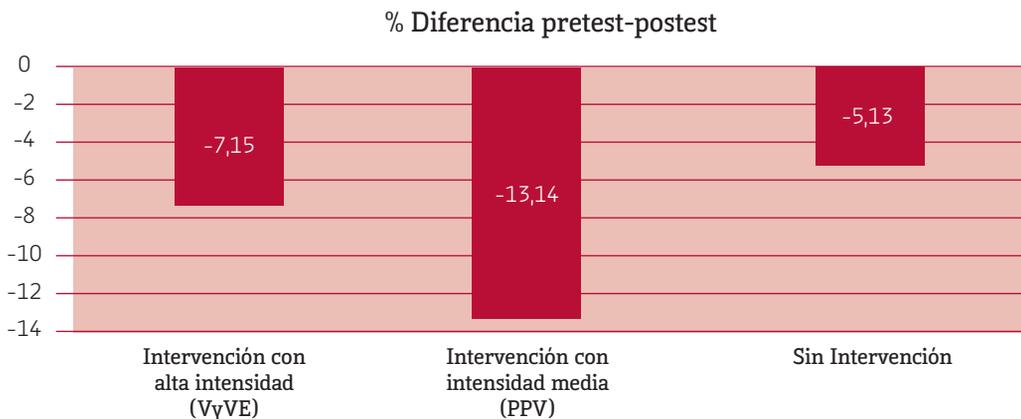


Gráfico 4. Porcentaje de mejora: Ansiedad

En síntesis, lo más destacable de los resultados es que demuestran el impacto de la intervención, ya sea de intensidad alta a través del proyecto VyVE y de intensidad media con el del programa PPV, sobre algunas de las variables adaptativas trabajadas directamente en los mismos, como es el caso de la claridad y reparación emocional o la asertividad, con mejores efectos sobre los chicos que sobre las chicas en las variables relacionadas con la inteligencia emocional. Sin embargo, no presentan efectos significativos sobre otras variables también presentes en ellos como son actitudes positivas hacia la salud, empatía o autoestima.

Nos parece que las habilidades trabajadas a través de esta intervención son de muy diferente naturaleza en lo que se refiere a lo que podríamos denominar “grado de entrenabilidad”. Entre las habilidades más “entrenables” podría estar Asertividad, que puede ser entendida como una destreza. En cualquier caso, no puede ser entendida como una capacidad tan global ni tan básica o de fondo como lo es la autoestima. Por otro lado, la autoestima está ligada a aspectos que son difíciles de modificar a través de un programa y un número pequeño de actividades específicas para ello (la calidad del apego con las figuras familiares, por ejemplo; o la historia previa de éxitos en las diversas tareas vitales).

Este resultado parece indicar que el programa ha tenido un efecto en incrementar el procesamiento de la información emocional (inteligencia emocional) y su capacidad para trabajar con ella. Esto es coherente con el trabajo realizado en el proyecto VyVE sobre la comprensión emocional mediante las artes

A nuestro entender, el resultado más interesante es que se haya encontrado una interacción significativa en la variable Claridad Emocional. Esto puede querer decir que el conjunto del programa ha conseguido hacer a los sujetos más conscientes de su emocionalidad. Más que un efecto sobre alguna habilidad emocional en particular, este resultado parece indicar que el programa ha tenido efecto en incrementar el procesamiento de la información emocional (inteligencia emocional) y su capacidad para trabajar con ella. Esto es coherente con el trabajo realizado en el proyecto VyVE sobre la comprensión emocional mediante las artes.

Finalmente, es importante observar tendencias positivas en los efectos indirectos del proyecto VyVE sobre el clima escolar y rendimiento académico, aunque debemos tomar con cautela estos resultados, al ser analizados retroactivamente, sin datos pretest. Estos resultados indican que el proyecto no sólo repercute sobre el desarrollo emocional y social en sí mismo de los estudiantes sino que las habilidades trabajadas podrían actuar como mediadoras de efectos más globales que afectan al bienestar y éxito escolar.

4.2 Resultados ligados a los heteroinformes

Todas las diferencias significativas mencionadas hasta ahora lo han sido en las puntuaciones de los autoinformes del alumnado. Con los heteroinformes de los padres/madres no hemos encontrado ninguna diferencia significativa, lo que quiere decir que, en la visión de los padres, no hay diferencias entre los estudiantes de uno u otro grupo. Es posible que los padres/madres tiendan a sobrevalorar a sus hijos, lo que repercute en la homogeneidad de las puntuaciones y en la falta de diferencias entre ellas, provocando un efecto techo.

La situación cambia, no obstante, cuando analizamos los heteroinformes de los docentes, aunque hay que tener en cuenta que estos análisis son limitados y hay que tomarlos con precaución ya que sólo tenemos datos del post-test en los grupos control y experimental. Resumidos, los resultados encontrados son:

- Cuando hay efecto significativo del grupo en variables adaptativas, éstas son siempre a favor de los grupos que han recibido intervención y nunca a favor de los grupos que no la han recibido. Es el caso de Habilidades de Estudio, Liderazgo y Habilidades Adaptativas.
- Cuando hay efecto significativo en variables desadaptativas, éstas son siempre a favor de los grupos que han recibido intervención, que son los grupos que presentan las medias más bajas en estos aspectos, mientras que los que no han recibido intervención obtienen las medias más altas. Es el caso de Somatización, Agresividad, Atipicidad, Problemas Exteriorizados e Hiperactividad.

Por consiguiente, estos resultados nos permiten afirmar que, según lo percibido/informado por los docentes, las intervenciones realizadas, ya sean de intensidad alta (VyVE) o media (PPV), han conseguido efectos psicológicos beneficiosos.

5. Discusión

Globalmente considerados, entendemos que los resultados son beneficiosos, sobre todo si tenemos en cuenta que la aplicación ha sido realizada por una gran diversidad de profesionales de la educación.

El programa ha ido sufriendo cambios y definiéndose-diseñándose a lo largo de estos años, especialmente las actividades relacionadas con el proyecto VyVE. No es fácil por ello controlar hasta qué punto las actividades de extensión propuestas por el proyecto VyVE mediante las artes han formado parte de una intensificación de lo trabajado con el programa PPV o han entrenado y podido mejorar la sensibilidad de los niños hacia estas artes o desarrollado su creatividad a través de las actividades propuestas, por poner un ejemplo. Si

es este el caso, no hemos podido observar el efecto en estas áreas al no formar parte de los objetivos iniciales del proyecto.

No es raro que en muchos estudios de este tipo las actividades se diseñen a partir de los instrumentos que hay disponibles para poder medir los resultados, de modo que aseguremos poder “observar” los cambios. En este estudio, por suerte desde el punto de vista educativo, el proceso ha sido el inverso, aunque no sea lo deseable desde el punto de vista investigador.

Por otro lado, es difícil asegurar la validez de un programa cuando es implementado por una gran variedad de personas con diferentes grados de competencia y motivación. Del mismo modo, es difícil controlar el modo en que han llevado a cabo las actividades en relación a cómo están presentadas en los materiales, cómo han gestionado los grupos, etc. Es por ello, que en este tipo de estudios normalmente se utilizan monitores externos para analizar cómo funciona el programa, aunque de esta forma se pierde validez ecológica

No obstante, creemos que el hecho de que hayan sido los docentes los encargados de llevar a cabo la intervención es muy valioso de cara a la posible implantación del programa en otros centros, dado que aumenta su validez ecológica e incrementa así su posible perpetuidad. El que sean los docentes los encargados de realizarlo tiene ventajas obvias, sobre todo en lo que se refiere al conocimiento que tienen de cada niño y del grupo en su conjunto. Por tanto, son ellos quienes mejor pueden adaptar las actividades para que cumplan su objetivo, aunque dificulte la evaluación del programa. A este respecto, Diekstra (2008), en su metaanálisis sobre las características de los programas de educación emocional y social que provocan mejores efectos, afirma que “los profesores parecen ser tan eficaces para impartir los programas como los profesionales psicosociales” (p. 297).

Creemos que partiendo de un proyecto que ya estaba creado en gran medida, con unos grupos que parten de medias altas de competencia y utilizando un enfoque ecológico, al utilizar los recursos propios de los centros escolares, todo pequeño avance ha sido un gran logro. Además, ya sólo el iniciar un proceso de investigación-acción y el análisis que ha supuesto su desarrollo ha aportado aprendizajes e ideas que mejoran los resultados de forma acumulativa aunque no fácilmente mensurable a corto plazo.

6. Recomendaciones

Partiendo de la experiencia obtenida estos tres años con este proyecto y en un contexto específico como es Cantabria, pero también teniendo en cuenta los resultados de la investigación psicoeducativa sobre la efectividad de los programas de corte socio-emocional (Diekstra,

El hecho de que hayan sido los docentes los encargados de llevar a cabo la intervención es muy valioso de cara a la posible implantación del programa en otros centros, dado que aumenta su validez ecológica e incrementa así su posible perpetuidad

2008), aportamos una serie de recomendaciones generales para su continuidad. La mayoría de estas recomendaciones se han ido asumiendo y desarrollando a lo largo de estos años en el actual programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín, a pesar de que no han podido ser implementadas en los centros de estudio ni por tanto medidas en esta evaluación para no afectar el proceso en sí mismo. Por tanto, sólo las investigaciones futuras podrán revelar los efectos de estos avances realizados.

- *Comenzar desde edades tempranas*

Aunque la evaluación se realizó con edades inicialmente ideales para la participación en la investigación dentro de la etapa de primaria, el entrenamiento en competencias emocionales y sociales es más efectivo si se comienza en edades tempranas y se mantiene dicha formación sistemáticamente a lo largo de los años de desarrollo infantil y juvenil. La Fundación Botín trabaja desde el comienzo con todas las etapas escolares (infantil y primaria, 3 a 12 años) y ha incorporado la etapa de educación secundaria (12 a 16 años) a medida que los niños-as implicados han avanzado en los cursos.

- *Utilizar materiales más dinámicos*

La educación vivencial, más si hablamos de competencias sociales, emocionales o la puesta en marcha de valores, es fundamental para producir un aprendizaje significativo en los niños-as. Los materiales o proyectos dinámicos, que impliquen y necesiten su participación activa, que estén contextualizados en relación a sus motivaciones, necesidades, y emociones son requisitos indispensables para todo proyecto de este corte educativo, más aún si pretendemos su aplicación y generalización a la vida real. Para conseguir este objetivo, y respondiendo a las demandas de los profesores, la Fundación Botín ha diseñado un Banco de Herramientas Audiovisuales para la etapa de infantil, primaria y secundaria. Esta herramienta es más flexible que el programa PPV y presenta una mayor diversidad de materiales, que no se limitan solo a ser de papel y lápiz.

Nosotros, aún así, proponemos el *teatro* como el medio fundamental por el que a modo de proyecto educativo (en el que además es fácil implicar a todas las materias educativas) se obtenga la formación en competencias personales y sociales. Este formato además permite la participación, formación e interacción de forma sencilla de toda la comunidad escolar (incluidos personal de administración y servicios, profesores, familias). Esta necesidad nos parece aún más básica a medida que aumentamos la edad de los chicos-as.

- *Coaching sistemático.*

Una de las condiciones que se ha observado que presentan los programas efectivos en este campo es que van acompañados de un trabajo de seguimiento y apoyo a los profesores (o monitores en su caso) implicados en su desarrollo. Este apoyo suele darse en el propio centro a modo de seminarios de trabajo donde un profesional gestiona la actividad del grupo hacia los objetivos, ofrece feedback sobre las actuaciones, da orientaciones de mejora y entre todos resuelven los obstáculos encontrados buscando soluciones.

- *Entrenamiento intensivo e integración en la organización y currículo escolar.*

Es recomendable, una vez seleccionados los objetivos, trabajar de forma constante, semanalmente, dichas habilidades. Conociendo la realidad educativa, sabemos que es difícil conseguir un entrenamiento intensivo por falta de horas “libres” para trabajar estos temas (más aún cuando no existen tutorías) pero esto se puede y se debería completar con una integración transversal en las materias y trabajar desde ellas al tiempo que aplican las competencias en otros conocimientos y experiencias, lo que facilita su generalización. Los seminarios de trabajo propuestos más arriba serían un contexto muy rico para generar unidades didácticas propias, en caso de que se vea la necesidad de las mismas y sin perjuicio de poder usar o adaptar las creadas por otros.

- *Transferencia a la vida real.*

Esto se ha venido haciendo ya en el proyecto VyVE, en forma de “tareas para trabajar con la familia en casa”. En la medida de lo posible, se trataría de ampliar las posibilidades de aplicación de lo aprendido fuera del entorno escolar. Para ello, se pueden usar las web 2.0 como foros, blogs, en donde los estudiantes pudiesen llevar un “cuaderno de bitácora” individual y compartido en el que expresen situaciones cotidianas en las que se han encontrado con la necesidad de aplicar los valores o competencias trabajadas. Algunas de estas situaciones propuestas por los propios estudiantes se pueden representar en el aula y moldear mediante role-playing.

- *Formación del profesorado implicado en la implementación del programa, así como del equipo directivo y administración implicada.*

Las personas responsables de llevar el programa educativo a la práctica en la realidad educativa, que en este marco de trabajo son los propios tutores o profesores de centro, deben estar preparados para ello y eso implica por un lado, que sean competentes a nivel

emocional y social ellos mismos, es decir, buenos y coherentes modelos. En este sentido, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria hemos introducido como materia obligatoria del nuevo Grado de Magisterio una asignatura para el entrenamiento de los futuros docentes en habilidades emocionales y sociales y en valores. Esta formación inicial debe ser complementada con formación desde los Centros de Formación Permanente del Profesorado y centros educativos que impliquen a todo el personal, incluyendo a los equipos directivos y la administración.

Además, la Fundación Botín y la UC han puesto en marcha un *Máster en Educación Emocional, Social y de la Creatividad*, título propio de la Facultad de Educación simultáneo al grado de Magisterio, que ofrecerá una doble titulación y una formación de excelencia a los futuros docentes.

- *Formación de padres.*

Impulsar la participación familiar en las actividades iniciadas por los estudiantes y su formación mediante Escuelas de Padres u otras propuestas.

- *Futura investigación.*

Utilizar una muestra con edades más tempranas para observar el efecto sin la interferencia del brusco cambio evolutivo de la pre-adolescencia/adolescencia y realizar evaluaciones de seguimiento en el transcurso vital más allá de tres cursos; utilizar evaluación en 360° y de jueces/observadores externos ciegos; seleccionar colegios control que partan de cero en lo que se refiere a aplicación de programas emocionales y sociales y centros experimentales en los que podamos asegurar que no tratan estos temas nada más que a través del programa evaluado.

Asimismo, se recomienda completar la comprensión de los datos aportados aquí con los resultados del informe de evaluación pedagógica (Argos, Ezquerro, Salvador y Osoro, 2010) que ayudarán a conocer el contexto de los colegios experimentales así como su motivación, implicación inicial u obstáculos observados por los protagonistas en la puesta en marcha del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Ezquerro, P., Salvador, L. & Osoro, J. (2011). *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Bersabé, R., Fuentes, M.J. & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Diekstra, R.F.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En Fundación Marcelino Botín, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*, Fundación Marcelino Botín. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K. (2008). *The Effects of Social and Emotional Learning on the Behavior and Academic Performance of School Children*. Disponible online en <http://www.casel.org>.
- Federación de Ayuda contra la Drogadicción (2004). *Prevenir para vivir. Protocolo de evaluación*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gambrill, E.D. & Richey, C.A. (1975). An Assertion Inventory for Use in Assessment and Research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- Melero, M.A. & Palomera, R. (2010). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Frías, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez-Delgado & V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp.181-190). Barcelona: Ariel.
- Observatorio Europeo de Drogas & Toxicomanías (2003). *Banco de instrumentos para la evaluación de intervenciones preventivas (BIP)*. Madrid: Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid.

Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W. (2004). *BASC: Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

Rockill, C.M. & Greener, S.H. (1991). *Development of the Trait Meta-Mood for Elementary School Children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Trianes, M.V., Blanca, M.J., Morena, L. de la, Infante, L & Raya, S. (2006). Un cuestionario para la evaluación del clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.

Evaluación Pedagógica de un Proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en Educación)

Javier Argos, M^a Pilar Ezquerro, José Manuel Osoro y Laurentino Salvador.
Universidad de Cantabria (España)

Como ya se ha explicado anteriormente, el Proyecto *Vida y Valores en Educación* (Proyecto VyVE) se encuadra como experiencia educativa en el modelo de actuación de la Fundación Botín denominado *Educación Responsable* que, desde el curso 2003-2004, “promueve, apoya y facilita el desarrollo de los niños en sus aspectos afectivo-emocional, cognitivo-conductual y social. Se trata de un modelo compartido con la familia, la escuela y la comunidad”.³ Como se indica en el documento citado, algunas de las características más significativas de esta experiencia son la estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, la participación voluntaria de todos los agentes educativos, la atención cercana, la formación continua, el planteamiento a largo plazo y la evaluación interna y externa del Proyecto.

El Proyecto VyVE integra la implementación de los cinco programas siguientes, con el objetivo de favorecer el desarrollo emocional, cognitivo y social de las personas, promover la comunicación y mejorar la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias:

- *Prevenir para Vivir* (PPV): adaptación del programa del mismo nombre de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y dirigido a los alumnos de entre 3 y 12 años. Se integra en tutorías y áreas curriculares.
- *Cine y educación en valores*: programa de la FAD destinado al alumnado de entre 6 y 12 años. Se puede integrar en diferentes áreas curriculares y tutorías.
- *El valor de un cuento*, también originario de la FAD para la etapa de 6 a 12 años, que se complementa con el de *Arcones viajeros*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, en la etapa de Educación Infantil (3 a 5 años). Se trabaja en el área de lengua.
- *ReflejArte*, propuesta de la Fundación Botín (para alumnos/as de entre 6 y 12 años). Para trabajar en el área de plástica.
- *Música y Desarrollo Integral*, propuesta de la Fundación Botín para promover valores universales a través de la música (destinado a los estudiantes de entre 6 y 12 años).

1. Introducción

El proceso de evaluación, que ahora presentamos, se ha realizado en dos centros de la Comunidad Autónoma de Cantabria: un colegio concertado y uno público en las etapas de Edu-

Algunas de las características más significativas de esta experiencia son la estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, la participación voluntaria de todos los agentes educativos, la atención cercana, la formación continua, el planteamiento a largo plazo y la evaluación interna y externa del Proyecto

cación Infantil y Educación Primaria. Dicho proceso está enmarcado dentro del Convenio de colaboración suscrito entre la Fundación Botín y la Universidad de Cantabria para la “Evaluación pedagógica de la implementación del proyecto VyVE”⁴ con el objetivo de valorar su eficacia y la validez de sus planteamientos, mediante la evaluación de su puesta en marcha y desarrollo por parte de los principales agentes educativos-escolares de los referidos centros: los equipos directivos y los profesores.

La génesis y el desarrollo de este proceso evaluador responden a la necesidad de realizar un contraste externo a la evaluación que la Fundación y la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria venían desarrollando hasta ahora y que se presentaba en la memoria escolar 2005/06.⁵

1.1. Objetivos y tipo de evaluación

El objetivo general del trabajo es efectuar una evaluación procesual y terminal del desarrollo de los diferentes programas que conforman el Proyecto VyVE, desde la perspectiva de los profesores y de los equipos directivos de los centros objeto de estudio.

Dicho objetivo se concreta en otros dos, de carácter más específico, que son los siguientes:

- Conocer la evolución experimentada por el profesorado y por los equipos directivos de los centros, en relación con sus concepciones y con la forma de trabajo adoptada en el ámbito de la educación emocional y social y de la educación en valores.
- Explicitar la perspectiva que mantienen los equipos directivos y el profesorado en torno a los diferentes programas del Proyecto VyVE, analizando de forma contrastada la evolución que va produciéndose en relación con el desarrollo de dicho Proyecto.

A nivel metodológico, aunque no hemos descartado ningún tipo de planteamiento para el desarrollo del proceso, hemos utilizado básicamente un enfoque naturalista-cualitativo. Éste se concreta en el diseño y utilización de estrategias y herramientas variadas (cuestionarios, entrevistas en profundidad, análisis de contenido...) que nos han permitido captar con las mayores cotas de profundidad, relevancia y sensibilidad referencial/contextual los diferentes objetos, ámbitos y facetas que pretendíamos valorar.

Este planteamiento paradigmático comporta una cierta complejidad. Así, junto a la que es consustancial a cualquier proceso educativo que, por el hecho de “construirse” desde marcos básicamente interpersonales genera elevados niveles de imprevisibilidad, se añade otra no menos importante como es la complejidad intrínseca que comporta el estudio de la esfera axiológica, es decir, la relativa al ámbito de los valores y que, aunque posee una dimensión objetivable, ostenta otra más subjetiva que es la que le otorga sentido y, a su vez, la personaliza.

1.2. Identificación de las audiencias

El proyecto de evaluación pedagógica que nos ocupa contempla dos tipos de audiencias. En primer lugar, aquellas que están directamente vinculadas con el desarrollo del Proyecto y que nos proporcionan una información de primera mano sobre el proceso seguido (equipos directivos y profesorado de los centros) y, en segundo, las audiencias institucionales que son las destinatarias del informe (Fundación Botín y Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria).

1.3. Criterios de evaluación

Los criterios considerados para la evaluación del Proyecto y los elementos o indicadores que conforman cada uno de ellos, han sido los siguientes:

- *El contexto del programa:* Trabajo anterior en el tema. Toma de decisiones para implicarse. Acuerdos entre el profesorado. Adecuación de la formación. Resolución de problemas iniciales. Cambios iniciales que ha comportado el Proyecto.
- *El programa formativo:* Valores y habilidades claramente definidos. Programa bien integrado en el conjunto del Proyecto VyVE. Programa coherente con los objetivos del centro. Tiempo adecuado al desarrollo de las actividades. Incidencia del programa en otras actividades del centro.
- *La gestión del proyecto:* Coordinación definida por los responsables. Procedimientos de evaluación continua. Mecanismos de coordinación entre los implicados. Difusión del programa. Dificultades del programa que se tienen en cuenta para la mejora. Actividades realizadas con otros centros.
- *Los recursos humanos:* Especialización del profesorado adecuada. Formación del profes-

rado adecuada. Implicación del profesorado. Valoración del apoyo de la Fundación Marcelino Botín.

- *Los recursos materiales:* Adecuación de instalaciones y equipamiento. Disponibilidad de materiales. Adecuación de materiales a las características de alumnos. Equipamiento de aulas, ordenadores, biblioteca. Satisfacción de los participantes con los recursos. Valoración de la Fundación Marcelino Botín y valoración de la Consejería de Educación.
- *El proceso formativo:* Estrategias metodológicas que facilitan el logro de los objetivos. Evaluación coherente con los objetivos. Satisfacción de los participantes con el desarrollo del programa.
- *Los resultados:* El análisis de resultados se considera para la mejora. Satisfacción del alumno con los logros del Proyecto. Satisfacción del equipo directivo/profesor con el clima del aula/centro. Satisfacción del equipo directivo/profesor con el nivel de participación de los alumnos. Satisfacción del equipo directivo/profesor con los logros del programa. Satisfacción del profesor con el esfuerzo invertido. Existencia de procedimientos para conocer los efectos del programa en el entorno del alumno.

1.5. Calendario

El proceso de evaluación se ha desarrollado en tres fases:

- Evaluación Inicial: de octubre-diciembre de 2006 a junio de 2007
- Evaluación Intermedia: de junio 2007 a mayo de 2008
- Evaluación Final: de junio a noviembre de 2008.

2. Metodología: procedimiento e instrumentación.

A continuación presentamos una síntesis del proceso metodológico seguido y de los principales instrumentos utilizados en el proceso de evaluación.

2.1. Toma de contacto con el campo: la delimitación del ámbito de la evaluación y la aproximación a las audiencias

Tras barajar diferentes posibilidades, el equipo evaluador optó por centrar el objeto de evaluación en la percepción mantenida por los principales agentes educativos escolares en relación con el desarrollo de los diferentes programas que conforman el Proyecto VyVE y, más concretamente, por los equipos directivos de los centros y por el profesorado implicado en el Proyecto.

Es por ello por lo que, antes de acceder al “campo de trabajo”, fue preciso contactar con los profesionales de los centros para informarles del Plan de Evaluación, así como de las fases de éste y del tipo de tareas que comportaría, tanto para los miembros de los equipos directivos

como para el profesorado. Para ello se mantuvieron reuniones, tanto para la presentación del equipo investigador, como para informar sobre el diseño del Plan de Evaluación Pedagógica que se pretendía llevar a cabo, así como aclarar cuantas dudas y sugerencias pudieran surgir.

2.2. Desarrollo de instrumentos para la recogida de la información

Dada la metodología planteada para el desarrollo del proyecto de evaluación, entendimos que la entrevista era el instrumento más adecuado para la recogida de datos. La tipología de ésta debería de responder a un formato semiestructurado de tal forma que, manteniendo una estructura que le diera consistencia de cara a facilitar su posterior análisis y contraste entre los diferentes grupos y tipos de audiencias permitiera, a su vez, incorporar nuevos elementos que dotaran a las entrevistas de una cierta flexibilidad y de mayor naturalidad relacional entre las personas entrevistadas y los miembros del equipo evaluador.

El contenido de las entrevistas, tanto las destinadas a los equipos directivos como las del profesorado, responde a los mismos epígrafes: el contexto del proyecto, el programa formativo, la gestión del proyecto, los recursos humanos, los recursos materiales, el proceso formativo y los resultados del proyecto.

Para el desarrollo de cada una de ellas con los diferentes tipos de audiencias, el grupo evaluador elaboró dos herramientas: la *Guía* para la entrevista y el *Guión* de entrevista.

La *Guía* es un instrumento de uso interno del equipo evaluador y consta de cuatro tipos de apartados: los aspectos a valorar, las preguntas que pueden plantearse, las evidencias que pueden contener información y, finalmente, una valoración semicuantitativa de cada uno de los siete epígrafes anteriormente referidos y que se concreta en una selección de aspectos que al equipo evaluador le parecen relevantes y que, por tanto, se convertirán en los principales referentes o criterios de evaluación.

El *Guión* de entrevista fue entregado a las audiencias con antelación al desarrollo de la entrevista para que les permitiera conocer las cuestiones sobre las que ella iba a discurrir y poder reflexionar acerca de las mismas.

También se diseñaron dos tipos de cuestionarios que recopilaron la información de los equipos directivos y del profesorado sobre los criterios de evaluación en dos momentos concretos (fase intermedia: junio 2007) y fase final (durante el año 2008). Las opiniones valorativas de cada uno de los ítems discurrían desde el 1 (deficiente) al 4 (excelente).

Como consideración general, se aprecia claramente que el Proyecto VyVE es bien valorado tanto por los equipos directivos de los centros como por los docentes. Hoy en día nadie entiende que se puedan poner en marcha procesos de innovación educativa sin la implicación directa, activa e ilusionada de los equipos directivos de las instituciones escolares

Los criterios de evaluación establecidos se mantuvieron como hilo conductor para dar coherencia al análisis de los datos. De este modo, pudimos efectuar una triangulación metodológica (la información se recoge mediante distintos procedimientos o instrumentos tanto de carácter cualitativo -entrevistas- como cuantitativo -cuestionarios-) y de sujetos (a distintos grupos de sujetos les preguntamos sobre los mismos temas). Esta triangulación, por el contraste intersubjetivo que aporta, otorga validez suficiente al estudio.

3. Resultados

En esta presentación de resultados, priorizaremos los relativos a la fase final de la evaluación y, tomándolos como referencia, observaremos las valoraciones de las fases inicial e intermedia en relación con cada uno de los criterios de evaluación contemplados. En la tabla y gráfico siguientes presentamos resultados globales por criterios de evaluación y fases del desarrollo del Proyecto en su conjunto.

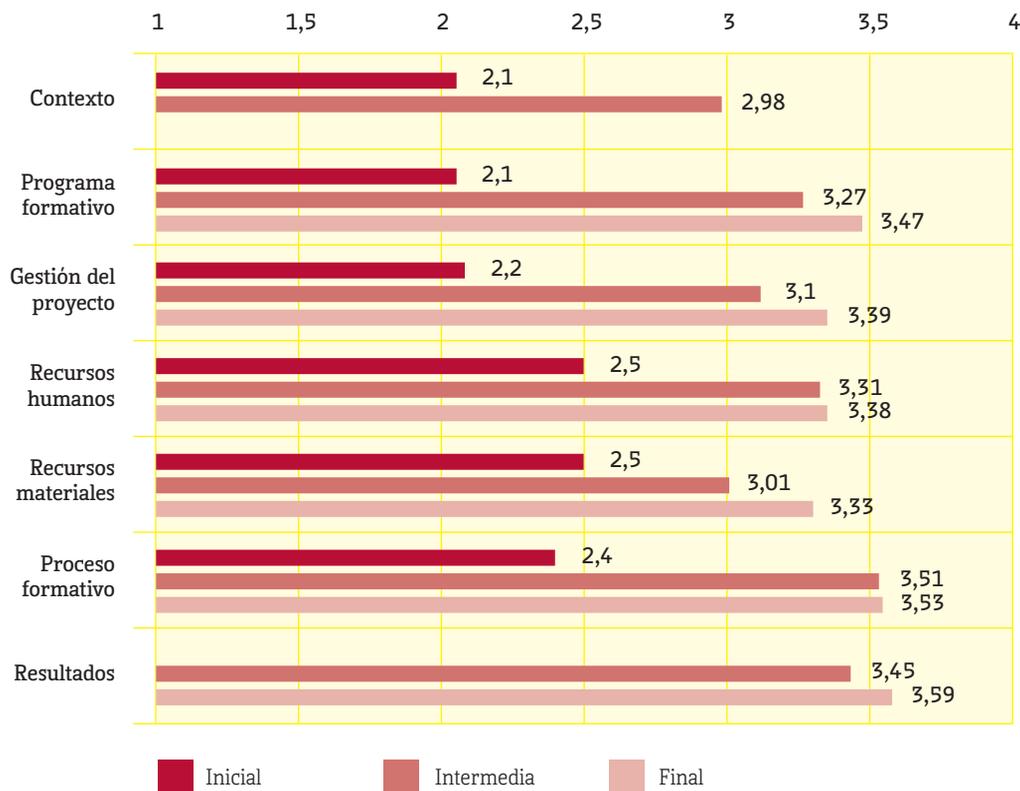
Como consideración general, se aprecia claramente que el Proyecto VyVE es bien valorado tanto por los equipos directivos de los centros como por los docentes. Aquellos suelen valorar mucho mejor que el resto de los profesores cada uno de los criterios analizados. Este dato podría explicarse, tanto por el hecho de que los equipos directivos, al ser los más directamente “implicados”, tienen que asumir un compromiso institucional en el Proyecto, como por tener menor información sobre las dificultades que entraña el día a día del desarrollo del Proyecto VyVE. Consideramos que esta percepción positiva es muy importante y debería seguir siéndolo ya que, junto con los coordinadores del Proyecto, son los que institucionalmente tienen que ejercer el liderazgo y, para ello, cuanta mayor dosis de ilusión tengan mayores serán los logros alcanzados. Hoy en día nadie entiende que se puedan poner en marcha procesos de innovación educativa sin la implicación directa, activa e ilusionada de los equipos directivos de las instituciones escolares.

	Valoraciones Medias			Codificación (*)		
	Inicial	Intermedia	Final	Inicial	Intermedia	Final
Contexto del proyecto	2,1	2,98		--	+	
Programa formativo	2,1	3,27	3,47	--	+	+
Gestión del proyecto	2,2	3,10	3,39	--	+	+
Recursos humanos	2,5	3,31	3,38	--	+	+
Recursos materiales	2,5	3,01	3,33	--	+	+
Proceso formativo	2,4	3,51	3,53	--	+	+
Resultados	1,3	3,45	3,59	-	+	++

(*) Codificación: <=1,5: Mal (-); 1,5-2,5:Regular (--); 2,6-3,5: Bien (+); >=3,6: Excelente (++)

Tabla 1. Valoraciones medias por criterios y fases.

Gráfico de comparación interfases por criterios de evaluación



Criterio 1: Contexto del Proyecto

“De una asunción formal y no excesivamente “informada” a otra más participativa y comprometida”

Se percibe una perspectiva positiva, tanto por parte de los docentes como de los equipos directivos de los centros, en cuanto a la evolución del Proyecto. Todos ellos consideran que los cambios que ha supuesto su implementación, así como las dificultades y problemas surgidos inicialmente se han ido resolviendo de un modo satisfactorio, encontrándose en la fase final plenamente implicados en él.

Los docentes valoran positivamente la repercusión del Proyecto en la formación integral de los alumnos, en consonancia con las habilidades emocionales y sociales y los valores que éste pretende conseguir. Son constantes las referencias que, en los distintos programas, efectúan en relación con la mejora mostrada por los alumnos en habilidades como la autoestima, la empatía, el respeto y la cooperación.

Los docentes valoran positivamente la repercusión del Proyecto en la formación integral de los alumnos, en consonancia con las habilidades emocionales y sociales y los valores que éste pretende conseguir

A su vez, otro hecho destacable es que, a juicio de los profesores y de los equipos directivos, el Proyecto es coherente con la propuesta formativa de sus centros.

Los diferentes programas se han ido integrando en la dinámica cotidiana, aunque no todos con la misma intensidad. Así, *Prevenir para Vivir*, *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento*, son los programas que parecen estar más integrados. Por su parte, los programas de *Cine*, de *Música* y de *Arte*, lo están en menor medida. En estos últimos, en ocasiones, las actividades se perciben como algo añadido, como una tarea más que hay que realizar, repercutiendo negativamente en la planificación temporal y generando algún desconcierto en los docentes.

El tiempo previsto para el desarrollo de la mayoría de las actividades se ha considerado insuficiente desde los comienzos del Proyecto, aunque en la fase final se percibe una valoración

Esta coherencia interna del Proyecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los objetivos propuestos y los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades

más positiva por parte de los docentes. Esta mejoría se debe, en buena medida, a que se han tenido en cuenta las dificultades encontradas en los programas para la mejora de los mismos. Tanto la revisión y actualización de los materiales y de las actividades realizadas por parte de los responsables del Proyecto, como la experiencia del profesorado en la aplicación de los programas que lo conforman han permitido una mejora en su aplicación.

Criterio 2: Programa Formativo

"Un Proyecto interesante que no ocupa lugar... pero sí tiempo"

Nos encontramos, en primer lugar, con un bloque de elementos muy bien valorado apareciendo, en orden decreciente, los siguientes: *programa coherente con los objetivos del centro y con las características de los alumnos, incidencia del programa en la formación integral del alumno y en otras actividades del centro y la buena integración de los programas concretos en el conjunto del VyVE*. En una posición buena, aunque intermedia, se sitúa la *definición clara de los valores y habilidades socioemocionales que se quieren conseguir*. En nuestra opinión, este último aspecto requiere atención en el sentido de que convendría tener claro qué valores y habilidades socioemocionales se están trabajando con las actividades implementadas en los diferentes programas, ya sea por la clarificación de los contenidos que se trabajan en los mismos o por la incidencia que la utilización de determinados procedimientos metodológicos u organizativos tiene con relación a los valores (trabajo cooperativo, por ejemplo).

También observamos que uno de los elementos peor valorados en los cuestionarios es el referido a la *adecuación del tiempo previsto para el desarrollo de las actividades contempladas en el programa de manera que permitan cumplir los objetivos*. Éste es uno de los aspectos en el que más han insistido los docentes y que, según nos consta, se ha ido corrigiendo desde los inicios tanto por parte de los promotores institucionales del Proyecto como por los profesores implicados en los distintos programas.

Otro aspecto interesante, desde el punto de vista de la integración de los programas que componen el Proyecto VyVE dentro de las actividades escolares, es el relativo a la coherencia de los programas con los objetivos del centro. En este aspecto, el Proyecto VyVE, por sus propias características y planteamientos educativos, a juicio de las audiencias, se percibe como coherente con las propuestas formativas de los centros educativos.

El profesorado y los equipos directivos perciben claramente la integración de cada uno de los elementos o programas en el conjunto del Proyecto VyVE. Esta coherencia interna del Proyecto se manifiesta en la opinión muy positiva que tiene el profesorado respecto a la relación existente entre los objetivos propuestos y los procedimientos metodológicos, los vinculados con la evaluación y las actividades.

Lo más positivo en este sentido es que los programas del Proyecto VyVE se han ido integrando en la planificación de los centros paulatinamente

Criterio 3: Gestión del Proyecto

“De la indefinición y desconcierto iniciales a la integración natural del Proyecto”

Podemos destacar dos elementos que han tenido una evolución muy positiva (desde una valoración regular en la fase inicial hasta la excelente de la fase final). Nos estamos refiriendo a la *revisión y actualización de actividades y materiales que se realiza de manera regular y sistemática* y a la *planificación definida por parte de los responsables y su coordinación con el resto de los programas*. Lo más positivo en este sentido es que los programas del Proyecto VyVE se han ido integrando en la planificación de los centros paulatinamente.

Así, los profesores y responsables comentan este hecho con un cierto alivio y satisfacción ya que habían sido capaces de organizar el “lío” que percibían en el inicio del Proyecto. “Ha ido a mejor, en el sentido de que se ha clarificado”.

De otra parte, se constata como insatisfactoria la difusión de los programas *entre los distintos agentes educativos* (sobre todo familias y docentes no implicados). Se debería de hacer un esfuerzo en los centros de cara a la mejora de este aspecto. Por un lado, para que la difusión se extienda al profesorado que no participa directamente en el programa pero que, como miem-

bro del centro, debe de tener información al respecto y, por otro, para que el conjunto del profesorado participante en el Proyecto tenga conocimiento de lo que se está realizando en los distintos programas que lo desarrollan.

La incorporación del profesorado a los programas requiere conocimientos, actitudes, motivación, etc., y ello ha de hacerse de forma continua, conociendo previamente aquello sobre lo que determinados grupos están trabajando. Se han de utilizar todos los canales existentes en los centros para que el profesorado tenga un conocimiento y comprensión de lo que el centro realiza, al margen de su mayor o menor implicación.

La búsqueda de la implicación de las familias en el desarrollo de los programas es uno de los elementos prioritarios de mejora del Proyecto. Creemos, al igual que los docentes, que las finalidades de los programas requieren la presencia e implicación de las familias para su adecuado desarrollo.

Un elemento, para nosotros clave, es el referido a la flexibilidad detectada en cada uno de los programas en relación a las actividades y materiales propuestos. En cada uno de ellos, con independencia de que el material utilizado sea más o menos fijo o que las actividades estén más o menos pautadas (por ejemplo en el programa de *Cine* o en el de *El valor de un cuento...*) se permite hacer cambios y adecuarlos a las características y contexto de aplicación específico. “Al inicio éramos más estrictos en cuanto a que hay que hacer esto tal día y mes, y ahora no es un problema (...), antes nos daban la fecha concreta”. Ello permite, por un lado, ajustarlo a los proyectos curriculares de los centros y, por otro, pensamos que da seguridad y permite tomar decisiones al profesorado a la hora de aplicarlos en su aula. Sin embargo, hemos podido observar que el profesorado no es totalmente autónomo en la revisión y/o modificación de las pautas de trabajo propuestas. Las modificaciones, aunque sugeridas por los docentes, dependen de los expertos. Pensamos que este aspecto podría ser un elemento formativo novedoso, es decir, trabajar con el profesorado en la creación de materiales y en la propuesta de actividades que, según su criterio y sin ir en contra de la filosofía del Proyecto, permitan contextualizarlos en el entorno del centro y aula.

Criterio 4: Recursos Humanos

“¡Qué importante es contar con buenos compañeros de viaje!”

Si analizamos los distintos elementos que componen este criterio, destaca la buena valoración de la *colaboración con la Fundación Botín en el apoyo y formación del profesorado* en relación con el programa concreto en el que éste ha participado. Estamos hablando de una valoración que pasa de *buena* en la primera fase a *excelente* en las fases intermedia y final.

Los profesores han percibido y valorado claramente el apoyo de la Fundación Botín en lo referente a su formación, a la planificación y desarrollo de las actividades de los programas, así como a la disponibilidad para introducir los cambios necesarios para una mejor adecuación a los alumnos o a los centros

Los profesores han percibido y valorado claramente el apoyo de la Fundación Botín en lo referente a su formación, a la planificación y desarrollo de las actividades de los programas, así como a la disponibilidad para introducir los cambios necesarios para una mejor adecuación a los alumnos o a los centros. Sin duda, como hemos constatado en las entrevistas, reuniones... el interés y respuesta rápida, adecuada y efectiva de los responsables de la Fundación Botín ha sido, en opinión de las personas implicadas, un factor claramente determinante en el éxito del Proyecto.

En todos los elementos que componen este criterio se observa una tendencia clara de mejora desde el inicio hasta el final del proceso. Hay una excepción a esta regla en el elemento referido a la *adecuación de la formación específica del profesorado en el ámbito de actuación del programa*. Al analizar las necesidades formativas en su conjunto entendemos que no podemos perder de vista que los profesores necesitan más formación. Es cierto que el profesorado tiene muchísimas actividades y les cuesta encontrar tiempo para poder llevarlas a cabo, y que, en general, prefieren que las actividades estén más “enlatadas”, es decir, que necesiten menos tiempo de preparación, que estén más ajustadas al tiempo disponible para su realización, que ofrezcan buenos materiales y alternativas sencillas... Sin embargo, insistimos en la necesidad de desarrollar procesos de formación que permitan un conocimiento profundo y experto del ámbito de actuación de los programas.

Criterio 5: Recursos Materiales

“La importancia de contar con buenos mimbres”

Si nos centramos en los elementos concretos que componen este criterio hemos de decir que lo mejor valorado es la *disponibilidad de materiales para el desarrollo del programa* y la *valoración de la colaboración con la Fundación Marcelino Botín*. Estos dos aspectos en particu-

lar tienen una evolución muy positiva desde el *regular/bien* hasta el *excelente* de la fase final⁶. Los recursos materiales mejor valorados son los relativos a los programas *Reflejarte*, *El valor de un cuento* y *Arcones Viajeros*.

Criterio 6: Proceso Formativo

“¡Qué mejor recompensa que la satisfacción de los participantes en el Proyecto!”

El *proceso formativo* es el segundo ámbito mejor valorado en el conjunto de los criterios de evaluación del Proyecto, manteniéndose una secuencia evolutiva de mejora en todos sus elementos, a lo largo de las fases inicial, intermedia y final.

Como elemento mejor valorado (*excelente*) vuelve a surgir un tema relacionado con la satisfacción (*satisfacción de los participantes en el Proyecto con el desarrollo del mismo*) tanto en la fase intermedia como en la final. Estimamos que la satisfacción, tanto del profesorado como del alumnado, obedece a la incorporación de ciertos cambios organizativos y metodológicos en el aula y en el centro que se concretan en:

- Un cambio de visión de los procesos educativos que llevan al profesorado más allá de las disciplinas escolares.
- La comprensión y satisfacción por “hacer las cosas de otra forma”, incorporando propuestas metodológicas variadas.
- La vinculación entre trabajo escolar y vida.
- La mayor preocupación por conectar el aprendizaje y desarrollo personal.
- El trabajo colaborativo entre el profesorado y el alumnado.

Se destaca la presencia de una metodología activa y participativa en numerosas actividades de todos los programas que componen el Proyecto VyVE. Aunque es cierto que no todos los programas promueven la participación y la actividad con la misma intensidad, este aspecto es una constante apuntada por los docentes.

Asimismo, subrayan que las estrategias utilizadas contribuyen en buena medida a potenciar el aprendizaje cooperativo. Para ellos esto es muy interesante porque les sirve de orientación para incorporar esta metodología en la dinámica de trabajo cotidiana en las diferentes áreas.

También señalan los maestros que, en general, las actividades son interesantes para los niños, hecho que facilita, entre otras cosas, su implicación en las actividades.

Se destaca la presencia de una metodología activa y participativa en numerosas actividades de todos los programas que componen el Proyecto VyVE

Criterio 7: Resultados

“Mereció la pena el esfuerzo”

En este criterio, que es el mejor valorado en la fase final, todos los aspectos concretos que lo integran han evolucionado positivamente, siendo lo más relevante la consideración de los resultados para la mejora, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del profesorado con el esfuerzo invertido y con los logros. Lo más llamativo es que el profesorado, en todas las fases de la evaluación, se ha mostrado satisfecho con el esfuerzo invertido y en todas ha dejado constancia de que se trata de un esfuerzo importante, aunque quizá en la última sea algo menor. Lo califican como “considerable”, “máximo”, “bastante esfuerzo”.

La satisfacción del profesorado con el *clima de aula* -“estupendo, el tiempo pasa volando”- y la *participación del alumnado* -“han participado plenamente y muy a gusto”- son los aspectos mejor valorados, de lo que podría derivarse que los procedimientos metodológicos y las actividades propuestas en cada uno de los programas son motivadoras y adecuadas a las características del alumnado. Este aspecto está relacionado con la coherencia interna explicada en puntos anteriores.

Por su parte, el elemento peor valorado, incluso en la fase final respecto a la intermedia, es la *existencia de procedimientos para conocer los efectos del programa en el entorno del alumno (centro y familia)* por lo que debería acentuarse el esfuerzo en la comunicación con las familias. Consideramos que, en consonancia con lo que señalábamos en relación con la difusión de los programas, sin el apoyo, protagonismo y complicidad familiar el efecto del Proyecto se amortigua y pierde fuerza. Habría que mantener un esfuerzo continuado desde el inicio hasta el final de los diferentes programas en dicha implicación familiar ya que, a juicio del profesorado participante, se constata un descenso de la misma.

4. Conclusiones

Para concluir, trataremos de dar respuesta a las dos preguntas básicas que nos hemos planteado a lo largo del proceso evaluador: de una parte, los logros que, a juicio de los implicados,

La satisfacción del profesorado con el clima de aula y la participación del alumnado son los aspectos mejor valorados, de lo que podría derivarse que los procedimientos metodológicos y las actividades propuestas en cada uno de los programas son motivadoras y adecuadas a las características del alumnado

se han conseguido en el proceso de implementación del Proyecto y, de otra, los aspectos que habría que mejorar en el mismo. Las respuestas a estas cuestiones se pueden concretar en los términos siguientes:

- Los **recursos materiales** son, en términos generales, bien valorados por parte de los participantes en el Proyecto, aunque no en la misma medida en todos los programas. De todos ellos los referidos a los programas *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento* son los mejor valorados, mientras que hay una clara unanimidad al considerar que los cuadernillos del *Prevenir para Vivir* resultan poco atractivos y deberían mejorar.
- Sobre este mismo aspecto, la **disponibilidad de los materiales y la organización de las actividades externas** de los programas son elementos muy bien valorados por el profesorado.
- Se destaca por parte del profesorado la propuesta de una **metodología activa y participativa** en las actividades y, en concreto, en aquellas que potencian el aprendizaje cooperativo.
- El **clima de aula, la participación del alumnado y el esfuerzo por parte del profesorado** en el desarrollo de los Programas son los aspectos mejor valorados por los docentes.
- En relación a los programas específicos de *Arcones Viajeros* y *El valor de un cuento*, ambos son muy bien valorados por los docentes en relación con las estrategias metodológicas que sugieren. Ahora bien, debido a la ausencia de programas específicos de animación a la lectura en los dos colegios objeto de estudio, esta valoración se sustenta más en su potencial para ese objetivo que en su aportación concreta a la educación en valores y al desarrollo emocional y social por lo que nos exige una cierta cautela al contemplar una valoración tan positiva.
- La **demanda de formación** por parte de los profesores en relación con los programas es mayor en la fase intermedia que en la final. Este hecho puede deberse a que, una vez que se implicaron plenamente en el Proyecto, no se sintieron tan necesitados de formación. Además, esta demanda, únicamente la han planteado en relación con el aprendizaje

cooperativo y con el programa de *Arte*. Con independencia de las anteriores constataciones, desde nuestra óptica, entendemos que una buena formación del profesorado en cada uno de los programas se convierte en un elemento imprescindible para que éstos se apliquen con el máximo rigor y para alcanzar los objetivos para los que han sido creados.

- En esta misma línea, un aspecto destacable es la valoración positiva en relación al apoyo prestado por la Fundación Botín en la **formación del profesorado** implicado en los programas. Por la propia relevancia de éstos, creemos que es necesaria una formación que dé respuesta a las necesidades del profesorado, en las diferentes didácticas específicas que se trabajan en los programas, así como en los requerimientos propios de cada uno de ellos.
- Es destacable la magnífica valoración que hace el profesorado y los equipos directivos de los centros en relación con el **apoyo, disponibilidad y acompañamiento** prestados por la Fundación Botín en el desarrollo, adecuación y puesta en marcha de los diferentes programas.
- El profesorado no efectúa una valoración positiva del **trabajo con las familias**. A su juicio no se ha sabido explicar adecuadamente a éstas la necesidad de trabajar colaborativamente en el ámbito de los programas desarrollados. Ellas han delegado en el centro buena parte del trabajo de educación en valores. Creemos que éste debe ser un elemento de mejora de los programas, tanto en lo referido a la búsqueda de formas de participación más activas, como a la necesaria revisión que ha de hacerse de los programas de manera que éstos integren más actividades en las que se demande la colaboración familiar.
- En el mismo ámbito, no es del todo satisfactorio el **nivel de difusión** que se hace de los programas entre el profesorado y las familias. Entendemos que este elemento se convierte en fundamental de cara a la mejora en los tres ámbitos siguientes: profesorado que no participa en ningún programa, profesorado participante en programas concretos para que tenga una visión conjunta del proyecto, más amplia que la relativa a los programas en los que esté implicado y, por último, el contexto de las familias.
- Es de destacar la **coherencia interna** percibida en el diseño de los programas, en cuanto a los objetivos del mismo, metodologías, actividades o procedimientos de evaluación previstos, aunque en alguno de ellos (como es el caso del de *Música*) ha sido necesario ajustar algunos de los elementos del diseño inicial.
- En el ámbito de **la evaluación**, el profesorado no tiene datos fidedignos sobre el grado de consecución de valores y de habilidades emocionales y sociales por parte de sus alumnos aunque, como ya apuntamos anteriormente, hay una cierta percepción en cuanto a la mejora de determinadas habilidades (empatía, autoestima, respeto, colaboración...). Los resultados obtenidos de la evaluación psicológica del Proyecto⁷ proporcionan datos contrastados en relación con estos logros.
- La demanda del **trabajo en red** es uno de los aspectos que han emergido a lo largo del proceso evaluador. El profesorado solicita encuentros y trabajo conjunto con otros centros.

Entendemos que la propia filosofía de los programas del Proyecto está en consonancia y permitiría esta metodología de trabajo.

- En relación al proceso de evaluación llevado a cabo, creemos que los **instrumentos** que se han utilizado para la recogida de la información se han mostrado útiles, válidos y fiables por lo que se podrían seguir empleando con retoques muy ligeros. Quizás podrían revisarse los criterios de evaluación establecidos y realizar algunas agrupaciones de los mismos.
- En una fase extensiva del Proyecto los instrumentos utilizados (cuestionarios de profesores y equipos directivos) serían totalmente válidos para recopilar información sobre cada uno de los programas del Proyecto.
- En relación al alumnado, debería pulsarse la opinión de los alumnos participantes en las distintas actividades, especialmente en aquellos niveles de edad en los que ya tienen un cierto criterio a la hora de emitir un juicio valorativo. El número de ítems podría reducirse a unos pocos que fueran realmente pertinentes y significativos sobre la calidad de los programas y sobre los efectos de éstos en los alumnos participantes.
- Otro campo de evaluación que convendría plantearse es la evaluación directa de los materiales elaborados para el desarrollo de las actividades previstas en los distintos programas, en particular, el medio en que se presentan, las pautas para su realización, el tiempo previsto, etc.

Para finalizar, estamos completamente de acuerdo, y así lo confirman los datos de esta evaluación pedagógica, con lo expresado en el Informe de la Fundación Botín (2008, p. 12)⁸ en los siguientes términos:

“Una experiencia en Educación Emocional y Social será más positiva cuando exista:

- **Voluntariedad:** todos los implicados en el inicio y desarrollo del proceso lo hagan voluntariamente.
- **Implicación:** los educadores lleven a cabo un gran trabajo de creación y/o adaptación de cualquier programa o iniciativa a su contexto, se comprometan con el proceso y lo conviertan en algo propio. En este sentido sus propuestas y aportaciones son imprescindibles.
- **Corresponsabilidad activa:** los centros educativos, las familias y la comunidad se apoyen mutuamente y compartan objetivos y tareas.
- **Planificación:** Todas las acciones implementadas sean rigurosas, ordenadas y queden registradas.
- **Atención cercana:** todos los participantes en el proceso reciban formación, acompañamiento, orientación, atención y seguimiento cercano.
- **Largo plazo:** el planteamiento de trabajo sea a largo plazo para observar resultados contrastables.

-
- **Evaluación:** *se lleve a cabo una evaluación interna continua para la reflexión y mejora, acompañada de una evaluación externa, tanto del proceso como del impacto psicológico que producen las diferentes acciones y programas.*

Por ello, si tuviéramos que realizar una consideración global, podríamos decir que con los matices y detalles analizados en este informe, los objetivos y planteamientos que enmarcan el Programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín son ingredientes efectivos para el éxito del mismo.

Notas

- ¹ Melero, M.A. y Palomera, R. (2011). *Efectos de un Proyecto de Educación Emocional y Social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ² Argos, J.; Ezquerro, M^a.P.; Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011). *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en la Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ³ Fundación Marcelino Botín (2007). Memoria 2007, p. 19.
- ⁴ El informe completo de este proceso de evaluación se encuentra en Argos, J.; Ezquerro, M^a.P.; Osoro, J.M. y Salvador, L. (2011): *Evaluación pedagógica de un proyecto de Educación Emocional y Social: Proyecto VyVE (Vida y Valores en la Educación)*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ⁵ Educación Responsable. Memoria del curso Escolar 2005/06. En varios apartados de este documento se hace referencia explícita a los resultados de evaluaciones llevadas a cabo, de una parte, por la Consejería de Educación y la Fundación Marcelino Botín y, de otra, por la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción).
- ⁶ Conviene tener en cuenta que, desde el año 2008, se está utilizando el *Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales en Educación Infantil* y el *Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales en Educación Primaria*. Ambos editados por la Fundación Botín.
- ⁷ Melero, M.A. & Palomera, R. (2011): *Efectos de un proyecto de educación emocional, y social sobre el desarrollo infanto-juvenil*. Disponible online en www.fundacionbotin.org
- ⁸ (2008): *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Informe Fundación Marcelino Botín 2008. Disponible online en www.fundacionbotin.org