

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 8-12 Y HAPPY 12-16. EVALUACIÓN DE SU IMPACTO EN LAS EMOCIONES Y EL BIENESTAR

THE EMOTIONAL EDUCATION PROGRAMS HAPPY 8-12 AND HAPPY 12-16. EVALUATION OF THEIR IMPACT IN EMOTIONS AND WELL-BEING

Enric **Cabello Cuenca**¹
Universidad de Lleida, España

Núria **Pérez Escoda**
Universidad de Barcelona, España

Agnès **Ros Morente**
Gemma **Filella Guiu**
Universidad de Lleida, España

RESUMEN

Durante los últimos años se ha visto confirmada la importancia de las variables emocionales y de bienestar para un correcto desarrollo académico y personal del alumnado. Por este motivo ha existido un auge en las intervenciones y programas que trabajan estas variables. El objetivo de la presente investigación es conocer la diferencia existente entre las variables emocionales y de bienestar en alumnado de primaria y de secundaria después de haber participado en los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 durante un curso escolar. Para el desarrollo del estudio se contó con la participación de un total de 574 alumnos de educación primaria y otros 903 de educación secundaria. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, pretest, posttest con grupo control. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: CDE, CDE-SEC, STAIC, STAI y la media de las notas académicas. En cuanto a los resultados, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) con un factor intersujetos y un factor intrasujetos para cada una de las muestras. Se detectó una mejora en las escalas de competencias emocionales y ansiedad

¹ *Correspondencia:* Enric Cabello Cuenca. Universidad de Lleida. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social. Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España. Correo-e: e.cabello@pip.udl.cat

en las dos muestras, especialmente en primaria. También existió una importante mejoría en el rendimiento académico. Así pues, los resultados del presente estudio demuestran que el entrenamiento de las competencias emocionales en educación primaria mejora las competencias emocionales, disminuye la ansiedad y potencia el rendimiento académico, resultados que no se manifiestan de manera tan significativa en educación secundaria, aunque sí que muestran una tendencia muy parecida.

Palabras clave: competencias emocionales, niños, adolescentes, programa, videojuego.

ABSTRACT

During the last years it has been confirmed that emotional and well-being variables are of the uppermost importance for a proper academic and personal development of the students. Thus, there has been an important growth of interventions and programs that train this variables. The aim of the present research is to explore the differences among emotional and well-being variables in primary and secondary education students after undergoing the Happy 8-12 and the Happy 12-16 programs during an academic course. For the development of the study a total of 574 primary education students and 903 of secondary education participated in the study. The investigation followed a pre-post quasi-experimental design with a control group. The instruments that were used for the assessment included: CDE, CDE-SEC, STAIC, STAI and the average of the academic marks. Regarding the results, an analysis of covariance (ANOVA) with an intersubject factor and intrasubject factor was carried out for each one of the samples. An improvement in emotional scales and anxiety was found for the two samples, especially in the primary school sample. There was also an important improvement in the academic achievement. All in all results of the present study showed that the training of the emotional competences in primary education improves the emotional competences, reduces anxiety and enhances academic achievement. These results are not that prominent in secondary education, but they show a similar pattern.

Keywords: emotional competences, children, adolescents, program, videogame.

Introducción

Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas han puesto de manifiesto un renovado interés por el estudio de las variables emocionales y de bienestar en el alumnado (por ejemplo, Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Bisquerra, 2003; Filella, Pérez, Cabello, y Ros-Morente, 2016; Filella y Rueda, 2016; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Pena, Extremera y Rey, 2016; Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016). Este interés, cada vez más acusado, se puede atribuir a unas cifras de episodios violentos en los centros escolares que no dejan de crecer. Los últimos datos, por ejemplo, señalan que uno de cada cuatro niños/as ha sufrido acoso escolar, y que entre un 10 y un 15 por ciento del alumnado es víctima de violencia (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, et al., 2009; Gabarda, 2014). Además, el auge de las nuevas tecnologías durante los últimos años y la aparición del cyberbullying, ha incrementado indudablemente el estrés inducido por los fenómenos de acoso (Save the Children, 2015).

Como cabe esperar, estos fenómenos, sea cual sea su nivel de intensidad, conllevan efectos altamente negativos para el bienestar del alumnado, dificultando un adecuado aprendizaje y adaptación a la sociedad, tal y como la comunidad científica ha señalado en numerosas ocasiones

(Filella et al., 2016; Wang, et al., 2014). En este sentido, la evidencia empírica muestra que sufrir situaciones de abuso por parte del grupo de iguales afecta no solo al rendimiento académico, sino también al desarrollo personal de la víctima pudiendo asimismo desarrollar graves síntomas psicopatológicos, como son los de la ansiedad o los de la depresión (Caballo, Arias, Calderero, Salazar y Iruña, 2011; Cerezo, 2008; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). En el extremo opuesto, una convivencia escolar adecuada y que goza de armonía, favorece el ambiente de trabajo en el aula, mejorando la implicación y la participación de los estudiantes y, en definitiva, el aprendizaje (Álvarez-García, Dobarro, Rodríguez, Núñez y Alvarez, 2013; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge y Spritz, 2001).

El conocimiento de este tipo de datos ha permitido que, desde hace poco más de una década, se hayan diseñado e implementando programas en los centros educativos para mejorar las competencias emocionales básicas e incidir en otros aspectos como el clima y el aprendizaje escolar (por ejemplo, Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; García y Ibáñez, 2010; Güell y Muñoz, 2003; López-Cassà, 2003 y Pérez-Escoda, 2010; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003; Monjas 1999; Vallés y Vallès, 1999; entre muchos otros). Este tipo de intervenciones, que plantean la inteligencia emocional desde distintos puntos de vista, como son el pensamiento emocional o las competencias emocionales, han demostrado numerosos beneficios. La mayoría de ellos demuestran su eficacia en cuanto a la mejora de habilidades y a la prevención de conflictos dentro de los centros educativos, disminuyendo comportamientos agresivos y favoreciendo una actitud prosocial (Brackett, Rivers, Reyes y Salovey, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Eisenberg y Spinrad, et al., 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà y Fernández, 2014; Shields, Dickstein, Seifer, Giusti, Dodge y Spritz, et al. 2001; Vallés y Vallés, 2000).

Estos programas, que contemplan sobretodo aspectos emocionales pero también cognitivos y conductuales, han evidenciado que en el estudio de la mejora del aprendizaje y desarrollo personal del alumnado participan distintos tipos de competencias. Así pues, las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar) son un factor clave y necesario para entender la mejora del rendimiento, desarrollo, y mejora de la convivencia escolar (Bisquerra, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Filella et al. 2016; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013; Romera, Rodríguez y Ortega, 2015). Las investigaciones que se han realizado hasta el momento con estas variables demuestran que entrenar las competencias emocionales en el entorno escolar mejora el clima escolar, y al mismo tiempo previenen conflictos y conductas agresivas, lo cual incide en un mejor aprendizaje y desarrollo personal del alumno (Blair y Raver, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Miñaca-Laprida, Hervás y Laprida-Martín 2013; Pena y Repetto, 2008). De hecho, mejorar las competencias emocionales, dista mucho de ser un entrenamiento focalizado en un solo aspecto, ya que este tipo de trabajo favorece todas las áreas del individuo, el cual encuentra nuevas herramientas y facilidades para su adaptación a su medio (Pérez-Escoda, Filella, Bisquerra y Alegre, 2012; Ortega, 2006).

Este tipo de modelos, con importantes similitudes a la tradición desarrollada en EEUU con los llamados programas SEL (Social Emotional Learning) defiende la práctica de ciertas habilidades y competencias que requiere de la participación integrada en la escuela y también en el hogar. Este hecho tiene una gran relevancia, ya que la práctica en el entorno escolar y fuera de él permite una asimilación de los conocimientos de mayor embergadura, a la vez que multiplica la validez ecológica de lo que se ha aprendido.

Además, es importante tener en cuenta que para entrenar las competencias emocionales y sociales, especialmente la regulación emocional, no puede descuidarse el efecto de la maduración y desarrollo evolutivo y cognitivo del estudiante (Eisenberg, 2000; Gross, 2007; Thomson, Ross y

Goodman, 2010; Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall, 2006). Existe un consenso generalizado, por ejemplo, en que un crecimiento y especialización de las regiones subcorticales del córtex orbitofrontal pueden afectar al comportamiento emocional y a las funciones sociales del individuo (Schore, 2015). Esos cambios, aun así, se producen de manera muy progresiva, ya que estas regiones maduran lentamente, estando completamente formadas hacia la edad adulta pero no antes (Uylings y Van Eden, 1990). Además, se ha demostrado que la adquisición del lenguaje verbal y del pensamiento simbólico, están íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia de uno mismo, lo que guarda una gran relación con la adquisición de una de las competencias emocionales de primera adquisición, la conciencia emocional (Thomson y Meyer, 2007). En cambio, es en la adolescencia, cuando la regulación emocional adquiere una mayor relevancia, ya que es en esta etapa cuando se adquiere la conciencia del estado mental, de las motivaciones y de la personalidad de uno mismo (Thomson, 1994).

Todas estas observaciones deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar e implementar programas y actividades diseñados para la mejora de las competencias sociales y emocionales. En esa línea se plantea la investigación que presentamos a continuación.

En el presente estudio, nos proponemos explorar y presentar las características en cuanto a competencias emocionales y sociales de dos muestras de alumnos de distintas edades de la ciudad de Lleida, concretamente, se pretende analizar los efectos del programa de Educación Emocional Happy 8-12 en niños de primaria y de Happy 12-16 en alumnado de secundaria. Así pues, se busca realizar una comparación entre las variables en función de las edades de los alumnos. Las hipótesis de trabajo defienden que si se implementan los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 en alumnado de primaria y de secundaria durante un curso escolar mejorarán las competencias emocionales, se reducirá la ansiedad y aumentará el rendimiento académico.

Método

Muestra

Para explorar los objetivos descritos anteriormente se emplearon dos muestras. Una muestra de alumnado de primaria y otra de alumnado de secundaria. En cuanto a la muestra de alumnos de primaria, estuvo constituida por 574 alumnos, 301 niños (52.4%) 273 eran niñas (47.6%). Todo el alumnado de primaria se encontraba cursando 5º (n=278; 48.4%) y 6º (n=296; 51.6%) de primaria. La media de edad de los participantes fue de 10.53 años, con una desviación estándar de .662. El grupo experimental contó con un total de 351 alumnos de 6 escuelas (62% del total). El grupo control estaba compuesto de 223 alumnos de otros 4 centros de primaria (38% del total) que se ofrecieron voluntarios para este fin. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas en cuanto a sexo y curso entre los dos grupos de la muestra del estudio.

En referencia a la muestra de alumnado de secundaria, se obtuvo un total de 903 alumnos, de los cuales 471 eran chicos (52.2%) y 432 eran chicas (47.8%). Todo el alumnado se encontraba cursando 1º (n=440; 48.7%) y 2º (n=463; 51.3%) de Educación Secundaria Obligatoria. La media de edad de los participantes fue de 12.63 años, con una desviación estándar de .608. El grupo experimental estuvo conformado por un total de 472 alumnos de 7 institutos (52.3% del total). El grupo control estuvo constituido por 431 alumnos voluntarios de otros 4 centros de secundaria (47.7% del total). En los análisis tampoco se detectaron diferencias significativas en cuanto a sexo y curso entre los dos grupos de la muestra de adolescentes.

Procedimiento

Para asegurar la adecuación y realización de la presente investigación, se contactó en primer lugar con el Departamento de Educación. De esta manera, se consiguió el permiso para su desarrollo en los centros escolares e institutos. Posteriormente, se contactó con todos los centros participantes para explicarles detalladamente el procedimiento y sus implicaciones. Antes de dar paso a la administración de los programas Happy 8-12 y Happy 12-16, así como de completar las pruebas, dos investigadores del equipo, dieron orientaciones precisas a todos los profesores, tutores y equipos directivos de cada centro participante en el estudio. También se procedió a explicar el videojuego Happy correspondiente al grupo de edad en el caso de los centros del grupo experimental. El entrenamiento se desarrolló a lo largo de 30 horas de formación de todo el profesorado participante en la investigación. De manera posterior al entrenamiento, el protocolo pretest fue administrado. Posteriormente, los centros educativos del grupo experimental siguieron el programa Happy 8-12 o 12-16 y, finalmente, se recogieron los datos del protocolo posttest completado por todos el alumnado.

La presente investigación cuenta con un diseño cuasi-experimental con pretest y posttest y con un grupo control. Todos los alumnos participantes rellenaron el protocolo completo con pruebas de autoinforme y fueron observados en el momento inicial mediante observación sistemática. Únicamente el grupo experimental realizó el entrenamiento con el videojuego Happy 8-12 o 12-16. Finalmente, todos los participantes volvieron a completar las pruebas al terminar el estudio.

Instrumentos para la muestra de alumnado de primaria

Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13; López y Pérez, 2010). Se trata de un cuestionario de autoinforme que evalúa las competencias emocionales, basándose en la teoría desarrollada por Bisquerra y Pérez en 2007. Consta de 38 ítems y permite extraer una puntuación global. Además, si se considera necesario, permite obtener las subescalas de Consciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Habilidades Sociales y Habilidades para la vida. En la exploración de consistencia interna para el CDE, se obtuvo un índice de Alpha de Cronbach de .92 para la escala global, lo cual se consideró muy satisfactorio.

Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Creado por Spielberger (1973; 1982), evalúa los niveles de ansiedad rasgo y ansiedad estado, con dos escalas independientes. Se trata pues, de la versión adaptada para niños del instrumento STAI. Para el presente estudio se utilizó la escala de estado (A-E). La consistencia interna del cuestionario es de una Alpha de Cronbach de 0.87.

Las calificaciones (notas) de las asignaturas instrumentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Inglesa) de cada alumno antes y después de trabajar con el programa Happy 8-12 se recogieron para así valorar el rendimiento académico.

Instrumentos para la muestra de alumnado de secundaria

Cuestionario de desarrollo emocional Secundaria (CDE SEC; Pérez-Escoda, Álvarez y Bisquerra, 2008). Mimetizando al cuestionario anteriormente descrito pero adaptado al grupo de edad correspondiente, este cuestionario de autoinforme se basa en las competencias de

educación emocional descritas por el modelo de Bisquerra (Bisquerra y Pérez, 2007). De forma muy parecida al caso de primaria, el instrumento mostró una consistencia interna adecuada, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.83.

Stait-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Creado por Spielberger (1973; 1982). Posteriormente fue adaptado a la población española por Seisdedos (1982) y quedó compuesto, tal y como se ha detallado anteriormente por dos escalas independientes, Ansiedad Estado (A-E) y Ansiedad Rasgo (A-R). Como se describe en el caso de la muestra de primaria, se utilizó la escala de ansiedad-estado (A-E). En este caso, el instrumento mostró una consistencia interna excelente, con una alfa de Cronbach de 0.93.

Finalmente, se recogieron las calificaciones (notas medias) de todas las asignaturas: Biología y Geología, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera, Educación Física, Religión o Valores Éticos y tres optativas de cada alumno en los meses de diciembre (coincidiendo con la primera evaluación) y de junio (coincidiendo con la evaluación final).

Los programas de Intervención Happy 8-12 y Happy 12-16

Los programas Happy 8-12 y Happy 12-16 son videojuegos diseñados específicamente para aprender a gestionar mejor las competencias emocionales de niños y adolescentes, y, de este modo, poder responder a los conflictos que puedan surgir en su vida diaria de manera asertiva. La diferencia entre Happy 8-12 y Happy 12-16 es su adecuación al periodo evolutivo al que se aplican (de 8 a 12 años en el primer caso y de 12 a 16 en el segundo). Así pues, existen variaciones que van de acuerdo al nivel cognitivo y emocional de los sujetos.

Ambos programas se fundamentan en las orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget-Kohlberg. Se basan también en las competencias de la educación emocional propuestas por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (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 partes del modelo de Gross (2007), que señala tres estrategias de regulación: cambio de atención, reevaluación cognitiva y cambio de situación.

Siguiendo estos fundamentos teóricos, el objetivo general del videojuego es el de entrenar las competencias emocionales mencionadas anteriormente para, de esta forma, reducir el número de conflictos, disminuir la ansiedad del alumnado, mejorar el clima de centro y el rendimiento académico.

Cada uno de los dos software's presenta un total 25 conflictos destinados a cumplir los objetivos descritos, al mismo tiempo que se trabajan las distintas competencias emocionales. En cada uno de de los programas, 15 de los conflictos se desarrollan en el contexto escolar y 10 entre hermanos, en contexto familiar. Por ejemplo, en el contexto escolar se pueden observar conflictos como: "Nuria es una niña que dice mentiras para tener amigas" (en primaria) o "Pintas con tiza blanca a tu compañero de origen subsahariano mientras le dices de manera despectiva que así está más guapo" (en secundaria). Otros ejemplos del mismo contexto familiar serían: "Juegas con tu hermano al ajedrez y, cuando pierde, te acusa de hacer trampas" (en primaria) o "Tu hermano necesita concentrarse para estudiar y pones la música muy alta" (en secundaria). Dado el conflicto, el estudiante deberá escoger entre distintas opciones de respuesta, siendo únicamente una de ellas la correcta (la asertiva).

En ambos software's el jugador (el alumno) experimenta diferentes roles en el conflicto, como el de acosador, víctima u observador, potenciando de esta manera las diferentes posibilidades de acción en las que el alumno se puede encontrar en una situación conflictiva. También se contempla la posibilidad de que el conflicto sea puntual (sucede de manera esporádica), puntual grave (sucede de manera esporádica, pero es de gran gravedad) y/o recurrente (conflictos continuos).

Resultados

El análisis de datos y la obtención de resultados se realizó con el software SPSS 20.0. Los estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas analizadas con la comparación pretest y posttest de ambas muestras del estudio pueden observarse en las Tablas 1 y 2 respectivamente. Después de analizar la equivalencia de las muestras y su homogeneidad los resultados mostraron que las muestras eran equilibradas.

Para valorar el efecto del videojuego Happy 8-12 y Happy 12-16 en el grupo experimental se realizó un procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) con un factor intersujetos y un factor intrasujetos.

Antes de analizar los resultados del CDE en profundidad, se descartó cualquier tipo de anomalía o valor extraño del mismo mediante un test situacional. Una vez realizada esta primera verificación, los resultados obtenidos revelaron que las puntuaciones del CDE en el grupo experimental mejoraron en global después de la administración de Happy 8-12, lo cual no se observó en el grupo control. Estas diferencias entre los dos grupos fueron estadísticamente significativas en el caso de Regulación Emocional después de la administración del programa, pero no se apreció tal significación en la escala global (ver Tabla 1). El tamaño del efecto valorado con el índice F no es alto, lo cual puede atribuirse a la naturaleza estable de las competencias emocionales.

TABLA 1. Valores medios de resultados de los grupos control (n=223) y experimental (n=351) en los tests (n=574) en la muestra de primaria.

Test	Grupo	Puntuación media Pre Happy 8-12	Puntuación media Happy 8-12 score	Media Cambio puntuaciones pre/post	Cambio pre/post F; p-value
CDE Total	Experimental	6.85	6.91	-0.06	5.81; .16
	Control	7.14	7.02	0.12	
CDE Conciencia Emocional	Experimental	7.38	7.39	0.01	.47; .703
	Control	7.61	7.52	-0.09	
CDE Regulación Emocional	Experimental	6.18	6.33	0.15	3.34; .02
	Control	6.12	6.15	0.03	
CDE Autonomía	Experimental	6.73	6.81	0.08	1.74; .16
	Control	6.49	6.60	0.11	
CDE Competencias Sociales	Experimental	6.86	7.05	0.19	1.45; .23
	Control	6.66	6.64	-0.02	
CDE Competencias de Vida	Experimental	7.76	7.75	-0.01	.13; .94
	Control	8.08	7.76	0.03	
STAIC	Experimental	60.71	42.72	17.99	9.33; <.001
	Control	43.31	34.74	8.57	
Rendimiento académico (matemáticas)	Experimental	6.50	6.53	0.03	.001; .97
	Control	6.54	6.55	0.01	

<i>Rendimiento académico (castellano)</i>	Experimental	6.40	6.56	0.12	5.713; .02
	Control	6.83	6.91	0.03	
<i>Rendimiento académico (inglés)</i>	Experimental	6.62	6.77	0.15	.303; .58
	Control	6.37	6.69	0.32	

N total participantes= 574

Nota: CDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; STAIC=Cuestionario de Ansiedad Estado-Versión para niños; Rendimiento académico=Notas finales de las asignaturas obligatorias.

En la tabla 2 se pueden observar las medias de cada grupo (experimental y control) en el momento inicial de la evaluación y después de la intervención con el videojuego educativo Happy 12-16 para la muestra de secundaria. También se recogen los resultados del modelo general lineal realizado para cada una de las variables evaluadas para el estudio.

TABLA 2. Valores medios de resultados de los grupos control (n=431) y experimental (n=472) en los tests (n=903) de la muestra de secundaria.

<i>Test</i>	<i>Grupo</i>	<i>Puntuación media Pre Happy 12-16</i>	<i>Puntuación media Post Happy 12-16</i>	<i>Media Cambio puntuaciones pre/post</i>	<i>Cambio pre/post F; p-value</i>
CDE SEC Total	Experimental	6.09	6.05	0.04	3.77; .52
	Control	6.26	6.18	0.08	
CDE SEC Conciencia Emocional	Experimental	7.38	7.57	0.19	7.71; .01
	Control	7.24	7.32	0.07	
CDE SEC Regulación Emocional	Experimental	5.12	5.06	0.06	.17; .68
	Control	5.22	5.25	0.03	
CDE SEC Autonomía	Experimental	5.82	6.01	0.19	6.02; .01
	Control	5.96	6.02	0.06	
CDE SEC Competencia Social	Experimental	5.96	5.97	0.01	.20; .65
	Control	6.13	6.03	0.10	
CDE SEC Competencias de Vida	Experimental	6.30	6.54	0.24	26.25; <.001
	Control	6.50	6.77	0.17	
STAI-E	Experimental	43.71	44.70	0.99	5.02; 0.02
	Control	42.67	43.22	0.55	
Rendimiento Académico	Experimental	5.89	6.07	0.18	33.08; <.001
	Control	5.87	5.98	0.11	

N total participantes= 903

Nota: CDE = Cuestionario de Desarrollo Emocional; STAI-E=Cuestionario de Ansiedad Estado; Rendimiento académico=Notas finales de las asignaturas obligatorias.

Los resultados de la escala global del CDE-SEC para la muestra de secundaria se analizaron tanto para la escala global como para cada una de las subescalas. Tal y como sucedía en los alumnos de menos edad y de manera general, se comprobó que las puntuaciones del CDE-SEC en el grupo experimental mejoraron después de la administración de Happy 12-16, lo cual no sucedía en el grupo control. De todos modos, tal y como sucedía en el caso anterior, la escala global no experimentó estos cambios y no resultó ser estadísticamente significativa. Por esta razón, una vez más, fue de vital importancia estudiar individualmente cada una de las escalas del instrumento. Este segundo análisis, como se puede observar en la tabla 2, 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 distinta manera, las competencias sociales y la escala de regulación emocional no reflejaron cambios estadísticamente significativos, lo cual puede explicar el resultado de la escala global en cuanto a significación.

En referencia a los resultados obtenidos de la escala Estado del STAIC, en ambos grupos (control y experimental) de la muestra de alumnado de primaria se detectó un importante descenso en el nivel de ansiedad estado, aunque en el caso del grupo experimental se puede observar un mayor y más acentuado decremento después de la administración del software Happy 8-12 (ver Tabla 1). Esta disminución de los niveles de ansiedad resultó ser fuertemente significativa a nivel estadístico (diferencias entre medias en el grupo experimental: 17.99; $F=9.33$; $p < 0.001$). Justamente el caso opuesto es el que se encuentra en los alumnos adolescentes, los cuales parecen aumentar sus niveles de ansiedad estado, resultando esta relación altamente significativa ($F(5.02)$; $p=.002$).

En el análisis del rendimiento, se observó en el alumnado más joven, que su ejecución en lengua castellana mejoró de forma significativa después de la aplicación de Happy 8-12 (ver Tabla 1). Estos mismos resultados fueron más acusados en la muestra de alumnado de secundaria quienes además, mostraron un incremento de su rendimiento académico global (ver Tabla 2).

Conclusiones

Bajo la premisa de que el entrenamiento de las competencias emocionales y sociales mejora el bienestar y desarrollo del alumnado, el presente trabajo muestra los resultados de la aplicación de un videojuego educativo (Happy) en dos poblaciones de estudiantes de edades diferentes. Happy 8-12 fue aplicado a la población de primaria y Happy 12-16 fue seguido por el programa aplicado a la población del alumnado de secundaria.

En cuanto a la muestra de primaria, los resultados obtenidos muestran que tal y como se esperaba en la hipótesis y objetivos, de manera global, el entrenamiento con el videojuego Happy 8-12 mostró una mejora de las competencias emocionales. Además, la escala de Regulación Emocional, es decir, la escala que muestra mejor el cambio instantáneo que se puede producir en las competencias emocionales, resultó ser estadísticamente muy significativa. Si bien es cierto que el pensamiento regulador demostró un aprendizaje más lento, lo cual ha sido explicado tradicionalmente como un proceso que incluye una mayor dificultad de cambio (por ejemplo, Beck, 1979), los resultados demostraron un elevado porcentaje de éxito en el cuestionario post hoc del CDE, añadiendo así validez al cuestionario. En referencia a la escala global, aunque no mostró mejora de manera estadísticamente significativa, sí se observó que reflejaba un aprendizaje discreto de todas las variables emocionales del grupo experimental, tal y como se esperaba dada la naturaleza estable de éstas.

De manera diferente, en la muestra de adolescentes, destaca el efecto mucho más claro de Happy 12-16 en la competencia de Conciencia Emocional. Este hecho, constituye un reflejo del proceso natural de adquisición de las competencias. En este sentido, no es probable que un individuo mejore su capacidad de regulación emocional sin antes una conciencia emocional. Este hecho es especialmente relevante en este grupo de edad dada la total adquisición del lenguaje y su manejo, así como la mayor sofisticación de las competencias sociales y de maduración cerebral respecto al alumnado de educación primaria (por ejemplo, Monarca, Rappoport, y Fernández González, 2012).

La importancia del estadio evolutivo y madurativo también se refleja en las competencias de vida y la autonomía emocional, las cuales también mostraron un incremento significativo en el grupo que recibió entrenamiento con Happy 12-16. Estas competencias, relacionadas con aspectos como la autoestima y la capacidad del individuo para desarrollarse de manera autónoma en su entorno, así como dar respuesta a las demandas que surgen en la vida diaria, respondieron de manera esperada al programa implementado, ya que estas competencias adquieren mayor importancia en la etapa adolescente.

Tal y como sucede en el caso de la conciencia emocional y como se ha comentado con anterioridad, estas competencias pueden considerarse previas y necesarias para el posterior desarrollo y mejora de competencias de naturaleza más compleja y estable como son la regulación emocional o las competencias sociales, las cuales hacen referencia a un manejo del mismo individuo pero también de su entorno social inmediato.

Otro efecto interesante del programa fue el de los niveles de ansiedad-estado que presentaban los alumnos a los cuales se administró el programa Happy. En el alumnado de edades más tempranas, éstos disminuyeron notablemente y de forma estadísticamente significativa en la evaluación postest. Este hecho coincide totalmente con la literatura previa que apunta a que un mejor manejo de las competencias emocionales también mejora el estado emocional de los alumnos en el aula de primaria (Davidson, 2012; Pérez-Escoda, Torrado, y Fernández, 2014). Curiosamente, de manera distinta, los niveles de ansiedad-estado que presentaba el alumnado de secundaria no obtuvieron mejora y tendieron a aumentar tanto en el grupo control como en el experimental. 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 del desarrollo vital (Boyd, Kostanski, Gullone, Ollendick y Shek, 2000; Neil y Christensen, 2009). Además, el hecho de ganar conciencia de las propias emociones también eleva el conocimiento de estos estados de ansiedad y se hace más evidente a la mirada del adolescente. Este hecho plantea la necesidad de prevenir la ansiedad-estado del alumnado ya desde la primera infancia mediante el proceso de aprendizaje de las competencias emocionales a lo largo de toda la escolaridad, primero para hacerse consciente de la emoción y posteriormente para regularla eficazmente puesto que ello también mejora el estado emocional del alumnado en el aula (Davidson, 2012; Pérez-Escoda, Torrado y Fernández, 2014).

En el caso del rendimiento académico, sí existió unanimidad entre las dos muestras. En este sentido, ambos grupos experimentales mejoraron su rendimiento académico de manera estadísticamente significativa. 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 fehacientes.

Por lo tanto, el videojuego educativo Happy ha mostrado ser una herramienta prometedora que permitiría, detectar el estado inicial de las competencias emocionales y de bienestar del alumnado y entrenarlas hasta conseguir un buen manejo. Esto permitiría a su vez, una mayor prevención y actuación frente a los conflictos que existen en el entorno escolar.

Este trabajo ha mostrado que un mismo programa, como es el caso de Happy 8-12 y Happy 12-16 puede mostrar resultados distintos en función del grupo de edad al que es administrado.

Como limitaciones del estudio, cabe señalar la no suficiente significación en cada una de las escalas de competencias emocionales, a pesar de mostrar una tendencia a la significación y mejora de la intervención. Además, es importante mencionar que muy probablemente los efectos del programa se beneficiarían de una evaluación longitudinal, la cual permitiría valorar los efectos a más largo término. Para futuros estudios pues, sería interesante profundizar sobre los beneficios

existentes para cada grupo de edad a más largo plazo, así como las particularidades que pueden existir en la implementación del videojuego educativo Happy en primaria y en secundaria. Más concretamente, sería deseable ver, en futuras publicaciones, los efectos a corto, medio y largo plazo para ver la evolución de los posibles beneficios de los software's. Además, la implicación, motivación y dedicación de los maestros y profesores podría resultar una variable a explorar y que revirtiera en los resultados.

Referencias bibliográficas

- Agulló, MJ., Filella, G., Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 347-349.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (2), 199-217.
- Beck, A. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 23(1)
- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Blair, C. y Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Boyd, C., Kostanski, M., Guillone, E., Ollendich, T., Shek, D. (2000). Prevalence of anxiety and depression in Australian adolescents: comparisons with worldwide data. *Genetic Psychology*, 161 (4), 479-92.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M., Salovey, P. (2012) Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*. 22(2):218–224. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.10.002.
- Caballo, V., Arias, A., Calderero, M., Salazar, I. e Iruña, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): Análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 3, 591-609.
- Cerezo, F. (2008). *Acoso escolar. Efectos del bullying*. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León; 48, 353-358.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54, 216-224.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Durlak, JA., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 82 (1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, A. (2004) The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75, 25-46.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51.1 665-697.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanova.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, A. y Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (3), 582-601. DOI: 10.14204/ejrep.40.15164.
- Gabarda, V. (2014) Bullying en el aula: Aprende que tipos de bullying existen, cuáles son los factores de riesgo y cómo detectarlo. *Universidad Internacional de Valencia*. 1, 10-8.11.
- García, P. Á. C., Y Ibañez, V. G. L. (2010). La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resink, H, Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: current status and future prospects. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26, 1-26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- López Cassá, E. y Pérez-Escoda, N. (2010). Les competències emocionals a l'alumnat de primària. Comunicació presentada en les VI Jornades d'Educació Emocional: "Emocions positives i benestar".
- 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., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Miñaca-Laprida, M.I., Hervás, M., Laprida-Martín, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *RES: Revista de Educación Social*, 17, 1-17.
- Monarca, H. A., Rappoport, S., Y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3).

- Monjas, I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Neil, A., Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29,3, 208-215.
- Ortega, R. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En A. Moreno y M.P. Soler (Coord.). *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2010). *Treinta años de investigación y prevención del "bullying" y la violencia escolar. En Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2) 400-420.
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Revista Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*. 368, 6-10. DOI: 10.14422/pym.i368.y2016.001.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. y Alegre, A. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (10)3/ 1183-1208.
- Perez-Escoda, N., Álvarez, M., Bisquerra, R. (2008). Qüestionari de desenvolupament emocional per a educació secundària QDE-SEC. Document d'us intern. GROU. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 233-254.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández Arranz, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. *I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional)*, Barcelona, 4-6 abril.
- Pérez-Fuentes M.C., Gázquez, J., MERCADER, I., Molero, M. y García, M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11. 401-4012.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: Praxis.
- Romera, E., Rodríguez, S. y Ortega, R. (2015). Childrens perceptions of bullying among peers trough the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (1), 158-185.
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Padres y Maestros*, 368, 30-35. DOI: 10.14422/pym.i368.y2016.005
- Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. y Vendrell, C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución assertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153-166. DOI: 10.15366/tp2016.28.011
- Save the Children (2015). *Violencia contra la infancia, hacia una Estrategia Integral*. Madrid. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/violencia-contra-la-infancia-hacia-una-estrategia-integral>

- Schore, N. (2015). *Affect Regulation and the Origin of the self: The Neurobiology of Emotional Eevelopment*. Routledge.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge, K.y Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*. 12, (1), 73-96.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1982). Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo, STAI. Madrid. TEA Ediciones.
- Spinrad,T.,Eisenberg,N.,Harris,E., Hanish,L.,Fabes,A.,Kupanoff,K., Ringwald,S.y Holmes,J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, Vol 40 (1), 67-80.
- Thompson, R.A., Meyer, S. (2007) The socialization of emotion regulation in the family. In: Gross J, editor. Handbook of emotion regulation. New York: Guilford.
- Thompson, A., y Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. M. Kring y D.M. Sloan (Eds). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp.38-58). New York, Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research*.
- Uylings, H. y Van Eden (1990). Qualitative and quantitative comparison of the prefrontal còrtex in rat and in primates, including humans. *Progress in brain research*, 85, 31-62.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittaing, H., McDougall, P., Kygsman, A., Smith, D., Cunningham, C.E., Haltigan, J.D., y Hymel, S. (2014). *School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievment: Results from a multi-Informant Study*. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 360-377.
- Zeman, J., Cassano,M., Perry-Parrish,C. y Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 27 (2), 155-168.
- Zins, J.E., Weissberg, T.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Fecha de entrada: 10 del 12 de 2017
Fecha de revisión: 8 de marzo de 2018
Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2019