

Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**Diseño, implementación y evaluación del
programa gamificado de Educación Emocional
Happy 12-16**

Pilar Mireya Rueda Carcelén

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de
Lleida

Programa de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de vida.

Director/a
Dra. Gemma Filella Guiu
Dra. Alejandra Cortés Pascual

2017

A mis padres, mi ejemplo a seguir.

Agradecimientos

Esta Tesis Doctoral ha sido posible gracias a la cooperación de todas y cada una de las personas que a continuación citaré. Algunas de ellas han sido clave en el progreso de la misma. Otras han conseguido que mantuviera el equilibrio de superación y perseverancia en situaciones críticas.

Gracias Miguel, por entender esta etapa de mi vida y compartirla juntos. Por tus palabras y tus sonrisas. Gracias por tu tiempo, el que me has regalado incondicionalmente y por haberte adaptado al mío. Gracias por tu incondicional apoyo, junto a ti, todo es posible.

Gracias Amparo y Mario por escucharme. Cuanto hemos reflexionado y compartido. Amparo, tu mirada atenta, curiosa y comprensiva. Conoces mejor que nadie el proceso personal vivido con cada uno de los avances y retrocesos de esta Tesis Doctoral, y ahí has estado tú, cogiéndome de la mano en el avance y sentándote conmigo en las eternas reflexiones. Mario, con tus consejos de “hermano mayor” y tu perfectísimo inglés. Sois pilares en mi vida.

Gracias a las dos personas responsables de que esta Tesis Doctoral haya llegado a su culminación: Dra. Gemma Filella y Dra. Alejandra Cortés. En primer lugar, gracias Gemma por haberme dado la oportunidad de aprender a tu lado, día tras día. Alejandra, gracias por tu confianza y apoyo durante todo el proceso. Vuestro trabajo es admirable.

Gracias Laura Gasol, por estar ahí siempre, de una manera incondicional, en la distancia y en la cercanía, con un e-mail, un whatsapp, un libro, una mirada, un abrazo, reuniones y visitas inesperadas, siempre reconstituyentes en cuerpo y alma. Hemos vivido tantas anécdotas juntas, en las que los “duendecillos” y los “bonobos” han cobrado sentido en nuestra inspiradora y espontánea creatividad. La curiosidad, esa energía que mueve el progreso.

Gracias María José, Magda y Belén. ¿En qué momento hubo ese punto de inflexión en el que nos volvimos inseparables? Los años han pasado muy rápido. Hemos compartido

momentos clave en nuestra vida, momentos que dejan huella para siempre. La verdadera amistad tiene vuestros nombres y apellidos.

Mis amigas, mi anclaje a la realidad. Habéis estado presentes durante todo el proceso. Cada una de vosotras habéis enriquecido mi mundo y habéis ampliado mi mirada.

Gracias Enric, gran compañero, grandísima persona. Gracias por compartir tu experiencia conmigo, por tu ayuda, tu tiempo y tus consejos.

Gracias también a Jaume y Agnès por vuestro asesoramiento estadístico.

Gracias a todos los institutos participantes en la investigación, a los Equipos Directivos, tutores implicados y en especial, a todo el alumnado. Habéis abierto las puertas de vuestros centros siempre con una predisposición increíble. Sois el sentido de esta Tesis Doctoral.

Gracias a Thiago, Alicia, Leo, Alejandra, Alejandro y Mario. En vuestra mirada se proyecta la vida, la pureza, el futuro, la integridad y la esperanza. Aunque todavía no lo sepáis, le habéis dado fuerza a esta Tesis Doctoral. Cada momento compartido lo habéis llenado de más y más sentido.

Al colegio Maria Quintana de Mequinenza, a todos mis compañeros y en especial a mis alumnos de 3º de Educación Infantil: Ingrid, Jokin, Martina, Roger, Karim, David, Paula, Unai, Thiago, Íker, Bianca, Noa, Martín, Sergio, Meritxell, Héctor, Edith y Valeria: sois la máxima representación de una convivencia pura, con conflictos y con acuerdos, pero sobre todo, con grandes dosis de respeto, comprensión y cariño.

Finalmente, a Recercaixa por haber impulsado el diseño del Programa Happy 12-16, así como a la Generalitat de Catalunya por haber hecho realidad las becas FI-DGR dirigidas a los jóvenes investigadores en formación.

Una Tesis Doctoral es un trabajo en equipo. Es una carrera de fondo, en la que todos juntos y a la vez, hemos alcanzado la meta. Gracias a todos.

<i>Introducción general</i>	1
<i>Justificación de la investigación</i>	6

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 16

Capítulo 1. Convivencia en el ámbito educativo 18

Introducción 18

1.1. Aproximación al concepto de convivencia escolar 18

1.2. Aproximación a la política y legislación educativa en materia de convivencia en la práctica educativa 25

1.3. El Sistema Educativo y la Convivencia escolar en el mundo 45

1.3.1. Escala internacional 45

1.3.2. Escala nacional 57

Conclusión 66

Capítulo 2. Las emociones y el conflicto desde la neurociencia 68

Introducción 68

2.1. Las emociones desde la neurociencia 73

2.1.1 La explicación neurocientífica de las emociones 69

2.1.2. La fisiología del cerebro 83

2.1.3. Conflicto y emoción 76

2.2. La neurociencia y la regulación emocional 77

2.2.1. La neurociencia afectiva 77

2.2.2. Las emociones morales 80

<i>Conclusión</i>	83
Capítulo 3. La educación emocional	84
<i>Introducción</i>	84
3.1. La educación emocional	84
3.2. Antecedentes de la educación emocional	91
3.2.1. Los movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)	91
3.2.2. La psicoterapia	93
3.2.3. Las teorías de las emociones	94
3.2.4. El concepto de inteligencia emocional	99
3.2.5. La psicología positiva	100
3.2.6. La teoría de las inteligencias múltiples	100
3.2.7. El concepto de fluir (flow)	101
3.3. Las competencias emocionales	101
3.3.1. Conciencia emocional	103
3.3.2. Regulación emocional	104
3.3.3. Autonomía emocional	105
3.3.4. Competencia social	107
3.3.5. Competencias para la vida y el bienestar	109
3.4. La educación emocional en la etapa adolescente	111
3.4.1. El desarrollo evolutivo del adolescente	111
3.4.2. El desarrollo moral del adolescente	111

3.4.3. El desarrollo emocional del docente	114
3.5. Los programas de educación emocional	117
<i>Conclusión</i>	123
Capítulo 4. El programa de educación emocional gamificado Happy 12-16	124
<i>Introducción</i>	124
4.1. El programa de educación emocional gamificado Happy 12-16	124
4.2. Descripción de Happy 12-16	129
4.3. Orientaciones metodológicas de Happy 12-16	141
<i>Conclusión</i>	144
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO	145
Capítulo 5. Objetivos, hipótesis, diseño y metodología	147
<i>Introducción</i>	147
5.1 Antecedentes de la investigación	147
5.2. Fases de la investigación	148
5.2.1. Fase 1. Diseño del programa Happy 12-16	150
5.2.2. Fase 2. Formación del profesorado.	150
5.2.3. Fase 3. Primera implementación de Happy 12-16	158
5.2.4. Fase 4. Evaluación de proceso	158
5.2.5. Fase 5. Evaluación final	158
5.2.6. Fase 6. Evaluación diferida	158
5.2.7. Fase 7. Segunda implementación de Happy 12-16	159

5.2.8. Fase 8. Análisis y evaluación de los resultados.	159
5.3. Objetivos e hipótesis del proceso investigador	160
5.4. Metodología	161
5.4.1. El diseño cuasi-experimental	161
5.4.2. Definición de las variables	162
5.4.3. Muestra participante en el proceso investigador	163
5.4.3.1. En la primera intervención. Curso 2014-2015	163
5.4.3.2. En la segunda intervención. Curso 2015-2016	166
5.4.4. Instrumentos para la recogida de información	171
5.4.5. Proceso de recogida y análisis de datos	177
Conclusión	184
Capítulo 6. Resultados del programa de educación emocional Happy 12-16	185
Introducción	185
6.1. Evaluación de la formación de los docentes	185
6.1.1. Capacitación de los tutores para la implementación de Happy 12-16	185
6.1.2. La satisfacción de los docentes sobre la formación	190
6.2. Evaluación del alumnado de la primera intervención	193
6.2.1. Evaluación de proceso	193
6.2.1.1. Evaluación del proceso de implementación de Happy por parte de los tutores.	193
6.2.1.2. Evaluación del aprendizaje del proceso de regulación emocional por parte de los alumnos	194

6.2.2. Evaluación final	198
6.2.2.1. Competencias Emocionales	198
6.2.2.2. Ansiedad	199
6.2.2.3. Rendimiento académico	200
6.2.2.4. Clima de patio alumnado	201
6.2.2.5. Clima de patio docentes	202
6.2.2.6. Valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16	205
6.2.2.7. Valoración que realizan los docentes sobre Happy 12-16	209
6.2.3. Evaluación diferida de Happy 12-16	214
6.3. Evaluación del alumnado de la segunda intervención	218
6.3.1. Evaluación final	218
6.3.1.1. Competencias emocionales	218
6.3.1.2. Ansiedad	219
6.3.1.3. Rendimiento académico	220
6.3.1.4. Clima de patio alumnos	221
6.3.1.5. Valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16	223
Conclusión	227
PARTE III: DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA	231
Capítulo 7. Discusión y conclusiones	231
Introducción	231
7.1. Discusión	242

7.2. Conclusiones	253
7.3. Limitaciones	252
7.4. Propuestas para investigaciones futuras	254
7.5. Valoración final	255
PARTE IV: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
PARTE V: ANEXOS	288

Índice de tablas y figuras

Tabla 1: Iniciativas propuestas por las Comunidades Autónomas	61
Tabla 2: Universo de emociones. Bisquerra y Punset (2015)	89
Tabla 3: Competencias Emocionales	110
Tabla 4: Secuencia de conflictos y tipología	130
Tabla 5: Sesión de formación I	152
Tabla 6: Sesión de formación II	153
Tabla 7: Sesión de formación III	154
Tabla 8: Sesión de formación IV	155
Tabla 9: Sesión de formación V	156
Tabla 10: Sesión de formación VI	157
Tabla 11: Diseño de investigación	162
Tabla 12: Instrumentos de recogida de información	172
Tabla 13: Instrumentos de recogida de información capacitación de los profesores	173
Tabla 14: Conciencia emocional capacitación tutores	187
Tabla 15: Regulación emocional capacitación tutores	188
Tabla 16: Asertividad capacitación tutores	189
Tabla 17: Conciencia Emocional. Evaluación de Proceso	195
Tabla 18: Regulación Emocional. Evaluación de Proceso	196
Tabla 19: Asertividad. Evaluación de Proceso	197
Tabla 20: Competencia emocional de los alumnos primera intervención	198
Tabla 21: Significación CE de los alumnos primera intervención, variables curso, sexo y grupo	199
Tabla 22: Ansiedad de los alumnos primera intervención	199
Tabla 23: Significación Ansiedad primera intervención, variables curso, sexo y grupo	200
Tabla 24: Rendimiento Académico de los alumnos primera intervención	200
Tabla 25: Significación RA de los alumnos primera intervención, variables curso, sexo y grupo	200
Tabla 26: Clima de Patio Alumnado primera intervención	201
Tabla 27: Clima de Patio Docentes	203
Tabla 28: Guion básico grupo de discusión con el alumnado	205
Tabla 29: Categorías de análisis y subcategorías del grupo de discusión	206
Tabla 30: Citas textuales del grupo de discusión	207
Tabla 31: Guion básico de entrevista semi estructurada	209
Tabla 32: Categorías de análisis y subcategorías de las entrevistas al profesorado	210
Tabla 33: Citas textuales de las entrevistas	212
Tabla 34: Conciencia Emocional. Evaluación de proceso	215
Tabla 35: Regulación Emocional. Evaluación de proceso	216
Tabla 36: Asertividad. Evaluación de proceso	217
Tabla 37: Competencia emocional de los alumnos segunda intervención	218
Tabla 38: Significación CE de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo	219
Tabla 39: Ansiedad de los alumnos segunda intervención	219
Tabla 40: Significación Ansiedad de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo	220
Tabla 41: Rendimiento Académico de los alumnos segunda intervención	220
Tabla 42: Significación RA de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo	221
Tabla 43: Clima de Patio Alumnado segunda intervención	222
Tabla 44: Guion básico grupo de discusión con el alumnado segunda intervención	223
Tabla 45: Categorías de análisis y subcategorías del grupo de discusión segunda intervención	224
Tabla 46: Citas textuales del grupo de discusión segunda intervención	225

Figura 1: Gráfica de conflicto inicial en el registro de conductas conflictivas de patio	13
Figura 2: Gráfica de reacción al conflicto en el registro de conductas conflictivas de patio	14
Figura 3: Gráfica de resolución del conflicto en el registro de conductas conflictivas de patio	14
Figura 4: Neurona	70
Figura 5: Sinapsis neuronal	72
Figura 6: Cerebro Humano	73
Figura 7: Universo de emociones. Bisquerra y Punset (2015)	88
Figura 8: La teoría psicoevolucionista de Plutchik. La rueda de las emociones (1980)	97
Figura 9: Las competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2010)	102
Figura 10: Proceso de regulación emocional (Filella, 2014)	131
Figura 11: Imagen Pantalla Happy 12-16. Nueva partida	132
Figura 12: Imagen Pantalla Happy 12-16. Tablón de tareas	132
Figura 13: Imagen Pantalla Happy 12-16. Inicio del conflicto	133
Figura 14: Imagen Pantalla Happy 12-16. Secuencia del conflicto	133
Figura 15: Imagen Pantalla Happy 12-16. Conciencia emocional	134
Figura 16: Imagen Pantalla Happy 12-16. Legitimación de emociones	134
Figura 17: Imagen Pantalla Happy 12-16. Pensar las emociones	135
Figura 18: Imagen Pantalla Happy 12-16. Stop	135
Figura 19: Imagen Pantalla Happy 12-16. Respiro Hondo	135
Figura 20: Imagen Pantalla Happy 12-16. Adelante	136
Figura 21: Imagen Pantalla Happy 12-16. Estrategias de regulación emocional	137
Figura 22: Imagen Pantalla Happy 12-16. Respuestas	138
Figura 23: Imagen Pantalla Happy 12-16. Inicio resolución del conflicto	138
Figura 24: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto I	139
Figura 25: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto II	139
Figura 26: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto III	139
Figura 26: Imagen Pantalla Happy 12-16. Conciencia emocional	140
Figura 27: Imagen Pantalla Happy 12-16. Pantalla de puntos	140
Figura 28: Temporalización de la Investigación	149
Figura 29: Gráfico participación alumnado en la primera intervención	167
Figura 30: Gráfico participación alumnado primera intervención por curso	168
Figura 31: Gráfico participación alumnado en la primera intervención según el sexo	168
Figura 32: Gráfico participación tutores	169
Figura 33: Gráfico participación por grupo	170
Figura 34: Gráfico participación según el sexo	170
Figura 35: Gráfico participación según el curso	170
Figura 36: Gráfico conciencia emocional capacitación tutores	187
Figura 37: Gráfico regulación emocional capacitación tutores	188
Figura 38: Gráfico asertividad capacitación tutores	189
Figura 39: Gráfico satisfacción de los docentes sobre la formación	191
Figura 40: Gráfico valoración sesiones apoyo tutor	192
Figura 41: Gráfico valoración de proceso	194
Figura 42: Gráfico Conciencia Emocional. Evaluación de Proceso	195
Figura 43: Gráfico Regulación Emocional. Evaluación de Proceso	196
Figura 44: Gráfico Asertividad. Evaluación de Proceso	197
Figura 45: Gráfico Conciencia Emocional. Evaluación Diferida	215
Figura 46: Gráfico Regulación Emocional. Evaluación Diferida	216
Figura 47: Gráfico Asertividad. Evaluación Diferida	217
Figura 48: Imagen de las primeras páginas de la Guía Didáctica de Happy 12-16	256
Figura 49: Imagen de un ejemplo de actividad solucionada de la Guía Didáctica de Happy 12-16	256
Figura 50: Imagen de un ejemplo de actividad en el cuaderno del alumno Happy 12-16	256
Figura 51: Imagen de alumnos participantes en el SCT	257

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente Tesis Doctoral se enmarca en la educación emocional para la resolución asertiva de conflictos entre iguales en la etapa adolescente. Los centros educativos son escenarios de vida en los que se articula el bienestar de las personas (Bisquerra, 2005; Hué, 2008). En ellos se encuentran muchas realidades diferentes, vivencias de toda una comunidad educativa, protagonistas de una realidad que interactúan entre sí constantemente a nivel presencial, compartiendo un espacio y un tiempo como son el aula, el patio, la biblioteca, pero también a un nivel no presencial, con el auge de la comunicación virtual a través de las redes sociales.

Todo ello provoca que surjan conflictos y, de ahí se derive, una nueva necesidad. Investigaciones precedentes han evidenciado la necesidad de mejorar la convivencia escolar (Álvarez-García, Álvarez-Pérez, Núñez, Rodríguez, González-Pineda, González-Castro, 2009; Binaburo y Muñoz, 2007; Ceballos, Correa, Gázquez, Pérez y Carrión, 2011; Rodríguez- Hernández, Rodríguez-Ruiz y Vega; 2012; Tirado y Conde, 2016; Del Rey y Ortega, 2007; Verdeja, 2012; entre otros) y también el papel fundamental que juegan las emociones en las relaciones interpersonales y como consecuencia, la educación emocional para esta mejora (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Díaz-Aguado y Martín, 2011; Filella, 2014;) y, a partir de ahí, es ahora, cuándo damos un paso más en la ardua tarea de mejorar el bienestar personal de nuestros adolescentes y por ende, de la comunidad educativa y social de la que forman parte, resolviendo los conflictos cotidianos entre iguales desde un proceso de regulación emocional (Filella, 2014), en el que se contempla la base teórica de estrategias de regulación emocional del modelo de Gross (1999; 2002) y las competencias emocionales en general del modelo del grupo de investigación GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007).

Es una evidencia científica que las emociones juegan un papel decisivo y contundente en las situaciones de conflicto (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Meerum-Terwogt y Kraaij, 2007; Ribero-Marulanda y Vargas, 2013; Salguero, Palomera, Fernández-Berrocal, 2012; Schutte, Manes y Malouff, 2009; Guillone, Hughes, Nevile y Bruce, 2010; Liliana y Nicoleta, 2014; Singh, 2008; Pena, Extremera y Rey, 2011).

Gallardo, en el año 2009 ya manifestaba que *“hoy, más que nunca, aprender a convivir debe formar parte del quehacer explícito de la educación y de los educadores, de los centros educativos y de la sociedad en su conjunto; uno de los principales desafíos de los sistemas educativos que persiguen que las sociedades sean más modernas, justas y democráticas, más igualitarias, cohesionadas y pacíficas, es formar ciudadanos libres, responsables, críticos, solidarios, dialogantes y tolerantes, que sean capaces de vivir con responsabilidad y armonía gracias a su participación activa en la vida social y cultural de la que forman parte: viviendo y conviviendo”* una década después, sigue siendo un desafío, pero se le suma a esta intención de mejora, una herramienta educativa (Happy 12-16), que unida a una sensibilización por parte de la comunidad educativa en general, y en concreto de un tutor comprometido, hace posible esa formación de ciudadanos adolescentes responsables, críticos, solidarios, dialogantes y tolerantes, capaces de ayudarse a sí mismos y a sus compañeros a mejorar el bienestar de la comunidad de la que forman parte.

Por lo tanto, la finalidad que se pretende con esta investigación es la de sensibilizar al alumnado de secundaria sobre la resolución asertiva de los conflictos entre iguales desde la educación emocional: concretamente, desde un proceso de regulación emocional (Filella, 2014), y de esta forma, no solamente empoderar al alumno en la posible consolidación de los conflictos que desencadenan el acoso escolar. Prevenir, etimológicamente significa *“antes de venir”*. Es decir, intervenir *“antes del hecho”*. La prevención se ocupa, por lo tanto, de actuar para que el problema no aparezca, o al menos, disminuyan sus efectos (Bisquerra, 2008). El acoso o maltrato entre iguales, denominado genéricamente en la literatura especializada como *bullying*, es *“un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros”* (Olweus, 1993).

España presenta un porcentaje inferior al de la OCDE en acoso entre iguales. Alrededor de un 14% de los estudiantes afirman haber sufrido algún tipo de acoso escolar al menos varias veces al mes, por debajo del promedio de países OCDE (18,7%). El acoso condiciona muy claramente el rendimiento escolar. En el promedio de los países de la OCDE, los centros donde la incidencia del acoso entre iguales es mayor, los estudiantes

obtienen 47 puntos menos en ciencias de media que en aquellos centros en los que esta situación es menos frecuente (El Bienestar de los estudiantes: Resultados de PISA 2015, 2017).

Para dar respuesta a la necesidad de regular las emociones adolescentes para resolver los conflictos de manera asertiva y mejorar su bienestar, se ha diseñado, implementado y evaluado un programa de educación emocional gamificado (Happy 12-16) que tiene la finalidad de entrenar el proceso de regulación emocional de adolescentes en situaciones de conflicto, tanto en el rol de observador, cómo de víctima y el de agresor. Esta implementación se ha llevado a cabo en dos fases, la primera durante el curso escolar 2014-2015 en la que se formaron en competencias emocionales y resolución asertiva de conflictos a los tutores responsables de implementar el videojuego educativo Happy 12-16. Participaron 903 alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y los respectivos tutores. La segunda fase se desarrolló durante el curso escolar 2015-2016 en la que implementé personalmente Happy 12-16 directamente con 53 alumnos de primer curso de la ESO, en su horario de tutoría.

La hipótesis que sustenta la investigación es la siguiente:

“Si entrenamos las competencias emocionales con el videojuego educativo *Happy 12-16*, mejorarán las siguientes variables dependientes, independientemente de la edad y del sexo: las competencias emocionales, el rendimiento académico, disminuirá el nivel de ansiedad estado del alumnado y mejorará el clima de patio en los Institutos”.

Para poder comprobar la hipótesis de la presente investigación la Tesis comprende cinco partes. Después de definir el problema de investigación y su justificación, se ha analizado lo que había en la literatura científica para poder llevar a cabo la parte del estudio empírico.

- Parte I: Fundamentación Teórica

Comprende el capítulo 1 que trata sobre la convivencia en el ámbito educativo, el capítulo 2 trata sobre emociones y conflicto, el capítulo 3 hace referencia a la educación

emocional y, finalmente, el capítulo 4 presenta el programa de educación emocional gamificado Happy 12-16.

- Parte II: Estudio Empírico

Comprende el capítulo 5 que trata sobre los objetivos, hipótesis, diseño y metodología de la investigación y el capítulo 6 muestra los resultados del Programa de educación emocional Happy 12-16.

- Parte III: Discusión y Prospectiva

Comprende el capítulo 7 sobre discusión y prospectiva de los resultados de la Tesis Doctoral.

- Parte IV: Referencias Bibliográficas
- Parte V: Anexos

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación de la investigación

Los conflictos en los centros de educación secundaria son una noticia repetida en diferentes medios de comunicación y divulgación científica. Ya en el año 2000 se publicaba el informe del Defensor del Pueblo que evidenciaba la necesidad de actuar ante alumnos víctimas de insultos (39,1%) y víctimas de motes ofensivos (37,7%), así como agresiones físicas y amenazas. En el año 2007 un nuevo informe del Defensor del Pueblo, concluía que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se habían seguido lograban detener el avance del problema e incluso obtenían ciertos éxitos parciales al lograr disminuciones significativas en algunas conductas de abuso, pero no evitaban tener que decir que los resultados alcanzados eran insuficientes, en la medida en que todavía estaban muy lejos de erradicar el problema (los insultos habían disminuido del 39,1% al 27%, y las víctimas de motes ofensivos del 37,7% al 26%). Seis años más tarde, en el año 2013 el informe Talis (El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje) manifestó su interés por conocer el clima escolar (entre otros aspectos) de los centros educativos de educación secundaria obligatoria a nivel internacional. Un clima escolar considerado como la cultura general del centro educativo en cuanto a la calidad de la relación entre profesores, entre los estudiantes y entre profesores y estudiantes, y los niveles de cooperación, respeto e intercambio presentes en el centro (Talis, 2013). En la figura se representa la incidencia en los centros educativos de abusos verbales o la intimidación entre estudiantes. En promedio, un 16,7% de los profesores de los países de la OCDE, y un 13,9% en España, trabaja en centros cuyos directores informan que se producen abusos verbales o intimidación entre estudiantes en una periodicidad semanal. Finalmente, una proporción muy baja de profesores trabaja en centros en los que se informa de la existencia de lesiones causadas por violencia física entre alumnos (2,3% en el promedio de la OCDE y prácticamente cero en España) o en centros en los que se informa del uso o posesión de drogas o alcohol: 1,4% en el promedio de la OCDE y alrededor del 3,6% en España. Lo mismo sucede cerca de la intimidación verbal o abuso de profesores con el 3,7% en el promedio de la OCDE, y el 1,9% en España.

En este sentido, resulta relevante, la Memoria Defensor del Profesor del curso escolar 2013-2014 que ANPE (Sindicato de Profesores,2014), en el que se reflejan las

diferentes situaciones conflictivas que viven las aulas de Educación Secundaria Obligatoria a nivel nacional: problemas para dar clase 25% debido a la masificación de alumnos por aula y por el incumplimiento sistemático de las normas de convivencia, 14% conductas agresivas que llevan a cabo alumnos de forma generalizada hacia alumnos y profesores, 27% faltas de respeto, 14% insultos, 7% de agresiones de alumnos a profesores, 16% acoso y amenazas de alumnos, 7% grabaciones, fotos, internet, 6% daños causados a propiedades o pertenencias. Desde hace algunos años la comunidad educativa reconoce con preocupación y ciertas dosis de alarma social, la existencia y las consecuencias de la llamada violencia escolar. El sistema educativo afronta con dificultades la regulación de la convivencia, sobre todo, por fenómenos como el acoso escolar, la violencia entre el alumnado, la disolución de la autoridad docente, la crisis de valores de la postmodernidad (competividad vs competencia, disminución de la capacidad de frustración, inmediatez, sobresaturación de información, entre otros), el choque entre culturas juveniles y cultura dominante, etc. Las aulas, pasillos, recreos en un centro educativo son espacios de convivencia, son un entorno de desarrollo personal y social (Conde y Tirado, 2013). Es por ello, por lo que es necesario crear situaciones educativas que permitan aprender a vivir y a convivir, disfrutar de una convivencia no exenta de conflictos y problemas y sabiendo hacer del conflicto una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal y social. Si hay un aspecto de la condición humana que sufre particularmente en cualquier conflicto entre iguales es la minimización del respeto al otro. La vulnerabilidad de los niños y adolescentes exige de los adultos interrogarse sobre su responsabilidad ante un fenómeno que amenaza con deteriorar no sólo los principios y normas más elementales de la convivencia humana, sino también los valores que presiden nuestras convicciones.

Además, un estudio sobre convivencia realizado por la Dirección General de Atención a la Familia y a la Comunidad Educativa de la Generalitat de Catalunya, durante el curso escolar 2016-2017, manifestó que:

- Un 24,3% del alumnado percibe que en el centro educativo hay menos disciplina de la que debería haber.

- Los alumnos valoran con un 7,8 de media su relación con los compañeros y compañeras.
- Los alumnos valoran con un 7,4 de media su relación con los docentes.
- Un 58% del alumnado cree que hay muchos o bastantes alumnos maltratados en los centros educativos catalanes.
- Un 24,3% del alumnado cree que hay algún chico o chica maltratado en clase.
- Un 54,1% del alumnado considera que la intervención del profesorado hizo que terminara el maltrato en el aula.
- Un 18,4% del alumnado considera que el profesorado no intervino en los casos de maltrato.
- Un 9,9 de los alumnos catalanes consideran que sufrieron acoso escolar durante el curso 2015-2016.
- Un 38% de estos alumnos especifican que recibieron acoso escolar por medios digitales.
- Un 27% del alumnado se considera un observador pasivo.
- Un 36% del alumnado lo comunica a sus padres que sufrieron acoso y un 35 % al profesorado.

Son datos sorprendentes, alarmantes y preocupantes. Más de un 50% afirma que existen situaciones de acoso escolar en los centros y ¡un 18,4% considera que el profesorado no intervino de maltrato...! y ¡menos de un 50% pide ayuda (a sus padres o al profesorado)!

En este sentido, existen diferentes acciones que afectan de manera negativa a la convivencia del centro educativo: la indisciplina, la disruptividad, el conflicto y el acoso escolar. En el contexto europeo, existen estudios sobre situaciones de conflicto entre escolares desde principios de los años setenta. El fenómeno conocido como mobbing por los escandinavos fue concretándose en lo que Olweus acuñó como bullying: *Un*

alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Olweus, 1998). Ortega (1998) manifiesta que el alumnado identifica bullying o acoso escolar con maltrato y éste a su vez con el aislamiento, las agresiones físicas, las agresiones verbales y el rechazo.

Es importante señalar que las consecuencias del acoso escolar van mucho más allá de la sensación de incomodidad que se puede vivir entre los alumnos y el centro educativo, puesto que las secuelas se pueden observar muchos años después de que el alumno salga del centro educativo. Entre las consecuencias más impactantes del acoso escolar está la ideación e intento de suicidio que se presenta tanto en víctimas como en acosadores (Arroyave, 2012; Fernández, Aguilar, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Trofi y Farrington, 2008,2011). Entre las principales consecuencias a nivel mental en las víctimas del bullying se observa que tienen que ver con la ansiedad, principalmente fobias; siendo la fobia escolar la más usual. También se presentan alteraciones en la conducta como llanto, no querer ir al centro educativo, somatizaciones como el vómito, diarrea, dolor abdominal y muscular. Otra de las patologías relacionadas es la depresión manifestada en el ánimo triste, irritabilidad, dificultad para disfrutar lo que antes le gustaba, llanto fácil, aislamiento social, sentimientos de rechazo, cambios en los patrones de sueño y alimentación, alteraciones en la actividad motora, por exceso o déficit e ideación suicida. La ideación suicida y el suicidio se presenta en todos los estratos socioeconómicos y en colegios públicos como privados. El suicidio se presenta tanto en el agresor como en el agredido y se da más en los agresores debido al mayor componente impulsivo que presentan (Skapinakis, 2011; Stenbacka, Moberg, Romelsjö y Jokinen, 2012). En la víctima, la ideación suicida proviene

de la sensación de poder en aumento del agresor, el desamparo que siente frente a la situación, la sensación de ser merecedor de lo que ocurre y la posterior creación de un círculo vicioso entre la agresión y la pauta de la misma, puesto que durante el tiempo que no hay agresión, el agredido está permanentemente a la espera de si va a ocurrir un episodio de acoso escolar o no. Con el paso del tiempo esto crea un desajuste social que termina en la ideación suicida frente a la sensación de que no vale la pena estar en un lugar en el que se siente tanto sufrimiento. El suicidio es una de las principales causas de muerte entre los adolescentes y los diferentes estudios (Cervantes y Melo, 2008; Pérez, 2010; Velarde-Mayol y González, 2011; Suárez-Colorado, 2012). Dadas estas características, está claro que el suicidio relacionado con el bullying es una situación completamente prevenible, ya que este fenómeno es en todas las ocasiones prevenible y modificable.

Por otro lado, como precedente a la presente Tesis Doctoral, el equipo de investigación GROPE realizó un registro de observación de conductas conflictivas en el patio de los institutos. Este registro de observación pretendió ser una herramienta para recoger de forma sistemática todos los conflictos que se dieron durante el momento de recreo en los centros educativos. La observación se realizó de manera sistemática durante ocho días antes (noviembre 2014) y en los institutos participantes en la investigación, tanto de grupo control como de grupo experimental. Esta observación se llevó a cabo por varios miembros del equipo de investigación, tutores de guardia del patio y alumnos mediadores del instituto. El registro de observación consta de cuatro dimensiones y se debe remarcar que las categorías de los conflictos se han extraído del Defensor del Pueblo (2007). Una vez utilizada la prueba de los jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronbach fue de 0.81, el cual consideramos satisfactorio.

Se registraron en total 53 conflictos, y a continuación se presentan los principales resultados en cuanto a la tipología de conflicto existente en el patio de los centros de Educación Secundaria, así como la reacción que se produce al conflicto y su resolución

Los resultados muestran cómo la agresión directa (35,8%) junto con el juego agresivo (41,5%) son los dos tipos de manifestación agresiva que desencadenan más conflictos. La agresión directa caracterizada por “empujones”, “puñetazos”, “patadas” y juego agresivo caracterizado por violencia en los juegos deportivos o juegos reglados con connotación despectiva hacia algún jugador (por ejemplo, “*entrar de manera forzada en un círculo formado por jugadores, situarse en el centro y soportar patadas, golpes en la cabeza, empujones... el máximo de tiempo posible*”).

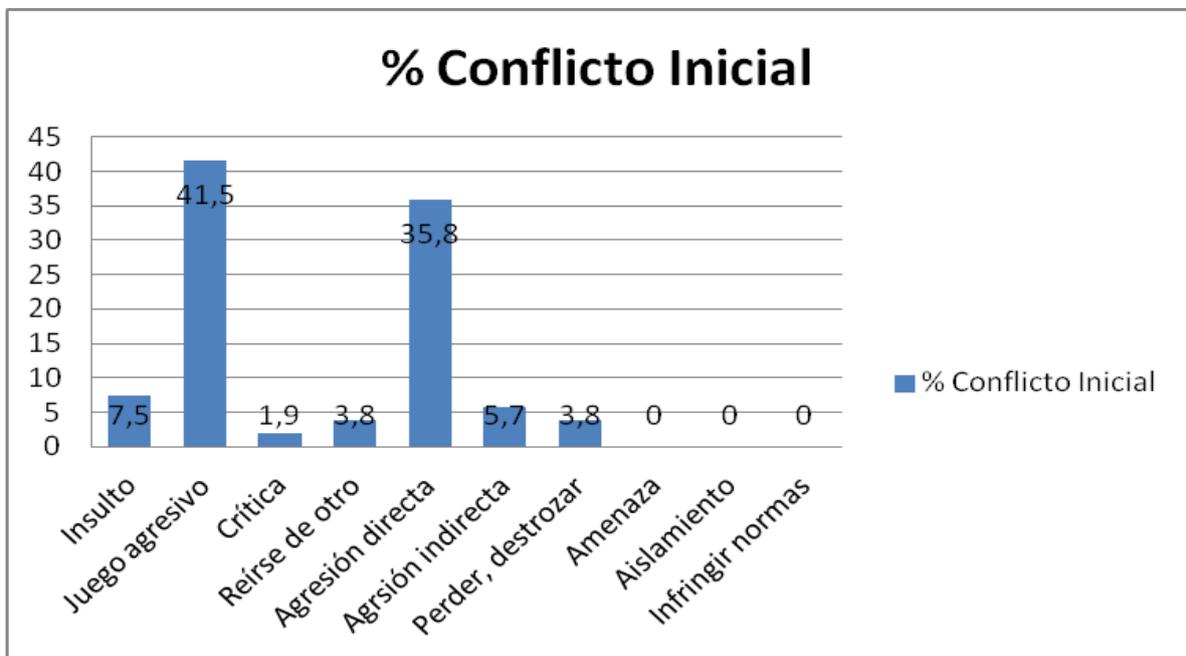


Figura 1: Gráfica de conflicto inicial en el registro de conductas conflictivas de patio.

Respecto a la reacción al conflicto, los resultados muestran cómo la discusión puntúa sobre las demás con un 22,6% y la no actuación con un 17%. Sorprende también el juego agresivo, con un 17% y la agresión directa con un 15,1%.

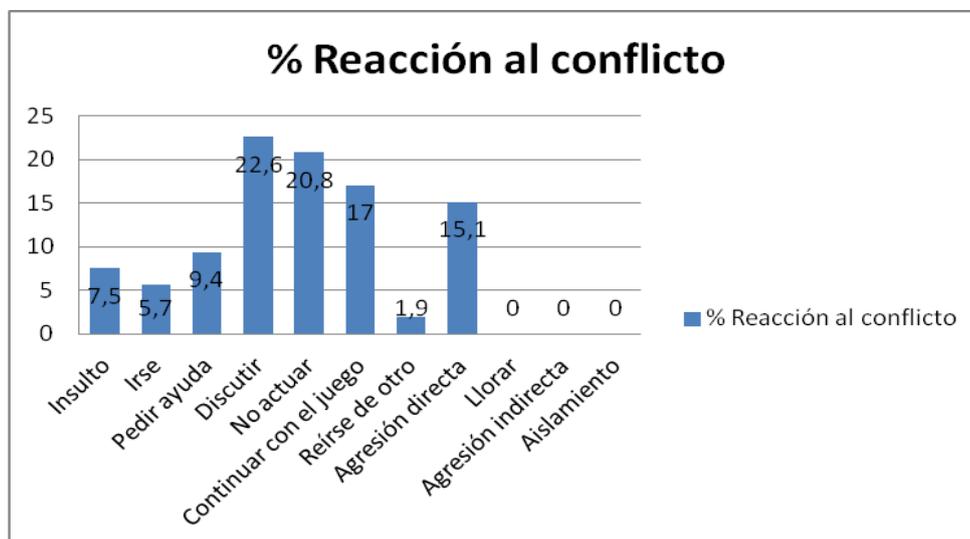


Figura 2: Gráfica de reacción al conflicto en el registro de conductas conflictivas de patio.

Finalmente, en cuanto a la resolución del conflicto destacar principalmente que el docente no interviene en la resolución de los conflictos del alumnado, es el porcentaje más alto: 60'4%.

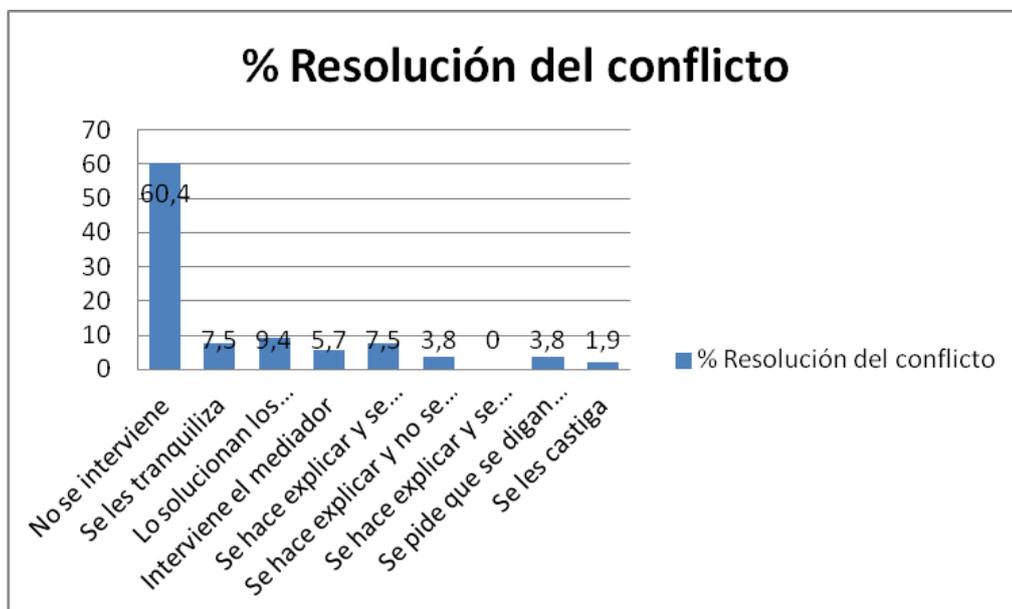


Figura 3: Gráfica de resolución del conflicto en el registro de conductas conflictivas de patio

En general, los resultados muestran como la agresión directa (35,8%) junto con el juego agresivo (41,5%) son los dos tipos de manifestación agresiva que desencadenan

más conflictos, también, es cierto, que son los que se pueden observar más fácilmente. Se debe hacer énfasis, además, a la no intervención de los docentes en la resolución de los conflictos del alumnado en horario de recreo. Profundizar, también, en la necesidad de valorar todos los espacios y tiempos educativos como momentos educativos, puesto que los momentos de recreo son especialmente ricos para potenciar la convivencia sana, el respeto, el compañerismo, la resolución de conflictos, etc.

Junto con la detección de necesidades revisada en la literatura de la presente Tesis en materia de convivencia y a partir del análisis previo a la implementación de Happy 12-16, es importante hablar de la creciente y urgente necesidad de crear soluciones preventivas al respecto.

Educar en la convivencia no puede constituir un hecho aislado, o de una sola persona, o de un grupo de personas. Una acción de tal envergadura supone vencer la inercia y dar el primer paso, y no tratar de dejar nada al azar. Un proyecto de educación en valores y para la convivencia necesita una planificación intencional. Debe tender a involucrar a todos, a ser sistemático y dar espacios a todo el universo de las emociones, a conseguir el desarrollo integral del alumnado, y por supuesto, el bienestar de todos, necesita docentes formados y miembros implicados.

La educación debe cambiar su foco del énfasis académico a una apertura integral, basándose no solamente en lo académico si no en las virtudes del estudiante y trabajando para la aceptación de la diferencia entre las diferentes posturas y, además, debe desarrollar en el ser humano la capacidad de convivir en ambientes de respeto y seguridad para cada alumno. Intervenir desde la prevención, dónde los jóvenes y adolescentes aprendan a gestionar sus emociones y la de los demás, aumenten su autoestima, se sientan autorealizados, valorados, apreciados siendo y conviviendo, con ellos mismos y con los demás, de una manera saludable.

PARTE I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“La base profunda del derecho a educar es el reconocimiento de la responsabilidad propia” (Ht. Htenz)

CAPÍTULO 1. CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda una aproximación al concepto de convivencia escolar en sus diferentes contextos, como son el popular, el psicológico y el jurídico-social, contemplando también la cultura de paz y también se presentan los términos que se utilizan dentro de la comunidad educativa para referirse a los fenómenos que condicionan la convivencia, como pueden ser la agresión, el conflicto o la disruptividad, entre otros. También se contempla el marco legislativo que aborda la convivencia en la práctica educativa. Desde el año 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño hasta nuestros días, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Finalmente, se contempla cómo es la convivencia escolar a escala internacional y a escala nacional.

1.1 Aproximación al concepto de convivencia escolar

El siguiente apartado presenta de manera concisa una aproximación al significado de convivencia escolar.

El concepto de convivencia tiene un significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación. Sin embargo, cuando se analiza la convivencia, en muchas ocasiones, se hace en base a los problemas que le afectan más que en los pilares en los que se fundamenta, dando así una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de los centros educativos (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

En su origen y tal como define la Real Academia Española, convivir (del latín, *convivere*) es vivir en compañía de otro u otros y por tanto, convivencia es la acción de convivir. Hablar de acción es contemplar el *“ejercicio de la posibilidad de hacer”* *“el resultado de hacer”* *“el efecto que causa un agente sobre algo”*.

La palabra convivencia, por tanto, se refiere a la acción de vivir juntos. Pero nuestro acervo cultural le añade un conjunto de matices que es necesario tener en cuenta para comprender por qué se ha convertido en una palabra clave en el ámbito escolar (Ortega y del Rey, 2004). Estas autoras contemplan diferentes matices pertenecientes a distintos contextos, como son el habla popular, el contexto psicológico y el contexto jurídico social.

- El *contexto popular*, el significado de la palabra convivencia se refiere no sólo a compartir una vivienda o un lugar físico, sino al reconocimiento de los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades. Deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible, o al menos, no genere conflictos. Para ello es necesario que cada persona controle sus propios intereses y comprenda que los de los demás también cuentan. En este contexto, convivencia se refiere al deseo de un cierto bien común que es conveniente para que la gente que se relaciona entre sí, de una u otra forma, lo haga, por un lado, con el menor nivel de conflictos posible, y por otro, en el marco de una serie de convenciones que garanticen que si llegan a producirse conflictos se resolverán de forma equitativa, lo más justa posible; aunque con cierto grado de tolerancia frente a los avances que la espontaneidad impone.
- En un *contexto psicológico*, la palabra convivencia incluye y se refiere a un cierto análisis de los sentimientos y las emociones necesario para tener una buena vida en común. Se trata de sentimientos de empatía o, al menos, de aceptación de los otros. Existe, también, una dimensión de prosocialidad, en el sentido de que para que se dé una buena convivencia se exige la aceptación de las diferencias individualidades y un cierto nivel de altruismo, o al menos un cierto freno al egoísmo personal, para asumir intereses ajenos que pueden no sernos muy gratos. La convivencia exige empatía cognitiva y emocional. Se espera una cierta reciprocidad de comportamiento tolerante y solidario de aquellos que conviven, de tal forma que suele creer que si no se da dicha reciprocidad o equivalencia de

sentimientos positivos entre los que conviven, se puede llegar a generar un conflicto de convivencia.

- En *un contexto jurídico-social*, la palabra convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales. Convivencia incluye el esfuerzo común en la creación de las condiciones básicas públicas, legales, laborales y cívicas, para que cada persona pueda ser considerada una ciudadana o un ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos. En definitiva, las condiciones fundamentales para el funcionamiento de la democracia y el ejercicio de los derechos públicos (Zaitegi, 2006)

Así, lo que se ha de aprender en el sistema educativo, en términos globales, es aprender a ser y comportarse como un ciudadano/a que respeta a los demás y se hace respetar. Convivencia como un valor intrínseco de la comunidad que debe encontrarse en el interior de todas y cada una de las instituciones y los escenarios sociales que la comunidad organiza y sostiene. En el sistema educativo, además, la convivencia tiene dos dimensiones: la de ser la base de la vida democrática que allí se practica y la de ser la vía para convertirse en un ciudadano de pleno derecho, capaz de integrarse y vivir, como adulto, en un sistema democrático. El sistema educativo es la institución más implicada en el asunto público y legar de la convivencia.

Según Medina, García y Ruiz (2001) convivir es estar con los demás. Sin embargo, el conflicto forma parte integral de las relaciones humanas. Violentos o no, los conflictos son la otra cara de la moneda de la convivencia. Por tanto, la convivencia es un fluir de la vida relacional y social que no se ciñe solamente a las aulas (Ortega y del Rey, 2003).

Aprender a convivir es una tarea formativa que se debe llevar a cabo para superar la tendencia a la separación y al aislamiento entre las personas, para recuperarse del exceso de individualismo que lo valora todo en función del propio interés. Aprender a convivir ayuda a establecer vínculos basados en la comprensión de los demás y en el compromiso de realizar proyectos en común (García y López, 2011).

Siendo conscientes de esto, y de que el conflicto, como apunta es un proceso inevitable, normal, natural y necesario, no debería preocuparnos tanto la existencia del conflicto como el manejo de su resolución. Es necesario aprender a canalizar la agresividad para darle su mejor uso, así como a gestionar conflictos, y ese es un objetivo que únicamente puede ser alcanzado a través de la educación. Torrego y Moreno (2007) afirman que aprender a convivir es uno de los fines principales de la educación.

Gallardo (2009) afirma que aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás, fomentando el descubrimiento gradual del otro, la percepción de las formas de interdependencia y participación, a través de proyectos comunes que ayudan a las personas a prepararse para tratar y solucionar conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Añade que la tolerancia, la solidaridad y el respeto son fundamentales para lograr una convivencia democrática. Ser tolerante implica que cada persona sea capaz de admitir y respetar las opiniones, creencias, pensamientos, ideas, prácticas o costumbres de los demás, aunque no se compartan o se esté en desacuerdo con ellas. Ser solidario no significa simplemente dar una ayuda, sino comprometerse con otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y sus necesidades. Un acto solidario implica tres pasos fundamentales: ver al otro, conmovirse con él y como consecuencia de ello, actuar (Gallardo, 2009).

Por lo que, hablar de convivencia es hablar de prevención de conflictos. Educar en y para la convivencia es construir en valores y las virtudes que se encaminan a potenciar la libertad, la capacidad de diálogo, el respeto por el otro y el ejercicio de una ciudadanía comprometida (Fernández y Palomero, 2001).

Educar para la prevención del conflicto consiste en preparar a las personas para analizar y resolver conflictos ya sea en el ámbito de las relaciones interpersonales, como a nivel de conflictos sociales o internacionales con el objetivo prioritario de construir una cultura de paz.

¿Pero qué se entiende por una cultura de paz? Tal y como define la UNESCO (2001), cultura de paz es un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos

que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza. Su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo. Forjar una cultura de paz es hacer que los niños y los adultos comprendan y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia y solidaridad. Ello implica un rechazo colectivo de la violencia, e implica también disponer de los medios y la voluntad de participar en el desarrollo de la sociedad.

De esta manera, siguiendo a Lederach (2000), el conflicto “es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según a manera de regularlo”. La intervención educativa no se plantea la erradicación de los conflictos cotidianos que inevitablemente se producen en los centros, sino su adecuada resolución para evitar que dificulten o impidan el buen funcionamiento del aula y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Siguiendo a Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) se presentan los términos que se utilizan dentro de la comunidad educativa para referirse a los fenómenos que condicionan la convivencia:

- **Agresión.** Conducta que se propone infligir un daño físico o psicológico a otro individuo. Puede estar motivada emocionalmente o instrumentalmente, como medio para alcanzar un fin. Si está dirigida a objetos inanimados, se considera como tal si es una desviación desde un organismo debido a la frustración. En resumen, una agresión se caracteriza por ser potencialmente dañina, intencional y resultar aversiva para la víctima.
- **Conductas antisociales.** Conductas dirigidas a ocasionar un daño no a otros, sino a las instituciones sociales. Dentro de esta categoría se sitúa el vandalismo, que unas veces refleja problemas de relación interpersonal con algunos adultos del entorno a los que se intenta hacer daño indirectamente, y otras, un desajuste social que no tiene que ver únicamente con el centro educativo.

- **Violencia.** Alude a fenómenos de destrucción, fuerza y coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso la naturaleza. Algunos autores incluyen como requisito que la fuerza sea física, entre personas (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2006).

Otros autores consideran que la violencia incluye no sólo “el hacer”, sino también “el mirar” o “el desear”, en la que la realidad que se destruye no siempre es física o material. También se destruyen los afectos, las conciencias o la convivencia (Funes, 2001). Ortega y Mora-Merchán (1997) proponen que el término maltrato aglutine ambos comportamientos pues consideran que, a pesar de su diversa naturaleza, tienen en común afectar, en primera instancia, al conjunto del ámbito escolar. También Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013) utilizan un mismo término común, violencia, aunque distingue por sus matices entre la violencia directa o visible, también llamada física que agrupa todo tipo de agresiones físicas en las que la fuerza y la violencia son las principales “habilidades sociales”, y la violencia indirecta o invisible, también llamada verbal, que consiste, principalmente, en poner motes, amenazar, hacer burlas y extender rumores sobre un estudiante difundiendo mentiras sobre él. Estos dos últimos comportamientos son considerados por la autora como los pilares fundamentales para la exclusión social de los individuos.

- **Conflicto.** Confrontación entre, al menos, dos partes consideradas en principio incompatibles. Puede adoptar formas agresivas tratando de ocasionar un daño físico o psicológico, que puede ser violento si alcanza un nivel elevado de intensidad, o no. Así, el proceso puede evolucionar hacia un conflicto mayor en el que cada parte compite por hacerse fuerte frente a la otra; puede enquistarse haciendo cada vez más difícil una resolución positiva; o resolverse del modo más aceptable para los implicados si entre ellos interviene un mediador. Lo que no cuestiona ningún autor es que la existencia de conflictos sea inevitable.
- **Disrupción.** Acción de interrumpir la marcha de lo que ocurre en el aula y que se experimenta como molesta por parte, al menos, del profesorado. Esta

interrupción sistemática e intencionalmente molesta de la actividad académica suele considerarse negativa y es la más referida en los escritos acerca de la convivencia en la escuela. Algunos autores (Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2007; Uruñuela, 2013) la interpretan como uno de los factores estrechamente ligados al fracaso escolar, pues implica en la mayoría de los casos una pérdida de tiempo que dificulta mantener el ritmo que un buen aprendizaje exige. Además, la señalan como causa del deterioro de las relaciones entre docentes y estudiantes, y llevan a ambos a construir unas expectativas sobre el comportamiento del otro que acaban actuando como profecía auto cumplida. Otros autores vinculan la interrupción al nacimiento del fenómeno del desafecto o indiferencia hacia la escuela (Correa, Saldívar y López, 2015; Escudero, J.M, 2005; Fernández, Mena y Reviere, 2010, entre otros) y, en su caso más extremo, al absentismo.

- Desafecto. Actitud o desmotivación aparejada a conductas o interacciones que muestran un desinterés por la escuela. Se señala como origen la propia realidad de las escuelas, sobretudo en la Educación Secundaria, que no encaja con la realidad de todos los alumnos, ya que el entorno de aprendizaje se vuelve muy exigente y la relación profesor-alumno más distante (Luque, Suarez, Vázquez y Rouco, 1996).
- Indisciplina. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) destacan la reducción que habitualmente se hace de la disciplina al control externo de la conducta y a la obediencia de pautas externas. El maltrato, entonces, se relaciona con ella porque implica la falta de la autorregulación que debe presidir las relaciones de todos los miembros de la escuela.
- Absentismo. Absentismo como un conflicto de convivencia porque el rechazo que progresivamente va sintiendo un alumno hacia la escuela puede estar motivado por las malas relaciones interpersonales, sobre todo, con los docentes aunque no exclusivamente con ellos. De todas formas, lo sitúan en los límites de lo que se entiende por un conflicto interpersonal.

- Acoso escolar o bullying es maltrato entre iguales (Ortega y Mora, 2001) confrontaciones entre quienes están en una posición de fuerza y quien, desde su posición de desventaja, sufre las agresiones de aquellos.

Por lo tanto, después de la aproximación a los términos que abarcan la conceptualización de la convivencia escolar, a continuación se presenta una aproximación a las medidas legislativas para la convivencia y prevención de la violencia.

1.2. Aproximación a la política y legislación educativa en materia de convivencia en la práctica educativa.

El siguiente punto contempla el marco legislativo que aborda la convivencia en la práctica educativa. Desde el año 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño hasta nuestros días, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 e inspirada en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, afirma que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados por la Carta de las Naciones Unidas”. En relación al tema de la violencia en el ámbito educativo, se pueden resaltar los artículos que aportan una orientación sobre la garantía de la protección y la seguridad de los menores, la educación y la disciplina en los centros educativos, o el tratamiento de las infracciones cometidas por los alumnos:

- “Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores de sus familiares”. Art. 2.2.

- “Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas”. Art. 3.2.
- “Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”. Art. 3.3.
- “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo” Art. 19.1.
- “Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación de los casos descritos de malos tratos al niño, y según corresponda, la intervención judicial”. Art. 19.2.
- “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención”. Art. 28.2.

- “Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; e inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas”. Art. 29.1.
- “Los Estados Partes velarán por que ningún niño sea sometido a torturas ni otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes”. Art. 37.
- “Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad”. Art. 40.1.

Desde la Asamblea General, Naciones Unidas ha continuado profundizando en la concreción de medidas que desarrollen lo establecido, considerando las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y de la capacidad técnica de los sistemas educativos pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones. Algunas de las medidas llevadas a cabo son las siguientes: Informe de la Comisión Internacional Sobre Educación para el siglo XXI “La Educación encierra un tesoro” (UNESCO, 1996), Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos humanos (1995-2004), y el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo (2001-2010), Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999-2000).

En el contexto internacional más cercano a España, la unión Europea, también se pueden señalar distintas iniciativas relacionadas con la prevención y la intervención sobre violencia en el entorno escolar.

Ya en los tratados de Maastricht (1992) y de Ámsterdam (1996) se resaltaba el valor de la calidad de la educación y se consideraba la seguridad en las escuelas como un factor determinante, al permitir el trabajo de alumnado y profesorado en un clima abierto y seguro.

En las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de octubre de 1995 se adoptaba la resolución de fomentar la contribución de la escuela a la lucha contra actitudes racistas y xenófobas y el desarrollo de una educación en valores solidarios, tolerantes, democráticos y de respeto de los derechos humanos entre escolares. Para ello, se juzgó fundamental la aportación de materiales, iniciativas y contenidos, y la formación del profesorado responsable de esta tarea.

De la Declaración del Consejo de Europa de 1996, Etxeberría (2001) subraya que *“todos los niños tienen derecho a una infancia segura y bien atendida, que facilite el crecimiento de su potencial, y que los sistemas de educación deben esforzarse por facilitar en todo momento un entorno de aprendizaje seguro y con atención adecuada, en el que los niños y jóvenes estén protegidos y puedan llegar a ser adultos equilibrados capaces de participar en el desarrollo de la sociedad”*. También destaca la importante función del profesorado, las escuelas y los sistemas educativos en la protección de la infancia y en general y en la prevención del abuso físico, emocional y sexual en particular. Y de la reunión del Consejo de la Unión Europea de septiembre de 1997, se resalta el llamamiento a los estados miembros para que sigan sus actividades en el fomento de la seguridad de las escuelas.

Desde 1997 el Consejo de Europa consideró como área prioritaria la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para los Derechos Humanos. El consejo de Ministros adoptó en mayo de 1999 un Plan de Acción sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) que sirvió como referencia para el trabajo del Consejo de Europa acerca de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos europeos. Tras diversas reuniones, en 2002 el Consejo de Ministros redactó una Recomendación dirigida a los países miembros en la que se establecían los objetivos, contenidos y métodos para las políticas y reformas de Educación para la Ciudadanía Democrática. Asimismo, se elaboró un estudio en todo el ámbito europeo describiendo

sistemáticamente las políticas sobre Educación para la Ciudadanía Democrática en todos los estados miembros del Consejo de Europa. Como objetivos para el futuro se establecieron:

- Proponer la cooperación en el campo de la Educación para la Ciudadanía y la Democracia (ECD) según los principios fundamentales del Consejo de Europa.
- Desarrollar instrumentos que garanticen la calidad inspirados en la ECD teniendo en cuenta la dimensión intercultural.
- Desarrollar indicadores de calidad y herramientas para la autoevaluación y el desarrollo de los objetivos educativos establecidos.

Además, como parte de su cometido de apoyar la construcción de una Europa democrática, pacífica, tolerante e inclusiva, y bajo el marco de dos grandes proyectos *Making Democratic Institutions Work* (2003) y *Responses to Violence in Everyday Life in a Democratic Society* (2003), el Consejo de Europa tomó conciencia de la importancia de las escuelas en el fomento de una ciudadanía democrática, por lo que también se implicó en su transformación con el fin de adaptarlas a las nuevas exigencias. La existencia de escuelas democráticas se entiende como una condición esencial para aprender y practicar la ciudadanía desde las edades tempranas. Las escuelas democráticas, según el Consejo de Europa, no son sólo una potente herramienta para generar ciudadanos activos, sino que, además, pueden ser un factor positivo en el establecimiento de un clima de confianza y responsabilidad para prevenir y combatir la violencia en las escuelas.

En 2003, el Consejo de Europa inició la elaboración de los “Estatutos Europeos para los Centros Educativos Democráticos sin Violencia”, aprobados definitivamente a finales de 2004. En ella participaron jóvenes de diferentes países europeos (Alemania, Bulgaria, Chipre, Croacia, España, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Lituania, Malta, Montenegro, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rusia, Serbia y Ucrania) y trabajaron los valores principios fundamentales compartidos por todos los europeos,

en concreto aquellos incluidos en la Convención del Consejo de Europa para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales.

Los Estatutos Europeos para los Centros Educativos democráticos sin violencia establecen los siguientes valores y principios fundamentales:

- Cada individuo de la comunidad educativa tiene derecho a un centro seguro y sin conflictos, y tiene la responsabilidad de contribuir a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal.
- Cada cual tiene derecho a ser tratado y respetado por igual, con independencia de sus características personales (sexo, raza, religión) y goza de libertad de expresión sin riesgo de discriminación o represión.
- La comunidad educativa garantiza que todos sus miembros conozcan sus derechos y responsabilidades.
- Cada centro educativo democrático posee un órgano de toma de decisiones elegido democráticamente y compuesto por representantes de estudiantes, docentes, progenitores y otros miembros de la comunidad educativa, según proceda. Todos los miembros de este órgano tienen el derecho de voto.
- En un centro educativo democrático, los conflictos son resueltos en estrecha colaboración con todos los miembros de la comunidad educativa, de una manera constructiva y sin violencia. Todo centro educativo tiene personal y alumnos preparados para prevenir y solventar los conflictos a través de actuaciones de mediación y consenso.
- Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud posible y en profundidad, ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.

- Todo caso de violencia es investigado y tratado con la mayor prontitud posible y en profundidad, ya sean alumnos o cualesquiera otros miembros de la comunidad educativa los implicados.
- El centro educativo forma parte de la comunidad local. La cooperación y el intercambio de información con otras entidades locales son esenciales para la prevención y la resolución de los conflictos.

Para hacer posible su difusión y aplicación se recomendó que, debido a las diferencias existentes entre los sistemas educativos, estos Estatutos no fuesen adoptados de forma literal, sino adaptados y reforzados por las comunidades educativas de los respectivos países. Para ello se añadió un memorándum, con ejemplos y explicaciones, con el fin de facilitar esta adaptación.

Con intenciones similares a las expuestas, el año 2005 fue declarado Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación por el Consejo de Europa, hecho que invitaba a los estados miembros a desarrollar un conjunto de acciones con el fin de promover una ciudadanía activa y una cultura democrática a través de las siguientes competencias clave: resolver conflictos de forma no violenta; argumentar en defensa de los puntos de vista propios; escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; reconocer y aceptar las diferencias; considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; asumir responsabilidades compartidas; establecer relaciones constructivas, no agresivas, con los demás; y construir un enfoque crítico de la información.

El Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación tuvo como objetivos prioritarios elevar la conciencia de que la educación puede contribuir a desarrollar la ciudadanía democrática y la participación, convirtiéndola en objetivo prioritario y proporcionándole los medios y recursos necesarios. Cuestiones clave para su promoción fueron el desarrollo de prácticas innovadoras en el gobierno democrático de las instituciones educativas, el diseño de nuevos contenidos y metodologías para la enseñanza, y el aprendizaje activo de la ciudadanía a lo largo de la vida, así como un intercambio de información, recursos y actividades. Entre las actividades inicialmente planificadas se encontraban las siguientes:

- Campaña de sensibilización con todos los niveles y medios tanto para extender los principios de la ciudadanía democrática como para extender buenas prácticas.
- Concursos y ayudas en convocatorias para profesorado (materiales curriculares y experiencias educativas) y alumnado (trabajos sobre el tema).
- Seminario Internacional sobre Educación para la Ciudadanía Democrática.
- Actividades variadas que desde el propio Comité y desde las organizaciones representadas se pueden hacer.

Esta propuesta educativa internacional, en la que la convivencia es el principio rector, se convierte también en una herramienta de mejora de los sistemas educativos, donde todos sus agentes implicados tienen un papel que exige, además de la participación activa en el sistema, crear, mantener y desarrollar un buen clima escolar. Un clima escolar adecuado es un elemento esencial para el buen funcionamiento entre los elementos que configuran los procesos y relaciones que se establecen en un centro educativo. La interacción de todos los factores y elementos estructurales, personales y organizativos de un centro origina un entorno particular que, a su vez, influye en el comportamiento de sus gentes.

El gobierno español se ha ido sumando progresivamente a estas iniciativas internacionales con un marco legal específico, haciendo una fuerte apuesta por la incorporación al sistema educativo de la Cultura de Paz y la No violencia, la Ciudadanía Democrática, y la Educación para los Derechos Humanos. Esta apuesta contempla el aprendizaje de las habilidades sociales. El aprendizaje de la competencia social hace posible la convivencia entre la comunidad educativa.

En España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), contempla literalmente lo siguiente:

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos

los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Para todos ellos esta Ley Orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan. Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo (...) en la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

De esta manera comienza el preámbulo (en su apartado I) de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, a partir de este momento, LOMCE, actualmente vigente.

En el mismo Preámbulo, pero en el apartado III, manifiesta: “*Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos. Nunca como ahora hemos tenido la oportunidad de disponer de una educación*

personalizada y universal. Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social.

Siguiendo el mismo Preámbulo, pero en el apartado cuarto: “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”.

En el apartado XIV: “La Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia. Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”.

En el Capítulo I. Principios y fines de la educación, la LOMCE hace referencia a los siguientes fines:

- (Fin b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- (Fin c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- (Fin e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

El artículo 23, hace referencia a los objetivos en la Educación Secundaria Obligatoria, a continuación se presentan los que hacen referencia a valores:

- (Objetivo a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- (Objetivo d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

El artículo 26, hace referencia a los principios pedagógicos:

- (Principio pedagógico 4). Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

- (Principio pedagógico 5). Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

En el TÍTULO III, aparece el artículo 91 del CAPÍTULO I, que hace referencia a las Funciones del profesorado:

- (Función e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- (Función g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como valores que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, y tal y como afirma el informe Delors (1996) *“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”*. Casi dos décadas después, en un escenario de replanteamiento de la educación del siglo XXI, el documento *“Repensar la Educación”* (2015) de la UNESCO, fija la mirada en unas escuelas que no sólo se centren en los conocimientos, sino en las competencias

emocionales y éticas de sus alumnos, puesto que se tendrán que afrontar en el futuro a un mundo acelerado y lleno de contradicciones. Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE; Texto consolidado, última modificación 29 de julio de 2015) las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Hoy por hoy, la escuela no puede ignorar que las emociones forman parte del ser humano y deben estar presentes explícitamente en el currículum formal.

Las emociones tienen conexión directa con el bienestar y con la calidad de vida de las personas. Los individuos más inteligentes emocionalmente tienen mejor salud psicológica y física, mejores relaciones sociales, una actitud más positiva hacia la escuela y al profesorado y un mayor bienestar. Por ello, se concibe como un protector de diferentes áreas importantes para la vida como son la salud mental, el consumo de sustancias adictivas y el rendimiento académico en adolescentes.

Los reales decretos que regulan el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, tras la modificación de la organización y elementos curriculares de dichas enseñanzas realizada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa son:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

En el capítulo II. Artículo 11: Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria la Ley contempla los siguientes objetivos en materia de convivencia:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad

entre las personas y los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Estos objetivos se desglosan de la competencia social y ciudadana. Como parte fundamental de esta competencia está la competencia social que permite saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. Su dimensión ética entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio que lleve a comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Esto supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos.

En consecuencia, entre las habilidades estos objetivos destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la

vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular entre hombres y mujeres. Igualmente, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social.

En concreto, la Ley en la que se enmarca por contexto muestral la presente tesis, es la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Tal y como manifiesta el preámbulo de la presente Ley, *“la sociedad catalana aspira a proporcionar la mejor educación a las nuevas generaciones, dando asimismo oportunidades educativas a todo el mundo durante toda su vida. Esta aspiración se corresponde con la voluntad colectiva de hacer de Cataluña un país próspero, de bienestar, cohesionado, en el que todos cuantos lo habitan puedan llevar a cabo libremente su proyecto vital”*.

El artículo 2. Principios rectores del sistema educativo contempla:

1. El sistema educativo, en el marco de los valores definidos por la Constitución y por el Estatuto, se rige por los siguientes principios generales, en materia de convivencia:
 - (a). El respeto de los derechos y los deberes que se derivan de la Constitución y por el Estatuto y del resto de legislación vigente.
 - (b). La transmisión y consolidación de los valores propios de una sociedad democrática: la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la igualdad.
 - (c). La universalidad y la equidad como garantía de igualdad de oportunidades y la integración de todos los colectivos, basada en la corresponsabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos.
 - (e). El pluralismo.
 - (f). La inclusión escolar y la cohesión social.

- (g). La calidad de la educación, que posibilita la consecución de las competencias básicas y la consecución de la excelencia, en un contexto de equidad.
- (h). El cultivo del conocimiento de Cataluña y el arraigo de los alumnos al país, así como el respeto a la convivencia.
- (j). El fomento de la paz y el respeto de los derechos humanos.

En su Artículo 7. Convivencia.

1. Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a una buena convivencia y el deber de facilitarla.
2. Las reglas de convivencia en los centros educativos deben basarse genéricamente en los principios democráticos y específicamente en los principios y normas que se derivan de la presente ley.

El capítulo II, Artículo 21 hace referencia a los Derechos de los alumnos:

1. Los alumnos, como protagonistas del proceso educativo, tienen derecho a recibir una educación integral y de calidad.
2. Los alumnos, además de los derechos reconocidos por la Constitución, el Estatuto y la regulación orgánica del derecho a la educación, tienen derecho a:
 - (a) Acceder a la educación en condiciones de equidad y gozar de igualdad de oportunidades.
 - (b) Acceder a la formación permanente.
 - (c). Recibir una educación que estimule sus capacidades, tenga en cuenta su ritmo de aprendizaje e incentive y valore su esfuerzo y rendimiento.
 - (f). Ser educados en la responsabilidad.
 - (g) Gozar de una convivencia respetuosa y pacífica, con el estímulo permanente de hábitos de diálogo y cooperación.

Al artículo 22. Deberes de los alumnos:

- 1. d. Respetar a los demás alumnos y la autoridad del profesorado.
- 2. a. Respetar y no discriminar a los miembros de la comunidad educativa.
- 2. c. cumplir las normas de convivencia del centro.

El capítulo V, es específico de la Convivencia. En el que se contempla el artículo 30.

Artículo 30. Derecho y deber de convivencia.

- 1. El aprendizaje de la convivencia es un elemento fundamental del proceso educativo y así debe expresarlo el proyecto educativo de cada centro.
- 2. Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitarlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad del centro.
- 3. Los centros deben velar para que los miembros de la comunidad escolar conozcan la Convención sobre los derechos de los niños.
- 4. Corresponde a la dirección y al profesorado de cada centro, en ejercicio de la autoridad que tienen conferida, y sin perjuicio de las competencias del consejo escolar en esta materia, el control y la aplicación de las normas de convivencia. En esta función deben participar los demás miembros de la comunidad educativa del centro. La dirección del centro debe garantizar la información suficiente y crear las condiciones necesarias para que esta participación pueda hacerse efectiva.
- 5. Los centros deben establecer medidas de promoción de la convivencia, y en particular mecanismos de mediación para la

resolución pacífica de los conflictos y fórmulas mediante las cuales las familias se comprometan a cooperar de forma efectiva en la orientación, el estímulo y, cuando sea preciso, la enmienda de la actitud y la conducta de los alumnos en el centro educativo.

Artículo 31. Principios generales.

1. La carta de compromiso educativo, que es el referente para el fomento de la convivencia, vincula individual y colectivamente a los miembros de la comunidad educativa del centro.
2. La resolución de conflictos, que debe situarse en el marco de la acción educativa, tiene como finalidad contribuir al mantenimiento y la mejora del proceso educativo de los alumnos.
3. Los procedimientos de resolución de los conflictos de convivencia deben ajustarse a los siguientes principios y criterios:
 - a) Deben velar por la protección de los derechos de los afectados y deben asegurar el cumplimiento de los deberes de los afectados.
 - b) Deben garantizar la continuidad de las actividades del centro, con la mínima perturbación para alumnado y profesorado.
 - c) Deben utilizar mecanismos de mediación siempre que sea pertinente.
4. Las medidas correctoras y sancionadoras aplicadas deben guardar proporción con los hechos y deben poseer un valor añadido de carácter educativo.
5. Las medidas correctoras y sancionadoras deben incluir, siempre que sea posible, actividades de utilidad social para el centro educativo.
6. Corresponde al Departamento, en el ámbito de los centros públicos, y a los titulares de los centros, en el ámbito de los centros privados, la adopción de medidas e iniciativas para fomentar la convivencia de los centros y la resolución pacífica de los conflictos.

Artículo 32. Mediación.

1. La mediación es un procedimiento para la prevención y la resolución de los conflictos que puedan producirse en el marco educativo, a través del cual se presta apoyo a las partes en conflicto para que puedan llegar por sí mismas a un acuerdo satisfactorio.
2. El Departamento debe establecer las normas reguladoras del procedimiento de mediación, que deben definir las características del procedimiento y los supuestos básicos en los que procede su aplicación.

Artículo 33. Protección contra el acoso escolar y contra las agresiones.

1. El Gobierno y el Departamento deben adoptar las medidas necesarias para prevenir las situaciones de acoso escolar y, en su caso, hacerles frente de forma inmediata, y para asegurar en cualquier caso a los afectados la asistencia adecuada y la protección necesaria para garantizarles el derecho a la intimidad.
2. El Departamento debe poner a disposición de los centros los medios necesarios para atender las situaciones de riesgo de acoso escolar. En caso de que resulte imprescindible, pueden adoptarse medidas extraordinarias de escolarización, pudiendo adoptar también el Departamento, en el ámbito de personal a su servicio, medidas extraordinarias de movilidad.
3. El Gobierno debe adoptar las medidas normativas pertinentes para asegurar, ante las agresiones, la protección del profesorado y del resto de personal de los centros educativos, así como de sus bienes o patrimonio. En caso de que las agresiones sean cometidas por menores escolarizados en el centro, si fracasan las medidas correctoras o de resolución de conflicto, deben aplicarse las medidas establecidas en la legislación de la infancia y la adolescencia.
4. La Administración educativa debe asegurar la opción de asistencia letrada gratuita al profesorado y al resto de personal de los centros públicos y de los centros privados sostenidos con fondos públicos que sean víctimas de violencia escolar, siempre que los intereses de los defendidos y los de la Generalidad no sean opuestos o contradictorios.

Artículo 37. Faltas y sanciones relacionadas con la convivencia.

1. Se consideran faltas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro educativa las siguientes conductas:
 - (a). Las injurias, ofensas, agresiones físicas, amenazas, vejaciones o humillaciones a otros miembros de la comunidad educativa, el deterioro intencionado de sus pertenencias y los actos que atenten gravemente contra su intimidad o su integridad personal.
 - (b). La alteración injustificada y grave del desarrollo normal de las actividades del centro, el deterioro grave de las dependencias o los equipamientos del centro, la falsificación o la sustracción de documentos y materiales académicos y la suplantación de personalidad en actos de la vida escolar.
 - (c). los actos o la posesión de medios o sustancias que puedan ser perjudiciales para la salud, así como la incitación a estos actos.
 - (d). La comisión reiterada de actos contrarios a las normas de convivencia del centro.
2. Los actos o las conductas a que se refiere el apartado 1 que impliquen discriminación por razón de género, sexo, raza, nacimiento o cualquier otra condición personal o social de los afectados han de considerarse especialmente graves.
3. Las sanciones que pueden imponerse por la comisión de alguna de las faltas tipificadas en el apartado 1 son la suspensión del derecho a participar en actividades extraescolares o complementarias o la suspensión del derecho a asistir al centro o a determinadas clases, en ambos supuestos por un período máximo de tres meses o por el tiempo que quede hasta la finalización del curso académico, si son menos de tres meses, o bien la inhabilitación definitiva para cursar estudios en el centro.

4. Entre las conductas contrarias a la convivencia que deben constar en las normas de organización y funcionamiento de cada centro deben figurar, al menos, todas las que tipifica el apartado 1, cuando no sean de carácter grave, así como las faltas injustificadas de asistencia a clase y de puntualidad.

La apuesta formal que el sistema educativo español ha realizado por el fomento de la mejora de la convivencia en los centros educativos tiene su origen, en primer lugar, en las propias expectativas de la sociedad respecto a la educación y, en segundo lugar, en las recomendaciones de los organismos internacionales (ONU, UNESCO, UE Y OCDE). Estos organismos se han convertido en espacios de análisis y reflexión sobre las necesidades de los sistemas educativos, así como de asesoramiento a los distintos organismos públicos responsables de la Educación en cada uno de los países. Cabría señalar, si la intencionalidad legislativa se corresponde con la realidad de las aulas.

1.3. El sistema educativo y la convivencia escolar en el mundo

A continuación se presenta una breve aproximación al estado de la cuestión para la mejora de la convivencia a escala internacional y nacional.

1.3.1. Escala internacional

- América

En los años 70 Estados Unidos ya consideraba la violencia escolar como uno de sus problemas educativos más preocupantes. Espelage, Holt y Henkel (2003) analizan la asociación entre la popularidad y los comportamientos de intimidación. La hipótesis principal del trabajo hace hincapié en la idea de que los estudiantes de grado medio deciden comportarse como intimidadores en las relaciones con sus compañeros a fin de integrarse o permanecer en el grupo de iguales. La investigación muestra la relación directa entre intimidación y popularidad, ya que muchas veces los agresores son los estudiantes más populares y educados y poseen una gran red de amigos. De esta correlación dedujo que cuanto más agresivo era el comportamiento del individuo,

mayor aceptación encontraba en el grupo. El deseo de un individuo de ser aceptado entre sus compañeros e integrarse en el grupo de pares le impulsa a realizar actos violentos, es decir, aspira a ser reconocido a cualquier precio.

Baly y Cornell (2011) abordan el problema de clima escolar. Los autores comprobaron que los estudiantes sostenían, en un porcentaje elevado de casos, que ni los compañeros de clase ni los profesores mediaban ante situaciones de acoso escolar, lo que les lleva a concluir que en los centros educativos prevalece una cultura del bullying que debería tenerse en cuenta a la hora de determinar las medidas encaminadas a prevenirlo.

- Asia

The Economist Intelligence Unit (2014) investigó que países están preparando mejor a sus alumnos para el trabajo en el siglo XXI, ello a través de estadísticas que abarcan variables como el salario de los docentes, el resultado de alumnos en pruebas internacionales como PISA, el nivel de asistencia a las escuelas y el presupuesto de los gobiernos invertido en educación. El modelo asiático de educación, especialmente el desarrollado en países como Japón, Corea del Sur, Singapur o China es competente, a la vez que competitivo. Este sistema ha tenido repercusiones en la salud mental de niños y jóvenes. Se han observado altos niveles de depresión en alumnos de estos países, además Japón y Corea del Sur resaltan por sus altos índices de suicidio generalizado por el constante estrés y la continua competencia que se extiende después de la escuela a la vida laboral. El suicidio se ha convertido desde hace unos años en la principal causa de muerte en jóvenes de entre 15 y 24 años en Corea del Sur. Ello ha llevado a que se comience a plantear la idea de un cambio estructural en el sistema educativo de este país a fin de aliviar las consecuencias de un sistema educativo vinculado a un sistema de producción continuo. Precisamente, en Asia, hasta la fecha, no se han contemplado propuestas de intervención educativa para la mejora de la convivencia escolar.

- Oceanía

En Australia la educación, entendida como conocimiento, valores y destrezas, se considera básica en la formación de los ciudadanos del futuro. Se insiste además en el

papel de la escuela como una “*learning community*” o comunidad de aprendizaje en la que se da una colaboración comunitaria entre padres, profesores y los propios alumnos. El currículum australiano contempla los centros educativos como promotores de la inteligencia, la psicología, la socialización, las emociones, la moralidad, la espiritualidad y la estética. La convivencia escolar se contempla desde una perspectiva globalizada y transversal.

- Europa

Tal y como afirmó Blaya en el Encuentro Europeo por la Convivencia celebrado en Madrid en 2007, el interés creciente de la Unión Europea por la violencia escolar, los malos tratos y la intimidación entre escolares supuso el inicio de la financiación de investigaciones e innovaciones educativas en los Estados Miembros. Pero también ha tenido repercusiones en la política europea a la hora de enfrentarse al problema. En consecuencia, las recomendaciones europeas han versado tanto sobre las iniciativas a nivel nacional como sobre la cooperación internacional a través de la promoción de acciones y estudios coordinados, de cara a conocer la dimensión real de la violencia en las escuelas y las similitudes o diferencias entre los países.

Pero la cooperación alcanzada no fue suficiente, al menos en lo referente a la investigación educativa.

En la Conferencia organizada por la Comisión Europea *La Seguridad en las escuelas* (Etxebarría, 2001) se definieron los tres condicionantes del avance de la comparación europea sobre violencia escolar:

- La escasez de estudios cuantitativos a escala nacional.
- La falta de una definición común de violencia escolar en el conjunto de todos los Estados, utilizando conceptos diversos.
- El uso de metodologías distintas.

A partir de estas reflexiones sobre las necesidades en la investigación que han dificultado la coordinación entre países en el estudio de la violencia escolar, Debarbieux y Blaya (2009) aseguran que es necesario dar respuesta y lo intentan en el marco del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. La creación del Observatorio como red de investigadores europeos se propone a la Comisión Europea en 1998, después de la Conferencia de Utrecht en la que se pusieron de manifiesto las necesidades de la investigación, y en la que se constató, además, un aumento notable de los casos de la Comisión Europea, el Consejo Regional de Aquitania (Francia), el Ministerio de Educación Nacional (Francia) y la Universidad Victor Segalen Burdeos 2 (Francia), permite la colaboración entre equipos universitarios de investigación de Alemania (Nuremberg), Inglaterra (Universidad de Porsmouth), Bélgica (Bruselas), España (Sevilla), Italia (Turín), Suiza (Lausana). Además, colabora estrechamente con equipos de Canadá (Universidad de Laval y Sherbrooke), Japón (Universidad de Osaka), México (Universidad de México), Burkina Fasso (Unidad de Formación e Investigación de Ougadougou).

Desde el principio, *el Observatorio Europeo de la violencia escolar* se ha convertido en una referencia en el estudio de la violencia en el medio escolar. Sus objetivos son:

- Avanzar en el mejor conocimiento de la violencia escolar, la delincuencia y victimización juvenil, y sus problemas adyacentes.
- Identificar y reconocer buenas prácticas de intervención y de prevención exitosas.
- Descubrir y homologar buenas metodologías de investigación.

Entre sus actuaciones destacan:

- Evaluación del clima en los centros escolares.
- Encuestas comparativas y acuerdos de cooperación entre países europeos, y con países de fuera de Europa.

- Seminarios y conferencias en el marco de la formación continua del personal de la educación, justicia y policía, evaluando acciones formativas.
- Centro de documentación y de información (base de datos y literatura).
- Acogida y formación de estudiantes en prácticas de otros países en torno a su metodología de investigación.
- Evaluación del impacto de programas de intervención.

Desde el primer momento el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar ha favorecido el encuentro entre los distintos países mediante la organización de conferencias. Cinco años después, en 2003, se creó el Observatorio Internacional de la Violencia Escolar. Este nuevo Observatorio nació con la pretensión de complementar al europeo en la adquisición de un mayor conocimiento sobre la violencia en los centros educativos con el fin de detenerla.

Por otro lado, la Acción CONNECT es una iniciativa del Parlamento Europeo implementada por la Comisión Europea entre los años 1999 y 2002, con la finalidad de reforzar la unión entre la Educación, la Formación y la Cultura.

- Alemania

Por otro lado, una de las líneas de trabajo más desarrolladas en Alemania es la prevención de la violencia a través de la promoción de las competencias socioemocionales. El proyecto Faustlos, implantado en la región alemana de Fulda, es un buen ejemplo de ello. Este proyecto nace como respuesta a la experiencia negativa que tienen los niños desde que acceden a la escuela en el parvulario hasta que llegan al instituto. Muchos perciben los centros docentes como un campo de batalla en el que lidiar con dificultades que van desde el maltrato psicológico hasta la agresión física. El

proyecto Faustlos (Cierpka, 2004) pretende erradicar estas situaciones abusivas que se dan dentro de las escuelas, en el patio o en el aula.

Otro ejemplo que ilustra cómo se está abarcando el problema de la violencia desde la prevención es el caso de la Escuela de Laagberg. Esta escuela ha incorporado la “cultura de la discusión” en el *Klassenrat*, lo que favorece en los alumnos el desarrollo integral de su personalidad, el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos y el *selfmanagement*. Esta implantación de una visión positiva del conflicto ha requerido la coordinación entre los distintos profesionales implicados en el centro.

Como se puede observar, Alemania interviene sobre las relaciones que se establecen entre los niños aunque no se den necesariamente agresiones físicas. En cuanto a la investigación, a pesar de estar muy ligada a prácticas educativas como las mencionadas, carece de una función evaluadora que permita determinar su eficacia y sus efectos. Quizá esta carencia explique el aumento de denuncias de hechos violentos en la escuela, a pesar de la larga tradición de acciones educativas (Shäfer, Werner y Crick, 2002).

- Austria

Austria muestra una tendencia similar a la alemana. En 1997 comenzó a hacerse eco en los medios de comunicación la violencia que se producía en las escuelas, lo que captó la atención pública. Desde entonces, el Gobierno ha financiado proyectos de intervención y ha distribuido materiales informativos, pero no se ha establecido ningún programa a nivel nacional. Casi todas las iniciativas realizadas en las escuelas fueron puntuales y organizadas por profesores aislados, y se centraron únicamente en el comportamiento del alumnado. Partiendo de esta situación, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura estableció unas líneas de actuación, intentando mejorar la cooperación entre los investigadores, las instituciones gubernamentales y los profesores de los centros educativos:

- El conocimiento generado por la investigación educativa debe redundar en la formación del profesorado a través de la organización de seminarios.

- Los proyectos financiados respetarán unos apartados comunes: fundamentación teórica, definición de metas, descripción de los métodos y evaluación.
- Las propuestas de los proyectos y los programas deben ser evaluadas por expertos externos.
- Las actuaciones no deben centrarse únicamente en la conducta de los alumnos, sino también abordar el comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.

- Bélgica

Bélgica es un estado federal, pero sus comunidades cuentan con administraciones educativas estructuradas de forma similar que desarrollan políticas educativas parecidas a la hora de prevenir e intervenir en la violencia en las escuelas.

La carencia de datos científicos que diesen a conocer la incidencia de la violencia en las escuelas belgas llevó a los Ministerios de Educación Flamenco y Valón a financiar una investigación cuyos resultados más interesantes mostraron que, en el año 2000, la violencia física en las escuelas era casi inexistente, mientras que las agresiones verbales hacia alumnos y profesores eran de los problemas más destacados. Ante estos resultados, ambos Ministerios argumentaron de forma distinta. En territorio flamenco se consideró que la calidad de la relación alumno-profesor es el mejor predictor del comportamiento antisocial en la escuela, disminuyendo éste en los centros donde el profesorado estaba preparado para escuchar a sus alumnos, enseñarles bien y tratarles justamente, de acuerdo a su edad (Carra y Hedibel, 2009).

- Dinamarca

En Dinamarca las cifras de la Agencia Danesa de Supervisión del Trabajo indicaron que los accidentes relacionados con la violencia en la educación casi se habían doblado entre los años 1993 y 1997. De esta forma el problema se hizo evidente. La mayoría de los recursos se utilizaron en la reparación inmediata de los daños ocasionados por la violencia en las escuelas, en lugar de destinarlos a esfuerzos

preventivos con resultados a largo plazo. No se tuvo en cuenta las condiciones específicas del ambiente escolar que pudiesen favorecer la aparición de los índices detectados.

- Finlandia

Finlandia fue uno de los países pioneros en la investigación sobre bullying, pero los primeros trabajos no se dieron a conocer hasta principios de los años 80. Estos trabajos replicaron la metodología de Olweus y se unieron a la línea de trabajo desarrollada en Noruega y Suecia. No es hasta la década de los 90 cuando se empiezan a desarrollar distintos programas de intervención. La primera fue la evaluación de un proyecto desarrollado en Kempele en los años 1990 y 1998. En un instituto de este municipio se implementaron diversas medidas de prevención y de intervención partiendo del principio de que el bullying no debía ser tolerado: grupos de discusión entre alumnos, profesores y padres, asesoramiento externo al centro, mejores medidas de seguridad en la escuela, realización de actividades deportivas y culturales destinadas a aumentar la cohesión entre los alumnos. La evaluación puso de manifiesto la reducción de los casos de maltrato entre iguales.

También se evaluó el programa de intervención de Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (2000) basado en el entrenamiento del profesor. Las medidas estaban destinadas a la capacitación de los profesores para poder intervenir en casos de bullying. La investigación puso de manifiesto que éstas fueron efectivas en la disminución de las agresiones físicas y verbales. En ella también se requería que las escuelas tuviesen diseñados planes y programas contra el maltrato entre iguales.

- Francia

En Francia las políticas públicas se destinaron, sobre todo, a las zonas denominadas “de riesgo”, donde la necesidad de actuar en la compensación de las dificultades sociales a través de los recursos educativos y materiales era más urgente. Un conjunto de investigaciones, por ejemplo, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2006) han evidenciado que tampoco los factores socioeconómicos explican en su totalidad el aumento del comportamiento agresivo. Por ello, se incorpora a la

investigación el contexto escolar, su organización y su funcionamiento, ya que la misma organización de las escuelas puede ser generadora de violencia entre sus alumnos.

- Grecia

En Grecia desde los primeros años de 2000 se han adoptado enfoques psicológicos en el diseño de las investigaciones con el objeto de comprender mejor los mecanismos que conducen al sujeto a desarrollar conductas agresivas en el ámbito escolar.

- Irlanda

En Irlanda, los primeros estudios realizados en Dublín estuvieron dirigidos por O'Moore (2000) y han proporcionado un indicativo fiable sobre la incidencia, la frecuencia y la tipología del maltrato entre iguales y el comportamiento violento entre los alumnos. Por su parte, los sindicatos de profesores también contribuyeron al diagnóstico de la violencia en las escuelas, realizando estudios en los que se perfilan los distintos tipos de maltrato que sufren los profesores en su lugar de trabajo.

- Italia

La investigación en Italia se inició con estudios dirigidos a describir el maltrato entre iguales y a diagnosticar su incidencia entre la población escolar italiana. El trabajo de Baldry (2004) analiza cuáles son las percepciones de los escolares italianos frente al bullying. En él se ofrecen conclusiones novedosas, como que un acto de acoso escolar llevado a cabo por una sola persona es valorado frecuentemente de modo positivo, resultando reforzada de esta forma la conducta agresiva.

- Islandia

Islandia cuenta con poca información sobre la violencia en sus escuelas. En cuanto a la intervención, el Ministerio de Educación ha proporcionado estrategias generales a las escuelas para la prevención, un plan de acción para detener el maltrato entre compañeros y sugerencias sobre cómo poner a disposición de los interesados toda la información necesaria. Incluso se ha introducido una nueva disciplina en el

currículo nacional: “Habilidades para vivir”, que parece abordar de forma sistemática la violencia escolar.

- Luxemburgo

En Luxemburgo la intervención está orientada a capacitar a los alumnos en las habilidades de escucha, mediación, y adecuada resolución de conflictos. Este objetivo se concreta de diferente manera en los proyectos educativos de los centros, pero intentando en cualquier caso que los alumnos comprendan el significado de la violencia y sensibilizándoles sobre este fenómeno en las escuelas y en su entorno personal. De esta forma aprenden a situarse en las circunstancias que dan lugar a este fenómeno y se les anima a que tengan una actitud activa en la búsqueda de una solución.

- Noruega

En Noruega se desarrolló en el año 1996 el Programa CBR (Programa Noruego para la Prevención y el Tratamiento de la Intimidación en las escuelas) responsabilidad del Ministerio de Educación y evaluado por el Centre for Behavioural Research de la Universidad de Stavanger. Fue un programa nacional destinado a reducir problemas sociales y emocionales en las escuelas. Se caracterizó por su amplitud, por no estar demasiado centrado en la intimidación para poder prevenir otro tipo de comportamientos problemáticos, pero al mismo tiempo por tener un método específico para abordarla y erradicarla, integrar las actividades previstas en un plan de acción más global que implica a profesores, padres y alumnos, estar asistido por profesionales externos y contar con el apoyo del Ministerio y de sus departamentos locales. Su objetivo principal fue la prevención, abarcando estrategias como el liderazgo en el ámbito escolar, estrategias de aprendizaje y de cooperación entre el profesorado, la gestión del aula, la cooperación de los padres y la adaptación de las aproximaciones a la intervención a partir del problema que se trate. Su evaluación contribuyó a determinar qué efectividad tenía cada componente en la reducción de los diferentes tipos de problemas sociales y emocionales (Grañeras y Vázquez, 2009).

- Países Bajos

El sistema educativo de Países Bajos se ha formulado como meta el desarrollo global de todos sus alumnos, tanto en conocimientos como en procedimientos, estrategias y habilidades emocionales, así como en la adquisición de un rol autónomo. Es en este marco en el que hay que entender la campaña Escuela Segura, innovación realizada en el ámbito de la Educación Primaria y Secundaria, la formación vocacional y la educación de adultos, y coordinada por los equipos directivos responsables de gestionar la educación por encargo del gobierno. La investigación sobre violencia escolar en Países Bajos está relacionada con la competencia social de los sujetos. Los estudios reflejan que la información apenas afecta al comportamiento de los individuos por lo que se orientó a la práctica educativa a que los alumnos hiciesen uso adecuado de sus habilidades sociales durante la edad escolar, siendo el personal del centro el que les ayudase a consolidarlas dentro del contexto educativo, así como a incorporar la responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia su entorno: aprender a reconocer y expresar los sentimientos, aprender a reconocer y respetar las emociones de otros y aprender a definir los límites propios ya respetar los de los demás, aprender a reflexionar sobre las propias posibilidades de acción y las opciones para desarrollarlas, aprender a razonar sobre las relaciones con los demás y con el entorno y sus consecuencias, y aprender a abordar la presión de los iguales y de los medios de comunicación.

- Portugal

En Portugal la práctica educativa se han identificado dos tendencias importantes destinadas a trabajar con alumnos absentistas, infancia no escolarizada o con fracaso escolar, al considerar estas situaciones como las causas principales de la violencia en las escuelas, colaborando corporaciones policiales y el Gabinete de Seguridad del Ministerio de Educación.

- Reino Unido

En Reino Unido, durante la década de los noventa se realizaron distintos estudios que abordaban el tema desde distintas perspectivas: Boulton y Hawker (1997)

encontraron una conexión entre la intimidación relacional y psicológica con la angustia emocional. Smith y Sharp (1991) constataron que el amor propio, el liderazgo en las relaciones sociales y la habilidad para resolver problemas como estrategias valiosas de los alumnos a la hora de comportarse socialmente de forma eficaz, aunque no conlleve la desaparición de posibles intimidaciones. Sutton, Smith y Swettenham (1999) encontraron que algunos alumnos “abusones” utilizan estrategias de manipulación social pero carecen de la capacidad de ponerse en el lugar de los demás. Por otro lado, en 2004, Boyle y Hunter, compararon las estrategias desarrolladas por sujetos de diferentes edades, niños y adolescentes, con la intención de conocer las preferencias individuales adoptadas ante situaciones conflictivas desde una perspectiva evolutiva. Se confirmó que el modelo de las ecuaciones estructurales era válido para estudiar poblaciones escolares en situaciones de acoso escolar. Los cuatro factores estudiados, deseos, búsqueda de apoyo social, enfoque del problema y evasión, revelaron interesantes asociaciones con las variables sexo, nivel escolar y frecuencia del acoso escolar.

- o Suecia

En Suecia, La Ley de Educación establece que las escuelas deben trabajar activamente en la prevención de todo tipo de comportamientos violentos que se puedan producir en los centros educativos, diseñando planes de acción contra la violencia y el maltrato entre iguales, y responsabilizando directamente a los directores de los centros. En la práctica, todas las escuelas cuentan con estos planes que son evaluados de forma periódica. En la implementación de estas actuaciones destaca la importancia de la cooperación entre toda la comunidad educativa y otros estamentos sociales, como puede ser la policía (Campart y Linström, 1997). Como principio básico de actuación se afirma que “cuanto más se haga para prevenir las formas menos serias de violencia, hay más posibilidades de prevenir, al mismo tiempo, la violencia de naturaleza más seria”.

1.3.2. Escala Nacional

En este apartado, se contemplan las intervenciones llevadas a escala nacional.

Según Bisquerra (2008), *“Uno de los graves obstáculos a la convivencia es la violencia. Se puede afirmar que la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación emocional constituyen un mismo marco de referencia”*.

En esta misma línea, tal y como afirma Segura (2007) *“lo cierto es que de esta materia llamada convivencia no se ha enseñado nada a los futuros profesores, ni en las escuelas de Magisterio ni en las facultades universitarias, ni contenidos, ni didáctica, ni prácticas... por eso muchos profesores, sean maestros o licenciados, se encuentran perdidos cuando tienen que enseñar a sus alumnos a convivir correctamente, es decir, con eficacia y justicia. A menudo los docentes no saben qué hacer cuando tienen que enfrentarse a un conflicto en el aula o en el patio de recreo. Y como no se les ha entrenado para ello, reaccionan con desesperación o con ira ante la violencia de los alumnos”*.

España inició el estudio de la convivencia escolar más tarde que los países pioneros, y desde entonces, también constata que es un problema considerado relevante en los ámbitos político y académico. Por esta razón, en la actualidad, existen numerosos trabajos e informes realizados con el fin de arrojar luz sobre las sombras que proyecta la violencia en el entorno escolar español. A continuación, se aborda, en primer lugar los informes que describen una panorámica general del conjunto del país, como son el Defensor del Pueblo (2000), Reina Sofía (2005), Cisneros X (2005). Después, se aborda la situación por comunidades autónomas.

- Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (2000). Defensor del Pueblo-UNICEF.

La Comisión de Educación del Parlamento solicitó en 1998 a la Oficina del Defensor del Pueblo la elaboración de un informe sobre la violencia escolar. Este trabajo fue

realizado en colaboración con el Comité Español de UNICEF, dando lugar en 2000 a la publicación conjunta de un estudio de ámbito nacional acerca de las agresiones entre iguales con abuso de poder en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Entre sus principales objetivos estaban: contribuir al proceso de concienciación y sensibilización contra la violencia escolar, proporcionar a la comunidad educativa una descripción objetiva y rigurosa de la problemática, impulsar y facilitar futuras tareas de investigación en esta materia.

La muestra se constituyó con 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria, elegidos atendiendo a tres variables: contexto poblacional (urbano-rural), titularidad (pública-privada) y distribución proporcional en las diferentes Comunidades Autónomas. En total se encuestó a 3000 estudiantes, diez alumnos y alumnas por centro, la mitad chicos y la mitad chicas. Los jefes de estudios también formaron parte de la muestra.

Las conclusiones a las que se llegaron a partir de las encuestas realizadas a los alumnos son las siguientes:

- El alumnado comunica la existencia de conflictos un mayor número de veces que el profesorado.
- El alumnado que se declara víctima es menos que quienes se confiesan agresores en las categorías menos graves (exclusión social, agresión verbal, agresión física indirecta y directa).
- El aula parece ser el lugar que, en mayores ocasiones, es elegido por los agresores para maltratar a las víctimas.
- Existen estudiantes que reconocen haber visto agresiones del alumnado hacia el profesorado y viceversa.

- Por regla general, cuando una víctima es agredida acude a pedir ayuda a los amigos y a los familiares, en menor medida al profesorado.
- Las variables sexo, edad y curso académico están directamente relacionadas con el maltrato escolar. Los chicos agreden y sufren mayor número de agresiones que las chicas, aunque la conducta de hablar mal de los otros se da más entre las chicas. La mayor incidencia del maltrato se produce entre los 12 a los 14 años, descendiendo paulatinamente hasta los 16 años. Y se ha detectado que las víctimas aparecen más en el primer y segundo curso, justo lo contrario ocurre en cuarto curso.
- El profesorado atribuye las actitudes violentas de los estudiantes a causas externas.
- Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (2006). Defensor del Pueblo-UNICEF.

Se realizó en el año 2006 una misma investigación que la del año 2000 para comparar los resultados con los obtenidos en el trabajo anterior. A nivel general, es preocupante que el profesorado, los equipos de orientación y los servicios de ayuda no son percibidos como el auxilio más inmediato a pesar de su proximidad al alumnado. Algunas de las recomendaciones que se presentan en el Informe son: la evaluación de las actuaciones, la realización de estudios territoriales, el impulso de campañas de sensibilización, la extensión de los programas de prevención en Educación Primaria, la promoción de planes de convivencia en los centros, la dotación de personal, el diseño de medidas para combatir el “cyberbullying” y el fomento de la adquisición de estrategias de comunicación y de habilidades de relación interpersonal por parte del alumnado.

- Violencia entre compañeros en la escuela (2005). Centro Reina Sofía.

El Centro Reina Sofía es una institución dedicada desde 1997 al análisis de la violencia realizando y fomentando proyectos de investigación, congresos, materiales didácticos, publicaciones... su principal objetivo es contribuir a la disminución de la violencia, sensibilizar a la sociedad y apoyar a los profesionales.

Para detectar la situación actual de la violencia entre iguales en los Institutos de Educación Secundaria en España, el Centro Reina Sofía realizó una investigación a partir de la aplicación de una encuesta de elaboración propia. La muestra estuvo constituida por 800 adolescentes entre 12 y 16 años, escolarizados en 576 centros públicos, 176 privados concertados y 48 privados no concertados. Las conclusiones del estudio fueron las siguientes:

- El 75% de la muestra ha sido testigo de la violencia escolar.
- Las víctimas consideran que la principal causa de la violencia es que “la han tomado conmigo” (37,1%). Los agresores afirman que sus conductas violentas son respuesta a las provocaciones de las víctimas (70,5%).
- En general, el tipo de maltrato más sufrido por las víctimas es el emocional (82,8%), seguido del maltrato físico (50,9%).
- Los lugares más habituales para llevar a cabo las agresiones son la clase (54,3%) y el patio (53,4%).

Tanto agresores como víctimas están de acuerdo en que los profesores no intervienen en el conflicto “porque no se enteran” (27,9% y 39,7%, respectivamente).

- Estudio Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España (2006). Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.

De acuerdo con las conclusiones del estudio, un 23% del alumnado sufre acoso escolar. Las comunidades autónomas que presentan mayores índices de acoso son Andalucía, País Vasco y Navarra, mientras que los porcentajes más bajos aparecen en

Canarias y Aragón. Los acosadores manifiestan que las razones para acosar son para gastar una broma, para molestar o porque los provocaron. Finalmente, el informe presenta que las secuelas psicológicas más comunes entre las víctimas de acoso escolar son: baja autoestima, somatizaciones, depresión y estrés postraumático, llegando a pensar en el suicidio en un 15% de los casos.

Después de conocer los principales resultados de los tres informes básicos llevados a cabo en ámbito nacional, se aborda de manera esquemática las iniciativas propuestas por las comunidades autónomas:

Tabla 1: Iniciativas propuestas por las Comunidades Autónomas.

Comunidad Autónoma	Informe	Características
Andalucía	Iguaz, E. (dir.) (2005). Informe sobre la convivencia en los centros educativos, Granada, Consejo Escolar de Andalucía.	Presenta un análisis de las acciones llevadas a cabo y nuevas propuestas de intervención.
Aragón	Gómez, C. (2006). Relaciones de convivencia y conflicto escolar en centros aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa, Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón.	Presenta un análisis de las acciones llevadas a cabo y nuevas propuestas de intervención.
Asturias	Pérez, A (2005). Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos (2000-2003). Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Consejería de Educación del Principado de Asturias.	Es un dossier histórico. Es un estudio descriptivo que hace evidente los niveles de conflictividad y absentismo registrados en los centros asturianos. No indaga en causas y ni propuestas de mejora.

Baleares	Observatorio Autonómico para la Convivencia Escolar en los centros educativos (2006). La convivencia escolar en las Islas Baleares. Educación Secundaria Obligatoria.	Se analizó cual es el estado de la convivencia en la ESO. También aporta nuevas propuestas de intervención.
Canarias	Consejo Escolar de Canarias (2003). La construcción de valores desde la familia la escuela. Un estudio de los valores en Canarias, La Laguna. Rodríguez, J. (2005). La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria, Colección Evaluación e Investigación Educativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.	En ambos informes se realiza un estudio sobre los valores implicados en la mejora de la convivencia, así como propuestas de mejora.
Cantabria	González, J.L. (dir) (2006), Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria, Consejería de Educación de Cantabria.	La finalidad de este estudio era determinar la frecuencia y los tipos de conflictos y evaluar el clima de convivencia.
Castilla y León	La convivencia en los centros docentes de Castilla y León. Información derivada del tratamiento de los datos proporcionados por los centros educativos (2006-2007), Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.	La finalidad es conocer datos sobre convivencia en Castilla y León.
Castilla-La Mancha	Convivencia escolar en Castilla-La Mancha. Situación y propuestas de actuación (2007). Consejo Escolar de	El objetivo era conocer la situación de la convivencia escolar.

	Castilla-La Mancha.	
Cataluña	Ponferrada, M.; Villà, R.; Miró, M.; Carrasco, S. y Gómez-Granell, C. (2006). <i>Convivència i conflictes als centres educatius</i> , Barcelona. Sindic de Greuges.	El informe se centra en el análisis específico de las relaciones entre iguales.
C. Valenciana	Marchesi, A., Martín, E, Pérez, E. y Álvarez, N. (2007). Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia, Valencia, Publicaciones del Sindic de Greuges de la Comunidad Valenciana.	La finalidad era conocer la incidencia del maltrato entre iguales, analizar las distintas realidades y el clima escolar general en las escuelas valencianas.
Extremadura	Inspección General y Evaluación (2001-2003). <i>Política educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura para hacer frente a la conflictividad en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria</i> , Secretaría General de Educación de la Junta de Extremadura.	Presenta la política educativa de la Junta de Extremadura en materia de convivencia escolar.
Galicia	Zabalza, M.A. (1999). <i>Informe La Convivencia en los centros escolares de Galicia</i> . Santiago de Compostela, Consejo Escolar de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.	El Informe contempla la visión general de la convivencia en los centros escolares, así como la normativa existente, la naturaleza de los conflictos y las metodologías llevadas a cabo para resolverlos.
Madrid	Marchesi, A.; Martín, E.; Pérez, E. y Díaz, T (2006). <i>Convivencia, conflictos y</i>	El Informe contempla las conflictos entre profesores

	educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid, Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.	y alumnos, las razones de los conflictos, la influencia de la familia y de la Administración. Además de propuestas de intervención.
Murcia	La convivencia en los centros escolares como factor de calidad (2001). Consejo Escolar de la Región de Murcia.	Inspección educativa realizó un estudio en ocho centros (cuatro de primaria y cuatro de secundaria). Se analizó la convivencia entre los profesores, los alumnos, la disciplina en el centro, así como las medidas para prevenir los conflictos.
País Vasco	La Educación para la Convivencia y la paz en los centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2003). Instituto de Evaluación e Investigación Educativas del País Vasco.	Analiza la realidad de la Educación para la Paz y la convivencia en los centros educativos vascos, realiza una propuesta de actuación global y elabora conclusiones y orientaciones para abordar el fenómeno de la paz y la convivencia.
La Rioja	Sáez, T.; Calvo, J.; Fernández, F.; Silván, A. (2005). El Acoso Escolar en los centros educativos de la Rioja, Dirección General de Educación de la Comunidad de La Rioja.	Describe los perfiles de las víctimas y los agresores para elaborar protocolos de actuación.

La convivencia escolar y por ende, la prevención de la violencia hace más de dos décadas que se investiga, e igualmente, se implementan prácticas educativas para mejorarla.

CONCLUSIÓN

Después de la revisión realizada se confirma la importancia de un nexo común que englobe toda práctica e investigación.

Es el momento de un planteamiento legislativo que favorezca esta unión, a través de un currículum de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, que vaya más allá de unos principios éticos como las competencias “sociales y cívicas” o asignaturas concretas. La mejora de la convivencia debe residir en la formación inicial de los futuros docentes, tanto en los grados de infantil y primaria, cómo en el máster de Educación Secundaria.

Mejorar la convivencia debe formar parte del currículum oculto del docente y debe hacerse evidente en cada gesto, mirada y acción en su práctica diaria. Tal y como manifiestan las investigaciones, aunque la relación entre compañeros es positiva, hay enfrentamientos que enturbian la vida diaria del alumnado (Fraile, Maya y Seisdedos, 2002), un 24% del alumnado sufre acoso escolar (Oñate y Piñuel, 2006); la valoración paterna de la escuela influye de manera directa no sólo en la actitud del adolescente hacia la escuela, sino también en su autoestima académica (Cava, Musitu y Murgui, 2006); la innovación educativa es una construcción compleja pero posible, elaborar buenas propuestas es posible gracias a la implicación de todos los afectados, en particular del profesorado (García, 2006).

Esta formación inicial del docente, debe acabar de aterrizar en la realidad del aula, y para ello es fundamental el apoyo legislativo a través del currículum. Velar por la integridad del alumno en toda su esencia es apostar por su seguridad, crecimiento y maduración emocional. Una manera de unificar este ideal en la comunidad educativa sería estableciendo en el currículum unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes para todas las comunidades autónomas, bajo la supervisión y protección del Ministerio de Educación.

A partir de la revisión de la literatura en este primer capítulo, a continuación se presenta la importancia de la gestión emocional para mejorar la convivencia. Como se ha presentado en la introducción de la presente Tesis, las emociones son un papel

imprescindible en el conflicto, tanto en su desencadenante, como en el proceso y en la resolución del mismo.

“En el lenguaje se sintetiza la vida: el lenguaje expresa lo que el ser humano piensa, siente, ama, quiere, hace y sufre”

(E. Girard)

CAPÍTULO 2. LAS EMOCIONES Y EL CONFLICTO DESDE LA NEUROCIENCIA

INTRODUCCIÓN

Una emoción puede influir no sólo en nuestro comportamiento, también en el comportamiento de otros y son cruciales para entender cómo los individuos se comportan dentro de las situaciones estresantes o conflictivas.

“Cómo los educadores saben desde siempre, para el alumnado no es suficiente con dominar conocimientos y habilidades de razonamiento lógico en el sentido académico tradicional; deben además ser capaces de elegir y utilizar esas habilidades y conocimientos de forma útil fuera del contexto estructurado de la escuela y del laboratorio. Porque estas elecciones está basadas en la emoción y en el pensamiento emocional... Cuando los educadores no valoramos la importancia de las emociones de los estudiantes, estamos olvidando una fuerza fundamental del aprendizaje. Se podría decir de hecho que nos olvidamos del factor más importante del aprendizaje” (Immordino y Damasio, 2007).

A continuación se presenta como las emociones influyen en las relaciones interpersonales, siendo principalmente importante contemplar la neurociencia en la regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos. Además de profundizar en las emociones morales, dónde el término emoción y moralidad se abordan desde una perspectiva globalizada e integradora entre la psicología, etiología, neurociencia cognitiva, filosofía, temas jurídicos y religiosos.

2.1. Las emociones desde la neurociencia

2.1.1. La explicación neurocientífica de las emociones

La neurociencia es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje (Salas, 2003). Para llegar a comprender el proceso educativo basado en el aprendizaje, es necesario conocer la base de dicho fenómeno, y para eso se debe comenzar por la exploración del sistema nervioso y su estructura constituyente: la neurona.

Ya en 2001 el equipo de investigadores formado por Kandel, Schawartz y Jessel afirmó que “el encéfalo es una red de más de 100.000 millones de células nerviosas delimitadas, que se interconectan en sistemas que producen nuestras percepciones del mundo externo”. Las neuronas son el núcleo en funcionamiento del cerebro y de todo el sistema nervioso. Hay neuronas de todos los tamaños, pero el cuerpo de cada neurona cerebral oscila entre 5 y 135 micrometros. Dichas células fueron descubiertas por primera vez a finales del siglo XIX por el neurocientífico español Santiago Ramón y Cajal. A diferencia de otras células tienen decenas de miles de bifurcaciones que emergen de su núcleo, denominadas dendritas. Las dendritas reciben impulsos eléctricos de otras neuronas y los transmiten a través de una larga fibra, denominada axón. Normalmente hay solo un axón por neurona.

Una capa denominada la capa de mielina rodea a cada axón. La capa aísla al axón de las otras células e incrementa la velocidad de transmisión del impulso. Dicho impulso viaja a través de un proceso electroquímico y se puede desplazar a lo largo de 1,80 cm de altura de un adulto cualquiera en dos décimas de segundo. Una neurona puede transmitir de entre 250 y 2500 impulsos por segundo. Las neuronas no tienen contacto directo entre sí. Las neuronas, por tanto, se relacionan unas con otras mediante un proceso llamado sinapsis, de esta forma, la información que se produce, por ejemplo, en el hombro al sentir una palmada, se transmite a través de la médula espinal hasta llegar al encéfalo, mediante vías ascendentes. También las señales

nerviosas pueden viajar desde el cerebro hasta el músculo en una vía inversa llamada descendente. Las sinapsis permiten el funcionamiento del cerebro en relación a las funciones cognitivas, gracias a ellas se genera la atención, la motivación, la memoria, el lenguaje, etc.

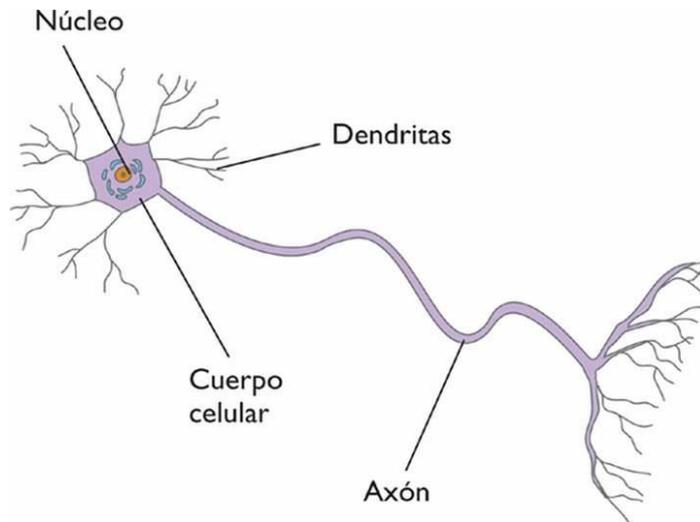


Figura 4: Neurona

De ahí se desprende la importancia de conocer las bases estructurales y funcionales de nuestro sistema nervioso, comprender la naturaleza de las neuronas y como se relacionan formando núcleos y como éstos se comunican entre sí para dar origen a un fenómeno cognitivo. Por lo que la neurociencia también estudia la neuroquímica, es decir, la composición química de las sustancias que intervienen en la actividad del sistema nervioso. Entre cada dendrita y su axón hay un hueco pequeño de aproximadamente unos 20 nanómetros denominado sinapsis (del término griego “unión”). Una neurona típica recoge señales de las demás a través de las dendritas, que están cubiertas en la sinapsis por miles de diminutas protuberancias, denominadas espinas dendríticas. La neurona envía, impulsos de actividad eléctrica a través del axón hacia la sinapsis, donde la actividad libera sustancias químicas almacenadas en receptáculos (vesículas sinápticas) al final del axón. Dichas sustancias químicas, denominadas neurotransmisores, pueden tanto excitar como inhibir la neurona vecina.

La lista de neurotransmisores conocidos ha ido aumentando desde los años 80, y en la actualidad se han contabilizado más de 60. Algunos de los neurotransmisores más comunes son la serotonina, la dopamina, adrenalina, noradrenalina, GABA y glutamato.

- Serotonina: niveles bajos de este neurotransmisor se asocian a la depresión y la obsesión.
- Dopamina: implicado en las conductas adictivas y en los procesos cognitivos asociados al aprendizaje y toma de decisiones.
- Endorfinas: promueven la calma, mejoran el humor, reducen el dolor, potencian las funciones del sistema inmunitario.
- Adrenalina: desencadena mecanismos de supervivencia. Permite reaccionar en situaciones de estrés.
- Noradrenalina: relacionada con la motivación y la ira. El desajuste de noradrenalina se asocia a la depresión y ansiedad.
- GABA (ácido gamma-aminobutírico). Actúa como un mensajero inhibitorio, regula la ansiedad.
- Glutamato es el neurotransmisor excitatorio más importante del sistema nervioso central. Es especialmente importante para la memoria y su recuperación, y es considerado como el principal mediador de la información sensorial, motora, cognitiva y emocional.

El aprendizaje tiene lugar cuando las sinapsis cambian, de modo que la influencia de una neurona sobre otra cambia también.

LA SINAPSIS NEURONAL

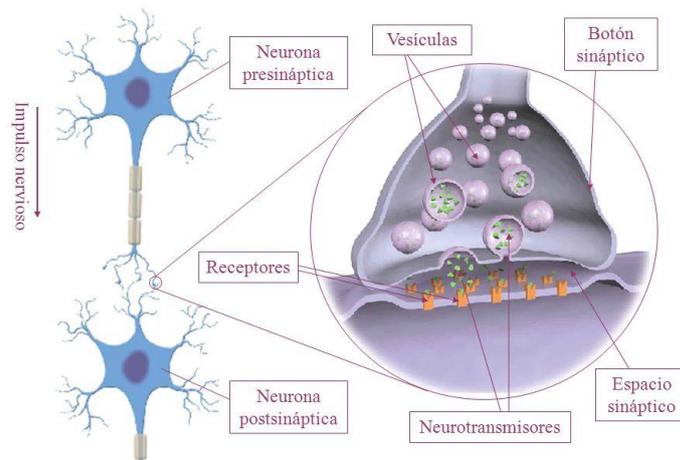


Figura 5: Sinapsis neuronal

A continuación se recogen los principios de aprendizaje del cerebro según Caine y Caine (1997) son:

- El cerebro es un complejo sistema adaptativo: ya que funciona en muchos niveles al mismo tiempo, donde todo el sistema actúa al unísono y no es posible comprender los procesos explorando partes separadamente.
- El cerebro es un cerebro social: es decir, se configura con nuestra relación con el entorno. El aprendizaje depende enormemente del entorno social en que se encuentre el individuo.
- La búsqueda de significación es innata: la búsqueda del significado ocurre durante toda nuestra vida, y está dada por nuestras metas y valores. El significado se refiere al sentido de las experiencias.
- La búsqueda de significado ocurre a través de pautas: que pueden ser mapas esquemáticos o categorías con información con sentido para quién las aprende.
- Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: lo que aprendemos es

influido por las emociones.

- Cada cerebro simultáneamente percibe y crea partes y todos: el cerebro reduce la información a partes y al mismo tiempo percibe la totalidad de un fenómeno.
- El aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica: el cerebro recibe información consciente y también aquella que está más allá del foco de atención.
- El aprendizaje siempre implica procesos conscientes e inconscientes.
- El aprendizaje complejo se incrementa por el desafío y se inhibe por la amenaza.
- Entre otros.

A continuación se explica detalladamente la fisiología del cerebro humano.

2.1.2. La fisiología del cerebro

Este apartado presenta las estructuras básicas del cerebro humano y sus funciones.

La clasificación propuesta por MacLean (1990) en la década de 1960, describía la tríada cerebral según tres estados evolutivos: el reptiliano (bulbo raquídeo: cerebro Reptiliano), paleo-mamífero (área límbica: Cerebro Límbico) y mamífero (lóbulos frontales: Neocortex).

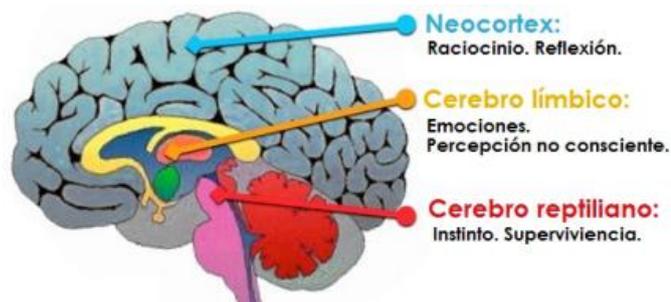


Figura 6: Cerebro Humano

Neocortex: En la parte delantera del cerebro están los lóbulos prefrontales y la parte que queda atrás, corteza prefrontal. Dichos lóbulos se ocupan de la planificación y el pensamiento. Comprenden el centro de control racional y ejecutivo del cerebro, supervisando el pensamiento complejo, dirigiendo la resolución de problemas y regulando los excesos del sistema emocional (Sousa, 2014). El lóbulo frontal también contiene el área de la voluntad propia. Dado que la mayor parte de la memoria de trabajo se localiza aquí, es el área donde se produce la concentración (Gjedde y Geday, 2009). El lóbulo Frontal madura lentamente. Los estudios basados en resonancias magnéticas de post-adolescentes revelan que el lóbulo frontal sigue madurando hasta la primera edad adulta. Por eso, la capacidad del lóbulo frontal para controlar los excesos del sistema emocional no se halla plenamente operativa durante la adolescencia (Goldberg, 2001). Esta es una razón importante que explica por qué los adolescentes son más propensos a entregarse a sus emociones y a activar comportamientos de riesgo.

Cerebro reptiliano: El bulbo raquídeo es el área más antigua y más profunda del cerebro. De los once nervios del cuerpo que se dirigen al cerebro, once de ellos terminan en el bulbo raquídeo (el nervio olfativo, para el olor, se dirige directamente al sistema límbico). Aquí es donde las funciones vitales del cuerpo, tales como el latido del corazón, la respiración, la temperatura corporal y la digestión, son supervisadas y controladas. El bulbo raquídeo también aloja el sistema reticular activador ascendente, responsable del estado de alerta del cerebro.

Cerebro límbico: la mayoría de las estructuras del sistema límbico están duplicadas en cada hemisferio del cerebro. Estas estructuras llevan a cabo varias funciones distintas, incluyendo la generación de emociones y el procesamiento de recuerdos emocionales. Su situación entre el cerebro y el bulbo raquídeo permite la interacción entre emoción y razón. Hay cuatro partes del sistema límbico que son importantes para el aprendizaje y la memoria: tálamo cerebral, hipotálamo, hipocampo y amígdala.

Toda la información sensorial que llega al cerebro, excepto el olor, se dirige primero al *tálamo*, de ahí se dirige a otras partes del cerebro para ser procesada. El *hipotálamo* supervisa los sistemas internos para mantener el estado normal del cuerpo (denominado homeostasis), mediante el control del equilibrio de diversas hormonas, modera numerosas funciones corporales, incluyendo el sueño, la temperatura corporal y el consumo de alimentos y de líquidos. Si los sistemas corporales se desequilibran, al individuo le resultará difícil concentrarse en el procesamiento cognitivo del material curricular.

El *hipocampo*, situado cerca de la base del área límbica, juega un papel muy importante en la consolidación del aprendizaje y en la conversión de la información proveniente de la memoria de trabajo a través de señales eléctricas que se dirigen a las regiones de almacenamiento a largo plazo, un proceso que puede llevar días o meses. Supervisa de forma constante la información que se acumula en la memoria de trabajo y se compara con las experiencias almacenadas. Este proceso es esencial para la creación de significado. El hipocampo tiene la capacidad de producir nuevas neuronas (neurogénesis) durante la edad adulta (Balu y Lucki, 2009). Es más, existen evidencias que indican que esta forma de neurogénesis tiene un impacto significativo en el aprendizaje y en la memoria (Deng, Aimone y Gage, 2010; Neves, Cooke y Bliss, 2008).

La amígdala juega un papel esencial en las emociones, especialmente en el miedo. Regula las interacciones individuales con el ambiente que pueden afectar a la supervivencia, tales como atacar o huir.

Existe una comunicación entre el cerebro límbico y la el neocórtex. Estas conexiones están formada por canales fisiológicos muy potentes (García, 2017). Por lo que una emoción puede inundar el cerebro, que deja de razonar fríamente, para poder tener distorsiones perceptivas y responder a ellas como si fueran reales. La emoción domina a la razón. El entrenamiento y la educación emocional podrían producir una mutación genética tal y como sugiere Le Doux (1996). En cambio, las conexiones que van del neocórtex al sistema límbico pasan por unos canales muy delgados, que se pueden ver colapsados con cierta facilidad, esto hace que desde el razonamiento sea

difícil actuar sobre la emoción de forma efectiva, sobre todo ante emociones fuertes (Bisquerra, 2009).

2.1.3. Conflicto y emoción

Los aportes de las neurociencias, en cuanto a las investigaciones sobre el cerebro, han dado una mayor comprensión de cómo funciona y ello repercute en el mejoramiento de la habilidad docente para enseñar, así como también en la habilidad del estudiante para aprender.

En el contexto educativo, y en el marco familiar como en el escolar, se siguen manifestando situaciones constantes de conflictos de intereses entre los alumnos (Sáez, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014) y es que las emociones son cruciales para entender como los individuos se comportan dentro de las relaciones interpersonales (Andersen y Guerro, 1996; Laurenceau, Troy y Carver, 2005) y tienen una importante función social siendo inherentes al conflicto interpersonal y determinantes en la negociación (Davidson y Greenhalgh, 1999).

Los conflictos están directamente relacionados con las emociones, de modo que aparecen en aquellas situaciones en las que las personas experimentan emociones negativas que no son capaces de gestionar de manera autorregulada (Bodtker y Jameson, 2001). La aparición de conductas conflictivas suele estar asociada a la impulsividad, la ira, la intolerancia, a la frustración y a la falta de empatía (Ramírez-Fernández y Justicia, 2006), así mismo, la falta de competencias sociales puede llevar a descifrar incorrectamente las señales de los demás (Carney y Merrell, 2001) originando una lectura emocional equivocada. Esto repercute negativamente en la vida académica del alumnado y también puede ser motivo del desarrollo de comportamientos antisociales (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Olarte, 2006; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Tal y como manifiesta Bisquerra (2003), las personas experimentan constantemente estados emocionales de mayor o menor intensidad, que pueden ser de carácter positivo o negativo, en función de si aporta o no bienestar subjetivo. Y es que,

los alumnos que son capaces de cooperar y disfrutar en las relaciones interpersonales, experimentan emociones positivas que favorecen la convivencia y la vida académica en la escuela (Desivilya y Yagil, 2005).

Las personas con pocas competencia social suelen tener dificultades para regular las emociones negativas que resultan de la convivencia con otras personas (Sáez, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014). Los conflictos humanos poseen un componente emocional irreductible: sentimos ira ante el daño, temor ante una amenaza y vergüenza ante una humillación (Baum, 2011).

Reconocer, controlar y saber gestionar las emociones es lo que hace que los seres humanos seamos capaces de relacionarnos de manera efectiva con los demás, dado que somos capaces de identificar el problema y buscar, entre muchas, la solución más adecuada al conflicto generado.

A continuación, se hace referencia a las emociones morales, al contemplar la relación entre neurobiología y neurociencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje del proceso de regulación emocional.

2.2. La neurociencia y la regulación emocional

Las emociones morales constituyen un tema de estudio ampliamente interdisciplinario cuyo análisis no sólo involucra áreas de la psicología, la etiología y la neurociencia cognitiva, sino también a la filosofía y otras humanidades de temas jurídicos y religiosos. Para adentrarnos en el concepto de emociones morales, previamente se realiza una revisión sobre la neurociencia afectiva y la regulación emocional. En general, destacar que la regulación emocional desencadena un tipo de respuesta emocional, vinculada ésta a la moralidad del sujeto.

2.2.1. La neurociencia afectiva

El estudio científico del comportamiento emocional humano ha experimentado enormes avances en la última década. La neurociencia no ha sido ajeno a este desarrollo, gestándose en su interior una subdisciplina: la neurociencia afectiva. Su

objetivo principal es dilucidar los sustratos cerebrales de la respuesta emocional, valiéndose de métodos y técnicas provenientes de diversas áreas científicas afines (neurobiología, neurociencia cognitiva, psicobiología, psicología, etc) según Silva (2003). Todas las emociones, tanto las agradables (alegría, felicidad, amor) como las desagradables (miedo, tristeza, culpabilidad) están profundamente arraigadas en la biología. La mayoría de las respuestas de las reacciones emocionales, en especial aquellas que se asocian con conductas defensivas o agresivas, surgieron como parte de un proceso de adaptación y supervivencia de la especie humana. En este sentido, podemos afirmar que los propósitos útiles cumplidos por las conductas emocionales guiaron de forma significativa la evolución del cerebro (Ostrosky y Vélez 2013). Si bien las fuerzas de la selección natural y de su especie moldearon al ser humano como un primate cazador y recolector de comida, también nuestro pasado evolutivo moldeó nuestra conducta y estructura cerebral.

Las emociones, así como la expresión de las mismas, se han considerado innatas, aunque, desde la presente Tesis Doctoral, bajo la literatura precedente en neurociencia, cabe la posibilidad de que los factores de aprendizaje puedan ejercer algún tipo de influencia sobre la expresión de las mismas.

El concepto de emoción en las neurociencias afectivas es principalmente biológico, particularmente, neurobiológico (Damasio, 1994). Damasio considera que una emoción es la combinación de un proceso mental de evaluación, y que las respuestas a ese proceso son dirigidas principalmente al cuerpo dando como resultado un estado emocional. Sin embargo, estas respuestas también son dirigidas al cerebro lo cual produce cambios mentales adicionales.

Existen diversos componentes de la emoción que pueden ser abordados científicamente. Uno de ellos es la regulación emocional, la cual ha sido estudiada extensamente desde el punto de vista conductual y recientemente también desde el punto de vista biológico.

Aunque se reconoce la existencia de variada formas de estrategias de regulación, dos han sido estudiadas más ampliamente: la reevaluación (asignar un significado “no emocional” a un acontecimiento) y la supresión (controlar la respuesta somática de una emoción), según Gross (1998).

Evidencias recientes han mostrado que la regulación emocional como proceso depende de un grado de diferenciación emocional previo (Feldman, Gross, Conner, Benvenuto, 2001), en otras palabras, la habilidad para controlar la experiencia afectiva depende fundamentalmente de la capacidad para distinguir estados internos y diferenciarlos unos de otros. Así, en la medida que las personas delimitan más detalladamente su experiencia, pueden manipular con mayor precisión sus estados afectivos.

Por lo tanto, conocer el modo de regular la emoción (por ejemplo, entrenando cierto tipo de estrategia), y su sustrato cerebral, son tareas sumamente relevantes dentro de las ciencias del comportamiento (Goldsmith y Davidson, 2004; Bradley, 2000). En este sentido, en la última década la neurociencia, y en especial la neurociencia afectiva, ha hecho grandes avances (Davidson, 2003). Davidson et al. (1992), llevaron a cabo estudios que confirmaron la participación de la corteza cerebral en las emociones, sobre todo de la corteza prefrontal en varias de sus porciones (orbitofrontal, dorsolateral y ventromedial). A partir de ese momento, se han desvelado importantes implicaciones para el entendimiento de las diferencias individuales en diversos parámetros de la afectividad (estilo afectivo) y se han desarrollado paradigmas para su estudio (Davidson y Begley, 2014).

Existen evidencias que muestran los procesos que ocurren durante la regulación de emociones positivas. Estudios de laboratorio han demostrado que la regulación emocional tiene lugar al mismo tiempo que la corteza prefrontal “controla” la activación de la amígdala. Específicamente, la disminución voluntaria de las emociones negativas se relaciona con cambios en la actividad neuronal en la amígdala. Más aún, McRae et al. (2012), estudiando la actividad cerebral durante la reevaluación, encontraron que la activación de ciertas zonas de la corteza prefrontal izquierda modula la amígdala y la

corteza orbitofrontal medial izquierda durante dicha estrategia de regulación emocional. Esta es la clave que sustenta el proceso de regulación emocional diseñado en la presente Tesis Doctoral y de ahí se deriva la necesidad de ser entrenado este proceso en situaciones conflictivas.

2.2.2. Las emociones morales

Las emociones morales deben ser entendidas y discutidas en referencia al concepto de moralidad, que se refiere a fenómenos psicosociales con un alto nivel de integración que incluye la inhibición de actos punitivos, la representación de acciones prohibidas, la empatía, la vergüenza y culpa, la semántica de conceptos como bueno y malo o justicia e ideal y la aceptación de diversas obligaciones sociales.

Existen cuatro familias de emociones morales (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007):

- Emociones de condena: son particularmente la ira, el disgusto, el desprecio y la indignación. Se presentan ante la rotura de ciertos códigos morales como podrían ser la ética de la comunidad, la autonomía y la pureza física. Tienden a la acción tanto de conductas egoístas o antisociales como de conductas pro-sociales (Haidt, 2003; Moll, de Oliveira-Souza, Bramati y Grafman, 2002).
- Emociones de autoconciencia: incluyen la vergüenza, el pudor y la culpa. La vergüenza y el pudor se sienten cuando un individuo reconoce que ha desafiado una norma social. Estas emociones tienden a asumir comportamientos que reducen la presencia social del sujeto o a justificar y disculpar su acción. En el caso de la culpa, el sujeto percibe que su desafío ha causado o ha podido causar sufrimiento a otros. Su tendencia a la acción incluye la reducción de su presencia social y en casos extremos puede llegar al suicidio.
- Emociones de compasión: la compasión surge siempre por la inferencia de que otro sufre o padece e incluye el deseo de aliviar el sufrimiento percibido, lo que

suele condicionar comportamientos altruistas hacia la víctima (Haidt, 2003; Sturmer, Snyder y Omoto, 2005).

- Emociones de gratitud, admiración y devoción: son emociones relacionadas a la sensibilidad de percibir algo o alguien considerado bueno o moralmente ejemplar. En general se consideran emociones positivas ya que son provocadas por una situación placentera y permiten la constitución de relaciones y habilidades sociales. La gratitud se relaciona a un sentimiento amistoso hacia alguien que ha hecho algo benéfico para el individuo y tiende a retribuir la acción generosa. La admiración y la devoción se desencadenan por la percepción de actos evaluados como buenos y tienden a imitarlos (Haidt, 2003).

Diferentes investigaciones (Moll, De Oliveira, Eslinger, Bramati, 2002; Rolls, Hornak, Wade y Mcgrath, 1994) han mostrado que las estructuras cerebrales más relevantes implicadas en la cognición moral son la circunvolución frontal media, las cortezas orbitofrontal y prefrontal, la corteza del cíngulo, el precuneus, la región temporal superior y el polo temporal, el lóbulo parietal superior, el precuneus y la amígdala. Las publicaciones sobre la neurobiología de la experiencia de emociones morales no son muy numerosas, sin embargo, diversos estudios sobre las emociones no morales (Bartels y Zeiki, 2004; Blair, Morris, Frith, Perrett y Folan, 1999; Coulson, 2004; Critchley et.al, 2005), el procesamiento de empatía y la teoría de la mente (Coulson, 2004; Farrow, Zheng, Eilkinson, Spence, et. al, 2001), así como los trastornos neurológicos relacionados con los comportamientos antisociales (Beer, Heerey, Keltner, Scabini y Knight, 2003), recurren a la necesidad de elaborar una teoría de las emociones morales que precise el número y cualidades de cada una mediante una conjunción entre la filosofía moral, las teorías del procesamiento emocional, la neurociencia (Mercadillo, Díaz y Barrios, 2007) y la regulación emocional en la convivencia, escolar y familiar.

Si unificamos la educación emocional con la mejora de la convivencia escolar, teniendo en cuenta que la educación es un proceso de formación de personas muy diversas en sus capacidades y habilidades y que no aprenden como meros receptores

pasivos de los contenidos, sino que los aprendizajes deben tener en cuenta el conjunto de su experiencia, de cómo se sienten consigo mismos y de su relación con los demás (Francés, 2010), el proceso de regulación emocional para la mejora de la convivencia se vuelve una herramienta necesaria en los centros educativos.

CONCLUSIÓN

La clave del presente capítulo es que las emociones influyen en las relaciones interpersonales y éstas se pueden regular en situaciones de conflicto para mejorar la convivencia. Para una correcta regulación emocional se deben conocer las bases estructurales y funcionales de nuestro sistema nervioso, comprender la naturaleza de las neuronas y como se relacionan formando núcleos y como éstos se comunican entre sí para dar origen a un fenómeno cognitivo. Las respuestas asertivas son fenómenos cognitivos dependientes del neocortex, estas respuestas son difícilmente procesables a la vez que se siente la intensidad de la emoción. Nuestros adolescentes en situaciones de conflicto (o en otras situaciones cotidianas) por lo general, no se detienen a regular sus emociones en momentos de enfado, dicen lo que sienten y piensan sin haber razonado previamente sus palabras. Este hecho tiene consecuencias para sus relaciones entre iguales y para la convivencia escolar.

“Educar es sembrar y saber esperar”

(Bernabé Jierno y Antonio Escaja)

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

INTRODUCCIÓN

A convivir se aprende. Dicho de otra forma: hay que aprender a convivir (Filella, 2014). La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas están el respeto, escuchar, el diálogo, la empatía, la asertividad, la negociación, la regulación emocional (sobre todo en situaciones de conflicto), mantener la calma, la responsabilidad, la solidaridad, los criterios éticos, etc. (Bisquerra, 2008).

Y tal como manifiesta Bisquerra (2016) el gran reto de la educación del siglo XXI es mejorar la convivencia y la construcción del bienestar.

El siguiente capítulo hace referencia a la educación emocional en general. Para ello, se inicia presentando el origen conceptual del término, una aproximación al Universo de las Emociones, el objetivo de la educación emocional, las diferentes Tesis Doctorales realizadas desde el año 2003 en materia de educación emocional, las teorías de las emociones, los antecedentes de la educación emocional y las competencias emocionales. También se hace hincapié en el desarrollo evolutivo, moral y emocional del adolescente. Finaliza el capítulo con los diferentes programas de educación emocional llevados a cabo hasta el momento.

3.1. La educación emocional

La palabra clave de la educación emocional es emoción. Del latín *emotio*, según la real academia española (RAE), es una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. En general, las definiciones de la emoción son múltiples, desde el Simposio de Wittenberg (*Feelings and Emotions*) en 1928 hasta nuestros días. Desde Allers (1941), que afirmaba que la

emoción es un fenómeno psíquico de peculiar carácter (específico) consistente en la respuesta dada por un individuo (reacción) al darse cuenta de una situación agradable o desagradable, o a cualquier otro aspecto de situación que implique conveniencia o inconveniencia, en la circunstancia de que esta respuesta es consciente y somática a la vez, es decir, respuesta del individuo total. Según Meyers (2007), las emociones son un complejo estado afectivo, una reacción subjetiva que ocurre como resultado de cambios fisiológicos o psicológicos que influyen sobre el pensamiento y la conducta. Las emociones están asociadas al temperamento, la personalidad, el humor y la motivación.

Gracias a las emociones se produce una activación que nos proporciona la energía necesaria para responder rápidamente a un estímulo que atenta contra nuestro bienestar físico o psíquico. Pero sobre todo, nos gustaría hacer referencia a la *función social* de las emociones, la cual permite revelar a los demás como nos sentimos. Además, sirven para influir sobre las demás, como por ejemplo, condicionando la interacción y la comunicación relacional y organizando la conducta de las personas que nos rodean.

Muchos autores han llevado a cabo diversas tentativas empíricas para conseguir un acuerdo unánime. Cada uno de los investigadores propone su tipología, aun siendo que coinciden en el hecho de que las emociones pueden situarse en los extremos de un continuo, como por ejemplo: agradables y desagradables, positivas y negativas, placer y displacer (Bisquerra, 2003), se han identificado más de 500 palabras que describen emociones. No obstante, la mayoría se pueden agrupar en familias de emociones (clusters) que son conjuntos de emociones de una misma especificidad. Por ejemplo, en la familia de la ira se incluye la rabia, el cólera, la indignación, el odio, la furia... así, cada familia puede considerarse como una emoción básica.

Según Bisquerra (2009) conviene tener en cuenta tres aspectos antes de abordar una clasificación de las emociones: especificidad, intensidad y temporalidad. La especificidad da un nombre que le diferencia de las demás emociones. La intensidad se refiere a la fuerza con la que se vive la emoción. Finalmente, la temporalidad se refiere a la duración de la emoción. También se debe destacar que todas las emociones no son

buenas o malas, sino que todas son necesarias, y se clasifican en positivas, negativas o ambiguas. Los dos polos de las emociones representan su valencia (positiva o negativa). No se debe confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones (Bisquerra, 2015). La distinción entre emociones positivas y negativas es tan evidente que no necesita de mayor explicación.

Sin embargo, conviene dejar claro que emociones negativas no significa “emociones malas”. En ocasiones se establecen erróneamente una identificación entre lo negativo igual a lo malo y positivo igual a lo bueno. El problema está en lo que hacemos con las emociones. Cómo las gestionamos determina los efectos que van a tener sobre el bienestar propio y el de los demás. Bisquerra (2015) publicaron la clasificación de las emociones en base a la analogía del Universo. A continuación se presenta, a modo de resumen, las ideas principales en cuánto a la clasificación emocional.

En base a las emociones que nos hacen sentir bien y a las emociones que nos hacen sentir mal, se pueden distinguir dos grandes constelaciones:

- Constelación de las emociones negativas, cuyos centros son miedo, ira y tristeza. Es una zona caracterizada por un campo gravitatorio muy potente.
- Constelación de las emociones positivas, cuyos centros son alegría, amor y felicidad. Se representa esta constelación con un campo gravitatorio que no tiene tanta fuerza como el anterior.

Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente.

Las emociones positivas, en cambio, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Estos objetivos son,

básicamente, asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar. La supervivencia y el bienestar tienen una dimensión personal y social. Es decir, no solamente para uno mismo, sino también para las personas queridas. En este sentido, se puede extender a la humanidad entera.

La presencia de estas dos constelaciones representa la polaridad emocional. Es decir, las emociones se sitúan en un eje con dos polos: positivo y negativo. En cada uno de los polos hay una emoción: alegría-tristeza, amor-odio (ira), felicidad-infelicidad, ilusión- desilusión, moral (alta)-desmoralizado, etc.

Según Bisquerra y Punset, hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Esto se debe a que somos más sensibles a lo negativo que a lo positivo. Las emociones negativas suelen ser más frecuentes, más intensas y más duraderas que las positivas. Por naturaleza, estamos más sensibilizados ante lo negativo que ante lo positivo. Esto se explica en el hecho de que las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia. Mientras que las emociones positivas no son indispensables para sobrevivir, van orientadas a la felicidad. *“Pero conviene tener presente que estamos programados para sobrevivir, no para ser felices. Ser felices significa nadar contracorriente: superar el campo gravitatorio de las emociones negativas para intentar acercarse a las positivas”* (Bisquerra, 2015). Según esto, debería haber más galaxias negativas que positivas. Y esto es así en la mayoría de clasificaciones propuestas por los autores más reconocidos (Arnold, 1979; Fernández-Abascal, 1997; Izard, 1991; Lazarus, 1991; Plutchick, 1980; Tomkins, 1984; Weiner y Graham, 1984).



Figura 7: Universo de emociones. Bisquerra y Punset (2015)

El póster de la galaxia de emociones nos muestra la conexión e interrelación entre unas emociones y otras. Por ejemplo, a modo general, se puede observar de color azul la galaxia de la felicidad, de color rosa la galaxia amor, de amarillo la galaxia alegría, y de un color ocre la galaxia sorpresa. Todas ellas se mantienen en la parte superior del póster, representando las emociones positivas. Por otro lado, y en la parte inferior del póster se puede observar la emoción de la ira, en un color morado, la tristeza de color gris y el miedo de color negro.

En este universo de las emociones, también se presenta la galaxia del asco y la ansiedad, que se agrupan en las grandes galaxias espirales del miedo, la ira y la tristeza. Tal y como afirman los autores, la clave de todo ser humano reside en pasar de los estados emocionales neutros a los positivos, es decir, hacer consciente el bienestar con la participación de la voluntad. Esto es una forma de regulación emocional. El

conocimiento del universo de emociones reside en ayudar a pasar de unas emociones a otras como estrategia para la construcción del bienestar. Este universo se proyecta hacia un futuro equilibrio emocional.

A continuación se presenta una estructura del universo de emociones en la que se citan las emociones más representativas de cada galaxia, a partir de la propuesta presentada en la obra *Psicopedagogía de las emociones* (Bisquerra, 2009).

Tabla 2: Universo de emociones. Bisquerra y Punset (2015)

UNIVERSO DE LAS EMOCIONES	
Emociones negativas	
Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo.
Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.
Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas	
Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.
Emociones ambiguas	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se puede incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza.

El tema del universo de emociones es lo suficientemente complejo como para admitir múltiples representaciones posibles. La propuesta presentada por los autores

permite la posibilidad de que el propio lector la complete en función de sus experiencias personales.

A partir de la revisión de la literatura previa, la educación emocional es la aplicación práctica que se deriva de la inteligencia emocional, aunque toma como fundamentos otros elementos (Bisquerra, 2012). La educación emocional supone pasar de la educación con afecto a la educación del afecto.

“La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el fluir, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre bienestar subjetivo, etc” (Bisquerra, 2003).

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contara con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

Son muchos los trabajos de investigación y Tesis Doctorales que se han publicado en el seno del GROPE desde que Bisquerra acuñara el concepto de educación emocional en el año 2003 (Abarca, 2003; García, 2017; González, 2010; Giner, 2011; López, 2007; López-González, 2010; Miralles, 2003; Muñoz, 2005; Obiols, 2005; Oriol, 2013; Oriola, 2017; Soldevila i Benet, 2007; Tarrida, 2011, etc).

A partir de la definición del concepto de “emoción” la educación emocional nace para dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan

suficientemente atendidas en la educación formal: problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc. (Bisquerra, 2003), mejora de la convivencia escolar, resolución de conflictos, prevención del acoso escolar (Filella, 2014).

A continuación se especifican los diferentes antecedentes de los que se ha nutrido y se sigue nutriendo la educación emocional.

3.2. Antecedentes de la educación emocional.

A continuación se enumeran algunos de los elementos más relevantes en los que se fundamenta la educación emocional (Bisquerra, 2000).

3.2.1. Los movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).

A lo largo de la historia siempre han existido escuelas que han mostrado una mirada diferente sobre el sentido de la educación. Experiencias que, desde una re-invencción curricular integral, pretendieron ofrecer una respuesta diferente al modelo de escuela tradicional que Frabboni (1998) caracteriza en base a tres puntos: la estructura educativa, los contenidos curriculares y la didáctica. Las prácticas de renovación pedagógica han representado (antes y ahora) una manera diferente de abordar los procesos educativos y de entender la institución escolar, una actitud que ha promovido la innovación constante con el fin de mejorar la respuesta que ofrece la sociedad. En conclusión, es un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas, encaminadas a superar la realidad pedagógica dominante en un momento dado, representando una actitud crítica constante que a lo largo de la historia se muestra favorable a la mejora de los procesos educativos y la institución escolar en general. Los máximos representantes de estos movimientos son:

- Pestalozzi (1746-1827) “Los maestros deben estar preparados para lograr un desarrollo integral del alumno más que para implantarles conocimientos. El

verdadero objetivo debería ser un hombre moral total, hace el bien y ama, sus acciones se basan en la fe y, en lo posible, deja a un lado su egoísmo”. El aprendizaje por la cabeza, la mano y el corazón.

- Fröebel (1782-1852). Acuñó el término Kindergarten o jardín de infancia para este sistema de enseñanza fundado en el juego. La gran visión de Friedrich Fröebel fue reconocer la importancia de la actividad del niño en sus procesos cognitivos de aprendizaje. Introdujo el concepto de “trabajo libre” en la pedagogía y estableció el juego como la base del aprendizaje en la infancia.
- Dewey (1859-1952). Definía la Educación como un instrumento de transformación de la acción social y un método fundamental del progreso donde el maestro al enseñar no solo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa. Esta concepción del concepto de educación, dominó gran parte del pensamiento pedagógico, así pues, las críticas de Dewey a la escuela tradicional dieron lugar a la propuesta de una nueva forma de hacer, de un nuevo método que se fundamentó en la experiencia y en la acción y cuya finalidad estuvo encaminada a la formación de ciudadanos aptos para la vida en democracia.
- Tolstoi (1828-1910). Sus ideas sobre la “no violencia activa” tuvieron un profundo impacto en grandes ilustres como Gandhi y Martin Luther King. Tolstói dio origen al denominado Movimiento tostoyano. Tras ver la contradicción de vivir con su ideología, decidió dejar de lado sus riquezas y fundar en una aldea una escuela para los hijos de los campesinos. Creó para ello una pedagogía particular cuyos principios instruían en el respeto a ellos mismos y a sus semejantes.
- Montessori (1870-1952). El método educativo de Montessori se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida por el niño y observación clínica por parte del profesor. Esta observación tiene la intención de adaptar el entorno de aprendizaje del niño a su nivel de desarrollo. El propósito básico de este método

es liberar el potencial de cada niño para que se autodesarrolle en un ambiente estructurado. El método nació de la idea de ayudar al niño a obtener un desarrollo integral, para lograr un máximo grado en sus capacidades intelectuales, físicas y espirituales, trabajando sobre bases científicas en relación con el desarrollo físico y psíquico del niño. La escuela no es concebida como un lugar donde el maestro transmite conocimientos, sino un lugar donde la inteligencia y la parte psíquica del niño se desarrollará a través de un trabajo libre con material didáctico especializado.

- Rogers (1902-1987). Fue partícipe y gestor instrumental en el desarrollo de la terapia no directiva, conocida como “terapia centrada en el cliente”, la cual renombró como terapia centrada en la persona. En Educación, Rogers fue el padre de la no-directividad, según él, el clima psicológico de libertad favorecía el desarrollo pleno del individuo, valoraba la empatía y la autenticidad. Todo el proceso educativo debería entonces centrarse en el niño, no en el profesor, no en el contenido pedagógico. Los principios básicos de la enseñanza y del aprendizaje son: confianza en las potencialidades humanas, aprendizaje participativo, autoevaluación, autocrítica y aprendizaje del propio aprendizaje.

En la actualidad, los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) a nivel internacional, son los promovidos por la Asociación de Maestros Rosa Sensat, las Comunidades de Aprendizaje, Escuelas Infantiles Montessori, Escuelas de Pedagogía Waldorf, la Fundación Ferrer i Guardia, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, MRP Acción Educativa, MRP Escuela Abierta, entre otros.

3.2.2. La psicoterapia.

La psicoterapia, ciencia social que estudia los pensamientos, las emociones y el comportamiento humano y la forma de intervención social que busca la mejora de la salud del paciente se puede considerar como una terapia emocional al centrarse en trastornos emocionales (ansiedad, estrés, depresión...) pero que son susceptibles de ser

utilizadas en la dimensión preventiva a través de la educación emocional. Las principales escuelas en el mundo de la psicoterapia actual son las siguientes:

- Escuela cognitiva: se desprende la terapia cognitivo-conductual, terapia de aceptación y compromiso y terapia dialéctica-conductual.
- Escuela psicodinámica: psicoanálisis, terapia psicodinámica.
- Escuela sistémica: escuela estructural, escuela estratégica, escuela de Milán, escuela intergeneracional, terapia centrada en soluciones y terapia narrativa.
- Escuela humanista: psicoterapia humanista orientada en la persona.

3.2.3. Las teorías de las emociones

Aportan el marco teórico-conceptual que permite fundamentar la educación emocional sobre unos principios científicos. Estos orígenes se remontan a los orígenes de la historia de la filosofía y de la literatura: teoría de la valoración automática de Arnold, la teoría bifactorial de Schachter y Singer, la teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit, el modelo procesual de Scherer, la teoría bio-informacional de Lang, la teoría psicoevolucionista de Plutchik, la teoría del feedback facial de Izard, los estudios de Frijda sobre emoción y motivación, la teoría de la valoración cognitiva de Lazarus, la consideración de la emoción en la teoría de los esquemas, etc. A continuación se detallan brevemente las ideas principales de la aportación de estas teorías a la fundamentación de la tesis.

- Teoría de la valoración automática de Arnold: Magda Arnold (1903-2002) razonó que para que un estímulo provoque una respuesta emocional o un sentimiento emocional, el cerebro primero debe evaluar el significado del estímulo. Después, las evaluaciones llevan a las tendencias a la acción. Aunque las evaluaciones pueden ser conscientes o inconscientes, tenemos acceso consciente a los procesos de evaluación tras el hecho.

- La teoría bifactorial de Shachter y Singer (1962): aceptaban que el feedback (retroalimentación) no es lo suficientemente específico para determinar qué emoción se siente en una situación determinada. Defendían que el feedback de la activación física es un buen indicador de que ocurre algo significativo, aun cuando no se sea capaz de comunicar exactamente qué ocurre. A partir de la evaluación cognitiva de la situación, se clasifica la activación. La clasificación de la activación es lo que determina la emoción que se siente. Por lo tanto, según Schachter y Singer, la cognición llena el vacío entre la falta de especificidad de feedback físico y los sentimientos.
- La teoría del proceso oponente de Solomon y Corbit (1974): la teoría del proceso oponente asume que los mecanismos neurofisiológicos involucrados en la conducta emocional tratan de mantener estabilidad emocional. Así pues, la teoría del proceso oponente es una teoría homeostática. Se basa en la premisa de que una función importante de los mecanismos que controlan la conducta emocional es minimizar las desviaciones con respecto a la neutralidad o estabilidad emocional. Esta teoría asume que la presentación de un estímulo emocional activador elicitaba inicialmente lo que se denomina el proceso primario, o el proceso a que es el responsable de la naturaleza del estado emocional que tiene lugar en presencia del estímulo.
- El modelo procesual de Scherer (2001): el modelo procesual de Scherer establece cinco componentes para definir el proceso emocional. El primero de ellos es el *procesamiento cognitivo de los estímulos*, a partir del cual el sujeto recibe información del entorno y evalúa el contexto donde tiene lugar la elicitación de la emoción. Posteriormente, el sujeto experimenta *procesos neurofisiológicos*, en los cuales se lleva cabo una regulación del sistema. A continuación es necesario evaluar las *tendencias motivacionales* y conductuales del sujeto, en las cuales interviene el potencial de afrontamiento o capacidades que posee el sujeto para enfrentarse o controlar la reacción emocional. La comunicación de las emociones se produce en la etapa que Scherer denomina como *expresión motora*. El último componente es el llamado *estado afectivo*

subjetivo, en el cual el afectado lleva a cabo un proceso de reflexión y registro de la información. En este paso se ha de tener en cuenta la comparación de la reacción emocional con las pautas sociales o culturales.

- La teoría bioinformacional de Lang (1979). Se basa en una concepción “descripcionalista” de la imagen emocional. Asume que toda la información, incluidas las imágenes mentales, es codificada en el cerebro de forma abstracta y uniforme. La información sobre la ansiedad es almacenada en la Memoria a Largo Plazo en redes asociativas (redes emocionales) o proposicionales. La memoria emocional contiene tres tipos de información: información sobre estímulos externos, información sobre las respuestas (incluye la expresión facial o conducta verbal, las acciones abiertas de aproximación o evitación, y los cambios viscerales y somáticos que soportan la atención y la acción) y proposiciones semánticas (información que define el significado del objeto o situación y de las respuestas, las probabilidades de ocurrencia del estímulo y las consecuencias de la acción).
- La teoría del feedback facial de Izard (1989). La investigación sobre la expresión facial de la emoción ha sido episódica. El tema floreció entre 1920-1940, atrayendo la atención de psicólogos como Allport, Boring, Goodenough, Guilford, Hunt, Klineberg, Landis, Munn, Titchener, Woodworth, entre otros. Tal y como manifiesta Izard, la hipótesis del feedback facial señala que la expresión facial de las emociones no solamente serviría para suministrar información a otros individuos acerca de la emoción subyacente, sino que la actividad muscular en sí misma sería la responsable inicial de la producción de la propia experiencia emocional, mediante un feedback sensorial muscular.
- La emoción y motivación de Frijda (1996). Según Frijda las emociones tienen un significado situacional, es decir, las emociones emergen de la mente del ser humano al experimentar las situaciones vividas. También, la interpretación que se hace de la realidad enfatiza la emoción. Por ello, su teoría manifiesta que la emoción y el sentimiento no se expresan de la misma manera. Las emociones

preparan al individuo para la acción, sin embargo, los sentimientos pueden ser o no congruentes con la conducta.

- La teoría psicoevolucionista de Plutchik (1980). Dividió las emociones en ocho categorías básicas o primarias con claras funciones específicas para la supervivencia: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, ira, esperanza, alegría y aceptación. Según esta teoría, las emociones varían en su grado de intensidad. Por ejemplo, la ira es menos intensa que la furia y más intensa que el enfado. Cuanto más intensa es una emoción más motivará una conducta afín a ella. Para explicar gráficamente su propuesta, Plutchik dibujó una rueda de emociones, la cual consistía de ocho emociones básicas: alegría, confianza, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y anticipación, que combinadas dan lugar a ocho emociones avanzadas: amor, sumisión, susto, decepción, remordimiento, desprecio, alevosía y optimismo, cada una de ellas compuesta por dos emociones básicas.

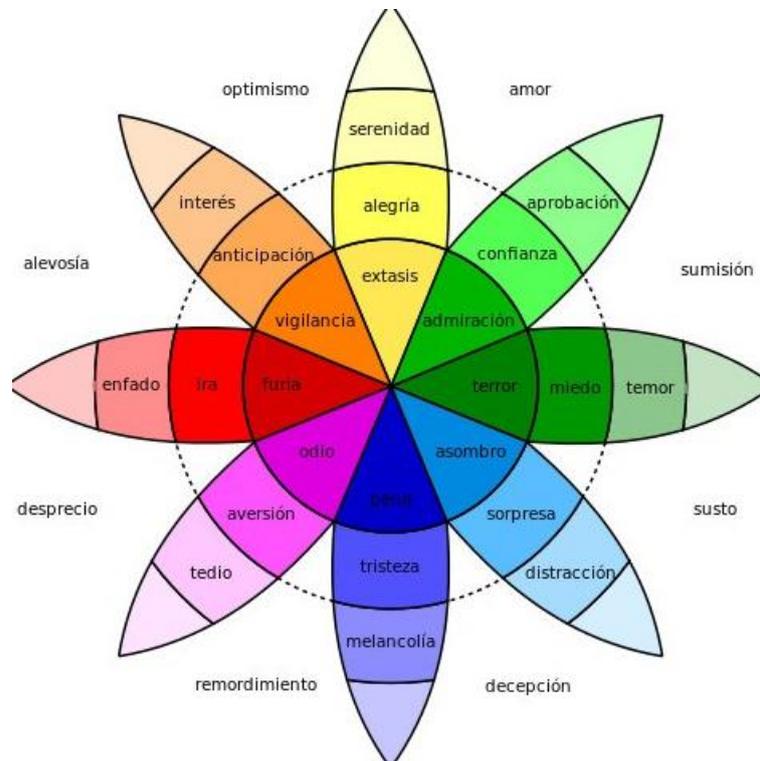


Figura 8: La teoría psicoevolucionista de Plutchik. La rueda de las emociones (1980)

- La valoración cognitiva de Lazarus Folkam (1984). Según Lazarus, el estrés es un proceso de doble vía; implica la producción de factores de estrés por parte del ambiente y la respuesta de una persona sometida a estos factores. Su idea del estrés condujo a la elaboración de la teoría de la evaluación cognitiva.
- La teoría de los esquemas de Barlett (1932). Esta teoría asume que el cerebro es un procesador de información que trabaja de forma constante y sistemática que busca ver patrones de lo que le rodea. Según la teoría, los esquemas mentales son una forma de organizar la información en los cuales se le atribuyen ciertos atributos a ciertos objetos, personas, lugares o acciones. Esta información se obtiene según las experiencias del individuo. Ocurren tres procesos importantes al obtener información para generar el esquema: encriptación de la información (recopilación de la información a través de los sentidos para ser legible por el cerebro), almacenamiento de la información (el proceso de la información se almacena en forma de memoria, para ser utilizada posteriormente), recuperación (en esta etapa la memoria es utilizada para su uso).

A partir de las teorías de las emociones mencionadas, a continuación se especifican dos de las teorías fundamentales para el desarrollo de la presente tesis: la regulación emocional y la construcción social de las emociones.

- La regulación emocional de Gross (1999). Los procesos de regulación afectiva son inherentes al funcionamiento humano. De hecho, se activan de forma casi de forma complementaria a los procesos emocionales. Según Gross la regulación emocional se refiere a “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, sobre cuándo las tenemos, y sobre cómo las experimentamos y las expresamos”. Sin embargo, otros autores han puesto el foco de atención en un rango más amplio de procesos al definir la regulación emocional como “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (Thomposon, 1994).

- La construcción social de las emociones (1986). En Antropología, existe un elevado consenso en citar los trabajos de Rosaldo (1980) y su noción de “embodied thought” como el punto de partida de un nuevo enfoque que sitúa las emociones como un campo de suma importancia para la teoría de la cultura. La afectividad de los miembros de una misma sociedad se inscribe en un sistema abierto de significados, valores, ritualidades, vocabulario, etc. La emoción busca en el interior de esa trama ofreciendo un marco de interpretación de lo que experimentan y perciben de las actitudes de los demás. Bateson (1986) designa por “ethos” el sistema culturalmente organizado de las emociones. Las situaciones sociales abundan en pequeñas o grandes discrepancias, entre lo que el individuo siente y lo que quiere dar a entender a los otros. Las habilidades sociológicas del individuo contemplan el control relativo de la cultura emocional (Le Breton, 2008).

3.2.4. El concepto de inteligencia emocional

Tal y como manifiestan Extremera y Fernández Berrocal (2002) la inteligencia emocional (IE) es un constructo tan interesante como controvertido. A principios de los noventa, Mayer y Salovey continuaron con una tendencia iniciada por Thorndike en los años veinte (Thorndike, 1920) y perpetuada por otros grandes psicólogos como Weschsler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1985). Estos investigadores, reconocían el valor esencial de ciertos componentes denominados “no cognitivos”, es decir, factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían nuestras habilidades de adaptación y éxito en la vida.

La Inteligencia Emocional se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en diversas áreas vitales (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Mayer, 1990).

3.2.5. La psicología positiva

La conferencia inaugural de Martin Seligman como presidente de la *American Psychological Association (APA)* en 1999 se considera uno de los actos formales de inicio de la psicología positiva. Aunque es en el año 2000 cuando aparece por primera vez la expresión *positive psychology* en un artículo de Seligman y Csikszentmihaly (Bisquerra, 2009). La importancia de la Psicología positiva radica en que es un campo dedicado a la mejora de la calidad de vida. Una de las áreas básicas de la psicología positiva es el estudio de las emociones positivas, sus precursores y consecuencias, su funcionamiento específico y su relación con otras áreas psicológicas. Así como la conceptualización de diferentes constructos como bienestar subjetivo, calidad de vida, bienestar personal, bienestar emocional, felicidad y satisfacción con la vida.

3.2.6. La teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Manifiesta que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad. Él considera describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Las inteligencias son las siguientes:

- La lingüística
- La musical
- La lógico-matemática
- La espacial
- La corporal-kinestésica
- La intrapersonal
- La interpersonal
- La naturalista
- La existencial

3.2.7. El concepto fluir (flow).

El concepto de flow ha sido desarrollado por Csikszentmihalyi (1998), quien lo ha definido como un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo pasa deprisa y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa. Todo el ser está envuelto en esta actividad, y la persona utiliza sus destrezas y habilidades llevándolas hasta el extremo.

3.3. Las competencias emocionales

“El concepto de competencia está en revisión a causa de su complejidad. Hay diversas categorías de competencias, como por ejemplo, las técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socioemocionales...” (Bisquerra y Pérez, 2007).

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Este hecho responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos.

Tal y como manifiestan Zabala y Arnau (2007), existen once principios básicos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. A modo general se debería tener en cuenta que: el término competencia surge como consecuencia de la necesidad de cambiar el uso memorístico en educación, la competencia en educación es la adquisición de las estrategias necesarias para afrontar las situaciones que plantea la vida (añadir a las afirmaciones de Zabala y Arnau, no sólo las estrategias necesarias, sino también la actitud, la manera de buscar y encontrar esas estrategias que facilitarán la resolución de las situaciones que plantea la vida), la competencia y el conocimiento se interrelacionan, la finalidad de la competencia es el pleno desarrollo de la personalidad humana, las competencias escolares abarcan el ámbito social, interpersonal, personal y profesional, son significativas y funcionales, dan

respuesta a situaciones y conflictos, tienen un carácter interdisciplinar, no existe una metodología propia competencial pero sí un enfoque globalizador.

En la misma línea, Le Boterf (2001) define el término competencia como *“un saber actuar válido. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos-conocimientos, capacidades (individuales y de red) en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad”*. Por lo tanto, una persona competente emocionalmente sería aquella que conociera y pusiera en práctica la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar de una manera equilibrada y siempre que la situación así lo requiera.

Hay evidencias que muestran que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tienen iniciativa, es responsable...es decir, tiene competencias emocionales. En consecuencia, los procesos de educación y formación han de tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en el currículum. No se trata de una yuxtaposición entre los contenidos académicos y las competencias de desarrollo socio personal, sino de una integración de las dos dimensiones.

Desde 1997, el GROPE trabaja la educación emocional, tanto en investigación como en docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales pueden agruparse en cinco bloques:



Figura 9: Las competencias emocionales. Bisquerra y Pérez (2010)

Por este motivo, como dice Bisquerra (2012) la educación emocional es el elemento clave que contribuye a prevenir la violencia dado que a través de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencia para la vida y el bienestar) se pretende que cada individuo sea capaz de afrontar los retos y las adversidades de la vida cotidiana de manera efectiva buscando su propio bienestar y el de los demás. Las emociones y sus componentes desarrollan diferentes funciones, como por ejemplo, la *adaptación y la supervivencia*.

A continuación se describen las competencias emocionales del modelo GROP, así como las microcompetencias específicas.

3.3.1. Conciencia emocional

Podemos definir la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Dentro de este bloque se pueden especificar una serie de aspectos como los siguientes.

- *Toma de conciencia de las propias emociones.*- Es la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- *Dar nombre a las emociones.*- Es la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar los fenómenos emocionales.
- *Comprensión de las emociones de los demás.*- Es la capacidad para percibir con precisión las emociones y sentimientos de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de

las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

- *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.-* Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional.

3.3.2. Regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

Las microcompetencias que la configuran son:

- *Expresión emocional apropiada.-* Es la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa. Esto se refiere tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento, puedan tener en otras personas. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas.
- *Regulación de emociones y sentimientos.-* Es la regulación emocional propiamente dicha. Esto significa aceptar que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir

estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

- *Habilidades de afrontamiento.*-Habilidad para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
- *Competencia para autogenerar emociones positivas.*- Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

3.3.3. Autonomía emocional

La definición de autonomía emocional la podemos entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Como microcompetencias incluye las siguientes.

- *Autoestima.*- Esta característica de la Autonomía Emocional se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo. La autoestima tiene una larga tradición en investigadora y en educación.
- *Automotivación.*- Es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional,

de tiempo libre, etc. Motivación y emoción van de la mano. Automotivarse es esencial para dar un sentido a la vida.

- *Autoeficacia emocional.*- Esta otra característica de la Autonomía Emocional se refiere a la percepción de que *se es capaz* (eficaz) en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales. El individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea; para generarse las emociones que necesita. La autoeficacia emocional significa que se acepta la propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En caso contrario, el individuo está en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado. Se vive de acuerdo con la propia “teoría personal sobre las emociones” cuando se demuestra autoeficacia emocional, que está en consonancia con los propios valores morales.

- *Responsabilidad.*- Se refiere a la capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Ante la decisión de ¿qué actitudes (positivas o negativas) voy a adoptar ante la vida?, en virtud de la autonomía y libertad, decidir con responsabilidad, sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.

- *Actitud positiva.*- Es la capacidad para decidir que voy a adoptar una actitud positiva ante la vida. A pesar de que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa. Saber que en situaciones extremas, lo heroico es adoptar una actitud positiva; aunque cueste. Siempre que sea posible manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Por extensión, la actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

- *Análisis crítico de normas sociales.*- Esta nueva característica de la Autonomía Emocional es la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Esto tiene sentido de cara a no adoptar los comportamientos estereotipados propios de la sociedad irreflexiva y acrítica. La autonomía debe ayudar a avanzar hacia una sociedad más consciente, libre, autónoma y responsable.
- *Resiliencia.*- Es la capacidad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas (pobreza, guerras, orfandad, etc.).

3.3.4. Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes.

- *Dominar las habilidades sociales básicas.*- La primera de las habilidades sociales es escuchar. Sin ella, difícilmente se pueda pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, etc.
- *Respeto por los demás.*- Es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas. Esto se aplica en los diferentes puntos de vista que puedan surgir en una discusión.
- *Practicar la comunicación receptiva.*- Es la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

- *Practicar la comunicación expresiva.*- Es la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- *Compartir emociones.*- Compartir emociones profundas no siempre es fácil. Implica la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional, o sinceridad expresiva, como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- *Comportamiento prosocial y cooperación.*- Es la capacidad para realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado. Aunque no coincide con el altruismo, tiene muchos elementos en común.
- *Asertividad.*- Significa mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Decir “no” claramente y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”. Hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado para adoptar comportamientos de riesgo. En ciertas circunstancias de presión, procurar demorar la toma de decisiones y la actuación, hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- *Prevención y solución de conflictos.*- Es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación y mediación son aspectos importantes de cara a una resolución pacífica del problema, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

- *Capacidad para gestionar situaciones emocionales.*- Es la habilidad para reconducir situaciones emocionales en contextos sociales. Se trata de activar estrategias de regulación emocional colectiva. Esto se superpone con la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

3.3.5. Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Las competencias para la vida permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Como microcompetencias se incluyen las siguientes.

- *Fijar objetivos adaptativos.*- Es la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas. Algunos a corto plazo (para un día, semana, mes); otros a largo plazo (un año, varios años).
- *Toma de decisiones.*- Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones sin dilación en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- *Buscar ayuda y recursos.*- Es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados. Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.- Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero

se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global). Las competencias emocionales son esenciales en la educación para la ciudadanía (Bisquerra, 2008).

- *Bienestar emocional*.- Es la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

- *Fluir*.- Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social

A modo de esquema, se pueden observar las competencias emocionales y las microcompetencias propuestas por el GROPE en la siguiente tabla:

Tabla 3: Competencias Emocionales

Competencia Emocional	Conciencia Emocional	Toma de conciencia de las propias emociones
		Dar nombre a las propias emociones
		Comprensión de las emociones de los demás
	Regulación Emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
		Expresión emocional apropiada
		Capacidad para la regulación emocional
		Habilidades de afrontamiento
		Competencia para autogenerar emociones positivas
	Autonomía Personal	Autoestima
		Automotivación
		Actitud Positiva
		Responsabilidad
		Autoeficacia emocional
		Análisis crítico de las normas sociales
		Resiliencia
	Competencia Social	Dominar habilidades sociales básicas
		Respeto por los demás
		Comunicación receptiva
		Comunicación expresiva

		Compartir emociones
		Comportamiento prosocial y cooperación
		Asertividad
		Prevención y solución de conflictos
		Capacidad para gestionar situaciones emocionales
	Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos
		Buscar ayuda y recursos
		Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
		Bienestar subjetivo
		Fluir

3.4. La educación emocional en la etapa adolescente

3.4.1. El desarrollo evolutivo del adolescente

La Organización Mundial de la Salud consideraba adolescencia como el período comprendido entre los 10 y 19 años, comprendida dentro del periodo de la juventud (entre los 10 y 24 años). La pubertad o adolescencia inicial es la primera fase, comienza normalmente a los 10 años en las niñas y a los 11 en los niños y llega hasta los 14-15 años. La adolescencia media y tardía se extiende, hasta los 19 años. A la adolescencia le sigue la juventud plena, desde los 20 hasta los 24 años.

La adolescencia es principalmente una época de cambios. Es la etapa que marca el proceso de transformación del niño en adulto. Es una etapa de descubrimiento de la propia identidad (identidad psicológica, identidad sexual...) así como la de autonomía individual. Se caracteriza por el crecimiento físico y desarrollo psicológico, y es la fase del desarrollo humano situada entre la infancia y la edad adulta. Esta transición debe considerarse un fenómeno biológico, cultural y social.

3.4.2. El desarrollo moral del adolescente

Según la teoría del desarrollo moral, Kohlberg (1960) considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral. En sus investigaciones no se entra en los valores específicos sino en los razonamientos

morales, es decir, en las razones que tienen las personas para elegir una acción otra. Define el juicio moral como un proceso cognitivo que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Además, para desarrollar este juicio moral es necesario ponerse en el lugar del otro (empatía). Las situaciones problemáticas generan un desequilibrio en la vida de la persona, por lo que deberá restaurar el equilibrio clarificando sus creencias y justificando su decisión. Kohlberg descubrió que el razonamiento moral parece evolucionar y desarrollarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, ya que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan según una secuencia invariable de tres niveles, cada uno de ellos compuesto de dos estadios morales distintos.

Utilizó el concepto “estadio” para referirse a la manera consistente que una persona tiene de pensar sobre un aspecto de la realidad. Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales.

- Moral preconvencional: se da entre los 4 y los 11 años de edad, sin embargo, cabe la posibilidad de que algunos adolescentes y adultos se encuentren en este nivel. Se caracteriza porque las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar castigos y obtener recompensas o por egoísmo.
 - Etapa 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia. En esta etapa la bondad o maldad de un acto depende de sus consecuencias.
 - Etapa 2: Hedonismo ingenuo. En esta etapa las personas siguen las reglas con fines egoístas.
- Moral convencional: este nivel de juicio moral suele surgir a partir de la adolescencia. Es la moral que la mayoría de personas poseen, y consiste en un enfoque desde la perspectiva de uno mismo como miembro de una sociedad, es decir, se tiene en cuenta lo “socialmente esperado”.

- Etapa 3: Esta etapa marca la entrada del preadolescente o adolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Etapa definida por Kohlberg como etapa de “orientación del niño bueno”. En esta etapa los actos se valoran según complazcan, ayuden o sean aprobados por los demás.
- Etapa 4: Esta es la etapa de la “preocupación y conciencia sociales”. En ella se toma en consideración la voluntad de la sociedad reflejada en la ley: lo correcto es la obediencia a la norma, no por temor al castigo sino por la creencia de que la ley mantiene el orden social.
- Moral postconvencional: Este nivel de desarrollo moral consiste en un enfoque desde una perspectiva superior a la sociedad. La persona que llegue a este nivel ve más allá de las normas de su propia comunidad, llegando a los principios en los que se basa cualquier sociedad buena.
 - Etapa 5: se trata de la etapa de la “orientación del contrato social”. Las personas piensas en términos racionales, valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad.
 - Etapa 6: es la “moralidad de principios éticos universales”. El individuo define el bien y el mal basado en principios éticos elegidos por él mismo, de su propia conciencia.

Uno de los méritos del enfoque kohlberiano es haber posibilitado en el ámbito de la psicología el desarrollo moral que se plantee un debate interdisciplinar que interesa al campo de la psicología, pedagogía y filosofía, etc (Cortés, 2002).

Todas las personas empiezan en el primer estado Moral según Kohlberg, el de la heteronomía, pero no todos llegan al sexto, se van quedando en los estadios inferiores y sólo llegan a los superiores aquellas personas que son más sanas moralmente y más positivas y maduras para la sociedad en la que viven. Para Manuel Segura (2003), la

enseñanza nunca ha sido prioritariamente impartir conocimientos, sino formar personas. De la convivencia expresa que *“no es estar unos al lado de los otros, es vivir juntos como personas, respetándose de verdad, oyéndose, ayudándose, compartiendo alegrías y tristezas”*. La convivencia escolar es eso mismo, no solo dentro de la escuela, sino durante la edad escolar, dentro y fuera del edificio de la escuela. Y eso lo tienen que enseñar los profesores. Convivir, relacionarse bien, es ser personas y hacerse personas.

3.4.3. El desarrollo emocional del adolescente

La investigación ha analizado los beneficios de la Inteligencia Emocional en ámbitos tan importantes como la salud física y mental, el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y la conducta agresiva o el rendimiento académico de los adolescentes. Estos estudios han mostrado que la falta de competencias emocionales afecta a los adolescentes tanto en su vida cotidiana como en el contexto escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Uno de los retos más importantes de un adolescente es establecer y mantener unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno (Segura, 2003), en este sentido, un adolescente emocionalmente competente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás.

Goleman (citado en Vivas, Gallego y González, 2007) plantea que los adolescentes emocionalmente desarrollados, gobiernan adecuadamente sus emociones, saben interpretarlas y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás, por lo que disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida.

Así, el conocimiento de las emociones permite al adolescente un enfoque más realista y válido de los factores que conducen a la eficacia y la adaptación personal, lo que les ayuda a tener una visión más equilibrada del papel que juega la cognición y la emoción en la vida de cada uno de los jóvenes. De tal manera que el manejo de las competencias emocionales es un proceso que ubica a los adolescentes en una permanente situación de avance y rectificación, la adquisición de las competencias

emocionales es útil para la conducción sana y próspera de las relaciones sociales (Vivas et.al., 2007).

Por otro lado, la investigación sobre conducta agresiva ha mostrado que los adolescentes con más competencias emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones negativas relacionadas con la expresión de la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad (Inglés, Torregrosa, García-Fernández, Martínez-Monteagudo, 2014) son también adolescentes con una mejor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, más empáticos y más cooperativos (Filella, Bisquerra y Pérez, 2014). Por otra parte, los adolescentes con pocas competencias emocionales están más desajustados en la escuela mostrando una actitud negativa tanto hacia los profesores como el colegio (Extremera y Fernández Berrocal, 2013).

Diversos autores (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Pelegrín y Garcés de Los Fayos, 2008) han puesto de manifiesto que los estudiantes con comportamientos agresivos muestran deficiencias en autocontrol emocional y empatía. Así, el que los estudiantes con baja inteligencia emocional presenten más dificultades para abordar las situaciones sociales por no ser capaces de manejar adecuadamente sus emociones puede llevarlos a actuar de forma agresiva ante situaciones de incertidumbre (Inglés, et. al, 2014).

En este sentido, la Organización Mundial De La Salud, registraba que la mortalidad por el suicidio se había incrementado cerca del 60%, en los últimos 45 años, y durante éstos, el mayor índice de suicidios había pasado de una población avanzada a una más joven (35-45 años, e incluso 15-25 años). Además, proyectaba que para el 2020, las muertes por causa del suicidio ascenderían de 900.000 mil a 1.53 millones (OMS, 1995).

El adolescente no solo va creciendo evolutivamente de manera biopsicosocial, también se generan a lo largo de este desarrollo variedades de conflictos, cuyas no resoluciones se convierten en problemas que se observan en su conducta y/o en el

consumo de sustancias psicoactivas como alcohol, drogas, tabaco (Ledoux, Sizaret, Hassler y Choquet, 2002), trastornos emocionales (Pérez, 2010), los cuales pueden llegar a propiciar la idea y acto suicida (Cervantes y Melo, 2008). Estos adolescentes se enmarcan en contextos como el alcoholismo, violencia física en el hogar, en la escuela, dificultad en el aprendizaje, impulsividad, baja tolerancia a la frustración y autoimagen negativa (García, González, Toledo, Díaz y Negrín, 2007). Por otro lado, las medidas protectoras tanto del núcleo familiar como educativo evitarán cualquier idea suicida del adolescente así como su posible acción, éstas son: óptimas relaciones familiares, de amigos y apoyo de personas específicas (tutor, profesor, equipo directivo...), manejo de competencias sociales, autoconfianza, autoestima, aceptación, participación en organizaciones deportivas, religiosas, tolerancia a la frustración, tener sentido de vida, buenas influencias ambientales (Cervantes y Melo, 2008).

Finalmente, diversas investigaciones (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005) han mostrado que las competencias emocionales son uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictor a la adaptación de una persona al medio. Además, los adolescentes con mayores competencias emocionales logran un mejor rendimiento académico que los que no las poseen, experimentando así, más emociones negativas y dificultades emocionales teniendo menos recursos psicológicos que les permitan afrontar estos problemas con éxito. (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004).

Como conclusión, por todo ello, considerar y potenciar las competencias emocionales como medida necesaria para el bienestar del adolescente, en todos los aspectos de la vida; familiar, social y académico.

3.5. Los programas de educación emocional

El término programa se utiliza con frecuencia por parte de profesionales de diferentes campos. Para Rodríguez Espinar et al. (1993) un programa educativo es: un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro.

Las tendencias de la educación ponen de manifiesto la necesidad de intervenir por programas, anticipándose a los problemas, antes de que surjan. La relevancia de esta intervención puede concretarse en los siguientes aspectos:

- Se centra en las necesidades de un colectivo.
- Se estructura por objetivos a lo largo de un continuum temporal y permite un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- Promueve la participación activa de los sujetos.
- Permite un mayor desarrollo del currículum.
- Optimiza los recursos.
- Requiere una implicación de todos los agentes educativos y de la comunidad.
- Precisa de la colaboración de otros profesionales, organismos y entidades en el estudio de la realidad, desarrollo y puesta en marcha del programa.
- Implica la necesidad de determinar las competencias necesarias en cada uno de los ejecutores del programa.

La dificultad de este modelo se podría concretar, según Álvarez-González (1995) en:

- La preparación y la disponibilidad de los ejecutores del programa.
- El asesoramiento y supervisión de los mismos por parte de los especialistas y servicios educativos.
- La disposición de recursos humanos y materiales para hacer efectivos dichos programas.

En concreto, la finalidad de los programas de educación emocional es el desarrollo humano. Para ello se centran en la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y el desarrollo de las emociones positivas, por los efectos que esto tiene sobre la salud física y psíquica. Todo ello contribuye de forma significativa al bienestar personal y social.

Los objetivos generales de los programas de educación emocional son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.
- Etc.

De estos objetivos generales se pueden derivar otros objetivos más específicos, en función del contexto de intervención. Algunos ejemplos son:

- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad para ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras de mayor envergadura pero a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración.

Por extensión, los efectos de la educación emocional conllevan resultados tales como (Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001):

- Aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias.
- Disminución de pensamientos autodestructivos, mejora de la autoestima.
- Disminución en el índice de violencia y agresiones.
- Menor conducta antisocial o socialmente desordenada.
- Mejor número de expulsiones de clase.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución de la tristeza y la sintomatología depresiva.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia, etc).

En este sentido, son cada vez más numerosas las experiencias de aprendizaje emocional tanto a nivel nacional como internacional. En contexto internacional, este incremento se debe, fundamentalmente, a la institución *Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning* (CASEL), fundada en el año 1994 en Estados Unidos y coordinada por el departamento de psicología de la Universidad de Illinois y Chicago. Esta asociación comprende veintiuna universidades americanas, que desarrollan programas de habilidades sociales y emocionales, bajo la denominación programas SEL (*Social and Emotional Learning*) integrando temas de las habilidades sociales, control del estrés, responsabilidad, habilidades de vida, mediación.

En el contexto europeo, también existen iniciativas de programas de aprendizaje social y emocional, como por ejemplo SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*).

Aunque cada vez son más numerosas las propuestas de programas de educación emocional en Infantil, Primaria y Secundaria (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007) es difícil encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia (Guil y Gil-Olarte, 2007; Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006; Repetto, Pena y Lozano, 2007).

Tal y como afirman Clouder y Heys (2012) *“vivimos en un estado de empujones sin precedentes, ya sea causado por nuestro planeta, cada vez más poblado, por la amenaza de la sobreexplotación de los recursos de la tierra y los conflictos que pudieran derivarse o por el impacto tecnológico sobre la mayor parte de nuestras horas de vigilia y la rivalidad económica galopante a nivel internacional. En una época tan frenética fácilmente olvidamos que la educación de nuestros niños trata también del disfrute y sano desarrollo de su individualidad combinado con una toma de conciencia del potencial de los otros. En una era de políticas utilitarias donde el esfuerzo por una eficacia mensurable, el aumento de la sensibilidad política hacia una competitividad cuantificable y las ambiciones políticas nacionales para obtener mejores resultados en el ranking de ligas internacionales dictan cada vez más la agenda educativa, corremos el riesgo de perder otros factores que contribuyen positivamente al bienestar humano: ¿qué aprender a aprender como un fin en sí mismo crea una actitud positiva hacia uno mismo y hacia el mundo? ¿Qué en el proceso de desarrollo no debemos avergonzarnos de nuestras imperfecciones?”*.

Probablemente, tras Estados Unidos y Reino Unido, España es uno de los países en el que más se han documentado experiencias positivas de educación emocional (Pérez-González y Pena, 2011; Bisquerra, 2012). A continuación se presenta una enumeración de los programas de educación emocional publicados por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) desde el año 2003 hasta la actualidad.

- López (2003). Educación emocional. Programa para 3-6 años.
- Renom (2003). Educación emocional. Programa para Educación Primaria.
- Pascual y Cuadrado (2001). Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria.

- Güell y Muñoz (2003). Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Obligatoria.
- Bisquerra (Coord.) y López (2010). Sentir y pensar. I Primaria.
- Bisquerra (Coord.) y López (2010). Sentir y pensar. II Primaria.
- Bisquerra (Coord.), Moreno y Rubio (2010). Sentir y pensar. III Primaria.
- Bisquerra (Coord.), Martret, Ortin y Pérez (2010). Sentir y pensar. IV Primaria.
- Bisquerra (Coord.), Roger y Ferrer (2010). Sentir y pensar. V Primaria.
- Bisquerra (Coord.) y López (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil 3 a 5 años.
- Bisquerra (Coord.), Agulló, Cabero, Pellicer, Sánchez y Vázquez (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años.
- Bisquerra (Coord.), Roger (2013). La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años.
- Filella, Gasol y Rueda (*en prensa*). Guía didáctica y cuaderno de actividades *Happy 8-12*.
- Filella, Gasol y Rueda (*en prensa*). Guía didáctica y cuaderno de actividades *Happy 12-16*.

Los meta-análisis de los programas de educación emocional aplicados y evaluados en los últimos veinte años (1995-2015) concluyen que, para asegurar el éxito en la intervención de los programas de educación emocional, conviene tener en cuenta varios elementos (Diekstra, 2008; Nelis, Quoidbach, Hansenne y Mikolajczak, 2011).

Algunos autores recomiendan basar el programa en un marco teórico conceptual sólido, haciendo explícito cuál es el modelo de competencias emocionales o de inteligencia emocional que se adopta (Bisquerra, 2003; Pérez-González y Pena, 2011). En cambio, para CASEL, es más importante tener una secuenciación de actividades organizada, así como la metodología (los protagonistas deben ser los destinatarios de su propio aprendizaje). Además de tener en cuenta los criterios conocidos con el acrónimo

SAFE, es decir, que las prácticas sean secuenciales, activas, focalizadas y explícitas (Durlak et al. 2011; García, 2017).

Aparentemente los programas de educación emocional, para ser eficaces, deben tener una extensión de entre tres y seis meses, aunque esto puede ser insuficiente para obtener efectos a largo plazo si no se realizan sesiones posteriores de refuerzo (Pérez-Escoda, Sabariego y Filella-Guiu, 2015). Un requisito esencial, tal y como argumenta Bisquerra (2005) es la necesidad de un profesorado debidamente preparado. Estudios indican que los docentes pueden estar sensibilizados pero no debidamente formados para implementar este tipo de programas (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016).

Para finalizar este apartado, señalar que es esencial no solamente la formación de los docentes que implementan los programas, sino toda una comunidad de aprendizaje que apueste por la educación emocional en el centro de manera transversal, en el plan de acción tutorial y en el plan de convivencia. Además, de una debida evaluación y apoyo por parte de las universidades (Pérez-González y Pena, 2011) que permita realizar diseños de investigación experimentales o cuasi experimentales con grupo control y experimental, donde los indicadores estén basados en pruebas de evaluación sólidas, válidas y fiables para evaluar la eficacia del programa.

CONCLUSIÓN

Tal como manifiesta Bisquerra (2016) el gran reto de la educación del siglo XXI es mejorar la convivencia y la construcción del bienestar. En el capítulo se ha hecho evidente que la manera que tenemos los seres humanos de gestionar las emociones determinará los efectos que van a tener sobre el bienestar propio y el de los demás. La educación emocional se nutre del concepto de emoción, las teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el fluir, los movimientos de renovación pedagógica, entre otros.

En concreto, la educación emocional contempla cinco competencias emocionales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias de vida y de bienestar. Estas competencias se pueden educar, y de hecho, se han desarrollado diferentes programas desde el año 2003 en el seno del GROPE para su implementación en los centros educativos en las diferentes etapas educativas. También se han evaluado diferentes programas, y las investigaciones al respecto han mostrado que, los adolescentes con mayores competencias emocionales logran un mejor rendimiento académico que los que no las poseen (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). Así, el conocimiento de las emociones permite al adolescente un enfoque más realista y válido de los factores que conducen a la eficacia y a la adaptación personal, lo que les ayuda a tener una visión más equilibrada del papel que juega la cognición y la emoción en la vida de cada uno de los jóvenes.

*“Los niños tienen que ser enseñados sobre cómo pensar, no
qué pensar” (M. Mead)*

CAPÍTULO 4. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL GAMIFICADO HAPPY 12-16

INTRODUCCIÓN

Hay dos cosas que diferencian a los humanos del resto de especies animales: el lenguaje y la tecnología. Es decir, por un lado nuestra capacidad de comunicarnos a través del lenguaje, compartir conocimiento y coordinarnos. Y por otro, nuestra capacidad de aumentar nuestras capacidades, de ser más productivos y resolver problemas más complejos. Cada vez que la humanidad ha sido capaz de dar un salto cualitativo y significativo en su tecnología o en su capacidad de comunicarse, esto ha tenido profundas consecuencias culturales, sociales y económicas. Los historiadores lo llaman un cambio de era, pues son verdaderos hitos que marcan un antes y un después.

El presente capítulo presenta de manera detallada el Programa de educación emocional gamificado Happy 12-16 y su descripción, poniendo como ejemplo el desarrollo de una situación conflictiva del programa y la secuenciación del mismo con imágenes.

4.1. El programa de educación emocional gamificado happy 12-16

A partir de la literatura previa sobre modelos de intervención y programas (Álvarez González, Bisquerra y Marín, 1997; Bisquerra, 2016) se describen los diferentes pasos llevados a cabo para el diseño y desarrollo de Happy 12-16:

- Análisis del contexto: a partir del cual se identifican las necesidades que no están suficientemente atendidas.
- Identificación de necesidades: éstas orientan sobre las competencias emocionales a desarrollar y las potencialidades de la comunidad educativa.

- Formulación de objetivos: Deben ser producto de una reflexión, selección y priorización.
- Planificación del programa: Esta fase es de vital importancia, porque el desarrollo de las competencias emocionales necesita de una práctica y un entrenamiento y, a su vez, requiere de unos tiempos y espacios asignados. Es necesario que un equipo del centro impulse, guíe, dinamice y apoye la implantación, se considera imprescindible implicar a todos los agentes educativos, debe integrarse como una actividad más del centro educativo, valorar la disposición de recursos humanos y materiales, llevar a cabo formación y desarrollo competencial de los agentes del programa.
- Ejecución del programa: la ejecución del programa incluye todas las acciones a desarrollar, por ejemplo, actividades dentro del aula, conferencias, etc.
- Costes del programa: es importante contabilizar los costes que implica la puesta en práctica del programa, tanto de recursos humanos, como materiales y fungibles.
- Evaluación del programa: la evaluación debe de estar presente en todas las fases del programa.

El programa ha sido diseñado atendiendo a cuatro principios presentes en los programas exitosos en el entrenamiento de habilidades (García, 2017):

- Existe una secuencia en los pasos del proceso a adquirir.
- Utiliza un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y atractivo en formato videojuego.
- Destina un tiempo concreto y programado para el desarrollo de las sesiones (una vez a la semana, en horario de tutoría, de enero a mayo)
- Plantea objetivos de forma muy concreta: el objetivo general (conocer y entrenar el proceso de regulación emocional) y específicos (tomar conciencia de las emociones en las situaciones de conflicto, conocer y poner en práctica la

regulación emocional, entrenar diferentes estrategias, responder de manera asertiva con la técnica NEMO, etc).

Los citados principios, tanto en inglés como en español, forman el acrónimo SAFE: Sequential, Active, Focused & Explicit/ Secuencial, Activo, Focalizado y Explícito).

El programa Happy 12-16 desarrolla las competencias emocionales enfocadas a la resolución asertiva de los conflictos al aula. El software/ videojuego Happy 12-16 tiene la finalidad de contribuir a la mejora de la convivencia, aprendiz a vivir y convivir. Es una herramienta que ayuda a profesores a educar la inteligencia emocional de los alumnos, porqué aprendan a resolver los conflictos cotidianos con su grupo de iguales con asertividad, y así, mejorar la convivencia y la cohesión social en el aula y por extensión en todo el centro educativo y otros ámbitos sociales (Filella, 2014).

Este videojuego aunque, entrena la posibilidad de afrontarse al conflicto de forma asertiva, somos conscientes que hay otras respuestas como la pasiva y la huida que se pueden considerar adecuadas en determinadas situaciones debido a la falta de cultura en la resolución de conflictos. Por ejemplo, la respuesta pasiva sirve cuando consideras que no estás preparado para afrontar la situación, y por tanto, es mejor no hacer nada por tal de no empeorar la situación conflictiva. Por otra parte, huir es una herramienta clave cuando consideras que tu vida está en riesgo.

La conclusión general de las revisiones realizadas a nivel internacional sobre el impacto de programas de aprendizaje en habilidades emocionales y sociales es contundente. Estos programas promueven el desarrollo integral de niños y jóvenes, y actúan como un factor de prevención de problemas en su desarrollo y mejora del rendimiento académico (Murray, 2005; Riggs, Greenberg, Kusche y Pentz 2006; Weissberg, Durlak, Taylor, Symnicki y O'Brien, 2007). Estos son algunos de los beneficios que aporta la aplicación de programas de educación emocional en el entorno escolar (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Zins, Weissberg y Wang, 2004):

- Mejora de las relaciones interpersonales.
- Disminución de problemas de conducta.

- Mejora de empatía.
- Mejor adaptación escolar, social y familiar.
- Disminución del índice de violencia y agresiones.
- Mejora del rendimiento académico.
- Disminución de problemas de atención.
- Clima más positivo.
- Reducción en la iniciación al consumo de drogas (alcohol, tabaco, drogas ilegales).
- Más conexión, implicación, satisfacción y bienestar en la escuela.
- Disminución de la ansiedad y el estrés.
- Mejora de la convivencia escolar
- Prevención primaria del acoso escolar

Este videojuego se basa en las competencias de la educación emocional propuestas para el GROP: conciencia emocional, regulación de las emociones, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. En concreto, las estrategias de regulación emocional propuestas parten del modelo de James Gross, que señala tres estrategias de regulación: cambio de atención, reevaluación cognitiva y cambio de situación.

Objetivos

El objetivo general del videojuego:

Entrenar las competencias emocionales para prevenir y reducir el número de conflictos, disminuir la ansiedad del alumnado, mejorar el clima de centro, el rendimiento académico y prevenir el acoso escolar.

Este objetivo general se puede desglosar en los objetivos específicos siguientes:

- *Ser consciente* de las emociones que se sienten delante de un conflicto.
- *Entrenar* la capacidad empática en una situación conflictiva.

- *Conocer y aprender* estrategias de regulación emocional propia i aliena.
- *Utilizar* la comunicación asertiva para la resolución de conflictos.

En este sentido y siguiendo en el ámbito educativo, cabe señalar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, a partir de este momento, TIC, puesto que *“han venido al sistema educativo para quedarse. No podemos concebir un centro educativo en la que los dispositivos electrónicos y la conectividad a Internet no formen parte del ecosistema escolar. Si la sociedad es con TIC, las escuelas deberían ser con TIC* (Roca, 2015). Por otro lado, la competencia digital, junto con el tratamiento de la información, figura explícitamente entre las ocho competencias del currículo de primaria y de secundaria que establece la enseñanza obligatoria según el Real Decreto 1513/2006, del 7 de diciembre de 2006 y el Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre de 2006 respectivamente. Esta competencia se considera una competencia transversal, que hay que atender y particularizar en cada una de las áreas curriculares. No se contempla, la competencia digital como un aprendizaje al margen de los contenidos específicos de las áreas.

La competencia digital es una competencia metodológica. En consecuencia, el desarrollo de la competencia digital se realiza a través de las actividades ordinarias en el aula de forma integrada con los contenidos propios de cada área o nivel educativo. En este contexto, tiene sentido el videojuego educativo *Happy 12-16*, no solamente por su valor didáctico en competencias emocionales, sino, además, por la adaptación implícita a las necesidades tecnológicas de la realidad del siglo XXI.

Esta competencia digital comprende cinco dimensiones:

- La dimensión del aprendizaje, que abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
- La dimensión informacional, que abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
- La dimensión comunicativa, que abra la comunicación interpersonal y la social.

- La dimensión de la cultura digital o ciudadanía digital, que abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
- Finalmente, la dimensión tecnológica, que abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Como conclusión del presente apartado añadir que la evolución que han experimentado las TIC en los últimos años afecta a todos los campos de la vida, la digitalización de la sociedad es un cambio histórico, que transforma en todos los ámbitos (Roca, 2015).

A continuación se presenta la descripción del videojuego *Happy 12-16*.

Este programa tiene la finalidad de entrenar el proceso de regulación emocional en diferentes situaciones conflictivas entre iguales, utilizando las nuevas tecnologías por su potencial motivador y simulador, como se ha argumentado anteriormente. El presente capítulo presenta de manera detallada el Programa de educación emocional gamificado Happy 12-16 y su descripción.

4.2. Descripción de Happy 12-16

El videojuego presenta veinticinco conflictos. En la tabla se puede observar la secuencia de conflictos y su tipología:

Tabla 4: Secuencia de conflictos y tipología

ESPACIO	TITULO	TIPOS
PATIO	SMS	Observador puntual
PATIO	GALLINA	Observador recurrente
PATIO	BOCADILLO	Agresor recurrente
CASA	CAZADORA	Agresor puntual
PATIO	PELOTA	Víctima puntual
BIBLIO	HAPPYLINE	Víctima puntual
PATIO	BOCADILLO ALMUERZO	Víctima puntual
BIBLIO	DEBERES	Víctima recurrente
PATIO	ASIENTO	Víctima recurrente
BIBLIOTECA	COPIAR	Víctima puntual
CASA	Mi DIARIO	Víctima puntual
PASILLO	ESTUDIAR	Observador recurrente
PATIO	BÁSQUET	Víctima puntual
AULA	AGENDA	Víctima puntual
CASA	MENSAGES	Víctima recurrente
CASA	TOMAR	Víctima puntual
PATIO	CLASE	Víctima puntual
PASILLO	TIZA	Agresor recurrente
PATIO	CHINCHETA	Agresor puntual
PATIO	FOCA	Agresor recurrente
CASA	MÚSICA	Agresor puntual
CASA	MOLESTAR	Agresor recurrente
BIBLIOTECA	CORREO	Víctima puntual
PATIO	ANIVERSARIO	Víctima puntual
PATIO	TABACO	Víctima puntual

En cada uno de los conflictos presentados anteriormente, se entrena el siguiente proceso de regulación emocional: (Filella, 2014).

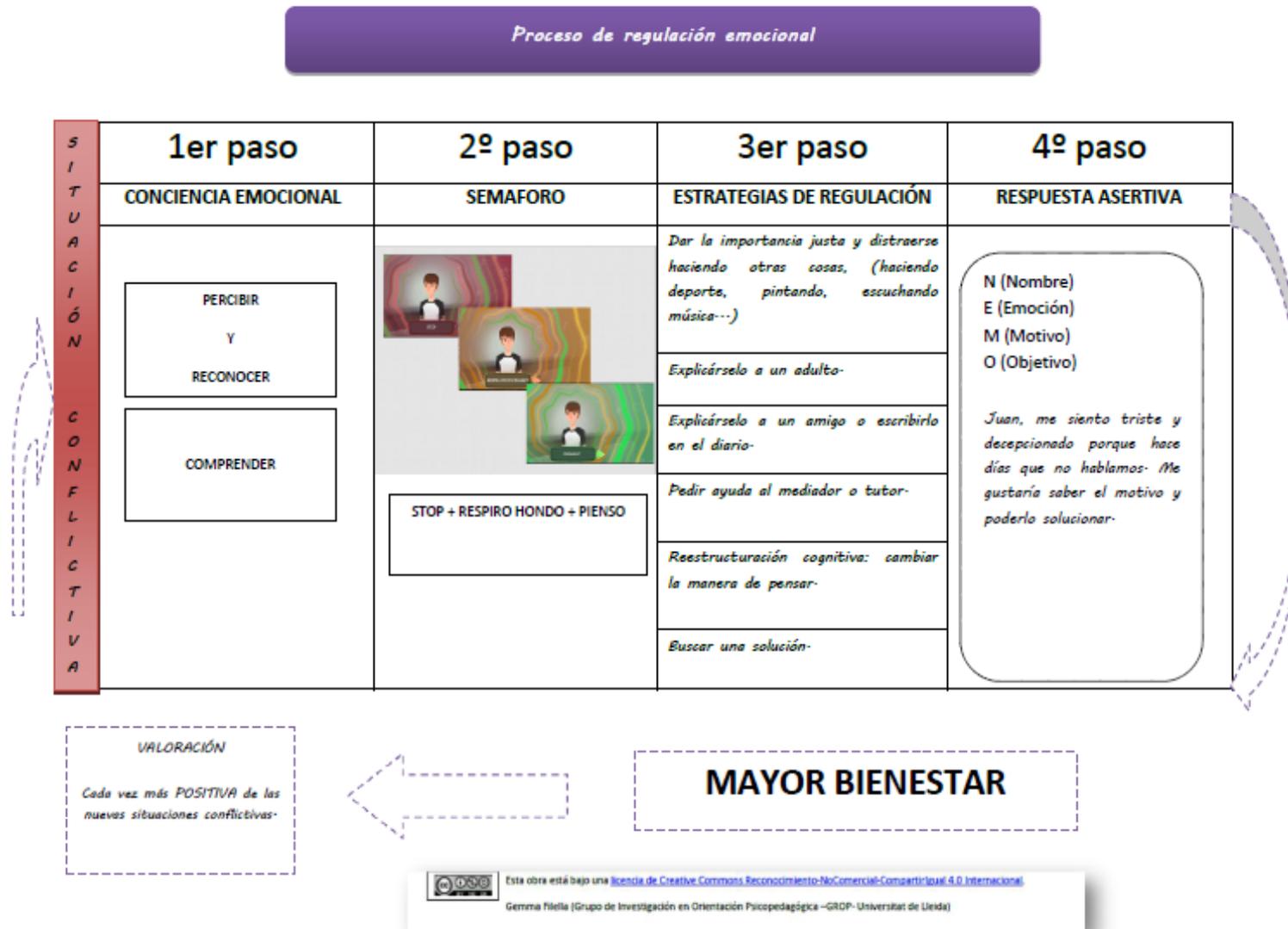


Figura 10: Proceso de regulación emocional (Filella, 2014)

A continuación se presenta la secuencia y desarrollo de uno de los conflictos que contiene el programa Happy 12-16.

Ejemplo de desarrollo de un conflicto:

Personaje

Antes de comenzar, se selecciona el personaje, el videojuego presenta dos posibilidades de elección del sexo.



Figura 11: Imagen Pantalla Happy 12-16. Nueva partida.

Aparece el conflicto

En primer lugar, aparece el símbolo del conflicto en el mapa, se ha de ir caminando hasta encontrarlo o bien se puede ir directamente al tablero de anuncios y seleccionarlo.



Figura 12: Imagen Pantalla Happy 12-16. Tablón de tareas

A continuación, aparece el primer momento del conflicto, en algunos el rol del protagonista será de persona agredida, y en los otros, de persona que agrede y también, de observadores.



Figura 13: Imagen Pantalla Happy 12-16. Inicio del conflicto.



Figura 14: Imagen Pantalla Happy 12-16. Secuencia del conflicto

Una vez leído el conflicto, se pregunta: « ¿Qué emociones sientes al leer el conflicto?» Se pueden marcar siete posibles emociones (todas son válidas; pueden escoger las que quieran y no den puntos). Por qué, de acuerdo con las bases teóricas de

la neurociencia, todos sentimos lo que sentimos, es decir, todas las emociones son legítimas.

Después, se legitiman las emociones («Es normal lo que sientes») y se da la posibilidad de practicar la comprensión emocional.



Figura 15: Imagen Pantalla Happy 12-16. Conciencia emocional



Figura 16: Imagen Pantalla Happy 12-16. Legitimación de emociones

A continuación aparece el semáforo (stop, respira hondo, pienso cuál es el problema).



Figura 17: Imagen Pantalla Happy 12-16. Pensar las emociones



Figura 18: Imagen Pantalla Happy 12-16. Stop



Figura 19: Imagen Pantalla Happy 12-16. Respiro Hondo



Figura 20: Imagen Pantalla Happy 12-16. Adelante

Se pregunta sobre qué estrategias de regulación se pueden utilizar para resolver el conflicto. Aparecen 5 posibilidades. Se ha de escoger como máximo 4, y todas tienen una puntuación determinada (en total suman 1000 puntos). Algunas las pueden utilizar inmediatamente, y otras en otro momento.

Las estrategias de regulación son las siguientes:

1. Dar la importancia justa y distraerse con otras cosas (haciendo deporte, pintando, escuchando música...):

Es una herramienta eficaz para conflictos puntuales que no se pueden solucionar en el momento. Es preferible, por tanto, distraerse haciendo otras actividades que pensar en el conflicto e intensificarlo.

2. Explicarlo a un adulto:

Con esta herramienta se busca el apoyo social. Expresar lo que sentimos ayuda a ser conscientes de la situación emocional y por lo tanto, facilitar su regulación. Se prioriza cuando el conflicto puede ser resuelto sin la ayuda de una persona adulta.

3. Explicarlo a un amigo o escribirlo en el diario:

Se valora el apoyo social de la persona cercana como es el amigo. Se potencia el lenguaje interno con el diario, para poder desarrollar la capacidad de autorregulación. Se prioriza el diario cuando no se quiere o no se puede explicar a una persona.

4. Pedir ayuda al mediador o tutor:

Esta herramienta es una forma de pedir ayuda. Se prioriza cuando se trata de conflictos recurrentes que pueden desencadenar en bullying.

5. Reestructuración cognitiva: cambiar la manera de pensar:

Con esta herramienta se intenta reevaluar el conflicto desde una perspectiva positiva, aceptando nuestra responsabilidad en el conflicto y empatizando con el otro. Es una de las herramientas más eficaces aunque requiere de gran entrenamiento. Es una de las que da más puntos.

6. Buscar la solución:

Después de haber conseguido la reestructuración cognitiva, se busca la respuesta adecuada, que normalmente es hablar de forma asertiva con las personas implicadas en el conflicto. Es una de las herramientas más eficaces aunque requiere de gran entrenamiento y vencer muchos miedos. Es una de las que da más puntos.



Figura 21: Imagen Pantalla Happy 12-16. Estrategias de regulación emocional

Diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional Happy 12-16

Después se ha de elegir la respuesta. Se presenta la respuesta asertiva, una agresiva, otra pasiva y una para despatistar.

De cada respuesta inadecuada hay una explicación razonada argumentando porqué no es la más oportuna o adecuada. Para cada respuesta adecuada se obtienen 500 puntos, que se suman al marcador; además, la barra de la autoestima aumenta.

Los puntos sirven para guiar al alumnado sobre cómo ha ido el proceso de resolución del conflicto. Si la puntuación es inferior a 1500 puntos significa que podría haber escogido una estrategia de regulación o una respuesta más adecuada y adaptativa al conflicto.



Figura 22: Imagen Pantalla Happy 12-16. Respuestas

Una vez seleccionada la respuesta adecuada aparece la secuencia de resolución del conflicto.



Figura 23: Imagen Pantalla Happy 12-16. Inicio resolución del conflicto



Figura 24: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto I



Figura 25: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto II



Figura 26: Imagen Pantalla Happy 12-16. Desarrollo resolución del conflicto III

De nuevo, se pregunta qué emociones siente, pero esta vez y una vez resuelto el conflicto, se proponen 7 emociones positivas. Todas son válidas, pueden escoger las que quieran y no dan puntos). Esta fase del videojuego tiene como objetivo mejorar el bienestar personal, es a decir, la quinta competencia emocional.



Figura 26: Imagen Pantalla Happy 12-16. Conciencia emocional

Evaluación

Los puntos resultantes indicaran el nivel de aprendizaje:

– Marcador: Indica los puntos obtenidos en las estrategias de regulación y asertividad. Máximo son 45.000 puntos.

– Barra: Regula la autoestima. La barra aumenta cuando se acierta la respuesta adecuada desde un principio, y disminuye cuando no es así



Figura 27: Imagen Pantalla Happy 12-16. Pantalla de puntos

4.3. Orientaciones metodológicas de Happy 12-16

Las situaciones de conflictos presentadas en el videojuego dan la oportunidad al alumnado de intervenir de forma interactiva haciendo uso de los conocimientos y habilidades que están aprendiendo.

Para que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, el papel del maestro es el de guía, atento a las señales del alumno. Estará a su lado para cuando sea necesario intervenir en algún tipo de bloqueo (cognitivo, cultural y/o emocional).

Aspectos organizativos:

Temporización: Se recomienda trabajar un conflicto por sesión una vez a la semana, aunque se deja a criterio del profesorado la distribución y la frecuencia en función de los intereses y de las necesidades de la comunidad educativa.

Espacio: Habrá que disponer de una aula equipada con ordenador y proyector o el aula de informática, o tabletas individuales.

Preparación: Los 25 conflictos dentro del videojuego se distribuyen en cinco bloques que corresponden a los cinco días de la semana. A la hora de seleccionar el conflicto a trabajar, el criterio a seguir puede ser el orden establecido en el videojuego o condicionado a alguna situación vivida.

Desarrollo de la sesión:

Inicio a partir de un hecho real: preguntamos al grupo-clase si hay algún alumno que quiera compartir alguna situación conflictiva. En tal caso, un alumno lo explica ante la clase. Durante la explicación el profesor no interviene, sólo escucha de manera activa. Se deja la resolución del conflicto pendiente para después de jugar y antes de hacer las actividades del cuaderno.

Una vez finalizada la explicación puede ser el mismo alumno u otro compañero quien juega con el videojuego. Si no hay ningún alumno que quiera explicar una situación conflictiva, se comenzará directamente con el conflicto del videojuego.

Jugar a Happy 12-16: durante el juego, el rol del maestro será el de guía y dinamizador, buscando siempre el feedback para reforzar y comprobar la comprensión y asimilación de los contenidos, con preguntas como:

- ¿Qué rol tiene nuestro personaje en este conflicto: persona que agrede, persona agredida u observador? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones siente el protagonista? ¿Qué emociones sienten los otros personajes? (todas las emociones son legítimas)
- ¿Qué estrategias de regulación escogerías (puedes escoger cuatro de las seis, aunque todas son buenas, algunas son más adecuadas que otras para este conflicto específico).
- ¿Cuál respuesta es la adecuada? ¿por qué? Una alternativa para potenciar el entrenamiento de los tres tipos de respuesta es que tres alumnos hagan un role playing. Cada uno representa un rol diferente de respuesta, por ejemplo el primero hará el rol de respuesta agresiva, el segundo de respuesta pasiva y el tercero de respuesta asertiva, la situación de simulación es el mismo conflicto que el del videojuego. De esta manera, los alumnos viven en ellos mismos la expresión de los diferentes tipos de respuesta y además, comienzan a estructurar y entrenar la respuesta asertiva "NEMO". No es estrictamente necesario que utilicen la respuesta asertiva que aparece en el videojuego, sino que se puede pedir a los alumnos que lo digan a su manera, siempre que sigan la estructura del NEMO. Una vez han representado las respuestas se pueden sentar y continuamente jugando con el videojuego.

- Después comprobamos los puntos obtenidos (máximo 1500 por conflicto) y la barra de autoestima que hemos conseguido.
- Finalmente, entre todos, daremos respuesta al conflicto real planteado para el alumno. Intentando responder a la pregunta: ¿Qué consecuencias tuvo la solución que diste al conflicto? El profesor preguntará como lo podría hacer, pidiendo que los alumnos aporten alternativas asertivas.

CONCLUSIÓN

El programa de educación emocional *Happy 12-16* contempla las cinco competencias emocionales mencionadas en el capítulo anterior, haciendo hincapié sobre todo en la regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos. *Happy 12-16* tiene en cuenta los conflictos entre iguales en los diferentes roles en los que se pueden llegar a encontrar los alumnos: agresor, víctima u observador, potenciando la implicación en la resolución asertiva en todos ellos. También se diferencian tipologías de conflicto, siendo éstas: recurrentes, puntuales o puntuales graves. Por otro lado, se presentan cinco situaciones conflictivas contextualizadas en el hogar, pero esta vez, con hermanos.

La finalidad del programa es entrenar el proceso de regulación emocional y así resolver los conflictos de forma asertiva.

PARTE II:

ESTUDIO EMPÍRICO

“Lo que la escultura es a un bloque de mármol, la educación es para el alma” (J. Addison)

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS, HIPÓTESIS, DISEÑO Y METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

El capítulo 5 presenta los antecedentes de la investigación, sus diferentes fases, el programa de formación de los docentes para la implementación de Happy 12-16 en sus aulas, el objetivo e hipótesis del proceso investigador, la metodología llevada a cabo, las personas participantes en el proceso investigador, los instrumentos para la recogida de información, así como el proceso de recogida y análisis de datos.

5.1 Antecedentes de la investigación

La finalidad de esta investigación es la de diseñar, implementar y evaluar el programa de educación emocional gamificado Happy 12-16, con el propósito de mejorar la resolución de conflictos entre iguales en los centros educativos de secundaria y, de esta manera, intervenir en la mejora de la convivencia del centro.

Esta investigación es fruto del reconocimiento e impulso de la Fundación *Recercaixa 2013*, en el marco de la convocatoria de ayudas a la investigación. Así como de l' *Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR)* por la contratación de personal investigador novel para el año 2015-2018 (FI-DGR).

El inicio de la presente tesis doctoral surge de la motivación del grupo de investigación GROU acerca de la resolución de conflictos y mejora de la convivencia. Se realizó durante el curso escolar 2012-2013, una primera investigación con la finalidad de hacer un diagnóstico de las situaciones problemáticas que se producen en las escuelas de primaria. La metodología que se llevó a cabo fue la siguiente:

- Durante ocho días lectivos, tres miembros del grupo de investigación observaron y registraron las situaciones conflictivas que se produjeron en las escuelas de primaria de las comarcas de Lleida.
- Se realizó un análisis de los datos a través del programa Atlas-ti para categorizar las preguntas abiertas del registro.
- Los resultados de la investigación pretenden evidenciar y analizar los conflictos entre iguales que se dan en el recreo de las escuelas de educación primaria (6-12 años) mediante una observación sistemática en una muestra de 2529 alumnos. La información recogida ha permitido ver que de los 746 conflictos detectados, se encuentran diferencias significativas en los diferentes tipos de conflicto (verbal, físico, exclusión social y abuso sexual) y en función del curso y sexo de los alumnos. En general, lo destacable es que los conflictos entre niños, muestran una mayor tendencia a ser clasificados dentro de la tipología de la agresión física y los conflictos entre niñas se pueden catalogar en la categoría de exclusión social. (Filella, Ros-Morente, Rueda, Solano y Minguella, 2016).

También, como precedente a la presente Tesis Doctoral y enmarcado en un contexto de Educación Primaria, durante el curso escolar 2013-2014, se implementó y evaluó el programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. En concreto, se evaluó la competencia emocional, la ansiedad, el clima de patio del alumnado y el rendimiento académico antes y después de la implementación de Happy 8-12. Los resultados fueron altamente satisfactorios (Filella, Cabello, Pérez-Escoda y Ros-Morente, 2016).

5.2. Fases de la investigación

La investigación consta de ocho fases diferenciadas.

- Fase 1: Diseño del programa Happy 12-16.
- Fase 2: Formación de los tutores en educación emocional

Diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional Happy 12-16

- Fase 3: Primera implementación del programa Happy 12-16
- Fase 4: Evaluación del proceso de implementación de Happy 12-16.
- Fase 5: Evaluación final
- Fase 6: Evaluación diferida a alumnos de grupo experimental
- Fase 7: Segunda implementación del programa Happy 12-16
- Fase 8: Análisis resultados y elaboración informe final. Elaboración de material complementario para Happy 12-16: guía didáctica para el docente y cuaderno de actividades para el alumnado. Redacción del informe final.

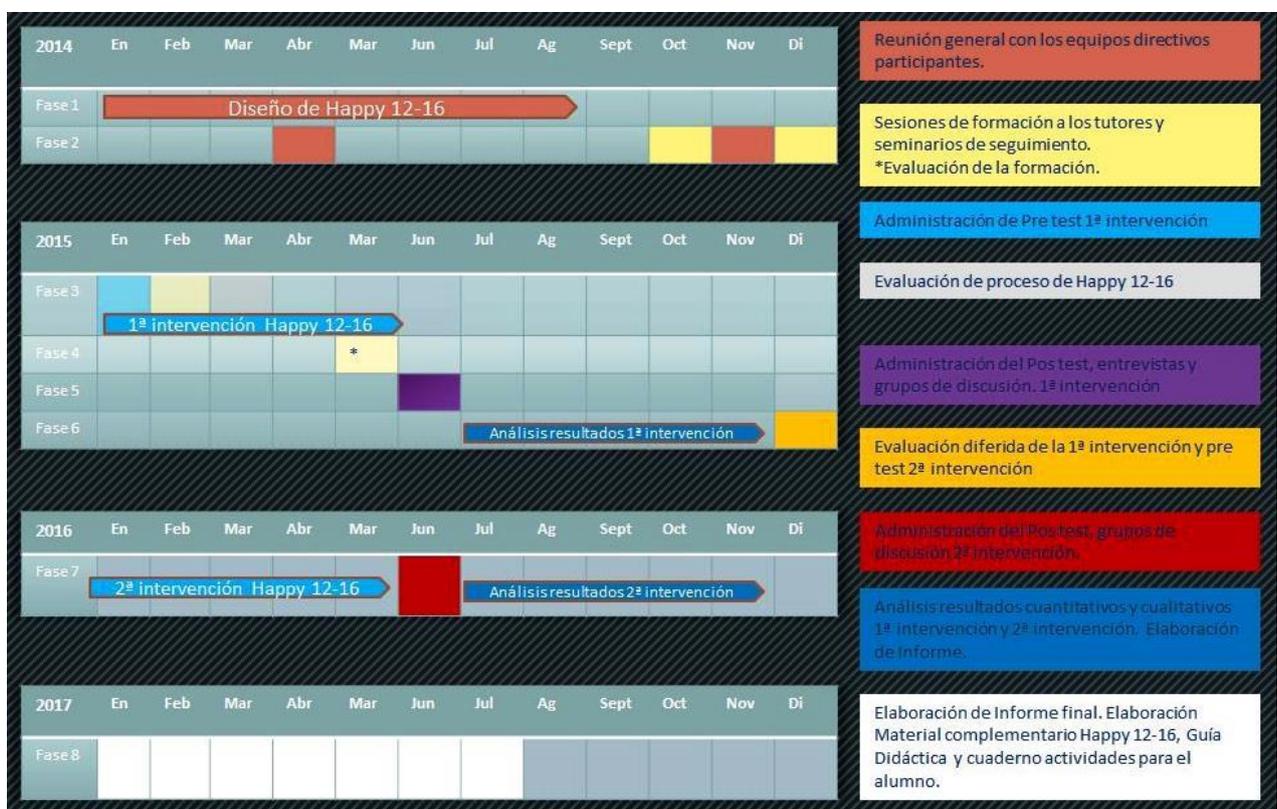


Figura 28: Temporalización de la Investigación

A partir de esta breve introducción se procede a detallar cada una de las fases y el procedimiento llevado a cabo.

5.2.1. Fase 1: Diseño del programa Happy 12-16

Diseño del programa de educación emocional gamificado Happy 12-16. Durante el diseño del mismo por el equipo de investigación GROU se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Situaciones conflictivas de carácter puntual o de carácter recurrente
- Situaciones conflictivas en las que la caricaturización de los personajes no predeterminara una tipología de personaje (observador, agresor o víctima), sino que todos tuvieran los mismos roles independientemente de su aspecto.
- Conflictos con sus iguales en el patio del instituto, en la biblioteca, en los pasillos.
- Conflictos con hermanos en el hogar familiar.

5.2.2. Fase 2: Formación tutores

En abril del año 2014 se llevó a cabo la reunión inicial de presentación de *Happy 12-16* con los Equipos Directivos de los Institutos seleccionados. Fue en esta reunión dónde se acordó la forma de participación de cada instituto como grupo control o experimental así como los tutores encargados de cada grupo de alumnos. También se procedió a la formación del profesorado en competencias emocionales.

Después del diseño del videojuego educativo Happy 12-16 y de contactar con los centros educativos participantes en la investigación, se procedió a la formación de los docentes.

➤ *Descripción de la actividad*

En el seminario se impartieron los contenidos necesarios para implementar el programa Happy 12-16 y también se dispuso de un tiempo para debatir y compartir las experiencias propias. En concreto los objetivos y contenidos fueron los siguientes:

Objetivos:

- Adquirir las bases de la educación emocional:
- Aprender a implementar el software Happy 12-16.
- Conocer los instrumentos de evaluación.

Contenidos:

- Las competencias emocionales:
 - ✓ Conciencia emocional
- Regulación emocional:
 - ✓ Estrategias de regulación: estrategias para evitar la reactividad, reevaluación y cambio de situación.
- Autonomía emocional:
 - ✓ Dependencia/Independencia emocional
- Competencia social:
 - ✓ Comunicación asertiva.
- Competencias para la vida y el bienestar
 - ✓ Organización de la vida: fluir.
- Proceso para la resolución de conflictos:
 - ✓ Conciencia-Stop-Regulación-Comunicación asertiva.

Evaluación

Para superar el curso fue necesario:

- ✓ Asistir un mínimo del 80% de las horas lectivas.
- ✓ Superar el test situacional.

La formación tuvo una duración de 30 horas (15 horas presenciales y 15 horas de trabajo en el aula). Las formaciones se impartieron los jueves de 16:00 horas a 19:00 horas en la Facultad de la Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Las fechas fueron las siguientes: 9 y 16 de octubre de 2014, 4 de diciembre de 2014, 12 de febrero de 2015 y 21 de mayo de 2015.

Los resultados del test situacional con el que se evaluaba la capacitación del profesorado para implementar el programa Happy 12-16 se consideró altamente satisfactoria para proceder a su implementación en las aulas.

A continuación se presenta la programación detallada de cada una de las sesiones:

Tabla 5: Sesión de formación I

I SESIÓN DE FORMACIÓN HAPPY 12-16	
Formador/res	Gemma Filella
Horas de formación	9 de octubre de 2014. 3 horas presenciales.
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">• Conocer las competencias emocionales.• Comprender el proceso de regulación emocional del videojuego Happy 12-16.• Conocer el proceso de investigación del que forman parte.• Tomar conciencia de las funciones a realizar según el grupo al que formen parte (experimental o control).
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">✓ Conciencia emocional: tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas.✓ Regulación emocional: estrategias de regulación.✓ Autonomía emocional: dependencia/independencia emocional.✓ Competencia social: comunicación asertiva.✓ Proceso para la resolución de conflictos: conciencia + stop + estrategias de regulación + comunicación asertiva.
Competencias que se van a adquirir	Ser capaz de comprender el proceso de regulación emocional para poder guiar a los alumnos en el aprendizaje del proceso de regulación emocional propuesto por Happy 12-16.
Metodología docente	El taller tiene un contenido teórico-práctico. Se potencia la participación y colaboración del grupo.

Tabla 6: Sesión de formación II

II SESIÓN DE FORMACIÓN HAPPY 12-16	
Formador/res	Gemma Filella y Pilar Rueda
Horas de formación	16 de octubre de 2014. 3 horas presenciales.
Objetivos de la sesión	<ul style="list-style-type: none">• Conocer la metodología para implementar Happy 12-16 en el aula.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">✓ Competencias emocionales.✓ Proceso de regulación emocional.✓ Prevención de conflictos.✓ Actividad de conciencia emocional. El Sandwich de Mariana.✓ Happy 12-16.
Competencias que se van a adquirir	Ser capaz de comprender el proceso de regulación emocional para poder guiar a los alumnos en el aprendizaje del proceso de regulación emocional propuesto por Happy 12-16. Aplicar Happy 12-16 en el aula.
Metodología docente	El taller tiene un contenido teórico-práctico. Se potencia la participación y colaboración del grupo. También se realiza una sesión vivencial jugando a Happy 12-16

Tabla 7: Sesión de formación III

III SESIÓN DE FORMACIÓN HAPPY 12-16
Formador/res
Gemma Filella y Pilar Rueda.
Horas de formación
4 de diciembre de 2014. 3 horas presenciales.
Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none">• Poner en común diferentes puntos de vista, anécdotas y experiencias de tutores.• Realizar el test situacional. Evaluación del proceso.
Contenidos
✓ Happy 12-16
Competencias que se van a adquirir
Comprender el proceso de regulación emocional y el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso en el videojuego Happy 12-16.
Metodología docente
- El taller tiene un contenido teórico-práctico. Se potencia la participación y colaboración del grupo.

Tabla 8: Sesión de formación IV

IV SESIÓN DE FORMACIÓN HAPPY 12-16
Formador/res
Gemma Filella y Pilar Rueda
Horas de formación
12 de febrero de 2015. 3 horas presenciales.
Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none">• Poner en común diferentes puntos de vista, anécdotas y experiencias de tutores.• Anotar las propuestas de mejora.
Contenidos
✓ Happy 12-16.
Competencias que se van a adquirir
Comprender el proceso de regulación emocional y el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso en el videojuego Happy 12-16.
Metodología docente
El taller tiene un contenido teórico-práctico. Se potencia la participación y colaboración del grupo.

Tabla 9: Sesión de formación V

V SESIÓN DE FORMACIÓN HAPPY 12-16
Formador/res
Gemma Filella y Pilar Rueda.
Horas de formación
21 de mayo de 2015. 3 horas presenciales.
Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none">• Poner en común diferentes puntos de vista, anécdotas y experiencias de tutores.• Realizar propuestas de mejora.• Entregar códigos e indicaciones para la realización del postest.• Realizar la evaluación final de la formación.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none">✓ Happy 12-16.✓ Cuestionarios postest.
Competencias que se van a adquirir
Capacidad crítica en la resolución de conflictos en el aula con adolescentes.
Metodología docente
- El taller tiene un contenido teórico-práctico. Se potencia la participación y colaboración del grupo.

Tabla 10: Sesión de formación VI

SESIONES DE MODELAJE DE HAPPY 12-16
Formador/res
Pilar Rueda
Horas de formación
<p>En el mes de enero se realizó 1 sesión de modelaje por clase perteneciente al grupo experimental. En concreto:</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituto Bajo Cinca: 1B, 1C.• Instituto Canigó: 1A, 1B, 1C, 2A, 2B.• Instituto Joan Solà: 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D.• Gili y Gaya: 2A, 2B, 2C.• Joan Oró: 2A, 2B, 2C, 2D.• Torre Vicens: 2A, 2C.• Les Heures: 2A. <p>En total, fueron 25 sesiones de 50 minutos (aproximadamente) cada sesión.</p>
Objetivos de la sesión
<ul style="list-style-type: none">• Orientar al docente (tutor que implementa Happy 12-16) sobre la metodología recomendada para implementar Happy 12-16.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none">✓ Conciencia emocional: tipos de emociones: positivas, negativas y ambiguas.✓ Regulación emocional: proceso de regulación emocional.✓ Competencia social: comunicación asertiva.✓ Proceso para la resolución de conflictos: conciencia + stop + estrategias de regulación + comunicación asertiva.✓ Contextualización de la situación conflictiva presentada en Happy 12-16 a experiencias reales del alumnado.
Competencias que se van a adquirir
Ofrecer al docente confianza y seguridad al implementar Happy 12-16 por primera vez
Metodología docente
El taller tiene un contenido teórico-práctico.

5.2.3. Fase 3. La tercera es la 1ª implementación del programa Happy 12-16 en el curso escolar 2014-2015.

Pretest. Consiste en la administración de todos los cuestionarios pretest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. También se realizó el registro de conductas conflictivas durante ocho días en todos los institutos, tanto experimentales como control.

Comienzo de la intervención de Happy 12-16 en el mes de enero de 2015 en horario de tutoría, una vez a la semana y hasta el mes de mayo.

5.2.4. Fase 4. Evaluación del proceso de Happy 12-16.

La evaluación de proceso se realizó administrando al alumnado un Test Situacional para conocer su grado de asimilación y aprendizaje de las competencias emocionales en la resolución asertiva de conflictos. Este test situacional se administró en el mes de marzo, Asimismo, también los tutores evaluaron la calidad de la sesión, valorando del 1 al 10 el nivel de contextualización con la realidad del alumnado y la satisfacción de éste hacia la sesión.

5.2.5. Fase 5. Evaluación final

Durante el mes de junio se llevó a cabo el postest en todos los centros de educación secundaria, así como el registro de conductas violentas durante ocho días en todos los institutos. También se procedió a realizar las entrevistas a los tutores de los grupos experimentales seleccionados de manera aleatoria y se llevaron a cabo los grupos de discusión con los alumnos, también seleccionados de manera aleatoria.

5.2.6. Fase 6. Evaluación diferida.

Para la realización de esta evaluación diferida se procedió a administrar a los alumnos de un instituto del grupo experimental (María Rúbies) y un instituto del grupo experimental (Joan Solà) el siguiente test situacional:

“Te gusta mucho un chico/a de clase y se lo cuentas a tu mejor amigo/a. Al día siguiente, cuando llegas a clase, dos compañeros/as se ríen de ti diciéndote: “Mira... ya llega el enamorado/a...”: ¿Qué sientes?, ¿Qué piensas?, ¿Qué haces?”

5.2.7. Fase 7. II implementación del programa *Happy 12-16*.

Inicio de una nueva implementación del programa gamificado *Happy 12-16* con alumnos de secundaria y la autora de la presente Tesis. Pasación del pretest en el mes de enero y posttest en el mes de junio. La única diferencia entre la primera intervención y la segunda fue que ésta última se llevó a cabo las sesiones de *Happy 12-16* personalmente.

5.2.8. Fase 8. Análisis y evaluación cuantitativa y cualitativa de los resultados.

Una vez realizada la primera intervención, la evaluación diferida y la segunda intervención se procedió al análisis, evaluación de los resultados obtenidos, así como a realizar la redacción del informe final.

A continuación se presentan los objetivos y la hipótesis de investigación.

5.3. Objetivo e hipótesis del proceso investigador

La objetivo general de esta tesis es diseñar, implementar y evaluar el videojuego Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos. Esta finalidad se puede desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar el videojuego happy 12-16 para educación secundaria.
- Elaborar el manual complementario de la implementación del programa.
- Formar e implicar al profesorado que vaya a impartir el programa.
- Implementar el programa de educación emocional Happy 12-16
- Evaluar el programa de educación emocional Happy 12-16.

Finalmente, la hipótesis a la que da lugar la presente investigación es la siguiente:

“Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego <Happy 12-16> mejorarán las siguientes variables dependientes, independientemente de la edad y del sexo:

- Las competencias emocionales.
- El rendimiento académico.
- La disminución del nivel de ansiedad (estado) del alumnado
- El clima de patio”

5.4. Metodología

5.4.1. El diseño cuasi-experimental

En Psicología y en Educación se dan gran número de situaciones en las que el énfasis de los investigadores se pone en la validez externa, supeditándose a ella las consideraciones sobre la misma. Éste es el caso típico de lo que se conoce por investigación aplicada. Los diseños cuasi experimentales aparecen, justamente, como una solución de compromiso dentro de los conflictos entre validez interna y validez externa, entre investigación básica y aplicada (Montero y León, 2002). El diseño utilizado en la investigación para evaluar la eficacia de los programas de educación emocional se encuadra dentro de lo que se denominan diseños cuasi-experimentales (Berastegui, 2015). Tal y como afirman Sabariego y Bisquerra (2004), los diseños cuasi-experimentales tienen validez interna en la medida que cumplen los requisitos que la metodología experimental exige para que los cambios observables se puedan atribuir a la manipulación experimental y no a la influencia de variables extrañas, como son: formación de dos grupos para poder establecer comparaciones, uso de estadística inferencial, entre otros.

Para la evaluación del programa de educación emocional gamificado *Happy 12-16* se ha utilizado un enfoque metodológico de *Mixed Methods*. Esta metodología vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de ellos para responder a un planteamiento integrado en la aproximación de la realidad. Este tipo de abordaje debe darnos conocimiento científico explicativo del conjunto de resultados tanto cualitativos como cuantitativos. La metodología *Mixed Methods*, se caracteriza porque no se limita a la simple recogida de datos de diferente naturaleza sobre una situación, sino que implica, por una parte, combinar la lógica inductiva de generación de conceptos (García, 2017) y la deductiva, y por otro lado, mantener este carácter mixto a lo largo de todo el proceso de un estudio: plantemiento de un problema, recogida de datos, análisis de datos, interpretación de resultados y la realización del informe final. El propósito de este tipo de metodología es comprender mejor el problema mediante una integración de datos que conjunte las fortalezas y

debilidades de la metodología cuantitativa (tamaño grande de la muestra, generalización) con la metodología cualitativa (interés por los detalles y profundización).

A partir de esta metodología, se llevó a cabo un diseño pretest-postest con grupo control no equivalente, tanto en la primera intervención con los tutores como en la segunda intervención con el investigador del equipo.

Tabla 11: Diseño de la investigación

Grupo	Pretest	Intervención	Postest
Experimental	O1	X1	O2
Control	O3		O4

Se realizó una evaluación de las variables dependientes (competencias emocionales, rendimiento académico, ansiedad rasgo y estado y conflictividad en el patio), tanto en el grupo experimental como en el control, antes de aplicar el programa de educación emocional (situaciones O1 y O3). Mientras que los grupos experimentales recibieron el tratamiento (X1 o el programa de educación emocional gamificado *Happy 12-16* en los cursos de 1er y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los grupos control no fueron expuestos a ninguna actividad específica del programa. Al finalizar el programa se evaluaron las mismas variables que al inicio, para analizar los posibles cambios, en los grupos experimental y control (situaciones O2 y O4). El intervalo entre pretest y postest fue de seis meses (de enero a junio).

5.4.2. Definición de las variables

Tal y como manifiesta Cejudo (2015), las variables en las investigaciones de corte evaluativo, ya sean con diseños de tipo experimental o cuasiexperimental, se agrupan, principalmente en dos categorías: variables dependientes y variables independientes, no ya por su naturaleza sino atendiendo al papel que juegan en la investigación.

En la presente tesis doctoral, el programa de educación emocional gamificado "*Happy 12-16*" es la variable independiente. Las variables dependientes son:

- Las cinco competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar) y la competencia emocional general.
- La ansiedad estado.
- El rendimiento académico.
- El clima de patio

Además, se contempla la edad, el sexo y el curso como variables moderadoras, para comprobar si modifica la relación entre la variable independiente y la variable dependiente en la presente tesis doctoral, es decir, si el impacto del programa en las distintas variables estudiadas están mediadas por la edad, el sexo y el curso al que pertenecen los sujetos.

5.4. 3. Muestra participante en el proceso investigador

5.4.3.1. En la primera intervención. Curso 2014-2015

Las personas participantes en la investigación fueron seleccionadas teniendo en cuenta su voluntad de participación en el programa *Happy 12-16* así como su disponibilidad para poder llevarlo a cabo. Como se ha mencionado en la fase 1 de la investigación, el *Departament d'Ensenyament* de Lleida convocó a los centros de Educación Secundaria de Lleida y provincia a una reunión para impulsar el fomento de la educación emocional y la resolución asertiva de conflictos en los centros de secundaria de la provincia. En esa misma reunión, los Equipos Directivos manifestaron su interés de participación como grupo control o experimental y su voluntad de formación en el programa, así como su compromiso de implicación durante todo el proceso de la investigación.

A continuación se detallan las características de los Centros de Educación Secundaria participantes, así como su relación con la investigación:

Institutos participantes como grupo experimental:

- *Samuel Gili i Gaya (Centro Público):* El Instituto Samuel Gili i Gaya se encuentra situado en el barrio de Cappont de la Ciudad de Lleida. Respecto a las señas de identidad que contempla su Proyecto Educativo de centro, Gili i Gaya fomenta la educación centrada en el respeto a uno mismo, a los demás y a la dignidad de la persona. Favorece el conocimiento del entorno y la integración en ámbitos internacionales. Potencia la solidaridad y el respeto por la diversidad étnica, educación para la paz.
- *Joan Oró (Centro Público):* El Instituto Joan Oró se encuentra también situado en el barrio de Cappont de la Ciudad de Lleida. El Proyecto Educativo de Centro contempla como señas de identidad la educación basada en el proceso integral de la persona potenciando aspectos morales, culturales, sociales e intelectuales, un espíritu solidario con el país, Europa y el mundo.
- *Torre Vicens (Centro Público):* El Instituto Torre Vicens se encuentra situado en el barrio de Balàfia de la Ciudad de Lleida. El Proyecto Educativo de Centro manifiesta como señas de identidad: generar una dinámica de mejora continua que satisfaga los requisitos de la comunidad educativa, contempla como referentes la dimensión personal del alumnado, la dimensión social que reclama mejorar la calidad humana desde las personas para mejorar la convivencia y la cohesión social.
- *Les Heures (Centro Concertado):* Se trata de una Agrupación Pedagógica de Educación Primaria y Secundaria. Se encuentra situado en el centro de la Ciudad de Lleida. Tal y como manifiesta el Proyecto Educativo de Centro, es ideológicamente pluralista, concibe el conocimiento como global, desarrolla una formación en valores, fomenta hábitos de comportamiento basados en el respeto mutuo, el diálogo y la reflexión.
- *Bajo Cinca (Centro Público):* Situado en la Ciudad de Fraga (Huesca) es un Centro Educativo Comarcal, en consecuencia, la situación geográfica y el entorno económico y social influyen en sus señas de identidad y condicionan su

organización y funcionamiento. Sus señas de identidad se basan en la tolerancia y el respeto, en libertad, de la diversidad y diferencias entre las personas. Catalizador de buenas relaciones personales entre todos los miembros de la comunidad, que favorezcan la resolución flexible y pacífica de los posibles conflictos.

- *Canigó (Centro Público)*: El Instituto Canigó está situado en Almacelles (Lleida). Es el único Centro de Educación Secundaria de la población. Sus señas de identidad son: favorecer las relaciones interpersonales entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, regular la convivencia del centro, favoreciendo la resolución de conflictos por medio del razonamiento, fomentar el clima de trabajo adecuado, favorecer el desarrollo del currículum oculto, basado en las buenas prácticas diarias de todos los miembros y la comunidad educativa.

- *Joan Solà (Centro Público)*: Se encuentra situado en la población de Torrefarrera (Lleida). Las señas de identidad que manifiesta el PEC, son: ofrecer una educación personalizada partiendo de la situación real de cada alumno, educar en valores, fomentar el desarrollo intelectual, educar la capacidad de expresión y la creatividad.

Institutos participantes como grupo control:

- *Lladonosa (Centro Público)*: El Instituto Lladonosa se encuentra en el barrio de Pardinyes de la Ciudad de Lleida. Las señas de identidad que se observan en el PEC son: centro aconfesional, fomento de la educación integral de los alumnos que abarque el desarrollo de sus valores personales, de su capacidad intelectual, de la adquisición de hábitos y destrezas de trabajo y la potenciación de su preparación para integrarse en la sociedad y en el mundo laboral.

- *Maria Rúbies (Centro Público)*: El Instituto Maria Rúbies está situado en el barrio de Lleida denominado Bordeta. Las señas de identidad son: educación de la

sostenibilidad, uso responsable de la tecnología de la información, trabajo cooperativo y colaborativo como fundamentación del aprendizaje desde la individualidad del alumno, educación para la comprensión, la investigación como proceso de acción educativo, consideración del aprendizaje desde el esfuerzo y el interés, a partir de la emoción y la alegría por aprender.

- *Caparrella (Centro Público)*: El Instituto está situado a 3 Km. de Lleida en el Complejo de la Caparrella integrado por una red de servicios educativos. El Proyecto Educativo de Centro contempla las siguientes señas de identidad: la calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, la orientación educativa y profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores, esfuerzo individual y motivación del alumnado.

5.4.3.2. En la segunda intervención. Curso 2015-2016

Las personas participantes en la investigación para la segunda intervención fueron seleccionadas teniendo en cuenta su voluntad de participación en el programa *Happy 12-16* así como su disponibilidad para poder llevarlo a cabo. En concreto, participaron dos institutos: Les Heures de la ciudad de Lleida y el Gili i Gaya, también de la ciudad de Lleida (las características del centro han sido presentadas en el apartado anterior: 4.4.3.1). Ambos institutos mostraron su interés en introducir en su Plan de Acción Tutorial de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria la educación emocional, en concreto el programa *Happy 12-16*. Después de mantener diversas reuniones de organización y coordinación con el Equipo Directivo y tutores de ambos institutos, se procedió a determinar que sería yo misma la que llevaría a cabo todas las sesiones de *Happy 12-16* con los alumnos personalmente.

Por otro lado, para mantener el diseño de investigación cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control y así poder comparar y contrastar resultados de la primera intervención con la segunda intervención, se procedió a seleccionar

aleatoriamente 75 participantes del grupo control participante en la primera intervención y utilizarla en la segunda intervención como grupo control. Para ello, se eligió un número al azar del 600 al 1000 (correspondientes en la base de datos al grupo control) y a partir de ahí, se sumaron los 74 participantes siguientes. En este sentido, el número elegido fue el 907. Por lo que la muestra aleatoria participante como grupo control en esta segunda intervención perteneció al alumnado de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (1ºA, 1ºB, 1ºC) del instituto Maria Rúbies de la Ciudad de Lleida (también presentado en el apartado 4.4.3.1).

Primera intervención:

En un primer momento la muestra invitada fue de 1179 quedando finalmente reducida a 903 debido a la mortalidad experimental.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, el grupo experimental abarca el 52% de los sujetos, mientras que el grupo control el 48%.



Figura 29: Gráfico participación alumnado en la primera intervención

A continuación, se presentan los datos de los 903 alumnos y alumnas participantes durante la primera intervención en la investigación (curso 2014-2015) referentes al centro educativo y al curso académico. Estos datos pertenecen a la primera intervención del programa *Happy 12-16* implementado en el curso escolar 2014-2015 por los tutores.



Figura 30: Gráfico participación alumnado primera intervención por curso

El tercer gráfico corresponde con el sexo de los participantes, el 48% fueron chicas y el 52% chicos. Por otro lado, la participación del curso de primero de Educación Secundaria Obligatoria fue del 49% y del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria fue del 51%.

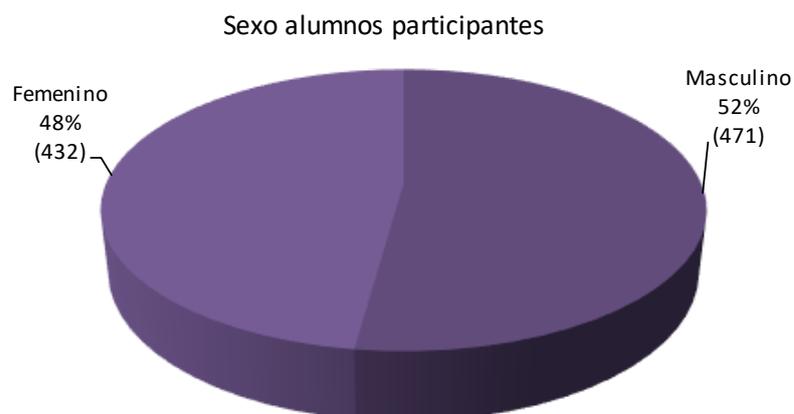


Figura 31: Gráfico participación alumnado en la primera intervención según el sexo

La selección de los tutores participantes en el proceso investigador, lógicamente, estuvo motivada por su pertenencia al centro experimental. Los datos de los tutores participantes en la formación en educación emocional e implementación del programa *Happy 12-16* son los siguientes:

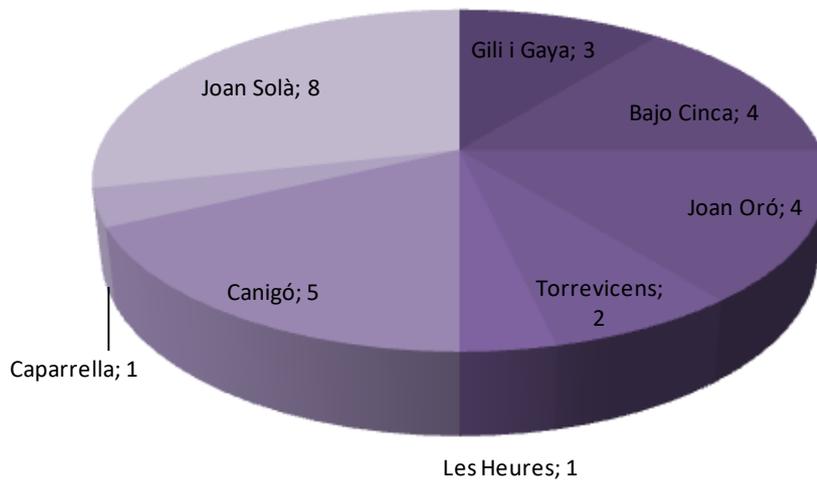


Figura 32: Gráfico participación tutores

Segunda intervención:

Además de la primera intervención, se realizó una segunda intervención en el curso escolar 2015-2016. A continuación se presentan los datos de los 128 alumnos y alumnas participantes referentes al centro educativo.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, el 59% (n= 75) del alumnado era del grupo control y el 41% del grupo experimental (n=53). La mortalidad experimental en el grupo experimental fue de cinco alumnos, tres de ellos debido a la incorporación tardía al curso escolar, ya iniciado el programa *Happy 12-16* y dos de ellos por permanecer en el centro escolar de manera intermitente y no seguir el programa con normalidad.

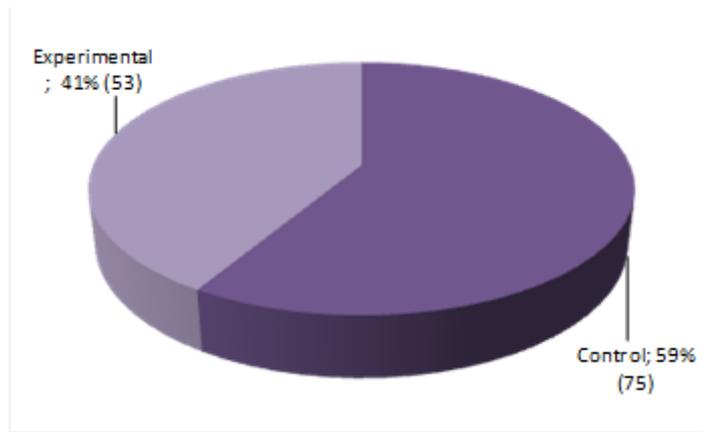


Figura 33: Gráfico participación por grupo

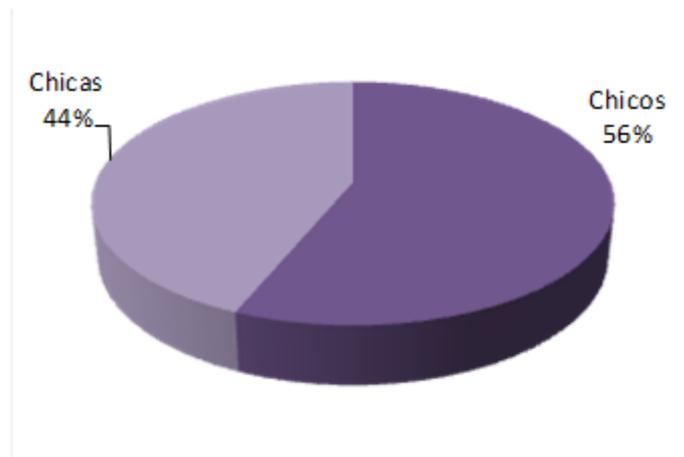


Figura 34: Gráfico participación según el sexo

El tercer gráfico corresponde con el sexo de los participantes, el 44% (n=56) fueron chicas y el 56% (n= 72) chicos.

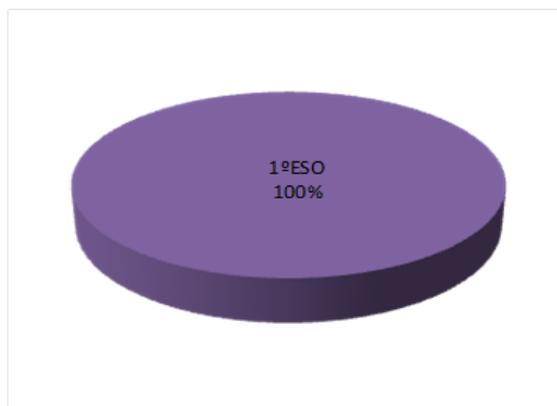


Figura 35: Gráfico participación según el curso

Por otro lado, la participación del curso de primero de Educación Secundaria Obligatoria fue del 100%.

5.4.4. Instrumentos para la recogida de información

Tabla 12: Instrumentos de recogida de información

Batería de cuestionarios pretest y postest para medir en el alumnado las siguientes variables:	
Competencias Emocionales	QDE-SEC
Ansiedad estado	STAI-E
Rendimiento Académico	Notas del primer trimestre y las del tercer trimestre
Clima de Patio	Cuestionario Clima de Patio elaborado Ad. Hoc.
Evaluación de proceso de implementación de <i>Happy 12-16</i>	
Adquisición y aprendizaje del proceso de regulación emocional (alumnado)	Test Situacionales elaborados Ad. Hoc.
Satisfacción de las sesiones de Happy 12-16 (profesorado)	Ficha de satisfacción profesorado. Elaborada Ad. Hoc.
Para conocer la valoración y satisfacción del alumnado después de la implementación de <i>Happy 12-16</i>, así como la adquisición y aprendizaje del proceso de regulación emocional entrenado en <i>Happy 12-16</i>.	
Valoración y Satisfacción de Happy 12-16 (alumnado)	Grupos de Discusión
Evaluación Diferida para conocer la permanencia de la adquisición del aprendizaje del Programa <i>Happy 12-16</i> después de seis meses	
Adquisición del Programa Happy 12-16	Test Situacional elaborado Ad. Hoc.
Cuestionario pretest y postest para medir en el profesorado la siguiente variable:	
Clima de Patio	Cuestionario Clima de Patio elaborado Ad. Hoc.
Para conocer la valoración y satisfacción del profesorado después de la implementación de <i>Happy 12-16</i>	
Valoración y Satisfacción de Happy 12-16 (profesorado)	Entrevistas monotemáticas semiestructuradas

También la formación inicial del profesorado fue evaluada. A continuación se presenta una tabla con las evaluaciones realizadas:

Tabla 13: Instrumentos de recogida de información capacitación de los profesores

Para conocer la capacitación de los profesores para implementar Happy 12-16 y satisfacción de los profesores participantes en la formación.	
Capacitación profesorado	Test situacional elaborado Ad. Hoc.
Satisfacción del profesorado sobre la formación	Cuestionario Ad. Hoc.

Con el objetivo de medir las variables empíricas se seleccionaron instrumentos ya validados y se diseñaron nuevos. Los instrumentos utilizados para la evaluación del programa de educación emocional *Happy 12-16* y sus efectos, fueron los siguientes:

A continuación, se muestra una descripción de cada uno de los cuestionarios:

- *Cuestionario de desarrollo emocional Secundaria (QDE-SEC) (Núria Pérez, Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra, 2008).*

Es un cuestionario que pretende medir las competencias emocionales del adolescente. Las cinco dimensiones de las competencias emocionales son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Consta de 36 ítems. El sujeto evaluado debe indicar, en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo), las respuestas que más se aproximen a sus preferencias.

- *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado y Rasgo (State-Trait Anxiety Inventory, STAI; (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1973).*

Se trata de un instrumento de auto informe de 20 ítem para la medida de la ansiedad rasgo, un patrón relativamente estable de conductas ansiosas relacionadas con el ámbito cognitivo (“me preocupa cometer errores”), afectivo-motor (“siento

ganas de llorar”) y, en menor grado, fisiológico (“tengo sensaciones extrañas en el estómago”). El sujeto evaluado debe indicar, en una escala de 1 (casi nunca) a 3 (a menudo), la frecuencia en que experimenta, por lo general, las manifestaciones que se describen en los enunciados de cada uno de los ítem. La puntuación total oscila entre 20 y 60 puntos.

■ *Notas académicas*

Se realizó una consulta y registro de las notas académicas de los alumnos, teniendo en cuenta las del primer trimestre y último trimestre del curso escolar en el que se implementó Happy (2015-2016).

■ *Cuestionario Clima de Patio para alumnado. Elaborado ad hoc.*

El cuestionario de clima de patio de los alumnos tiene la finalidad de conocer la valoración que realizan éstos sobre la conflictividad del patio, los conflictos más corrientes entre el alumnado y las medidas que llevan a cabo para intentar solucionarlo. Este cuestionario complementa al registro anecdótico de observación de conductas violentas en el patio y contiene 24 preguntas. El sujeto evaluado debe indicar, en una escala de 1 (nada) a 5 (mucho), las respuestas que más se aproximen a sus preferencias.

■ *Test Situacionales elaborados Ad. Hoc. (evaluación de proceso)*

La evaluación del proceso de adquisición de Happy 12-16 por parte del alumnado se realizó mediante un test situacional una vez jugados 15 conflictos. El test situacional es el siguiente: “Cristina está llorando porque no le has querido ayudar a estudiar para el examen de matemáticas y no esperaba que le dijeras que no”. ¿Qué sientes?, ¿qué piensas?, ¿qué haces?

■ *Ficha de satisfacción profesorado. Elaborada Ad. Hoc. (evaluación de proceso)*

Los tutores respondieron una ficha al terminar la sesión de Happy 12-16 con los alumnos. Esta ficha contempla las siguientes preguntas, siendo la escala de valoración del 1 al 10 (1 nada o ninguno y 10 mucho): ¿crees que se ha conseguido la finalidad de la sesión?, ¿crees que se ha entendido el proceso de regulación emocional?, ¿valora el interés del alumnado durante la sesión, valora la utilidad de la sesión para el alumnado.

- *Grupo de discusión con alumnos participantes en Happy 12-16 (Se realiza en posttest).*

La realización del grupo de discusión pretende tomar conciencia de la satisfacción de *Happy 12-16* para los adolescentes. Para ello, se procede a realizar las siguientes preguntas: *¿Qué crees que te ha enseñado Happy 12-16? ¿Consideras que es importante conocer la resolución de los conflictos en el Instituto?, antes de conocer Happy 12-16 ¿Qué recursos utilizabas para resolver conflictos? ¿Y ahora?, ¿Crees que lo que has aprendido en el videojuego Happy es útil para tu día a día fuera del Instituto (Hogar, supermercados...)? ¿Qué es lo que más te ha gustado del videojuego? ¿Y lo que menos? ¿Qué mejorarías? Recomendaciones. Si tuvieras que evaluar el videojuego, ¿con qué nota del 1 al 10 lo valorarías? ¿Por qué?*

- *Test situacional de evaluación de las competencias emocionales Elaborado ad hoc (evaluación diferida).*

El sujeto evaluado debe responder a tres preguntas clave: ¿qué sientes?, ¿qué piensas?, ¿qué haces o dices? En la siguiente situación planteada: *“Te gusta mucho un chico/a de clase y se lo cuentas a tu mejor amigo/a. Al día siguiente, cuando llegas a clase, dos compañeros/as se ríen de ti diciéndote: Mira... ya llega el enamorado/a...”*

■ *Cuestionario de Clima de Patio para Docentes.*

El cuestionario de clima de patio de los docentes tiene la finalidad de conocer la valoración que realizan sobre la conflictividad del centro, los conflictos entre el alumnado y la resolución de conflictos que lleva a cabo el alumnado. Para ello, el cuestionario elaborado ad hoc contiene 13 preguntas. La primera pregunta contiene una escala de valoración del 1 al 5, siendo 1 muy mala y 5 muy buena. Las dos siguientes preguntas contienen una escala de valoración del 1 al 5, siendo 1 nada y 5 mucho. La cuarta pregunta tiene una escala de valoración del 0 al 10, siendo 0 ningún conflicto y 10 muchos conflictos. A partir de la quinta pregunta, la escala de valoración es del 1 al 4, siendo 1 nunca, 2 alguna vez, 3 con cierta frecuencia y 4 muy a menudo.

■ *Entrevista individual monotemática semiestructurada para profesorado (Se realiza en posttest).*

La presente entrevista pretende conocer la utilidad y satisfacción del videojuego *Happy 12-16* a través de las siguientes preguntas: *¿Consideras que Happy es una herramienta que facilita la resolución de conflictos en alumnos de primero y segundo de la Educación Secundaria Obligatoria?, ¿crees que consigue los objetivos propuestos?, ¿conoces o has conocido alguna situación de bullying o acoso escolar entre los alumnos?, ¿es suficiente la formación que has recibido para poder implementar Happy 12-16?, ¿los alumnos lo han aprendido?, ¿les va a ser útil para la vida?, ¿qué es lo que más te ha gustado?, ¿y lo que menos?, ¿qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones. Si tuvieras que evaluar el software Happy 12-16 ¿qué nota del 1 al 10 pondrías? ¿Por qué?*

■ *Test situacional elaborad Ad. Hoc. de capacitación del profesorado después de la formación inicial.*

Este test tiene la finalidad de medir la conciencia emocional, regulación emocional y resolución asertiva en una situación conflictiva presentada. El sujeto evaluado debe responder a tres preguntas clave: ¿qué sientes?, ¿qué piensas?, ¿qué haces o dices? La situación planteada es la siguiente: *“La semana pasada fue el cumpleaños de un compañero de trabajo. Mientras estás tomando un café en la oficina te enteras de que este fin de semana lo ha celebrado en su casa con otros compañeros y se lo pasaron muy bien. Justo hace un año que tú le invitaste a cenar para celebrar el tuyo. Esta vez no has recibido ninguna invitación”*.

■ Satisfacción del profesorado sobre la formación inicial recibida.

Se realizó una evaluación de la formación con una escala de valoración del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho. Para proceder a esta evaluación, en la última sesión del seminario (21 de mayo) se realizaron a los docentes las siguientes preguntas: ¿La formación ha sido convocada con el tiempo suficiente?, ¿la formación ha sido convocada por los medios adecuados?, ¿la formación ha sido convocada con la información precisa?, ¿las horas de formación han sido suficientes para implementar Happy?, ¿la distribución de las sesiones ha sido correcta?, ¿la formación se ha adecuado a los objetivos propuestos?, ¿el material facilitado es el adecuado?, ¿consideras imprescindible esta formación previa de Happy 12-16?

5.4.5. Proceso de recogida y análisis de datos

El proceso de recogida de datos se desarrolló según la tipología de los instrumentos y los participantes en la investigación. A continuación se enumera y describe los diferentes pasos del proceso de recogida de datos:

- Los cuestionarios STAI, QDE-SEC, CLIMA DE PATIO se aplicaron, de manera auto administrada, en un contexto grupal. Todos los cuestionarios mencionados en este punto se adaptaron al formato de formularios on-line de google. A cada alumno se le asignó un código, compuesto por sus iniciales, así como las iniciales del Instituto número del curso y letra de la clase, por ejemplo *PRCUL1A*.

Para la aplicación de los cuestionarios se acordó la fecha en la que se aplicarían tanto con los grupos experimentales como con los grupos control. Al tratarse de un contexto educativo y de una participación numerosa en cuanto a clases y alumnado, además, dependiente de la disponibilidad del aula de informática, se acordó realizar el pretest la última semana de septiembre, ajustándose cada tutor a la fecha y hora más adecuada según la disponibilidad del aula.

Administraron las pruebas los tutores, previamente formados para realizar este proceso. Las indicaciones fueron las siguientes:

- Se informó al alumnado de su participación en una investigación de educación emocional. Para ello, iban a contestar unas preguntas de diferentes cuestionarios de manera on-line. Cada alumno debía identificarse mediante un código compuesto por las iniciales de su nombre y apellidos, seguidas de las iniciales del instituto y número y letra del curso y clase a la que pertenecían.

- La batería de cuestionarios está compuesta por:

- Cuestionario de educación emocional en secundaria (QDE-SEC) dónde las instrucciones fueron las siguientes: *“A continuación encontrarás algunas frases. Léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a lo que te sucede a ti. Antes de responder es muy importante que pienses en qué haces y no en lo que te gustaría hacer o crees que a los otros les gustaría que hicieras. Marca con una “X” la respuesta que más se aproxime a tus preferencias, teniendo en cuenta que NUNCA equivale a 0 y SIEMPRE equivale a 10.*

Es muy importante que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas. Si en algún momento no estás seguro de una respuesta, escoge aquella casilla que más se acerque a lo que haces, piensas o sientes normalmente. Hay que contestar a todas las preguntas.

Si no entiendes alguna cosa pregunta a la persona que te está pasando la prueba”

- Cuestionario STAI-ESTADO, dónde las instrucciones fueron las siguientes:
“A continuación encontrarás unas frases que se utilizan corrientemente para describirse a sí mismo. Lea cada frase y señale la puntuación de 0 a 3 que indique mejor COMO SE SIENTE usted AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente”.
- Cuestionario Clima de Patio, dónde las instrucciones fueron las siguientes: *“A continuación encontrará unas afirmaciones que debe responder según se sienta identificado. El número 1 corresponde a nada, el número 2 a poco, el número 3 a regular, el número 4 a bastante y el número 5 a mucho”*

- Finalizar el cuestionario pulsando la tecla “enviar” que aparece al final del mismo.

Una vez llegados los datos al grupo de investigación, se procedió a trasladarlos al programa estadístico SPSS.20 para elaborar la matriz de datos y su posterior análisis.

En el caso del postest también se incluyó a esta misma batería de cuestionarios pretest la valoración del programa *Happy 12-16* sólo a los grupos experimentales.

■ El rendimiento académico

Para contemplar el rendimiento académico del alumnado al inicio de curso y a la finalización del mismo se procedió a solicitar las notas académicas del primer trimestre (mes de diciembre) y las de final de curso (en el mes de junio, una vez realizados los últimos exámenes de recuperación en el caso de los alumnos que no tuvieran la nota de

alguna asignatura cerrada). Se introdujo la media de las asignaturas del primer trimestre y las de final de curso al programa estadístico SPSS.20.

■ Grupo de Discusión

En el mes de mayo se planificó el grupo de discusión con una muestra representativa de alumnado del grupo experimental por Instituto. Para la elección de esta muestra representativa se tuvo en cuenta tanto el sexo, como el curso. Se consideró realizar grupos de discusión de un mínimo de cinco y un máximo de diez participantes por instituto.

■ Entrevista a los docentes

En el mes de mayo se planificó la entrevista con los tutores del grupo experimental participantes en la investigación. Participó un tutor por Instituto. Se acordó una fecha y hora para realizar la entrevista y se procedió a su grabación y posterior transcripción, categorización y análisis con el programa Atlas-Ti.

■ Test situaciones conflictivas

Para conocer el proceso de adquisición del aprendizaje del proceso de regulación emocional en situaciones de conflicto que entrena el programa de educación emocional gamificado *Happy 12-16* se procedió a realizar una ficha de seguimiento de las sesiones. Los tutores administraron la ficha en el mes de marzo. Una vez terminado el curso escolar, se recogieron las fichas y se procedió a su categorización y análisis del proceso de aprendizaje con el programa SPSS.

■ Valoración de las sesiones de Happy

Además del proceso de adquisición del aprendizaje del proceso de regulación emocional en situaciones de conflicto por parte de los alumnos, se procedió a conocer la satisfacción de la sesión de Happy 12-16 por parte del profesorado (finalidad de la sesión, interés del alumnado, entre otros). Los tutores respondieron esta ficha una vez terminada la sesión con los alumnos. Una vez terminado el curso escolar, se recogieron las fichas y se procedió a su análisis con el programa SPSS.

- Proceso de análisis de datos cuantitativos

Los datos cuantitativos se analizaron a través de los estadísticos descriptivos e inferenciales como el modelo lineal general para muestras repetidas, teniendo en cuenta la fase (pre y post), el grupo (experimental y control), el sexo (masculino y femenino) y el curso (1º y 2º de E.S.O). Para ello, se utilizó el programa SPSS.20.

También se llevaron a cabo análisis de correlación y de regresión para poder estudiar la relación entre las variables y para comprender que variables independientes están relacionadas con la variable dependiente y explorar las formas de estas relaciones. En circunstancias limitadas, el análisis de regresión puede utilizarse para inferir relaciones causales entre las variables independientes y dependientes.

Se estudió la normalidad de los valores de las variables dependientes para asegurar la distribución normal de la muestra. Para descubrir alternaciones de la normalidad en los grupos se exploraron los valores de asimetría y curtosis. Mediante la prueba de Levene se comprobó que las varianzas de la variable dependiente en los grupos que se comparaban fuesen aproximadamente iguales.

Los distintos tipos de análisis estadísticos realizados para medir los efectos del programa fueron los siguientes:

- Distribuciones de frecuencias y porcentajes de las variables.
- Estadísticos descriptivos de las variables continuas: medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica).
- Modelo Lineal General a partir del programa SPSS. 20

■ Proceso de análisis de datos cualitativos

Por otro lado, los datos cualitativos como las entrevistas a los tutores y los grupos de discusión de los alumnos se analizaron realizando la correspondiente transcripción de los datos y se procedió a la categorización con su validación por triangulación. Tal y como afirma Guba (1981), los criterios de rigor científico en el paradigma cualitativo fueron:

- **Credibilidad:** el valor de la verdad. Alude a la confianza de la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada (Rodríguez Gómez, 1996). Aumentar la probabilidad de que los datos hallados sean creíbles.
- **Transferencia o aplicabilidad:** es la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados con otro contexto.
- **Confirmación:** Guba y Lincoln se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo que el investigado original ha hecho.

Estos criterios han sido fundamentados por diferentes autores (Guba, 1981; Goetz y LeCompte, 1988; Walker, 1989; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez, 1996). Los criterios han quedado garantizados a través de la triangulación de los resultados, pues se han contrastado las perspectivas individuales del equipo de investigación. Para ello, se ha tenido en cuenta la observación persistente, se han conservado los diarios de experiencias, y se ha tenido presente la negociación tanto en el inicio como durante todo el proceso.

Finalmente, se analizaron las categorías con el programa Atlas-Ti, se codificaron, filtraron y registraron los datos.

A continuación se presenta el capítulo cinco de la presente tesis doctoral, dedicado a los resultados del programa *Happy 12-16*.

CONCLUSIÓN

Como se ha podido observar en el capítulo, la finalidad de la investigación es la de diseñar, implementar y evaluar el programa de educación emocional Happy 12-16. Cabe destacar que en un inicio el objetivo planteado era realizar una única intervención de Happy 12-16, llevada a cabo por el profesorado durante el curso escolar 2014-2015. Pero, finalmente y con la investigación ya iniciada, se tomó la decisión de realizar una segunda intervención. Ésta fue durante el curso escolar 2015-2016 y esta vez la persona que implementó el programa en las aulas fui yo misma. En el próximo capítulo se presentan los resultados de ambas intervenciones.

“La eficacia de nuestras instituciones educativas depende más de la naturaleza espiritual de aquél en cuyas manos se halla el trabajo de formación que de cualquier otra medida”

(A. Ferrière)

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 12-16

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo presenta los resultados de la primera y la segunda intervención realizada. Los de la primera intervención son los siguientes: capacitación de los tutores para la implementación de Happy 12-16, la satisfacción de los docentes sobre la formación, la competencia emocional de los alumnos, la ansiedad de los alumnos, el rendimiento académico de los alumnos, el clima de patio de los alumnos, el clima de patio de los docentes, evaluación de proceso de Happy 12-16, valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16, valoración que realiza el profesorado sobre Happy, la evaluación diferida.

Después se presentan los resultados de la segunda intervención: competencia emocional, ansiedad, rendimiento académico y clima de patio, de los alumnos. También la valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16.

6.1 Evaluación de la formación de los docentes

6.1.1. Capacitación de los tutores para la implementación de Happy 12-16

Se evaluó la capacitación de los 21 profesores participantes en la investigación a partir del siguiente test situacional:

A continuación encontrarás una breve descripción de una posible situación conflictiva. Te pedimos que respondas la verdad, es decir, lo que realmente sentirías, pensarías y harías o dirías si te encontraras en esta situación.

“La semana pasada fue el cumpleaños de un compañero de trabajo. Mientras estás tomando un café en la oficina te enteras de que este fin de semana lo ha celebrado en

su casa con otros compañeros y se lo pasaron muy bien. Justo hace un año que tú le invitaste a cenar para celebrar el tuyo. Esta vez no has recibido ninguna invitación”.

A partir de esta situación se realizaron las siguientes preguntas:

- ¿Qué sientes?
- ¿Qué piensas?
- ¿Qué haces o dices?

Después de procedió a la categorización y el posterior análisis estadístico para observar si las respuestas eran asertivas, y evaluar, de esta manera, el grado de adquisición de la conciencia emocional, la regulación emocional (reestructuración cognitiva) y la asertividad en la conversación y acción.

En las gráficas se pueden observar los resultados de la conciencia emocional, la reestructuración cognitiva y la acción que llevaron a cabo en la siguiente situación:



Figura 36: Gráfico conciencia emocional capacitación tutores

Tabla 14: Conciencia emocional capacitación tutores

Categorías	Conciencia emocional
Respuesta no pertinente	0
No identificación de la emoción	0
Identificación de la emoción no precisión	5
Identificación de la emoción precisión	16

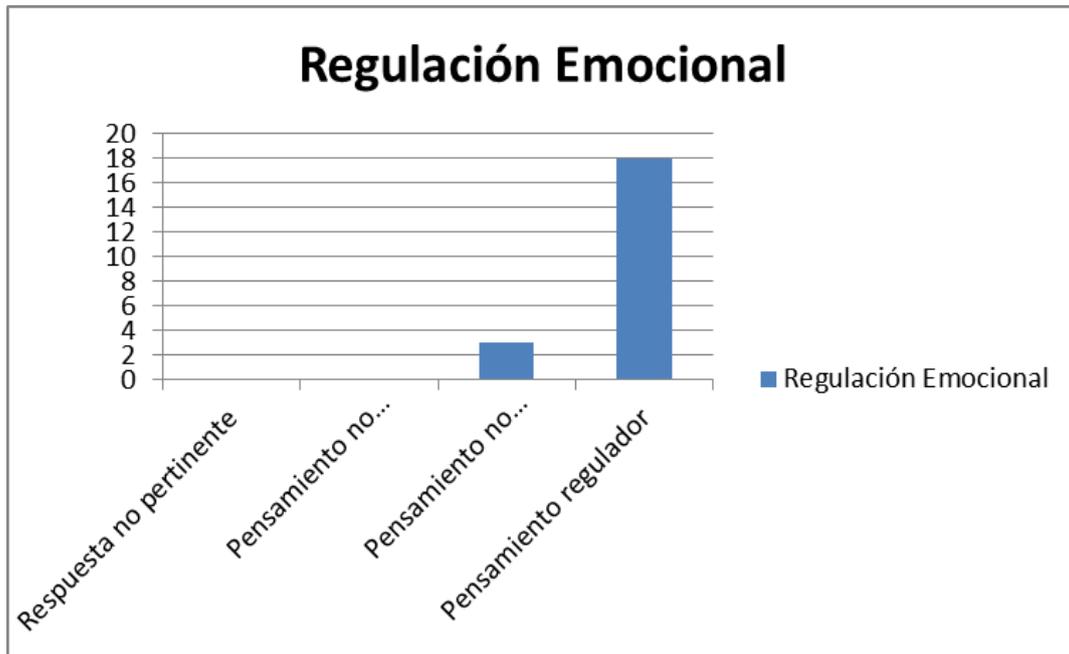


Figura 37: Gráfico regulación emocional capacitación tutores

Tabla 15: Regulación emocional capacitación tutores

Categorías	Regulación emocional
Respuesta no pertinente	0
Pensamiento no regulador_ pasividad	0
Pensamiento no regulador_ negatividad	3
Pensamiento regulador	18



Figura 38: Gráfico asertividad capacitación tutores

Tabla 16: Asertividad capacitación tutores

Categorías	Competencia social: asertividad
Respuesta no pertinente	0
No asertividad_ pasividad	0
No asertividad_ negatividad	2
No asertividad_ agresividad	0
Mixta	1
Asertividad	18

Como se puede observar en las gráficas, el resultado fue satisfactorio, por lo que se consideró la posibilidad de que todos los tutores implementaran el programa *Happy 12-16* en el aula con sus alumnos.

6.1.2 La satisfacción de los docentes sobre la formación

Se realizó una evaluación de la formación con una escala de valoración del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 mucho. Para proceder a esta evaluación, en la última sesión del seminario (21 de mayo) se realizaron a los docentes las siguientes preguntas:

- ¿La formación ha sido convocada con el tiempo suficiente?
- ¿La formación ha sido convocada por los medios adecuados?
- ¿La formación ha sido convocada con la información precisa?
- ¿Las horas de formación han sido suficientes para implementar *Happy 12-16*?
- ¿La distribución de las sesiones ha sido correcta?
- ¿La formación se ha adecuado a los objetivos propuestos?
- ¿El material facilitado es el adecuado?
- ¿Consideras imprescindible esta formación previa de *Happy 12-16*?

En las gráficas se pueden observar los resultados:

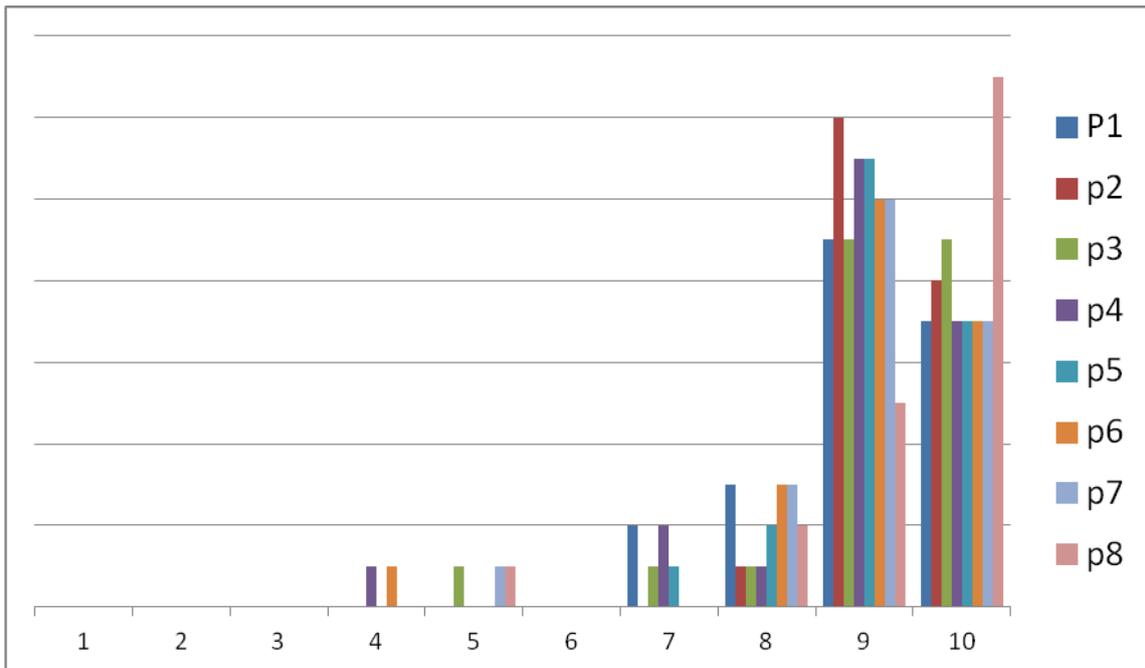


Figura 39: Gráfico satisfacción de los docentes sobre la formación

- Pregunta 1. ¿La formación ha sido convocada con el tiempo suficiente?
- Pregunta 2. ¿La formación ha sido convocada por los medios adecuados?
- Pregunta 3. ¿La formación ha sido convocada con la información precisa?
- Pregunta 4. ¿Las horas de formación han sido suficientes para implementar *Happy 12-16*?
- Pregunta 5. ¿La distribución de las sesiones ha sido correcta?
- Pregunta 6. ¿La formación se ha adecuado a los objetivos propuestos?
- Pregunta 7. ¿El material facilitado es el adecuado?
- Pregunta 8. ¿Consideras imprescindible esta formación previa de *Happy 12-16*?

En general, se puede observar en la gráfica que los docentes están satisfechos con el programa de formación, valoran de manera muy positiva el contenido de las sesiones. De todas maneras, algunos docentes han contemplado la necesidad de más tiempo de formación para acabar de asumir los objetivos con mayor seguridad y autonomía.

- Evaluación de las sesiones de apoyo al tutor/a en el instituto.

También se realizó por centro experimental una sesión de modelaje al inicio de la intervención. Ésta consistió en ir personalmente al instituto para llevar a cabo una sesión de *Happy 12-16* con los alumnos, estando el tutor presente para adquirir los conocimientos complementarios a la formación recibida. Esta sesión se evaluó realizando las siguientes preguntas a los tutores:

- ¿Se ha podido trabajar un mínimo de un conflicto en la hora programada?
- ¿Se ha podido profundizar en el debate con los alumnos?
- ¿La formación ha sido convocada con la información precisa?
- ¿Se ha extrapolado el conflicto a situaciones reales de los alumnos?
- ¿Los alumnos han mostrado interés?
- ¿Consideras útil esta sesión de apoyo?

En la gráfica se pueden observar los resultados:

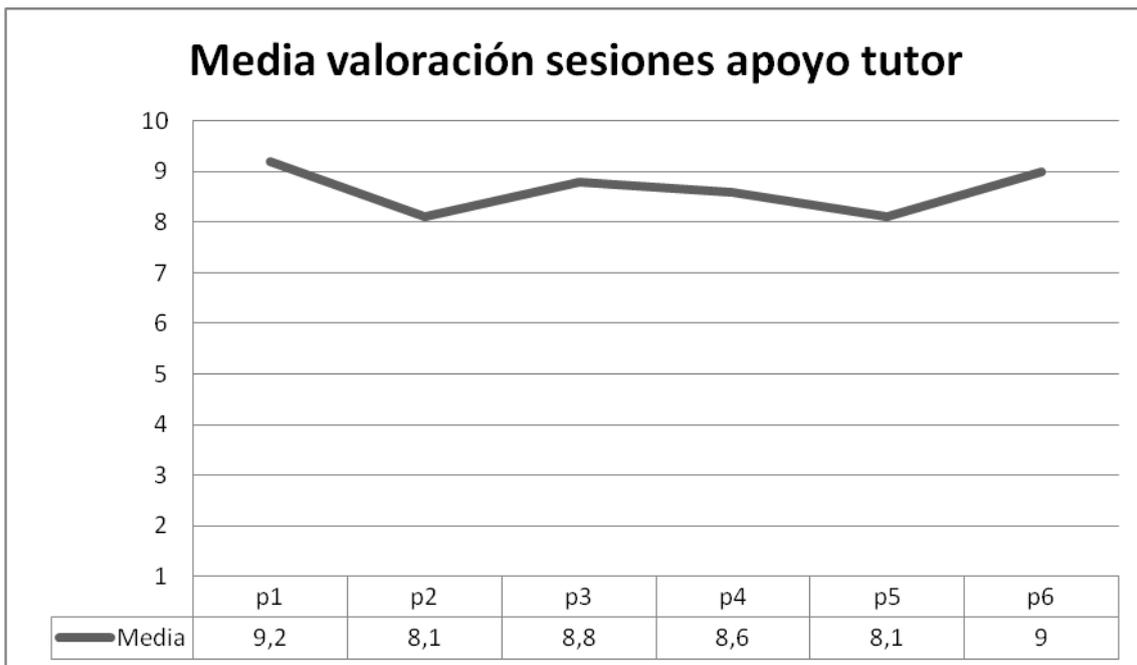


Figura 40: Gráfico valoración sesiones apoyo tutor

Se puede observar en la gráfica que los docentes están satisfechos también con la sesión de modelaje recibida en el propio instituto en cuanto al aprovechamiento y calidad de la sesión, así como a la contextualización, interés y utilidad a la realidad del alumnado.

6.2. Evaluación del alumnado de la primera intervención

A continuación se presentan los resultados de la evaluación del proceso llevada a cabo con los docentes tutores y con los alumnos para conocer el grado de adquisición y satisfacción del proceso de regulación emocional.

6.2.1. Evaluación de proceso

6.2.1.1. Evaluación del proceso de implementación de Happy por parte de los tutores

En primer lugar, con los tutores se realizó una evaluación de la finalidad de la clase de Happy 12-16, después de cada sesión. La finalidad de esta sesión de evaluación consistió en conocer el grado de entendimiento del proceso de regulación emocional por parte de los alumnos, el interés del alumnado hacia la sesión y la utilidad de la misma. Para proceder a esta evaluación, los docentes puntuaron del 1 al 10 (siendo 1 nada o ninguno y 10 mucho/a) las siguientes preguntas después de realizar cada sesión de Happy:

- *¿Crees que se ha conseguido la finalidad de la sesión?*
- *¿Crees que se ha entendido el proceso de regulación emocional?*
- *Valora el interés del alumnado*
- *Valora la utilidad de la sesión para el alumnado*

Durante las sesiones se trabajaron como mínimo un conflicto y como máximo tres conflictos del programa Happy 12-16. La media de los conflictos trabajados en total durante el curso fue de 16'8.

Los resultados son los siguientes:

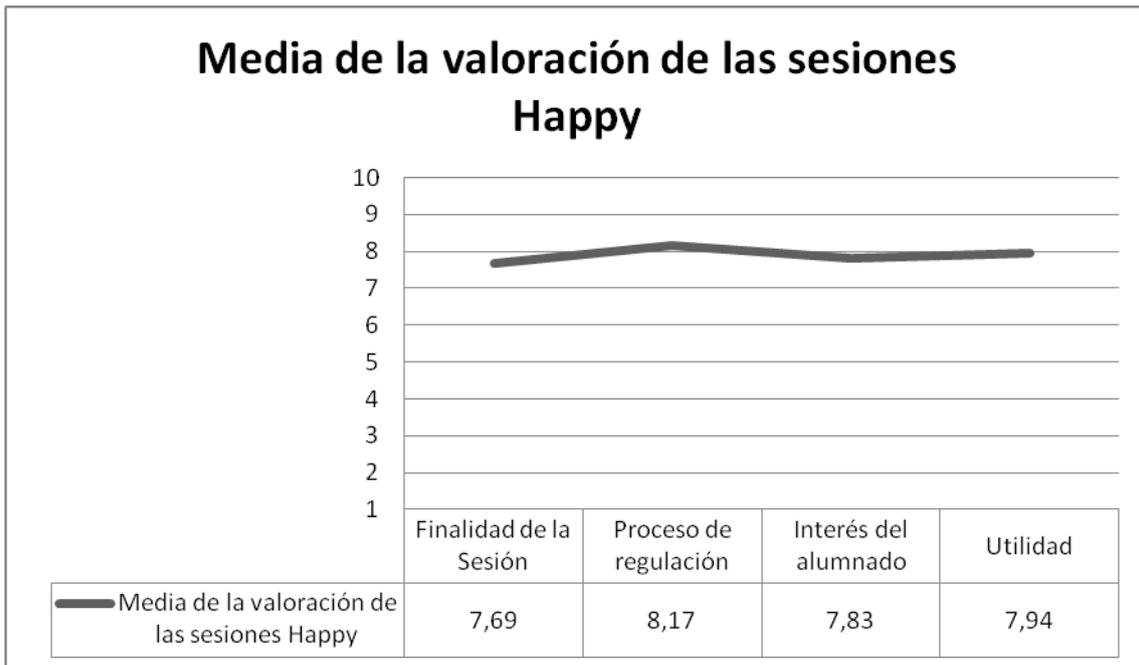


Figura 41: Gráfico valoración de proceso

La valoración de las sesiones en cuanto a finalidad, comprensión, interés y utilidad de Happy 12-16 se considera positiva, teniendo una media general de 7,9.

6.2.1.2. Evaluación del aprendizaje del proceso de regulación emocional por parte de los alumnos.

Con el alumnado se procedió a conocer la asimilación del proceso de regulación emocional. Para ello, durante el mes de marzo y a todos los alumnos del grupo experimental (participaron 425 alumnos en el test situacional) , una vez realizadas diez situaciones conflictivas del videojuego a lo largo del curso escolar, se les administró un Test Situacional. Este test consiste en el planteamiento de la siguiente situación conflictiva: *“Cristina está llorando porque no le has querido ayudar a estudiar para el examen de matemáticas y no esperaba que le dijeras que no”*. A partir de la lectura de la situación, responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sientes?, ¿Qué piensas?, ¿Qué haces?

A continuación se presentan los gráficos con los resultados:

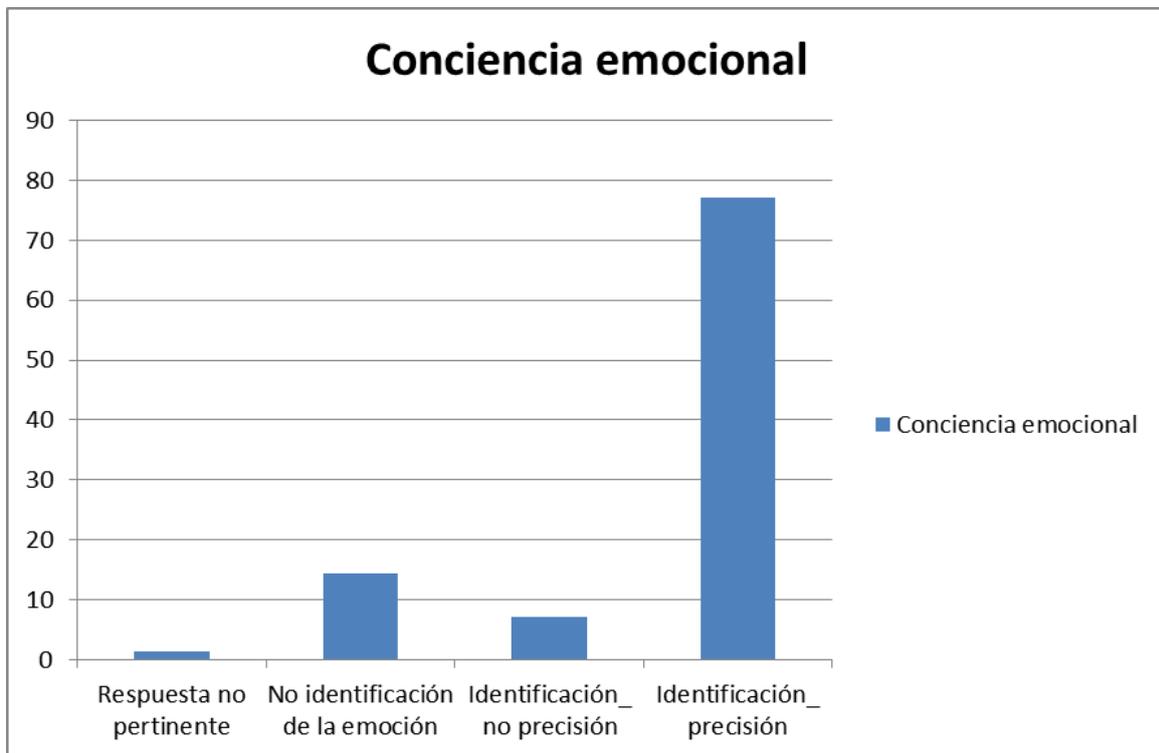


Figura 42: Gráfico Conciencia Emocional. Evaluación de Proceso

Tabla 17: Conciencia Emocional. Evaluación de Proceso

Conciencia emocional	Porcentaje %	Frecuencia
Respuesta no pertinente	1,4	6
No identificación de la emoción	14,4	61
Identificación de la emoción no precisión	7,1	30
Identificación de la emoción precisión	77,2	328

Tal y como muestra la gráfica el 72% (n=328) del alumnado identificó sus emociones (por ejemplo, rabia, tristeza, entre otras). Un 14,4 % (n=61) no identificó su emoción (no sé, mal...), mientras que un 7,1% (n=30) identificó la emoción pero sin precisión (incómodo, entre otros). Finalmente un 1,4% (n=6) respondieron de manera no pertinente al test situacional.

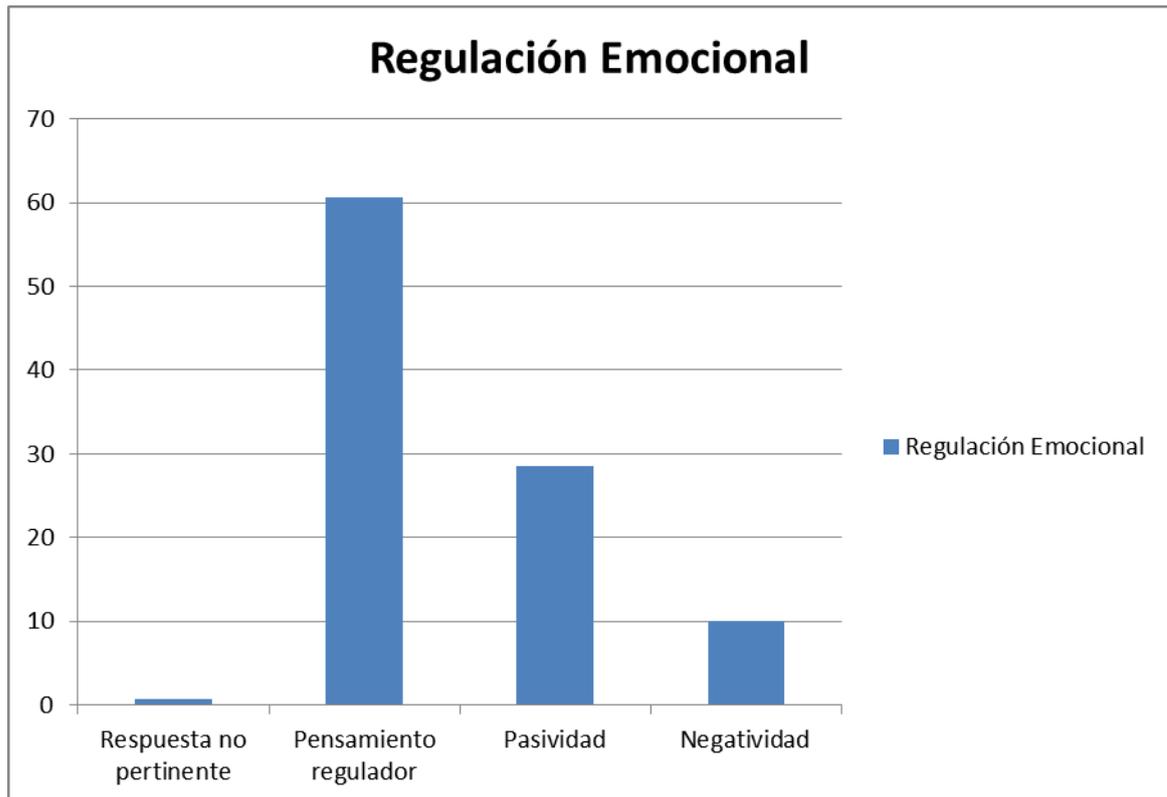


Figura 43: Gráfico Regulación Emocional. Evaluación de Proceso

Tabla 18: Regulación Emocional. Evaluación de Proceso

Regulación emocional	Porcentaje %	Frecuencia
Respuesta no pertinente	0,7	3
Pensamiento regulador	60,7	258
Pasividad	28,5	121
Negatividad	10,1	43

Respecto al pensamiento regulador, se observa en la gráfica que el 60,7% del alumnado participante (n= 258) tiene un pensamiento regulador (por ejemplo, “vaya... debería haberla ayudado”, “no me gustaría que me lo hicieran a mí”, “para el próximo examen la ayudaré”, entre otras). En cambio, un 28,5 % (n=121) tienen un pensamiento no regulador con tendencia a la pasividad (por ejemplo, “no pasa nada”, “por qué llora si no es para tanto...”, etc) y con tendencia a la negatividad un 10,1% (n=43), con ejemplos como: “que vaya a un repaso”, “no es mi problema”, “ya se apañará”....”

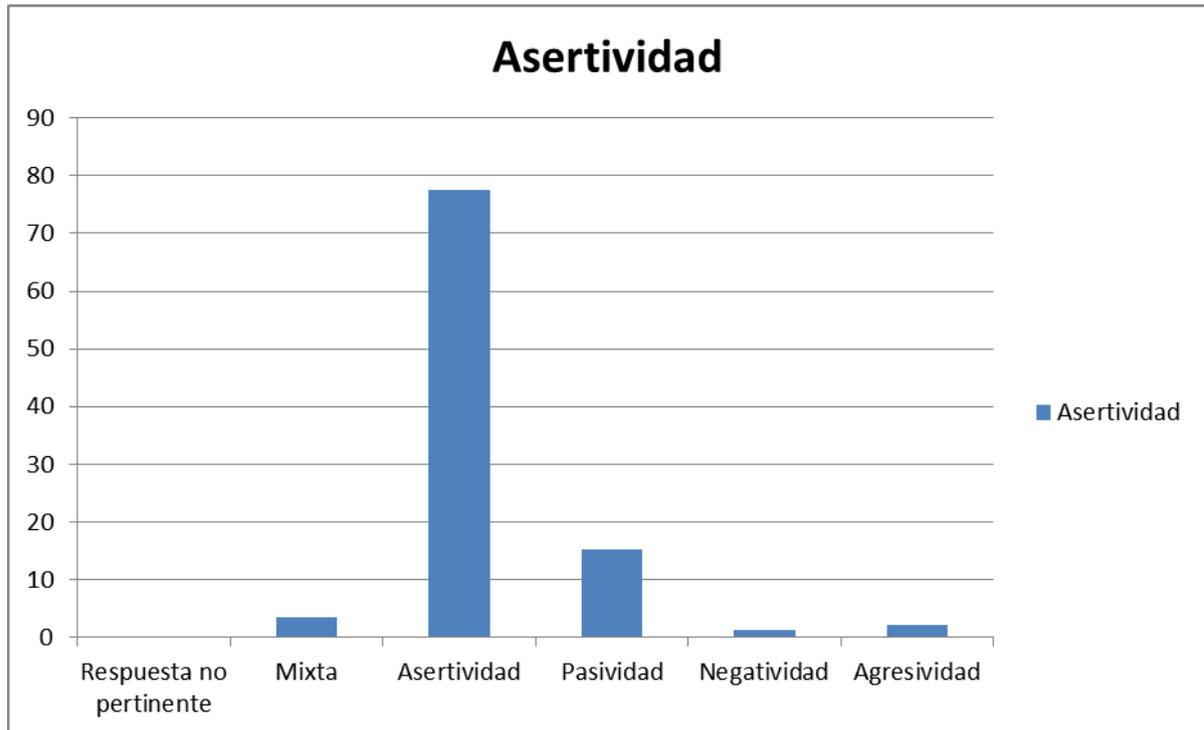


Figura 44: Gráfico Asertividad. Evaluación de Proceso

Tabla 19: Asertividad. Evaluación de Proceso

Asertividad	Porcentaje %	Frecuencia
Respuesta no pertinente	0,2	1
Mixta	3,5	15
Asertividad	77,6	330
Pasividad	15,3	65
Negatividad	1,2	5
Agresividad	2,1	9

Esta gráfica muestra el nivel de asertividad del alumnado participante. El 77,6% (n= 330) del alumnado respondió con asertividad (por ejemplo: *“otra vez la ayudaré a estudiar”, “me he pasado...”*). Un 15,3% (n=65) mostró pasividad también en la respuesta por manifestar poca implicación (*“y a mi qué...”* por ejemplo), un 1,2% (n=5) respondió de manera negativa al atribuir la culpabilidad a la persona protagonista del caso. Un 2,1% (n=9) manifestó agresividad verbal. Un 3,5% (n=15) expresó una combinación de diferentes estrategias de comportamiento o estrategias no claramente definidas y únicamente un 0.2% (n=1) un alumno respondió de manera no pertinente a la pregunta.

6.2.2. Evaluación final

6.2.2.1. Competencias Emocionales

Tabla 20: Competencia emocional de los alumnos primera intervención.

Test	Grupo	Pre Happy 12-16 puntuación	Post Happy 12-16 puntuación	Media Cambio pre/post	Cambio pre/post F; p-valor
Total	Experimental	6.09	6.05	0.04	3.77;.52
	Control	6.26	6.18	0.08	
Conciencia	Experimental	7.38	7.57	0.19	7.71;.01
	Control	7.24	7.32	0.07	
Regulación	Experimental	5.12	5.06	0.06	.17;.68
	Control	5.22	5.25	0.03	
Autonomía	Experimental	5.82	6.01	0.19	6.02;.01
	Control	5.96	6.02	0.06	
C.Social	Experimental	5.96	5.97	0.01	.20;.65
	Control	6.13	6.03	0.10	
Comp.Vida	Experimental	6.30	6.54	0.24	26.25;<.001
	Control	6.50	6.77	0.17	

Como se puede observar, los resultados de la escala global del QDE-SEC se analizaron en profundidad tanto para la escala global como para cada una de las subescalas. Éstos revelan que las puntuaciones del QDE-SEC en el grupo experimental mejoraron después de la administración del programa de educación emocional gamificado en la mayoría de casos, pero no sucedió así en el grupo control. Aun así, la escala global no muestra estos cambios y no resulta estadísticamente significativa. Por esta razón, fue estudiado individualmente cada una de las escalas del instrumento. Este segundo análisis, como se puede observar, muestra que existen tres escalas en las que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental después de la implementación del

programa: conciencia emocional ($F(7.71)$; $p < 0.01$), autonomía emocional ($F(6.02)$; $p < 0.01$) y competencias de vida, ($F(26.25)$; $p < .001$).

De diferente manera, las competencias sociales y la escala de regulación emocional no reflejaron cambios significativos, lo cual puede explicar el resultado de la escala global en cuanto a significación.

No hay diferencias significativas en ninguna dimensión del QDE-SEC, ni en la total ni teniendo en cuenta la variable sexo y la variable curso.

Tabla 21: Significación CE de los alumnos primera intervención, variables curso, sexo y grupo.

	Sexo/Grupo	Sexo/Curso	Grupo/Curso
Total QDE-SEC	0.94	0.76	0.38
Conciencia Emocional	0.56	0.46	0.51
Regulación Emocional	0.68	0.92	0.05
Autonomía Emocional	0.79	0.16	0.85
Competencia Social	0.21	0.46	0.51
Competencias de Vida	0.76	0.67	0.84

6.2.2.2. Ansiedad

Tabla 22: Ansiedad de los alumnos primera intervención

Test	Grupo	Pre Happy	Post Happy	Media	Cambio pre/post F; p-valor
		12-16 puntuación	12-16 puntuación	Cambio pre/post	
<i>STAI-E</i>	Experimental	43.71	44.70	0.99	5.02;0.02
	Control	42.67	43.22	0.55	

En cuanto a la variable de ansiedad, de manera contraria a lo esperado, existe un aumento en cuanto a los niveles de ansiedad estado de los alumnos, resultando esta relación altamente significativa ($F(5.02)$; $p = .002$).

No hay diferencias significativas en la ansiedad estado teniendo en cuenta la variable sexo y la variable curso.

Tabla 23: Significación Ansiedad de los alumnos primera intervención, variables curso, sexo y grupo.

	Sexo/Grupo	Sexo/Curso	Grupo/Curso
STAI-E	0.49	0.30	0.62

6.2.2.3. Rendimiento Académico

Tabla 24: Rendimiento Académico de los alumnos primera intervención

Test	Grupo	Pre Happy 12-16 puntuación	Post Happy 12-16 puntuación	Media Cambio pre/post	Cambio pre/post F; p-valor
Rendimiento Académico	Experimental	5.89	6.07	0.18	33.08;<.001
	Control	5.87	5.98	0.11	

De diferente manera, los resultados académicos mostraron un incremento importante y estadísticamente significativo en el grupo experimental después de la aplicación de Happy 12-16. Este incremento no se observó en el grupo control de manera tan acusada.

En cuanto a la variable independiente Rendimiento Académico, si tenemos en cuenta el sexo y el curso, la única diferencia significativa está en las chicas de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del grupo experimental, pues aumenta el rendimiento académico de forma estadísticamente significativa.

Tabla 25: Significación RA de los alumnos primera intervención, variables curso, sexo y grupo

	Sexo/Grupo	Sexo/Curso	Grupo/Curso
Rendimiento Académico	0.35	0.44	.009

6.2.2.4. Clima de patio alumnado

Tabla 26: Clima de Patio Alumnado primera intervención

	Grupo Control (n= 409)					Grupo Experimental (n= 494)				
	% Pretest/ % Postest					% Pretest/ % Postest				
	Nada	Poco	Regular	Basta nte	Much o	Nada	Poco	Regular	Bastant e	Mucho
1. ¿Te gusta la hora del patio?	1.2/ 3.2	1.2/ 1.7	6.1/ 4.9	19.3/ 20.5	72.1/ 69.7	1.8/ 2.2	2.2/ 1.8	7.1/ 9.3	19.4/ 20.0	69.4/ 66.6
2. ¿La relación con tus compañeros de clase es buena?	0.2/ 1.7	2.7/ 3.2	8.8/ 8.1	38.1/ 39.1	50.1/ 47.9	0.8/ 2.2	3.8/ 2.6	9.3/ 12.3	39.1/ 35.0	47.0/ 47.8
3. Cuando hay un conflicto en el patio, ¿te ayuda alguien a resolverlo?	7.1/ 11.0	6.8/ 5.4	20.5/ 17.4	30.3/ 27.6	35.2/ 38.6	9.3/ 11.7	8.3/ 9.9	19.4/ 18.8	32.2/ 27.3	30.8/ 32.0
4. ¿Insultas a tus compañeros?	53.5/ 51.3	29.3/ 27.1	11.0/ 11.2	4.9/ 6.1	1.2/ 4.2	52.8/ 49.2	29.8/ 26.9	9.9/ 10.9	5.1/ 8.5	2.4/ 4.5
5. ¿Agredes a tus compañeros?	76.3/ 75.1	11.5/ 11.5	4.4/ 3.9	4.9/ 5.1	2.9/ 4.4	74.7/ 70.9	13.4/ 11.1	4.5/ 7.5	4.7/ 6.7	2.8/ 3.8
6. ¿Escondes cosas de tus compañeros?	60.9/ 66.3	18.1/ 17.4	10.0/ 6.4	5.6/ 4.6	5.4/ 5.4	64.2/ 65.2	15.4/ 14.2	9.3/ 9.5	5.5/ 6.1	5.7/ 5.1
7. ¿Dejas participar a tus compañeros?	1.7/ 8.6	2.9/ 2.9	8.3/ 9.3	30.8/ 28.4	56.2/ 50.9	3.4/ 5.1	2.4/ 3.2	9.3/ 12.1	30.8/ 28.5	54.0/ 51.0
8. ¿Amenazas a tus compañeros?	86.8/ 83.6	7.8/ 8.6	3.4/ 2.4	1.2/ 2.9	0.7/ 2.4	82/ 78.1	8.9/ 11.1	5.3/ 5.1	1.8/ 3.8	2.0/ 1.8
9. ¿Hablas mal de tus compañeros?	60.1/ 61.4	29.8/ 24.0	8.1/ 8.3	1.0/ 3.4	1.0/ 2.9	61.5/ 57.1	29.6/ 29.4	5.1/ 8.3	2.0/ 3.6	1.8/ 1.6
10. Animas a los compañeros que están tristes	6.6/ 12.0	3.2/ 6.4	8.8/ 9.8	35.9/ 30.3	45.5/ 41.6	8.3/ 12.1	4.5/ 5.7	13.2/ 13.0	31.6/ 31.4	42.5/ 37.9
11. Te relacionas con tus compañeros a la hora del patio	2.7/ 6.4	3.7/ 4.4	9.8/ 20.5	21.5/ 58.9	62.3/ 5.1	4.3/ 5.1	4.7/ 4.5	8.5/ 9.3	20.0/ 25.7	62.6/ 55.5
12. Me ignoran a la hora del patio	75.1/ 75.6	12.7/ 11.2	6.6/ 5.9	4.6/ 4.6	1.0/ 2.7	75.3/ 78.7	13.2/ 8.5	5.3/ 6.5	3.6/ 3.4	2.6/ 2.8
13. No me dejan participar	62.8/ 69.4	15.9/ 12.2	10.3/ 8.3	5.6/ 3.9	5.4/ 6.1	67.6/ 72.3	10.3/ 11.7	6.9/ 5.5	8.5/ 6.5	6.7/ 4.0
14. Me insultan	70.9/ 70.4	15.9/ 18.6	7.8/ 6.4	4.2/ 3.4	1.2/ 1.2	69.6/ 68.4	18.0/ 17.4	6.3/ 8.5	3.2/ 2.4	2.8/ 3.2
15. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	70.9/ 70.9	17.1/ 16.1	4.6/ 5.9	4.4/ 2.9	2.9/ 4.2	68.0/ 68.0	14.2/ 16.0	6.9/ 7.5	5.7/ 3.6	5.3/ 4.9
16. Hablan mal de mi	59.4/ 61.1	25.2/ 24.0	10.3/ 9.3	2.9/ 3.2	2.2/ 2.4	62.6/ 60.7	22.1/ 22.3	8.1/ 9.3	2.8/ 3.8	4.5/ 3.8
17. Me esconden cosas	60.6/ 65.8	24.4/ 21.5	8.6/ 7.6	4.2/ 2.2	2.2/ 2.9	64.8/ 68.6	18.2/ 15.4	10.5/ 10.1	3.2/ 2.8	3.2/ 3.0
18. Me rompen cosas	84.8/ 85.1	9.0/ 9.5	4.4/ 2.7	0.2/ 1.5	1.5/ 1.2	81.8/ 81.6	10.1/ 10.1	3.6/ 4.5	2.2/ 2.2	2.2/ 1.6
19. Me roban cosas	81.4/ 78.7	11.2/ 13.4	3.7/ 3.9	2.2/ 2.4	1.5/ 1.5	81.6/ 76.7	10.5/ 13.0	4.0/ 5.7	2.0/ 2.4	1.8/ 2.2
20. Me pegan	90.2/ 92.7	7.1/ 4.6	1.7/ 1.7	0.7/ 0.5	0.2/ 0.5	86.4/ 85.4	8.3/ 8.9	2.8/ 3.4	1.2/ 1.2	1.2/ 1.0
21. Me amenazan solo para meterme miedo	84.1/ 88.8	9.3/ 6.8	3.2/ 2.4	2.0/ 1.0	1.5/ 1.0	83.8/ 84.0	7.3/ 9.3	3.6/ 3.2	2.6/ 1.6	2.6/ 1.8
22. Me acosan sexualmente	95.6/ 95.8	1.7/ 1.5	1.7/ 1.5	0.5/ 0	0.5/ 1.2	92.3/ 91.5	4.0/ 4.3	2.0/ 1.6	0.4/ 0.8	1.2/ 1.8
23. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	95.8/ 97.8	3.2/ 1.0	0.2/ 0.2	0.5/ 0.5	0.2/ 0.5	95.7/ 94.5	1.8/ 1.8	0.6/ 2.0	0.8/ 0.8	1.0/ 0.8
24. Me amenazan con armas (palos, tijeras...)	97.8/ 97.6	0.5/ 1.5	0.2/ 0.5	0.7/ 0.5	0.7/ 0	96.0/ 93.9	1.6/ 1.4	0.8/ 1.6	0.6/ 1.2	1.0/ 1.8

Los datos son relevantes y conducen a la reflexión. Aunque, aparentemente, algunos porcentajes sean bajos, realmente detrás hay alumnos que sufren en el

contexto escolar. Por ejemplo, en el ítem 1: ¿te gusta la hora del patio?, un 3.2% en el grupo control y un 2.2% en el grupo experimental responden que nada. Detrás de estos porcentajes se esconden 13 niños y 9 niños, correspondientemente que no les gusta salir al recreo. Esta pregunta estaría estrechamente relacionada con el ítem 3: cuando hay un conflicto en el patio, ¿te ayuda alguien a solucionarlo?, los porcentajes oscilan en que alrededor del 11% (n= 45) nadie les ayuda a solucionarlo.

Un 12% (n= 50) manifiesta que no ayudan a sus compañeros cuando se sienten tristes. Es tan importante educar la mirada empática, la ayuda mutua, la cooperación, saber “ver” al otro en toda su esencia humana es el inicio de la convivencia sana.

Destacar sobre todo, la pregunta 15 (“Me ponen mote que me ofenden o ridiculizan”), alrededor de 5% del alumnado manifiesta que les ponen mote de manera muy frecuente. De nuevo, detrás de ese porcentaje se esconden casi 20 niños víctimas de este tipo de agresión verbal. En menor porcentaje, pero no por ello menos importante, los resultados evidencian que hay peleas, amenazas e incluso acoso sexual. Se reitera la importancia de detener todos estos tipos de conductas abusivas a su mínima expresión y manifestación, es decir a un 0%.

Una vez analizados los datos del clima de patio y teniendo en cuenta la variable sexo y curso, podemos afirmar que no hay ningún ítem que debamos destacar a la variable curso. Únicamente en la variable sexo hay cambios en los ítems 12 (“me ignoran a la hora del patio) y 18 (me rompen cosas) en relación a las chicas.

6.2.2.5. Clima de Patio Docentes

Tabla 27: Clima de Patio Docentes

	Grupo Control (n=7)					Grupo Experimental (n= 21)															
	% Pretest/ % Postest					% Pretest/ % Postest															
	Mala	regular	Buena	Muy buena		Mala	Regular	Buena	Muy buena												
1. Piensas que la relación entre el alumnado del centro es:	0/0	16.7/16.7	50/66.7	33.3/16.7		0/0	45/15	55/85	0/0												
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Muchísimo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Muchísimo											
2. ¿Te piden ayuda cuando hay un conflicto en el patio?	0/0	33.3/16.7	50/33.3	0/16.7	16.7/33.3	10/0	10/10	55/55	20/30	5/5											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
Señala del 0 al 10 el nivel de conflictividad que crees que hay en el patio (siendo 1 nada y 10 mucho)	16.7/16.7	33.3/16.7	33.3/50.0	0/0	16.7/16.7	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0
	Nunca	Alguna Vez	Con cierta frecuencia	Muy a menudo		Nunca	Alguna vez	Con cierta frecuencia	Muy a menudo												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Insultan a otros compañeros	0/0	66.7/83.3	33.3/16.7	0/0		0/0	0/0	45/50	10/0												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Agreden a otros compañeros	16.7/33.3	83.3/50.3	0/16.7	0/0		0/25.0	100/75.0	0/0	0/0												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Esconden cosas de compañeros	5/0	95/100	0/0	0/0		0/15	70/50	30/35	0/0												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Dejan participar a los compañeros	0/0	0/0	50/50	50/50		0/0	20/0	45/45	35/40												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Amenazan a los compañeros	33.3/16.7	66.7/83.3	0/0	0/0		0/5.0	90/95.0	10/0	0/0												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Hablan mal de los compañeros	0/16.7	83.3/66.7	16.7/16.7	0/0		5/5	50/85.0	45/10	0/0												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Animar a los compañeros cuando están tristes	0/0	0/0	66.7/33.3	33.3/66.7		0/0	25/25	55/55	20/20												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Se relacionan con los compañeros a la hora del patio	0/0	0/0	0/16.7	100/83.3		0/0	5/0	45/45	50/55												
Señala en qué grado se dan estas situaciones en el instituto: Ignoran a algún compañero	16.7/33.3	83.3/66.7	0/0	0/0		0/0	75/90	10/10	15/0												

La valoración que realizan los docentes sobre la relación que mantiene el alumnado en su centro educativo varía si se trata de docentes participantes como grupo control y de docentes participantes como grupo experimental. Los primeros, opinan con un 33% en el pretest que la relación es muy buena, porcentaje que desciende en el posttest con un 16.7%. El grupo experimental, al contrario, no han manifestado ni en el pretest ni en el posttest que la relación entre el alumnado de su centro sea “muy buena”, sino entre regular (45%) y buena (55%). Destacar la mejora de este ítem en el posttest, puesto que el 85% de los docentes opinan que la relación entre el alumnado es “buena” en contra del 55% del pretest.

Por otro lado, los docentes participantes en el grupo control como los del grupo experimental, opinan que el alumnado no suele pedir ayuda que debería a la hora del patio (50%). De todas maneras, esta ayuda aumenta en el posttest del grupo experimental (55%), no siendo así en el grupo control, sino todo lo contrario, se reduce a un 33.3%.

Respecto a la conflictividad que hay en el patio, los docentes opinan que no existe una conflictividad muy acusada, mostrando los porcentajes valores por debajo del 7.

Los docentes, tanto del grupo control (83.3%) como del grupo experimental (50%) son conscientes de que los alumnos se insultan entre ellos, alguna vez y con frecuencia, respectivamente. También que “agreden a sus compañeros”, 50.3% del grupo control afirma que “alguna vez”, mientras que el 75% del grupo experimental afirma también que “alguna vez”.

Respecto al ítem “esconden cosas de sus compañeros”, el grupo control manifiesta con un 100% que “alguna vez”, mientras que un 50% del grupo experimental afirma que “alguna vez” y un 35% “a menudo”.

Tanto el grupo control como el grupo experimental afirma que existen amenazas entre el alumnado, con un porcentaje alrededor del 90%; los alumnos se critican entre ellos “algunas veces” (grupo control 66.7% y grupo experimental 85%) y con alrededor

de un 50% tanto del grupo control como del grupo experimental piensan que el alumnado deja participar a sus compañeros.

El 20% del grupo experimental opina que el alumnado podría “animar a sus compañeros cuando están tristes” más de lo que lo hacen, a diferencia del grupo control, que con un 66% consideran que lo hacen “muy a menudo”.

Respecto a la pregunta: “los alumnos se relacionan con los compañeros a la hora del patio”, el grupo control con un 83.3% afirma que “muy a menudo” a diferencia del 55% del grupo experimental.

Finalmente, a la pregunta si “los alumnos ignoran a algún compañero”, el grupo control afirma con un 66.7% que “alguna vez” y el grupo experimental lo afirma en un 90%.

6.2.2.6. Valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16

Tabla 28: Guion básico grupo de discusión con el alumnado

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué crees que te ha enseñado Happy 12-16?• ¿Es importante conocer cómo resolver conflictos en el Instituto?• Antes de conocer Happy 12-16, ¿qué recursos utilizabas para resolver los conflictos?• ¿Crees que lo que has aprendido en el videojuego es útil?• ¿Qué es lo que más te ha gustado del videojuego?, ¿y lo que menos?• ¿Qué nota le pondrías del 1 al 10 al videojuego?, ¿por qué?• ¿Qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones

Tabla 29: Categorías de análisis y subcategorías del grupo de discusión

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUBCATEGORÍAS	
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • El programa enseña cómo resolver conflictos de manera asertiva. • El programa enseña el proceso de regulación emocional.
Importancia de resolver los conflictos de manera asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de agresividad en la resolución de conflictos. • Nivel de pasividad en la resolución de conflictos. • Nivel de asertividad en la resolución de conflictos.
Necesidad de aprender educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen recursos para resolver los conflictos de manera asertiva. • Los alumnos solicitan mayor profundización en educación emocional.
Utilidad del videojuego Happy 12-16	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de utilidad • Grado de contextualización a la realidad del alumnado.
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de satisfacción (menos de un 4) • Nivel medio de satisfacción (entre 5-6) • Alto nivel de satisfacción (más de un 7)
Recomendaciones de mejora de Happy 12-16	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoras técnicas (gráficos, pantalla) • Mejoras didácticas (sesión de tutoría) • Mejoras teóricas (situaciones realistas, vocabulario alumnado)

Tabla 30: Citas textuales del grupo de discusión

CATEGORÍA ANALIZADA	CITAS TEXTUALES EXTRAÍDAS DEL ANÁLISIS CON ATLAS. TI.
<p>Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.</p>	<p><i>“Pues nos ha enseñado que podemos resolver conflictos que nos pasan en el instituto o en nuestro pueblo”, “resolver los problemas mediante el diálogo y no mediante la violencia”</i> <i>“pues que siempre se puede resolver los problemas, que siempre hay una opción”, “la técnica del semáforo es muy útil porque ayuda a que te relajes un poco y que pienses en lo que vas a decir”, “a regular las emociones”, “a pensar antes de actuar”</i></p>
<p>Importancia de resolver conflictos de manera asertiva.</p>	<p><i>“Qué tienes que entender a la otra persona”, “que has de aprender a arreglar tus conflictos y tus peleas porque no puedes depender siempre de tu padre o de tu madre o de alguien que te arregle las cosas”, “a ver, si no es lo de Happy es muy difícil encontrar una manera de saber responder y de saber calmarte”, “encontrar una nueva forma de responder como la asertiva, ni la pasiva, ni la agresiva, que te ayuda a no meterte en conflictos y a solucionarlos simplemente fácil, sin insultos sin nada”.</i></p>
<p>Necesidad de aprender educación emocional</p>	<p><i>“Pues, en este caso, que somos los más pequeños del instituto. Pues algunos mayores para hacerse los chulos y todo pues se meten con nosotros, y para saber que no te tiene que importar lo que digan ellos. Tú eres así y ya está”</i></p>
<p>Utilidad del videojuego Happy 12-16</p>	<p><i>“En el instituto hay mucha más gente y se generan más conflictos. Y es necesario aprender a resolverlos por nuestra cuenta y no tener que estar siempre pidiendo ayuda a otra persona”, “pero a veces también es un poco así... la persona te amenaza, por ejemplo, y a ver... aquí hubo un caso de una chica que fumaba en los baños, mientras nosotras nos estábamos</i></p>

	<p><i>cambiando para ir a gimnasia y nos amenazó que si lo contábamos a alguien eh... nos iba a pegar a todas. Y luego te quedas así como, ¿qué hago? Se lo cuento, no se lo cuento... se lo contamos”</i></p>
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del alumnado.	<p><i>“Yo un 8,5 porque me hubiera gustado jugar más y también porqué me gustó hacerlo. Porque hemos aprendido como resolver los problemas sin recurrir a la violencia”, pues yo le pongo un 9 porque a mí me ha gustado mucho, lo único que hubiéramos podido jugar más en las horas de tutoría. Y que solucionar estos conflictos pues nos habrá ayudado al día a día”,</i></p> <p><i>“Yo pondría un 7 o un 9 porque te ayuda, tanto dentro del colegio como fuera, a regular tus emociones y en vez de decir lo insulto, hacer el stop y hacer: Pienso y recapacito”.</i></p>
Recomendaciones de mejora de Happy 12-16	<p><i>“Es muy chulo pero tuvimos un problema. Que para pasar a más conflictos teníamos que volver a hacer los del principio. Entonces no podíamos ver otros. Porque no nos daba tiempo”, “que no fuera tan repetitivo. Que se pudiera variar un poco más”, “Yo creo que le pondría un 8. Porque, a ver, por una parte está muy bien el juego y hay algunos problemas que son reales, que se ajustan a la realidad”.</i></p>

El alumnado participante en los grupos de discusión, manifestaron de forma generalizada, que Happy 12-16 es un programa para la resolución asertiva de conflictos atractivo, entretenido y útil. Sobre todo, porque nunca antes habían tenido la oportunidad de pensar en el papel que juegan las emociones en la resolución de conflictos. Ellos consideraban normal defenderse de manera agresiva (pegar, amenazar, insultar, poner motes...) puesto que es lo que están acostumbrados a ver y a vivir en las relaciones cotidianas entre iguales dentro de la convivencia del centro.

Por otro lado, manifestaron la necesidad de aprender la educación emocional desde edades tempranas, sobre todo Educación Primaria, de esta forma, este entrenamiento

previo facilitaría la empatía entre todos y se evitarían o se solucionarían de manera asertiva los conflictos que ahora son considerados normales.

En general valoran como positivo haber aprendido el proceso de regulación emocional en general, pero sobre todo, la estrategia NEMO para la estructuración de respuestas asertivas en situación de conflicto. También valoran haber comprendido que con una respuesta pasiva ante el conflicto no se está defendiendo los derechos de uno mismo, pero que es una estrategia positiva cuando no se sabe o no se puede utilizar la estrategia asertiva. Consideran importante conocer que pueden pedir ayuda, cuestionando y revalorando la figura del “chivato” (con connotación negativa) como persona que va a pedir ayuda ante una situación injusta (connotación positiva). Así como la necesidad de “pensar antes de actuar”, es decir, darle tiempo al cerebro límbico a relajarse con el “semáforo” y así no actuar de manera impulsiva y arrepentirse después de las acciones realizadas o posibles agresiones verbales.

A pesar de todo lo manifestado anteriormente, se puede observar en la red semántica analizada con el software Atlas.Ti, que aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje es el adecuado, el ambiente de los centros educativos no les permite implementar o poner en práctica el proceso de regulación emocional adquirido porque sienten inseguridad e impotencia por el ambiente hostil que se percibe en el ambiente escolar (*“Happy no se puede llevar a cabo en la vida real, este tipo de respuestas es imposible decirlas porque se ríen más de nosotros, etc”*).

6.2.2.7. Valoración que realiza el profesorado sobre Happy 12-16

Tabla 31: Guion básico de entrevista semi estructurada

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORES-TUTORES
<ul style="list-style-type: none">• ¿Consideras que Happy es una herramienta que facilita la resolución de conflictos en alumnos de primero y segundo de la E.S.O?

- ¿Crees que consigue los objetivos programados con los alumnos? *Ser consciente de las emociones que siente, aprender estrategias de regulación emocional propias y de los demás y utilizar la comunicación asertiva para la resolución de conflictos.*
- ¿Conoces o has conocido alguna situación de bullying o acoso escolar entre los alumnos del Instituto?
- ¿Crees que es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo?
- ¿Te ha gustado del programa de educación emocional Happy 12-16?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Y lo que menos te ha gustado?
- Si tuvieras que evaluar el software Happy 12-16 ¿Qué nota del 1 al 10 pondrías? ¿Por qué?
- ¿Qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones.

Tabla 32: Categorías de análisis y subcategorías de las entrevistas al profesorado

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUBCATEGORÍAS	
<p>Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El programa permite la existencia de un espacio temporal para hablar de los conflictos interpersonales como grupo-clase. • El programa ayuda a la contextualización del conflicto en la vida real y conocer el proceso para resolverlo.
<p>Eficacia del programa Happy 12-16 en la mejora de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos saben y expresan que todas las emociones son legítimas.

competencias emocionales.	<ul style="list-style-type: none">• Los alumnos expresan sus emociones ante un conflicto: conciencia emocional.• Los alumnos ponen en práctica la respiración y las estrategias de regulación emocional para resolver un conflicto: regulación emocional.• Los alumnos expresan lo que sienten de manera asertiva: Competencia social.
Existencia de casos de acoso escolar/bullying.	<ul style="list-style-type: none">• Los profesores han conocido/ o conocen situaciones de bullying en su centro.• Los profesores no tienen constancia de situaciones de bullying en su centro.
Formación de los profesores-tutores en competencias emocionales.	<ul style="list-style-type: none">• Ha sido suficiente.• Sería necesaria más formación.
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del profesorado.	<ul style="list-style-type: none">• Bajo nivel de satisfacción (menos de un 4)• Nivel medio de satisfacción (entre 5-6)• Alto nivel de satisfacción (más de un 7)

El análisis cualitativo de las entrevistas, realizadas a profesores-tutores sobre la valoración del programa de educación emocional Happy 12-16 en su implementación en el aula, se realizó en base a las categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 33: Citas textuales de las entrevistas

CATEGORÍA ANALIZADA	CITAS TEXTUALES EXTRAÍDAS DEL ANÁLISIS CON ATLAS. TI.
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	<i>“Ayuda a pensar sobre los conflictos desde otra perspectiva”, “por las situaciones cotidianas que ofrece”, “por fin se ha creado un espacio dónde poder hablar de los conflictos en clase”, “ha habido un cambio en el clima de aula, y se nota”, “ha ayudado mucho a reconocer lo que es un conflicto y cómo resolverlo”, “¡por supuesto que ha ayudado!”.</i>
Eficacia del programa Happy 12-16 en la mejora de las competencias emocionales.	<i>“Ellos contestaban muy diferente antes de aprender a resolver conflictos”, “de hecho, lo que más han aprendido es conciencia emocional y las estrategias de regulación emocional”, “es una herramienta muy útil para la conciencia emocional porque han aprendido muchísimo vocabulario”, “les ha ayudado a parar-respirar-elegir una estrategia de regulación”, “¡reconocer las emociones sobre todo!”, “sí, creo que ayuda a mejorar las competencias emocionales”, “en general sí”.</i>
Existencia de casos de acoso escolar/bullying.	<i>“Sí, he conocido”, “yo no tengo constancia”, “bullying no, conflictos sí...”, “sí, claro que los hay...”, “sí, he conocido sí”, “sí, los hay”.</i>
Formación de los profesores-tutores en competencias emocionales.	<i>“Nos ha faltado cómo manejar estas situaciones reales con los alumnos”, “sí, lo que pasa es que no he tenido tanta soltura para explicarlo como las profesoras del curso”, “sí, pero es preciso asistir a las sesiones de formación, sino... puedes ir muy perdido”, “en mi caso, hubiera necesitado más formación...”</i>

Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del profesorado.	<p><i>“Sí, es útil para la vida”, “sí, jesto no se olvida”, “ creo que sí, en todos los aspectos de la vida”, “ sí , lo pueden aplicar en casa con los hermanos”.</i></p> <p>La valoración numérica que otorga el profesorado al programa tiene una media de 8,2 puntos sobre 10.</p>
--	---

La valoración que tienen los profesores acerca del programa de educación emocional gamificado Happy 12-16 es positiva. En su mayoría valoran la existencia de un espacio temporal para hablar de los conflictos interpersonales como grupo-clase. Además, el programa ha ayudado a entrenar el proceso de regulación emocional de los conflictos de manera virtual, para poder entrenarlos antes de que puedan suceder en la vida real.

Asimismo, coinciden en apuntar que es una herramienta que entrena y mejora las competencias emocionales de los alumnos a lo largo del curso escolar, sobre todo, la competencia de conciencia emocional, debido a la facilidad de asimilación con la representación gráfica (la rueda) del videojuego. Además, el proceso de regulación emocional se repite en todas las situaciones conflictivas, hecho que ha ayudado enormemente a asimilar los pasos que se ha de seguir y algunas de las técnicas de regulación emocional, como por ejemplo, pedir ayuda al tutor/mediador, decirle de manera asertiva lo que sientes y piensas, contarle lo sucedido a un amigo...

Por otra parte, los profesores afirman la existencia de conflictividad en los centros educativos, incluso niveles extremos de conflicto, como son los casos de bullying. Se observan, por tanto, coincidencias en la necesidad de mejorar el clima escolar de los centros educativos, haciendo especial hincapié en el aprendizaje de la resolución de conflictos entre iguales.

Resulta interesante reflejar también la opinión de los profesores en cuanto a la formación recibida puesto que consideraron importante y necesaria una formación en profundidad para poder abarcar los casos de conflicto con sus alumnos adolescentes.

Cabe destacar que el profesorado entrevistado considera que el programa de educación emocional Happy 12-16 es útil para la vida de los alumnos puesto que el entrenamiento realizado con las situaciones conflictivas y el aprendizaje adquirido les va a servir para su futuro más cercano, pero sobre todo, para entablar las bases de la empatía y la resolución asertiva de conflictos en un futuro próximo. Finalmente, la valoración numérica del programa otorgada por el profesorado tiene una media de 8,2 puntos sobre 10, por lo que se deduce un alto nivel de satisfacción.

La red semántica realizada con el software Atlas.Ti muestra que la conexión existente de necesidad de formación de competencias emocionales para la resolución asertiva de conflictos en la etapa adolescentes. Los profesores muestran la implementación del programa Happy 12-16 como un desafío cuando tienen que trasladar las situaciones de conflicto representadas de manera virtual al contexto real del alumnado.

6.2.3. Evaluación Diferida de Happy 12-16

Con el alumnado se procedió a conocer la asimilación del proceso de regulación emocional siete meses después de su implementación, en el mes de diciembre de 2015.

Para ello, durante el mes de diciembre se escogieron dos institutos al azar, uno experimental (Instituto Joan Solà) y otro control (Instituto Maria Rúbies). Participaron en total 225 alumnos, 68 (30,2%) alumnos del grupo control y 157 (69,8%) alumnos del grupo experimental y se procedió a administrar el siguiente test situacional:

“Te gusta mucho un chico/a de clase y se lo cuentas a tu mejor amigo/a. Al día siguiente, cuando llegas a clase, dos compañeros/as se ríen de ti diciéndote: Mira... ya llega el enamorado/a....” A partir de la lectura de la situación anterior, respondieron a las siguientes preguntas: ¿Qué sientes?, ¿Qué piensas?, ¿Qué haces?

Los resultados son los siguientes:

Respecto a la conciencia emocional:

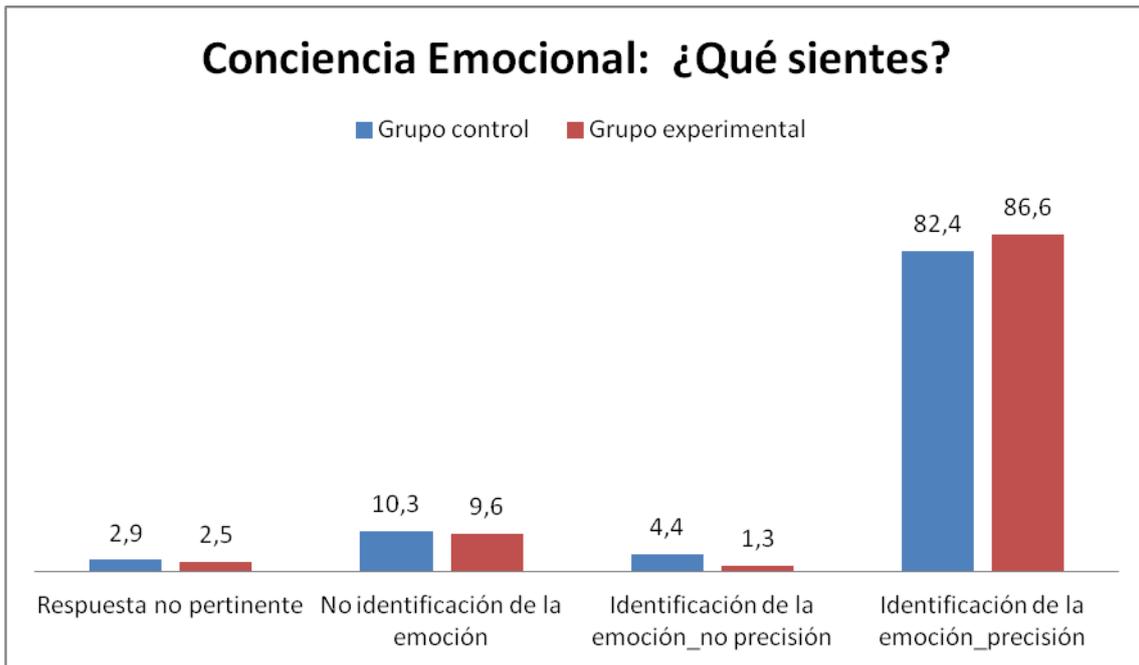


Figura 45: Gráfico Conciencia Emocional. Evaluación Diferida.

Tabla 34: CE. Evaluación de proceso

Conciencia emocional	Grupo control %	Grupo experimental %
Respuesta no pertinente	2,9	2,5
No identificación de la emoción	10,3	9,6
Identificación de la emoción no precisión	4,4	1,3
Identificación de la emoción precisión	82,4	86,6

Tal y como muestra la gráfica un 82,4% del alumnado del grupo control identificó sus emociones, aunque el grupo experimental lo hizo en mayor porcentaje, con un 86,6%.

Respecto a la regulación emocional:

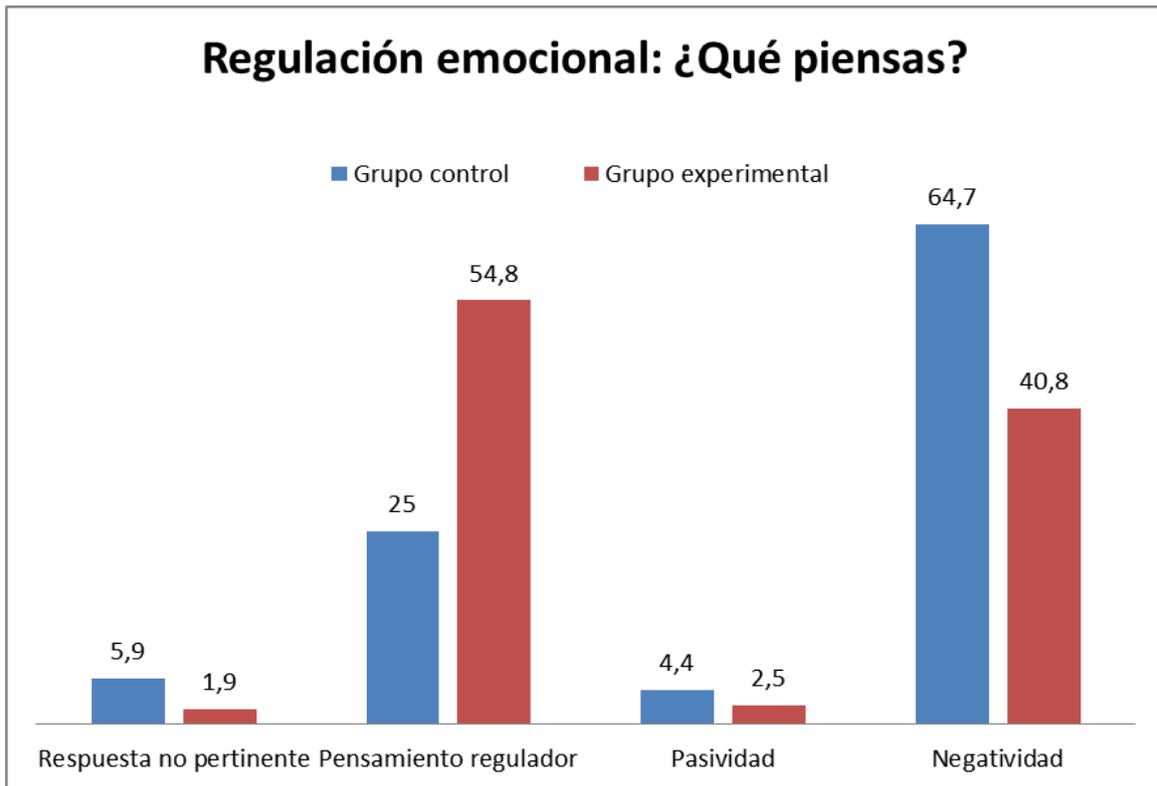


Figura 46: Gráfico Regulación Emocional. Evaluación Diferida

Tabla 35: Regulación Emocional. Evaluación de proceso

Regulación emocional	Grupo control %	Grupo experimental %
Respuesta no pertinente	5,9	1,9
Pensamiento regulador	25	54,8
Pasividad	4,4	2,5
Negatividad	64,7	40,8

Tal y como muestra la gráfica el grupo experimental presenta mayor nivel de regulación emocional, con un 54,8%, frente a un 25%. Por otro lado, el nivel de pasividad y negatividad es mayor en el grupo control, como se puede observar la tabla.

Respecto a la competencia social (asertividad)

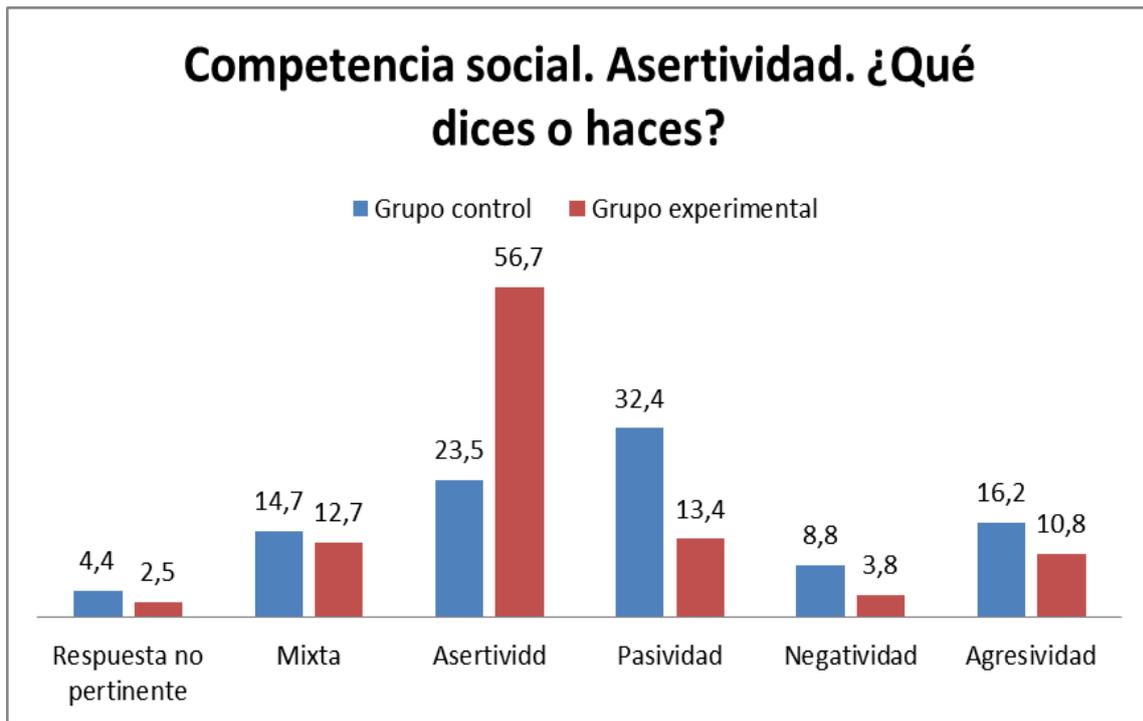


Figura 47: Gráfico Asertividad. Evaluación Diferida

Tabla 36: Asertividad. Evaluación de proceso

Asertividad	Grupo control %	Grupo experimental %
Respuesta no pertinente	4,4	2,5
Mixta	14,7	12,7
Asertividad	23,5	56,7
Pasividad	32,4	13,4
Negatividad	8,8	3,8
Agresividad	16,2	10,8

Esta gráfica muestra el nivel de asertividad del alumnado participante. El 56,6% del alumnado respondió con asertividad (por ejemplo: *hablo con mi amigo*, *hablo con mi amigo sobre lo que ha hecho...*), el grupo control presenta un porcentaje de asertividad del 23,5%.

En cuanto a la pasividad el grupo control presenta mayor porcentaje (32,4%) que el grupo experimental (13,4%). Lo mismo sucede con la agresividad, es mayor en el grupo control (16,2%) que en el grupo experimental (10,8%) y la negatividad, 8,8% en el grupo control y 3,8% en el grupo experimental.

6.3. Evaluación del alumnado de la segunda intervención

6.3.1. Evaluación final

6.3.1.1. Competencias Emocionales

Tabla 37: Competencia emocional de los alumnos segunda intervención

Test	Grupo	Pre Happy	Post Happy	Media	Cambio
QDE SEC		12-16	12-16	Cambio	pre/post
		Puntuación	Puntuación	pre/post	F; p-valor
Total	Experimental	6.43	7.06	0.63	7.42;.007
	Control	6.08	6.18	0.1	
Conciencia	Experimental	7.58	8.01	0.43	3.09;.081
	Control	7.33	7.37	0.04	
Regulación	Experimental	5.56	6.25	0.69	6.11;.015
	Control	5.09	5.33	0.24	
Autonomía	Experimental	6.10	7.06	0.96	3.61;.060
	Control	5.89	6.10	0.21	
Comp. Social	Experimental	6.09	6.78	0.69	1.74;.180
	Control	6.05	6.13	0.08	
Comp.Vida	Experimental	6.96	7.43	0.47	10.95;.001
	Control	6.36	6.27	0.09	

Como se puede observar, los resultados de la escala global del QDE-SEC se analizaron en profundidad tanto para la escala global como para cada una de las subescalas. Éstos revelan que las puntuaciones del QDE-SEC en el grupo experimental mejoraron después de la administración del programa de educación emocional gamificado en el valor total de las competencias emocionales, así como en cada una de sus respectivas dimensiones. Como se puede observar en la tabla existen dos escalas en las que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental después de la implementación

del programa de educación emocional *Happy 12-16*: regulación emocional ($F(6.11)$; $p=.015$) y competencias de vida y bienestar ($F(10.95)$; $p=.001$). También la dimensión global de las competencias emocionales muestra una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo experimental ($F(7.42)$; $p=.007$)

De diferente manera, la escala de conciencia emocional (Pre $\bar{X}=7.58$ y Post $\bar{X}=8.01$ del grupo experimental) la escala de autonomía emocional (Pre $\bar{X}=6.10$ y Post $\bar{X}=7.06$ del grupo experimental) y la escala de competencia social (Pre $\bar{X}=6.09$ y Post $\bar{X}=6.78$) del grupo experimental) no reflejaron cambios significativos, aunque sí se puede observar una mejora más pronunciada respecto al grupo control.

Tabla 38: Significación CE de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo

	Sexo/Grupo
Total QDE-SEC	.78
Conciencia Emocional	.08
Regulación Emocional	.63
Autonomía Emocional	.89
Competencia Social	.47
Competencias de Vida	.22

Por otro lado, respecto a la variable sexo no hay diferencias significativas en ninguna dimensión del QDE-SEC, ni en la total. Se debe recordar que en la segunda intervención la muestra participante fue únicamente del curso de primer curso de Educación Secundaria obligatoria, por lo que no se contempla la variable curso de la hipótesis inicial en esta segunda intervención.

6.3.1.2. Ansiedad de los alumnos

Tabla 39: Ansiedad de los alumnos segunda intervención

Test	Grupo	Pre Happy	Post Happy	Media	Cambio
		12-16	12-16	Cambio	pre/post

		Puntuación	Puntuación	pre/post	F; p-valor
STAI-E	Experimental	45.07	49.01	3.94	4.41; .038
	Control	43.46	43.10	0.36	

En cuanto a la variable de ansiedad, de manera contraria a lo esperado, existe un aumento en cuanto a los niveles de ansiedad estado de los alumnos, resultando esta relación significativa ($F(4.41)$; $p=.038$). Por otro lado, no hay diferencias significativas en la variable ansiedad teniendo en cuenta la variable sexo.

Tabla 40: Significación Ansiedad de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo

	Sexo/Grupo
STAI-E	.24

6.3.1.3. Rendimiento Académico

Tabla 41: Rendimiento Académico de los alumnos segunda intervención

Test	Grupo	Pre Happy	Post Happy	Media	Cambio
		12-16	12-16	Cambio	pre/post
		Puntuación	Puntuación	pre/post	F; p-valor
Rendimiento	Experimental	6.71	6.80	0.09	46.94;.000
Académico	Control	4.48	4.65	0.17	

De diferente manera, los resultados académicos mostraron un incremento importante y estadísticamente significativo en el grupo experimental ($F(46.94)$; $p=.000$). Después de la aplicación de *Happy 12-16*.

Por otro lado, no hay diferencias significativas en la variable rendimiento académico teniendo en cuenta la variable sexo.

Tabla 42: Significación RA de los alumnos segunda intervención, variables sexo y grupo

	Sexo/Grupo
<i>Rendimiento Académico</i>	.14

6.3.1.4. Clima de Patio Alumnado

Tabla 43: Clima de Patio Alumnado segunda intervención

	Grupo Control % Pretest/ % Postest					Grupo Experimental % Pretest/ % Postest				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
1. ¿Te gusta la hora del patio?	1.3/ 0	0/ 2.7	9.3/ 0	17.3/ 0	72.0/ 77.3	0/ 1.9	1.9/ 1.9	3.8/ 3.8	24.5/ 15.1	66.0/ 77.4
2. ¿La relación con tus compañeros de clase es buena?	1.3/ 0	5.3/ 1.3	10.7/ 14.7	42.7/ 44.0	40.0/ 40.0	1.0/ 0	7.5/ 5.7	9.4/ 7.5	47.2/ 32.1	34.0/ 54.7
3. Cuando hay un conflicto en el patio, ¿te ayuda alguien a resolverlo?	9.3/ 8.0	6.7/ 5.3	21.3/ 18.7	26.7/ 28.0	36.0/ 40.0	5.7/ 1.9	5.7/ 9.4	17.0/ 7.5	39.6/ 41.5	32.1/ 39.6
4. ¿Insultas a tus compañeros?	37.3/ 40.0	28.0/ 32.0	18.7/ 16.0	13.3/ 9.3	2.7/ 2.7	60.4/ 66.0	34.0/ 26.4	3.8/ 5.7	0/ 1.9	1.9/ 0
5. ¿Agredes a tus compañeros?	66.7/ 70.7	16.0/ 17.3	10.7/ 5.3	5.3/ 2.7	1.3/ 4.0	83.0/ 88.7	5.7/ 5.7	1.9/ 0	3.8/ 0	5.7/ 5.7
6. ¿Escondes cosas de tus compañeros?	53.3/ 66.7	21.3/ 12.0	9.3/ 8.0	8.0/ 9.3	8.0/ 4.0	79.2/ 79.2	9.4/ 17.0	5.7/ 1.9	3.8/ 1.9	1.9/ 0
7. ¿Dejas participar a tus compañeros?	4.0/ 4.0	5.3/ 1.3	6.7/ 16.0	32.0/ 32.0	52.0/ 46.7	1.9/ 0	1.9/ 0	5.7/ 3.8	28.3/ 32.1	62.3/ 64.2
8. ¿Amenazas a tus compañeros?	84.0/ 84.0	10.7/ 13.3	4.0/ 0	1.3/ 2.7	0/ 0	94.3/ 96.2	1.9/ 1.9	3.8/ 1.9	0/ 0	0/ 0
9. ¿Hablas mal de tus compañeros?	69.3/ 69.3	16.0/ 20.0	13.3/ 6.7	1.3/ 0	0/ 4.0	73.6/ 71.7	24.5/ 24.5	1.9/ 1.9	0/ 0	0/ 1.9
10. Animas a los compañeros que están tristes	6.7/ 10.7	5.3/ 8.0	5.3/ 6.7	36.0/ 26.7	46.7/ 48.0	9.4/ 7.5	0/ 1.9	9.4/ 9.4	34.0/ 39.6	47.2/ 41.5
11. Te relacionas con tus compañeros a la hora del patio	4.0/ 2.7	5.3/ 5.3	9.3/ 18.7	25.3/ 20.0	56.0/ 53.3	1.9/ 1.9	3.8/ 3.8	7.5/ 3.8	15.1/ 17.0	71.7/ 73.6
12. Me ignoran a la hora del patio	76.0/ 78.7	8.0/ 6.7	10.7/ 8.0	4.0/ 5.3	1.3/ 1.3	69.8/ 79.2	11.3/ 13.2	11.3/ 5.7	3.8/ 1.9	3.8/ 0
13. No me dejan participar	54.7/ 62.7	17.3/ 18.7	14.7/ 8.0	5.3/ 4.0	8.0/ 6.7	66.0/ 75.5	18.9/ 3.8	5.7/ 9.4	1.9/ 5.7	7.5/ 5.7
14. Me insultan	68.0/ 60.0	16.0/ 18.7	4.0/ 12.0	8.0/ 6.7	4.0/ 2.7	75.5/ 81.1	17.0/ 13.2	3.8/ 3.8	1.9/ 1.9	1.9/ 0
15. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan	68.0/ 60.0	14.7/ 16.0	4.0/ 10.7	9.3/ 4.0	4.0/ 9.3	75.5/ 79.2	9.4/ 13.2	3.8/ 3.8	7.5/ 1.9	3.8/ 1.9
16. Hablan mal de mi	60.0/ 56.0	21.3/ 22.7	12.0/ 12.0	2.7/ 4.0	4.0/ 5.3	60.4/ 75.5	24.5/ 17.0	9.4/ 1.9	1.9/ 3.8	3.8/ 1.9
17. Me esconden cosas	56.0/ 58.7	25.3/ 20.0	10.7/ 13.3	4.0/ 4.0	4.0/ 4.0	66.0/ 79.2	22.6/ 17.0	5.7/ 1.9	3.8/ 0	1.9/ 1.9
18. Me rompen cosas	84.0/ 85.3	6.7/ 10.7	5.3/ 1.3	0/ 1.3	4.0/ 1.3	90.6/ 98.1	9.4/ 0	0/ 1.9	0/ 0	0/ 0
19. Me roban cosas	80.0/ 72.0	12.0/ 17.3	5.3/ 6.7	2.7/ 1.3	0/ 2.7	100/ 94.3	0/ 3.8	0/ 1.9	0/ 0	0/ 0
20. Me pegan	85.3/ 92.0	6.7/ 4.0	4.0/ 2.7	4.0/ 1.3	0/ 0	90.6/ 94.3	5.7/ 3.8	1.9/ 1.9	0/ 0	1.9/ 0
21. Me amenazan solo para meterme miedo	81.3/ 85.3	10.7/ 9.3	2.7/ 2.7	2.7/ 0	2.7/ 2.7	90.6/ 94.3	3.8/ 3.8	1.9/ 1.9	3.8/ 0	0/ 0
22. Me acosan sexualmente	96.0/ 94.7	2.7/ 2.7	0/ 1.3	1.3/ 0	0/ 1.3	100/ 100	0/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0
23. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	96.0/ 0	2.7/ 0	1.3/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 100	1.9/ 0	1.9/ 0	0/ 0	0/ 0
24. Me amenazan con armas (palos, tijeras...)	96.0/ 98.7	1.3/ 1.3	1.3/ 0	1.3/ 0	0/ 0	98.1/ 100	1.9/ 0	0/ 0	0/ 0	0/ 0

En el ítem 1 de esta segunda intervención: “¿te gusta la hora del patio?”, responden que “mucho” entre un 60 y un 70 por ciento del alumnado, es decir, 89

niños de la muestra total que asciende a 128 participantes. Destacar también el ítem 6: *“Escondes cosas a tus compañeros”*, un 4% (n= 3) del grupo control afirma que *“mucho”*. Es decir, de 75 alumnos que forma la muestra participante como grupo control, 3 de ellos afirman tener por costumbre esconder cosas a sus compañeros. Respecto al ítem 10: *“Ayudas a tus compañeros cuando están tristes”*, aunque alrededor del 50% del grupo control y del grupo experimental afirman que *“mucho”*, todavía se observan porcentajes entre el 5% y el 10% que afirma que *“nada”* o *“poco”*. También la pregunta 15: *“Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan”*, alrededor de 9.3% (n=7) del alumnado del grupo control y un 1.9% (n= 1) del grupo experimental manifiestan que les ponen motes de manera muy frecuente. De nuevo, detrás de ese porcentaje se esconden alumnos que sufren diariamente diferentes tipos de vejaciones que pueden desencadenar en acoso escolar.

En esta segunda intervención los resultados en el grupo control evidencian que hay peleas (4%; n=3), amenazas (2.7%; n=2) e incluso acoso sexual (1.3%; n= 1). De nuevo, se reitera la importancia de detener todos estos tipos de conductas abusivas a su mínima expresión y manifestación, es decir a un 0%.

Una vez analizados los datos del clima de patio y teniendo en cuenta la variable sexo podemos afirmar que no hay ningún ítem que debamos destacar.

6.3.1.5. Valoración que realiza el alumnado sobre Happy 12-16

El grupo de discusión llevado durante la finalización de la implementación del programa Happy 12-16 sigue el mismo guion que el utilizado para la primera intervención. También se mantienen las categorías y subcategorías. Por otro lado cabe destacar las citas textuales surgidas a partir del análisis con Atlas.Ti.

Tabla 44: Guion básico grupo de discusión con el alumnado segunda intervención

GUION GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué crees que te ha enseñado Happy 12-16?

- ¿Es importante conocer cómo resolver conflictos en el Instituto?
- Antes de conocer Happy 12-16, ¿qué recursos utilizabas para resolver los conflictos?
- ¿Crees que lo que has aprendido en el videojuego es útil?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado del videojuego?, ¿y lo que menos?
- ¿Qué nota le pondrías del 1 al 10 al videojuego?, ¿por qué?
- ¿Qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones

Tabla 45: Categorías de análisis y subcategorías del grupo de discusión segunda intervención

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUBCATEGORÍAS	
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • El programa enseña cómo resolver conflictos de manera asertiva. • El programa enseña el proceso de regulación emocional.
Importancia de resolver los conflictos de manera asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de agresividad en la resolución de conflictos. • Nivel de pasividad en la resolución de conflictos. • Nivel de asertividad en la resolución de conflictos.
Necesidad de aprender educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tienen recursos para resolver los conflictos de manera asertiva. • Los alumnos solicitan mayor profundización en educación emocional.
Utilidad del videojuego Happy 12-16	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de utilidad • Grado de contextualización a la realidad del alumnado.
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de satisfacción (menos de un 4) • Nivel medio de satisfacción (entre 5-6)

alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto nivel de satisfacción (más de un 7)
Recomendaciones de mejora de Happy 12-16	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoras técnicas (gráficos, pantalla) • Mejoras didácticas (sesión de tutoría) • Mejoras teóricas (situaciones realistas, vocabulario alumnado)

Tabla 46: Citas textuales del grupo de discusión segunda intervención

CATEGORÍA ANALIZADA	CITAS TEXTUALES EXTRAÍDAS DEL ANÁLISIS CON ATLAS. TI.
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	<i>“Me ha enseñado a poder hablar con la persona con al que estaba enfadada después de un tiempo”, “he aprendido a hacer el semáforo y el Nemo”, “me ha enseñado a regular las emociones”, “ he aprendido a tranquilizarme y saber qué hacer”, “ahora hago todos los métodos de Happy para resolver conflictos”, “ a pensar un poco antes de hacer las cosas”</i>
Importancia de resolver conflictos de manera asertiva.	<i>“hay que pensar antes de actuar para no hacer daño a los demás”, “ Happy me ha enseñado a respetar a los demás y resolver conflictos”, “ regular las emociones para arreglar un conflicto”, “ a no meterme en problemas”, “ hay diferentes conflictos que hay que saber resolver”,</i>
Necesidad de aprender educación emocional	<i>“Antes no resolvía los conflictos, huía de ellos, ahora utilizo el método Happy”, “así puedes estar bien contigo mismo y con los demás”, “ he aprendido a respetar a las personas tal y como son”, “ hay personas mayores que no saben resolver conflictos, si lo aprendes de pequeño, lo tendrás para toda la vida”,</i>
Utilidad del videojuego Happy 12-16	<i>“Te sientes mejor”, “así no tenemos conflictos con los amigos”, “me libraré de muchos problemas”, “es muy importante saber resolver conflictos”</i>

<p>Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del alumnado.</p>	<p><i>“El juego está bien para personas que desprecian a otras”, “puedo resolver conflictos yo sola”, “la verdad que me servirá para dentro del instituto y para fuera del instituto también”.</i></p>
<p>Recomendaciones de mejora de Happy 12-16</p>	<p><i>“Que haya más conflictos”, “las gráficas”.</i></p>

El alumnado participante en los grupos de discusión durante la segunda intervención, manifestó de forma generalizada que Happy 12-16 les ha ayudado a conocer diferentes maneras de resolver los conflictos, porque anteriormente pensaban que actuar de manera pasiva ya era una manera positiva y asertiva de resolver los conflictos. Destacar sobre todo afirmaciones como las siguientes: *“hay que pensar antes de actuar para no hacer daño a los demás”, “me ha enseñado a poder hablar con la persona con al que estaba enfadada después de un tiempo”, “Happy me ha enseñado a respetar a los demás y resolver conflictos”, “he aprendido a hacer el semáforo y el Nemo”, “antes no resolvía los conflictos, huía de ellos, ahora utilizo el método Happy”, “así puedes estar bien contigo mismo y con los demás”, “he aprendido a respetar a las personas tal y como son”, “hay personas mayores que no saben resolver conflictos, si lo aprendes de pequeño, lo tendrás para toda la vida”, “te sientes mejor”, “me ha enseñado a regular las emociones”, “he aprendido a tranquilizarme y saber que hacer”, “ahora hago todos los métodos de Happy para resolver conflictos”.*

A diferencia de la primera intervención, en la que los alumnos manifestaban que Happy 12-16 había sido un programa para la resolución asertiva de conflictos atractivo, entretenido y útil porque antes no habían tenido la oportunidad de pensar en el papel que juegan las emociones en la resolución de conflictos. En esta ocasión, encontramos un nivel más elevado de adquisición del proceso de regulación emocional, al elevar el nivel de autoestima de los alumnos y por lo tanto, su predisposición positiva a la hora de resolver nuevas situaciones conflictivas.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, y a modo general, destacar que el programa Happy 12-16 mejora las competencias emocionales de los alumnos, aunque no lo haga de manera significativa en alguna de sus competencias, mejora el rendimiento académico y el clima de patio, no mejora la ansiedad, al contrario de lo que se se esperaba en la hipótesis planteada. El alumnado manifiesta que Happy 12-16 es un programa muy efectivo y necesario, pero encuentra dificultad ponerlo en práctica en su contexto real con compañeros, puesto que el ambiente que, según ellos, se percibe es hostil y desencadena burlas. Es necesaria una sensibilización al respecto que contemple a toda la comunidad educativa de los centros.

PARTE III

DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA

***“La educación genera confianza. La confianza genera
esperanza. La esperanza genera paz” (Confucio)***

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

En el capítulo 7 se reflejan las conclusiones generales a las que se han llegado a partir del marco teórico y el estudio empírico. En primer lugar, se expone el apartado de Discusión que refleja las reflexiones llevadas a cabo acerca de la conexión y reinterpretación del marco teórico junto con el desarrollo empírico. El segundo punto hace referencia a las conclusiones de la presente Tesis Doctoral. Después se analizan las diferentes limitaciones que se han encontrado durante la realización de la Tesis y finalmente, se aportan posibles líneas de investigación futuras con la finalidad de enriquecer y profundizar en la educación emocional para la mejora de la convivencia escolar.

7.1. Discusión

La discusión de los resultados se centra en dar respuesta a la hipótesis de la investigación: *“Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego <Happy 12-16> mejorarán las siguientes variables dependientes, independientemente del curso y del sexo: las competencias emocionales, la ansiedad, el rendimiento académico y el clima de patio.* A continuación se concreta la hipótesis general por las variables estudiadas para proceder a una discusión concreta y específica:

Subhipótesis 1: Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego Happy 12-16 mejorarán las competencias emocionales, independientemente del curso y del sexo.

Los resultados de la escala global del QDE-SEC en la primera intervención revelaron que el grupo experimental mejoró su competencia emocional después de la administración del programa de educación emocional gamificado en la mayoría de casos, pero no sucedió así en el grupo control. En concreto, existen tres escalas en las que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos por el grupo control y el grupo experimental después de la implementación del programa: conciencia emocional ($F(7.71)$; $p < 0.01$), autonomía emocional ($F(6.02)$ $p < 0.01$) y competencias de vida ($F(26.25)$; $p < 0.001$). De diferente manera, las competencias sociales y la escala de regulación emocional no reflejaron cambios significativos, lo cual puede explicar el resultado de la escala global en cuanto a significación.

Tal y como manifiesta Bisquerra (2008), la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación emocional constituyen un mismo marco de referencia, por lo que mejorar las competencias emocionales de los alumnos repercutiría en una mejora de la convivencia. Existen diferentes estudios que evidencian que las emociones son cruciales para entender como los individuos se comportan dentro de las relaciones interpersonales (Andersen y Guerrero, 1998; Laurenceau, Troy y Caver, 2005) y tienen una importante función social siendo inherentes al conflicto y determinantes en la negociación (Davison y Greenhalgh, 1999). Y es que, los alumnos que son capaces de cooperar y disfrutar de las relaciones interpersonales experimentan emociones positivas que favorecen la convivencia y la vida académica en la escuela (Baron, 1990; Desivilya y Yagil, 2005).

Por otro lado, las personas con poca competencia social suelen tener dificultades para regular las emociones negativas que resultan de la convivencia con otras personas (Saez, Lavega, Lagardera, Costes y Serna, 2014), la presente tesis doctoral arroja luz también en este sentido, puesto que en la primera intervención no mejoró la competencia social de la manera según lo esperado, pero tampoco lo hizo la regulación emocional. Y es que hablar de regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos conlleva hablar prioritariamente de la competencia social.

En cuanto a la regulación emocional, evidencias recientes han mostrado que la regulación emocional como proceso depende de un grado de diferenciación emocional previo (Feldman, Gross, Conner, Benvenuto, 2001), lo que significa que la habilidad para controlar la experiencia afectiva depende fundamentalmente de la capacidad para distinguir estados internos y diferenciarlos unos de otros. Estaríamos hablando de la primera competencia emocional: conciencia emocional. Así, en la medida que las personas delimitan más detalladamente su experiencia, pueden regular con mayor precisión sus emociones.

Aunque los resultados no fueron según lo esperado en la hipótesis inicial, puesto que se esperaba una mejora de todas las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias de vida y bienestar), así como la competencia emocional global. En cambio, respecto a las variables sexo y curso, la hipótesis sí se verificó, no siendo el sexo y el curso variables que condicionaran la mejora de las competencias emocionales entrenadas con Happy 12-16.

Los resultados de la segunda intervención revelan que las puntuaciones del QDE-SEC en el grupo experimental mejoraron después de la administración del programa de educación emocional gamificado en el valor total de las competencias emocionales, así como en cada una de sus respectivas dimensiones. En concreto, es la regulación emocional y las competencias de vida y bienestar las competencias que mejoran de manera significativa, al igual que la dimensión global de las competencias emocionales. Por otro lado, la conciencia emocional, la autonomía emocional y la competencia social, también mejoran, pero no lo hacen de manera significativa.

Respecto a la variable sexo no hay diferencias significativas en ninguna dimensión del QDE-SEC, ni en la total.

Se puede concluir que la implementación de Happy 12-16 tanto en la primera como en la segunda intervención ayuda a mejorar las competencias emocionales, aunque no en su totalidad. Tal vez hubiera sido necesaria una intervención de un curso

escolar completo (desde septiembre hasta junio) o incluso de dos cursos o más, para una asimilación estable de las competencias emocionales.

Como se manifiesta en los grupos de discusión, los alumnos confirman haber tomado conciencia de la importancia de regular las emociones para poder ofrecer respuestas asertivas en situaciones de conflicto y también confirman haber aumentado su vocabulario emocional (tanto de emociones positivas, como negativas y ambiguas), hecho que consideramos satisfactorio y que se reafirma con los resultados del QDE-SEC en la escala de conciencia emocional, puesto que, aunque en la segunda intervención no lo haga de manera significativa, en ambas intervenciones se observa un aumento más pronunciado de la misma en el grupo experimental que en el grupo control.

Pero por otro lado, también afirman que no se ven “capaces” de trasladar este conocimiento a su contexto real, es decir, en situaciones conflictivas reales.

Todo ello repercute en la competencia de autonomía emocional también. Si el alumnado identifica “tener una imagen ajustada de sí mismo”, “estar satisfecho de sí mismo”, “de sentirse responsable y eficaz” con “hacer justicia”, y entendiendo que “hacer justicia” (según la escala moral del adolescente) es defender sus derechos e intereses sin importar la manera, sino el fin... estaríamos ante una necesidad imperiosa de sensibilización y concienciación en materia de convivencia desde la etapa de Educación Infantil.

El estadio moral en el que se encuentra el adolescente (el nivel convencional de expectativas interpersonales: estadio 3) al caracterizarse por el deseo de agradar y de ser aceptados no facilita el principio ético universal (del estadio moral 6): “hacer al otro lo que quiero para mí”. De todas formas, los resultados del QDE-SEC muestran una mejora de la autonomía emocional tanto en la primera como en la segunda intervención, aunque en la segunda intervención no sea estadísticamente significativa.

Por otro lado, el adolescente entiende y quiere dominar las habilidades sociales básicas, potenciar el respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y la expresiva, compartir emociones y cooperar, pero manifiestan en los grupos de discusión “que no pueden”. Esta afirmación es contundente, a la vez que preocupante. La

dimensión de competencia social del QDE-SEC mejora únicamente en la segunda intervención, aunque, no lo hace de manera significativa. Es necesaria una mayor sensibilización, desde Infantil, se requiere de tiempo y docentes altamente preparados para ello: escuchar, aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, atender a los demás en su comunicación verbal y no verbal, compartir emociones, realizar acciones en favor de otras personas, mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad (ser asertivo), identificar, anticiparse o afrontar conflictos interpersonales, activar estrategias de regulación emocional colectiva, etc.

Finalmente la quinta competencia emocional, con un desarrollo muy significativo en la tanto en la primera como en la segunda intervención de Happy 12-16, hace referencia a la toma de decisiones, a fijar objetivos adaptativos, a buscar ayuda y recursos, y potenciar el bienestar emocional en uno mismo y en los demás. Cuando los alumnos encuentran un sentido a la finalidad de Happy 12-16, que no solamente es aprender a resolver conflictos, sino que es mejorar la convivencia con todo lo que ello conlleva, se está desarrollando la quinta competencia emocional.

Si se observa la evaluación de proceso, cabe destacar, el alto nivel de conciencia emocional (identificación de la emoción con precisión) con un 77.2%, de regulación emocional (pensamiento regulador) con un 60.7% y asertividad en las respuestas (77,6%) datos que reflejan el nivel de desarrollo de la primera, segunda y cuarta competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional y la competencia social, respectivamente. A nivel general, los test situacionales reflejan de manera más precisa la mejora del alumnado en estas tres competencias emocionales.

Si tenemos en cuenta los resultados de la evaluación diferida , meses después se puede observar cómo en el grupo experimental la conciencia emocional (82,4%) la regulación emocional (54,8%)y la asertividad (56,6%) están presentes a la hora de resolver los conflictos entre iguales. El test situacional refleja que el 72% de los alumnos identifican sus emociones, en cambio, la subescala de conciencia emocional en la primera intervención no sólo no aumenta, sino que disminuye. También se muestra la regulación emocional en un 60,7% del alumnado, mientras que en la subescala de

regulación emocional del QDE-SEC, como sucede con la conciencia emocional, desciende.

Como conclusión, el test situacional refleja de manera más clarificadora el grado de asimilación de las competencias emocionales, al evaluarse directamente la conciencia emocional, la capacidad de reestructuración cognitiva (regulación emocional) y el grado de asertividad de respuesta. Por lo tanto, Happy 12-16 enseña el proceso de regulación emocional, los alumnos lo conocen y memorizan, pero no lo implementan en su vida real, porque, según afirman, “no se sienten capaces”. Aún con todo ello, en la primera intervención mejoran las competencias emocionales de conciencia, autonomía y competencias de vida de manera significativa, por otro lado, aunque todas las competencias emocionales mejoran, lo hacen de manera significativa la dimensión global, la regulación emocional y las competencias de vida y bienestar.

El test situacional, junto con la dimensión global del QDE-SEC en la segunda intervención se confirmaría la subhipótesis de que Happy 12-16 mejora las competencias emocionales.

Subhipótesis 2: Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego Happy 12-16 mejorará la ansiedad, independientemente del curso y del sexo.

Tanto en la primera como en la segunda intervención, y de manera contraria a lo esperado, existe un aumento en cuanto a los niveles de ansiedad estado de los alumnos, resultando esta relación altamente significativa. Este hecho, coincide con la literatura previa que apunta que la ansiedad puede resultar en muchos casos inherente a distinta sintomatología presente en la adolescencia y que puede atribuirse al momento de cambio que supone esta etapa de desarrollo vital (Boyd, Kostanski, Gullone, Ollendick y Shek, 2000; Neil y Christensen, 2009). Además, entre el 30%-40% de los adolescentes requieren de programas de prevención desde edades tempranas y a largo plazo (Barret, Dadds, Rapee y Ryan, 1996). Por lo que, se plantea la necesidad de prevenir la ansiedad-estado del alumnado desde la infancia mediante las competencias

emocionales, puesto que un mejor manejo de las competencias emocionales también mejora el estado emocional de los alumnos en el aula (Davidson, 2012; Pérez-Escoda, Torrado y Fernández, 2014).

Por otro lado, no hay diferencias significativas en la ansiedad estado teniendo en cuenta la variable sexo y la variable curso en la primera intervención, ni en la variable sexo en la segunda intervención.

No se confirma la subhipótesis de mejora del nivel de ansiedad estado.

Subhipótesis 3: Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego Happy 12-16 mejorará el rendimiento académico, independientemente del curso y del sexo.

Respecto al rendimiento académico, los datos muestran un incremento mayor en el grupo experimental que en el grupo control después de la aplicación del programa de educación emocional Happy 12-16, tanto en la primera intervención como en la segunda. En ambas intervenciones el incremento es estadísticamente significativo. Aun así, cabe hacer hincapié en el hecho de que estos resultados fueron recogidos después de la aplicación del programa. Probablemente una valoración a medio plazo permitiría ver una evolución del rendimiento académico a largo plazo, el cual mostraría resultados más consistentes. Diversas investigaciones (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Extremera, Durán y Rey, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) han mostrado que las competencias emocionales son uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, hecho relacionado con que los adolescentes con mayores competencias emocionales logran un mejor rendimiento académico que los que no las poseen (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004).

Por otro lado, no hay diferencias significativas en la variable rendimiento académico teniendo en cuenta la variable sexo en la segunda intervención, pero sí en la primera intervención, puesto que si tenemos en cuenta el sexo y el curso, la única diferencia significativa está en las chicas de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria del grupo experimental.

Se confirma la subhipótesis de mejora del rendimiento académico, pero no independientemente del curso ni del sexo. A las chicas de 2º de ESO, Happy 12-16 les ayuda de manera más pronunciada a mejorar su rendimiento académico. Esto puede ser debido al efecto madurativo.

Subhipótesis 4: Si entrenamos las competencias emocionales a través del videojuego Happy 12-16 mejorará el clima de patio, independientemente del curso y del sexo.

Los datos son relevantes. Aunque, aparentemente, algunos porcentajes sean bajos, realmente detrás hay alumnos que sufren en el contexto escolar. Por ejemplo, la pregunta 1: “¿te gusta la hora del patio?”, que aparentemente debería ser de “mucho” para todos o casi todos los alumnos, por ser momento de descanso, de estar con compañeros y disfrutar de unos minutos de tiempo libre, no lo es para todos, de hecho sólo lo es para un 69.7% en el grupo control y un 66.6% del grupo experimental de la primera intervención. En la segunda intervención es de un 77.3% para el grupo control de un 77.4% para el grupo experimental. En ambas intervenciones existe aproximadamente un 30% de alumnado que no disfruta de su tiempo libre de recreo. Estos datos son relevantes, los docentes deben conocerlos y hacer algo al respecto.

Hacer hincapié también en la necesidad de que los alumnos se sientan escuchados y apoyados durante el tiempo de recreo, puesto que, a parte de la vigilancia que ya se realiza, es necesaria una intervención específica en situaciones conflictivas basadas en la regulación emocional para llegar a resolver los conflictos de manera asertiva y sin imposición entre las partes implicadas.

Aunque el porcentaje no sea alto (menos del 6%) tanto en el grupo control como en el experimental, los resultados muestran en el patio de los centros de educación secundaria se dan de manera habitual insultos entre el alumnado, además de

agresiones. En menor porcentaje (casi un 3%) se manifiestan amenazas y críticas. Por otro lado, tanto en el grupo control como en el grupo experimental se mantienen afirmaciones como “ me ignoran a la hora del patio”, “no me dejan participar”, “ me insultan”, “ me ponen motes que me ofenden o ridiculizan”, “ hablan mal de mí”, “ me esconden cosas”, “ me rompen cosas”, “ me roban cosas”, “ me pegan”; me amenazan solo para meterme miedo”, “ me acosan sexualmente”, “ me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas”, “me amenazan con palos o tijeras”. Todo ello es inconcebible en el Sistema Educativo.

Las investigaciones sobre conducta agresiva han mostrado que los adolescentes con más competencias emocionales presentan menores niveles de agresividad física y verbal, así como un menor número de emociones negativas relacionadas con la expresión de la conducta agresiva como son la ira y la hostilidad (Inglés, Torregrosa, et. al. 2014), son también adolescentes con una mayor capacidad de comunicación y resolución de conflictos, más empáticos y más cooperativos (Filella, Bisquerra y Pérez, 2014). Por otra parte, los adolescentes con pocas competencias emocionales están más desajustados en la escuela mostrando una actitud negativa tanto hacia los profesores como el colegio (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Un requisito esencial para esta mejora, como argumenta Bisquerra (2005) es la necesidad de un profesorado debidamente preparado. Estudios indican que los docentes pueden estar sensibilizados pero no debidamente formados para implementar este tipo de programas (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Hué, 2007).

Se puede concluir, a modo general que, en la primera intervención no existe una mejora del clima de patio después de la implementación de *Happy 12-16* en el grupo experimental. En la segunda intervención se observa una mejora en el grupo experimental, aunque de manera leve, sobre todo en el ítem 1: “¿te gusta la hora del patio?” (77.4%), de una manera más pronunciada en el ítem 2: “¿la relación con tus compañeros de clase es buena? (54.7%), también se observa una mejora en el ítem 3: “cuando hay un conflicto en el patio, ¿te ayuda alguien a resolverlo? (39.6%). Además, el ítem 4 “insultas a tus compañeros” desciende al 0% al igual que el ítem 6 “esconder

cosas a los compañeros”. Ha descendido el resultado en el ítem 12 “me ignoran a la hora del patio” al 0%, al igual que el ítem 14 “me insultan”.

Finalmente destacar también la mejora en el ítem 15 “me ponen mote que me ofenden o ridiculizan” (1.9%), la mejora en el ítem 16, “hablan mal de mí” (1.9%) y la mejora del ítem 20 “me pegan” (0%).

Una vez analizados los datos del clima de patio y teniendo en cuenta la variable sexo y curso, podemos afirmar que no hay ningún ítem que debamos destacar a la variable curso. Únicamente en la variable sexo hay cambios en los ítems 12 (“me ignoran a la hora del patio) y 18 (me rompen cosas) en relación a las chicas, en la primera intervención. En la segunda intervención podemos afirmar que no hay ningún ítem que debamos destacar en relación al sexo.

Se confirma la hipótesis de mejora del clima de Patio en general, independientemente del curso, pero no del sexo, puesto que Happy 12-16 ha ayudado a tomar conciencia a las chicas sobre situaciones de exclusión social (en el ítem 12) y a confesar haber sido víctimas de situaciones abusivas en las que compañeros/as les han roto algunas propiedades (ítem 18).

Por otro lado, la valoración que realizan los docentes acerca del clima de patio es sorprendente. Los resultados llevan a las reflexiones generales siguientes:

Es esencial que los docentes tomen conciencia de la relación que tiene el alumnado en el tiempo de recreo. Con ello, cabe destacar si los alumnos se sienten protegidos por parte de los docentes cuando la autoridad docente no se encuentra presente, si el alumnado sabe dónde y a quién dirigirse si se encuentra en situaciones de riesgo (intimidación por parte del alumnado, intento de abuso de poder, exclusión social, etc), si los conflictos que se producen en el patio van a ser reflexionados a corto plazo a nivel grupal de aula (además de inmediatamente con las partes implicadas en el conflicto), si existen medidas compensadoras y preventivas del conflicto antes de llegar a los partes o expulsiones, si el alumnado se siente parte de la mejora de la convivencia del centro y actúa para potenciarla (participación en proyectos de mediación, tutoría

entre iguales internivelar, etc) y si realmente, los docentes están preparados para asumir la resolución de conflictos de manera asertiva de su alumnado.

Los resultados del cuestionario elaborado ad. Hoc sobre clima de patio muestran que el momento de recreo todavía es concebido como un “espacio y tiempo para el descanso de los alumnos en horario lectivo” y es que tomar conciencia de todo lo mencionado anteriormente es el primer paso para el cambio y el progreso. La mejora de la convivencia escolar abarca cada uno de los espacios del centro educativo, así como cada uno de los espacios temporales, la convivencia no mejora al azar, se debe seguir un camino consensuado por toda la comunidad educativa.

En general destacar que la puntuación del ítem 2, acerca de si el alumnado solicita ayuda cuando está en situación de conflicto u observa un conflicto todavía es un reto a alcanzar, puesto que solamente el 33.3% del grupo control y el 5% del grupo experimental considera que sí piden mucha ayuda. Precisamente, en éste ítem, observar porcentajes en respuestas “nada”, “poco”, “algo”, “bastante”, es (o debería ser) inconcebible. Un alumno que sufre en el patio debe de estar 100% protegido por toda la comunidad educativa, al igual que el alumno desencadenante del conflicto. A todo lo anterior se le añade que los docentes son conscientes de que los alumnos se insultan, se agreden, se esconden cosas, se amenazan...por lo que se requiere de sensibilización, concienciación y actuación para reducir a la mínima expresión este tipo de situaciones.

Enlazando el cuestionario de clima de patio con las entrevistas realizadas al profesorado durante la primera intervención y mi propia experiencia durante la segunda intervención, señalar sobre todo que es importante dedicar un espacio y un tiempo del horario lectivo a enseñar a resolver conflictos al alumnado, porque todo lo que sucede fuera del horario lectivo y dentro del horario lectivo repercute en el bienestar del alumnado y del profesorado. Y como he mencionado anteriormente, no se debe dejar nada al azar. Una comunidad educativa comprometida con la resolución asertiva de conflictos, contemplar las competencias emocionales y, en concreto la

regulación emocional, como la base que sustenta la resolución asertiva de los conflictos es la clave.

En la misma línea, los profesores manifiestan que la implementación del programa *Happy 12-16* es un desafío cuando tienen que trasladar las situaciones de conflicto representadas de manera virtual en el videojuego a los conflictos reales del alumnado. Por todo ello, destacar la urgente necesidad de formación de educación emocional en general, y en concreto sobre las competencias emocionales para la resolución asertiva de conflictos en la formación inicial de los docentes en las Universidades, y en la formación permanente de los docentes.

7.2. Conclusiones

La presente conclusión tiene como objetivo recoger la idea clave de todo lo abordado a lo largo de la investigación.

El presente apartado se nutre tanto del desarrollo del marco teórico como del desarrollo empírico. Especialmente y, a nivel personal, señalar dos puntos clave en la presente investigación. En primer lugar es el diseño del programa de educación emocional *Happy 12-16*. Es una satisfacción haber tenido la oportunidad de compartir con el equipo de investigación interrogantes, dudas, aportaciones, ideas, sinergias, acuerdos... a modo de ejemplo, presento algunas de las cuestiones planteadas antes, durante e incluso después del diseño de *Happy 12-16* : ¿el vocabulario utilizado en los conflictos es atractivo para los alumnos?, ¿puede llegar a hacerse repetitiva la secuencia de los 25 conflictos a lo largo del curso escolar?, ¿ los espacios escogidos como el patio, la biblioteca o los pasillos para *Happy* se ajustan a la realidad que viven los alumnos?, ¿todos los conflictos son adecuados para toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria como indica el propio nombre de *Happy 12-16*?, ¿Ampliamos la tipología de conflictos a recurrentes y puntuales para diferenciar posibles puntos de inflexión de acoso escolar? , ¿Contemplamos la resolución asertiva de conflictos desde diferentes puntos de vista: agresor, víctima y observador?, estas cuestiones, entre otras, han sido

cuestionadas, reflexionadas, compartidas y consensuadas por el equipo de investigación.

En segundo lugar, haber tenido la oportunidad de desarrollar las sesiones de Happy 12-16 personalmente con los alumnos ha enriquecido enormemente la visión inicial de Happy. Escuchar y ver al alumnado en tiempo real, reflexionar juntos y en grupo, adentrarme en la realidad de sus preocupaciones y vivencias, ser partícipe de su evolución y maduración conceptual (no tanto procesual), compartir impresiones desde el propio diseño de Happy 12-16 y hasta de sus planteamientos más profundos *“¿por qué he de parar y respirar si me está insultando y lo que quiero es defenderme para que me respete?” o “Si digo lo que pienso y siento (¡y ya está!)... en casa me dirán que por qué no me defiendo”...*

Participar en el diseño de Happy 12-16 y en su implementación en el aula fueron claves durante el proceso de investigación. Investigar y nutrirse a nivel teórico en materia de convivencia escolar y educación emocional, comprender la parte empírica y de resultados, desarrollar las sesiones de Happy 12-16 con los alumnos personalmente... son experiencias que ayudan a vivir y a comprender en su globalidad el sentido de la presente investigación.

A continuación se presenta la secuenciación de las conclusiones:

- En primer lugar, se argumentan y relacionan los resultados obtenidos con los principales ejes que sustentan la presente Tesis Doctoral: La convivencia escolar, el programa de educación emocional gamificado Happy 12-16, la relación entre emoción, conflicto y adolescencia.
- En segundo lugar, se argumenta la finalidad general de la Tesis: *“diseñar, implementar y evaluar el videojuego Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos”*. Esta finalidad se puede desglosar en:

- *Diseñar el videojuego Happy 12-16 para educación secundaria.*
- *Formar e implicar al profesorado que vaya a impartir el programa.*
- *Desarrollar el manual derivado de la implementación del programa.*
- *Implementar el programa de educación emocional y evaluarlo.*
- *Aplicar instrumentos de evaluación y diagnóstico.*

En primer lugar, la clave de la presente Tesis Doctoral reside en que el núcleo del conflicto es emocional. Por lo tanto, se requiere de regulación emocional para resolverlo de manera asertiva. Esta resolución asertiva de conflictos mejora las relaciones entre iguales y la convivencia escolar. Tras la revisión de la literatura acerca de la convivencia escolar, desde la década de los 70 se están llevando a cabo programas a nivel nacional e internacional en materia de detección y prevención del acoso escolar y mejora de la convivencia escolar. También desde la década de los 90 la educación emocional está siendo una prioridad, a nivel curricular, por ejemplo, en diferentes Comunidades Autónomas como son Canarias o País Vasco y a nivel de programas formativos para docentes y alumnos en Cataluña, Aragón, Murcia, etc.

Con la finalidad de integrar estos dos principales ejes, la educación Emocional y la Convivencia, el programa de educación emocional gamificado Happy 12-16 es el primer programa de educación emocional destinado a entrenar la regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos entre iguales, integrando las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar) con la mejora de la convivencia escolar, al contemplar la gestión del conflictos desde diferentes roles (agresor, víctima y observador) y desde diferentes intensidades (puntuales o recurrentes). Haciendo hincapié, de esta manera, en las dinámicas grupales que se desencadenan en los conflictos.

En este sentido, los centros educativos son escenarios de vida en los que se articula el bienestar de las personas y en ellos se encuentran muchas realidades diferentes, vivencias de toda una comunidad educativa, protagonista de una realidad que interactúa entre sí constantemente a nivel presencial, compartiendo un espacio y un

tiempo en el aula, el patio y la biblioteca, pero también a un nivel no presencial, con el auge de la comunicación digital en las redes sociales.

Los conflictos normalmente se asocian a connotaciones negativas y se les otorga asociaciones como la violencia o la agresividad, pero, tal y como plantea el programa de educación emocional Happy 12-16 contemplarlos desde la mirada de la oportunidad, la comunicación asertiva, la conciliación y el acuerdo no sólo ayuda a mejorar la competencia social de los sujetos que están involucrados en la situación conflictiva, sino que también ayuda a aumentar la atmósfera del bienestar, la confianza y el respeto de la comunidad en la que se ha gestado y manifestado el conflicto. Para acceder a este cambio conceptual y procedimental que engloba al “conflicto” se requiere, sobre todo, de una de las competencias emocionales: La regulación emocional. Una regulación emocional entendida como la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier aspecto de una respuesta emocional, incluyendo la experiencia y el comportamiento expresivo. Somos seres sociales, aprendemos conductas, observamos a nuestros semejantes y reproducimos conductas, más incluso, si se consideran normalizadas socialmente.

La evolución humana nos ha permitido desarrollar dos mecanismos de defensa ante situaciones de conflicto: el ataque o la huida. Después de la revisión de la literatura, investigaciones neurocientíficas manifiestan que estos mecanismos de defensa como el ataque o la huida se generan desde el cerebro reptiliano. Además de los instintos y los impulsos que, también son gestionados por este cerebro.

Las emociones, en cambio, se gestionan desde el cerebro límbico. Este sistema límbico está en constante interacción con nuestro cerebro racional o, también denominado neocortex. Éste es el que permite pensar de forma abstracta y más allá de la inmediatez del momento presente, de comprender las relaciones globales existentes y de desarrollar un yo consciente y una compleja vida emocional vinculada a la moralidad. El neocortex también es la parte del cerebro más distintivamente humana. La mayor parte de nuestro pensamiento, planificación, lenguaje, imaginación, creatividad y capacidad de abstracción es gracias al neocortex. Las respuestas asertivas a los conflictos requieren de un procesamiento de la información y de una

reestructuración cognitiva, que no se va a alcanzar en su totalidad, sin una regulación emocional previa del sistema límbico emocional.

Por lo tanto, resolver el conflicto de manera asertiva (neocortex) requiere haber regulado antes la intensidad de la emoción negativa producida por el conflicto (cerebro límbico), y de esta manera, prevenir la reacción impulsiva de ataque o huida producida por el cerebro reptiliano. Si se conoce y comprende el mecanismo del cerebro humano en y para la resolución asertiva de conflictos, se ofrece la posibilidad de entrenar este proceso de regulación emocional con recursos didácticos (como es Happy 12-16) y estaríamos ante una nueva visión del conflicto dónde no se penaliza, no se juzga, no se actúa por impulso y dónde el alumno entendería que la reacción violenta es fruto de la intensidad emocional y de la no regulación emocional del sistema límbico.

Respecto a la finalidad de la Tesis: *“Diseñar, implementar y evaluar el videojuego Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos”* ha seguido el proceso esperado.

- *Diseñar el videojuego Happy 12-16 para educación secundaria.*

El videojuego Happy 12-16 se ha elaborado teniendo en cuenta la literatura previa de educación emocional. Cada uno de los conflictos cuenta con los siguientes apartados: contexto, desarrollo del conflicto, protagonistas, diálogo, emociones iniciales negativas, estrategias de regulación (“ no le doy importancia y me distraigo haciendo otras cosas”, “ le explico lo que me pasa a un amigo o amiga”, “ le pido ayuda al mediador o al profesor”, “ escribo lo que me pasa en el diario personal”, “ cambio la manera de pensar”, “ digo lo que siento y pienso sin amenazas”), emociones positivas, respuesta inadecuada 1, respuesta inadecuada 2, respuesta inadecuada 3, respuesta asertiva. Tras conocer la valoración que realizan los docentes y los alumnos acerca de Happy 12-16, se procede a tener en cuenta sus opiniones para mejoras futuras: por ejemplo, aumentar el número de situaciones conflictivas, adaptar el lenguaje utilizado para que sea más contextualizado a la realidad del alumno, aumentar el número de situaciones conflictivas generadas en redes sociales, entre otros.

- *Formar e implicar al profesorado que vaya a impartir el programa.*

La capacitación de los docentes tutores para implementar el programa Happy 12-16 se valoró de manera satisfactoria al conocer los resultados del test situacional, mostraron precisión en la conciencia emocional, así como en la regulación emocional al justificar su acción y un comportamiento asertivo.

La evaluación de la formación se considera satisfactoria al conocer los resultados de la encuesta realizada al profesorado una vez finalizada la formación. Los docentes valoraron de manera muy positiva la distribución de las sesiones y los seminarios de seguimiento, así como las sesiones de modelaje de Happy realizadas en el propio instituto. Por otro lado, también mostraron cierto grado de inseguridad al reconocer que necesitarían más horas de formación y profundización de educación emocional, conflicto y mejora de la convivencia escolar. A partir de conocer esta necesidad se procedió a impulsar la creación del Servicio Científico Técnico para la Mejora de la Convivencia Escolar de la Universidad de Lleida. Ofrece formación a los docentes en materia de educación emocional y convivencia escolar, asesoramiento en situaciones de acoso escolar cuando ya se ha consolidado y medidas de prevención primaria y secundaria, el programa Happy junto a una guía didáctica para el docente y un cuaderno de actividades para el alumnado.

- *Desarrollar el manual derivado de la implementación del programa.*

Se ha elaborado una guía didáctica y un cuaderno de actividades complementario al videojuego Happy 12-16. Este recurso didáctico se ha elaborado posteriormente a la investigación, de tal manera que hemos podido tener presentes los resultados y las necesidades de los alumnos y docentes para poder responder al máximo sus intereses. La guía didáctica incluye el manual del videojuego (la justificación y los referentes teóricos, la estructura del videojuego, el cuadro del proceso de regulación emocional, el orden de aparición de los conflictos, ejemplo de desarrollo de un conflicto y tabla de estrategias de regulación), orientaciones metodológicas (básicas y esquema-modelo para trabajar la conciencia emocional en la sesión inicial) y el solucionario del cuaderno del alumno. El cuaderno del alumno tiene la finalidad de

asimilar y acomodar los contenidos del videojuego para ayudar al alumno a hacer una transferencia del aprendizaje a su contexto real. Incluye setenta y cinco actividades relacionadas con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la comprensión de los demás y de uno mismo y estrategias para potenciar el “saber ser” y “saber estar”.

- *Implementar el programa de educación emocional y evaluarlo.*

Se procedió a realizar una segunda intervención de Happy 12-16 a posteriori, una vez finalizada la primera intervención y al observar los resultados no esperados de la misma. A partir de ese momento, se comenzó a plantear posibles limitaciones del diseño de la propia investigación, cómo, por ejemplo, el tiempo de duración de la implementación de Happy 12-16, la necesidad de más horas de formación a los docentes, la profundización en materia de convivencia escolar durante la formación a los docentes. A partir de conocer los resultados de la primera intervención, se procedió a realizar la segunda intervención por mí misma al haber diseñado el programa y conocer todas sus posibilidades y de esta manera conocer el posible impacto que los docentes ejercen sobre el propio programa. Cómo se ha podido observar en los resultados, se producen cambios de notable interés entre la primera intervención y la segunda intervención.

- *Evaluar el programa de educación emocional Happy 12-16.*

La finalidad era evaluar el programa Happy 12-16 con instrumentos cuantitativos y cualitativos. Tal y como se planteó en la metodología de investigación, la batería de cuestionarios pretest y posttest se administraron de manera digital, con la aplicación que ofrece google para realizar formularios on-line. Cabe resaltar que para salvaguardar el anonimato del alumnado se procedió a establecer un código para cada alumno participante en la investigación. Este código estaba compuesto por las iniciales del nombre, iniciales de los apellidos, iniciales del instituto, número del curso y letra de clase. Gran parte de la pérdida de muestra en la primera intervención fue precisamente por un error de codificación en la entrada al formulario por parte del alumnado. Para

próximas investigaciones es preferible otorgar a cada alumno participante un número identificativo.

Cabe recordar que la adolescencia es una etapa de grandes cambios cognitivos, psicosociales, físicos y emocionales, lo que aquí ocurra en el ámbito de la comprensión de la salud y de la adquisición de hábitos puede tener gran importancia en etapas posteriores de la vida.

Por todo ello, la incorporación de la educación emocional en el currículum educativo sería apostar y velar por la SALUD FÍSICA Y PSÍQUICA DE NUESTRO ALUMNADO y DEL PROFESORADO: la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, una expresión emocional apropiada, la regulación de emociones y sentimientos, las habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas, autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales, resiliencia, dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y la expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales, fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, bienestar emocional y fluir.

Para hacer realidad esta incorporación, como ya está siendo en algunas de nuestras comunidades autónomas (Murcia, Canarias y en el reciente Pacto por la Educación en Aragón) se requiere de un gran compromiso por parte de las administraciones públicas: Departamentos de Educación, Cultura y Deporte de los Gobiernos de las diferentes Comunidades Autónomas, Universidades y los Centros de Innovación y Formación Educativa, pues se requiere de una formación integral sobre educación emocional en los docentes activos y en los futuros.

Una incorporación de la educación emocional en los currículums educativos, junto con la formación adecuada y precisa de los docentes es la clave para la mejora de

la calidad educativa en materia de prevención y compromiso por los Derechos Humanos. Valorarse y valorar al otro es básico para una convivencia sana. ¿Pero cómo se puede llegar a “valorar al otro” sin antes respetarlo, ponerse en su lugar?

En la presente Tesis Doctoral se ha intentado demostrar que *Happy 12-16*, programa de educación emocional, puede llegar a mejorar las competencias emocionales, el rendimiento académico, la ansiedad y el clima de patio del alumnado. Aunque los resultados los consideramos satisfactorios tanto en la primera como en la segunda intervención, en general, la reflexión es mucho más profunda de lo que muestran los resultados. Dos preguntas que se derivan de todo ello:

- ¿Por qué los alumnos aprenden el proceso de regulación emocional pero no se “atreven” a ponerlo en práctica en su vida real?, ¿Por qué siguen pensando que el respeto se “gana” pegando o insultando?, ¿Por qué les da vergüenza decir lo que sienten y piensan de manera asertiva?

Aunque se esté trabajando en educación emocional desde el año 2003, todavía no existe una “Civilización Emocional” generalizada en los Centros Educativos.

Desde mi punto de vista, la Civilización Emocional contempla la educación emocional, los Derechos Humanos y la Cultura Cívica y Moral.

Civilización por ser un estadio cultural propio de las sociedades humanas más avanzadas por el nivel de su ciencia, artes, ideas y costumbres. Emocional por vivir y convivir teniendo presentes las emociones durante todo el proceso vital, conociéndolas, regulándolas para conseguir el bienestar propio y el de los demás.

Como se ha mencionado anteriormente, se nutre de:

- La educación emocional: La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la

emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el *fluir*, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias de vida y bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. (Bisquerra, 2003)

- Los Derechos Humanos: Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias. Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión. Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones. Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad. Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los

derechos y libertades fundamentales del hombre. Con el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

- La Cultura Cívica y Moral: En la que se contemple a nivel curricular la vida en comunidad, vivir en sociedad, las relaciones interpersonales y sociales, deberes y derechos de los ciudadanos, así como el compromiso con el otro. También Moral, puesto que existe una relación bidireccional entre educación moral y educación para la convivencia. El objetivo de la Educación Moral es la formación de actitudes para lograr el desarrollo integral de las personas.

Finalmente añadir, que la “Civilización Emocional” pretende potenciar en los seres humanos, desde sus primeras etapas educativas, la suficiente capacidad crítica para vivir y convivir en pleno siglo XXI, así como desarrollar el equilibrio individual y colectivo para que los niños (futuros adultos), puedan sentirse realizados y generen su propio y sano estado de bienestar.

7.3. Limitaciones

A lo largo de la presente tesis, han ido surgiendo diferentes dudas y nuevos planteamientos. Destacar, sobre todo, limitaciones en dos aspectos: el teórico y el metodológico.

A nivel teórico existen numerosas investigaciones en el ámbito de la convivencia escolar y en materia de educación emocional, pero visualizar globalmente ambos ejes para consolidar “la gestión emocional del conflicto para la asertividad y mejora de la convivencia” ha supuesto un reto a nivel personal. De hecho, es la aportación de esta Tesis Doctoral al mundo de la Educación. Entender el mecanismo “ataque”, “huida” heredado por nuestros antepasados, para comprender el entramado existente en los

tres cerebros (reptiliano, amígdala y neocortex) en situaciones conflictivas para poder regularlo. Y transformar todo el mecanismo anterior en un recurso didáctico, denominado Happy 12-16 y, además, evaluar su eficacia, realmente ha sido un reto. Un reto maravilloso y gratificante, a la vez que incipiente.

A nivel metodológico, una de las limitaciones principales fue la mortalidad experimental tanto del grupo control como del grupo experimental durante la primera intervención de Happy 12-16. En un inicio se contaba con más de 1200 alumnos participantes, pero la codificación del alumnado según sus iniciales, iniciales del instituto, curso y clase, resultó no ser tan satisfactoria y clarificadora como se consideró en un inicio. Algunos códigos no se correspondían con el listado de alumnos solicitado a los docentes y en el postest tampoco coincidieron algunos códigos, por lo que, automáticamente, se eliminaron y prescindimos de su participación en la investigación, quedando finalmente una muestra total de 903 alumnos.

También señalar como limitación la formación de los docentes de Educación Secundaria. Fue demasiado ambicioso considerar 30 horas de formación suficientes para que extrajeran el máximo partido posible a Happy 12-16, teniendo en cuenta, que son “biólogos, historiadores, músicos, ingenieros...” que se han capacitado para poder transferir sus conocimientos sobre la materia en contenidos pedagógicos y así ejercer la docencia. Los profesores participantes eran tutores, es decir, además tenían que seguir un Plan de Acción Tutorial en el que entraba como novedad la “educación emocional con Happy 12-16” y que nunca antes habían abordado este tema.

Por otro lado, en el diseño inicial de la investigación no se contaba con realizar una segunda intervención de Happy 12-16. Esta decisión fue tomada después de analizar los resultados y comprobar que el programa no había sido todo lo satisfactorio que esperábamos. De todas maneras, consideramos relevante esta aportación “extra” debido a que refleja cómo en el mismo tiempo de intervención, pueden mejorar las competencias emocionales (aunque no suceda lo mismo con la ansiedad estado), potenciando al máximo la esencia de Happy 12-16 y la extrapolación de las situaciones conflictivas a la realidad del alumnado.

A partir de todo lo argumentado a lo largo de la Tesis Doctoral aparecen las siguientes preguntas retóricas a modo de conclusión:

¿La educación emocional es para el alumno lo que la tierra fértil es para la planta?

O

¿La educación emocional es para el alumno lo que el abono es para la planta?

Bajo mi concepción, la educación emocional es para el alumno lo que la “tierra fértil es para la planta”, porque sustenta sus raíces, su crecimiento, su desarrollo, su maduración, su fortaleza y equilibrio. A partir de aquí, se puede anclar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La implementación de Happy 12-16 en la presente investigación ha sido “abono para la planta”. Ésta ha sido una limitación. Para que no lo sea, se debe cambiar la mirada de la Educación. Se debe empezar a formar a los futuros maestros y profesores (y a los presentes) en materia de convivencia y educación emocional.

7.4. Propuestas para investigaciones futuras

En próximas investigaciones sería interesante realizar una investigación longitudinal de Happy 12-16. Evaluar también las competencias emocionales, la ansiedad, el rendimiento académico y el clima de patio, pero a largo plazo (los cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria), realizando evaluaciones de proceso cada año. Para ello, sería necesario diseñar un nuevo programa Happy, secuenciando los conflictos por cursos, según la tipología más frecuente en cada edad.

También sería interesante que los docentes participantes en la investigación contaran con una formación inicial en profundidad sobre los dos ejes principales de la Tesis (educación emocional y convivencia) y contar con un seguimiento personalizado (vía email, reuniones a los centros) a lo largo de los cuatro años.

A lo largo de la presente investigación logró demostrarse como implementar un programa de educación emocional durante un curso escolar (concretamente durante seis meses) con una formación previa de los docentes que lo llevaron a cabo (al igual que una persona del equipo de investigación, en este caso, yo misma), mejora, a nivel general, las competencias emocionales de los alumnos, su rendimiento académico y también el clima de patio. ¡Si los alumnos hubieran comenzado en Educación Infantil a desarrollar sus competencias emocionales!... ¿una vez alcanzada la educación secundaria obligatoria podría llegar a reducirse también su ansiedad estado?

Se podría aportar más propuestas para futuras investigaciones, aunque se han reflejado la que se han considerado más relevante.

7.5. Valoración final

Esta tesis no es sólo la culminación de un trabajo de investigación, sino que es el inicio de un nuevo sendero por descubrir.... dónde los incipientes estudios en neurociencia afectiva junto con la integración de la educación emocional en los centros educativos (con docentes competentes emocionalmente y programas para el desarrollo de las competencias emocionales) no sólo pueden llegar a mejorar la convivencia, que sería un reto maravilloso a la vez que ambicioso, sino que con años y años de evolución humana podrían llegar a evolucionar las sinapsis neuronales que activan zonas cerebrales conectadas en situaciones de amenaza y peligro, y sus correspondientes respuestas. Al ataque (agresividad) y a la huida (pasividad)... podría acompañar la regulación (asertividad).

Para dar respuesta a la demanda de los docentes en materia de formación en resolución asertiva de conflictos, se ha elaborado una guía para los docentes y un cuaderno de actividades para el alumnado complementario a *Happy 12-16*.

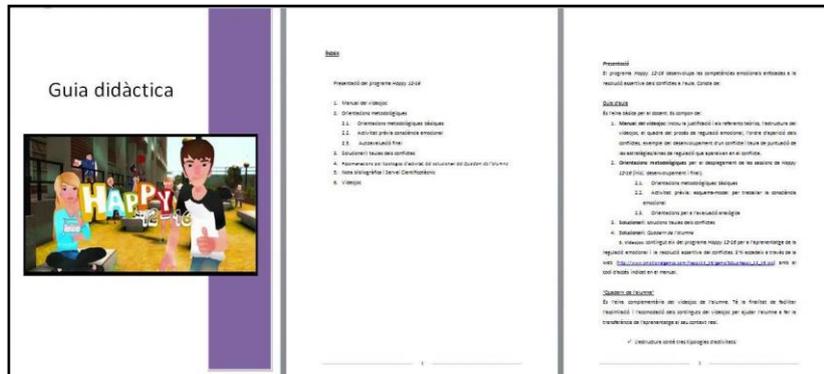


Figura 48: Imagen de las primeras páginas de la Guía Didáctica de Happy 12-16

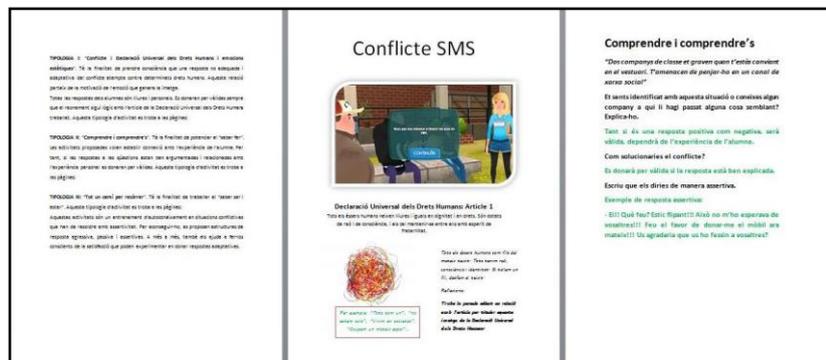


Figura 49: Imagen de un ejemplo de actividad solucionada de la Guía Didáctica de Happy 12-16

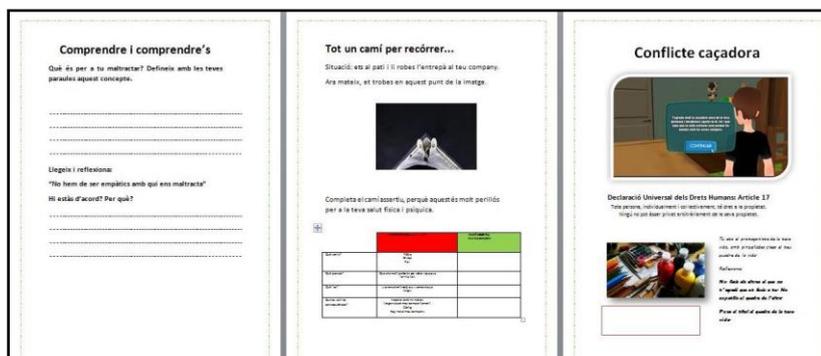


Figura 50: Imagen de un ejemplo de actividad en el cuaderno del alumno Happy 12-16

El programa Happy 12-16 ha sido impulsado por el *Departament d'Ensenyament* y se iniciará el próximo curso escolar 2017-2018 en los Institutos de la Comunidad Autónoma de Catalunya.

Con la finalidad de asesorar a los centros educativos que estuvieran interesados en la mejora de la convivencia escolar, se impulsó el Servicio Científico y Técnico para mejorar la convivencia escolar desde la Universidad de Lleida, que inició su programa en el curso escolar 2016-2017.

Link del Servicio:

<http://www.udl.es/ca/recercaNew/Serveis-Cientific-Tecnics/Serveis/servei-de-millora-de-convivencia-als-centres-educatius/>



Figura 51: Imagen de alumnos participantes en el SCT

PARTE IV

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). Educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 4, 505-518.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. En M.S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez-García, D. , Álvarez-Pérez, L., Núñez, J.C., Rodríguez, C., González-Pineda, J.A. y González-Castro, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9 (2), 189-204.
- Álvarez-González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez-González, M. y Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE: Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Allers, R. (1941). The Vis Cogitativa and Evaluation. *The New Scholasticism*, XV, 195.

- Andersen, P. y Guerrero, L. (1996). Principles of communication and emotion in social interaction. *Handbook of Communication and Emotion*, 49-96.
<https://doi.org/10.1016/B978-012057770-5/50005-9>
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES Psicología*, 5 (1), 118-125.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical Health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*. 30. Doi: 10.1002/ab.20043
- Balu, D. y Luchi, I. (2009). Adult hippocampal neurogenesis: regulation, functional implications, and contribution to disease pathology. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 33 (3), 232-252. Doi: 10.1016/j.neubiorev.2008.08.007
- Baly, M., y Cornell, D. (2011). Effects of an educational video on the measurement of bullying by self-report, *Journal of School Violence*, 10, 221-238. doi: 10.1080/15388220.2011.578275
- Bartels, A. y Keki, S. (2004). The neural correlates of maternal and romantic love. *Neuroimage*, 21, 1155-1166.
- Baum, E. (2011). Justicia, emociones y Derechos Humanos. *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, 74-97.
- Beer, J., Hervey, E., Keltner, D., Scabini, D., Knight, R. (2003). The regulatory function of self-conscious emotion: insights from patients with orbitofrontal damage. *Journal of personality and social psychology*, 85, 594-604.

Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*.

Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas

del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: Palaugea.

Bisquerra, R. (Coord.) y Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades*

para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 3. México: Alfaomega.

Bisquerra, R. (Coord.); Agulló, M. J.; Cabero, M.; Pellicer, I.; Sánchez, R. y Vásquez, S. (2013).

La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a

7 años. Tomo 2. México: Alfaomega.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (Coord.), Martret, R., Ortín, R., Pérez, S. (2010). *Sentir y pensar. 4 Primaria*.

Madrid: SM.

Bisquerra, R. (Coord.) y López, E. (2010). *Sentir y pensar. 1 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. (Coord.) y López, E. (2010). *Sentir y pensar. 2 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. (Coord.) Moreno, C., Rubio, E. (2010). *Sentir y pensar. 3 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. (Coord.) Roger, I., Ferrer, L. (2010). *Sentir y pensar. 5 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. (Coord.) y Cuadrado, M. (2010). *Sentir y pensar. 6 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis: Madrid.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia, el enfoque de la Educación Emocional*. España: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 1 (10), 61-82.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 7-43.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Blair, R., Morris, J., Frith, C., Perrett, D. y Dolan, R. (1999). Dissociable neural responses to facial expressions of sadness and anger. *Brain*, 122 (5), 883-893.
<https://doi.org/10.1093/brain/122.5.883>

Blaya, C. (2007). Memoria curso 2006-2007 del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. *Educación y Participación*, 7. Recuperado en 16 de septiembre 2017, desde <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001850.pdf>

Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Bodtker, A. y Jameson, J. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: application to organizational conflict management, *Internacional Journal of Conflict Management*, 12 (3), 259- 275. <https://doi.org/10.1108/eb022858>

Boulton, M., Hawker, D. (1997). Non-physical forms of bullying among school pupils: a cause for concern. *Health Education*, 97 (2), 61-64. <https://doi.org/10.1108/09654289710158393>

- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Caine, R. y Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria: ASCD.
- Campart, M., y Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Carney, A. y Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an International problema. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carra, C. y Hedibel, M. (2009). Violences in schools: European trends in research. *International Journal of Violence and School*, 10. Recuperado en 16 de septiembre 2017, desde http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/fileadmin/user_upload/PDF/international/ijvs/ijvs10_en.pdf.
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez- Hernández, J.A., Rodríguez-Ruiz, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 555-579. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107
- Cejudo, J. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación del programa “Dulcinea” de educación emocional en un centro de educación secundaria desde la integración de modelos de inteligencia emocional (Tesis Doctoral). Universidad de Educación a Distancia. España.
- Cervantes, W. y Melo, E. (2008). El Suicidio en los Adolescentes: Un Problema en Crecimiento. *Duazary*, 2 (5), 148-154.

- Cierpka, M. (2004). Con la agresividad a otra parte. *Made for minds*. Recuperado en 16 de septiembre de 2017, desde <http://p.dw.com/p/5y5g>
- Clouder, C. y Heys, B. (2012). En clave internacional. *Cuadernos de pedagogía*, 426, 73.
- Conde, S. y Tirado, R. (2013). Convivencia escolar como espacio profesionalizador del educador/a social. *Revista de Educación Social*, 14, 1-19.
- Correa, F. E., Saldívar, A. y López, A. D. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: Su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(2), 173-183.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18 (1), 111-134.
- Coulson, M. (2004). Attributing Emotion to Static Body Postures: Recognition Accuracy, Confusions, and Viewpoint Dependence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28, 117-139.
- Critchley, H., Rotshtein, P., Nagai, Y., O'Doherty, J., Mathias, C. y Dolan, R. (2005). Activity in the human brain predicting differential heart rate responses to emotional facial expressions. *Neuroimage*, 24 (3), 751-762.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: a systems view of creativity. En R. J. Stenberg, (Ed.); *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Destino: Barcelona.

Davidson, M. y Greenhalgh, L. (1999). The role of emotion in negotiation: The impact of anger.

En R. J. Bies, R.J. Lewicki y B. H. Sheppard, (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, 3-26. Greenwich.

Davidson, R. (2003). Darwin and the Neural Basis of Emotion and Affective Style. *Annals of the New York Academy Science*, 1000, 316-336.

Davidson, R. y Begley, S. (2014). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino: Barcelona.

Debarbieux, E. y Blaya, C. (2009). Clima escolar y prevención de la violencia. *Educar*, 43, 31-41.

Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>

Del Barrio, C., Martín, E. Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.

Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23, 3), 159-180.

- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Deng, W., Aimone, J. y Gage, F. (2010). New neurons and new memories: how does adult hippocampal neurogenesis affect learning and memory? *Nature reviews. Neuroscience*. 11 (5), 339-350 doi: 10.1038/nrn2822.
- Desivilya, H y Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: the case of work teams, *International Journal of Conflict Management*, 16 (1) 55-69, <https://doi.org/10.1108/eb022923>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23 (2), 252-259.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín. Doi 10.1007/s11292-010-9109-1
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-24.
- Espelage, D.L., Holt, M., Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74 (1), 205-220.

- Etxeberria, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 147-165.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y Maestros*, 352, 34-39.
- Extremera, N., Rey, L., Durán, M.A. (2005). Burnout y engagement: análisis diferencial del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores. En Romay, J., Salgado, J., Romaní de Gabriel, M., Roble, D (comps.). *Psicología social y problemas sociales vol.4. Psicología de las organizaciones, del trabajo y de los recursos humanos y de la salud*.
- Farrow, T., Zheng, Y., Wilkinson, I., Spence, S., Deakin, J., Tarriner, N.; Griffiths, P. y Woodruff, P. (2001). Investigating the functional anatomy of empathy and forgiveness. *Neuroreport*, 8, 2433-2438.
- Feldman, L., Gross, J., Conner, C. y Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 713-724.
- Fernández, J.M., Aguilar, J.M., Álvarez, J., Pérez-Gallardo, E., Salguero, D. (2013). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 131-138.
- Fernández, M. y Palomero, J.E. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 179-203.

Fernández, M., Mena, L. y Reviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*.

Barcelona: Fundación la Caixa.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). Estilos y Estrategias de Afrontamiento. En E.G. Fernández-

Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez (Eds.), *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.

Filella, F., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A. y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos

entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-313.

Filella, G, Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2014) SEL with a Video Game (Happy) to Resolve

Interpersonal Conflicts Innovative Research in SEL. *In Advances in SEL Research. American Educational Research Association*, 8(1), 20.

Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanoava.

Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa

Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 40, 14 (3), 582-601.

Filella, G., Gasol, L. y Rueda, P. (En prensa). *Guía didáctica y cuaderno de actividades Happy 8-*

12.

Filella, G., Gasol, L. y Rueda, P. (En prensa). *Guía didáctica y cuaderno de actividades Happy*

12-16.

Frabboni, F. (1998). *La educación del niño de cero a 6 años*. Madrid: Cincel

Funes, J. (2001). Convivir con adolescentes. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 36-40.

- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119-133.
- García, A., Gonzales, A., Toledo, J., Díaz, N. y Negrin, Y. (2007). Intento suicida en niños y adolescentes. Aspectos epidemiológicos. *Gaceta Medica Espirituana*, 9 (2). Recuperado de [http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.\(2\)_04/p4.html](http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.9.(2)_04/p4.html)
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en Educación Emocional: Diseño, aplicación y evaluación*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- García, J. (2017). Efectos agudos de la actividad física y los videojuegos activos sobre las funciones cognitivas en jóvenes y adultos mayores (Tesis Doctoral). Universitat de València. Valencia.
- García, L. y López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Harvard Business Review Press.
- Garnefski, N., Rieffe, C. J., Jellesma, F., Meerum-Terwogt, M., y Kraaij, V. (2007). Cognitive behaviour regulation strategies and emotional problems in early adolescents: The development of an instrument. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 1-9. Doi: 10.1007/s00787-006-0562-3

Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 39-58.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, 5, 351-357.

Giner Tarrida, A. (2011). Construcció de la identitat professional del tutor o tutora. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Gjedde A y Geday J. (2009) Deep Brain Stimulation Reveals Emotional Impact Processing in Ventromedial Prefrontal Cortex. *Plos One*, 4 (12): <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0008120>.

Goldberg, E. (2001). *The executive brain, frontal lobes and the civilized mind*. Nueva York: Oxford University Press.

Goldsmith, H. y Davidson, R. (2004). Disambiguating the components of Emotion Regulation, *Child Development*, 75, 361-365.

Gómez, C. (2006). *Relaciones de convivencia y conflicto escolar en centros aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/investigacion_convivencia_aragong_bahillo-2006218p.pdf

- González, J.L. (dir) (2006). *Estudio del clima escolar y la convivencia en los centros educativos de Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde <https://www.educantabria.es/informacion/presentacion-publicaciones/257-estudio-del-clima-escolar-y-la-convivencia-en-los-centros-educativos-de-cantabria-2006.html>
- Grañeras, M. y Vázquez, E. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. Ministerio de Educación Política, Social y Deporte: Cide. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde http://www.gipuzkoagazteria.net/gestor/nodos/nodo_dok_din/Prevenciondelaviolenciaymejora.pdf
- Gross, J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and emotion*, 13 (5), 551-573.
- Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación Emocional. Programa para la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Wolters Kluwer Education
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socio-emocionales. En Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Eds): *Manual de Inteligencia emocional*, 189-215, Madrid: Pirámide.

- Guillone, E., Hughes, E. Nevile, K. y Bruce, T. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), 567-574.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press. 852-870.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. España: Wolters Kluwer Educación.
- Hunter, C., Boyle, J. y Warden, D. (2007) Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4). 797-810.
- Iguaz, E. (2006). *Informe sobre la convivencia en los centros educativos*: Granada: Consejo escolar de Andalucía.
- Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Body, and Education*, 1, 3-10.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Inglés, J., Torregrosa, S., García-Fernández, J., Martínez-Monteagudo, C., Estévez, E., y Delgado, B. Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology* [en línea] 2014, 7 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 17 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>>
- Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum.

- Kandel, E., Schwartz, J. y Jessel, T. (2001). *Principios de la neurociencia*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kohlberg, L., Power, F. y Higgins, A. (2009). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Laurenceau, J., Troy, A. y Carver, C. (2005). Two distinct emotional experiences in romantic relationships: effects of perceptions regarding approach of intimacy and avoidance of conflict. *Personality & social psychology bulletin*, 31 (8), 1123-1133. Doi: 10.1177/0146167205274447
- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Claves.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la Paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- LeDoux, J. (1996) *The Emotional Brain*. New York: Simon and Schuster.
- Ledoux, S., Sizaret, A., Hassler, C. y Choquet, M. (2000). Consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia. Análisis de los estudios de cohorte. *Adicciones*, 12, 255-279.
- Liliana, B. y Nicoleta, T. (2014). Personality, Family Correlates and Emotion Regulation as Wellbeing Predictors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 142-146.
- López González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- López, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. España: Wolters Kluwer Education.
- López, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.

Luque, R., Suárez, M.J., Vázquez, C. y Rouco, J. (1996). Materiales para la coeducación. *Cuadernos de pedagogía*, 245, 18-22.

MacLean, Paul D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. Nueva York: Plenum Press.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. España: Alianza.

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. y Álvarez, N. (2007). *Estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/ViolenciaEscolar2006.pdf

Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E. y Díaz, T (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.

Mayer, J., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R., Garieli, J. y Ochsner, K. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive

reappraisal in children, adolescents and Young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7 (1), 11-22. Doi: 10.1093/scan/nsr093

Medina, R., García, L. y Ruiz, M. (2001). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.

Mercadillo, R., Díaz, J. y Barrios, F.A. (2007) Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30, 1-11.

Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *R.E.M.E.* [On line], 7(16). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school, *Psicothema*, 18, 112-117.

Meyer, M. (2007). Estilos de afrontamiento en situaciones de tristeza en estudiantes de la Universidad Iberoamericana mediante el Coping Inventory of Depression, *Psicología Iberoamericana*, 15, 1, 24-33.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Informe TALIS. Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. El Bienestar de los estudiantes*. Informe español.

- Miralles Pascual, R. (2013). La relació entre els Jocs Motors i les Emocions al cicle superior de primària: ajudant als mestres a prendre decisions. (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida. Lleida.
- Moll, J., De Oliveira-Souza, R., Bramati, I. y Grafman, J. (2002). Functional networks in emotional moral and nonmoral social judgments. *Neuroimage*, 16, 696-703.
- Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. (Tesis Doctoral) Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 401-412.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Mikolajczak (2011). Measuring individual differences in emotion regulation: The emotion regulation profile-revised (ERP-R). *Psychologica Belgica*, 51 (1).
- Neves, G., Cooke, S. y Bliss, T. (2008). Synaptic plasticity, memory and the hippocampus: a neural network approach to causality. *Nature reviews. Neuroscience*. 9 (1): 65-75.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.

- Obiols Soler, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, A. y Zabala, I. (2005). Informe Cisneros VII. Acoso y Violencia Escolar en España en alumnos de Primaria, ESO y Bachillerato. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=281&cod=2357&page=&v=2>
- Organización Mundial de la Salud (1995). *Informe sobre la salud en el mundo. Reducir las desigualdades*.
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *Investigación Educativa e Intervención Contra la Violencia Escolar en España. El Proyecto Andalucía Antiviolenia Escolar (Andave). Comportamiento Antisocial: Escola e Familia*. Coimbra. Ediliber, 231-256.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

- Ostrosky, F. y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13 (1), 1-13.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. España: Wolters Kluwer Education
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (1), 5-20.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22, 69-79.
- Pérez, A. (2005). Convivencia y absentismo en los centros educativos asturianos. Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, Consejería de Educación del Principado de Asturias. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde http://www.educastur.princast.es/info/calidad/informes/doc/convi_absent.PDF
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- Pérez, I. (2010). Trastornos Emocionales en la Adolescencia. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 31. Recuperado en 14 de julio 2017, desde <http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad>

- Pérez-Escoda, N. y Sabariego-Puig, M. (2015). *Valoración de la efectividad de la efectividad en competencias emocionales en educación superior*. Comunicación presentada en XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa, Cádiz, España.
- Pérez-González, J. C., y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Plutchik, R. (1980). *Emotions: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row: Nueva York.
- Ponferrada, M., Villà, R., Miró, M., Carrasco, S. y Gómez-Granell, C. (2006), *Convivència i conflictes als centres educatius*. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde https://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductes-problema para la convivència. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 265-290.
- Renom (2003). *Educación Emocional. Programa para Educación Primaria*. España: Wolters Kluwer Education.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. y Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socioemotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5 (1), 159-178.
- Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.

- Ribero-Marulanda, S. y Vargas, M. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el caribe. Universidad del Norte*, 30 (3), 495-525.
- Roca, G. (Coord.) (2015). Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital.
- Rodríguez, S. (coord.), Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M.(1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, J. (2005), La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Colección Evaluación e Investigación Educativa del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde http://educalab.es/documents/10180/343913/convivencia_centros_canarias.pdf/d7f1187d-aa42-4d3d-b137-0650b0dffa21
- Rolls, E., Hornak, J., Wade, D. y Mcgrath, J. (1994). Emotion-related learning in patients with social and emotional changes associated with frontal lobe damage. *Journal of neurology, neurosurgery, and psychiatry*, 56 (12), 1518-1524.
- Rosaldo, M. (1980). The Use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding. *Signs*, 5 (3), 389-417.
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. y Vendrell, C. (2016). El programa de educación emocional happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias pedagógicas*, 28, 153-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.28.011>

- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación. *Metodología de la investigación educativa*, 127-163.
- Sáez de Ocariz Granja, U., Lavega Burgués, P., Lagardera Otero, F., Costes Rodríguez, A. y Serna Bardavío, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32, 71-90. Doi:<http://dx.doi.org/10.6018/j/194091>
- Sáez, T., Calvo, J., Fernández, F., Silván, A. (2005). *El Acoso Escolar en los centros educativos de la Rioja*. Dirección General de Educación de la Comunidad de La Rioja.
- Salas, R. (2003). ¿La Educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- Salguero, J.M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: a 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (1), 21-34. Doi 10.1007/s10212-011-0063-8
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K. (2000). Aggression and Sociometric Status among Peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*. 41. Doi: 10.1111/1467-9450.00166
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N., Manes, T., Malouff, J. (2009). Antecedent Focused emotion regulation, response modulation and Well-being. *Current Psychology*, 28, 121-31.

- Segura, M. (2007): *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). Informe Violencia entre compañeros en la escuela. Recuperado en 17 de septiembre 2017, desde http://www.fapaes.net/pdf/informe_escuela.pdf
- Shäfer, M., Werner, N. y Crick, N. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Silva, J. (2003). Biología de la Regulación Emocional: su impacto en la psicología del afecto y la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 22 (1), 163-172.
- Sindicato de profesores independiente ANPE (2013). Memoria Defensor del Profesor. Curso 2013-2014. Recuperado en 14 de julio 2017, desde www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2015/02/dpmem1314.pdf
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklra, K., Lewis, G. Araya, R., Stylianidis, S. y Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*. 8, 11-12.
- Smith, P. y Sharp, S. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.
- Soldevila i Benet, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. (Tesis Doctoral). Universitat de Lleida. Lleida.

Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Stenbacka, M., Moberg, T., Romelsjö, A. & Jokinen, J. (2012). Mortality and causes of death among violent offenders and victims-a Swedish population based longitudinal study. Stenbacka M, Moberg T, Romelsjö A, Jokinen J. *BMC Public Health*, 17, 12-38.

Stenberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strumer, S., Snyder, M. y Omoto, A. (2005). Prosocial emotions and helping: the moderating role of group membership. *Journal of personality and social psychology*, 88 (3), 532-546.

Suárez-Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182 - 200.

Sutton, J., Smith, P. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*.
Doi: 10.1348/026151099165384

Thompson, J. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Tirado Morueta, R. y Conde Vélez, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1*, 19 (2), 153-178, doi: 10.5944/educXX1.14220

- Tomkins, S. (1984). Affect theory. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 163-195). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2007). *Convivencia y Disciplina en la escuela. El aprendizaje de la Democracia*. España: Alianza.
- Trofi, M. y Farrington, D. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, 289-312.
- Trofi, M. y Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Uruñuela, P. (2013). Trabajar la convivencia en los centros educativos. *Aula de innovación educativa*, 221, 36-40.
- Velarde, M. y González, M.P. (2011). Los adolescentes que sufren acoso escolar tienen más ideas suicidas. *Evidencias en Pediatría*, (7), 59, 1-4.
- Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 167-190.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). Educar las emociones. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 [Fecha de consulta: 17 de septiembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590213>>
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.

- Weiner, B. y Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 167-191). New York: Cambridge University Press.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (1999). *Informe La Convivencia en los centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela, Consejo Escolar de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Zaitegi De Miguel, N. (2010). La Educación en y para la Convivencia Positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 94-132.

PARTE V

ANEXOS

Autor: Pilar Rueda Carcelén

Directora: Gemma Filella Guiu

Amb aquest projecte pretenem implementar i avaluar un programa/software que permet entrenar a adolescents de 12 a 16 anys la gestió de les emocions i la resolució assertiva dels conflictes a través de la simulació de situacions reals en les que es poden trobar.

*L'educació emocional té com a finalitat el desenvolupament de les **competències emocionals**. Aquestes competències s'han d'entendre com a competències bàsiques per a la vida que, dissortadament, no formen part del currículum acadèmic. Els videojocs poden oferir un espai idoni per a contribuir al desenvolupament d'aquestes competències, com una estratègia complementària a l'educació formal.*

S'ha elaborat un software (el videojoc Happy 12-16 i el treball que porta implícit) a partir de la recerca duta a terme després de 15 anys d'investigar sobre les competències emocionals (GROP 1997) i tenint en compte tots els avenços empírics internacionals en neurociència per a adolescents de 12 a 16 anys.

Actualment hi a un consens en assenyalar que moltes de les agressions dels nens als seus iguals no són degudes a un excés de maldat o hostilitat sinó que tenen més a veure en una manca d'habilitats i estratègies per resoldre els problemes socials de forma eficaç.

El videojoc Happy pensem que és una eina útil per ajudar mestres i pares a educar les emocions dels nens, per tal que ells mateixos puguin resoldre els conflictes quotidians (amb els amics, germans, etc) de forma satisfactòria per a tothom.

L'objectiu del procés de recerca d'aquest projecte és avaluar el software d'acord amb la següent hipòtesi d'investigació: Si entrenem les competències emocionals a través del videojoc "happy" milloraran les següents variables dependents, independentment de l'edat i el sexe:

- *Les competències emocionals*
- *Es reduiran el nombre de conflictes*
- *Millorarà el clima d'aula*
- *Millorarà el rendiment acadèmic*

Per tal de dur a terme la recerca, s'emprarà un disseny quasi experimental amb pre test, post test i grup control. Per a la recollida de dades s'utilitzarà tant instruments quantitativs com qualitativs. La mostra estarà formada per diferents centres d'educació secundària a determinar (1 d'elles com a grup control). El procés d'implementació i d'avaluació del videojoc es realitzarà durant tot el curs acadèmic 2014-2015.

Instruments d'avaluació:

- *Qüestionari QDE de Desenvolupament emocional de Secundària.*
- *Qüestionari STAIC (Inventario de ansiedad estado)*

- *Registre anecdòtic de conflictes.*
- *Qüestionari de clima del pati (valoració amb escala likert tant d'alumnes com de professors del clima de pati).*
- *Qüestionari de valoració subjectiva del videojoc (valoració amb escala likert tant dels alumnes com de professors del videojoc)*
- *El rendiment acadèmic (mitjanes de les qualificacions).*

Es preveu que l'entrenament de les competències emocionals amb el videojoc "happy" permeti millorar les variables dependents que s'especifiquen en la hipòtesi d'investigació, i per tant, aporta una nova eina pedagògica, eficaç i motivadora, basada en les noves tecnologies.

Des del GROU s'entén que les competències emocionals es poden agrupar en cinc blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, intel·ligència interpersonal i habilitats de vida i benestar:

Consciència emocional: *Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat.*

Regulació emocional. *Capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament.*

Autonomia emocional: *Es pot entendre com un concepte ampli que inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, entre les quals hi ha l'autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, així com l'autoeficàcia emocional.*

Competència social: *La competència social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc.*

Competències per a la vida i el benestar: *Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, ja siguin privats, professionals o socials, així com les situacions excepcionals amb les quals ens anem ensopegant. Ens permeten organitzar la nostra vida de forma sana i equilibrada, facilitant-nos experiències de satisfacció o benestar.*

Els estudis sobre convivència escolar a l'estat espanyol són relativament recents. Els primers es situen als inicis de la dècada dels noranta (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo i Esteban, 1992) i després han anat proliferant a les comunitats autònomes.

El bullying, terme encunyat per Dan Olweus (1993) per definir una forma específica de maltractament entre escolars, es caracteritza per ésser intencionat d'un alumne o grup d'ells cap a un altre alumne sense que intervingui provocació ni possibilitat de resposta.

En els darrers anys, els casos de bullying en les escoles ha anat en augment fins a convertir-se en un fenomen molt present tant en els centres educatius de primària com de secundària. A nivell d'Estat espanyol, un dels estudis més fiables dut a terme per a avaluar l'impacte del bullying varen ser els impulsats pel Defensor del Pueblo (2007). D'acord amb les dades extretes de l'últim informe, en l'etapa de l'Educació Secundària Obligatoria a Espanya, s'observa que es reconeix com a víctima d'insults un 27.1%, d'agressions físiques un 3.9% y d'amenaques un 0.6%. El pati es l'escenari més freqüent per a les agressions físiques i l'exclusió directa, mentre que els insults, les agressions a la propietat es produeixen amb major freqüència a l'aula.

Ensenyar a l'alumnat de Primària, en concret el Cicle Superior, a regular les seves emocions i resoldre situacions conflictives actuarà com una mesura preventiva de l'educació Secundària i la vida adulta.

Aquest projecte pretén també poder fer arribar a tots els infants d'escoles i instituts un software que ha de permetre millorar la convivència i la cohesió social als centres. Aquest projecte intenta per tant, combinar la part empírica i científica imprescindible en qualsevol projecte de recerca competitiu amb la creació d'uns productes fruit de la recerca que han de donar resposta a necessitats en l'àmbit educatiu:

- 1. Els conflictes en general no es resolen de forma assertiva o correcta sinó que predomina un estil agressiu.*
- 2. En l'àmbit educatiu, el bullying ha augmentat un 20% en els últims 5 anys i actualment no existeix cap software que treballi aquest tipus de continguts, és dir, que entreni per a la regulació emocional i així saber resoldre els conflictes de forma satisfactòria i positiva. Aquest producte interactiu aporta una motivació més gran per als nens que els llibres i les fitxes, i un feedback del progrés de cada usuari.*

ANEXO 2: BATERÍA DE CUESTIONARIOS DOCENTES PRETEST

LINK DE ACCESO PRETEST <http://goo.gl/forms/R2KxRyK500>



Pretest Profesores Happy 12-16

*Obligatorio

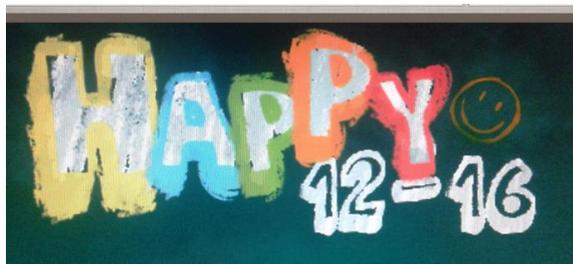
Código identificativo *

Instituto *

Clase *

ANEXO 3: BATERÍA DE CUESTIONARIOS DOCENTES POSTEST

LINK DE ACCESO POSTEST: <http://goo.gl/forms/uUitGx7XAU>



Postest Profesores Happy 12-16

*Obligatorio

Código identificativo *

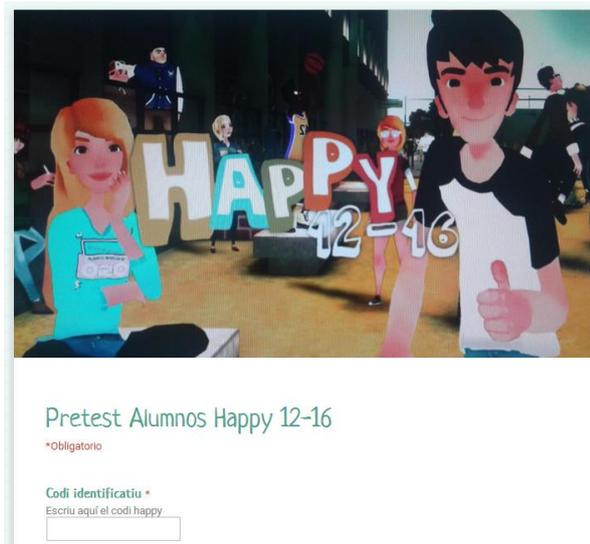
Instituto *

Clase *

ANEXO 4: BATERÍA DE CUESTIONARIOS ALUMNADO PRETEST

LINK DE ACCESO PRETEST:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe43iQR94HcE1eyXoPqkgAIHTR4vKIUIYB_3lus9MNBeunMw/viewform?c=0&w=1



ANEXO 5: BATERÍA DE CUESTIONARIOS ALUMNADO POSTEST

LINK DE ACCESO POSTEST:

[HTTPS://DOCS.GOOGLE.COM/FORMS/D/E/1FAIPQLSE3EMZM6PKNYXM4RLISTGZaELKTJScM8XLYGkVL3I8TSPINBG/VIEWFORM?C=0&W=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3EMZM6PKnyXm4RLISTGZaELKTJScM8XLYGkVL3I8TSPINBG/viewform?c=0&w=1)



ANEXO 6: REGISTRO ANECDÓTICO DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS DE PATIO

	REGISTRO ANECDÓTICO DE CONDUCTAS CONFLICTIVAS DE PATIO
INSTITUTO:	
FECHA DE OBSERVACIÓN:	
NÚMERO DE ALUMNOS IMPLICADOS:	
● Número de Alumnos/ curso:	
● Número de Alumnas/curso:	
Situación conflictiva:	
Resolución del conflicto (anotar si interviene mediador/tutor) <input type="checkbox"/>	

ANEXO 7: ENTREVISTA INDIVIDUAL MONOTEMÁTICA SEMIESTRUCTURADA PROFESORADO

1. ¿Consideras que Happy es una herramienta que facilita la resolución de conflictos en alumnos de primero y segundo de la E.S.O?
2. ¿Crees que consigue los objetivos propuestos? *Ser consciente de las emociones que siente, aprender estrategias de regulación emocional propias y de los demás, utilizar la comunicación asertiva para la resolución de conflictos.*
3. ¿Conoces o has conocido alguna situación de bullying o acoso escolar entre los alumnos del Instituto?
4. ¿Crees que es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo?
5. ¿Te ha gustado el videojuego?
6. ¿Qué es lo que más te ha gustado?
7. ¿Y lo que menos?
8. Si tuvieras que evaluar el software Happy 12-16 ¿Qué nota del 1 al 10 pondrías? ¿Por qué?
9. ¿Qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones.

ANEXO 8: GRUPO DE DISCUSIÓN PARA EL ALUMNADO PARTICIPANTE EN HAPPY 12-16.

1. ¿Qué crees que te ha enseñado Happy?
2. ¿Es importante conocer cómo resolver conflictos en el Instituto?
3. Antes de conocer Happy ¿Qué recursos utilizabas para resolver los conflictos?
4. ¿Crees que lo que has aprendido en el videojuego es útil?
5. ¿Qué es lo que más te ha gustado del videojuego? ¿y lo que menos?
6. ¿Qué nota le pondrías del 1 al 10 al videojuego? ¿Por qué?
7. ¿Qué mejorarías del videojuego? recomendaciones

ANEXO 9: CATEGORÍAS TEST SITUACIONALES.

CATEGORÍAS DE LOS TEST SITUACIONALES. ELABORADO POR EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (GROP)

1. CONCIENCIA EMOCIONAL (CONSC)	
<i>1.1.(CONSCNOP) RESPUESTA NO PERTINENTE</i>	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
<i>1.2.(NOIDEMO) NO IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN</i>	No denomina ni etiqueta adecuadamente la emoción (Ej. "no lo sé", "fatal")
<i>1.3.(IDEMO) IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN</i>	Nombra adecuadamente o clasifica la emoción
<i>1.3.1 (NOPRECI) NO PRECISIÓN</i>	Sin precisión. Imprecisa la emoción: "incómodo", "molesto", "me siento"
<i>1.3.2. (SIPRECI) PRECISIÓN</i>	Precisa la emoción
2. REGULACIÓN DE LA EMOCIÓN (REG)	
<i>2.1.(REGNOP) RESPUESTA NO PERTINENTE</i>	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
<i>2.2.(PENSNOREG) PENSAMIENTO NO REGULADOR</i>	No se implica y / o no es capaz de justificar ni relativizar la situación planteada; atribuye la culpabilidad a la persona protagonista del caso
<i>2.2.1 (PASIVA) PASIVIDAD</i>	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada ")
<i>2.2.2 (NEG) NEGATIVIDAD</i>	No justifica ni relativiza la situación planteada; atribuye la culpabilidad de la persona protagonista del caso.
<i>2.3. (PENSREG) PENSAMIENTO REGULADOR</i>	Expresa una razón de la situación planteada en el caso de carácter positivo o constructivo i justifica o propone una alternativa para superar o solucionar la situación problemática
3. COMPORTAMIENTO (COMP)	
<i>3.1. (COMPNOP) RESPUESTA NO PERTINENTE</i>	Respuesta que no corresponde a lo que se pregunta
<i>3.2. (NOASERT) NO ASERTIVIDAD</i>	No se proponen alternativas para superar la situación

Diseño, implementación y evaluación del programa de educación emocional Happy 12-16

	planteada.
3.2.1 (PASIVA) PASIVIDAD	Muestra poca implicación o no propone alternativas para superar la situación (Ej.: "no pasa nada ")
3.2.2 (NEG) NEGATIVIDAD	No justifica ni relativiza la situación planteada; atribuye la culpabilidad de la persona protagonista del caso.
3.2.3 (AGRESIVA) AGRESIVIDAD	Muestra una actitud agresiva (verbal o física): insultos, amenazas, etc.
3.3. (MIXTA) MIXTA	Expresa una combinación de diferentes estrategias de comportamiento o una estrategia que no se ve clara.
3.4. (ASERTIVO) ASERTIVIDAD	Propone al menos una alternativa para superar la situación.

ANEXO 10: PUBLICACIONES DEL DISEÑO Y EVALUACIÓN DE HAPPY 12-16 EN REVISTAS CIENTÍFICAS Y CONGRESOS:

Rueda, P., Filella, G. y Ros, A. (en prensa). La resolución asertiva de conflictos con un programa de educación emocional. *Bordón*.

Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. y Ros, A. (en prensa). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*.

Rueda, P. y Filella, G. (2017). La *eficacia de los programas de Educación Emocional para la mejora de la convivencia escolar*. III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza.

Filella, G., Cabello, E., Ros, A. y Rueda, P. (2016). *La evaluación cualitativa en Educación Emocional*. VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Alicante.

Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Revista Padres y Maestros*, 30-36.
Doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.005>

Rueda, P., Filella, G. y Cabello, E. (2016). *Valoración del profesorado del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16*. XII Jornadas de Educación Emocional. Barcelona.

Rueda, P., Filella, G. y Cortés, A. (2015). *Diseño, implementación y evaluación del videojuego Happy 12-16 para la mejora de la regulación emocional y la resolución asertiva de los conflictos en la adolescencia*. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza.

Rueda, P., Pérez-Escoda, N., Filella, G. y Ros, A. (2015). *El videojuego Happy 12-16 para el desarrollo de las competencias emocionales y la resolución asertiva de conflictos en la adolescencia*. Congreso Virtual de Orientación Educativa.

Filella, G. y Rueda, P. (2014). *Videojuego para la resolución de conflictos entre iguales en la ESO (Happy 12-16)*. II Congreso Nacional de Inteligencia Emocional. Barcelona.

Hacer de las situaciones conflictivas una oportunidad de crecimiento, enriquecimiento, sensibilidad, acuerdo y comprensión dependerá de una ajustada regulación emocional, empatía y de una predisposición para el cambio, vivencia tras vivencia, experiencia tras experiencia, acuerdo tras acuerdo.

Pilar Rueda, 2017