



Universitat de Lleida

Implementació i avaluació del programa Happy 8-12 d'educació emocional gamificat

Enric Cabello Cuenca

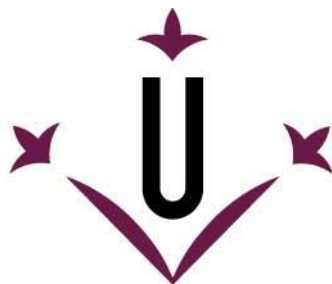
<http://hdl.handle.net/10803/667818>



Implementació i avaluació del programa Happy 8-12 d'educació emocional gamificat està subjecte a una llicència de [Reconeixement-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Les publicacions incloses en la tesi no estan subjectes a aquesta llicència i es mantenen sota les condicions originals.

(c) 2019, Enric Cabello Cuenca



Universitat de Lleida

TESI DOCTORAL

**Implementació i avaluació del programa
Happy 8-12 d'educació emocional gamificat**

Enric Cabello Cuenca

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de vida

Directores
Dra. Gemma Filella Guiu
Dra. Núria Pérez Escoda

2019



Dedicat a la Lidia i l'Adrià:

Desitjo que puguem arribar a viure en un món sense por



AGRAÏMENTS

En presentar la tesi doctoral fora adient en un primer moment agrair el suport i l'ajuda incondicional de totes les persones i institucions que han fet possible aquest treball d'investigació.

Però no puc fer extensiu el meu agraïment a les directores d'aquesta tesi, la Dra. Gemma Filella Guiu i la Dra. Núria Pérez-Escoda, als familiars i amics (la Lídia, l'Adrià, la Vicenta, la Pili, l'Agnès i tants d'altres), a tots els mestres i equips directius de les escoles que varen participar en la recerca, als companys del GROPE, a la UdL i als Serveis Territorials de Lleida del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

No us ho puc agrair perquè aquesta tesi no és el meu treball, ¡és el nostre treball, el que hem fet entre tots!

NOTES PRELIMINARS

La present tesi doctoral s'emmarca en les tesis per compendi d'articles acadèmics. La tesi s'estructura en quatre parts i en 7 capítols. Dedicuem la primera part (els 4 primers capítols) a presentar el marc teòric que ha guiat el nostre treball de recerca. La segona part (5è capítol) està dedicada a la metodologia emprada en la investigació. A la tercera part (6è capítol) s'adjunten els articles publicats o acceptats, justificant la seva coherència i oportunitat. Finalment es presenten els elements de discussió, les conclusions i les referències bibliogràfiques a la quarta part (capítol 7è).

Referències bibliogràfiques dels articles que s'adjunten a la tercera part (capítol 6è):

Article 1.

Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 14 (3), 582-601. Doi: 10.14204/ejrep.40.15164

Article 2.

Ros-Morente, A., Cabello, E. i Filella, G. (2018). Analysis of the effects of two gamified emotional education software's in emotional and well-being variables in Spanish children and adolescents. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (9), 148-159. Doi: 10.3991/ijet.v13i09.7841

Article 3.

Rueda Carcelén, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A. (2017). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. Doi: 10.15304/ie.27.4315

Article 4.

Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella Guiu, G. (2019). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (Article acceptat, pendent de publicació).

L'ANNEX A inclou les declaracions dels co-autors dels articles de no haver estat inclosos en cap tesi doctoral anterior (Pàg. 185).

L'ANNEX B inclou una declaració de la Directora de la tesi amb els factors d'impacte i altres índex de qualitat de cada una de les revistes on han estat publicats o acceptats els diferents articles, per tal d'aportar evidències de la qualitat d'aquesta tesi doctoral (Pàg. 193).

L'ANNEX C inclou la carta d'acceptació de l'article 4 per part del comitè editorial de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP) (Pàg. 195).

Cada cop que es fa referència a nens, pares, tutors, educadors, etc. s'entén que ens referim al gènere masculí i femení indistintament.

INDEX

Índex de quadres, taules i imatges	6
Resum	7

PRIMERA PART Marc Teòric

1 CONVIVÈNCIA EN L'ÀMBIT EDUCATIU

1.1 Aproximació al concepte de conflicte, agressivitat i violència	11
1.2 Classificació dels conflictes	12
1.3 Conflictes en l'àmbit escolar	13
1.4 Clima positiu de convivència	14

2 LES EMOCIONS

2.1 Concepte i components de les emocions	19
2.1.1 Concepte d'emoció	19
2.1.2 Components de les emocions	20
2.2 Funcions de les emocions	22
2.3 Classificació de les emocions.	24
2.4 Emocions i neurociència.	27
2.5 Competències emocionals.	29
2.5.1 Diferents models de competències.	30
2.5.2 El model de competències emocionals del GROP.	32

3	EDUCACIÓ EMOCIONAL A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	
3.1	Què entenem per educació emocional?	37
3.2	El desenvolupament evolutiu del nen.	39
3.2.1	Desenvolupament cognitiu	39
3.2.2	Desenvolupament psicomotor	41
3.2.3	Desenvolupament moral	41
3.2.4	Desenvolupament socioemocional	44
3.3	L'educació emocional al currículum d'Educació Primària.	47
3.4	Beneficis de l'educació emocional.	52
3.5	Treballar l'educació emocional per programes.	54
3.5.1	Model d'intervenció per programes.	54
3.5.2	L'experiència del GROU.	57
4	LA GAMIFICACIÓ A L'ÀMBIT EDUCATIU	
4.1	Concepte de joc, videojoc i gamificació.	59
4.1.1	Concepte de joc	59
4.1.2	Concepte de videojoc	60
4.1.3	Videojocs seriosos	61
4.1.4	Concepte de gamificació	61
4.2	Oportunitats d'educar amb videojocs.	62
4.3	Presentació del videojoc gamificat Happy 8-12.	63
4.3.1	Objectius	64
4.3.2	Metodologia	64
4.3.3	Descripció	65
4.3.4	Conclusions	71

SEGONA PART
Plantejament de la investigació

Objectius i Hipòtesis	73
5 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	
5.1 Disseny de la investigació	75
5.2 Població i mostra	76
5.2.1 Població	76
5.2.2 Mostra	77
5.3 Tècniques i instruments d'avaluació	79
5.4 Procediment: Fases i temporalització.	83

TERCERA PART
Articles publicats

6 ARTICLES PUBLICATS	
6.1 Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales	86
6.2 Analysis of the effects of two gamified emotional education software’s in emotional and well-being variables in Spanish children and adolescents.	105
6.3 Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes ...	118
6.4 Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar	136

QUARTA PART
Discussió, conclusions i bibliografia

7 DISCUSSIÓ, CONCLUSIONS I BIBLIOGRAFIA	
7.1 Discussió global dels resultats.	153
7.2 Conclusions finals i prospectiva.	157
7.3 Referències bibliogràfiques	160

INDEX DE QUADRES, TAULES, IMATGES i ANNEXOS

FIGURA 1. Estils de resposta davant d'un conflicte	15
QUADRE 1. Clima social positiu i clima social tòxic	17
FIGURA 2. Procés de la vivència emocional.	21
QUADRE 2. Components de l'emoció	22
QUADRE 3. Funcions adaptatives de les emocions bàsiques	23
QUADRE 4. Emocions bàsiques	26
QUADRE 5. Classificació de les emocions i els seus clústers	27
QUADRE 6. Recull de competències socioemocionals	31
QUADRE 7. Competències emocionals bàsiques	32
QUADRE 8. Etapes del desenvolupament moral	42
QUADRE 9. Programes d'aprenentatge social i emocional (SEL)	57
IMATGE 1. Aparició del conflicte (Happy 8-12).	66
IMATGE 2. Legitimació de les emocions (Happy 8-12).	66
IMATGE 3. Estratègies d'afrontament del conflicte (Happy 8-12).	68
IMATGE 4. Elecció de la millor resposta al conflicte (Happy 8-12).	69
IMATGE 5. Elecció de les emocions positives (Happy 8-12).	70
QUADRE 10. Disseny de la investigació.	75
TAULA 1. Centres escolars i alumnes de la població objecte d'estudi.	77
TAULA 2. Alumnes que aporta cada centre escolar a la mostra final.	78
TAULA 3. Informació estadística de la mostra per gènere.	78
TAULA 4. Informació estadística de la mostra per nacionalitat.	78
TAULA 5. Informació estadística de la mostra per cursos.	79
TAULA 6. Informació estadística de la mostra per edat.	79
QUADRE 11. Temporalització dels principals treballs realitzats.	84
ANNEX 1. Declaració dels co-autors dels articles.	185
ANNEX 2. Declaració dels índex de qualitat dels articles.	193
ANNEX 3. Acceptació de l'article pendent de publicació.	195

RESUM

Els episodis freqüents de violència a les escoles tenen una correlació positiva amb l'augment de l'ansietat, així com la disminució de l'autoestima i del rendiment acadèmic dels alumnes (Ros-Morente, Cabello i Filella, 2018).

Els conflictes són consubstancials amb la convivència humana. Que els alumnes responguin amb violència o amb assertivitat dependrà en gran mesura de les estratègies de resolució de conflictes de què disposin i de la forma de convivència predominant en cada escenari (Rueda, Cabello, Filella i Vendrell, 2016). Amb l'inici del nou mil·lenni han aparegut als centres educatius força programes per tal de millorar les competències socioemocionals i l'aprenentatge escolar (Casel, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011).

Per abordar els conflictes cal fer-ho contemplant les emocions dels subjectes implicats. Les emocions són en molts casos la causa d'aquests conflictes, i si no es regulen adequadament poden ser un factor que agreugi el conflicte o impedeixi la seva resolució (Bisquerra, 2000; Cabello, Pérez-Escoda, Ros-Morente i Filella, 2019). Es pretén educar les competències emocionals dels nens per tal que ells mateixos puguin resoldre els conflictes quotidians (amb els amics, germans, etc.) de forma autònoma i satisfactòria per a tothom.

La tesi doctoral que es presenta té l'objectiu d'implementar i avaluar el programa Happy 8-12 d'educació emocional gamificat. El programa Happy 8-12 té per objectiu educar les competències emocionals (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) i la resolució assertiva dels conflictes entre iguals en alumnes de 8 a 12 anys. El programa consta d'un videojoc per aplicar al grup classe i d'una guia didàctica destinada als mestres.

Per tal d'avaluar els efectes del programa Happy 8-12 s'han estudiat les següents variables: competències emocionals, ansietat, rendiment acadèmic, nombre de conflictes entre iguals i clima social de l'aula. La recerca es va realitzar en una població d'alumnes de 5è i 6è curs d'educació primària. La investigació s'emmarca en la metodologia quantitativa, amb un disseny quasi experimental amb pretest, posttest i grup control. S'ha considerat la conveniència d'enriquir els resultats amb aportacions pròpies de tècniques qualitatives, realitzant entrevistes en profunditat a cada centre escolar.

Els resultats revelen un efecte positiu del programa Happy 8-12 en cada una de les variables estudiades. L'efecte del programa ha estat moderat, la qual cosa quedaria explicada per la naturalesa força estable de variables com les competències emocionals i el clima social d'aula.

RESUMEN

Los episodios frecuentes de violencia en los centros escolares tienen una correlación positiva con la disminución de la autoestima y el rendimiento académico, así como el aumento de la ansiedad de los alumnos (Ros-Morente, Cabello y Filella, 2018).

Los conflictos son inherentes a la convivencia humana. Que los alumnos respondan con violencia o con asertividad dependerá en gran medida de las estrategias de resolución de conflictos de que dispongan y de la forma de convivencia predominante en cada escenario (Rueda, Cabello, Filella y Vendrell, 2016). Con el inicio del nuevo milenio han aparecido numerosos programas para la mejora de las competencias socioemocionales y el aprendizaje escolar (Casel, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Es evidente que para solucionar los conflictos se tienen que contemplar las emociones de cada uno de los sujetos implicados. Las emociones son en muchas ocasiones la causa de estos conflictos. Si no se regulan adecuadamente pueden ser un factor que impida su correcta resolución o que incluso lo agrave (Bisquerra, 2000; Cabello, Pérez-Escoda, Ros-Morente y Filella, 2019). Es necesario, por tanto, educar las competencias emocionales de los alumnos para que puedan ser capaces de resolver los conflictos cotidianos (con sus amigos, hermanos, etc.) de forma autónoma y satisfactoria para todas las personas implicadas.

La presente tesis doctoral tiene por objeto la implementación y evaluación del Programa Happy 8-12 de educación emocional gamificado. El Programa Happy 8-12 tiene como objetivo principal la educación de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007) y la resolución asertiva de los conflictos entre iguales en alumnos de 8 a 12 años. El programa consta de un videojuego para aplicar con el grupo clase y de una guía didáctica destinada a los maestros.

Para evaluar los efectos del Programa Happy 8-12 se han estudiado las siguientes variables: competencias emocionales, ansiedad, rendimiento académico, número de conflictos entre iguales y clima social de aula. La investigación se ha realizado con una población de alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria. El estudio se enmarca en la metodología cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental con pretest, postest y grupo control. Se ha considerado la conveniencia de complementar los resultados con aportaciones propias de técnicas cualitativas, realizando entrevistas en profundidad en cada uno de los centros escolares.

Los resultados revelan un efecto positivo del Programa Happy 8-12 en todas las variables estudiadas. El efecto ha sido moderado, como era de esperar, dada la naturaleza estable de variables como las competencias emocionales y el clima social de aula.

ABSTRACT

The frequent episodes of violence in the schools have a positive correlation with the increase of the levels of anxiety and, also, with the decrease of the self-esteem and the academic achievement (Ros-Morente, Cabello & Filella, 2018). The conflicts are inherent with human relationships. The children may answer according to the degree of violence or assertiveness based on their own conflict resolution strategies and also the prevailing way of coexistence in each scenario (Rueda, Cabello, Filella & Vendrell, 2016).

In the last years, there has been an important growth of programs with the aim of improving the social and emotional learnings and the academic achievement (Casel, 2013; Durlak, Weisberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). To managing the conflicts is compulsory in order to face the emotions of all the involved subjects. Bad managed emotions are, in many cases, the cause of new conflicts; and if the emotions are not convenient regulated could be a factor that prevent their solution or even increase the conflict (Bisquerra, 2000; Cabello, Pérez-Escoda, Ros-Morente & Filella, 2019). So, it is important to educate the emotional competences in order to resolve daily conflicts in an autonomous and satisfactory way.

The present doctoral thesis has the goal of implementing and evaluating the Happy 8-12 emotional education program. The Happy 8-12 program aim is to educate the emotional competences (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007) and the assertive resolution of conflicts between 8-12-year-old peers. This program consists of a videogame to play the students in classroom and a didactic guidance for teachers.

In order to assess the effects of the Happy 8-12 program, diferent variables have been taken into account: emotional competences, anxiety, academic performance, number of conflicts between peers and classroom social climate. The research has followed a quantitative methodology, in a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control group. The sample was 574 students of 5th and 6th degree of primary school. Moreover, it has been used also a depth interview in each school centre to improve the results.

The results show a positive effect of the Happy 8-12 program in each one of the evaluate variables. The effect size is moderate, partly explained for the stable nature of some variables, like emotional competences and classroom social climate.

RÉSUMÉ

Les épisodes de violence fréquents à l'école ont une corrélation positive avec l'augmentation de l'anxiété, ainsi que la diminution de l'estime de soi et du performance scolaire des élèves (Ros-Morente, Cabello et Filella, 2018).

Les conflits sont consubstantiels à la coexistence humaine. Le fait que les élèves réagissent avec violence ou affirmation dépendra dans une large mesure des stratégies de résolution des conflits à leur disposition et du mode de coexistence prédominant dans chaque scénario (Rueda, Cabello, Filella et Vendrell, 2016). Avec le début du nouveau millénaire, de nombreux programmes sont apparus dans les écoles pour améliorer les compétences socio-affectives et l'apprentissage scolaire (Casel, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011).

Pour faire face aux conflits, nous devons tenir compte des émotions des sujets concernés. Les émotions sont souvent la cause de ces conflits et, s'ils ne sont pas correctement réglés, ils peuvent aggraver ou empêcher le conflit (Bisquerra, 2000; Cabello, Pérez-Escoda, Ros-Morente et Filella, 2019). Son objectif est d'éduquer les compétences émotionnelles des enfants afin qu'ils puissent résoudre eux-mêmes les conflits quotidiens (avec des amis, des frères et sœurs, etc.) de manière autonome et satisfaisante pour tous.

La thèse de doctorat présentée est destinée à mettre en œuvre et à évaluer le programme d'éducation émotionnelle ludifié Happy 8-12. Le programme Happy 8-12 vise à éduquer les compétences émotionnelles (Bisquerra et Pérez-Escoda, 2007) et la résolution assertive de conflits entre pairs chez des étudiants âgés de 8 à 12 ans. Le programme comprend un jeu vidéo à appliquer au groupe de classe et un guide didactique pour les enseignants.

Afin d'évaluer les effets du programme Happy 8-12, les variables suivantes ont été étudiées: compétence émotionnelle, anxiété, performances scolaires, nombre de conflits entre pairs et climat social de la classe. La recherche a été menée auprès d'une population d'élèves de 5e et 6e années de l'enseignement primaire. La recherche est encadrée dans la méthodologie quantitative, avec une conception presque expérimentale avec prétest, posttest et un groupe contrôle. La commodité d'enrichir les résultats avec des contributions propres de techniques qualitatives a été examinée, en menant des entretiens approfondis dans chaque école.

Les résultats révèlent un effet positif du programme Happy 8-12 sur chacune des variables étudiées. L'effet du programme a été modéré, ce qui s'expliquerait par la nature relativement stable de variables telles que les compétences émotionnelles et le climat social de la classe.

PRIMERA PART

MARC TEÒRIC

1. CONVIVÈNCIA EN L'ÀMBIT EDUCATIU

“La violència resulta de la incompetència emocional i de l'analfabetisme moral. L'educació és l'únic escenari que ens queda” (Edgar Morin, 2001)

La convivència, tant a l'escola com a la societat en general, comporta conflictes. Els conflictes s'associen normalment amb la violència o l'agressivitat i agafen connotacions negatives (Rueda, Cabello, Filella i Vendrell, 2016), però un conflicte pot ser positiu o negatiu en funció de com es resolgui. Actualment hi ha consens ampli en assenyalar que moltes agressions no són degudes a la presència d'hostilitat sinó que estan més relacionades amb la manca d'habilitats i estratègies per resoldre els conflictes de forma assertiva (Bisquerra et al., 2014; Filella, 2014; Ortega Ruiz, 2008; Ortega Ruiz, Rey i Casas, 2013; Rueda, Cabello, Filella i Ros-Morente, 2017).

En aquest capítol es revisa el concepte de conflicte, la seva gestió i prevenció. També es tracta la relació entre la violència i les variables ansietat, autoestima i rendiment acadèmic. S'arriba a la conclusió que els conflictes, si es gestionen correctament, són una oportunitat per generar una bona convivència a l'àmbit escolar.

1.1 APROXIMACIÓ AL CONCEPTE D'AGRESSIVITAT I VIOLÈNCIA

Interessa estudiar l'agressivitat, o les respostes agressives, com a causa generadora de nous conflictes. L'agressivitat, en molts casos, es genera com una estratègia per solucionar un conflicte anterior, no pas amb la intenció de produir un nou conflicte.

Agressivitat i violència s'utilitzen freqüentment com a sinònims. Alguns autors han fet, però, un esforç per delimitar les similituds i les diferències entre ambdós conceptes.

Agressivitat prové del llatí *aggredi*, que significa anar contra algú; mentre que violència prové del llatí *vis*, amb la significació de força.

Martínez Otero (2005, p. 34) distingeix dos tipus d'agressivitat: a) en sentit negatiu, es refereix a la tendència a atacar o fer mal (agressivitat maligna o destructiva); b) en sentit positiu, quan s'utilitza com a sinònim d'iniciativa o capacitat per superar dificultats o adversitats (agressivitat benigna o defensiva). Segons aquest autor la violència seria la versió perversa de l'agressivitat.

Bisquerra i Pérez-Escoda (2014, p. 99) distingeixen entre agressivitat i violència: *“L'agressivitat és un concepte originari de la biologia que té relació amb l'instint sexual i la territorialitat; agredir és atacar, però també pot ser un atac simbòlic (lluïta fictícia, executiu agressiu, etc.). La violència es proposa fer mal (físic, sexual, psicològic). Mentre l'agressivitat està lligada a l'instint de supervivència, la violència està relacionada directament amb la destrucció, la crueltat, hostilitat, etc. Tota violència és agressiva però podem trobar agressivitat que no impliqui violència”*.

García Larrauri (2001) considera que no hi ha persones agressives i altres que no ho són. Les persones anomenades agressives no ho són sempre i en totes les circumstàncies. L'agressivitat s'ha d'entendre com una conducta lligada a una situació concreta. Al final el subjecte utilitzarà o no una conducta agressiva en funció del context, de les seves característiques pròpies i pel judici moral o subjectiu que faci de la situació concreta.

1.2 CONCEPTE I CLASSIFICACIÓ DELS CONFLICTES

Etimològicament, conflicte prové del llatí *conflictus*, que significa *xoc entre dos, cop amb un altre*.

De les nombroses definicions del concepte conflicte (entre altres es pot consultar Sáez de Ocáriz, 2011, pp. 9-15; Torrego, 2003) s'adjunta la definició de Martínez i Tey (2003, p. 65) per ser especialment adient en el marc de l'educació emocional: *El conflicte és una situació d'enfrontament provocada per una contraposició d'interessos, real o aparent, en relació a un mateix assumpte; i és una situació que pot angoixar quan no es troba una sortida. Per això, educar en la resolució de conflictes significa ensenyar a la persona a enfrontar-se amb voluntat positiva i essent amo d'un mateix”*.

Els conflictes es poden classificar en funció de si hi ha presència o absència de violència (Burton, 1972); en funció de si ja s'han exterioritzat, *manifestats*, o encara s'estan gestant, *latents* (Galtung, 1996); en funció de les persones implicades: a) *Conflictes intrapersonals*, b) *Conflictes interpersonals*, c) *Conflictes intragrups* (generats dins d'un grup), d) *Conflictes intergrupals*

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

(Alzate, 1998); o bé es poden classificar en funció de l'origen o motiu que ha generat el conflicte: a) *Conflictes de relació o comunicació*, b) *Conflictes d'interessos o necessitats*, c) *Conflictes de valors o creences* (Torrego, 2003)

En la present investigació s'ha optat per la classificació que proposa l'informe del Defensor del Pueblo (2007), la qual utilitza com a criteri de discriminació els danys produïts a les persones. És la taxonomia que permet, amb més precisió, classificar els conflictes que es generen al pati:

- a) Agressió física: Directa (empènyer, pegar, tirar objectes...) o bé indirecta (trencar, robar o amagar algun objecte)
- b) Agressió verbal: insultar, amenaçar, parlar malament, riure's d'algú, etc. Pot ser directa o bé indirecta (en presència o en absència de la persona agredida).
- c) Exclusió social: Ignorar, aïllar, rebutjar, fer xantatge, no deixar participar en un joc o activitat.
- d) Assetjament sexual: pot ser físic o verbal.

Hi ha diferents tipologies de conflictes però hi ha una característica que és comú a tots ells: Tots els conflictes generen emocions. Molts autors coincideixen que la major part dels conflictes es generen després d'aparèixer emocions negatives que no es regulen adequadament (Bell i Song, 2005; Bisquerra, 2011; Desivilya i Yagil, 2005; Filella, 2014; Jehn, Greer, Levine i Szulanski, 2008; Lazarus, 2000; Sáez de Ocáriz, 2011).

Vinyamata (2005, p. 54) matisa aquesta proposta afirmant que la por és l'emoció que té un paper principal en els conflictes, "*si pretenem resoldre els conflictes, té poca importància l'objecte de la disputa, l'autèntic problema és l'estímul que ha provocat el conflicte, és a dir, la por*".

En l'origen de molts comportaments violents, que són causa de nous conflictes, trobem la ira així com les emocions associades (odi, ressentiment, indignació, etc.) Es fa palesa la necessitat de l'educació emocional per tal de combatre l'analfabetisme emocional de la nostra societat (Bisquerra, 2011; Bisquerra i Pérez-Escoda, 2014).

1.3 CONFLICTES EN L'ÀMBIT ESCOLAR

Convivència o conflicte? "Les dues coses: La convivència comporta conflictes; no podem viure sense conuiu i la convivència implica l'aparició i posterior resolució de conflictes. Aquesta resolució pot ser constructiva, i ajudar-nos a

créixer i madurar, o destructiva en funció de com es dugui a terme” (Filella, 2014, p. 44). També Carme Boqué (2002, p. 27) afirma “Els conflictes són un fet natural de la vida. No són ni positius ni negatius, tot depèn de la manera com responem”.

Nombrosos estudis realitzats sobre violència escolar informen que entre un 5% i un 15% dels alumnes reben episodis de maltractaments amb freqüència, mentre que entre un 30% i un 40% dels alumnes pateixen situacions d'intimidació o danys de forma esporàdica, sobretot fora de l'aula (Blaya, Debarbieux, Del Rey i Ortega Ruiz, 2006; Ortega Ruiz, 1997 i 2006). Les dades mostren unes escoles afectades de problemes de males relacions i violència. Uns resultats que són comparables amb altres països europeus (Blaya, 2003; Olweus, 1999; Ortega Ruiz, 2006).

Segons Alzate (1997, p. 108) “són les famílies i les escoles les dues institucions més importants a l'hora d'influenciar en el desenvolupament de les predisposicions a col·laborar, competir, estimar o odiar. La majoria de les escoles no ofereixen experiències socials constructives. Els estudiants competeixen per l'atenció del mestre, per les qualificacions, l'estatus i aconseguir millors mitjanes que els permetin elegir els estudis que volen cursar. La mediació i la negociació, així com altres tècniques de resolució positiva de conflictes, poden i han de ser tractades en l'ambient escolar, de la mateixa forma que són utilitzades en altres entorns socials, laborals, judicials, polítics, etc.”

Amb l'assumpció del problema de la violència als centres escolars s'està en condicions d'estudiar aquest fenomen i proposar estratègies per afrontar-lo.

1.4 CLIMA POSITIU DE CONVIVÈNCIA

Habitualment se centra l'atenció en les conductes disruptives i els efectes de l'agressivitat per les seves implicacions negatives en l'ambient. Diferents autors entenen que s'han de provocar o potenciar les conductes positives, a més d'evitar o mitigar les conductes negatives, ja que la majoria de les vegades l'atenció a les primeres tindrà conseqüències positives en les segones (Alonso i Navazo, 2002; Bermejo i Fernández Batanero, 2010).

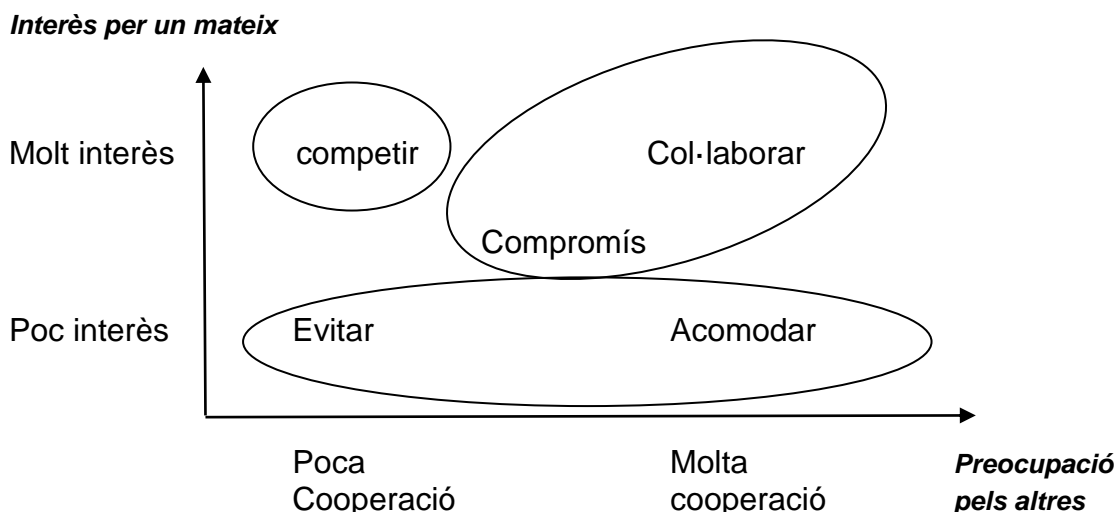
Diferents autors (Alzate, 1997; Binaburo i Muñoz, 2007; Boqué, 2002; Thomas i Kilman, 1975) identifiquen cinc estils d'afrontament dels conflictes:

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- a) *Competició*. La persona o grup només es preocupa pels seus interessos sense cedir ni negociar. Al final hi ha un guanyador i un perdedor. El conflicte no es resol perquè es trenca la relació entre guanyador i perdedor. També es pot parlar d'un estil agressiu.
- b) *Evitació*. Fa veure que no passa res, que no hi ha cap problema per solucionar. Per tant no cal fer res, només esperar que el conflicte es resolgui sol. Estem parlant d'un estil passiu.
- c) *Acomodació*. Es renuncia a les pròpies necessitats i només hi ha preocupació per satisfer els objectius de l'altra persona o grup. S'ha solucionat el conflicte quan l'altre està content i té el que vol. També fa referència a un estil passiu.
- d) *Negociació o Compromís*. Es tracta de repartir tant els guanys com les pèrdues entre les dues parts, de manera que cadascú aconsegueix part dels seus objectius. Estem parlant d'un estil assertiu.
- e) *Col·laboració*. Es tracta de cooperar per satisfer al màxim els objectius de les dues parts. S'ha solucionat el problema quan tothom ha aconseguit satisfer els seus interessos i les seves necessitats. Fa referència a un estil assertiu però va més enllà i també és conegut com a estil productiu o estil col·laboratiu.

Sadalla, Holmberg i Halligan (1990) davant d'un conflicte proposen tres estils diferents de resposta: *Control* (competició), *No confrontació* (inclouria evitació i acomodació) i *orientat a solucions* (compromís i col·laboració).

FIGURA 1. Estils de resposta davant d'un conflicte (Sadalla et al., 1990)



Collell i Escudé (2007) proposen la prevenció de conflictes com la línia preferent d'intervenció. Classifiquen els models de prevenció en tres nivells: 1) *Prevenció primària*. Encaminada a millorar la convivència i el clima del centre. 2) *Prevenció secundària*. Detecció de possibles situacions d'abús i intervenció abans que es consolidin. 3) *Prevenció terciària*. Adreçada a posar fi a les situacions de maltractament, un cop s'han produït, i minimitzar el seu impacte en els protagonistes.

D'acord amb aquesta classificació és important destacar el paper de l'educació emocional com a prevenció primària. Tal com es desenvolupa en el punt 3.4, en els darrers anys s'han aplicat molts programes d'educació emocional i els resultats animen força a seguir treballant en aquest àmbit. L'educació de les emocions és una bona mesura preventiva de la violència i també del consum de tòxics, la depressió o el suïcidi (Bisquerra, 2000, 2009; Bisquerra, Pérez González i García Navarro 2015).

Les accions més efectives per a la millora de la convivència i la prevenció de la violència són aquelles en què el professorat està activament implicat i s'utilitza la gestió democràtica de la convivència, la cooperació en els processos instruccionals i l'educació en emocions, sentiments i valors. Es proposa treballar la resolució dels conflictes entre iguals des d'una perspectiva ecològica, global i comunitària. Una perspectiva similar a la que es coneix com programes de política global (*whole policy*) a la Unió Europea. Són programes que intenten incorporar tots els agents implicats directament o indirecta, des dels propis escolars fins a l'administració educativa (Del Rey i Ortega Ruiz, 2007; Ortega Ruiz, 2006).

Sánchez Arroyo (2009) entén el clima d'aula com una interacció socio-afectiva produïda durant la intervenció a l'aula, que abraça diferents elements que interactuen entre ells.

Martínez Muñoz (1996, p. 421) defineix el clima o ambient d'aula com *“una qualitat relativament duradora, no directament observable, que pot ser aprehesa i descrita en funció de les percepcions que els agents educatius de l'aula obtenen de forma contínua i consistent sobre dimensions rellevants com són les característiques físiques, els processos de relació socioafectiva i instructiva entre iguals i entre estudiants i professor, el tipus de treball instructiu i les regles i normes que el regulen. A més de tenir influència provada en els resultats educatius, la consecució d'un clima favorable constitueix un objectiu educatiu en si mateix”*.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Milicic i Arón (2000, p. 120) presenten les característiques que defineixen un clima social tòxic i un altre nutritiu (positiu):

Quadre 1. Característiques d'un clima social positiu i d'un clima social tòxic (Milicic i Arón, 2000).

Clima social positiu	Clima social tòxic
Es percep un clima de justícia	Percepció d'injustícia
Predomina la valoració positiva	Predomina la crítica
Tolerància als errors	Focalització en els errors
Sensació de ser algú valuós	Sensació de ser invisible
Sentit de pertinença	Sensació de marginalitat, de no pertinença
Coneixement de les normes i conseqüències si no es respecten	Desconeixement i arbitrarietat en les normes i les conseqüències
Flexibilitat de les normes	Rigidesa de les normes
Sentiment de ser respectat en la dignitat, individualitat i les diferències	No sentir-se respectat en la dignitat, la individualitat i les diferències
Accés i disponibilitat d'informació rellevant	Manca de transparència. Ús privilegiat de la informació rellevant
Afavoreix el creixement personal	Dificulta el creixement personal
Afavoreix la creativitat	Posa obstacles a la creativitat
Permet l'enfrontament constructiu dels conflictes	No accepta els conflictes o els enfronta autoritàriament

Martínez Muñoz (1996) defensa que el clima d'aula està format per tres dimensions: a) *Relació entre les persones* (alumnes amb alumnes, amb els mestres, mestres entre ells, etc.); b) *Orientació a la tasca* (el clima d'escola o d'aula es veurà afavorit si hi ha uns objectius educatius clars; c) *Manteniment i canvi del sistema* (el sistema necessita estabilitat però també la possibilitat d'evolucionar quan sigui necessari).

La cooperació està associada directament amb les emocions positives. Quan les persones experimenten estats d'ànim positius obtenen millors resultats i tendeixen a adoptar menys estratègies de confrontació (Bar-On 1990; Desivilya i Yagil 2005).

En estudis amb nens d'educació primària s'ha trobat una correlació positiva entre alt nivell d'intel·ligència emocional i major satisfacció en les relacions amb els iguals, major interacció positiva, menor nombre de conflictes i major recolzament parental (Lopes, Salovey i Straus, 2003; Ros-Morente, Filella, Ribes i Pérez-Escoda, 2017).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Els alumnes amb millor puntuació en consciència i regulació emocional tenen menys sancions per indisciplina i per agressió; per tant se'ls classifica com menys hostils (Mestre, Guil i Gil-Olarte, 2004).

Els alumnes que presenten més comportaments antisocials s'associen amb majors nivells d'impulsivitat, pitjors habilitats interpersonals i socials i baixos nivells d'intel·ligència emocional (Extremera i Fernández Berrocal, 2004; Filella, Pérez-Escoda, Agulló i Oriol, 2014; Mestre, Guil, Lopes, Salovey i Gil-Olarte, 2006; Petrides, Frederickson i Furnham, 2004; Romera, Rodríguez i Ortega, 2015).

S'ha demostrat que els alumnes que presenten manca d'habilitats emocionals experimenten, en major mesura, estrès i dificultats emocionals (Fernández Berrocal i Ruiz Aranda, 2008).

Diferents autors proposen l'educació emocional com a factor protector de la violència, la impulsivitat i el desajustament emocional (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2014; Extremera i Fernández-Berrocal, 2002; Mestre, Guil i Segovia, 2007).

La concepció de resolució de conflictes que inspira Happy 8-12 s'encamina cap a la negociació entre iguals, si és possible sense ingerència externa, encaminada cap a un estil col·laboratiu, amb la voluntat que es puguin satisfer al màxim les necessitats i els interessos de tots els actors implicats en el conflicte.

La resolució assertiva dels conflictes, tant interpersonals com intrapersonals, requereix d'una correcta gestió de les emocions. I per aprendre a gestionar les emocions ens cal l'educació emocional.

Degut a l'estreta relació entre emocions i resolució de conflictes, es dediquen els capítols 2 i 3 a aprofundir en els conceptes d'emoció i educació emocional.

2. LES EMOCIONS

“Coneix-te a tu mateix” (Oracle de Delfos; Segle V aC)

Nombrosos autors han estudiat l'impacte de les emocions tant en les relacions socials com en les situacions conflictives (Dougherty, 2006; Goleman, 2006; Rueda et al., 2016). Actualment és innegable que les emocions juguen un paper fonamental en qualsevol situació conflictiva. Això implica que les situacions conflictives requereixen una correcta gestió emocional per part dels actors implicats. En totes les situacions conflictives és important saber observar, interpretar i comprendre les emocions que s'estan experimentant en primera persona així com tenir consciència de les emocions que estan sentint les altres persones implicades.

En aquest capítol s'estudia el concepte d'emoció, els seus components, les seves funcions i diferents models de classificació de les emocions. També es fa una aproximació a les emocions des del camp de la neurociència.

Interessa especialment arribar a les competències emocionals perquè són eines necessàries per a la resolució assertiva de conflictes i generació d'un clima positiu de convivència i perquè hi ha unanimitat en que són educables (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007; Blair i Raver, 2015; Casel, 2011; Fernández-Abascal, 2009).

2.1 CONCEPTE I COMPONENTS DE LES EMOCIONS

2.1.1 Concepte d'emoció

Etimològicament, la paraula emoció prové del vocable llatí *movere* (moure), amb el prefix *e*, que significa moure cap a fora, treure fora de nosaltres mateixos.

Kleinginna i Kleinginna (1981), arriben a recopilar més de cent definicions diferents d'emoció. Les categories resultants de la seva anàlisi van ser les següents: *l'afectiva, la cognitiva, l'estimulació exterior, la fisiològica, l'emocional/expressiva, la disruptiva, l'adaptativa, la multi factorial, la restrictiva, la motivacional i l'escèptica*. Cadascuna d'aquestes categories està sustentada pel marc teòric des del qual es formula (Soldevila, 2007, p. 82).

Zaccagnini (2004) observa que les emocions han passat a ser considerades com experiències centrals de les persones, afavorint el pensament i els comportaments. Amb el temps han anat perdent la connotació negativa tradicional i ara ja no es contempen com un aspecte a reprimir.

Quan es produeix una emoció, de forma automàtica, el cervell realitza tot un seguit de processos. La majoria d'emocions es generen de forma inconscient (Damasio, 2010; LeDoux, 1999). Diferents autors afirmen que les emocions ens diuen quins fets són veritablement importants per a la nostra vida (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2014; Damasio, 2010; Fridja, 1994; Obiols, 2005).

En el nostre estudi es proposa, per la seva multidimensionalitat, la definició de Bisquerra (2003, p. 12): *“estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern.”*

2.1.2 Components de les emocions

Les emocions es produeixen com a resposta a un estímul, que pot ser extern o intern, real o imaginari. Aquest estímul o situació ha de tenir un potencial emotiu suficient perquè es produeixi el procés emocional. La resposta emocional estarà condicionada per la interpretació, conscient o inconscient, que es faci de l'esdeveniment. La forma com experimentem i expressem les emocions també està influenciada per determinants socials, culturals i de gènere.

La intensitat i la qualitat de les emocions està determinada per la manera com les persones avaluen els estímuls. Aquest fet genera les diferències individuals a situacions molt similars o fins i tot idèntiques (Ortony, Clore i Collins, 1996).

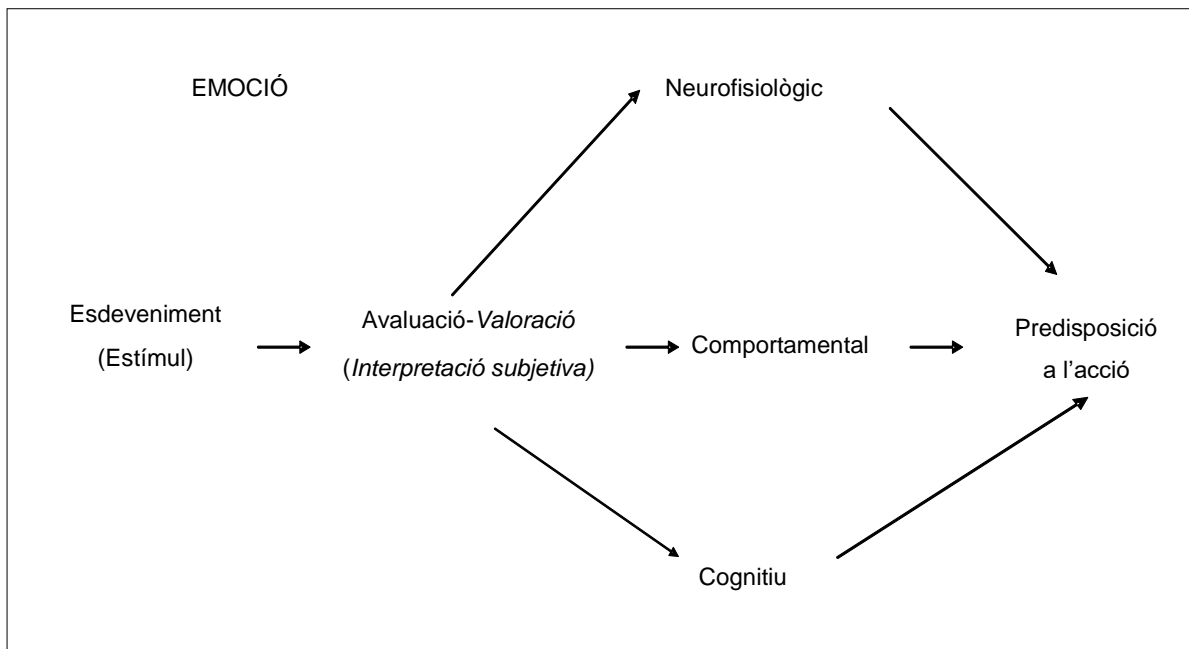
Arnold (1960) assegura que el cervell fa una valoració gairebé immediata dels estímuls, de forma involuntària. En aquesta avaluació (valoració automàtica) es decideix si l'esdeveniment és positiu o negatiu i el grau de rellevància que té. En funció dels resultats es poden generar les següents conductes: a) *Aproximar-se* a allò que es valora com a beneficiós (o bo); b) *Evitar* allò que s'ha avaluat com a dolent (o perillós); c) *Ignorar* el que és irrellevant (o indiferent).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Lazarus (1991) proposa una segona fase de valoració (avaluació cognitiva). En aquest moment, de forma conscient, es tenen en compte els recursos personals disponibles per afrontar l'esdeveniment o estímul. Hi ha una doble avaluació: a) avaluació de la situació en termes afectius; b) avaluació del potencial afrontament (actiu, passiu o evitació).

Una gran quantitat d'autors entenen l'emoció com un concepte multidimensional que es manifesta en tres sistemes de resposta: a) el *neurofisiològic bioquímic*; b) el *comportamental* i c) el *cognitiu* (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra et al., 2015; Lang, 1999; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez i Chóliz, 2002).

FIGURA 2. Procés de la vivència emocional. Adaptat de Bisquerra (2000 i 2003)



Palmero et al. (2002) proposen d'estudiar els tres components conjuntament, ja que cada nivell de resposta reflecteix només una dimensió parcial de l'emoció.

A continuació es presenten els tres nivells (components) de l'emoció tal com els defineix Bisquerra (2000, p. 62).

QUADRE 2. Components de l'emoció (Bisquerra, 2000, p. 62).**Psicofisiològic**

Respostes involuntàries: taquicàrdia, rubor, sudoració, sequedat a la boca, neurotransmissors, secrecions hormonals, respiració, pressió sanguínia, etc.

Comportamental

Expressions facials (es combinen 23 músculs); to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc. Aquest component es pot dissimular.

Cognitiu

Vivència subjectiva, que coincideix amb el que anomenem sentiment. Permet etiquetar una emoció, en funció del domini del llenguatge. Només es pot conèixer mitjançant auto informes.

L'important és que es pot intervenir sobre cada un dels components de l'emoció. La intervenció en el component neurofisiològic suposa aplicar tècniques de relaxació, respiració, control físic corporal, etc. L'educació del component comportamental pot incloure habilitats socials, expressió matisada de l'emoció, entrenament emocional, somriure, etc. L'educació del component cognitiu inclou introspecció, meditació, presa de consciència de les emocions, activar la voluntat per regular les emocions, entrenament mental per al canvi emocional, etc. (Bisquerra, 2015, p. 40).

2.2 FUNCIONS DE LES EMOCIONS

Obiols (2005) destaca el paper funcional de les emocions i proposa les funcions que es consideren inqüestionables: la funció d'adaptació i supervivència, motivació i dinamització, informació i socialització.

Reeve (1994), enumera tres funcions principals de les emocions:

1) *Funcions adaptatives*. Es tracta de preparar a l'organisme perquè executi eficaçment la conducta exigida per les condicions ambientals, mobilitzant l'energia necessària així com dirigint la conducta (apropant o allunyant) cap a un objectiu determinat.

En el següent quadre es poden veure les sis emocions bàsiques (Ekman, 1994; Fernández-Abascal, Palmero i Breva, 2002; Goleman, 1995) amb les seves corresponents funcions adaptatives (adaptat de Plutchik, 1980):

QUADRE 3. Funcions adaptatives de les emocions bàsiques (Adaptat de Plutchik, 1980)

Emoció	Funció adaptativa
Por	Protecció. Respostes de fugida. Focalització en l'estímul temut. Mobilització d'una gran quantitat d'energia.
Ira	Destrucció/Autodefensa. Mobilització d'energia. Eliminació d'obstacles. Inhibició de reaccions no desitjades d'altres persones.
Alegria	Afiliació/Reproducció. Gaudiment de diferents aspectes de la vida. Generació d'actituds positives. Nexes d'unió entre les persones. Sensació de competència, vigor, etc. afavoriment de l'aprenentatge i la memòria.
Tristesa	Reintegració. Augment de la cohesió amb altres persones. Possibilitat de valorar altres aspectes de la vida. Petició d'ajuda a altres persones. Foment de l'aparició de l'empatia.
Fàstic	Rebuig. Respostes d'evitació o fugida. Desenvolupament d'hàbits higiènics.
Sorpresa	Exploració. Es promouen conductes d'exploració, curiositat i interès per les situacions noves. Es dirigeixen els processos cognitius cap a la situació nova. Facilita l'aparició de la reacció emocional i comportamental apropiada davant situacions noves.

2) *Funcions socials.* Izard (1989), proposa diferents funcions socials de les emocions: facilitar la interacció social, controlar la conducta dels altres, permetre la comunicació dels estats afectius o promoure la conducta pro social.

Emocions com la felicitat afavoreixen els vincles socials i les relacions interpersonals, mentre que la ira pot generar respostes d'evitació o de confrontació. L'expressió de les emocions pot considerar-se com una sèrie d'estímul discriminadors que faciliten la realització de les conductes apropiades per part dels altres (Chóliz, 2005, p. 5).

3) *Funcions motivacionals.*

Aquestes funcions poden determinar l'aparició de la conducta motivada, dirigir-la cap a una determinada meta i fer que s'executi amb una certa intensitat. El que fa l'emoció és energitzar una determinada conducta perquè es realitzi de manera més vigorosa (Beneyto, 2010, p. 15).

Segons Izard i Ackerman (2000), les emocions es constitueixen en el primer sistema motivacional per a la conducta humana, ja que tenen un paper crític en l'energització de la conducta motivada i en els processos de percepció, raonament i acció motivadora.

2.3 CLASSIFICACIÓ DE LES EMOCIONS

La comunitat científica disposa d'un gran nombre de classificacions de les emocions. Les diferents propostes han generat jerarquies que han estat susceptibles de crítica i cap d'elles ha rebut una acceptació unànime. Això no obstant, tots els autors coincideixen en que les emocions es troben dins un eix que va del plaer al desplaer. Es pot distingir entre emocions agradables i desagradables. O el que és el mateix: emocions positives i emocions negatives.

Per a Bisquerra (2000) i Lazarus (1991) les *emocions negatives* s'experimenten davant una amenaça, una pèrdua o quan hi ha una incongruència respecte als objectius proposats. Les *emocions positives* s'experimenten quan s'aconsegueix l'objectiu proposat.

De totes formes cal deixar clar que no hi ha emocions bones i dolentes; tant les emocions positives com les negatives poden tenir efectes favorables i desfavorables (Fridja, 1986). Per exemple, la por ens pot salvar d'un perill (efecte favorable) mentre que l'expressió d'alegria o d'amor en un context inadequat o amb la persona equivocada podria portar-nos força problemes (efecte desfavorable).

Es curiós observar que les emocions positives han estat ignorades històricament des del punt de vista psicològic. Segons Bisquerra (2000), el motiu és que la psicologia ha tingut un enfocament terapèutic que s'ha fixat en l'estudi de la persona en termes psicopatològics (ansietat, depressió, estrès, etc). A partir dels anys 70 del segle passat s'obren camí els plantejaments preventius, que valoren especialment les emocions positives (l'objectiu final és aconseguir la felicitat de les persones). És precisament en l'enfocament preventiu on l'educació emocional centra la seva atenció (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2014; Obiols, 2005).

També hi ha el grup de les *emocions ambigües*. Són aquelles que no són ni positives ni negatives; o bé poden ser totes dues segons les circumstàncies; per exemple, la sorpresa pot ser positiva (pot provocar alegria...) o negativa (pot provocar ira, tristesa...) (Bisquerra, 2000). Altres autors les denominen

problemàtiques, o borderline (Lazarus, 1991) i altres neutres (Fernández-Abascal, 1997).

Podem trobar diferents matisos dins de les emocions ambigües. La sorpresa pot presentar el matís de desconcert, confusió, perplexitat, inquietud, impaciència, etc. Per tant, és important assenyalar que l'estructura de les emocions no es correspon amb compartiments tancats, sinó que presenta un contínuum que permet passar d'unes a les altres (Obiols, 2005, p. 70).

Bisquerra (2000) i altres autors, afegeixen una quarta categoria, que són les *emocions estètiques*, definides com emocions experimentades, però indescriptibles, davant determinades obres artístiques o estètiques (facilitades a través de la literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, dansa, cinema, teatre, etc.).

La idea de l'existència d'unes emocions primàries prové d'un experiment realitzat per Ekman (1982), el qual es va inspirar en les expressions de les emocions en homes i animals (Darwin, 1872). Es varen utilitzar fotografies de rostres humans que representaven quatre emocions concretes (*alegria, por, ira i tristesa*) i que podien reconèixer membres de cultures de tot el món, fins i tot aquelles que no coneixien la lectura i l'escriptura.

Izard (1982) va obtenir resultats similars amb un experiment realitzat amb infants, els quals varen manifestar sorpresa, interès, alegria, tristesa i por a partir del primer mes de vida.

Nombrosos autors han distingit entre emocions bàsiques (primàries o fonamentals) i emocions complexes (secundàries o derivades). Les primeres solen tenir una expressió facial característica i una disposició típica d'afrontament. Per exemple, la ira (o ràbia) té una expressió facial característica i el seu comportament típic és l'atac, mentre que el comportament típic de la por és la fugida. Alguns autors s'han referit a "les tres grans" (ira, ansietat, depressió); altres han fet referència a "les sis bàsiques": *Alegria, tristesa, ira, sorpresa, por, aversió* (Ekman, 1994; Fernández-Abascal et al., 2002; Goleman, 1995).

Les emocions complexes es deriven de les bàsiques generalment per combinació entre elles. No solen presentar trets facials característics ni una tendència particular a l'acció. Entre les emocions complexes es trobarien, entre altres, la culpa, l'orgull, la vergonya, l'enamorament, la gelosia, l'enveja o l'empatia (Bisquerra, 2000; Miralles, 2013). Altres autors anomenen emocions

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

socials a les emocions complexes (Chóliz i Gómez, 2002; Damasio, 2005; Etxebarria, 2002; Fernández-Abascal et al., 2002).

Damasio (2005) fa un estudi de les emocions des de la neurociència i proposa una classificació de les emocions en tres grans grups:

- a) *Emocions de fons*. No s'acostumen a exterioritzar, tot i ser força importants. Aquestes emocions canvien contínuament i respondrien a la pregunta: com estem en aquest precís moment?
- b) *Emocions primàries o bàsiques*. Són la base de l'estudi de la Neurobiologia emocional. Es poden trobar en humans i diferents espècies animals i són fàcils de reconèixer perquè s'exterioritzen fàcilment a través de la veu, expressions facials i moviments. Tenen unes causes bastant constants i també desenvolupen patrons de comportament bastant estables. Podríem citar a tall d'exemple la por, la ràbia, la tristesa, la felicitat, etc.
- c) *Emocions socials*. Aquestes emocions s'han desenvolupat a través de mecanismes culturals de regulació social. També les podem trobar en altres espècies animals i serien exemples la vergonya, simpatia, orgull, gelosia, enveja, gratitud, etc.

El programa Happy 8-12 parteix de la proposta classificatòria de les emocions bàsiques de Bisquerra (2000), pensada des d'una perspectiva psicopedagògica i per ser utilitzada en l'educació emocional.

QUADRE 4. Emocions bàsiques (Bisquerra 2000)

Tipus d' emocions			
Positives	Negatives	Ambigües	Estètiques
Alegria	Ira	Sorpresa	
Humor	Por	Esperança	
Amor	Ansietat	Compassió	
Felicitat	Tristesa		
	Vergonya		
	Aversió		

Bisquerra et al. (2015) fan una revisió en la qual inclouen les emocions socials a més dels clústers (famílies) de les emocions bàsiques. La classificació, que es troba encara en procés de construcció (*in fieri*), queda reflectida en el següent quadre:

QUADRE 5. Classificació de les emocions juntament amb els seus clústers. (Bisquerra et al., 2015, p. 148)

Emocions negatives	
Ira	ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, acritud, animadversió, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència, despreci, acritud, animositat, antipatia, ressentiment, rebuig, recel.
Por	temor, horror, pànic, terror, paor, desassossec, ensurt, fòbia.
Ansietat	angoixa, desesperació, inquietud, inseguretad, estrès, preocupació, anhel, consternació, nerviosisme.
Tristesia	depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, malenconia, auto compassió, soledat, desgana, abatiment, disgust, preocupació.
Fàstic	Aversió, menyspreu, rebuig, repugnància.
Emocions positives	
Alegria	entusiasme, eufòria, excitació, content, delit, diversió, plaer, sotrac, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleugeriment, humor.
Amor	acceptació, afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, interès, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud, compassió.
Felicitat	Benestar emocional, harmonia, equilibri emocional, plenitud, goig, tranquil·litat, pau interior, placidesa, satisfacció, serenor.
Emocions ambigües	
Per exemple, la sorpresa, que pot ser positiva o negativa segons el fet que la provoqui. Relacionades amb la sorpresa, poden estar anticipació i expectativa, que pretenen prevenir sorpreses, sobretot les desagradables. També es pot incloure: sobresalt, desconcert, confusió, perplexitat, admiració, inquietud, impaciència. Lázarus (1991) inclou compassió i esperança.	
Emocions socials	
Vergonya, timidesa, culpabilitat, gelosia, enveja, indignació, menyspreu, vergonya aliena, simpatia, orgull, gratitud, admiració.	
Emocions estètiques	
Les emocions que s'experimenten davant les obres d'art i la bellesa.	

Per tenir una visió actualitzada i novedosa es pot consultar el llibre *Universo de Emociones* (Bisquerra, 2015). Es tracta d'un salt qualitatiu en presentar les emocions en un espai de tres dimensions que està en moviment, fent una analogia entre l'univers que coneixem i l'univers que conformaria el món de les emocions (galàxies emocionals, constel·lacions emocionals bàsiques, etc.)

2.4 EMOCIONS I NEUROCIÈNCIA

Tal com remarca Filella (2014) la neurociència explica les emocions. En el cervell humà podem distingir tres parts, que segueixen l'ordre d'evolució de l'espècie:

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 1) *Cervell reptilià*. No té capacitat de pensar o sentir i s'encarrega de controlar la vida instintiva. Actua quan el cos li ho demana (gana, set, respiració, fred-calor, motivació reproductiva...)
- 2) *Sistema límbic*. Actua com a magatzem de les nostres emocions i records. Hi trobem l'amígdala, considerada la base de la memòria afectiva.
- 3) *Neocòrtex o cervell racional*. És la part conscient de la persona i desenvolupa les capacitats cognitives (memòria, concentració, autoreflexió, resolució de problemes, habilitat per escollir el comportament adequat, etc.)

És important que l'ésser humà tingui les necessitats bàsiques cobertes, ja que en cas contrari (si té gana, fred, etc.) el cervell reptilià no permetrà un correcte funcionament del cervell racional, a més d'obligar el sistema límbic a generar emocions negatives intenses (Filella, 2014, p. 23).

Segons LeDoux (1999) en el sistema límbic té un paper molt important l'amígdala. Aquesta glàndula és l'encarregada de valorar els estímuls que arriben al cervell i decidir si són negatius o amenaçadors. En cas afirmatiu realitza una doble funció: d'una banda segrega immediatament hormones que activen el sistema nerviós autònom (no voluntari) per preparar l'organisme per a la lluita o la fugida. D'altra banda, avisa el neocòrtex (part conscient o racional) perquè analitzi el que està passant.

Per al neuròleg Antonio Damasio (1996, 2005, 2010) les emocions són canvis físics i bioquímics corporals desencadenats a través dels pensaments. Els sentiments són la percepció i l'experimentació d'aquests canvis corporals. Així doncs, el cos rep els senyals de les emocions i a la vegada envia un senyal al cervell. És llavors quan es produeixen pensaments associats i sentiments corresponents a l'emoció.

Rizzolatti, Fogassi i Gallese, (2001) van descobrir el que anomenem *neurones mirall*. Mentre investigaven amb un grup de simis van veure que les mateixes neurones del cervell que s'activaven en els simis mentre feien una determinada activitat també s'activaven en els companys que els observaven (sense que aquests segons realitzessin l'activitat). Aquest fet va més enllà del que es coneix com a *conducta d'imitació*, ja que el segon simi arriba a experimentar les mateixes emocions que el primer.

Iacoboni (2009) va constatar els mateixos mecanismes en els humans. De totes formes, les investigacions indiquen que es viuen les mateixes emocions però els observadors les experimenten amb menor intensitat. Els observadors, per tant, no se senten tan motivats a imitar la conducta dels altres només pel fet de veure-la. El principi fonamental de l'empatia quedaria explicat per aquests descobriments neurobiològics.

En darrer terme es pot fer referència al concepte de neuroplasticitat, que s'està imposant amb unes connotacions educatives força importants. La idea principal d'aquest postulat és que el cervell està dissenyat per canviar a través de l'experiència i de l'aprenentatge.

Amb l'educació emocional, a més de canviar comportaments, també es canvia el cervell a nivell estructural i funcional, amb naixement de noves neurones i noves connexions sinàptiques (Bisquerra et al., 2015; Blakemore i Frith, 2007; Davidson i McEwen, 2012).

2.5 COMPETÈNCIES EMOCIONALS

Tradicionalment el concepte de competència anava associat a la branca tecnicoprofessional. Actualment es tracta aquest concepte des d'un punt de vista més ampli, entenent les competències com a confluència de sabers, habilitats, comportaments, però també una determinada forma de ser i de viure (Alberici i Serreri, 2005; Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007; Goleman, Boyatzis i Mckee, 2002; Navío, 2005).

Hi ha diferents categories de competències: tècniques, professionals, participatives, personals, bàsiques, clau, genèriques, transferibles, emocionals, socioemocionals, etc.

Si ens centrem en l'aspecte emocional, Bisquerra (2009, p. 146) entén les competències emocionals com *el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per tenir consciència, comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. La finalitat d'aquestes competències s'orienta a aportar valor afegit a les funcions professionals i promoure el benestar personal i social.*

Cap autor discuteix la necessitat i la importància d'adquirir competències emocionals (Bar-On i Parker, 2000; Bisquerra, 2011, 2014; Goleman, 1995; Saarni, 2000).

2.5.1 Diferents models de competències emocionals

Alberici i Serreri (2005) apunten que el debat sobre el concepte de competència, a l'àmbit de l'educació i la formació, ha de considerar-se en la línia d'aprendre a pensar, aprendre a viure i aprendre a ser més enllà del tradicional enfocament en la formació professional i l'aprenentatge d'una professió concreta.

Existeixen diferents propostes de sistematització de les competències bàsiques per poder arribar a concretar el constructe de competència emocional.

Mayer i Salovey (1997) proposen un model jeràrquic de quatre branques, seguint una seqüència lògica, des dels processos psicològics més bàsics fins als que componen processos psicològics més complexos.

Cejudo i Latorre (2015, p. 327) presenten un resum del model jeràrquic de quatre branques de Mayer i Salovey (1997), el qual engloba quatre capacitats interrelacionades: percepció emocional, facilitació emocional, comprensió emocional i regulació emocional.

- a) *Percepció de les emocions.* Es defineix com la capacitat per percebre i identificar les emocions en un mateix i en altres, així com en altres estímuls, incloent veus de persones, històries, música i obres d'art.
- b) *Utilització de l'emoció per facilitar el pensament.* Es refereix a la capacitat d'utilitzar les emocions per focalitzar l'atenció i pensar de mode més racional, lògic i creatiu.
- c) *Comprensió emocional.* Implica una considerable quantitat de llenguatge i pensament proposicional per reflectir la capacitat d'analitzar les emocions. Inclou una comprensió del lèxic emocional i del mode en què les emocions es combinen, progressen i evolucionen d'una a l'altra.
- d) *Regulació emocional.* Inclou la capacitat de regular els estats d'ànim i les emocions pròpies i les dels altres.

Salovey i Sluyter (1997) varen identificar cinc dimensions bàsiques en les competències emocionals: cooperació, assertivitat, responsabilitat, empatia i autocontrol. Goleman et al., (2002) varen fer una revisió de la proposta anterior i van proposar només quatre àrees: Consciència d'un mateix, autogestió, consciència social i gestió de les relacions; que en aquest cas incloïen l'existència de 18 competències.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) analitzen les propostes de competències socioemocionals de CASEL (2006); Graczyk, Weisberg, Payton, Elias, Greenberg i Zins (2000); Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett i Weissberg (2000) i Saarni (1997, 2000) resumint-les en els següents termes:

QUADRE 6. Competències socioemocionals (adaptat de Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007)

COMPETÈNCIA	CARACTERÍSTIQUES
1. Presa de consciència dels sentiments.	Capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i etiquetar-los.
2. Maneig dels sentiments.	Capacitat per regular els propis sentiments.
3. Tenir en compte la perspectiva.	Capacitat per percebre amb precisió el punt de vista dels altres.
4. Anàlisi de normes socials.	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a normes socials i comportaments personals.
5. Sentit constructiu del jo (self).	Sentir-se optimista i potent (empowered) en afrontar els reptes diaris.
6. Responsabilitat.	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.
7. Cura.	Intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
8. Respecte pels altres.	Intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.
9. Identificació de problemes.	Capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió i avaluar riscos, barreres i recursos.
10. Fixar objectius adaptatius.	Capacitat per fixar metes positives i realistes.
11. Solució de problemes.	Capacitat per desenvolupar solucions positives i informades als problemes.
12. Comunicació receptiva.	Capacitat per atendre als altres tant en la comunicació verbal com la no verbal per rebre els missatges amb precisió.
13. Comunicació expressiva.	Capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat compresos correctament.
14. Cooperació.	Capacitat per esperar torn i compartir en situacions diàdiques i de grup.
15. Negociació.	Capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.
16. Negativa.	Capacitat per dir NO clarament i mantenir-ho per evitar situacions en les quals un pugui veure's pressionat i demorar la resposta sota pressió, fins sentir-se adequadament preparat.
17. Buscar ajuda.	Capacitat per identificar la necessitat de recolzament i assistència i accedir als recursos disponibles apropiats.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

El model de competències emocionals del GROU (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) és el model que inspira el Happy 8-12. Li dediquem el següent apartat per poder presentar-lo amb més detall.

2.5.2 El model de competències emocionals del GROU

En el nostre treball s'ha optat pel model de competències emocionals del GROU per tres raons principals:

- a) Està estructurat en cinc dimensions, cada una de les quals disposa de components. Aquesta circumstància ajuda en el desenvolupament posterior de programes d'intervenció.
- b) S'ha implementat amb èxit en l'educació formal en diferents territoris de l'Estat espanyol (Berastegui, 2015; Filella, Pérez-Escoda, Agulló i Oriol, 2014; Filella, Soldevila, Cabello, Franco i Morell, 2008; Muñoz de Morales i Bisquerra, 2013; Obiols, 2005; Torrijos Fincias, 2016; Vázquez de Prada, 2015).
- c) Disposava d'instruments vàlids i fiables per avaluar el desenvolupament de les competències emocionals en diferents edats.

Bisquerra i Pérez-Escoda (2007), després de fer una exhaustiva revisió de les propostes presentades, entenen que les competències emocionals es poden agrupar en cinc blocs: Consciència emocional, Regulació emocional, Autonomia emocional, Competència social i Competències per a la vida i el benestar emocional.

QUADRE 7. Competències emocionals bàsiques (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007)**1. Consciència emocional**

Capacitat de prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat per captar el clima emocional d'un determinat context.

1.1 Presa de consciència de les pròpies emocions	Capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions, identificar-los i etiquetar-los. Contempla la possibilitat d'experimentar emocions múltiples i de reconèixer la incapacitat de prendre consciència dels propis sentiments a causa d'una inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.
1.2 Posar noms a les emocions	Eficàcia en l'ús del vocabulari emocional adequat i les expressions disponibles en un context cultural determinat per designar les emocions.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

1.3 Comprensió de les emocions dels altres	<p>Capacitat per percebre amb precisió les emocions i perspectives dels altres i d'implicar-se empàticament en les seves vivències emocionals.</p> <p>Inclou la perícia de servir-se de les claus situacionals i expressives (comunicació verbal i no verbal) que tenen un cert grau de consens cultural per al significat emocional.</p>
--	---

2. Regulació emocional

Capacitat per manejar les emocions de manera apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per a auto generar-se emocions positives, etc.

2.1 Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament	Els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; tots dos poden regular-se per la cognició (raonament, consciència).
--	--

2.2 Expressió emocional	<p>Capacitat per expressar les emocions de manera apropiada. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre's amb l'expressió externa que es presenta, tant en un mateix com en els altres. A nivells de major maduresa, comprensió de l'impacte de la pròpia expressió emocional en els altres, i facilitat per tenir això present en la forma de presentar-se a un mateix i als altres.</p>
-------------------------	--

2.3 Regulació emocional	<p>Els propis sentiments i emocions han de ser regulats sovint. Això inclou, entre altres aspectes: <i>Regulació de la impulsivitat</i> (ira, violència, comportaments de risc); <i>tolerància a la frustració</i> per prevenir estats emocionals negatius (ira, estrès, ansietat, depressió) i <i>perseverar en l'assoliment dels objectius</i> a pesar de les dificultats; capacitat per <i>diferir recompenses</i> immediates en favor d'altres a més llarg termini però d'un ordre superior, etc..</p>
-------------------------	--

2.4 Habilitats d'afrontament	Habilitat per afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.
------------------------------	---

2.5 Competència per auto generar emocions positives	<p>Capacitat per experimentar de manera voluntària i conscient emocions positives (alegria, amor, humor, fluir) i gaudir de la vida. Capacitat per autogestionar el propi benestar subjectiu a la recerca d'una millor qualitat de vida.</p>
---	--

3. Autonomia emocional

L'autonomia emocional es pot entendre com un concepte ampli que inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, entre elles es troba l'autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, a més de l'autoeficàcia emocional.

3.1 Autoestima	Tenir una imatge positiva d'un mateix; estar satisfet amb un mateix; mantenir bones relacions amb un mateix.
----------------	--

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

3.2 Auto motivació	Capacitat per a auto motivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, de temps lliure, etc.
3.3 Actitud positiva	Capacitat de tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo (self) i de la societat; sentir-se optimista i potent (empowered) per afrontar els reptes diaris; intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
3.4 Responsabilitat	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions. Fins i tot en la decisió de les actituds a adoptar enfront la vida: positives o negatives.
3.5 Autoeficàcia emocional	Capacitat d'autoeficàcia emocional: L'individu es percep a si mateix amb capacitat per sentir-se com desitgi. L'autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única i excèntrica, com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, un viu d'acord amb la seva teoria personal sobre les emocions quan demostra tenir autoeficàcia emocional d'acord amb els propis valors morals.
3.6 Anàlisi crítica de normes socials	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a normes socials i comportaments personals.
3.7 Resiliència	Per afrontar les situacions adverses que la vida ens pugui oferir.
4. Competència social	
La competència social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Aquesta competència suposa dominar les habilitats socials, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds pro socials, assertivitat, etc.	
4.1. Dominar les habilitats socials bàsiques	Escollar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, manifestar agraïment, demanar disculpes, mantenir una actitud dialogant, etc.
4.2. Respecte envers els altres	Intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.
4.3. Practicar la comunicació receptiva	Capacitat d'atendre als altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre els missatges amb precisió.
4.4. Practicar la comunicació expressiva	Capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.
4.5. Compartir emocions	Consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions ve en part definida tant pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva com pel grau de reciprocitat o simetria en la relació.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

4.6. Comportament pro social i cooperació	Capacitat per esperar el torn; compartir en situacions diàdiques i de grup; mantenir actituds d'amabilitat i respecte als altres.
4.7. Assertivitat	Mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat. Això implica la capacitat per: defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments; dir "no" clarament i mantenir-ho; fer front a la pressió de grup i evitar situacions en les quals un pot veure's coaccionat; demorar l'actuació o la presa de decisions en aquestes circumstàncies de pressió fins a sentir-se adequadament preparat.
4.8. Prevenció i solució de conflictes	Capacitat per identificar, anticipar-se o afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals. Implica la capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió preventiva i avaluar riscos, barreres i recursos. Quan inevitablement es produeixen els conflictes, afrontar-los de forma positiva, aportant solucions informades i constructives. La capacitat de negociació és un aspecte important, que contempla una resolució pacífica, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.
4.9. Capacitat de gestionar situacions emocionals	Habilitat per reconduir situacions emocionals molt presents en els altres que requereixen una regulació. Podem assimilar-ho a la capacitat per induir o regular les emocions en els altres.
5. Competències per a la vida i el benestar emocional	
Capacitat d'adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els reptes 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 i benestar.	
5.1. Fixar objectius adaptatius	Capacitat per fixar objectius positius i realistes.
5.2. Presa de decisions	En situacions personals, familiars, acadèmiques, professionals, socials i de temps lliure, que ens trobem en la vida diària. Suposa assumir la responsabilitat per les pròpies decisions, prenent en consideració aspectes ètics, socials i de seguretat.
5.3. Recerca d'ajuda i recursos	Capacitat d'identificar la necessitat de reforç i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.
5.4. Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa	La qual cosa implica reconeixement dels propis drets i deures; desenvolupament d'un sentiment de pertinença; participació efectiva en un sistema democràtic; solidaritat i compromís; exercici de valors cívics; respecte pels valors multiculturalmentals i la diversitat, etc. Aquesta ciutadania es desenvolupa a partir del context local, però s'obre a contextos més amplis (autonòmic, estatal, europeu, internacional, global).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

5.5 Benestar subjectiu	Capacitat de gaudir de manera conscient del benestar subjectiu i procurar transmetre-ho a les persones amb qui s'interactua. Contribuir activament al benestar de la comunitat en què un viu (família, amics, societat).
5.6 Fluir (Flow)	Capacitat per generar experiències òptimes en la vida professional, personal i social.

En resum la competència emocional inclouria cinc grans àrees: *Consciència emocional, Regulació de les emocions, Autonomia emocional, Competència social i Competències per a la vida i el benestar.*

El repte està en no deixar-se influenciar massa pels condicionants externs i adoptar estratègies per poder afrontar-los de forma més positiva. Això suposa un cert esforç i un exercici de voluntat personal. En aquest sentit, el domini de les 5 competències emocionals és un factor essencial per al desenvolupament personal i per al benestar. Des de l'educació emocional és important contribuir al desenvolupament de les competències emocionals, que ja se sap que faciliten i predisposen a gaudir d'una vida més feliç (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007, p. 75).

Es pot concloure que un alt nivell en competències emocionals està relacionat amb una convivència pacífica i proporciona efectes positius en la solució de conflictes. També es relaciona amb una menor incidència de l'ansietat, estrès, consum de drogues, depressió, etc. (Blaya et al., 2006; Informe Fundació Marcelino Botín (IFMB), 2015; Fernández Berrocal i Extremera, 2006; Filella, Bisquerra i Pérez-Escoda, 2014).

En el següent capítol es tracta l'educació de les competències emocionals, com a objectiu bàsic de l'educació emocional.

3. EDUCACIÓ EMOCIONAL A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

“La felicitat és el propòsit de la vida; i la manera d'aconseguir-la és a través de les virtuts” (Aristòtil, 384-322 aC)

“El repte que es planteja a la societat actual és canviar un sistema polític i social basat en la ira i la por, en un altre paradigma basat en el respecte, la justícia, la llibertat, la pau, la solidaritat, la compassió i, en definitiva, l'amor. Tornar l'amor al lloc que li correspon en les relacions entre les persones, entre grups i països, és una de les aplicacions pràctiques de l'educació emocional. És un repte que val la pena” (Bisquerra et al., 2015, p. 152).

En aquest capítol es fa una aproximació al concepte d'educació emocional. Es presenta el desenvolupament evolutiu dels alumnes de 8 a 12 anys per poder abordar la forma de treball més adequada a l'educació primària. S'arriba a la conclusió que el model d'intervenció per programes és possiblement la millor opció.

3.1 QUÈ ENTENEM PER EDUCACIÓ EMOCIONAL?

Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) presenten una interessant reflexió sobre les diferències entre intel·ligència emocional, competència emocional i educació emocional. Per a aquests autors la intel·ligència emocional és un constructe hipotètic propi del camp de la psicologia tot i que alguns autors han qüestionat la seva existència. Les competències emocionals les hem presentat al punt 2.5.

El concepte d'educació emocional és molt recent, es pot dir que neix amb el nou mil·lenni. Es pot parlar de fonaments, antecedents o precursors de l'educació emocional; Bisquerra (2009, p. 159) proposa els següents referents teòrics: a) Moviments de renovació pedagògica, b) Counseling i psicoteràpia, c) Teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner, d) Moviment de les habilitats socials, e) L'educació moral, f) La intel·ligència emocional, g) La neurociència, h) La psiconeuroimmunologia, i) El benestar subjectiu (emocional), j) Fluir (*flow*) o experiència òptima (Csikszentmihalyi, 2005), k) Psicologia positiva (Seligman, 2003).

Pérez-Escoda, Filella i Bisquerra (2009) presenten l'educació emocional dins el camp de l'orientació psicopedagògica, la qual es va anar desenvolupant fins incloure noves tendències com l'educació per a la ciutadania i l'educació

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

emocional. Aquesta idea també queda recollida en diferents articles de Bisquerra (2001, 2012).

Per a Bisquerra (2001), dins l'orientació psicopedagògica es poden trobar quatre àrees temàtiques d'intervenció: a) *Orientació professional*; b) *Estratègies d'aprenentatge*; c) *Atenció a la diversitat* i d) *Prevenició i desenvolupament humà*: Àrea destinada al desenvolupament d'habilitats de vida, habilitats socials, prevenció de consum de drogues, educació per la salut, etc. L'educació emocional es trobaria dins d'aquesta àrea temàtica (Bisquerra, 2001; Pérez-Escoda et al., 2009)

A l'hora de parlar d'educació emocional hi ha dues concepcions: en sentit restringit i en sentit ampli (Pérez-González, 2012). La primera entén l'educació emocional com un mitjà per a la millora de la intel·ligència emocional capacitada. En sentit ampli s'entén l'educació emocional com el desenvolupament de competències socioemocionals (consciència emocional, regulació emocional, autoestima, resiliència, empatia, assertivitat, habilitats socials, fluir, etc.). Aquesta darrera concepció és la que inspira el programa Happy 8-12.

L'objectiu principal de l'educació emocional és el desenvolupament de competències emocionals (Bisquerra, 2000, 2012; Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007).

Bisquerra (2009, p. 163) presenta un seguit d'objectius derivats a partir de les competències emocionals:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Denominar correctament les emocions.
- Desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions.
- Apujar el llindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

L'educació emocional s'ha d'entendre com una prevenció inespecífica que s'encamina a reforçar factors preventius enfront problemes socials i emocionals que afecten la nostra societat: consum de drogues, anorèxia, conducció temerària, etc. Sentir-se incapaç de controlar les pròpies emocions pot propiciar

comportaments que desemboquin en les situacions abans esmentades (Obiols, 2005, p. 147).

Ortega i Navas (2010) assenyalen la gran importància de l'educació emocional de cara a facilitar una bona socialització, millorar la qualitat de vida i prevenir dificultats no només de tipus psicològic sinó també de caràcter mèdic i social.

L'educació emocional facilita recursos i estratègies que permeten a l'alumnat enfrontar-se amb garanties a les inevitables experiències que la vida els depara en el seu desenvolupament cap a la vida adulta. És una forma de prevenció primària inespecífica, en tant que pretén maximitzar les tendències constructives i minimitzar les destructives (estrès, depressió, ansietat, violència, consum de drogues, etc.) (Berastegui, 2015, p. 102).

En aquesta recerca s'ha optat per la definició d'educació emocional de Bisquerra i Pérez-Escoda (2007, p. 72): *un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, amb l'objectiu de capacitar-lo per a la vida. L'objectiu de l'educació emocional és el desenvolupament de competències emocionals. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social* (Bisquerra, 2000, p. 243).

3.2 EL DESENVOLUPAMENT EVOLUTIU DEL NEN

L'efecte de la maduració, i per tant el desenvolupament cognitiu, psicomotor, moral i socioemocional, són determinants a l'hora de dissenyar i implementar un programa d'educació emocional (Eisenberg, 2000; Gross, 2007; Thompson i Goodman, 2010). A l'hora de dissenyar el programa Happy 8-12 es varen tenir en compte totes les informacions relatives al desenvolupament evolutiu, les quals es presenten en aquest punt 3.2.

3.2.1 Desenvolupament cognitiu

Piaget (1969, 1970, 1981) resumeix el desenvolupament cognitiu en quatre estadis evolutius: 1) *Estadi sensoriomotor (0-2 anys)*: la intel·ligència és pràctica i es relaciona amb la resolució de problemes a nivell de l'acció. 2) *Estadi preoperatori (2-7 anys)*: la intel·ligència ja és simbòlica, però les seves operacions no tenen una estructura lògica. 3) *Estadi de les operacions*

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

concretes (7-12 anys): el pensament infantil ja és un pensament lògic, sempre que s'apliqui a situacions concretes d'experimentació i manipulació. 4) *Estadi de les operacions formals (a partir de l'adolescència)*: apareix la lògica formal i la capacitat per transcendir la realitat gestionant i verificant hipòtesis de manera exhaustiva i sistemàtica.

A continuació es mostren amb més detall les característiques de l'estadi de les operacions concretes, en el qual es troben la gran majoria dels alumnes d'aquest estudi:

- Es comença a utilitzar les operacions mentals i la lògica per reflexionar sobre els fets i els objectes del seu ambient.
- El pensament mostra una menor rigidesa i una major flexibilitat.
- El nen entén que les operacions poden invertir-se o negar-se mentalment (Es podria tornar al seu estat original un estímul com l'aigua d'un vas que hem tirat en una gerra, només invertint l'acció).
- El pensament no és tan centralitzat ni tan egocèntric (Es pot fixar simultàniament en diverses característiques de l'estímul).
- Pot fer inferències respecte a la naturalesa de les transformacions.
- Ja no basa els judicis en l'aparença de les coses.

Una de les principals crítiques a Piaget és que va dedicar molt poca atenció a les influències socials i culturals. Gairebé va ignorar aquests aspectes, considerant al nen com un organisme biològic que es desenvolupa de forma descontextualitzada.

Vygotsky (1977 i 1979) posa en relleu les relacions de l'individu amb la societat. Diu que no és possible entendre el desenvolupament del nen si no es coneix la cultura que l'envolta. Els patrons de pensament de l'individu són producte de les institucions culturals i de les activitats socials i no són fruit de factors innats.

Aquest autor va proposar el concepte de la ZDP (zona de desenvolupament pròxim) que representa la diferència entre el que el nen pot fer per si mateix i allò que pot fer amb ajuda externa.

Com a resum podem dir que a *nivell cognitiu* els nens de 9 a 12 anys es troben en l'etapa de les operacions concretes. Poden arribar a fer raonaments lògics a través de processos senzills, arribant a fer pensaments hipotètics i abstractes. Van més enllà de la realitat, ja no necessiten l'experiència per a pensar i saben distingir entre lo real del possible. Davant de diferents situacions poden adoptar actituds crítiques, judicials i reflexives.

3.2.2 Desenvolupament psicomotor

Vericat i Ordeni (2010) defineixen el desenvolupament psicomotor com la progressiva adquisició d'habilitats funcionals del nen a mesura que aquest creix. És un procés gradual, en el qual és possible identificar etapes o estadis de creixent nivell i complexitat. Està determinat per aspectes biològics, la interacció social i les experiències pròpies de l'aprenentatge.

El concepte de psicomotricitat té dues accepcions bàsiques. García i Martínez (1991) la defineixen com una interrelació entre les funcions neuromotrius i les funcions psíquiques en l'ésser humà. D'altres autors consideren que es tracta del conjunt de tècniques encaminades a un desenvolupament global que, partint de l'educació del moviment i dels gestos, possibiliti assolir la funció simbòlica i la interacció correcta amb el medi ambient (Cobos, 1999; Picq i Vayer, 1977).

La maduració del sistema nerviós té un ordre establert i per aquest motiu el desenvolupament psicomotor té una seqüència clara i predictable, tot i que no sigui exactament igual per a cada nen. Els assoliments motors han estat suficientment estudiats per pediatres, neuròlegs, psicòlegs, etc. i s'han elaborat taules sobre l'adquisició de conductes evolutives que indiquen els èxits aconseguits en el pla motor i psicomotor.

3.2.3 Desenvolupament moral

Filella (2014) es pregunta per què ens hem de portar bé, i troba la resposta en els estadis morals de Kohlberg (1982). Per a Segura (2005, p. 60) la moral és saber allò que està bé i allò que està malament i sentir interiorment que hem de fer el bé i evitar el mal.

Segons Palomo (1989), la definició de moralitat depèn, en gran mesura, de l'orientació assumida per la investigació. Fonamentalment podem distingir dues postures: una de caràcter sociològic i una altra filosòfica. La primera considera que la moralitat és una assimilació de valors o normes al llarg del desenvolupament de la persona. Aquest corrent és propi d'alguns autors clàssics, de la teoria de l'aprenentatge social (Bandura i McDonald, 1963) i de la teoria psicoanalítica (Brown, 1973).

El segon corrent, filosòfic, considera la moralitat com l'adquisició de principis morals autònoms. És propi de les teories estructuralistes o cognitivo

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

evolucionistes, als autors de les quals els interessa fonamentalment l'evolució de la comprensió moral (Kohlberg, 1982; Piaget, 1971).

Kohlberg (1982) comparteix amb Piaget la creença que la moral es desenvolupa passant una sèrie d'etapes, estadis o fases. Són les mateixes etapes per a tots els éssers humans i es donen en el mateix ordre, creant estructures que permetran el pas a etapes posteriors. La diferència amb Piaget és que no totes les etapes del desenvolupament moral sorgeixen de la maduració biològica sinó que les últimes etapes estan relacionades amb l'ambient. El desenvolupament biològic i intel·lectual són condicions necessàries però no suficients. A més, no tots els individus aconsegueixen arribar a les fases superiors d'aquest desenvolupament.

Per a Kohlberg el desenvolupament moral començaria en l'etapa zero, en la qual es consideraria bo tot allò que l'individu vol només pel fet de voler-ho. Quan se supera aquest estadi es passa al següent esquema:

QUADRE 8. Etapes del desenvolupament moral (adaptat de Kohlberg, 1982)

Nivell 1: PRECONVENCIONAL		
<i>Etapa 1: Heteronímia (Orientació de càstig i obediència)</i>		
<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Evitar el càstig. Poder superior de les autoritats.	Submissió a les regles recolzades pels càstigs. Evitació dels danys a les persones i a la propietat.	Punt de vista egocèntric. No es consideren els interessos dels altres.
<i>Etapa 2: Individualisme (orientació instrumental i relativa)</i>		
<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Satisfereix els propis interessos entenent que els altres també en tenen	Seguir les regles només quan és per l'interès immediat propi. El correcte també és el just.	Perspectiva individualista concreta. Distingeix els interessos propis dels de l'autoritat i dels dels altres. Relaciona els interessos conflictius individuals mitjançant un intercanvi instrumental.
Nivell 2: CONVENCIONAL		
<i>Etapa 3: Expectatives interpersonals (Orientació del "nen bo")</i>		
<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Necessitat de ser bo per a un mateix i per als ulls dels altres. Preocupar-se pels altres. Desig de mantenir les regles.	Viure d'acord a allò que s'espera d'un: ser un bon fill, un bon germà, un bon amic, etc.	Perspectiva de l'individu en relació amb altres individus. Consciència que els acords compartits tenen primacia sobre els interessos individuals.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12**Etapa 4: Sistema social y consciència (Orientació de la llei i l'ordre)**

<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Mantenir el funcionament del sistema (què passaria si tothom fes el mateix?)	Les lleis s'han de complir a excepció de casos extrems. El correcte també és contribuir a la societat, al grup, etc.	Diferencia el punt de vista de la societat dels acords o motius interpersonals.

Nivell 3: MORAL POSTCONVENCIONAL**Etapa 5: Contracte social i drets individuals (Orientació legalista del contracte social)**

<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Obligació d'ajustar-se a les lleis pel bé de tots. Compromís lliurement acceptat amb la família, les amistats, el treball.	Entendre que la gent té valors i opinions i que els propis són relatius a cada grup. Les regles <i>relatives</i> també s'han de mantenir perquè són un contracte social.	Perspectiva anterior a la societat. És conscient dels valors i drets anteriors als acords i contractes socials. Considera els punts de vista legals i morals.

Etapa 6: Principis ètics universals (Orientació de principis ètics universals)

<i>Raonament</i>	<i>Valors</i>	<i>Perspectiva social</i>
Creença en la vàlua dels principis morals universals i un sentiment de compromís personal.	Guiar-se per principis ètics escollits per un mateix. Normalment les lleis i els acords socials solen fonamentar-se en aquests principis.	Perspectiva d'un punt de vista moral del qual provenen els acords socials. Perspectiva d'un individu racional que reconeix la naturalesa de la moralitat.

(Entre parèntesi el nom que va donar Kohlberg a les etapes)

El programa Happy 8-12 pretén ajudar els nens a superar l'etapa 2, que és en la qual es troben la majoria dels alumnes de 8 a 12 anys.

Els nens de 9 a 12 anys distingeixen entre normes morals (p. ex. no robar) i normes convencionals (p. ex. no parlar a classe). La neurociència, a través de la neuroimatge, ha demostrat que els judicis morals activen les mateixes parts del cervell relacionades amb el processament de les emocions (Bisquerra, 2011).

Per justificar principis morals, molts nens recorren a les emocions (p. ex. "si la gent roba i pega no podem ser feliços). Seguint aquest raonament una acció seria moralment bona (o dolenta) en la mesura en què provoqui emocions d'aprovació (o desaprovació) en observadors normals. I encara podem anar més enllà en afirmar que el benestar emocional només és possible a partir d'un comportament moralment acceptable i que les emocions són el fonament de l'ètica i la moral (Bisquerra, 2011; Prinz, 2008).

3.2.4 Desenvolupament socioemocional

El desenvolupament social i el desenvolupament emocional estan fortament interrelacionats. D'una banda les interaccions socials són inductores del desenvolupament emocional, i d'altra banda les competències emocionals són la base d'un correcte desenvolupament d'habilitats socials.

L'estudi científic del desenvolupament emocional és recent. En el marc del constructivisme s'han elaborat teories sobre el desenvolupament cognitiu i el desenvolupament moral. Fins ara no es disposa d'una delimitació unànime de les etapes o fases del desenvolupament socioemocional, tot i que s'han presentat algunes propostes.

Amb la *teoria del lligam* (també coneguda com *inclinació* o *aferrament*) es constata la importància dels vincles afectius entre el nen i els progenitors. Diferents autors defensen que els lligams amb els cuidadors tenen una profunda influència en el desenvolupament socioemocional dels infants (Bowlby, 1980; Feeny i Noller, 1990; López Sánchez, 1993; Oliva, 2004; Filella, 2014).

Ainsworth i Bell (1970) presenten una situació experimental, la situació de l'estrany, en la qual es troben diferències individuals en el comportament dels nens. A partir d'aquest estudi van identificar tres patrons de comportament que representen tres tipus diferents de lligams entre el nen i la figura materna.

- 1) *Nens amb lligam segur (A)*. Utilitzen la mare com a base de seguretat abans de començar a explorar, busquen el contacte físic i després continuen explorant el medi. Ainsworth considera que amb aquest tipus de lligam els nens mostren un patró de conducta saludable.
- 2) *Nens amb lligam insegur evitatiu (B)*. Són els nens que es mostren independents. Exploren l'entorn sense la necessitat de la mare com a base segura; la ignoren. Tot i semblar una conducta saludable en realitat aquests nens amaguen dificultats emocionals.
- 3) *Nens amb lligam insegur ambivalent (C)*. Aquests nens es mostren molt preocupats quan la mare se'n va i els costa moltíssim asserenar-se quan la mare torna, amb conductes ambivalents.

A les investigacions realitzades als EUA un 65-70% dels nens es troben en el primer grup, un 20% dels nens es troben en el segon grup i un 10% dels nens es troben en el tercer grup (Oliva, 2004).

Recentment s'ha incorporat un quart grup amb els subjectes que abans es consideraven inclassificables: 4) *Nens amb lligam insegur desorganitzat o desorientat (D)*. És el grup on els nens mostren la major inseguretat; també poden adoptar postures rígides i estranyes o moviments estereotipats.

Pel que fa al primer any de vida és quan es produeix una quantitat més gran de connexions neuronals, i això és possible gràcies a la qualitat del vincle amb els progenitors: afecte, carícies i contacte físic en general (Filella, 2014, p. 31).

Podem concloure que si durant la infantesa es creen lligams segurs es desenvoluparà una actitud de confiança amb les persones. D'altra banda, uns lligams insegurs crearan actituds de desconfiança i evitació en no esperar res positiu, estable o gratificant en les relacions amb altres persones (Abarca, 2003; Feeny i Noller, 1990; López Sánchez, 1993; Oliva, 2004).

A partir dels tres anys els nens relacionen el grau de dificultat d'una tasca amb l'èxit o el fracàs (si no es pot resoldre una tasca percebuda fàcil apareix el sentiment de fracàs, mentre que no es produeix aquest sentiment si la tasca es valora com difícil). (Lewis, Alessandri i Sullivan, 1992).

També s'observa que cap als tres anys el nen fa intents per reparar el mal ocasionat. La capacitat d'empatitzar desenvolupa el sentiment de culpa, que s'origina en el moment que el nen se sent responsable del sofriment dels altres; això passa en experimentar ell mateix el malestar aliè (Ortiz, 2001, p. 105).

Als vuit anys es pot identificar un mínim de tres tipus d'autoestima: acadèmica, física i social (Berk, 1999). L'autoestima incideix positivament en el grau d'esforç i aconseguiment de resultats acadèmics (Marsh, Smith i Bames, 1985), i també en el desenvolupament social ja que els nens amb autoestima més alta són els més apreciats pels seus companys (Harter, 1983).

A l'etapa escolar la comprensió dels estats afectius propis i dels estats afectius dels altres (consciència emocional) és fonamental perquè contribueix a flexibilitzar la conducta emocional (regulació emocional) i afavoreix l'establiment de vincles i el manteniment de les relacions socioafectives (Abarca, 2003).

Els nens entre cinc i sis anys reconeixen que poden existir emocions oposades, però de forma seqüencial, no al mateix temps; a partir dels set o vuit anys comencen a comprendre que poden existir dues emocions al mateix temps. Cap als 11 anys, els nens són capaços d'explicar aquesta ambivalència emocional (Ortiz, 2001, p. 109).

La regulació de la manifestació emocional té una finalitat inicial d'evitar el càstig i guanyar l'aprovació dels adults, però cap als deu anys el nen ja reconeix el valor de les normes acceptades culturalment per expressar les emocions. El control de les expressions emocionals té dues funcions: protegir-se un mateix i protegir als altres. Un nen pot ocultar la por per evitar que l'etiquetin de covard i pot evitar de riure si un altre company rellisca per no fer-li mal. La capacitat per expressar les emocions de forma que repercuteixi positivament sobre un mateix i sobre els altres es converteix en un aspecte fonamental per al desenvolupament social (Ortiz, 2001, p. 113).

Durant l'etapa de l'educació primària (6-12 anys) es poden trobar diferències de gènere en la manifestació de l'expressió emocional (Cole, 1986; Saarni, 1984). Les nenes són més capaces d'amagar la decepció que els nens. Les noies es mostren més agradables, simpàtiques, agraïdes, etc. mentre que els nens són capaços d'amagar millor la por i la tristesa. Alguns autors atribueixen aquestes diferències als rols de gènere que va imposant la societat a través dels pares i altres institucions com l'escola. D'altra banda nens i nenes no es diferencien a l'hora de comprendre quan hi ha simulació o ocultació de l'expressió d'una emoció (Abarca, 2003, p. 30).

Quant a la regulació comportamental, en aquest període s'utilitzen majoritàriament les estratègies conductuals de distracció, com per exemple canviar d'activitat (Altsuler i Ruble, 1989). La distracció és l'estratègia més utilitzada també per a la demora de les gratificacions.

La selecció de l'estimulació o del context és una altra de les estratègies que es desenvolupen en aquest període. A l'escola, el nen aprèn a seleccionar els seus companys de joc, el tipus de joc, o bé defugint aquelles situacions que li poden generar emocions negatives (Ortiz, 2001). També podem observar diferències en funció del gènere: les nenes confien més en les estratègies de suport social i utilitzen més la regulació centrada en el component cognitiu-experiencial de l'emoció; mentre que els nens utilitzen més l'exercici físic per gestionar les emocions negatives (Brenner i Salovey, 1997).

Entre els vuit i els dotze anys els nens intenten regular conscientment les emocions negatives davant de situacions no controlables. Les estratègies més senyalades són (per ordre d'utilització):

- a) Distracció cognitiva.
- b) Suport social.
- c) Reestructuració cognitiva.
- d) Expressió de l'emoció.

Però quan es pregunta sobre l'eficàcia de les estratègies utilitzades, la majoria dels nens assenyalen el suport social i la reestructuració cognitiva com les més eficaces, i les menys eficaces l'agressió i donar curs a l'emoció sense regular-la (Muir Ryan, 1989).

3.3 L'EDUCACIÓ EMOCIONAL AL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

L'educació emocional té unes aplicacions educatives innegables ja que posa l'èmfasi en la interacció entre persona i ambient, i per tant dona una gran importància a l'aprenentatge i al desenvolupament.

El sistema educatiu és l'escenari pel qual històricament s'han transmès els coneixements bàsics als alumnes. Les transformacions d'aquest sistema anaven destinades a una millora de la transmissió de coneixements. Això no obstant, les transformacions socials han posat en evidència la necessitat de l'educació de les emocions i els sentiments.

L'informe Delors (1996), de la Comissió Internacional sobre l'Educació de la Unesco, al fer referència als quatre pilars de l'educació per al S.XXI, es pregunta com podem aprendre a viure junts en l'aldea planetària si no podem viure en les comunitats a les quals pertanyem per naturalesa: la nació, la regió, la ciutat, el poble, el veïnatge? Hem d'ajudar als nostres alumnes en aquest procés d'aprendre a conviure i a treballar en projectes comuns. L'educació té com a finalitat el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat. No es tracta solament d'un desenvolupament cognitiu sinó també d'un desenvolupament emocional i social.

L'escola no pot ignorar que les emocions formen part de l'ésser humà i han d'estar explícitament en el currículum formal. El desenvolupament emocional és necessari també en la socialització del nen (Núñez i Fontana, 2009) i per la seva influència sobre el raonament (Damasio, 2005; Morgado, 2010).

Els coneixements acadèmics s'aprenen millor si l'alumnat està motivat, controla els seus impulsos, té iniciativa, és responsable, etc. És a dir, si té competències emocionals. Com a conseqüència, els processos d'educació i formació han de tenir present el desenvolupament d'aquestes competències integrant-les en els currícules. No es tracta d'una juxtaposició entre continguts acadèmics i competències de desenvolupament sociopersonal sinó d'una integració sinèrgica d'ambdues dimensions (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007, p. 65).

L'informe Repensar l'Educació (UNESCO, 2015) proposa que sostenir i promoure la dignitat, la capacitat i el benestar de la persona humana en relació amb els altres i amb la natura hauria de ser el propòsit fonamental de l'educació al segle XXI. Aquesta segona dècada del segle XXI representa una nova conjuntura històrica que porta reptes diferents i noves oportunitats per a l'aprenentatge i el desenvolupament humà. Estem entrant en una nova fase històrica caracteritzada per la interconnexió i la interdependència de les societats i per nous graus de complexitat, incertesa i tensions. (UNESCO, 2015, p. 38).

A partir de l'any 2018 les proves del Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants (PISA) inclouen l'anomenada *Competència Global*, entesa com la capacitat d'examinar qüestions locals, globals i interculturals, de comprendre i apreciar les perspectives i les visions globals d'altres persones, d'interactuar de manera oberta, adequada i efectiva amb persones de diferents cultures i d'actuar pel benestar col·lectiu i el desenvolupament sostenible. Aquesta nova dimensió de les proves PISA introdueix, entre altres, l'avaluació de les competències socioemocionals dels alumnes.

A l'Estat espanyol, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español, 1990) emfasitza en el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumne. A través d'aquesta llei es comença a donar més pes als continguts actitudinals. Només fa menció explícita al desenvolupament afectiu a l'etapa d'educació infantil, mentre que la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) assenyala el desenvolupament de les capacitats afectives com un dels objectius principals de l'Educació Primària (de 6 a 12 anys). Finalment la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) admet que les habilitats cognitives, sent imprescindibles, no són suficients; cal adquirir des d'edats primerenques competències transversals, com el pensament crític, la gestió de la diversitat, la creativitat o la capacitat de comunicar, i actituds clau com la confiança individual, l'entusiasme, la constància i l'acceptació del canvi.

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009) en l'article 2.2 assenyala com a principis rectors específics (entre altres):

- a) La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que el permeti el ple desenvolupament de la personalitat, amb un ensenyament de base científica, que ha d'ésser laic, d'acord amb l'Estatut, en els centres públics i en els centres privats en què ho determini llur caràcter propi.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- b) La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els alumnes a la maduresa i la satisfacció personals.
- .
- .
- .
- f) La capacitació per a exercir activament la ciutadania.

La resolució ENS/585/2017 (ENS, 2017), del Departament d'Ensenyament, estableix que els centres educatius han d'implementar el Projecte de Convivència en el marc del seu Projecte Educatiu. El Projecte de Convivència (o Pla de Convivència) ha de reflectir les accions que el centre educatiu desenvoluparà per capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat escolar per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes.

Els objectius generals que guien tot el procés són els següents:

- 3.1 Assegurar i garantir la participació, la implicació i el compromís de tota la comunitat escolar.
- 3.2 Ajudar cada alumne a relacionar-se amb si mateix, amb els altres i amb el món.
- 3.3 Potenciar l'equitat i el respecte a la diversitat de l'alumnat en un marc de valors compartits.
- 3.4 Fomentar la mediació escolar i la cultura del diàleg com a eina bàsica en la gestió del conflicte.
- 3.5 Fomentar una cultura de la pau i la no-violència, juntament amb els valors que fan possible preservar i enriquir la vida de totes les persones.

També es preveuen, en la mateixa resolució, dos nivells d'actuació:

- 4.1 *Nivell preventiu*. Vol fomentar mesures i actuacions orientades a desenvolupar actituds i valors propis de la competència social i ciutadana.
- 4.2 *Nivell d'intervenció*. Encaminat a abordar de manera positiva la gestió i resolució de conflictes.

Es fa evident la necessitat d'abordar l'Educació emocional de manera transversal en les diferents etapes educatives, a més de fixar una concreció

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

curricular que permeti assolir els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació que li són propis.

Bisquerra (2000), presenta un conjunt de necessitats dels alumnes que l'educació tradicional no treballa específicament i que no estan suficientment contemplades als currículums ni tampoc a la pràctica dels docents. A través de l'educació emocional es podria donar una resposta satisfactòria a les següents necessitats:

- a) Resolució de conflictes i contradiccions.
- b) Millora de la salut emocional.
- c) Millora de les relacions socials.
- d) Afrontar l'analfabetisme emocional i promoure la intel·ligència emocional.
- e) Adaptar-se correctament a les tecnologies de la informació i la comunicació.
- f) Atendre al desenvolupament integral de l'alumne.
- g) Afavorir el clima emocional de l'aula.
- h) Potenciar l'autoconeixement.
- i) Correcta orientació de l'alumnat en el trànsit a la vida professional.
- j) Millora de les competències emocionals del professorat.
- k) Reduir les situacions de fracàs escolar.
- l) Potenciació de les emocions positives en el procés d'aprenentatge.

Bisquerra (2009, p. 63) fa referència a alguns criteris que s'han de tenir en compte en la selecció de continguts a l'hora de treballar l'educació emocional:

- Han d'adequar-se al nivell educatiu de l'alumnat al qual va dirigit.
- Han de ser aplicables a tot el grup classe.
- Han d'afavorir processos de reflexió sobre les emocions pròpies i les emocions dels altres.
- Han d'enfocar-se en el desenvolupament de competències emocionals.

Bisquerra (2004) aporta una proposta curricular per abordar les competències emocionals en el sistema educatiu, integrant components teòrics i pràctics, i seguint els cinc blocs de competències emocionals del Grop (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007):

1. Consciència emocional.

- a) Auto observació i reconeixement de les emocions.
- b) Comprensió de les causes i conseqüències de les emocions.
- c) Avaluació de la intensitat de les emocions.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- d) Llenguatge de les emocions
- e) Reconeixement de les emocions dels altres.

2. Regulació emocional.

- a) Gestió de les emocions.
- b) Tolerància a la frustració.
- c) Autocontrol de la impulsivitat.
- d) Gestió de la ira i dels comportaments agressius.
- e) Retard de les gratificacions.
- f) Actitud positiva davant la vida.
- g) Estratègies de regulació emocional.

3. Autonomia emocional.

- a) Autoconcepte.
- b) Autoconfiança.
- c) Autoestima.

4. Competència social.

- a) Habilitats socioemocionals.
- b) Comportament passiu i agressiu.
- c) Assertivitat.
- d) Entrenament assertiu.
- e) Negociació.
- f) Solució de conflictes.
- g) Mediació.

5. Competències per a la vida i el benestar.

- a) Emocions, benestar subjectiu i qualitat de vida.
- b) Aprendre a fluir (flow).

L'educació emocional, i per tant el desenvolupament de competències emocionals, pot tenir una presència en la tutoria, que és l'espai per on millor s'ha pogut introduir. El desenvolupament de les competències emocionals ajuda a fer possible una convivència en pau i en democràcia per poder construir el benestar personal i social (Bisquerra, 2008, 2011).

Convé que els professionals de l'educació desenvolupin en si mateixos aquestes competències, tant a través de la formació inicial com de la formació

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

contínua. D'aquesta forma poden contribuir al desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat, professorat (tutors en particular) i famílies.

El programa Happy 8-12 és un recurs disponible per al treball a nivell preventiu en la implantació del Projecte de Convivència als centres escolars, obligatori a partir del curs 2020-21. És una oportunitat per donar resposta als diferents objectius generals; en especial el punt 3.2: Ajudar cada alumne a relacionar-se amb si mateix, amb els altres i amb el món.

3.4 BENEFICIS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

L'educació emocional s'està implementant en àmbits molt diversos amb resultats força positius. Fem una breu síntesi a nivell laboral, en la vida privada i en l'àmbit de la salut. Finalment, ens centrarem en els beneficis que reporta en el món educatiu.

El món laboral és un dels àmbits amb major interès per aplicar l'educació de les competències emocionals, degut al benefici econòmic que pot reportar a les empreses. Segons Cherniss (2000), invertir en el desenvolupament de les competències emocionals dels treballadors té conseqüències altament positives en múltiples situacions.

En l'àmbit de la vida privada hi ha evidències que un bon desenvolupament de les competències emocionals suposa efectes positius per a les persones. Extremera i Fernández Berrocal (2004) han revisat estudis que relacionen una elevada intel·ligència emocional amb una millor qualitat de les relacions interpersonals. Es tracta d'un conjunt de competències que permeten organitzar la pròpia vida de forma sana i equilibrada, facilitant experiències de satisfacció o benestar (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007, p. 14).

Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell i Farré (2008) varen crear i implementar el programa *Conflictos no, gracias!* d'educació emocional en un centre penitenciari de Catalunya. Els resultats varen confirmar la millora de la consciència i la regulació emocional dels interns amb problemes conductuals i que es pot incidir positivament en la reinserció social de les persones sotmeses a mesures penals.

En l'àmbit de la salut s'ha comprovat que les emocions negatives debiliten el sistema immunològic, mentre que les emocions positives, especialment el bon

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

humor, l'optimisme i l'esperança, contribueixen a suportar millor una malaltia i facilitar el procés de recuperació (Damasio, 2001; Vidal 2000).

Des de la investigació experimental i correlacional hi ha força treballs que evidencien l'educabilitat de les competències emocionals i els seus beneficis: estudis de l'àmbit de les organitzacions, de l'àmbit de la salut mental, de l'àmbit de l'esport i estudis de l'àmbit educatiu (Cejudo i Latorre, 2015; Schutte, Malouff i Thorsteinsson, 2013).

En el món educatiu, des de l'inici del segle XXI hi ha un gran interès per estudiar els efectes de l'educació emocional. Diferents autors i molts estudis han pogut constatar els beneficis de l'educació emocional per programes (Antunes, 2000; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger, 2011; Ogunyemi, 2008; Rose i Asher, 2004; Shaffer, 2004; Slater i Lewis, 2002; Ulutas i Omeroglu, 2007). Els nens capaços de regular l'activació emocional negativa estableixen relacions socials positives amb major freqüència (Eisenberg et al., 1997; Wang et al., 2014), i mostren nivells més baixos d'agressió i major capacitat per tolerar la frustració, a més de millors comportaments pro socials (Block i Block, 1980; Brackett, Rivers, Reyes i Salovey, 2010; Saarni, 2000).

Amb estudis longitudinals s'ha pogut concloure que l'educació emocional millora significativament altres mediadors d'èxit com l'autoestima, l'adaptació a l'escola, la participació escolar, la motivació per a l'aprenentatge i les bones relacions amb els companys i els professors (Duncan et al., 2007).

A l'Educació primària hi ha investigacions que aporten evidències de la relació entre les competències emocionals, el rendiment acadèmic i l'autoestima dels alumnes (Berastegui, 2015; Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall, 2015; Pérez-Escoda, López-Cassà i Torrado, 2013; Vázquez de Prada, 2015). A més, gràcies a la capacitat de reconèixer els estats afectius i regular els estats emocionals negatius, els alumnes mostren una disminució de la simptomatologia ansiosa i de les conductes agressives (Durlak et al., 2011; Filella et al. 2016; Pérez-Escoda, Torrado, López-Cassà i Fernández Arranz, 2014).

El fet d'aprendre autoregulació emocional ajuda els nens en l'execució d'altres activitats i està demostrat ser un millor indicador del futur rendiment acadèmic que els tests de quocient intel·lectual (Prince, Lefkowitz i Woempner, 2009).

Es pot concloure que els beneficis educatius de la formació en competències emocionals se centren en la prevenció de factors de risc a l'aula, disminuint el nombre d'agressions i l'absentisme escolar, així com la millora de les

qualificacions acadèmiques, l'acompliment escolar i el benestar dels alumnes (CASEL, 2013; Hué, 2012; Rueda et al., 2017).

3.5 TREBALLAR L'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER PROGRAMES

3.5.1 Model d'intervenció per programes

Els models d'intervenció, dins l'orientació psicopedagògica, els podem entendre com a estratègies per aconseguir uns resultats proposats. Hem de distingir tres models bàsics d'intervenció (Bisquerra, 2001)

- a) *El model clínic (Counselling)*. Centrat en l'atenció individualitzada, on l'entrevista personal és la tècnica característica.
- b) *El model de consulta*. Que es proposa assessorar als mediadors (professorat, tutors, família, institucions, etc.) perquè siguin ells mateixos els qui duguin a terme programes d'orientació. Podem distingir el model de *consulta experta* (trobem una estructura jerarquizada; l'orientador no participa en l'execució directa) i el model de consulta col·laborativa (es comparteix la responsabilitat del projecte entre l'orientador i l'usuari; l'assessor participa directament en algun aspecte del procés d'intervenció).
- c) *El model de programes*. Que es proposa anticipar-se als problemes i té la finalitat de prevenir-los i aconseguir el desenvolupament integral de la persona.

La pràctica de l'educació emocional pot adoptar múltiples formes. Això no obstant, diferents autors entenen que la millor forma probablement sigui a través del model de programes (Bisquerra 2012; Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal i Balluerka 2013). Els programes d'educació emocional es consideren programes d'orientació i s'emmarquen a l'àmbit de la prevenció i el desenvolupament (Berastegui, 2015).

Álvarez González, Riart, Martínez Muñoz i Bisquerra (2010, p. 85) defineixen un programa com *una acció continuada, prèviament planificada, encaminada a l'assoliment d'uns objectius, amb la finalitat de satisfer unes necessitats, i/o enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències*.

La implementació d'un programa d'educació emocional no és fàcil. En funció de les característiques del centre i de la disponibilitat del professorat, a vegades

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

s'haurà de començar a poc a poc i anar afegint objectius segons les possibilitats. Per posar en pràctica una intervenció per programes es requereixen uns recursos tant personals com materials. També caldrà temporitzar el programa i cadascuna de les seves activitats: nombre d'hores, franges horàries i l'època més adequada per implementar-lo (Jordà, 2014, p. 86).

El destinatari del programa és l'alumnat però també són destinataris indirectes el professorat i la societat en general.

Pérez-González (2008) fa esment dels treballs de Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall (2005) en què expliquen la gran proliferació de programes d'Educació emocional, però la majoria no tenen una base científica i teòrica sòlida, i per tant hauríem de tenir cura a l'hora d'aplicar-los.

La gran majoria dels programes que s'han anat desenvolupant aposten per la implicació de tota la comunitat educativa, en tots els nivells, tal com propugnen a Europa els programes de *whole policy*. Això no obstant, no tots els programes han estat avaluats científicament, ni tampoc han demostrat els mateixos resultats positius (Del Rey i Ortega, 2007).

Palomera (2009) presenta un llistat de recomanacions i bones pràctiques per al desenvolupament de programes d'educació emocional:

- a) Aparèixer el benestar al currículum com un objectiu diferenciat. Això implica fer avaluacions per conèixer en quina mesura es treballa i si s'aconsegueixen els objectius proposats.
- b) Contemplar espais i temps al benestar: experimentar emocions positives, fotos, escrits personals, etc.
- c) Relaxació com una activitat habitual: silenci, calma, reflexió, mindfulness, etc.
- d) Diversió és el contrari d'avorriment, no de serietat. L'humor no ha de disminuir pas la disciplina.
- e) Crear un clima de seguretat. L'alumnat s'ha de sentir còmode amb els companys i els professors. La por està a l'altre extrem de la felicitat.
- f) Les activitats grupals propicien el benestar: aprenentatge cooperatiu, role playing, Philips 6/6, etc.
- g) Organització democràtica i flexible de l'aula: fomentar el consens i la cooperació.
- h) Tenir expectatives positives sobre l'alumnat: les persones tendeixen a comportar-se tal com s'espera que es comportin (efecte Pigmalión).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Molts autors comparteixen la idea que la metodologia per al desenvolupament de la intel·ligència emocional ha de ser eminentment pràctica i atractiva per a l'alumnat (Cejudo i Latorre, 2015; Bisquerra, 2009). L'educació emocional s'hauria de treballar durant tots els cursos de l'educació obligatòria, un mínim de 45 a 60 minuts a la setmana durant tot el curs escolar (Bisquerra, 2011, p. 19).

Bisquerra (2009) proposa que l'exposició teòrica pot reduir-se al mínim; sobretot en els nivells inferiors. Exemples de dinàmiques que poden utilitzar-se són la introspecció, relaxació, modelat, dinàmiques de grup (role playing, grups de discussió, dramatització, etc).

A tot el món hi ha nombroses experiències d'implementació de programes d'educació emocional; per a més informació es pot consultar Berastegui (2015), els informes Botín (IFMB, 2015) i Vázquez de Prada (2015). És especialment rellevant el moviment CASEL, amb forta incidència a tot el món. L'any 1994 es va crear als EUA la comunitat de professionals *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL); actualment hi formen part un total de 21 universitats, amb la iniciativa de les universitats d'Illinois i Chicago.

L'objectiu de CASEL és crear i aplicar programes d'educació socioemocional partint del principi que els problemes que afecten la infància i l'adolescència a les escoles estan causats per dificultats a nivell social i emocional. Es tracta d'intervenir de forma preventiva per tal de desenvolupar les habilitats socials i emocionals necessàries per afavorir un ambient positiu i estimulador (Filella et al., 2016).

Amb la denominació de SEL (*Social and Emotional Learning*) es tracten les habilitats socials, educació emocional, control de l'estrès, responsabilitat, habilitats de vida, mediació, etc. CASEL també s'encarrega d'estudiar les millores metodològiques en la implementació de programes de desenvolupament de les competències socioemocionals.

Quant al professorat, conclouen que és precís incorporar el desenvolupament de les competències socioemocionals en la formació inicial del professorat perquè aquest pugui després ensenyar les competències als seus alumnes.

L'any 2013, CASEL edita una guia sobre els programes més efectius d'aprenentatge social i emocional (SEL) que s'implementaven als EUA, destinats a les etapes de preescolar i educació primària (CASEL, 2013).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12**QUADRE 9. Programes d'aprenentatge social i emocional (SEL) amb els resultats obtinguts (adaptat de CASEL, 2013).**

Nom del programa	Cursos implicats*	Sessions Per curs	Instruments d'avaluació		Resultats ** (millores detectades)			
			Auto-Informe	Observació	A	B	C	D
4Rs	PreK-8	35	√		√	√	√	√
Caring School Community	K-6	30-35	√	√	√	√	√	√
Competent Kids, Caring Communities	K-5	35	√	√	√			
I Can Problem Solve	PreK-5	59-83	√	√		√	√	
Michigan Model for Health	K-12	8-14				√	√	
MindUP	PreK-8	15	√			√	√	√
Open Circle	K-5	34	√			√	√	
PATHS	PreK-6	40-52	√	√	√	√	√	√
Positive Action	PreK-12	140	√		√		√	
Raising Healthy Children	K-6	n/c	√	√	√	√	√	
Resolving Conflict Creatively Program	PreK-8	16	√				√	√
Responsive Classroom	K-6	n/c	√		√			
RULER Approach	K-8	91	√	√	√	√		
Second Step	PreK-8	22-28	√	√		√	√	√
Social Decision Making / Problem Solving Program	K-8	30	√		√	√	√	√
Steps to Respect	3-6	25	√			√	√	
Too Good for Violence	K-8	7	√	√		√		
Tribes Learning Communities	K-12	n/c	√		√			

* **PreK-5** (<5 a 11 anys); **PreK-6** (<5 a 12 anys); **PreK-8** (<5 a 14 anys); **PreK-12** (<5 a 18 anys); **K-5** (de 5 a 11 anys); **K-6** (de 5 a 12 anys); **K-8** (de 5 a 14 anys); **K-12** (de 5 a 18 anys); **3-6** (de 9 a 12 anys). ** **A** (Rendiment acadèmic); **B** (Increment conductes positives); **C** (Reducció conductes conflictives); **D** (Reducció disruptors emocionals).

3.5.2 L'experiència del GROU

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) és un grup d'investigació interuniversitari, reconegut com a grup de qualitat per la Generalitat de Catalunya. Creat l'any 1997, està integrat per professorat de la Universitat de Barcelona i de la Universitat de Lleida.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

El GROU centra les seves activitats tant en la investigació com en la formació en educació emocional, amb el propòsit de contribuir al desenvolupament de les competències emocionals. La línia principal de recerca és l'educació emocional, però també fa recerca en altres àrees relacionades amb l'orientació psicopedagògica (educativa, personal, escolar i professional). Quant a formació cal destacar el Postgrau en Educació Emocional, creat el 2002, i el Postgrau en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions, creat el 2009.

El GROU destaca especialment pel disseny de programes d'educació emocional i la creació de materials curriculars. Per a més informació es pot consultar la pàgina web de publicacions del GROU (<http://www.ub.edu/grop/publicacions/>), en la qual es pot trobar des de material didàctic a obres de difusió diverses, a més d'articles i llibres de caire científic.

Es presenta a continuació una selecció dels materials que s'han publicat:

- López Cassà (2003). *Educación emocional*. Programa dels 3 als 6 anys.
- Bisquerra, Agulló, Cabero, Pellicer, Sánchez i Vázquez (2013). *La educación emocional en la escuela*. Activitats per realitzar a l'aula, amb nens de 6 a 7 anys.
- Bisquerra i Roger (2013). *La educación emocional en la escuela*. Activitats per realitzar a l'aula, amb nens de 8 a 9 anys.
- Bisquerra i Cuadrado (2010). *Sentir y pensar*. Col·lecció que contempla des de 1r fins a 6è curs d'Educació primària.
- Renom (2003). *Educación emocional*. Programa per a l'Educació primària.
- Pascual i Cuadrado (2001). *Educación emocional*. Programa d'activitats per a l'ESO.
- Güell i Muñoz (2003). *Educación emocional*. Programa per a l'Educació Secundària Post obligatòria.
- Filella, Soldevila, Cabello, Franco i Morell (2008) *Conflictos no, gracias!* Programa d'educació emocional en un centre penitenciari per prevenir i resoldre els conflictes assertivament.

El programa Happy 8-12 s'ha desenvolupat dins el marc del GROU. A l'hora de dissenyar-se varen ser especialment rellevants les aportacions teòriques que s'han presentat en els capítols 2 i 3 d'aquest treball.

En el proper capítol es presenta el programa Happy 8-12, juntament amb els conceptes de videojoc seriós i gamificació, dels quals forma part.

4. LA GAMIFICACIÓ A L'ÀMBIT EDUCATIU

“Una educació per a la felicitat basada en els coneixements científics podria ser una innovació educativa revolucionària”

Rafael Bisquerra (2011, p. 13)

Si es vol aconseguir una educació de qualitat els models tradicionals d'ensenyament s'han d'obrir a noves tecnologies com els videojocs, els quals ofereixen noves experiències didàctiques, més atractives per a l'alumne i amb major capacitat d'interacció amb els coneixements (Carvajal, 2015; Loftus i Loftus, 1983; Roelfsema, Van Ooyen i Watanabe, 2010).

El capítol 4 presenta els conceptes de joc i videojoc, fins arribar al concepte de *videojoc seriós*. També estarà present el concepte de gamificació, diferent de joc i de videojoc tot i tenir forts lligams.

S'utilitzarà la informació d'aquest i dels anteriors capítols per poder descriure les característiques del videojoc gamificat Happy 8-12 i així poder presentar-lo dins el marc teòric de la nostra investigació.

4.1 CONCEPTE DE JOC, VIDEOJOC I GAMIFICACIÓ

Tot i que la rellevància del joc per al desenvolupament i l'aprenentatge ha estat present en la psicologia de l'educació des de perspectives clàssiques com les de Piaget (1970, 1981) o Vygotsky (1979), els nous escenaris lúdics que representen els videojocs suposen un camp nou i innovador (Méndez i del Moral, 2015, p. 212).

El que es coneix com a *societat digital* ha posat els mitjans tecnològics en un primer pla, essent mediadors de les activitats comunicatives, educatives, laborals i també d'oci. Des d'una perspectiva educativa s'ha de contemplar que els videojocs i els espais virtuals d'oci han fet convergir unes audiències cada cop més àmplies, més enllà de l'edat infantil (Méndez i del Moral, 2015).

4.1.1 concepte de joc

La paraula joc ve del llatí *iocari* que es relaciona amb fer alguna cosa amb alegria i amb l'única finalitat d'entretenir-se.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Fins fa poc temps, el joc era considerat quelcom oposat a l'estudi o al treball. Això no obstant, el joc es troba present a totes les societats, és anterior a qualsevol cultura i fins i tot podem trobar pràctiques lúdiques en molts comportaments animals (Huizinga 1987; Maureira i Maureira, 2011).

En aquest treball aportem la definició de joc de Huizinga (1987) recollida en el treball de Carvajal (2015, p. 2) perquè contempla un ampli ventall d'elements, entre els quals la vivència d'emocions: *el joc és una acció o ocupació lliure, que es desenvolupa dins d'uns límits temporals i espacials determinats, segons regles absolutament obligatòries, encara que lliurement acceptades, acció que té fi en si mateixa i va acompanyada d'un sentiment de tensió i alegria i de la consciència de ser d'alguna manera una persona diferent a la de la vida real.*

El joc involucra les emocions, enteses com disposicions funcionals per generar canvis de posicions en relació a l'entorn (Maureira i Maureira, 2011, p. 70).

4.1.2 concepte de videojoc

El videojoc, *video game* en anglès (*game* = joc), és un subconjunt del joc que té unes característiques pròpies. Carvajal (2015, p. 6), proposa la següent definició de videojoc: *Un videojoc és una obra d'art digital i interactiva que requereix d'un sistema de hardware electrònic tant per fer funcionar el software lògic que la compon com per interactuar amb un o més jugadors, als quals proposa una o més metes que s'han d'assolir a partir d'unes mecàniques predefinides que es pressuposen divertides per aquest jugador o jugadors.*

D'aquesta definició es desprèn que el videojoc és un producte artístic, una forma de cultura que requereix creativitat. Cal destacar que el jugador té un paper (inter)actiu ja que ha de prendre decisions i realitzar accions que afecten la narrativa que està ocorrent dins del propi joc. En aquest sentit, es diferencia d'altres formats artístics (cinema, teatre, música, literatura...) en els quals el públic es limita a observar i apreciar l'obra d'art de forma passiva, sense transformar-la.

El concepte de diversió és subjectiu per a cada individu, però el videojoc ha d'estar orientat a aquesta finalitat. És un dels seus punts més forts davant d'altres tipus d'activitats. No obstant això, aquest factor d'entreteniment no està pas en contra que els videojocs puguin ser utilitzats també com a eines d'aprenentatge o desenvolupament cognitiu (Carvajal, 2015, p. 6).

4.1.3 Videojocs seriosos

Els videojocs es poden dividir, segons la seva finalitat, en comercials i educatius. Els primers estan pensats i desenvolupats només per a l'entreteniment. Els segons estan orientats cap a l'aprenentatge, a més d'entretenir i gaudir del joc (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey i Boyle, 2012; Del Moral, Fernández i Guzmán, 2015).

Altres autors distingeixen entre videojocs només d'entreteniment i videojocs seriosos. Els videojocs seriosos (*serious games* en anglès) han estat creats específicament per a l'àmbit acadèmic, científic, de la salut, resolució de conflictes, promoció de canvis socials, etc. Tant per a promoure el desenvolupament d'habilitats específiques, com per activar els processos de pensament creatiu, el raonament o la resolució de problemes. (Michael i Chen, 2005; Schollmeyer, 2006).

S'haurien de tenir molt en compte els videojocs com a part del procés d'aprenentatge. Per aconseguir-ho és necessari fomentar en pares, docents i tutors el coneixement d'aquest tipus d'oci tecnològic i fomentar la seva utilització per incrementar la motivació a l'àmbit de l'ensenyament. Conèixer allò que interessa i diverteix als nostres fills (o alumnes) ens ajudarà a participar en la seva formació, compartint a més el seu temps d'oci (Llorca Díez, 2009).

4.1.4 Concepte de gamificació

El concepte de gamificació prové de l'anglès *gamification*. Es tracta d'introduir elements i vivències pròpies dels jocs en contextos no lúdics, com l'àmbit laboral o l'àmbit educatiu.

Zicherman i Cunningham (2011) defineixen la gamificació com un procés relacionat amb el pensament del jugador i les tècniques de joc per atreure als usuaris i aconseguir així resoldre els problemes proposats.

Díaz i Troyano (2013) defensen que la finalitat de tot joc que porti implícit l'ideal de gamificació és influir en la conducta psicològica i social del jugador. Aquests autors indiquen que a través de l'ús de certs elements presents als jocs (com insígnies, punts, nivells, barres, avatars, etc.) els jugadors incrementen el seu temps en el joc i també la seva predisposició psicològica a seguir jugant.

Per a González i Mora (2015, p. 29) els videojocs gamificats solen demanar que els jugadors aprenguin habilitats complexes, per la qual cosa promouen el desenvolupament d'habilitats i processos cognitius superiors. La gamificació aplicada a l'educació vol promoure la motivació, el compromís i certs comportaments en els alumnes.

4.2 OPORTUNITATS D'EDUCAR AMB VIDEOJOC

Els videojocs, tot i l'excessiva violència i el risc de provocar addiccions, han passat a ser considerats unes eines lúdiques que poden oferir oportunitats d'aprenentatge i desenvolupament de determinades habilitats cognitives (observació, memòria, resolució de problemes, col·laboració, pensament crític i creatiu, aprendre a aprendre, etc. Fins i tot poden arribar a ser contextos d'aprenentatge en ells mateixos (Etxeberria, 2001; Liu, Cheng i Huang, 2011; Olson, 2010; Voogt i Pareja, 2010).

Segons Díaz i García (2005) podríem trobar els següents valors educatius i formatius en els videojocs:

- a) Potencien la curiositat per aprendre.
- b) Afavoreixen determinades habilitats.
- c) Permeten el desenvolupament de diferents àrees transversals del currículum.
- d) Reforcen l'autoestima i el valor d'un mateix.

Del treball realitzat per Gifford (1991), es poden extreure set característiques que converteixen els videojocs seriosos en recursos didàctics altament favorables:

1. Permeten que es desenvolupi la fantasia sense limitacions d'espai, temps o gravetat.
2. Faciliten l'accés a "altres mons" i l'intercanvi d'uns a altres a través d'entorns i objectes gràfics, contrastant de manera evident amb les aules convencionals i estàtiques.
3. Afavoreixen la repetició instantània i els intents il·limitats, en un ambient sense perill i controlat.
4. Permeten dominar i crear noves habilitats. Tot i ser difícil, els nens poden repetir les accions fins arribar a dominar-les, adquirint sensació de control.
5. Faciliten i fomenten la interacció amb els companys de classe de forma col·laborativa, no jeràrquica, facilitant el treball en equip.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

6. Hi ha claredat d'objectius. Quan un nen juga sap que hi ha una tasca clara i concreta: obrir una porta, rescatar a algú, trobar un tresor, etc. L'objectiu és clar i això genera un alt nivell de motivació.
7. Afavoreix un augment de l'atenció i de l'auto control, recolzant la noció que si canviem l'entorn, no el nen, es pot incrementar l'èxit individual.

Del Moral et al. (2015, p. 249) presenten un interessant resum sobre les oportunitats dels videojocs a l'hora de desenvolupar les vuit intel·ligències de Gardner.

Diferents estudis demostren que els videojocs, quan s'integren en contextos formatius, ajuden a fomentar la curiositat, milloren les habilitats viso-espacials i potencien les competències emocionals (Acampora, Loia i Vitiello, 2012; Bailey i West, 2013; Cortés, García i Lacasa, 2012)

L'efecte positiu o negatiu dels videojocs a l'àmbit escolar dependrà del professorat, independentment de les seves característiques. Dependrà tant de l'encert en la selecció com de l'habilitat per establir el moment i la forma oportuna d'utilització (Carvajal, 2015; Marqués, 2003).

4.3 PRESENTACIÓ DEL VIDEOJOC GAMIFICAT HAPPY 8-12

El programa Happy 8-12 consta de dos materials diferenciats, d'una banda el videojoc interactiu Happy 8-12 i d'altra banda una guia didàctica que fa de suport i ajuda als mestres.

La guia didàctica, o manual d'ús, dona informació als mestres sobre les emocions, els conflictes, l'assertivitat i la mecànica del videojoc. Aquest material s'ha elaborat a partir de la recerca duta a terme pel GROU, tenint en compte tots els avenços internacionals en neurociència i contemplant els estadis evolutius dels alumnes de 8 a 12 anys (a nivell cognitiu, moral i socioemocional).

El videojoc es pot subministrar de forma individualitzada (cada nen podria jugar autònomament) però s'aconsella que el mestre presenti el software amb tot el grup classe, preferiblement a l'hora de tutoria.

Per a tenir una visió completa del videojoc Happy 8-12 es pot consultar el llibre *Aprendre a conviure. Happy 8-12: videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals* (Filella, 2014). En aquest llibre, l'autora del videojoc presenta el Happy 8-12, la guia didàctica per a implementar-lo, recomanacions

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

per a mestres i pares i, fins i tot, se subministra un codi únic i personal d'accés il·limitat al videojoc.

4.3.1 Objectius

L'objectiu general del videojoc és aprendre a resoldre conflictes de forma assertiva, millorant les competències emocionals dels nens de 8 a 12 anys. Aquest objectiu es pot desglossar en els objectius particulars següents (Filella, 2014, p. 89):

- Aprendre el procés que segueix la resolució de conflictes.
- Ser conscient de les emocions que sent el nen després d'un conflicte i després de la resposta correcta.
- Aprendre estratègies de regulació emocional pròpia i aliena.
- Utilitzar la comunicació assertiva per a la resolució de conflictes.
- Millorar la concentració.

4.3.2 Metodologia

Per dur a terme l'activitat s'ha de disposar d'una aula equipada amb ordinador i projector o material equivalent (pissarra digital, tablets individuals, ordinadors per a tots els alumnes, etc.)

Seria convenient resoldre els conflictes de forma conjunta tota la classe i amb la supervisió del mestre. Un espai apropiat seria l'hora de tutoria setmanal. En cada sessió es pot treballar un o dos conflictes.

S'escollirà un dels alumnes per realitzar les activitats del Happy 8-12. La resta de la classe podrà aportar diferents respostes i punts de vista sempre que el mestre ho demani. Cada sessió es triarà un nen diferent perquè tots puguin experimentar el videojoc.

A l'hora d'elegir els conflictes es pot optar per seguir l'ordre predeterminat o bé seleccionar un conflicte que tingui relació amb algun fet o vivència recent.

El rol del mestre és el de guia i dinamitzador. Es tracta de buscar el feedback per tal de comprovar l'assimilació dels continguts. Es poden fer preguntes del tipus: Quin és el rol del Happy en aquest conflicte, observador, agressor o víctima? Quines emocions pot experimentar el Happy? i els altres personatges?

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Quina resposta consideres que és la més adequada per resoldre el conflicte?
Per què?

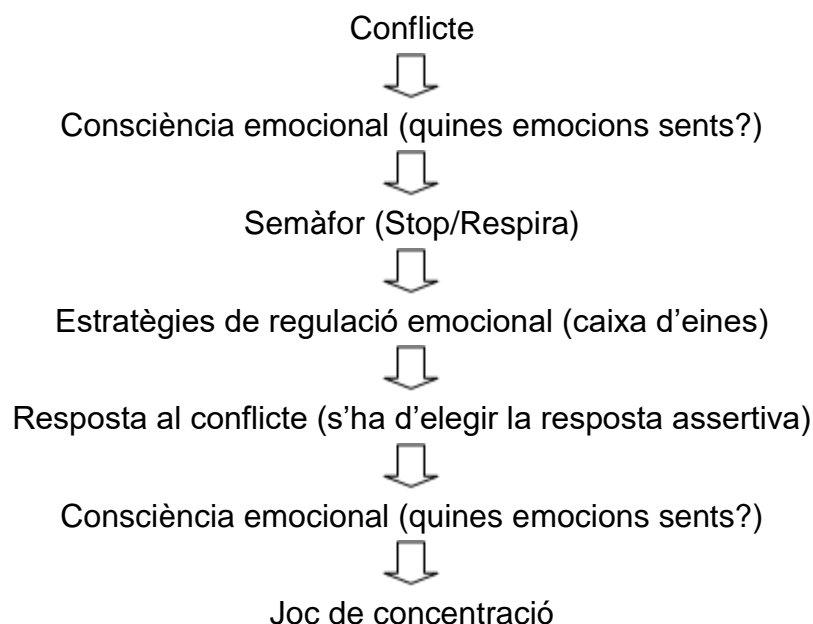
4.3.3 Descripció

El videojoc integra 25 conflictes, entre els quals: Les nenes són protagonistes en 9; els nens són protagonistes en 8; els 8 restants són mixtes. Cal destacar que tant nens com nenes els han de resoldre tots. En alguns seran la Happy i en altres el Happy.

Aquests conflictes estan repartits en 2 escenaris (pati de l'escola i llar): Quinze conflictes es desenvolupen al pati de l'escola i deu conflictes es desenvolupen a casa (menjador i habitació). Per accedir als diferents escenaris (pati, menjador, habitació) s'utilitza la icona del globus terraquí.

Abans de començar, l'infant es construeix el seu personatge, el videojoc presenta dues possibilitats d'elecció del sexe (nen/a) i també diferents possibilitats de pentinat, color de la pell i roba.

Esquema de resolució de conflictes que segueix el programa:

**Apareix el conflicte**

El nen/a es mou pel pati, juga al tres en ratlla, a penals i quan es troba amb algun company, apareix un conflicte.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12**IMATGE 1. Aparició del conflicte.**

En primer lloc apareix un requadre amb la introducció i l'explicació del conflicte. Tot seguit, apareix breument el diàleg del conflicte, que el nen pot anar avançant segons el seu ritme de lectura.

Legitimació de les emocions negatives

Un cop llegit el conflicte apareix el gat del videojoc que pregunta al Happy (protagonista), Quines emocions sents en llegir el conflicte? El Happy pot marcar 7 possibles emocions (totes són vàlides, poden escollir les que vulguin i no donen punts). Perquè, d'acord amb les bases teòriques de la neurociència, tots sentim el que sentim, és a dir, totes les emocions són legítimes. Si és necessari, el mestre, pot ajudar a definir cadascuna d'elles.

**IMATGE 2. Legitimació de les emocions.**

Semàfor

Tot seguit, el gat legitima les emocions (és normal el que sents) i li diu que primer ha de fer el *Semàfor* (STOP i RESPIRAR FONDO).

Estratègies de regulació

La regulació emocional és la capacitat d'augmentar, mantenir o disminuir qualsevol aspecte d'una resposta emocional (Eisenberg, 2000; Rueda et al., 2017). El videojoc Happy 8-12 s'inspira en el model de regulació emocional de Gross (2015) i Gross i Thompson (2007) i proposa 6 estratègies de regulació emocional per a cada conflicte plantejat:

a) Canvi d'atenció:

1. *Distracció cognitiva*. No pensar més en el problema. Aquesta estratègia no sol tenir massa punts perquè únicament serveix per a aquells casos en què no es pot fer res i són conflictes poc importants.
2. *Explicar a un amic*. Contribueix a deixar passar temps, ajuda a ser conscient de les emocions i del problema i, algunes vegades, a trobar la solució.
3. *Escriure en el diari personal*. Aquesta estratègia té el mateix objectiu que l'anterior i es pot utilitzar com a complement.

Les investigacions han demostrat que simplement posar un número o una etiqueta a allò que sentim redueix literalment l'activitat del circuit emocional en l'hemisferi dret; aquesta és l'explicació científica de per què escriure un diari i parlar d'un esdeveniment difícil és tan eficaç a l'hora d'ajudar-nos a superar una experiència traumàtica.

b) Reavaluació cognitiva:

4. *Canviar la forma de pensar*. Sobretot en positiu. Ajuda a enfocar el conflicte des d'un altre punt de vista per poder trobar una solució. Aquesta estratègia és la més difícil, però la més eficaç, per això sol tenir més punts.

c) Canviar la situació:

5. *Buscar una solució.* Aquells conflictes que tenen solució s'ha de donar eines als nens perquè la trobin. També sol tenir molts punts.

6. *Buscar ajuda.* Explicar els fets a una persona que té autoritat: el mediador, professorat, pares. És una estratègia útil en molts casos, encara que l'objectiu és que aprenguin a resoldre els conflictes sols.



IMATGE 3. Estratègies d'afrontament del conflicte.

Es pregunta a l'alumne quines eines utilitzaria per resoldre el conflicte (estratègies de regulació). Apareix una caixa d'eines amb 6 possibilitats. El/la Happy ha de triar com a màxim 4 estratègies (puntuen diferent per a cada conflicte, si escull les correctes aconseguen un màxim de 1000 punts). Algunes les pot utilitzar immediatament i altres en un altre moment.

Resposta assertiva al conflicte

Després d'utilitzar les estratègies de regulació, apareixen 4 possibles respostes al conflicte: Una resposta assertiva o correcta, una passiva, una agressiva i una resposta per despistar o confondre al jugador.



IMATGE 4. Elecció de la millor resposta al conflicte.

Després de cada resposta incorrecta hi ha una explicació raonada de per què és incorrecta. Per a cada resposta correcta el/la Happy obté 500 punts que se sumen al marcador vermell, a més a més la barra blava de l'autoestima augmenta.

Apareixen les emocions positives

Quan se selecciona la resposta correcta el joc fa un retorn positiu. El gat torna a preguntar al Happy què sent i el Happy ha de prémer sobre 7 possibles emocions (totes són vàlides, poden escollir les que vulguin i no donen punts). Aquesta fase del videojoc té l'objectiu de millorar el benestar personal, és a dir, la cinquena competència emocional.



IMATGE 5. Elecció de les emocions positives.

Joc d'atenció

Finalment, després de cada conflicte, hi ha un joc d'atenció i concentració. Es tracta del Happy que va amb bicicleta, trineu o monopatí i ha d'evitar obstacles i recollir recompenses.

Avaluació

Després de resoldre un conflicte i realitzar el joc d'atenció, trobarem dos marcadors i una barra que ens indicaran el nivell d'aprenentatge assolit:

Marcador vermell:

Són els punts obtinguts en les estratègies de regulació i assertivitat. Són els punts bàsics del joc. A cada conflicte es poden aconseguir 1500 punts i en total 37.500.

Barra blava:

Autoestima. Aquesta barra augmenta quan s'encerta la resposta correcta des d'un principi. Disminueix quan no és així.

Marcador verd:

Punts addicionals: Són els punts obtinguts en els jocs d'atenció.

4.3.4 Conclusions

El programa d'educació emocional Happy 8-12 és una eina educativa que té per objectiu l'entrenament de les competències emocionals i la resolució assertiva dels conflictes entre iguals. Aquest programa treballa les emocions com a elements nuclears dels conflictes. La correcta gestió de les emocions és fonamental per poder resoldre els conflictes favorablement.

El programa també pretén que els nens de 8 a 12 anys aprenguin a resoldre els conflictes menys greus de forma autònoma, sense ajuda dels adults. Aporta les estratègies necessàries i segueix sempre el mateix patró d'actuacions, per tal d'ajudar a sistematitzar el procés fins arribar a la solució correcta dels conflictes.

El programa d'educació emocional Happy 8-12 s'ha dissenyat seguint les recomanacions de Bisquerra (2009, pp. 163-167):

- Seguir una metodologia eminentment pràctica (jocs, raonament dialògic, dinàmica de grups, autoreflexió...)
- Treball sistemàtic de les cinc categories de les competències emocionals.
- Pràctica continuada de l'automatització de respostes emocionals apropiades als conflictes.
- Ha d'haver un punt de convergència entre l'educació emocional i l'educació moral.
- L'emoció ha de ser la porta de la motivació. Fomentar emocions positives que provoquin l'automotivació.
- Continguts adequats al nivell educatiu de l'alumnat.
- Aplicables a tot el grup classe.
- Han d'afavorir processos de reflexió sobre les pròpies emocions i les emocions dels altres.
- S'han de tractar situacions de terceres persones (situacions imaginàries o sense lligams directes amb els alumnes). Només es tractaran experiències personals si hi ha un clima de confiança i l'acceptació voluntària de l'alumne.
- Avaluat els aprenentatges dels alumnes sobre la matèria impartida (competències emocionals).

Cejudo i Latorre (2015) realitzen un exhaustiu estudi sobre l'impacte de programes d'educació emocional a tot el món. A l'hora d'estudiar els programes d'educació emocional gamificats arriben a la següent conclusió: "*En aquest*

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

sentit, no trobem programes d'intervenció educativa per a la millora de la Intel·ligència emocional basats en la utilització de videojocs interactius que estiguin fonamentats en una teoria sòlida i que a més comptin amb un procés d'avaluació de la seva eficàcia" (Cejudo i Latorre, 2015, p. 324).

L'objectiu del nostre treball d'investigació és implementar i avaluar el programa d'educació emocional gamificat Happy 8-12, que es basa en la utilització d'un videojoc interactiu; un programa fonamentat en una teoria sòlida (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) que a partir d'aquest treball també comptarà amb un procés d'avaluació de la seva eficàcia.

SEGONA PART

PLANTEJAMENT DE LA INVESTIGACIÓ

Objectius i hipòtesis

La investigació d'aquesta tesi va encaminada a la consecució d'uns determinats objectius que guien tot el procés investigador. Es presenten a continuació aquests objectius i les hipòtesis de treball que ajudaran a operativitzar-los.

Els objectius de la tesi doctoral són els següents:

a) *Objectiu general*

Implementar i avaluar el programa d'educació emocional gamificat Happy 8-12.

Hipòtesi general

Si s'entrena els alumnes del cycle superior d'educació primària amb el programa Happy 8-12, se'ls ajudarà a desenvolupar les competències emocionals i augmentarà el seu benestar personal i social.

b) *Objectius específics*

Per tal d'arribar a l'objectiu general es proposen uns objectius més específics, els quals podran ser contrastats amb les corresponents hipòtesis de treball.

Objectiu 1

Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació a les competències emocionals.

Hipòtesi 1

Si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 milloraran les seves competències emocionals.

Objectiu 2

Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació a l'ansietat dels alumnes.

Hipòtesi 2

Si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 es reduirà l'ansietat dels alumnes.

Objectiu 3

Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació al clima d'aula.

Hipòtesi 3

Si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 millorarà el clima d'aula.

Objectiu 4

Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació als conflictes entre iguals.

Hipòtesi 4

Si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 es reduirà el nombre de conflictes a l'hora del pati.

Objectiu 5

Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació al rendiment acadèmic dels alumnes.

Hipòtesi 5

Si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 milloraran les notes acadèmiques.

Objectiu 6

Estudiar la satisfacció del programa Happy 8-12 entre els seus usuaris (alumnes i mestres).

Hipòtesi 6

Els alumnes i els mestres valoraran positivament el programa Happy 8-12 després d'haver-lo implementat.

5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

En aquest capítol es recullen els aspectes empírics d'aquesta investigació. Es presenta el disseny emprat, la població i la mostra, els instruments de mesura utilitzats i el procediment seguit, amb la temporalització corresponent.

5.1 DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Seguint els criteris de Bisquerra (2004), Hernández Samperi, Fernández Collado i Baptista (2006) i Latorre, Del Rincón i Arnal (2005), s'entén per disseny el pla o estratègia desenvolupada per obtenir la informació que es requereix en una investigació.

La recerca se situa dins la metodologia quasi experimental amb pretest i posttest, utilitzant grup control equivalent. Segons la naturalesa de les dades, combina la metodologia quantitativa i la qualitativa, utilitzant fonts d'investigació empírica basades en l'observació i l'experimentació.

Es tracta d'una recerca aplicada, orientada a prendre decisions i de caràcter ideogràfic, en un context natural i ecològic. El context són els centres escolars on s'implementa el programa Happy 8-12, el qual s'eleva a la categoria d'objecte d'estudi, sense manipular-ne les condicions habituals.

QUADRE 10. *Disseny de la investigació.*

	Pretest	Programa Happy 8-12	Posttest
Grup experimental	X	X	X
Grup control	X	O	X

El mètode quasi experimental parteix de l'enfocament quantitatiu, el qual té com a objectiu analitzar la certesa de les hipòtesis formulades. Busca el control sobre els fenòmens, amb mesures precises, i ofereix la possibilitat de generalitzar els resultats.

El criteri normatiu de l'objectivitat presideix tot el procés de la investigació des de la planificació i recollida de dades fins a l'anàlisi i interpretació dels resultats. Tradicionalment, dins el mètode quantitatiu es distingeixen dos tipus de disseny: *l'experimental* i el *no experimental*. El disseny experimental es

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

caracteritza per l'aplicació d'un estímul (variable independent) i l'observació de l'efecte que se'n deriva (variable dependent).

El disseny no experimental s'utilitza bàsicament en investigacions socials. Es tracta d'observar un fenomen en el seu àmbit natural i posteriorment analitzar la informació aconseguida. No hi ha control ni manipulació de variables.

La investigació que es presenta opta pel disseny quasi experimental, el qual comparteix amb el disseny experimental un objectiu bàsic: la verificació d'un nexa causal entre la variable independent i la variable dependent. El fet que diferencia un tipus de l'altre és que els grups del disseny quasi experimental no es formen a l'atzar, sinó que es parteix de grups ja establerts o grups naturals, en el nostre cas els grups naturals són els diferents grups-classe que ja estan formats a les escoles participants.

En aquest treball d'investigació la variable independent és *el programa Happy 8-12* mentre que les variables dependents, mesurades amb qüestionaris auto informats o bé amb registres, són *el nivell de competències emocionals, el nivell d'ansietat estat, el clima social d'aula, el nombre de conflictes a l'hora del pati i les notes acadèmiques* dels alumnes participants.

Els qüestionaris s'administren abans d'introduir la variable independent (pretest) i després d'haver-se aplicat (postest), tant al grup experimental com al grup control.

Per poder determinar amb més precisió quin és l'efecte de la variable independent (implementació del programa Happy 8-12) es disposa d'un grup control equivalent al qual s'administren els qüestionaris pretest i postest sense haver realitzat el programa.

Malgrat ser una investigació emmarcada en la metodologia quantitativa també s'ha considerat la possibilitat d'enriquir els resultats amb aportacions pròpies de tècniques qualitatives. S'ha considerat convenient realitzar entrevistes en profunditat a un mestre representatiu de cada un dels 8 centres escolars (grups experimentals i grups control).

5.2 POBLACIÓ I MOSTRA

5.2.1 Població

La població de la recerca comprèn la totalitat dels alumnes del cicle superior

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

d'educació primària, curs acadèmic 2013-2014, de les comarques del Segrià, la Noguera i el Pla d'Urgell (17.195 alumnes).

TAULA 1. Nombre de centres escolars i nombre d'alumnes de la població objecte d'estudi.

	Centres d'Educació Primària			Alumnes		
	<i>Públics</i>	<i>Concertats</i>	<i>Total</i>	<i>Nens</i>	<i>Nenes</i>	<i>Total</i>
Segrià	47	14	61	6.502	6.325	12.827
La Noguera	28	2	30	1.096	1.053	2.149
Pla d'Urgell	18	1	19	1.123	1.096	2.219
TOTAL	93	17	110	8.721	8.474	17.195

Curs 2013-2014. Font: Departament d'Ensenyament.

5.2.2 Mostra

Els Serveis Territorials de Lleida, del Departament d'Ensenyament, va convocar als centres d'Educació Primària de les comarques de La Noguera, Pla d'Urgell i Segrià per impulsar l'educació emocional i la resolució assertiva de conflictes. Els vuit centres escolars que varen respondre positivament a la invitació es varen assignar lliurement al grup experimental o al grup control.

La mostra invitada està formada per 674 infants d'entre 9 i 13 anys que es troben al cicle superior de l'educació primària. D'aquesta mostra trobem:

- Un *grup experimental* amb 411 alumnes (61% del total). Les escoles del grup experimental no es van seleccionar a l'atzar. Es va optar per una mostra intencional perquè es va considerar imprescindible tenir una gran disposició per poder dur a terme el programa. Les sis escoles que conformen el grup experimental varen mostrar un alt interès i una especial disposició en aplicar el programa Happy 8-12.
- Un *grup control* amb 263 alumnes (39% del total). Al grup control es toba una mostra de la població que representa. Hi ha escoles públiques i concertades; rurals i urbanes; d'una, dues i tres línies; escoles estàndards i escoles d'especial dificultat.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

De les vuit escoles que formen part de la investigació n'hi ha quatre pertanyents al grup experimental, dues al grup control i dues que aporten alumnes al grup experimental i alumnes al grup control (grups classe sencers).

La mostra definitiva, després d'eliminar els alumnes que no han pogut contestar tots els qüestionaris correctament, està formada per 574 subjectes (amb una mortalitat mostral del 14,8%).

TAULA 2. Alumnes que aporta cada centre escolar a la mostra final.

	Grup experimental				Grup control				TOTAL	
	5è	6è	total	%	5è	6è	total	%	TOTAL	%
Ignasi Peraire *	--	19	19	5.4%	--	--	--	--	19	3.3%
Frederic Godàs	48	45	93	26.5%	--	--	--	--	93	16.2%
Pinyana *	31	19	50	14.2%	--	--	--	--	50	8.7%
C. Torregrossa	49	52	101	28.8%	--	--	--	--	101	17.6%
Joan Maragall *	26	16	42	12.0%	--	11	11	4.9%	53	9.2%
Espiga	46	--	46	13.1%	--	64	64	28.7%	110	19.2%
C. Episcopal	--	--	--	--	60	42	102	45.8%	102	17.8%
Valeri Serra	--	--	--	--	18	28	46	20.6%	46	8.0%
TOTAL	200	151	351	100%	78	145	223	100%	574	100%

Els centres amb un asterisc estan catalogats d'especial dificultat.

TAULA 3. Informació estadística de la mostra per gènere.

	GÈNERE					
	GE	%	GC	%	TOTAL	%
Nen	176	50.1%	125	56.1%	301	52.4%
Nena	175	49.9%	98	43.9%	273	47.6%
TOTAL	351	100.0%	223	100.0%	574	100.0%

TAULA 4. Informació estadística de la mostra per nacionalitat.

	NACIONALITAT					
	GE	%	GC	%	TOTAL	%
Nacional	276	78.6%	196	87.9%	472	82.2%
Estranger	75	21.4%	27	12.1%	102	17.8%
TOTAL	351	100.0%	223	100.0%	574	100.0%

TAULA 5. Informació estadística de la mostra per cursos.

	CURS					
	GE	%	GC	%	TOTAL	%
5è	200	57.0%	78	35.0%	278	48.4%
6è	151	43.0%	145	65.0%	296	51.6%
TOTAL	351	100.0%	223	100.0%	574	100.0%

TAULA 6. Informació estadística de la mostra per edat.

	EDAT					
	GE	%	GC	%	TOTAL	%
9 ANYS	16	4.6%	5	2.2%	21	3.7%
10 ANYS	185	52.7%	73	32.7%	258	44.9%
11 ANYS	136	38.7%	128	57.4%	264	46.0%
12 ANYS	14	4.0%	16	7.2%	30	5.2%
13 ANYS	0	--	1	0.4%	1	0.2%
TOTAL	351	100.0%	223	100.0%	574	100.0%

La mitjana d'edat del GC és $X = 10,71$ amb una $dt = 0,651$.

La mitjana d'edat del GE és $X = 10,42$ amb una $dt = 0,645$.

La mitjana d'edat de tota la mostra és $X = 10,53$ amb una $dt = 0,662$.

5.3 TECNIQUES I INSTRUMENTS APLICATS

A continuació es presenten els instruments utilitzats per obtenir la informació: les referències bibliogràfiques, una breu descripció i les propietats psicomètriques.

Per analitzar les dades quantitatives (qüestionaris autoinformats, conflictes registrats al pati i notes acadèmiques) es va utilitzar el paquet informàtic SPSS 20.0. Es varen realitzar estadístics descriptius de les variables quantitatives. Es realitzà una anàlisi amb el model general lineal per valorar l'efecte del programa Happy 8-12 en el grup experimental. Les variables del qüestionari *Clima de pati* no segueixen la normalitat i es va utilitzar la prova de Wilcoxon. Per a les *Competències emocionals* i *Clima Social d'Aula* també es va obtenir l'eta quadrada parcial per analitzar la mida de l'efecte.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Per analitzar la informació qualitativa (entrevistes en profunditat) es va utilitzar el programa Atlas.Ti, creant un sistema de codis i dissenyant una xarxa semàntica categoritzada.

TÈCNiques I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ PRETEST I POSTEST:

5.3.1 Qüestionari de desenvolupament emocional, CDE 9-13. (Pérez-Escoda, 2016).

Qüestionari autoinformat que consta de 38 ítems i que mesura les competències emocionals d'acord amb el marc teòric del GROPE (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007). El qüestionari es va validar mitjançant la prova de jutges. Va obtenir una consistència interna, mesurada amb l'alfa de Cronbach, de 0.92.

Els resultats del CDE 9-13 es varen complementar l'any següent amb un Test situacional qualitatiu elaborat ad hoc. Es tracta de presentar una situació conflictiva i preguntar als alumnes què senten, què pensen i com actuarien.

5.3.2 State-Trait Anxiety Inventory for Children, STAIC. (Castrillón i Borrero, 2005; Spielberger, 1998).

Qüestionari autoinformat que consta de dues escales independents, una per avaluar l'Ansietat Estat (A-E) i l'altra per avaluar l'Ansietat Tret (A-R). Cada escala consta de 20 ítems; la primera avalua el nivell d'ansietat del nen en un determinat moment mentre que la segona avalua com se sent el subjecte en general.

En la validació del qüestionari per part de Castrillón i Borrero (2005) es va obtenir un valor alfa de Cronbach de 0.70 (n=670).

En el present estudi només s'ha utilitzat la primera escala (Ansietat-Estat) per avaluar els nivells d'ansietat dels alumnes en els diferents moments de la recollida de dades (abans i després de la implementació del programa Happy 8-12). La consistència interna ha donat un valor Alpha de Cronbach de 0.87.

5.3.3 Qüestionari Clima Social Aula. (Pérez Carbonell, Ramos i López González, 2009).

Qüestionari autoinformat que consta de 55 ítems i que mesura el clima social d'aula en 4 dimensions (relació, comunicació, interès i satisfacció)

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

El contingut s'ha validat a través de comitès d'experts. Els resultats de l'anàlisi mètrica de l'escala aporten un valor alfa de Cronbach de 0.89 (n=746).

5.3.4 Qüestionari Clima de pati.

Qüestionari autoinformat, elaborat ad hoc. Amb un total de 12 ítems pretén obtenir informació sobre el clima de pati del centre educatiu a través de l'opinió dels alumnes. Consta de 4 dimensions extretes de l'informe del Defensor del Pueblo (2007): Maltractament físic, maltractament verbal, mixt (físic i verbal) i exclusió social.

Es valida el qüestionari mitjançant la prova de jutges; s'obté una consistència interna de 0.84 utilitzant l'alfa de Cronbach.

5.3.5 Registre anecdòtic de conductes conflictives al pati

Registre elaborat ad hoc. Està dissenyat per recollir de forma sistemàtica tots els conflictes que es produeixen durant l'hora del pati. Considera 4 dimensions extretes de l'informe del Defensor del Pueblo (2007): Maltractament físic, maltractament verbal, mixte (físic i verbal) i exclusió social.

Es valida el qüestionari mitjançant la prova de jutges; s'obté una consistència interna de 0.81 utilitzant l'alfa de Cronbach.

5.3.6 Notes de les assignatures instrumentals

S'han recollit les qualificacions (notes acadèmiques) que varen obtenir els subjectes durant el curs 2013-2014.

Es varen tenir en compte les qualificacions del 1r trimestre (Pretest, abans d'implementar el programa Happy 8-12) i les notes de final de curs (Postest, després del programa). Només s'han recollit les notes de les matèries instrumentals (Matemàtiques, Llengua Castellana i Llengua Anglesa)

TÈCNiques I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ NOMES POSTEST:

5.3.7 Valoració programa Happy 8-12 (mestres del Grup Experimental)

Qüestionari elaborat ad hoc. Consta de 9 ítems amb l'objectiu de conèixer la valoració dels professors després d'implementar el programa Happy 8-12.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Es valida el qüestionari mitjançant la prova de jutges; s'obté una consistència interna de 0.88 utilitzant l'alfa de Cronbach.

5.3.8 Valoració videojoc Happy 8-12 (alumnes del Grup Experimental)

Qüestionari elaborat ad hoc. Consta de 12 ítems amb l'objectiu de conèixer la valoració dels alumnes del programa Happy 8-12 després d'utilitzar-lo durant un curs escolar.

Es valida el qüestionari mitjançant la prova de jutges; s'obté una consistència interna de 0.91 utilitzant l'alfa de Cronbach.

5.3.9 Entrevista en profunditat (GE i GC)

L'entrevista en profunditat és una tècnica qualitativa en què l'entrevistador suggereix a l'entrevistat uns temes i l'estimula perquè expressi tots els seus sentiments, pensaments i opinions d'una manera lliure, conversacional i poc formal. La informació obtinguda es pot utilitzar per aprofundir determinades dades que ens interessin d'una forma especial, per esbrinar situacions peculiars o per obtenir informació en profunditat que ens seria molt difícil aconseguir d'una altra manera.

En funció dels objectius inicials i de la pròpia tècnica es va elaborar un guió ad hoc obert, flexible i poc estructurat amb els següents objectius:

- a) Obtenir informació qualitativa dels mestres (del context, del programa Happy 8-12, del procés i dels resultats obtinguts).
- b) Descobrir si hi ha àrees significatives d'informació no contemplades als qüestionaris administrats.

Les preguntes que guiaven l'entrevista eren les següents: *Consideres que es contempla suficientment l'educació emocional a Infantil i Primària? En general, quin consideres que és el nivell de competències emocionals dels alumnes (insuficient, suficient o adequat)? A més del Happy 8-12, Quins programes d'educació emocional es realitzen actualment al teu col·legi? Quina valoració faries del Happy 8-12? Ha ajudat a resoldre conflictes? Ha ajudat a evitar conflictes? Has observat una millora en les competències emocionals dels alumnes?*

5.4 PROCEDIMENT: FASES I TEMPORALITZACIÓ

Fases de la investigació:

- a) Inici de la revisió bibliogràfica i disseny del marc teòric.
- b) Disseny del programa Happy 8-12.
- c) Elaboració dels materials del programa i elecció dels instruments de mesura per avaluar-lo.
- d) Presentació del programa Happy 8-12 al Servei Territorial del Departament d'Ensenyament de Lleida. Petició d'autorització per poder aplicar-lo a les escoles interessades.
- e) Informació als diferents centres escolars sobre la possibilitat d'acollir-se al programa Happy 8-12 durant el curs 2013-2014.
- f) Presentació del programa Happy 8-12 a les escoles que manifesten estar interessades: què suposa el programa, objectius, durada, implicacions per al centre escolar, etc.
- g) Seminari de formació sobre *El videojoc Happy 8-12 i l'Educació Emocional*. Abans de dur a terme el programa (i mentre s'aplicava) es va realitzar un seminari paral·lel de 30 h. En aquest seminari es va lliurar una guia didàctica i es va tractar tant la mecànica del videojoc com les propostes metodològiques per aprofundir els continguts que treballa el videojoc. L'objectiu és familiaritzar els docents tant en el maneig del videojoc com en la formació en educació emocional necessària per poder implementar el programa Happy 8-12.
- h) **PRETEST**. Recollida d'informació relativa al pretest:
 - Anotació dels conflictes a l'hora del pati.
 - Qüestionaris autoinformats dels alumnes (QDE 9-12, STAIC, Clima Social Aula, Clima de pati).
 - Notes acadèmiques del primer trimestre de les matèries instrumentals (Llengua Castellana, Matemàtiques i Anglès).
- i) Implementació del programa Happy 8-12 als grups-classe que conformen el grup experimental. Els mestres tutors són els encarregats d'implementar el programa Happy 8-12 a les respectives aules.
- j) **POSTEST**. Recollida d'informació relativa al postest. A més dels qüestionaris del pretest, es recullen els següents qüestionaris i entrevistes:
 - Qüestionari de valoració del Videojoc Happy 8-12 per part dels alumnes que formaven part del grup experimental.
 - Qüestionari de valoració del Programa Happy 8-12 per part dels mestres que formaven part del grup experimental.
 - Entrevista en profunditat a un mestre tutor de cada una de les escoles participants (grup experimental i grup control).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- k) Creació d'una base de dades amb el programa SPSS i introducció de les dades estadístiques.
- l) Descripció i anàlisi de les dades.
- m) Retorn d'informes als centres educatius.
- n) Redacció i publicació dels articles acadèmics.
- o) Revisió i tancament del marc teòric. Conclusions i propostes de futur.

QUADRE 11. Temporalització dels principals treballs realitzats.

CRONOLOGIA DE LES TASQUES REALITZADES	
Data	Descripció de l'activitat
Setembre 2013	Es tramet carta a les escoles on es presenta el programa Happy 8-12.
Octubre 2013	Presentació al claustre de cada escola interessada del programa, explicant què suposa, implicacions, durada, objectius, etc.
Octubre 2013 a maig 2014	seminari de formació de 30h. A més de rebre aquesta formació el seminari serveix per compartir experiències, valorar el funcionament, donar propostes de millora, etc
Octubre 2013	Passació del pretest.
Novembre 2013 a maig 2014	Aplicació del programa Happy 8-12 a les escoles del grup experimental
Juny 2014	Passació del postest.
Juny 2014	Realització entrevistes en profunditat.
Setembre-desembre 2014	Introducció de les dades al programa SPSS.
Anys 2015-2016	Anàlisi estadística per extreure els resultats. Transcripció i categorització de les entrevistes en profunditat.
Anys 2015-2016	Revisió bibliogràfica. Inici confecció de la tesi doctoral.
Anys 2016-2018	Realització i presentació dels articles publicats.
Anys 2018-2019	Revisió, tancament i presentació de la tesi doctoral.

TERCERA PART

Articles Publicats

La tesi doctoral que es presenta realitza l'avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12. Els articles que s'han publicat contempnen tots els objectius i hipòtesis de treball d'aquesta tesi. Els articles aporten els resultats més rellevants per a cada hipòtesi i obren les portes tant a la discussió com a les conclusions que se'n poden derivar.

NOTA D'ACLARIMENT: Els articles 2, 3 i 4 també aporten informació relativa al programa Happy 12-16, que no és matèria d'estudi d'aquesta tesi. Per a tenir la informació completa es pot consultar la tesi doctoral *Diseño, implementación y evaluación del programa gamificado de Educación Emocional Happy 12-16* (Rueda, 2017).

6. ARTICLES PUBLICATS

6.1 Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 14 (3), 582-601. Doi: 10.14204/ejrep.40.15164

6.2 Ros-Morente, A., Cabello, E. i Filella, G. (2018). Analysis of the effects of two gamified emotional education software's in emotional and well-being variables in Spanish children and adolescents. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (9), 148-159. Doi: 10.3991/ijet.v13i09.7841

6.3 Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A. (2017). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación Educativa*, (27), 75-90. Doi: 10.15304/ie.27.4315

6.4 Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella, G. (2019). Los programas de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (Article acceptat, pendent de publicació).

6.1 Evaluación del programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales



Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales

Filella, G.¹, Cabello, E.¹, Pérez-Escoda, N.², Ros-Morente, A.¹

¹ Department of Pedagogy and Psychology, University of Lleida, Lleida

² Departament of Research Methods and Diagnosis in Education, University of Barcelona, Barcelona

Spain

Resumen

Introducción: En este artículo partimos de la evidencia de que la convivencia en los centros educativos conlleva inevitablemente conflictos interpersonales. Una gestión inadecuada de estos conflictos puede incidir negativamente en el bienestar y en el rendimiento de los alumnos. En este sentido, el objetivo de este estudio es presentar y describir la evaluación del programa de educación emocional gamificado: Happy 8-12. Este programa es un videojuego que consta de 25 conflictos que los alumnos deben resolver siguiendo el proceso de regulación emocional basado en el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) y tiene la finalidad de que los alumnos aprendan a gestionar de manera positiva sus emociones y facilitar así, la resolución asertiva de conflictos entre iguales.

Método: La muestra del estudio está constituida por 574 alumnos de 5º y 6º curso de primaria. Se ha seguido un diseño cuasi experimental pretest y postest con grupo control. Los instrumentos y técnicas utilizados han sido: CDE_9-13, STAIC, CESC; cuestionario de clima de patio, registro anecdótico de conductas conflictivas y rendimiento académico.

Resultados: Los resultados indican que Happy 8-12 mejora de manera significativa las competencias emocionales, reduce los niveles de ansiedad, mejora el clima social de aula y el clima de patio, reduciendo el número de conflictos entre iguales y aumentando sensiblemente el rendimiento académico.

Discusión o Conclusión: A modo de conclusión se puede afirmar que educar la gestión de las emociones mejora el bienestar de los alumnos y actúa como prevención de conductas disruptivas graves, incluido el acoso escolar, mejorando la convivencia de los centros educativos.

Palabras Clave: Programa gamificado educación emocional, convivencia, evaluación, videojuego, conflictos, Happy 8-12.

Abstract

Introduction: This article assumes the theory that coexistence inevitably involves conflicts among peers. An inadequate management of these conflicts may have a negative effect in the well-being and academic performance of the students. In this sense, the main objective of the present article is to introduce and describe the evaluation of a training program in emotional management as a video game (Happy 8-12). This software consists of 25 conflicts which students need to solve according to the management program of emotions developed by the Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), which intends that students learn how to manage their emotions in a positive way. This will facilitate the resolution of conflicts among peers in an assertive way.

Method: The sample of the study consisted of 574 students of 5th and 6th grade of primary education. The design employed in the present work was a quasi experimental design with pretest and posttest with a control group. The instruments and techniques used for the evaluation were: CDE, STAIC, CES, playground climate, anecdotic registration of conflict behaviours and academic performance.

Results: Our results indicated that Happy 8-12 significantly improved the emotional competences of the students, reduced anxiety levels, and improved the atmosphere both in the playground and in class, noticeably improving the academic success.

Conclusion: As a conclusion and according to our results, it can be established that training the management of emotions improves students' well-being at the same time that it acts as a preventive tool for more severe disruptive behaviours, such as bullying, and improves the coexistence in the educative centres.

Keywords: Gamified program of emotional education, coexistence, evaluation, video game, conflicts, Happy 8-12.

Introducción

Como es sabido, la convivencia en la escuela conlleva conflictos, y actualmente existe un consenso en señalar que muchas de las agresiones de los jóvenes a sus iguales no son debidas a un exceso de hostilidad, sino que están más relacionadas con la falta de habilidades y estrategias para resolver los problemas sociales de forma eficaz (Ortega, 2008). Como diría Boqué (2002) los conflictos son un hecho natural de la vida. No son ni positivos ni negativos, sino que depende de cómo respondamos ante ellos.

Si bien es cierto que los conflictos mal gestionados tienden a aumentar de dimensión pudiendo llegar a situaciones más graves como el acoso escolar o bullying, estos fenómenos conllevan efectos muy negativos en cualquier nivel de intensidad para el bienestar general del alumnado, dificultando el aprendizaje. Así pues, está demostrado que sufrir situaciones de abuso por parte del grupo de iguales afecta al rendimiento académico y al desarrollo personal de la víctima pudiendo asimismo desarrollar graves síntomas de ansiedad, o una percepción del ambiente escolar como agresivo y amenazante (Caballo, Arias, Calderero, Salazar, y Irurtia, 2011; Cerezo, 2006; Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011).

También existen numerosas investigaciones que relacionan las conductas conflictivas con la falta de competencia de los implicados (Bisquerra, 2008, 2014; Ceballos, Correa, Correa, Rodríguez, Rodríguez, Vega, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jiménez Bénédict, 2008; Jiménez, 2009; Romera, Rodríguez, y Ortega, 2015; entre otros). Como se ha demostrado en repetidas ocasiones, es innegable que las emociones juegan un papel fundamental en cualquier situación conflictiva. Es por ello, que desde hace poco más de una década, se están incorporando programas de educación emocional y social en los centros educativos, tanto a nivel nacional (Vallés y Vallès, 2000; López-Cassà, 2003; Renom, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Güell y Muñoz, 2003; Monjas 1999; Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló, 2005; entre muchos otros) como internacional. En EEUU se ha creado el novedoso movimiento Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), el cual empezó a aplicar programas en las escuelas norteamericanas bajo la premisa de que los problemas que afectan a la infancia y adolescencia en las escuelas son causados por dificultades a nivel social y emocional. Estos programas pretenden intervenir de forma preventiva en las escuelas para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales desde las primeras edades favoreciendo un ambiente positivo y estimulador para el niño (Greenberg et al., 2003).

Las evidencias empíricas en cuanto a los beneficios de estos programas de educación emocional están muy extendidas en el campo científico, especialmente cuando gozan de una buena implementación y evaluación (Pérez-González, 2008). Este tipo de programas ha mostrado resultados que concluyen su eficacia en cuanto a la prevención de conflictos dentro de los centros educativos, en concreto, se han observado mejoras en la conducta prosocial y una disminución de los comportamientos negativos y disruptivos (Eisenberg y Spinrad, 2004). Incluso está probado científicamente que el Aprendizaje Emocional y Social es una excelente estrategia para la regulación emocional que termina por moldear positivamente importantes adaptaciones y cambios a nivel cerebral (Davidson, 2012).

En un interesante estudio longitudinal realizado por Duncan et al. (2007) se observaron los resultados del desarrollo de habilidades socio-emocionales en la escuela y se concluyó que este tipo de habilidades pueden predecir otros tipos de mediadores de éxito escolar como la autoestima, la adaptación en la escuela, la participación escolar, la motivación para el aprendizaje y las buenas relaciones con los compañeros y profesores.

En este mismo sentido, estudios recientes realizados en el ámbito español han constatado que existe una relación directa entre la inteligencia emocional y la salud mental de los estudiantes, incidiendo esta última variable en el rendimiento académico. A nivel escolar, la educación emocional conlleva resultados como la mejora del autoconcepto y la autoestima favoreciendo las relaciones interpersonales satisfactorias; la disminución de la sintomatología ansiosa y depresiva, de los pensamientos autodestructivos y de las conductas violentas y agresivas; mejor adaptación escolar y disminución de las conductas de riesgo (consumo de drogas); y mejora del rendimiento académico, gracias a su capacidad de reconocer y atender a sus estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poseer la capacidad de reparar los estados emocionales negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Pérez-Escoda, López-Cassà, y Torrado, 2012; Pérez-Escoda, Torrado Fonseca, López-Cassà, y Fernández Arranz, 2014; Vallés y Vallés, 2000).

En los programas de educación emocional se desarrollan las competencias emocionales y podemos constatar que existen diferentes modelos de competencias emocionales, aunque no muy divergentes entre sí. En nuestro caso, nos vamos a basar en el modelo propuesto por el GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagògica), ya que después de una exhaustiva revisión teórica, hemos propuesto un modelo de competencias evaluado y basado en un marco teórico sólido. Las competencias que engloba se pueden agrupar en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

El programa Happy 8-12 es un videojuego que presenta 25 conflictos, 15 de los cuales se desarrollan en el contexto escolar y 10 entre hermanos en el contexto familiar. A modo de ejemplo se muestran dos de ellos. En el contexto escolar: “Nuria es una niña que dice mentiras para tener amigas” y en el contexto familiar: “Juegas con tu hermano al ajedrez y, cuando pierde, te acusa de hacer trampas”.

El videojuego tiene en cuenta las orientaciones de la psicología evolutiva, las habilidades cognitivo-lingüísticas y el desarrollo de los seis estadios morales de Piaget-Kohlberg. Se basa en las cinco dimensiones de la educación emocional propuestas por el GROPE. Por su parte, las estrategias de regulación emocional parten del modelo de Gross (2007), que señala tres estrategias de regulación: cambio de atención, reevaluación cognitiva y cambio de situación. Por otro lado, la resolución de los conflictos sigue el siguiente esquema: conflicto- conciencia emocional- semáforo- estrategias de regulación emocional y respuesta al conflicto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo del presente artículo es presentar el proceso y los resultados de la evaluación del programa Happy 8-12.

Método

Sujetos

La muestra definitiva estuvo constituida por 574 alumnos, de ellos 301 eran niños (52.4%) y 273 eran niñas (47.6%). Todos los alumnos cursaban 5º (n=278; 48.4%) y 6º (n=296; 51.6%) de primaria. El grupo experimental constaba de 384 alumnos de 6 escuelas (62% del total). El grupo control estaba compuesto de 238 alumnos de otros 4 centros de primaria (38% del total). No se encontraron diferencias significativas en cuanto a sexo y curso entre los dos grupos de la muestra del estudio.

Instrumentos

Cuestionario de Desarrollo Emocional CDE_9-13 (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2010 (GROPE)). Se trata de un cuestionario de autoinforme el cual se basa en las competencias de educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Consta de 38 ítems y permite extraer una puntuación global.

Para complementar los resultados del CDE 9-13 se realizó a posteriori un análisis situacional cualitativo que corroboró el correcto funcionamiento del cuestionario CDE 9-13: Test situacional (post-test). Se trata de un test situacional cualitativo, elaborado ad hoc, a partir de una situación conflictiva se pregunta a los sujetos a evaluar qué sienten, qué piensan y cómo actuarían.

Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC; Seisdedos, N., 1989; Spielberger, 1973). Creado por Spielberger, C.D. (1973, 1982). Posteriormente fue adaptado a la población española por Seisdedos, N. (1989) y quedó compuesto por dos escalas independientes, una para evaluar la Ansiedad Estado (A-I) y la otra para evaluar la Ansiedad Rasgo (A-R). La primera contiene 20 ítems destinados a evaluar el nivel de ansiedad del niño en un determinado momento, y la segunda pretende identificar a través de otros 20 ítems como el sujeto se siente en general. En el presente estudio solo se ha utilizado el STAIC estado para así evaluar los distintos niveles de ansiedad que los niños presentaban en el momento de la recogida de datos (Ansiedad-Estado).

Cuestionario Clima Social Aula (CES; Pérez, A., Ramos, G., López, E., 2010; Moos y Tricket, 1974). Esta escala está compuesta por 90 ítems que miden 9 subescalas distintas (interés/respeto/preocupación, satisfacción/expectativas, relación, competitividad/favoritismo, comunicación, cooperación/democracia, normas/disciplina, cohesión grupo, organización física del aula), comprendidas en cuatro grandes dimensiones (relación, comunicación, interés y satisfacción). Muestra una estructura factorial estable con dos factores de clima social: 1) Relativo al centro, y 2) Relativo al profesorado.

Cuestionario clima patio alumnado. Elaborado ad hoc. Consta de 4 dimensiones extraídas a partir del Informe del Defensor del Pueblo (2007) A través de este cuestionario se pretende conocer cuál es el clima de patio en los centros educativos a través de la opinión de los propios alumnos. Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario el resultado de la consistencia interna medida con el Alfa de Cronbach es de 0.84, el cual puede ser considerado como satisfactorio.

Registro anecdótico de conductas conflictivas en el patio. Elaborado ad hoc. Este registro se ha diseñado para recoger de forma sistemática todos los conflictos que se dan durante el momento de recreo en los centros educativos. Una vez utilizada la prueba de los jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronbach es de 0.81, el cual se considera satisfactorio.

También se recogieron 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.

Cuestionario de valoración Happy 8-12 del alumnado. Elaborado ad hoc. Este cuestionario recoge la valoración del alumnado después de jugar a Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de doce preguntas. Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.91, el qual se considera satisfactorio.

Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado. Elaborado ad hoc. Este cuestionario obtiene la valoración del profesorado después de la implementación de Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de nueve preguntas. Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.88, el cual consideramos satisfactorio.

Diseño y procedimiento

El método escogido en esta investigación fue un diseño cuasi-experimental con pre-test y post-test 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. Solo el grupo experimental (n=384) realizó el entrenamiento con el videojuego Happy 8-12 posteriormente. Finalmente, todos los participantes volvieron a rellenar las pruebas al terminar el estudio.

Para este fin, nuestro equipo de investigación contactó en primer lugar con el Departamento de Educación para así, presentar el estudio y conseguir permiso para su desarrollo en las escuelas. Una vez fue otorgado el permiso, se contactó con todas las escuelas participantes para iniciar la investigación. No obstante, antes de la administración del software Happy 8-12 y de completar las pruebas, dos investigadores postdoctorales formados para este fin, dieron orientaciones precisas a todos los maestros, tutores y equipos directivos de cada escuela participante el estudio, así como sobre el videojuego Happy 8-12 (en el caso de las escuelas del grupo experimental). El total del entrenamiento se desarrolló a lo largo de 30 horas de formación. Después del entrenamiento, el protocolo pre-test fue administrado. Posteriormente, las escuelas del grupo experimental siguieron el programa del software Happy 8-12 y, finalmente, se recogieron los datos del protocolo post-test completado por todos los alumnos.

Resultados

Los datos fueron procesados con el software SPSS 20.0. Los estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas analizadas con la comparación pre-test y post-test pueden observarse en la Tabla 1.

Como se puede observar, después de comprobar con un test situacional que el *CDE* mostraba un comportamiento adecuado en cuanto al patrón de respuestas (ver Tabla 1), los resultados de la escala global del *CDE* se analizaron en profundidad. Éstos revelan que las puntuaciones del *CDE* en el grupo experimental mejoraron después de la administración de Happy 8-12, pero no sucedió así en el grupo control. Estas diferencias entre los dos grupos resultaron ser estadísticamente significativas en el caso de Desarrollo Emocional después de la administración del programa ($F=5.81$; $p=0.02$).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Tabla 1. Cambios en los resultados de los grupos control y experimental en los tests (n=574).

<i>Test</i>	<i>Grupo</i>	<i>Pre Happy 8-12 score</i>	<i>Post Happy 8-12 score</i>	<i>Media Cambio pre/post</i>	<i>Cambio pre/post F; p-value</i>
<i>CDE Total</i>	Experimental	6.85	6.91	-0.06	5.81; 0.016
	Control	7.14	7.02	0.12	
<i>STAIC</i>	Experimental	60.71	42.72	17.99	9.33; <0.001
	Control	43.31	34.74	8.57	
<i>Clima Social Interés</i>	Experimental	16.41	16.67	0.26	8.49; <0.001
	Control	16.20	17.10	0.90	
<i>Clima Social Competitividad</i>	Experimental	11.03	11.23	0.20	2.91; .09
	Control	11.14	10.99	-0.15	
<i>Clima Social Relaciones</i>	Experimental	9.36	9.71	0.35	0.11; .74
	Control	9.35	9.75	0.4	
<i>Clima Social Satisfacción</i>	Experimental	29.03	29.65	0.62	0.01; .93
	Control	29.19	29.78	0.59	
<i>Clima Social Organización</i>	Experimental	5.98	6.26	0.28	4.33; .04
	Control	6.17	6.17	0.00	
<i>Clima Social Cohesión</i>	Experimental	10.13	10.29	0.16	0.98; .32
	Control	9.98	10.31	0.33	
<i>Clima Social Normas</i>	Experimental	14.98	15.22	0.24	0.54; .44
	Control	14.79	14.88	0.09	
<i>Clima Social Cooperación</i>	Experimental	8.78	8.82	-0.04	3.40; .07
	Control	8.69	8.43	0.26	
<i>Clima Social Comunicación</i>	Experimental	19.24	19.59	0.35	0.11; .74
	Control	19.19	19.52	0.43	
<i>Rendimiento académico (matemáticas)</i>	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	

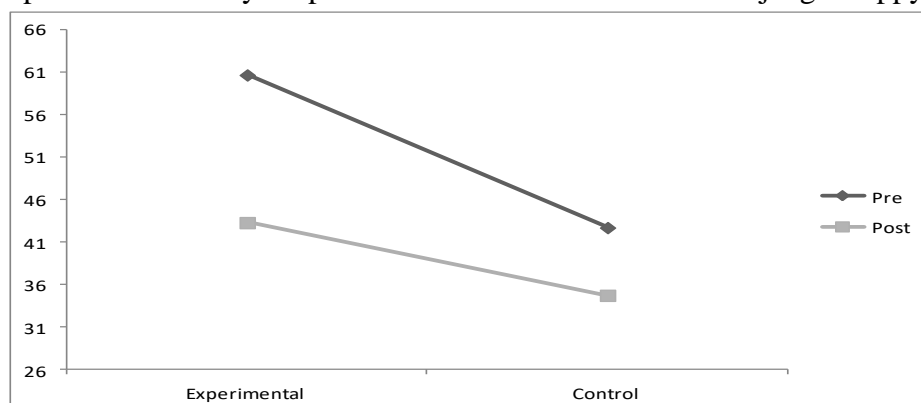
Cabe destacar que, tal y como se puede observar en la Tabla 2, un alto porcentaje de alumnos del GE en el postest posee la capacidad de poner nombre a las emociones que siente (79.2%). De manera similar, otro porcentaje alto es el de los alumnos que saben dar una respuesta asertiva (52.6%). De manera diferente, solamente un 32.8% de los alumnos tienen un patrón de pensamiento regulador.

Tabla 2. Resultados del cuestionario post hoc del CDE del grupo experimental en el posttest.

Consciencia emocional		Porcentaje y N
<i>respuesta no pertinente</i>		2.7% (8)
<i>no identificación de la emoción</i>		6.2% (18)
<i>no precisión de la emoción</i>		11.9% (35)
<i>precisión de la emoción</i>		79.2% (232)
Regulación de la emoción		
<i>respuesta no pertinente</i>		1.7% (5)
<i>pensamiento no regulador: pasividad</i>		1.7% (5)
<i>pensamiento no regulador: negatividad</i>		63.8% (187)
<i>pensamiento regulador</i>		32.8% (96)
Comportamiento		
<i>respuesta no pertinente</i>		1% (3)
<i>pasividad</i>		0.4% (1)
<i>negatividad</i>		20.1% (59)
<i>mixta</i>		9.2% (27)
<i>asertividad</i>		52.6% (154)

De manera relevante y como se puede apreciar en la Figura 1., los resultados del STAIC obtenidos en ambos grupos (control y experimental) muestran un 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; $F=9.33$; $p < 0.001$).

Figura 1. Medias de los niveles de Ansiedad-Estado de los grupos control y experimental antes y después de la administración del videojuego Happy 8-12.



En cuanto al *clima social del aula* y como la Tabla 1 muestra, los resultados de la subescala Interés muestran una clara diferencia estadísticamente significativa cuando se compara la ejecución de los niños en los momentos pre y post del grupo experimental y control ($F= 8.49$; $p < 0.001$). Un patrón similar se encontró para la subescala de

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Organización ($F=4.33$; $p=0.04$). Las otras subescalas, aunque mostraron claramente la misma tendencia, no resultaron estadísticamente significativas (ver Tabla 1).

Después de este primer análisis, se elaboró un segundo análisis para estudiar los efectos de las variables Sexo y Curso sobre el resto de los cuestionarios. Cabe destacar que sólo dos de las escalas del cuestionario de Clima Social en el Aula mostraron ser estadísticamente sensibles y significativas a los efectos de la interacción (Interés y Satisfacción).

En lo que a la escala de Interés se refiere, ambas variables, Sexo y Curso, tuvieron un efecto en las puntuaciones finales de las subescalas a favor de las niñas (Sexo: $F=4.223$; $p=0.040$; Curso: $F=12.959$; $p<0.001$). En cuanto a la subescala de Satisfacción, solo la variable curso mostró un efecto de interacción a favor de los alumnos de 6º $F=6.462$; $p=0.011$.

Resulta también interesante analizar los resultados obtenidos con el cuestionario de clima de patio del alumnado. Para el análisis de esta prueba se optó por utilizar la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar, en el grupo control y en el experimental, las diferencias en el clima durante el recreo. Tal y como muestra la Tabla 3, en el grupo control, aunque se obtuvieron desde un inicio puntuaciones más bajas, solamente apareció una escala con un cambio estadísticamente significativo (*¿Animas a los demás si están tristes?*). De manera diferente, en el grupo experimental, se observaron cambios estadísticamente significativos en varias escalas atribuibles a la administración de Happy 8-12 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la prueba de Wilcoxon cuando se comparan las fases pre y post en las puntuaciones de clima de patio en los grupos control y experimental.

	<i>Grupo control</i>				<i>Grupo experimental</i>			
	<i>X pre</i>	<i>X post</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>X pre</i>	<i>X post</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>¿Insultas a tus compañeros?</i>	35.00	37.15	-.338	.735	52.10	50.50	-3.781	<0.001
<i>¿Agredes a tus compañeros?</i>	45.22	46.76	-.235	.814	88.30	65.88	-4.348	<0.001
<i>¿Escondes cosas?</i>	35.67	39.43	-.183	.855	62.15	67.93	-1.492	.136
<i>¿Dejas participar a otros compañeros?</i>	43.27	43.69	-.846	.397	77.30	59.55	-.275	.784
<i>¿Amenazas a tus compañeros?</i>	19.45	21.78	-.266	.790	31.11	33.27	-1.064	.287
<i>¿Hablas mal?</i>	42.77	50.45	-1.939	.052	71.44	76.46	-1.673	.094
<i>¿Animas a los demás si están tristes?</i>	53.64	43.52	-1.957	.050	77.20	74.82	-.105	.916
<i>¿Juegas en el recreo?</i>	21.08	17.92	-.449	.653	46.47	37.05	-.584	.559
<i>¿Te sientes ignorado?</i>	33.68	35.53	-.721	.471	61.76	57.30	-2.449	.014

Posteriormente, se analizaron el número de conflictos observados durante la hora del recreo. En este caso también se encontraron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Concretamente, en el grupo control se observaron un total de 28 conflictos, el número del cual aumentó un 7% en el registro post-test. De manera diferente, el grupo experimental registró un número mayor de conflictos en el momento de recogida de datos en la línea base (37 conflictos). Aún así, una vez administrado el software Happy 8-12, el número de conflictos registrados disminuyó en un 16%. En cuanto al rendimiento, se observó que el rendimiento en lengua castellana mejoró de forma significativa después de la aplicación de Happy 8-12 (ver Tabla 1).

Una vez terminada la intervención con Happy 8-12 en los centros que conformaron el grupo experimental, se quiso obtener la opinión de profesores y alumnos respecto al programa. Los resultados obtenidos se pueden ver en la siguiente tabla:

Tabla 4. *Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado, siendo 0 la mínima puntuación y 5 la máxima.*

<i>Niños</i>		<i>Maestros</i>	
	Media		Media
1. <i>¿Te ha gustado el videojuego?</i>	4.30	1. <i>¿Te ha gustado el videojuego?</i>	3,65
2. <i>¿Es fácil de jugar?</i>	4.54	2. <i>¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?</i>	4,18
3. <i>¿Es divertido?</i>	4.20	3. <i>¿Se adecua a la edad de los estudiantes?</i>	3,35
4. <i>¿Te gustaría jugar un rato cada semana en la escuela?</i>	4.32	4. <i>¿Crees que se necesitaría recibir información para poderlo aplicar?</i>	3,35
5. <i>¿Te ha pasado alguna de estas situaciones?</i>	3.00	5. <i>¿Crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?</i>	3,88
6. <i>¿Crees que te servirá para no enfadarte en la hora del recreo?</i>	4.03	6. <i>¿Crees que consigue los objetivos fijados?</i>	3,82
7. <i>¿Crees que puede ayudarte a aprender a decir las cosas bien?</i>	4.29	7. <i>¿Crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?</i>	3,82

Discusión

Las conductas conflictivas en el entorno escolar guardan una amplia relación con las competencias emocionales de los alumnos en el sentido que, un peor manejo de las competencias emocionales conlleva una peor y menos asertiva resolución de conflictos (Bisquerra, 2014; Filella, 2014). Además, numerosos estudios han relacionado una menor capacidad de gestión de las emociones con un peor rendimiento escolar y con un

estado emocional más vulnerable de estos mismos alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal; 2004; Spinrad, Eisenberg, Harris, Hanish, Fabes et al., 2004).

El reciente auge de programas de educación emocional y social que ha venido dándose especialmente a lo largo de la última década (p. ej. CASEL) ha contribuido a que se generen nuevas intervenciones de índole emocional y enfocadas especialmente al desarrollo de habilidades sociales y emocionales para favorecer el desarrollo del niño, tanto a nivel académico como personal (Greenberg et al., 2003).

El presente estudio fue diseñado para explorar los efectos de un programa de entrenamiento (Happy 8-12) de las competencias emocionales como prevención de conflictos en el entorno escolar en niños de 8 a 12 años con el formato de videojuego. Además, este videojuego está pensado para actuar como estrategia preventiva respecto a problemas como el acoso escolar, incidiendo en los niveles de ansiedad en el aula, mejorando el clima de patio, el clima de aula, el rendimiento académico y la resolución asertiva de conflictos.

Nuestros resultados muestran que tal y como se esperaba, el entrenamiento con el software Happy 8-12 mostró una mejora de las competencias emocionales de manera estadísticamente significativa, lo cual coincide con uno de los objetivos centrales que se establecieron en el inicio del estudio. 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 (e.g. Beck, 1979), los resultados demostraron un elevado porcentaje de éxito en el cuestionario post hoc del CDE, añadiendo así validez al cuestionario. Además, los niveles de ansiedad-estado que presentaban los alumnos a los cuales se administró el programa Happy 8-12 disminuyeron notablemente y de forma estadísticamente significativa en la evaluación post-test. 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 (e.g. Davidson, 2012; Pérez-Escoda, Torrado, y Fernández, 2014).

Resultados muy parecidos se encontraron con el clima de aula que, aunque no todas las escalas resultaron significativas, todas ellas mostraron una clara tendencia a una mejora en el clima en aquellos centros en los que se administró el programa Happy 8-12. Un efecto muy similar se encontró en el clima de patio, el cual mostró la misma tendencia que el clima de aula en el grupo experimental. Estos resultados muestran una vez más como el entrenamiento a nivel de habilidades sociales y emocionales no sólo mejora la resolución de conflictos puntuales que pueden aparecer en el entorno escolar, sino que también mejoran el clima global que se establece en las aulas, lo cual mejora a su vez, otros aspectos como el rendimiento escolar o el estado emocional de los

estudiantes (Wang, Vaillancourt, Brittain, McDougall, Krygsman, y Smith, 2014; Brackett, Rivers, Reyes, y Salovey, 2010).

De manera diferente, en cuanto a rendimiento académico, aunque la tendencia fue clara en todas las asignaturas, las notas de lengua castellana fueron las únicas que mostraron un aumento estadísticamente significativo en el grupo en el que fue administrado Happy 8-12. Estos resultados muy probablemente pueden explicarse por el hecho de que las notas fueron recogidas justo después de la aplicación del software, pudiendo ser necesaria una valoración más tardía para ver la evolución de las notas a más largo término.

Por otra parte, una vez finalizado el estudio se decidió valorar las opiniones de ambos grupos implicados (maestros y estudiantes) respecto al software Happy 8-12. Aunque a priori podría parecer poco relevante, las opiniones de los alumnos y maestros implicados en el entrenamiento podrían afectar altamente a la eficacia del software, ya que una motivación muy baja podría conllevar una menor motivación y, por tanto, una menor eficacia del mismo. Además, una valoración demasiado alta también podría suponer un sesgo a tener en cuenta en los resultados obtenidos. Cabe señalar que los resultados de este estudio muestran que, tanto en el grupo de profesores como de alumnos, el videojuego mostró altos niveles de agrado y valoración pero sin ser excesivos, aunque los profesores sí detectan que se trata de un procedimiento muy adecuado para los alumnos y para aplicar en clase. Así pues, se puede concluir que los resultados obtenidos muy probablemente no responden a ningún sesgo a nivel de motivación o agrado y que han seguido la línea de lo esperado.

Prospectiva

Este estudio se ha focalizado en la eficacia de un programa gamificado para niños de 8 a 12 años el cual fue diseñado para el entrenamiento y mejora de las competencias emocionales como herramienta preventiva. Los resultados presentados en este trabajo demuestran que no sólo las competencias emocionales mostraron mejoría, sino que también el estado emocional, el clima en el centro escolar (aula y patio) y el rendimiento.

Es importante resaltar que la corriente de conocimiento que defiende estos tipos de programas como herramientas de prevención primaria en las escuelas (CASEL, etc...) está ganando fuerza a nivel escolar y que presenta resultados prometedores (Rimm-Kaufman, Larsen, Baroody, Curby, Ko, Thomas, Merritt, Abry, y DeCoster, 2014). Si bien es cierto que estos programas deben enmarcarse en un clima de convivencia, con la presencia de programas de mediación y con la participación de la comunidad educativa para anticiparse a situaciones conflictivas y hacer frente a los efectos producidos por el acoso (Ibarrola e Iriarte, 2012; Medina, 2010; Torrego, 2006).

Así pues, con este estudio hemos pretendido arrojar un poco más de luz a la idea y necesidad de desarrollar herramientas que no sólo actúen una vez se presenta un problema, sino que trabajen de raíz aquellas variables que mejoren las competencias del alumno en el ámbito social, emocional y de rendimiento académico.

Referencias

- Beck, A., Rush, J., Shaw, B. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia. En: Jiménez Benedit. *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. & Agulló, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 17, 1, pp. 5-18.
- Boqué, C. (2002). Los avances en la mediación escolar. *Aula de innovación educativa*, 115, 45-47.
- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Using emotional literacy to improve classroom social-emotional processes. Paper presented at the WT Grant/Spenser Grantees' Meeting, Washington, DC.
- Caballo, V., Arias, B., Calderero, M., Salazar, C. y Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños: análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 19, (3) 591-609
- Ceballos, E., Correa, N., Correa, A., Rodríguez, J., Rodríguez, B. y Vega, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying estrategias de identificación y elementos para la intervención a través el Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 33-352.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en “Bullyng”: Un análisis sociométrico, Bordón. *Revista de Pedagogía*, 66 (2), 29-42.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., Duckworth, K. y Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43,6, 1428-1446.
- Eisenberg, N. y Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75,2, 334-339.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). 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. (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.
- Filella, G. (2014). *Aprender a conviure*. Barcelona: Barcanova.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Ibarrola, S., Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Jiménez Bedit, M. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Jiménez, M. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- López-Cassà, E. y Pérez-Escoda, N. (2010). Un nuevo recurso para la convivencia: CDE 9-13. I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente. Málaga, 8-10 noviembre.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños de edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Medina, A. y Cacheiro, M. (2009). Características de la práctica docente: el proceso de profesionalización. En A. Medina y M.C. Domínguez (eds.), *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Capítulo 10, pp. 423-457. Madrid: Universitas.
- Medina, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (1), 93-107.
- Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974) *Classroom environment scald manual*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Ortega, R. (Dir.). (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Pascual, V. y Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación Emocional: Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Monografías Escuela Española. Editorial CISS Praxis.
- Pérez, A., Ramos, G., López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 22, 3, 259-281.
- Pérez, M., Gázquez, J., Mercader, M., 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(3), 401-412.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. y Torrado, M. (2012). Competencias emocionales, autoestima y rendimiento académico en educación primaria. I Congreso Nacional de Inteligencia Emocional, Barcelona, 8-10 noviembre.
- 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-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación emocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Renom, A. (2003). *Educación Emocional. Programa para la Educación Primaria*. Barcelona: Praxis.
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 1-37.
- Romera, E., Rodríguez, S. y Ortega, R. (2015). Childrens perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27(1), 158-185.
- Seisdedos, N. (1990). STAIC, *Cuestionario de autoevaluación*. Madrid. TEA Ediciones S.A.
- Spielberger, C.D. (1973). *Inventario de Ansiedad Estado - Rasgo para niños, STAIC*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologists Press.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R., Kupanoff, K., Ringwald, S & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40 (1), 67-80.

Torrego, J. (Coords.). (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.

Valles, A. y Valles, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29, 360-377.

6.2 Analysis of the Effects of two Gamified Emotional Education Software's in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents.



Analysis of the Effects of two Gamified Emotional Education Software's in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents

<https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.7841>

Agnès Ros-Morente, Enric Cabello Cuenca, Gemma Filella-Guiu
University of Lleida, Lleida, Spain
gfilella@pip.udl.cat

Abstract—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 software's Happy 8-12 and Happy 12-16 during an academic course. These innovative software's are focused in the training of the basic emotional competences. The study has a pre-post quasi-experimental design with a control group. A total of 574 primary education students and 903 secondary education students participated in the study. Results show that the training of the emotional competences with novel methods, such as gamified software's, improves the emotional competences, reduces anxiety and enhances academic achievement in a sample of Spanish students.

Keywords—Gamification, Happy, emotional education, software's.

1 Introduction

During the last decades there has been a renewed interest in the study of the emotional and well-being variables in the students¹⁻⁶. This concern is due to the amount of violent episodes in scholar centres, which is every time higher. The latest

data, for example, shows that about one of every four children has suffered *bullying*, and that up to a 15 per cent of the students has suffered violence^{7, 8}. Additionally, the distress induced by the violent phenomena has exponentially increased⁹.

The scientific community has emphasized that this kind of phenomena carry serious immediate and long-term negative effects for the well-being of the students, thereby hampering a proper learning process^{2,10,11}. Also, empirical evidence reveals that suffering violent situations in the peer group has a devastating effect for the personal development and academic achievement of the victim. More specifically, the victim can develop severe anxiety symptoms and/or a threatening view of the scholar environment¹²⁻¹⁵. For this reason, basic emotional competences have been considered a crucial factor for the improvement of social coexistence and well-being of students^{2, 16-18}. Thus, it is undeniable that a pupil with strong emotional competences and a successful emotional management will feel and develop in a better fashion, helping the improvement of school coexistence^{16, 19-23}.

During the last years several new programs and methods have been suggested, proving that new technologies are an effective way to improve emotional competences and thus, facilitate the personal and collective well-being of students, for example²⁴⁻³⁰, among many others. Happy 8-12 and Happy 12-16 are two novel gamified programs for emotional education which have shown its positive effects.

1.1 Happy 8-12 and Happy 12-16

Happy 8-12 and Happy 12-16 are two software's designed to train emotional competences in everyday life situations as well as in conflict situations among peers in the elementary school level and high school level, respectively.

These software's aim to train emotional competences of children and adolescents by recognizing and regulating their emotions while being in a conflict situation. At the same time, the student also learns the most adaptive and assertive response to that situation. This whole process is carried out through 4 basic and progressive steps (see the figure below).

This video game software's consist of 25 conflicts which are contextualised in different settings, such as the playground, the hall or even at home. The roles of the player (student) during the conflict can be three: a) the person that shows an aggressive behaviour, b) the person that suffers the aggression, and c) the bystanders. In each one of the conflicts the process of emotion regulation is trained in the following way (see the figure 1).

Although the competences that are trained with these software's are the ones described by the Research Group in Psychopedagogical Orientation (GROP), they are mainly based in the cognitive-linguistic abilities and the development of the six moral stages of Piaget-Kohlberg. Also, the emotion regulation strategies included in the software's stem from the model developed by Gross in 2007.

EMOTIONAL REGULATION PROCESS			
1 ST STEP	2 ND STEP	3 RD STEP	4 TH STEP
EMOTIONAL AWARENESS	TRAFFIC LIGHT	REGULATION STRATEGIES	ASSERTIVE RESPONSE
Become aware of what you are feeling	STOP - BREATH - THINK	1. Behavioural and Cognitive Distraction 2. Show the Emotions: Talk to a friend, write to your friends... 3. Ask for help 4. Change your thoughts 5. Find a solution 6. Ask for help to an adult	N (Name) - E (Emotion) - M (Motive) - O (Objective)

Fig. 1. Emotion regulation process of Happy software's

As Figure 2 shows, the very first step is recognizing, feeling and experimenting the emotion. Being aware of the emotions that take place in a certain situation enables the individual to be aware of the intensity and durability of these emotions. Each one of these aspects is fundamental in order to properly use strategies to regulate our emotions and adapt to our environment.



Fig. 2. Image of recognizing and feeling the emotions.



Fig. 3. Image of “traffic light” process in the software

The second step refers to the “traffic light”. In this step, the software induces the students to stop and breathe before finding a solution for the situation of the conflict. In this way, the student reduces his anxiety, enabling a better functioning of the neocortex.

The third step involves the regulation of the emotions. According to authors, emotion regulation is the capacity of enhance, maintain or reduce the emotional response, including its expression ^{31,32}. Based on the theory of Gross and Thompson³³ and adapted to the reality of the students, the strategies that appear in the software’s can be viewed in Fig 1., which range from asking for help to finding a solution.

In the final step, the student can choose from four options: a passive response, an aggressive response, a non-related response or an assertive response (the best one). The choice of an assertive response with a NEMO (see Fig 1.) procedure ensures an answer that respects both the student and the other part implicated in the situation.

In order to ensure the efficacy of the software’s it is not only needed that the students follow the aforementioned process, but it also requires the support of a teacher. Additionally, sessions to play should be organised weekly for the institution (ideally 1-2 hours per week).

Thus, Happy 8-12 and Happy 12-16 are designed with the objective of going beyond entertainment or purely acquire knowledge, it gives the opportunity to interactively work with students and become more autonomous and flexible.

1.2 Objectives

In the present article we aim to describe and explore the characteristics and effects of the emotional and social competences in two samples of Spanish samples. More specifically, we aim to analyse the effects of the software’s Happy 8-12 and Happy 12-16 in students of different ages.

2 Method

2.1 Subjects

The sample of the present study was composed by two groups: a group of students of elementary school and a group of students of secondary education schools. At the same time, both groups included schools which underwent the experimental condition and other schools which constituted the control group.

Elementary school student's subsample. It was composed by 574 students (301 boys, 52.4%, and 273 girls, 47.6%). All the students were in 5th (n=278; 48.4%) and 6th (n=296; 51.6%) grades. Participants were 10.53 years old in average, with a standard deviation of .662. The experimental group had 351 students of 6 different schools (62% of the total). The control group had 223 students of 4 other schools (38% of the total), which participated in a voluntary fashion. There were no statistically significant differences regarding sex or course among the two groups, which guaranteed the homogeneity of the two groups in order to analyse the objectives of the study.

Secondary educations student's subsample. It consisted of 903 students. 471 of them were males (52.2%) while 432 (47.8%) were females. All the students of this group were in 1st (n=440; 48.7%) and 2nd (n=463; 51.3%) grades of compulsory secondary education. The average age of the students was 12.63, with a standard deviation of .608. A total of 472 students of 7 different high-schools (52.3% of the total) composed the experimental group. The control group was constituted by 431 students of 4 voluntary centres (47.7% of the total). In the analyses, no statistically significant differences among groups were found.

2.2 Instruments

Although the variables assessed in the study were identical for the groups of elementary education and secondary education, it was only logical to use instruments that were consistent with the age of the participants. The differences among the instruments were minimal and in the majority of cases, there were the same instrument but in different version. This enabled the authors to guarantee the possibility of establishing an equitable comparative among the two groups of participants.

Elementary school instruments: Emotional Development Questionnaire (CDE³⁴(GROP)). This self-informed instrument taps the principal concepts regarding emotional education (Research Group in Psychopedagogical Orientation (GROP)^{35,36}. It comprises five subscales which assess Emotional Awareness, Emotion Regulation, Emotional Autonomy, Social Competence and Life's Competences. A score for each subscale and a total one can be extracted.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Stait-Trait Anxiety Inventory for Children-Spanish Version (STAIC³⁸). This questionnaire taps within two individual scales the levels of anxiety that an individual feels at a certain moment (Anxiety -State) and in general (Anxiety-Treat). Each one of the scales has 20 simple items destined to assess the levels of anxiety of the child. For this study, we used the 20 items of the state scale of the Spanish version³⁸ to assess the levels of anxiety that children had at the moment of evaluation (Anxiety-State).

Finally, academic performance from each participant was gathered with the marks of the compulsory subjects of the students.

Secondary school instruments: Emotional Development Questionnaire for secondary school (QDE SEC³⁹). This instrument, in a practically identical way as the adapted version for elementary school, assesses the emotional education competences described by Bisquerra³⁶. As it happened in the previous case, the instrument showed an adequate internal consistency, with an Alpha coefficient of 0.83.

Stait-Trait Anxiety Inventory (STAI^{37,38,40}). It has two independent scales to assess Anxiety-State and Anxiety-Trait. In this case, the instrument showed an excellent internal consistency with an alpha of Cronbach of 0.93.

Academic performance was evaluated with the average marks of all the subjects: biology and geology, geography and history, Spanish language and literature, English language and literature, physical education, ethics, and three different subjects that students could choose during the academic course.

2.3 Procedure

First of all, in order to ensure that the project was implemented in an optimal way, the research team contacted the Department of Education in Spain. The study was presented and studied and it finally achieved the permission of the Government's Department of Education. Afterwards, there was a first contact with those schools who were willing to participate in a voluntary level in order to explain them in detail the research project related with the two software's (Happy 8-12 and Happy 12-16). Given the novelty of the software's and the interest in an extensive analysis of its effects, two researchers of the team oriented, guided and trained the teachers and management teams of each one of the experimental schools participating for the administration of the software's. The training on Happy 8-12 or Happy 12-16 (depending on the age and course of the participants) was done for over 30 hours. After the training, the pre-test protocol was administered. Then, those centres of the experimental condition followed the Happy 8-12 or 12-16 programs and, finally, all the data of the students was collected with the post-test protocol. The design that this research underwent was a quasi-experimental design with pre-test and post-test and a control group.

3 Results

Data was processed and analysed using the SPSS 20.0 software package. Descriptive data of the quantitative variables with the analysis of the comparison pre-test and post-test of both subsamples of the study can be seen in Tables 1 and 3, respectively. Descriptive statistics of the demographic variables were obtained in the very beginning of the study in order to analyse and compare the homogeneity of the sample. Results showed that subsamples were balanced and showed no relevant statistical differences.

In order to assess the effect of the software's Happy 8-12 and Happy 12-16 in the experimental group, an analysis of variance (ANOVA) with intersubject factor and intrasubject factor was carried out.

In the sample of the elementary school students, results show that the scores of CDE in the experimental group increased after the administration of the video game Happy 8-12, indicating the improvement of the emotional competences at a global level. This change was not observed in the control group. As it can be seen in Table 1, these differences were statistically significant for the global scale of CDE, although the effect size, evaluated with the F index, was not high. This can be attributed to the stable nature of the emotional competences.

Table 2 shows the average values for each group in the initial moment of the assessment and after the intervention with the video game Happy 12-16 for the subsample of secondary education. Additionally, it shows the results obtained by the general lineal model carried out for each one of the variables evaluated in the study.

The results of the global scale of QDE-SEC for the secondary school subsample were analysed for both the global scale and for each one of the subscales. Results show that, just as it happened with the younger students, the scores increased significantly in the experimental group in a general fashion after the intervention with Happy 12-16. This improvement in the emotional competences was not observed in the control group. However, as it happened with the students of younger ages, the general scale did not show all these changes, resulting in a statistically non-significant number. For this reason, it was necessary to study at a statistical level each one of the scales of the instrument individually. This second analysis, as it can be seen in Table 2, shows that there are three scales which show statistically significant differences between the experimental and the control groups after the implementation of the program: emotional awareness (F (7.71); $p < 0.01$), emotional autonomy (F (6.02) $p < 0.01$) and life's competences (F (26.25); $p < .001$). In a different manner, social competences and the emotion regulation scale did not show any significant changes, which can explain the non-significant value of the global scale.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12**Table 1.** Average values of the results for the control (n=223) and experimental groups (n=351) and for the tests (n=574) in the sample of elementary school students.

Test	Group	Pre Happy 8-12 score	Post Happy 8-12 score	Average change pre/post	Average change F; p-value
<i>CDE Total</i>	Experimental	6.85	6.91	0.06	5.81; .16
	Control	7.14	7.02	-0.12	
<i>CDE Emotional Awareness</i>	Experimental	7.38	7.39	0.01	.47; .703
	Control	7.61	7.52	-0.09	
<i>CDE Emotion Regulation</i>	Experimental	6.18	6.33	0.15	3.34; .02
	Control	6.12	6.15	0.03	
<i>CDE Autonomy</i>	Experimental	6.73	6.81	0.08	1.74; .16
	Control	6.49	6.60	0.11	
<i>CDE Social Competences</i>	Experimental	6.86	7.05	0.19	1.45; .23
	Control	6.66	6.64	-0.02	
<i>CDE Life Competences</i>	Experimental	7.76	7.75	-0.01	.13; .94
	Control	8.08	7.76	-0.32	
<i>STAIC</i>	Experimental	60.71	42.72	-17.99	9.33; <.001
	Control	43.31	34.74	-8.57	
<i>Academic achievement (maths)</i>	Experimental	6.50	6.53	0.03	.001; .97
	Control	6.54	6.55	0.01	
<i>Academic achievement (Spanish)</i>	Experimental	6.40	6.56	0.12	5.713; .02
	Control	6.83	6.91	0.08	
<i>Academic achievement (English)</i>	Experimental	6.62	6.77	0.15	.303; .58
	Control	6.37	6.69	0.32	

Table 2. Average values of the results for the control (n= 431) and experimental groups (n=472) and for the tests (n=903) in the sample of secondary school students.

Test	Group	Pre Happy 8-12 score	Post Happy 8-12 score	Average change pre/post	Average change F; p-value
<i>QDE SEC Total</i>	Experimental	6.09	6.05	-0.04	3.77; .52
	Control	6.26	6.18	-0.08	
<i>QDE SEC Emotional Awareness</i>	Experimental	7.38	7.57	0.19	7.71; .01
	Control	7.24	7.32	0.08	
<i>QDE SEC Emotion Regulation</i>	Experimental	5.12	5.06	-0.06	.17; .68
	Control	5.22	5.25	0.03	
<i>QDE SEC Autonomy</i>	Experimental	5.82	6.01	0.19	6.02; .01
	Control	5.96	6.02	0.06	
<i>QDE SEC Social Competence</i>	Experimental	5.96	5.97	0.01	.20; .65
	Control	6.13	6.03	-0.10	
<i>QDE SEC Life's Competences</i>	Experimental	6.30	6.54	0.24	26.25; <.001
	Control	6.50	6.77	0.27	
<i>STAI-E</i>	Experimental	43.71	44.70	0.99	5.02; 0.02
	Control	42.67	43.22	0.55	
<i>Academic achievement</i>	Experimental	5.89	6.07	0.18	33.08; <.001
	Control	5.87	5.98	0.11	

In reference to the results of STAIC, both groups (control and experimental) showed an important decrease in the levels of anxiety-state in the elementary school students. However, the levels of the experimental group decreased more substantially after the

administration of Happy 8-12 (see Table 1). This fact was highly statistically significant, showing a 17.99 points of different between the control and the experimental groups ($F=9.33$; $p < 0.001$). Surprisingly enough, in the sample of teenagers, the effect was completely opposite since anxiety seems to raise in a significant way ($F(5.02)$; $p=.002$)).

Regarding the academic achievement, younger students showed a statistically significant improvement after the training with the video game Happy 8-12 (see Table 1). This same results were more notable in the sample of secondary school students who, moreover, showed an important increase in their global academic performance (see Table 2).

4 Discussion

Under the premise that emotional and social competences improve the development and well-being of students, this study shows the effects of the implementation of an educative video game (Happy) in two different populations: a group of primary school students (Happy 8-12), and another group of secondary education students (Happy 12-16).

Regarding the results of the primary school students, the study shows that, as it was hypothesized, the training with the innovative tool of Happy 8-12 video game led to a statistically significant improvement in both emotional and social competences among students. Moreover, the scale of emotional development, which is the most sensible to changes, showed a high statistically significant increase. Although other scales like regulation showed less change, it is important to stress the fact that this kind of changes require a much slower and longer processes, as it has been repeatedly proven in previous findings⁴¹. Thus, although the software's can produce significant improvement and measurable changes that have important implications at a practical level, a longer training would be needed in order to modify thoughts or beliefs that are really anchored in the subject. The global scale, for example, although it was not statistically significant, showed a discrete learning effect after the administration of Happy. This shows that this kind of variables may greatly benefit from an additional long-term measurement in the future.

The effect of the video game in the group of adolescents proved to be slightly different. In this case, it is important to note the effects of Happy 12-16 in emotional awareness. This can be explained by the natural process of acquisition of this kind of competences and it can be taken as a sign of improvement. In this sense, it is difficult that an individual improves the capacity of regulating emotions if emotional awareness

does not take place properly. Different to what happens to the younger group of students, this fact is especially visible in the group of adolescents given the total mastery of language and cerebral maturity.

The importance of the developmental stage is also observable in the life's competences and the emotional autonomy. Both scales showed a significant improvement in the group that received the training with Happy 12-16. These competences, linked with aspects such as self-esteem and those skills that enhance a proper adjustment to the environment, resulted very sensible to the implemented software to the teenagers. Just as it happened in the case of emotional awareness and as it has been explained, these competences can be considered previous and needed for the posterior development and improvement of the competences of a more complex and stable nature such as emotion regulation or social skills.

Another interesting effect of the software was the statistically significant decrease of the levels of anxiety state of those students that received the training with Happy. At a practical level, for the youngest students, anxiety decreased in a very notable manner, resulting in a very high statistically significant change in the post-test evaluation. These results are consistent with previous literature, which indicates that a better management of emotional competences also improves the well-being of the students^{42,43}. Curiously enough, in a different way, the levels of anxiety-state of the secondary education students increased in the post-test evaluation in both control and experimental groups. This fact supports previous results that indicate that anxiety is, in many cases, inherent to different treats and symptomatology present during adolescence and this moment in vital development of every individual^{44,45}. Additionally, improving emotional awareness also brings a deeper understanding of one's emotions, which can also make the adolescent more aware of his or her anxiety states. This fact suggests the need of preventing anxiety in those students who are in this age group^{42,43}.

Regarding academic achievement, there was a clear unanimity among both group of students. In this sense, the experimental groups improved their academic performance in a significant way. However, academic results were gathered right after the intervention with the software. A more long-term evaluation would possibly show an even more significant and steady change in the academic achievement.

All in all, the educative video game Happy has proved to be a promising tool which enables both students and professionals detect the initial level of emotional and well-being competences in order to train them to achieve a proper and adaptive management. This, at the same time, would enhance a major prevention for different conflicts that may exist in the scholar environment, or in everyday life. This work has

proved that a software or gamified program, as is the case of Happy in his two versions (8-12 and 12-16) can be adapted to different group of ages and casuistry.

Future research in the field should evaluate these changes in the long term in order to ensure the endurance of the effect of the software. In fact, investigations in the future would greatly benefit from additional long-term measures that might also enable researchers to assess the sustainability of statistically significant acquired competence-improvements. It is undeniable, however, that motivation and eagerness from students is much higher than in other conventional programs and its effects are similar or even higher. Additionally, working with teachers and other professionals and ensuring their familiarization with the Happy software's may result in even higher improvement.

5 References

- [1] Fernandez-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4 (1), 16-27.
- [2] Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, A. & 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. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- [3] Filella, G. & Rueda, P. (2015). Aprèn a resoldre conflictes jugant. Videojoc Happy 12- 16. Trabajo presentado en las XI Jornades Maria Rúbies de Recerca i Innovació Educatives. El joc com a eina educativa en infants i adolescents. Experiències, vivències i recerca educativa. Lleida.
- [4] Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- [5] Pena, M., Extremera, N. & 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. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- [6] Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. & Vendrell, C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153-166. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.011>
- [7] Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54, 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- [8] 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.
- [9] 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>
- [10] Wang, W., Vaillancourt, T., Brittaing, H., McDougall, P., Kygsman, A., Smith, D., Cunningham, C.E., Haltigan, J.D., & Hymel, S. (2014). School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: Results from a multi-Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 360-377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- [11] Rueda, P., Filella, G. & Ros, A. (in press). La resolución asertiva de conflictos con un programa de Educación Emocional. *Bordón*.
- [12] Caballo, V., Arias, A., Calderero, M., Salazar, I. & Irurtia, 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.
- [13] Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*; 48, 353-358.

- [14] Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- [15] Pérez-Fuentes, J., Gázquez, J., Molero, M. & 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.
- [16] Extremera, N. & 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.
- [17] Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16, 233-254.
- [18] Romera, E., Rodríguez, S. & Ortega, R. (2015). Childrens perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (1), 158-185. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006850>
- [19] Blair, C. & Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- [20] Pérez-Escoda, N., Filella, G., Bisquerra, R. & 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.
- [21] 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.
- [22] 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.
- [23] Pena, M. & 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.
- [24] Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A. & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 347-349.
- [25] Güell, M., y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- [26] López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- [27] Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- [28] Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: Praxis.
- [29] Monjas, I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- [30] Vallés, A. & Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- [31] Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- [32] Gross, J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- [33] 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.
- [34] López-Cassà, E. & 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".
- [35] Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- [36] Bisquerra, R. & Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- [37] Seisdedos, N. (1990). *STAIC, Cuestionario de Autoevaluación*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- [38] Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R., Montuori, J., & Platzek, D. (1973). *The State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- [39] Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2008). *Questionari de desenvolupament emocional per a educació secundària QDE-SEC*. Document d'ús intern. GROU. Universitat de Barcelona.
- [40] Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- [41] Beck, A. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Guilford Press.

- [42] Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- [43] Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. & 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.
- [44] 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. <https://doi.org/10.1080/00221320009596726>
- [45] 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. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>

6 Authors

Agnès Ros-Morente is a doctor in Psychology and Psychopedagogue. She is a lecturer and researcher in the University of Lleida and has developed her expertise in emotional competences and emotion regulation with professor Gemma Filella. Address: University of Lleida, Department of Pedagogy and Psychology. Faculty of Education, Psychology and Social Work. Avenue of Estudi General, 4. 25001. Lleida (Spain).

Enric Cabello is a research assistant with a wide experience in the field of emotional education. He has been working with both adults and children in the Social Welfare Department and his research work has been supervised by dr. Gemma Filella. Address: University of Lleida, Department of Pedagogy and Psychology. Faculty of Education, Psychology and Social Work. Avenue of Estudi General, 4. 25001. Lleida (Spain).

Gemma Filella is a full-time professor in the University of Lleida. She is the director of the GROPELLEIDA (Group of Psychopedagogic Orientation) and has been working in emotional education for more than 18 years. Additionally, her expertise in the field, was consolidated with the design, application and evaluation of the Happy videogames. At this moment, she is considered as a key figure in the matter in Spain as well as in Europe. Address: University of Lleida, Department of Pedagogy and Psychology. Faculty of Education, Psychology and Social Work. Avenue of Estudi General, 4. 25001. Lleida (Spain).

Article submitted 16 October 2018. Resubmitted 18 January 2018. Final acceptance 02 February 2018.

Final version published as submitted by the authors.

**6.3 LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 8-12 Y
HAPPY 12-16 PARA LA RESOLUCIÓN ASERTIVA DE CONFLICTOS EN
NIÑOS Y ADOLESCENTES.**



**LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL HAPPY 8-12 Y
HAPPY 12-16 PARA LA RESOLUCIÓN ASERTIVA DE CONFLICTOS
EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**THE EMOTIONAL EDUCATION PROGRAMS HAPPY 8-12 AND
HAPPY 12-16 FOR THE ASSERTIVE RESOLUTION OF CONFLICTS
IN CHILDREN AND ADOLESCENTS**

Pilar Rueda Carcelén
Universidad de Lleida
p.rueda@pip.udl.cat

Enric Cabello Cuenca
Universidad de Lleida
e.cuenca@pip.udl.cat

Gemma Filella Guiu
Universidad de Lleida
gfilella@pip.udl.cat

Agnès Ros Morente
Universidad de Lleida
a.ros@pip.udl.cat

RESUMEN

Resolver situaciones conflictivas de manera asertiva requiere del uso de la regulación emocional. Los programas Happy 8-12 y Happy 12-16 son una innovación en materia de Educación Emocional, puesto que son videojuegos educativos que entrenan el proceso de regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos, tanto en niños como en jóvenes. Ambos videojuegos se han implementado y evaluado en Educación Primaria (Happy 8-12) y en Educación Secundaria Obligatoria (Happy 12-16). El

presente artículo da a conocer de manera detallada estos programas, así como su propuesta metodológica y los principales resultados cualitativos.

Palabras Clave: asertividad, convivencia, educación emocional, regulación emocional, conflicto.

ABSTRACT

Resolving conflict situations in assertive way requires emotional regulation. Happy 8-12 and Happy 12-16 programs are an innovation in the field of emotional education, since they are educational video games that train the process of emotional regulation for the assertive conflict resolution, both children and teens. Both games have been implemented and evaluated in primary education (Happy 8-12) and compulsory secondary education (12-16 Happy). This article shows in detail these programs, as well as its proposed methodology and the main results.

Keywords: assertiveness, coexistence, emotional education, emotional regulation, conflict.

I. Introducción

Los centros educativos son escenarios de vida en los que, además de la parte cognitiva, se articula el bienestar de las personas (Bisquerra, 2005; Hué, 2012). 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 8-12 y Happy 12-16 (Filella, 2014, Rueda y Filella, 2016) contemplarlos desde la mirada de la oportunidad, la comunicación asertiva, la conciliación y el acuerdo (Mas y Torrego, 2014) no sólo ayudan a mejorar la competencia social de los sujetos que están involucrados en la situación conflictiva, sino que también ayudan a aumentar la atmósfera del bienestar, confianza y 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 desarrolladas por el GROPE (Bisquerra y Pérez, 2007): La regulación emocional (Gross, 1999; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

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 (Eisenberg, et al., 2004; Gross, 1998). Somos seres sociales,

aprendemos conductas, observamos a nuestros semejantes y reproducimos conductas, más incluso, si se consideran normalizadas socialmente. Investigaciones neurocientíficas (por ejemplo, Damasio, 1996; Le Doux, 1999) 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. Investigaciones como las de Le Doux, (1999) muestran cómo 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 puede ser Happy 8-12 y Happy 12-16) estaríamos ante una nueva visión del conflicto dónde no se penaliza, no se juzga, no se actúa por impulso, dónde “la emoción no justificara la acción violenta” (por ejemplo “ no me cae bien, me ha insultado, me ha mentado, me ha criticado...por eso le he insultado”), pues se entendería que esa reacción violenta ha sido fruto de la intensidad emocional y de la no regulación emocional del sistema límbico.

Investigaciones precedentes han evidenciado la necesidad de mejorar la convivencia, en concreto la convivencia escolar (por ejemplo, Álvarez-García, Álvarez-Pérez, Núñez, González-Pineda, González-Castro y Bernardo, 2008; Ortega, Rey y Casas, 2013) y también el papel fundamental que juegan las emociones en las relaciones interpersonales y como consecuencia, la Educación Emocional para esta mejora (Bisquerra, 2014; Filella, 2014; Rueda y Filella, 2016) y, a partir de ahí, es ahora, cuándo damos un paso más en la ardua tarea de mejorar el bienestar personal de nuestros jóvenes y 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 (1998; 2015) y las competencias emocionales en general del modelo del grupo de investigación GROU:

conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007).

II. El currículum emocional y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

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) 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. Este planteamiento supone un cambio de mirada por parte del docente en particular y de toda la comunidad educativa en general. Esta nueva mirada impregna una nueva manera de aprender, de hacer y de ser durante el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica abordar el tratamiento de las competencias emocionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

III. Los videojuegos educativos de Educación Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16.

Happy 8-12 y Happy 12-16 son programas de educación emocional gamificados, diseñados para entrenar las competencias emocionales en situaciones conflictivas entre iguales, tanto en etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria.

Facilitan y permiten la conexión entre la Ley Educativa LOMCE y el currículum emocional en los centros educativos, al ser una herramienta pedagógica específica para abordar las competencias emocionales en horario lectivo. El formato de programa gamificado, además de ser atractivo para niños y jóvenes, resulta intuitivo, puesto que permite entrenar el proceso de regulación emocional en situaciones conflictivas simuladas. Por lo tanto, el proceso de regulación emocional que entrena Happy 8-12 y Happy 12-16 es el siguiente:

- **Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12**

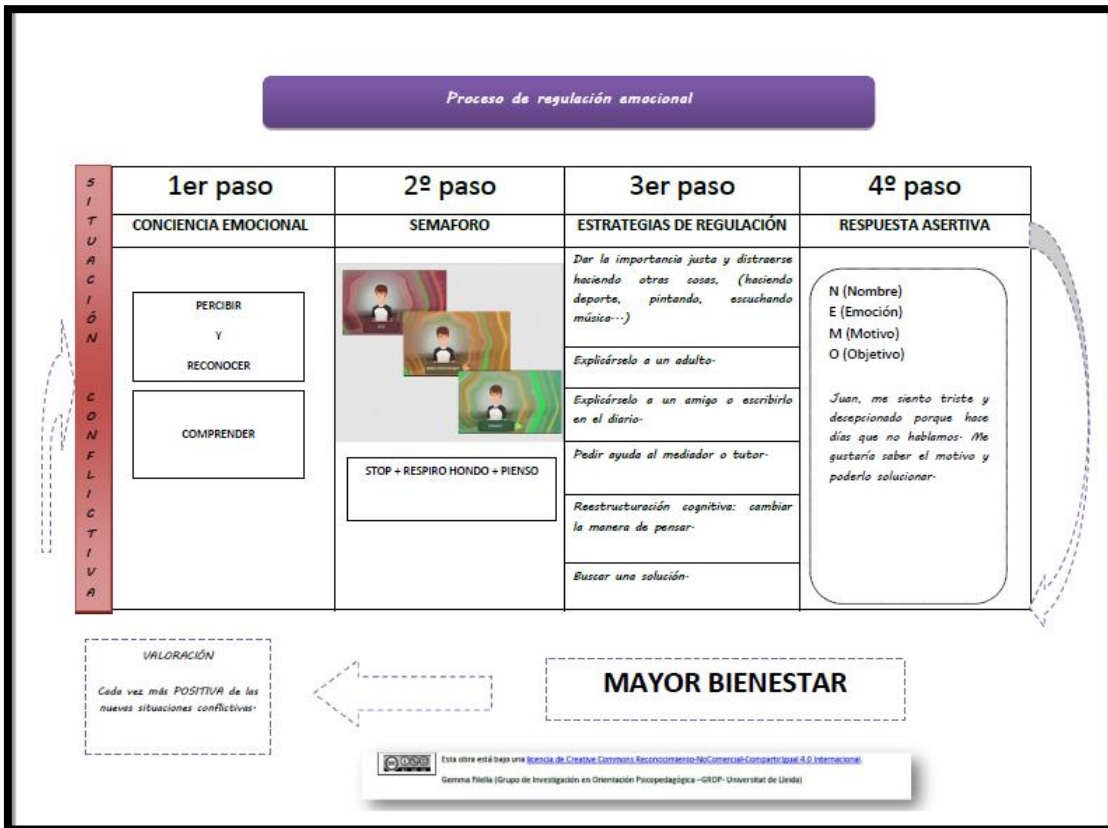


Imagen I. Proceso de Regulación emocional.

El videojuego presenta veinticinco conflictos agrupados en cinco días, 15 de los cuales se dan durante el recreo y 10 en casa entre hermanos. Una vez aparece el conflicto, se va desarrollando el proceso de resolución asertiva. A continuación se especifican todos los pasos.

Primer paso: Conciencia emocional

El paso previo a la regulación emocional es la conciencia emocional, es decir, reconocer, percibir y comprender la emoción. Conocer las emociones que intervienen en una situación determinada nos permite ser conscientes de la intensidad y de la duración de estas emociones. Cada uno de estos aspectos es fundamental si queremos utilizar estrategias de regulación emocional que sean efectivas para conseguir el bienestar.



Imagen II. Imagen Happy de conciencia emocional.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Segundo paso: Semáforo

Este paso tiene la finalidad de parar y respirar antes de pensar una solución al conflicto, de esta manera, se consigue reducir la intensidad de la emoción y dejar al neocórtex pensar la solución más adecuada.



Imagen III. Imagen Happy del semáforo

Tercer paso: Estrategias de regulación emocional

La regulación emocional es la capacidad de aumentar, mantener o disminuir cualquier aspecto de una respuesta emocional, incluyendo la experiencia y el comportamiento expresivo (Eisenberg, 2000; Gross, 1998). Gross y Thompson (2007), propusieron un modelo de regulación emocional que tiene en cuenta cuatro momentos diferentes en el proceso emocional: la situación, la atención, la evaluación y la respuesta.

- Cambiar la atención: distracción conductual, distracción cognitiva, expresión de la emoción, respiración, relajación, etc.
- Reevaluación: cambiar la manera de valorar la situación. Como paso previo ha de haber una actitud positiva y la aceptación de la propia responsabilidad en el conflicto.
- Cambiar la situación: buscar una solución.

A partir de esta teoría se han diseñado las estrategias de regulación emocional:

- Dar la importancia justa 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.
- Explicarlo a un adulto, amigo o escribirlo en el diario personal: 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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 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.
- 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.



Imagen IV. Imagen Happy de las estrategias de regulación emocional

Una vez escogidas las estrategias de regulación, aparecen cuatro posibles respuestas en el conflicto:

- Una respuesta asertiva o adecuada.
- Una respuesta pasiva.
- Una respuesta agresiva.
- Una respuesta para “despistar”.

Decir lo que se siente y piensa de una manera asertiva, siguiendo la estrategia NEMO (Nombre + Emoción + Motivo + Objetivo) permite respetar a la otra persona implicada en el conflicto, generando un mayor bienestar y una mayor autoestima en los sujetos.



Imagen V. Imagen Happy respuesta asertiva

IV. Orientaciones didácticas y metodológicas de Happy 8-12 y Happy 12-16 en el aula.

Los videojuegos Happy 8-12 y Happy 12-16 están diseñados con el objetivo de ir más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades sociales. Las situaciones de conflictos presentadas en los videojuegos ofrecen la oportunidad de intervenir de forma interactiva haciendo uso de los conocimientos y habilidades que los alumnos están adquiriendo.

Para que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje, el papel del maestro/profesor 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:

Espacio: Habrá que disponer de un aula equipada con ordenador y proyector o el aula de informática, o bien, tablets individuales.

Modalidades de uso: El videojuego se trabaja con todo el grupo clase. El maestro escogerá a dos alumnos como máximo para dirigir el videojuego en el ordenador, mientras los demás alumnos observan el videojuego en el proyector o pizarra digital y participan desde sus asientos. Estos dos alumnos irán cambiando en cada sesión de Happy, de tal manera, que al terminar el curso, todos los alumnos hayan podido participar dirigiendo el videojuego.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Preparación: 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 a partir de un índice de los conflictos.

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.



Imagen VI. Imagen Happy tablón de anuncios de elección del conflicto

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.

Jugar a Happy: durante el juego, el rol del maestro/profesor 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).
- ¿Qué respuesta es la adecuada? ¿Por qué? Una alternativa para potenciar el entrenamiento de los tres tipos de respuesta es realizar un role playing con tres

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

alumnos. Cada uno de ellos simulan cómo contestarían a la situación planteada en el videojuego. Por ejemplo, un alumno contestaría de manera asertiva, otro de manera agresiva y otro de manera pasiva. De esta forma, los alumnos vivencian la expresión de los diferentes tipos de respuesta y además, comienzan a estructurar y entrenar la respuesta asertiva “NEMO”. Una vez realizado el role playing, los alumnos toman asiento y se continúa con el conflicto del videojuego.

- 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.

V. Objetivos

El presente artículo pretende dar a conocer los resultados cualitativos principales en cuanto a la valoración que realizan los maestros y los alumnos después de la implementación del videojuego Happy 8-12 y Happy 12-16 en el aula.

VI. Implementación de Happy 8-12 y Happy 12-16

Estos programas se han aplicado en alumnos de primaria y de secundaria con resultados satisfactorios (Filella, Cabello, Pérez, Ros, 2016; Rueda, Filella y Ros, en prensa) Utilizando un diseño experimental, pretest-postet con grupo control.

VII. Participantes

De Happy 8-12:

La población participante está compuesta por alumnos de quinto y sexto de Educación primaria de seis colegios de la provincia de Lleida. La muestra definitiva es de 622 niños/as de edades comprendidas entre los nueve y los trece años. El grupo experimental consta de 384 alumnos (62% del total). El grupo control consta de 238 alumnos (38% del total). Los tutores participantes en el estudio fueron 15, los correspondientes tutores de las clases del grupo experimental dónde se implementó el programa Happy.

De Happy 12-16:

La población participante está compuesta por alumnos de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de diez institutos de la provincia de Lleida y Huesca. La muestra definitiva es de 903 alumnos/as, siendo el 49% del primer curso de ESO y el 51% de segundo curso de ESO. El grupo experimental consta de 472 (52% del total). El

grupo control consta de 431 alumnos (48% del total). Los tutores participantes en el estudio fueron 28, los correspondientes tutores de las clases del grupo experimental dónde se implementó el programa Happy.

VIII. Instrumentos

De Happy 8-12:

Los instrumentos de recogida de información fueron dos cuestionarios (uno para profesores y otro para alumnado) y las entrevistas a los maestros tutores. Para los alumnos se elaboró el *Cuestionario de valoración Happy 8-12 del alumnado* y para los maestros se elaboró el *Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado*. El cuestionario para el alumnado pretende conocer cuál es la valoración del alumnado después de jugar a Happy 8-12 durante el curso escolar. Consta de 12 preguntas: *¿Te ha gustado el videojuego?, ¿Es fácil jugar?, ¿es divertido?, ¿te gustaría jugar un rato cada día en la escuela?, ¿te ha pasado alguna de estas situaciones?, ¿crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?, ¿crees que puede ayudarte a decir las cosas bien?* Una vez utilizada la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0.91, el que consideramos satisfactorio.

Por otro lado, el cuestionario para el profesorado pretende conocer cuál es la valoración del profesorado después de la implementación de Happy 8-12 durante el curso escolar. Consta de 7 preguntas: *¿te ha gustado el videojuego?, ¿ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?, ¿se adecúa a la edad de los alumnos? ¿Crees que se necesitaría recibir información para poderlo aplicar?, ¿crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?, ¿crees que consigue los objetivos fijados?, ¿crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?* También se realizó la prueba de jueces como herramienta para validar el cuestionario, el resultado de Alfa de Cronhach es de 0,88, el que consideramos satisfactorio.

La entrevista individual monotemática estructurada para profesorado pretende conocer la utilidad y satisfacción del videojuego *Happy 8-12* a través de las siguientes preguntas: *¿Consideras que se contempla la Educación Emocional en infantil y en primaria, ¿Consideras que los alumnos tienen un nivel de competencias emocionales adecuadas, suficientes o insuficientes, en general?, ¿qué programas de Educación Emocional lleváis a cabo en el colegio, a parte de Happy este curso?, ¿Qué valoración harías a Happy?*

De Happy 12-16:

Los instrumentos de recogida de información utilizados para Happy 12-16 son también cuestionarios estructurados, compuestos por preguntas cerradas y 7 entrevistas estructuradas. El cuestionario para el alumnado pretende conocer cuál es la valoración del alumnado después de jugar a Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de 6 preguntas: *¿te ha gustado el videojuego?, ¿es fácil jugar?, ¿es divertido jugar?, ¿te ha pasado en la vida real algún conflicto de Happy 12-16?, ¿crees que te servirá para resolver tus conflictos?, ¿crees que te servirá para decir las cosas de manera asertiva?*

El cuestionario para el profesorado pretende conocer cuál es la valoración del profesorado después de la implementación de Happy 12-16 durante el curso escolar. Consta de 7 preguntas: *¿recomendarías el videojuego?, ¿ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?, ¿se adecúa a la edad del alumnado?, ¿es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo?, ¿es una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?, ¿crees que consigue los objetivos propuestos?*

La entrevista individual monotemática estructurada para profesorado 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 Happy 12-16 ¿Qué nota del 1 al 10 pondrías? ¿Por qué?*

IX. Procedimiento

Después de la implementación del videojuego Happy 8-12 a lo largo del curso escolar 2013-2014, en el mes de junio y coincidiendo con la finalización del programa, se realizó la administración de los cuestionarios cualitativos de valoración. En el caso de Happy 12-16, se realizó en el mes de junio, coincidiendo con la finalización del curso 2014-2015.

X. Análisis de datos

Para Happy 8-12 y Happy 12-16:

El análisis de datos del cuestionario para alumnado, como para el de profesorado se hizo mediante el paquete informático SPSS aplicando procedimientos estadísticos descriptivos, en este caso medias, siendo 0 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima.

Por otro lado, en el caso de las entrevistas, se realizó el análisis con el programa Atlas.Ti, creando un sistema de códigos y diseñando una red semántica categorizada.

XI. Resultados

Happy 8-12

TABLA I. Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado, siendo 0 la mínima puntuación y 5 la máxima.

Alumnos		Maestros	
	Media		Media
1. ¿Te ha gustado el videojuego?	4.30	1. ¿Te ha gustado el videojuego?	3,65
2. ¿Es fácil de jugar?	4.54	2. ¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?	4,18
3. ¿Es divertido?	4.20	3. ¿Se adecua a la edad de los estudiantes?	3,35
4. ¿Te gustaría jugar un rato cada semana en la escuela?	4.32	4. ¿Crees que se necesitaría recibir información para poderlo aplicar?	3,35
5. ¿Te ha pasado alguna de estas situaciones?	3.00	5. ¿Crees que puede ser una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?	3,88
6. ¿Crees que te servirá para no enfadarte a la hora del recreo?	4.03	6. ¿Crees que consigue los objetivos fijados?	3,82
7. ¿Crees que puede ayudarte a aprender a decir las cosas bien?	4.29	7. ¿Crees que ayuda a sistematizar el procedimiento de resolución de conflictos?	3,82

Desde el punto de vista de los alumnos que participaron en *Happy 8-12*, consideran que es un videojuego accesible, intuitivo y fácil de comprender y jugar, además de divertido. Los alumnos piensan que sería favorable dedicar unos minutos a lo largo de la jornada escolar a entrenar la resolución de conflictos de una forma simulada, mediante el programa gamificado Happy 8-12. Además, también valoran mucho su utilidad, puesto que ofrece la posibilidad de entrenar previamente el proceso de regulación emocional en situaciones reales de conflicto a la hora del patio, incluso en el hogar con hermanos y familiares. Por otro lado, destacar también que introducir este programa de educación emocional gamificado en las aulas, según manifiestan los maestros, ayudaría a enseñar a resolver los conflictos en uno de los agentes de socialización más importantes para el niño/a: la escuela.

Happy 12-16

TABLA I. Resultados del cuestionario de valoración de los alumnos y del profesorado, siendo 0 la mínima puntuación y 5 la máxima.

Alumnos		Profesores	
	Media		Media
1. ¿Te ha gustado el videojuego?	3,35	1. ¿Recomendarías el videojuego?	3,73
2. ¿Es fácil jugar?	4,21	2. ¿Ves viable utilizar este videojuego en el ámbito educativo?	4,13
3. ¿Es divertido jugar?	3,22	3. ¿Se adecúa a la edad del alumnado?	3,53
4. ¿Te ha pasado en la vida real algún conflicto de Happy 12-16?	2,32	4. ¿Crees que es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo?	4,13
5. ¿Crees que te servirá para resolver tus conflictos?	3,23	5. ¿Crees que es una herramienta útil para trabajar la resolución de conflictos?	4,00
6. ¿Crees que te servirá para decir las cosas de manera asertiva?	3,30	6. ¿Crees que consigue los objetivos propuestos?	3,60

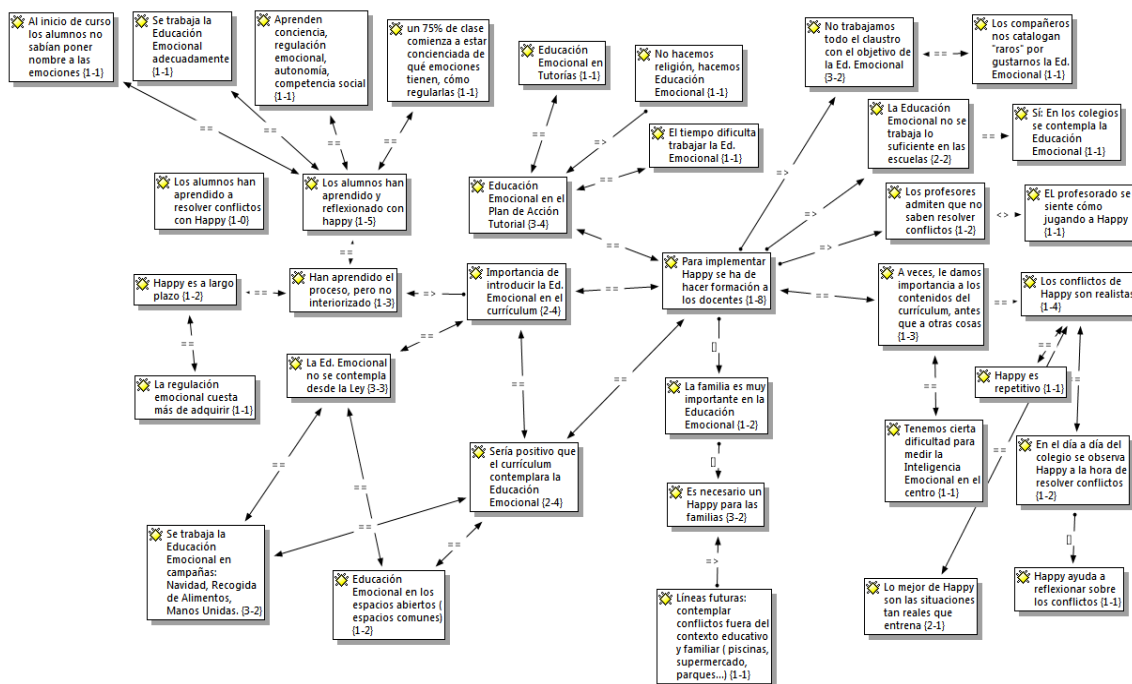
Los alumnos que participaron en *Happy 12-16*, consideran que es un videojuego sencillo y divertido. Afirman que en la vida real se han encontrado en situaciones conflictivas semejantes a las propuestas en *Happy 12-16* y que haber entrenado el proceso de regulación emocional en situaciones conflictivas de manera simulada, les ha ayudado a saber resolver los conflictos en la vida real, potenciando la comunicación asertiva para esta resolución del conflicto. Por otro lado, los profesores recomiendan el videojuego y piensan que es un potente recurso para trabajar en el aula con los alumnos. También toman conciencia de la importancia de una formación previa sobre competencias emocionales para contextualizar el videojuego *Happy 12-16* a la vida real de los alumnos. Finalmente, piensan que *Happy 12-16* potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la regulación emocional para la resolución asertiva de conflictos.

A continuación, se presentan las redes semánticas categorizadas de las entrevistas al profesorado participante en *Happy 8-12* (Imagen I) y *Happy 12-16* (Imagen II). Los profesores toman conciencia de la importancia de educar las emociones para la resolución de conflictos. Manifiestan incluir la Educación Emocional en el Plan de Acción Tutorial en proyectos o campañas puntuales, como por ejemplo, la que se realiza

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

en fechas navideñas. De todas maneras, los profesores entrevistados reconocen no haber una sistematización de las competencias emocionales en el colegio, por lo que manifiestan un especial interés en incorporar las competencias emocionales a nivel curricular y legislativo. Por otro lado, gracias al programa Happy 8-12 trabajado en las horas de tutoría, se ha podido tomar conciencia de que es clave regular las emociones en situaciones conflictivas para responder de manera asertiva y mantener la autoestima de las personas implicadas en el conflicto. Los mismos docentes entrevistados afirman que también han aprendido el proceso de regulación emocional, antes desconocido, y que les será útil para su vida tanto profesional como personal. Se hace evidente también la necesidad de fomentar la Educación Emocional en la formación inicial de los alumnos del grado de Educación, como en la formación continua y permanente del profesorado, además de contemplar también a las familias en esta formación.

IMAGEN I. Red semántica categorizada de las entrevistas realizadas a los tutores de Happy 8-12.



La red semántica realizada a partir de las entrevistas realizadas al profesorado de Educación Secundaria muestra la necesidad existente de formación en competencias emocionales docentes para abordar las situaciones conflictivas reales de los alumnos. De manera general, manifiestan que Happy 12-16 es una herramienta que ha ayudado a entrenar las competencias emocionales de los alumnos sobre todo, la competencia de conciencia emocional, debido a la facilidad de asimilación de las emociones por la representación gráfica (la rueda) del videojuego. Además, el proceso de regulación

2014) ofrece la posibilidad de ver el conflicto como una posibilidad de acuerdo entre las partes enfrentadas, adquirir estrategias para proceder a resolverlo de una manera asertiva y aumentar la autoestima de los agentes implicados y así como el bienestar en el contexto, cada vez más digitalizado, en el que se vive y convive.

XIII. Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pineda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Diciembre-Sin mes, 95-114.
- 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.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- 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, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz-Aguado, M. y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Revista Psicothema*. 23, 252-259.
- Eisenberg, N. (2000) Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology* 51.1. 665-697.
- 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.
- Filella, G. (2014). *Aprendre a conviure*. Barcelona, España. Barcanova.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez, N., Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “ Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 14(3), 582-602. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Gross, J. (1998). Antecedent –and response- focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and psychology. *Revista Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Gross, J. (2015). Emotion regulation: corrent status and future prospects. An *International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 26, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. y Tompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En Gross, J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Grupo Aprendizaje Emocional (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Alicante, Conselleria d'Educació.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12,47-68. [Fecha de consulta: 10/05/2017]. <http://www.revistafuentes.es/>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, España: Editorial Ariel-Planeta.
- Mas, C. y Torrego, J. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Revista Innovación Educativa*, 24, 19-34.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Rueda, P. y Filella, G. (2016). Educación emocional para familias y docentes. *Revista Padres y Maestros*, 368, 30-35.
- Rueda, P., Filella, G. y Ros, A. (en prensa). La resolución asertiva de conflictos con un programa de educación emocional. *Revista Bordón*.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación. On line*, 47-59. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780191278>

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



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

Universidad de Lleida. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.
Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España. (e.cabello@pip.udl.cat).

Dra. Núria Pérez Escoda

Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.
Departamento de Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Barcelona, España. (nperezescoda@ub.edu)

Dra. Agnès Ros Morente

Universidad de Lleida. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.
Departamento de Pedagogía y Psicología. Av. De l'Estudi General, 4. 25001. Lleida, España. (a.ros@pip.udl.cat).

Dra. Gemma Filella Guiu

Universidad de Lleida. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.
Departamento de Pedagogía y Psicología. Lleida, España. (gfilella@pip.udl.cat).

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 de los alumnos. 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 alumnos 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 9-13, QDE-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 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.

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 9-13, QDE-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.

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, 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 Iurtia, 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, Núñez, Dobarro, 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 implementado 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; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003; Monjas 1999; Vallés y Vallès, 1999; entre muchos otros). Este tipo de intervenciones han demostrado numerosos beneficios, los cuales incluyen 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, 2001; Vallés y Vallés, 2000).

Estos programas han evidenciado que en el estudio de la mejora del aprendizaje y desarrollo personal del alumnado, 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, Pérez, Cabello y Ros-Morente, 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, 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).

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 y Ross, 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 alumnos 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 alumnos 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 alumnos de primaria y otra de alumnos 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%). Todos los alumnos se encontraban 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, 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 alumnos de secundaria, se obtuvo un total de 903 alumnos, de los cuales 471 eran chicos (52.2%) y 432 eran chicas (47.8%). Todos los alumnos se encontraban 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, 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 y 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 postest completado por todos los alumnos.

La presente investigación cuenta con un diseño cuasi-experimental con pretest y postest y con un grupo control. Todos los alumnos participantes rellenaron el protocolo completo con pruebas de autoinforme y fueron observados en el momento inicial

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

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 alumnos de primaria

Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13; López-Cassà y Pérez-Escoda, 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 9-13, 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; Seisdedos, 1989; Spielberger, 1973). 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 alumnos de secundaria

Cuestionario de desarrollo emocional Secundaria (QDE 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; Seisdedos, N., 1982; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1973). 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.

Cada uno de los dos software's presenta un total 25 conflictos. En cada uno de ellos, 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 softwares 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

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

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	Pre Happy 8-12 score	Post Happy 8-12 score	Media Cambio 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	-0.32	
STAIC	Experimental	60.71	42.72	-17.99	9.33; <.001
	Control	43.31	34.74	-8.57	
<i>Rendimiento académico (matemáticas)</i>	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	0.08	
<i>Rendimiento académico (inglés)</i>	Experimental	6.62	6.77	0.15	.303; .58
	Control	6.37	6.69	0.32	

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

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

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.

Test	Grupo	Pre Happy 12-16 score	Post Happy 12-16 score	Media Cambio pre/post	Cambio pre/post F; p-value
QDE SEC Total	Experimental	6.09	6.05	-0.04	3.77; .52
	Control	6.26	6.18	-0.08	
QDE SEC Conciencia Emocional	Experimental	7.38	7.57	0.19	7.71; .01
	Control	7.24	7.32	0.08	
QDE SEC Regulación Emocional	Experimental	5.12	5.06	-0.06	.17; .68
	Control	5.22	5.25	0.03	
QDE SEC Autonomía	Experimental	5.82	6.01	0.19	6.02; .01
	Control	5.96	6.02	0.06	
QDE SEC Competencia Social	Experimental	5.96	5.97	0.01	.20; .65
	Control	6.13	6.03	-0.10	
QDE SEC Competencias de Vida	Experimental	6.30	6.54	0.24	26.25; <.001
	Control	6.50	6.77	0.27	
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	

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 QDE-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 QDE-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 alumnos 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 los alumnos más jóvenes, 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 alumnos 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 de alumnos 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 a los alumnos 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 los alumnos de edades más tempranas, éstos disminuyeron notablemente y de forma estadísticamente significativa en la evaluación posttest. 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 presentaban los alumnos 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 de los alumnos 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

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

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 de los alumnos 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. 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*. *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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 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 IRURTIA, 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., DYMNIKI, A., TAYLOR,R., SCHELLINGER, K. (2011). The impact of enhancing students social and emotional rearning: 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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 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). *Aprende a conviure*. 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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 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.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- 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., GÁZQUEZ, J., 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.

- 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 cortex 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., MCDUGALL, P., KYGSMAN, A., SMITH, D., CUNNINGHAM, C.E., HALTIGAN, J.D., Y HYMEL, S. (2014). *School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: 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.

QUARTA PART

Discussió, conclusions i bibliografia

En aquesta secció es treballarà cada un dels objectius i hipòtesis de treball de la nostra recerca. S'estudiarà de quina manera els diferents articles publicats contribueixen a analitzar-los. Veurem l'aportació de cada un dels articles, i com la suma de tots ells presenta una visió global i completa del treball d'investigació realitzat.

7 DISCUSSIÓ, CONCLUSIONS I BIBLIOGRAFIA

7.1 DISCUSSIÓ GLOBAL DELS RESULTATS

L'objectiu general de la tesi doctoral és:

Implementar i avaluar el programa d'educació emocional gamificat Happy 8-12.

Aquest objectiu té associada una hipòtesi general de treball per tal de fer-lo operatiu:

Si s'entrena els alumnes de cycle superior d'educació primària amb el programa Happy 8-12, se'ls ajudarà a desenvolupar les competències emocionals i augmentarà el seu benestar personal i social.

L'anterior hipòtesi general es podrà validar si s'aconsegueix demostrar la validesa de les hipòtesis associades a cada un dels objectius específics que es presenten a continuació.

A continuació s'estudiarà un a un els objectius específics, les hipòtesis de treball corresponents i com es contempen en els articles publicats.

Objectiu 1. *Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació a les competències emocionals.*

La hipòtesi de treball associada a aquest objectiu postula que ***si s'entrena els alumnes amb el programa Happy 8-12 milloraran les seves competències emocionals.***

Als articles 1, 2 i 4 es demostra clarament la incidència del programa Happy 8-12 en la millora de les competències emocionals dels alumnes, una millora que no es produeix en el grup control. La mida de l'efecte no és gran, la qual cosa s'atribueix a la naturalesa estable de les competències i a la curta durada del programa Happy 8-12 (entre 5 i 7 mesos en funció del ritme de cada escola).

A l'article 4 (taula 1) i a l'article 2 (taula 1) es presenten els resultats del CDE total i les 5 subescales del CDE corresponents als 5 grups de competències emocionals proposat pel GROPE (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007). Podem observar que en el grup experimental augmenten, a més del CDE total, els valors dels 4 primers blocs de competències emocionals (consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional i competència social) mentre que es manté igual l'últim bloc (competències per a la vida i el benestar emocional). En el segon bloc (regulació emocional) trobem que les diferències entre el grup experimental i el grup control són estadísticament significatives a favor del primer grup.

A l'article 1 (taula 2) es presenten els resultats del qüestionari post hoc del CDE, administrat un any després de la intervenció. Un alt percentatge dels alumnes del grup experimental té la capacitat de posar nom a les emocions que senten (79.2%) i saben donar respostes assertives (52.6%). En canvi, només un 32.8% d'aquests alumnes són capaços de regular els seus pensaments.

La hipòtesi de treball ha estat validada, la qual cosa demostra que el programa Happy 8-12 és una eina adequada per a la millora de les competències emocionals dels infants de 8 a 12 anys.

Objectiu 2. Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació a l'ansietat dels alumnes.

L'ansietat dels alumnes, mesurada amb el qüestionari STAIC, va experimentar un descens tant en el grup experimental com en el grup control.

Als articles 1, 2 i 4 es troben les dades referents a aquesta variable. Al grup experimental la puntuació en ansietat-estat baixa 17.99 punts després d'administrar el programa happy 8-12. Al grup control el nivell d'ansietat-estat,

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

en el mateix període, només baixa la meitat, 8.57 punts. Així doncs, l'efecte del programa Happy 8-12 és fortament significatiu a nivell estadístic i favorable al grup experimental.

La literatura prèvia ja ens informa que millorant les competències emocionals dels alumnes s'aconsegueix millorar l'estat emocional i es redueix la seva ansietat (Davidson i McEwen, 2012; Pérez-Escoda et al., 2014).

Objectiu 3. Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació al clima d'aula.

El programa Happy 8-12 també obté resultats positius en aquest objectiu. A l'article 1 (taula 1) s'observa com el grup experimental millora en totes les subescales del qüestionari *Clima social de l'aula*, mentre que el grup control només millora en 6 de les 9 subescales. Les subescales *Interès* i *Organització* mostren una diferència estadísticament significativa a favor del grup experimental en comparar el moment pretest i el moment postest.

Els resultats del qüestionari *Clima de pati* es poden trobar a l'article 1 (taula 3). Mentre al grup control no hi ha cap variable que millori significativament, al grup experimental es troben dos ítems amb millores estadísticament significatives: *¿Insultas a tus compañeros?* i *¿Agredes a tus compañeros?*

Aquests resultats són molt similars a la literatura prèvia i confirmen que l'entrenament en habilitats socials i emocionals millora el clima global que s'estableix a les aules, a més de solucionar els conflictes puntuals (Brackett et al., 2010; Wang et al., 2014).

Objectiu 4. Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació als conflictes entre iguals.

A l'article 1 es fa una descripció dels resultats sobre l'observació de conflictes a l'hora del pati.

Hi ha diferències significatives entre el grup experimental i el grup control. El grup experimental, després de treballar el programa Happy 8-12, experimenta una davallada del 16% en número de conflictes. D'altra banda el grup control, en el mateix període, experimenta un augment del 7% en el número de conflictes a l'hora del pati.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

En aquesta investigació es comprova que hi ha una relació directa entre les competències emocionals i les conductes conflictives; un fet que ja havien posat de manifest diferents autors (Bisquerra, 2014; Filella, 2014).

Objectiu 5. Estudiar l'efecte del programa Happy 8-12 en relació al rendiment acadèmic dels alumnes.

Els resultats del rendiment acadèmic es presenten als articles 1, 2 i 4.

Tot i que les notes augmenten tant en el grup experimental com en el grup control, el cert és que en el grup experimental l'augment és superior, concretament en l'assignatura de Llengua Castellana el rendiment acadèmic va augmentar de forma significativa.

Les notes de les assignatures es varen recollir abans de començar el programa Happy 8-12 i immediatament després d'implementar-lo. En altres investigacions seria necessari recollir també les notes passat un període de temps (un curs escolar per exemple) per tal d'estudiar l'evolució de les notes a llarg termini.

Els resultats coincideixen amb altres estudis que correlacionen la capacitat de gestió de les emocions amb el rendiment acadèmic (Extremera i Fernández-Berrocal, 2004; Greenberg et al., 2003; Spinrad et al., 2004).

El fet d'entrenar les competències emocionals i la resolució dels conflictes amb un videojoc afavoreix també la motivació dels alumnes, la qual cosa té un efecte positiu en la tasca docent del mestre (McGonigal, 2011).

Objectiu 6. Estudiar la satisfacció del programa Happy entre els seus usuaris (mestres i alumnes).

A nivell quantitatiu la satisfacció dels usuaris del programa Happy 8-12, mestres i alumnes, queda recollida a l'article 1 (taula 4) i a l'article 3 (taula 1).

El nivell de satisfacció és alt en els dos grups: 3,65 sobre 5 per als mestres i 4,30 sobre 5 per als alumnes. Una valoració baixa hagués pogut afectar el desenvolupament del programa, ja que una motivació baixa podria implicar una menor eficàcia del programa. D'altra banda, una valoració excessivament alta també es podria interpretar com un factor de biaix a l'hora d'interpretar els resultats obtinguts.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

A nivell qualitatiu (entrevistes als mestres), l'article 3 destaca que gràcies al programa Happy 8-12 els docents s'han conscienciat de la importància d'educar les competències emocionals per a una resolució assertiva dels conflictes. Manifesten que els ha servit a ells mateixos per aprendre el procés de regulació emocional. Exposen la necessitat d'incorporar l'educació emocional a nivell curricular als centres escolars. També defensen que tant a la formació inicial com a la formació contínua del professorat s'ha de fomentar l'educació emocional.

Els alumnes consideren que el videojoc Happy 8-12 és prou intuïtiu, fàcil de jugar i entenedor, a més de força divertit. Afirment que s'han trobat situacions conflictives similars a la vida real i entenen que aquest programa els ha ajudat a regular les emocions negatives i a afrontar els conflictes de forma assertiva.

Els mestres recomanen el videojoc i destaquen el seu valor educatiu. Consideren que és una eina important per a sistematitzar el procediment de resolució de conflictes. També afirmen que el videojoc és atractiu i força adequat per a treballar l'educació emocional dins de les aules.

7.2 CONCLUSIONS FINALS I PROSPECTIVA

La Tesi doctoral que es presenta ha estat dissenyada per estudiar els efectes del programa d'educació emocional Happy 8-12. Amb un format de videojoc educatiu, aquest programa té l'objectiu d'entrenar les competències emocionals i ensenyar a resoldre els conflictes de forma assertiva als alumnes de 8 a 12 anys.

Es postula que la millora de les competències emocionals i la resolució assertiva dels conflictes comportarà una reducció de l'ansietat dels alumnes, una millora del clima de l'aula i augmentarà el seu rendiment acadèmic.

La investigació mostra que, tal com s'havia previst, l'entrenament amb el programa Happy 8-12 ha millorat les competències emocionals dels alumnes, s'han reduït els conflictes, s'ha reduït significativament l'ansietat, ha millorat el clima de l'aula i finalment ha augmentat el rendiment acadèmic.

Hem de matisar que les millores que hem trobat de vegades han tingut un nivell d'efecte discret. La literatura consultada ens informa de dos factors a tenir en compte:

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

En primer lloc, que hi ha variables de naturalesa estable que necessiten un temps d'incidència llarg per poder notar els efectes del tractament. Les competències emocionals i el clima de l'aula entrarien en aquest apartat.

D'altra banda, els programes educatius per ser efectius han de tenir una durada mínima de 45 a 60 minuts a la setmana durant tot el curs escolar (Bisquerra, 2011; Cejudo, 2014). En el nostre treball, les escoles van realitzar el programa Happy 8-12 autònomament, amb una classe setmanal (entre 45 i 60 minuts) i una durada entre 5 i 7 mesos en funció de cada centre.

Queda demostrada la validesa del programa d'educació emocional Happy 8-12. Diferents autors entenen que aquest tipus de programes tenen un alt valor com a eines de prevenció primària a les escoles (Bisquerra, 2014; CASEL, 2013; Rimm-Kaufman, Larsen, Baroody, Curby, Ko, Thomas, Merritt, Abry i DeCoster, 2014). Això no obstant, aquests programes s'han d'emmarcar en un clima adequat de convivència, amb la presència de programes de mediació i amb la participació de tota la comunitat educativa per tal d'anticipar-se a situacions conflictives o de presència d'assetjament (Ibarrola i Iriarte, 2012; Medina, 2010).

El Programa Happy 8-12 aposta per la resolució assertiva dels conflictes a través de l'educació emocional. Una perspectiva que ens permet obrir noves línies d'investigació que combinin les dues matèries.

D'altra banda, Happy 8-12 utilitza una metodologia eminentment pràctica i atractiva, demanant als alumnes que juguin a un videojoc interactiu. Tant els alumnes com els mestres destaquen el factor motivador d'aquest nou mètode educatiu, que transmet els coneixements a través del gaudi i les activitats pràctiques, més enllà de l'exposició teòrica tradicional.

El present treball obre les portes a investigar l'educació emocional i la resolució assertiva dels conflictes entre iguals a través de recursos lúdics, com ara els videojocs. Valorem que és una línia de treball pionera i amb força possibilitats d'expansió.

Els professionals que han participat en la recerca, mestres i equips directius, consideren imprescindible la formació inicial i la formació contínua en relació a l'educació emocional i la convivència pacífica. Fins i tot es troba molt necessària la inclusió d'aquestes matèries al currículum escolar.

Ens agradaria posar en valor el document que es presenta i que completa el format de la tesi per compendi d'articles acadèmics. Els articles, per separat,

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

presenten resultats parcials de la recerca realitzada, degut en gran part a la urgència i la pressió que suposa publicar en revistes acadèmiques especialitzades. D'altra banda, aquesta tesi doctoral s'esforça en donar una visió global, des d'una perspectiva holística. Podríem assimilar la tesi doctoral que presentem amb un puzle complet, mentre que els diferents articles serien les peces necessàries per poder construir-lo.

Com a línia de futur d'aquest treball seria interessant poder avaluar els efectes del programa Happy 8-12 a més llarg termini, un mínim de dos cursos acadèmics. Un estudi longitudinal permetria veure l'evolució de les diferents variables i el valor preventiu d'aquest programa. Cal desenvolupar eines que treballin la base de les competències socials i emocionals, més que no pas solucions puntuals als conflictes que es vagin generant.

La nostra ha estat una petita contribució a la suggerent proposta del Dr. Rafael Bisquerra (2011, p. 13) ***“una educació per a la felicitat basada en els coneixements científics podria ser una innovació educativa revolucionària”***. Estem d'acord amb Aristòtil quan propugna que ***“la felicitat és el propòsit de la vida; i la manera d'aconseguir-la és a través de les virtuts”***. Per treballar les virtuts cal fer primer un exercici d'introspecció personal ***“Coneix-te a tu mateix”***, ja que tal com descobreix Edgar Morin (2001) ***“la violència resulta de la incompetència emocional i de l'analfabetisme moral. L'educació és l'únic escenari que ens queda”***.

7.3 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES**BIBLIOGRAFIA**

Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Acampora, G., Loia, V. i Vitiello, A. (2012). Improving game bot behaviours through timed emotional intelligence. *Knowledge-Based Systems*, (34), 97-113. doi: 10.1016/j.knosys.2012.04.012

Ainsworth, M.D., i Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. Dins J. Delval (Ed.): *Lecturas de psicología del niño, Vol 1*. Madrid: Alianza (versió castellana, 1978).

Alberici, A. i Serreri, P. (2005). *Competencias i formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.

Alonso, J. i Navazo, M (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1), 1-5. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031359>

Altsuler, J.L. i Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, 60 (6), 1337-1349. Doi: 10.2307/1130925

Alvarez González, M., Riart, J., Martínez Muñoz, M. i Bisquerra, R. (2010). El modelo de programas. Dins Bisquerra (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters kluwer, 85-102.

Alzate, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, (7), 107-122. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10347/5243>

Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos: una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Antunes, C.A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.

- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. Nova York: Columbia University Press.
- Aristòtil (384-322aC). *Ètica a Nicòmac. Llibre I*. Recuperat de www.xtec.cat/adomingo/filosofia/6%20-%20ETICA%20I%20POLITICA/ArisText.pdf
- Bailey, K., i West, R. (2013). The effects of an action video game on visual and affective information processing. *Brain Research*, (1504), 35-46. doi: 10.1016/j.brainres.2013.02.019
- Bandura, A. i McDonald, F.I. (1963). The influences of social reinforcement and the behavior of models in shaping childrens moral judgments. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 67 (3), 274-281. Doi: 10.1037/h0044714
- Bar-On, R.A. (1990). Enviromentally induced positive affect: its impact on self-efficacy, task performance, negotiation and conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(5), 368-384. doi: 10.1111/j.1559-1816.1990.tb00417.x
- Bar-On, R. i Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, C. i Song, F. (2005). Emotions in the conflict process: An application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (1), 30-54. Doi: 10.1108/eb022922
- Beneyto, V.B. (2010). Efecto mediador del optimismo en los sesgos cognitivos provocados por emociones inducidas. Tesi doctoral. Madrid: UNED.
- Berastegui, J. (2015). *Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo*. Tesi doctoral. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Ibérica.
- Bermejo Campos, B. i Fernández Batanero, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Revista de Educación Inclusiva 3 (2), 65-76. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24557>

Binaburo, J.A. i Muñoz, B. (2007). *Educar desde el conflicto*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2001). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. *Agora digital* (2). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963199>

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperat de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis-Wolkers Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea.

Bisquerra, R. (Coord.) i Cuadrado, M. (2010). *Sentir y pensar. 6 Primaria*. Madrid: SM.

Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Doi: 10.5944/educxx1.1.10.297

Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2014). Educación emocional para la prevención. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 97-115). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Bisquerra (Coord.) i Roger, I. (2013). *La educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. Tomo 2.* México: Alfaomega.
- Bisquerra, R., Pérez González, J.C. i García Navarro, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación.* Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M.J., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez, R. I Vázquez, 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. (Coord.), Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., Avilés, J.M. i Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blair, C. i Raver, C (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, (66), 711-731. doi: 10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Blakemore, S.J. i Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro.* Barcelona: Ariel.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers: the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 650-668. Doi: 10.1108/09578230310504643
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., i Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, (339), 293-315. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59938>
- Block, J.H. i Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Dins W.A. Collins (Ed.): *Development of cognition, affect, and social relations.* Hillsdale: Erlbaum.
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa compresiu d'activitats d'Educació primària i secundària obligatòria.* Barcelona: Rosa Sensat.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión.* Buenos Aires: Paidós (versió castellana 1984).

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Brackett, M., Rivers, S., Reyes, M. i Salovey, P. (2010). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words currículum. *Learning and Individual Differences* 22 (2), 218-224. Doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Brenner, E. i Salovey, P. (1997). Emotional Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal, and Individual considerations. Dins P. Salovey i D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implication* (pp. 168-192). Nova York: Basic Books.
- Brown, R. (1973). *The acquisition of morality. A Social Psychology*. Nova York: Collier-Mc Millan International Edit.
- Burton, J.W, (1972). Resolution of conflict. *International Studies Quaterly*, 16 (1), 5-29. Doi: 10.2307/3013469
- Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros Morente, A. i Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (article acceptat, pendent de publicació).
- Carvajal, D. (2015). ¿Pueden los videojuegos jugar un papel relevante en educación?. *Resergate* (conference paper). doi: 10.13140/RG.2.1.1425.1365
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2006). *SEL Competences*. En línia. University of Illinois at Chicago: Chicago. Recuperat de http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2011). *Benefits of SEL*. Recuperat de www.casel.org
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Recuperat de www.casel.org
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. i Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, (36), 883-892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001

- Castrillón, D.A. i Borrero, P.E. (2005). Validación del inventario de ansiedad estado-rasgo (STAI-C) en niños escolarizados entre los 8 y 15 años. *Acta colombiana de psicología*, 8 (1), 79-90. Recuperat de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552005000100005&script=sci_abstract&tlng=es
- Cejudo, J. (2014). Recomendaciones para el diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación emocional en el contexto escolar. Dins M. Alvarez i R. Bisquerra (Eds): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Cejudo, J. i Latorre, S. (2015). Efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 13 (2), núm. 36, 319-342. Doi: 10.14204/ejrep.36.15060
- Cherniss, C. 2000. Social and Emotional Competence in the Workplace. Dins R. Bar-On i J.D.A. Parker (Ed.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. València: Universitat de València. Recuperat de www.uv.es/~cholz
- Chóliz, M. i Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). Dins F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez i M. Chóliz (Coord.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 395-418). Madrid: McGrawHill.
- Cobos, P. (1999). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Pirámide.
- Cole, P.M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, (57), 1309-1321. doi: 10.2307/1130411
- Collell, J. i Escudé, C. (2007). Una aproximació al fenomen del maltractament entre alumnes (Bullying). *ICVE Revista Estudis de la violència*, (1) [En línia]. Recuperat de <http://www.xtec.cat/jcollell/AP%20ICEV.pdf>
- Connolly, T.M., Boyle, E.A., MacArthur, E., Hainey, T. i Boyle, J.M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games

and serious games. *Computers and Education*, 59 (2), 661-686. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.004

Cortés, S., García, M.R., i Lacasa, P. (2012). Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (33). Recuperat de <https://revistas.um.es/red/article/view/233141>

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.

Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.

Darwin, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nova York: Appleton Century Crofts. (Versió castellana de 1894: Alianza editorial).

Davidson, R.J. i McEwen, B.S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15 (5), 689-695. doi: 10.1038/nn.3093

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperat de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>

Del Moral, M.E., Fernández, L.C. i Guzmán, A.P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (2), núm. 36243-270. doi: 10.14204/ejrep.36.14091

Del Rey, R. i Ortega Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta*, (10), 77-89. Recuperat de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59351>

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI*. París: UNESCO. Recuperat de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Desivilya, H.S., i Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (1), 55-69. doi: 10.1108/eb022923
- Díaz, J. i Troyano, Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperat de https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACI%C3%93N%20APLICADO%20AL%20%C3%81MBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
- Díaz, V.M. i García, M.D. (2005). Los videojuegos y su capacidad didáctico-formativa. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (26), 113-119. Recuperat de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2609.htm>
- Dougherty, L.R. (2006). Children's emotionality and social status: A meta-analytic review. *Social Development*, 15 (3), 394-417. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00348.x
- Duncan, G.J., Claessens, A., Huston, A.C., Pagani, L.S., Engel, M., Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43 (6) 1428-1446. Doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Durlak, J.A., Weissberg, R., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. i Schellinger, K.B. (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. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology* 51 (1), 665-697. Doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P. i Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

school children. *Child development*, (68), 295-331. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01941.x

Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ekman, P. (1994). Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique. *Psychological Bulletin*, 115 (2) 268-287. Doi: 10.1037/0033-2909.115.2.268

ENS (2017). Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius. Recuperat de <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Etxeberria, F. (2001). *Videojuegos y educación*. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperat de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/56438>.

Etxevarría, I. (2002). Emociones sociales I. Dins F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez i M. Chóliz (coord), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp. 374-393). Madrid: McGrawHill.

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. Dins F.A. Muñoz, B. Molina i F. Jiménez (Eds.) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura para la Paz* (pp. 599-605). Granada.

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 6 (2), 1-17. Recuperat de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>

Feeny, J.A. i Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, (58), 281-291.

Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Fernández-Abascal, E.G. (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F., i Breva, A. (2002). Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa). Dins F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez i M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la motivación y la emoción* (pp.333-351). Madrid: McGrawHill.
- Fernández Berrocal, P. i Extremera, N. (2006). La investigación de la Inteligencia Emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 2-3, 139-153.
- Fernández Berrocal, P. i Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), núm. 15, 421-436. Recuperat de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Filella, G. (2014). *Aprende a convivir. Happy 8-12: videojoc per al desenvolupament de les competències emocionals*. Barcelona: Barcanova.
- Filella, G., Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2014). SEL with a Video Game (Happy) to Resolve Interpersonal Conflicts. *American Educational Research Association*, 8 (1), 20. Recuperat de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/SEL-with-a-Video-Game-Happy-to-Resolve-Interpersonal-Conflicts.pdf>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology (EJREP)*, 14 (3), núm. 40, 582-601. doi 10.14204/ejrep.40.15164
- Filella, G., Pérez-Escoda, N., Agulló, M.J. i Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, (26), 125-147. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10171/36786>
- Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., i Morell, A. (2008). *Conflictes no, gràcies!. Programa d'Educació Emocional en el Centre Penitenciari Ponent*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Recuperat de http://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/cataleg/crono/2008/conflictesNo_CA.pdf

- Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. i Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), núm. 15, 383-400. Doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1283
- Fridja, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fridja, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. A P. Ekman i R. Davidson (Eds.) *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. Oslo/London: International Peace Research Institute/Sage Publications.
- García Larrauri, B. (2001). *Prácticas de Psicología del Desarrollo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García, J.A. i Martínez, P. (1991). *Psicomotricidad y educación preescolar*. (7a Edición). Madrid: García Núñez, editor.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gifford, B.R. (1991). The learning society: Serious play. *Chronicle of Higher Education*, (7), 171-180.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R. i Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. Dins R. Schulze i R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An internacional Handbook* (pp. 233-253). Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nova York: Bantam Books. (Versió castellana, 2006: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- González, C.S. i Mora, A. (2015). Técnicas de gamificación aplicadas en la docencia de Ingeniería Informática. *ReVisión*, 8 (1), 29-40. Recuperat de <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path%5B%5D=152&path%5B%5D=301>
- Graczyk, P. A., Weisberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J. Greenberg, M. T., i Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based social and Emotional Learning Programs. Dins R. Bar-On i J. D. A. Parker (Eds.): *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp 391-410. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. Doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Gross, J. (1999). Emotion and emotion regulation. A L.A. Pervin i O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2a ed.) (pp. 525-552). New York: Guilford.
- Gross, J. (2007). *Handbook of Emotion Regulation*. Nova York: Guilford Press.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: corrent status and future prospects. An *International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, (26), 1-26. Doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- Gross, J. i Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. A J. Gross (Ed.): *Handbook of Emotion Regulation* (3-24). Nova York: Guilford Press.
- Güell i Muñoz (2003). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. A E.M. Hetherington (eds.): *Handbook of child psychology, Vol. 4 Socialization, personality and social development*, 275-385. Nova York: Wiley.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. i Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico DF: McGraw Hill.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, (12), 47-68. Recuperat de <http://www.revistafuentes.es/>
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens*. Madrid: Alba.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz.
- Ibarrola, S. i Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Madrid: Pirámide.
- Informe Fundación Marcelino Botín (IFMB). (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín. Recuperat de <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion.emocional-y-social-analisis-internacional.html>
- Izard, C. E. (1982). *Measuring emotions in infants and children*. Nova York: Cambridge University Press.
- Izard, C.E. (1989). The structure and functions of emotions: Implication for cognition, motivation and personality. Dins I.S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lectura series (vol. 9)* (pp. 35-73). Washington DC: American Psychological Association.
- Izard, C.E. i Ackerman, B.P. (2000). Motivational, Organizational and Regulatory Functions of Discrete Emotions. Dins M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, 2a Edició, (pp. 253-264). Nova York: Guilford Press.
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S., i Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision Negotiation*, (17), 465-495. doi: 10.1007/s10726-008-9107-0
- Jordà, R. (2014). *Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional: Incidència en la Intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Kleinginna, P. R. i Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5 (3), 263-291. doi:10.1007/BF00993889

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Kohlberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. A cognitive developmental approach. *Infancia y Aprendizaje*, 5 (18), 33-51. Doi: 10.1080/02103702.1982.10821935
- Lang, P. J. (1999). Cognition in emotion: Concept and action. A C.E. Izard, J. Kagan i R.B. Zajong (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 192-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D. i Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nova York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive Sports. *The Sport Psychologist*, 14 (3), 229-252. Recuperat de http://tonypickering.com/documents/Lazarus_2000.pdf
- LEC (2009). *Llei d'Educació de Catalunya*. DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) Núm. 5422, de 10 de juliol de 2009. Recuperat de <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48041.pdf>
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Lewis, M., Alessandri, S. M. i Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63 (3), 630-638. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01651.x
- Liu, C., Cheng, Y. i Huang, C. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, 57 (3), 1907-1918. doi: 10.1016/j.compedu.2011.04.002
- Llorca Díez, M.A. (2009). *Hábitos y uso de los videojuegos en la comunicación visual: Influencia en la inteligencia espacial y el rendimiento escolar*. Tesi doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 106, de 4 de maig de 2006. Recuperat de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Loftus, G.R. i Loftus, E.F. (1983). *Mind at Play; The Psychology of Video Games*. Recuperat de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=577988>.

- LOGSE (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm. 238, de 4 d'octubre de 1990. Recuperat de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. BOE (Boletín Oficial del Estado) núm 295, de 10 de desembre de 2013. Recuperat de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lopes, P.N., Salovey, P. i Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658. Doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Sánchez, F. (1993). El apego a la largo del ciclo vital. Dins M.J. Ortiz i S. Yarnoz (Ed.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Marqués, P. (2003). *Los videojuegos y sus posibilidades educativas*. Barcelona: UAB. Recuperat de <http://www.peremarques.net/pravj.htm>
- Marsh, H.W., Smith, I.D. i Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Education Psychology*, 77 (5), 581-596. Doi: 10.1037/0022-0663.77.5.581
- Martínez, M. i Tey, A. (2003). *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* (38), 33-52. Recuperat de [file:///C:/AA/articulos%20tesi%20bibliografia/Martinez-Otero%20\(2005\)%20rie38a02.pdf](file:///C:/AA/articulos%20tesi%20bibliografia/Martinez-Otero%20(2005)%20rie38a02.pdf)

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Maureira, F. i Maureira, Y. (2011). Biología y etapas del juego infantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (4), 67-75. Recuperat de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/28891/26848>
- Mayer, J.D. i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Dins P. Salovey i D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implicacions* (pp. 3-34). Nova York: Basic Books.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Nova York: Penguin Press.
- Medina, M. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62 (1), 93-107. Recuperat de [file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Medina%20\(2010\)%20Dialnet-LaPrevencionDeLaViolencia-3178539.pdf](file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Medina%20(2010)%20Dialnet-LaPrevencionDeLaViolencia-3178539.pdf)
- Mendez, L. i Del Moral, M.E. (2015). Investigación e Innovación Educativa con Videojuegos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (2) 211-218. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.15079>
- Mestre, J.M., Guil, R. i Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 6 (16). Recuperat de reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. i Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, 18 (1), 112-117. Recuperat de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285
- Mestre, J.M., Guil, R., i Segovia, F. (2007). La inteligencia emocional: un valor preventivo de la conflictividad en el aula. *I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Michael, D. i Chen, S. (2005). *Serious Games. Games that educate, train, and inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- Milicic, N. i Arón, A.M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9

(2), 117-120. Recuperat de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>

Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Tesi doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.

Morgado, I. (2010). *Emociones e Inteligencia Social*. Barcelona: Ariel.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Muir Ryan, N. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. *Research in Nursing and Health*, 12 (2), 111-122. Doi: 10.1002/nur.4770120208

Muñoz de Morales, M. i Bisquerra, R. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 12 (1), 3-22. Recuperat de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4556089>

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de educación*, (337), 213-234. Recuperat de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337_11.pdf

Noddings, H. (2003). *Happiness and education*. Nova York: Cambridge University Press.

Núñez del Río, C. i Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 20 (3), 257-269. Recuperat <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4170&dsID=Documento.pdf>

Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

adolescentes nigerianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2) núm. 15, 281-296.

Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81. Recuperat de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>

Olson, C.K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14 (2), 180-187. Doi: 10.1037/a0018984

Olweus, D. (1999). Sweden. Dins PK. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano i P. Slee (Eds): *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Londres i Nova York: Routledge.

Ortega Navas, M.C. (2010). La Educación Emocional y sus implicaciones en la Salud. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 21 (2), 462-470. Doi: 10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559

Ortega Ruiz, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313), 143-158. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f>

Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. A A. Moreno i M.P. Soler (Coord.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ortega Ruiz, R. (Dir.) (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Ortega Ruiz, R., Rey, R. i Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. Recuperat de [file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Ortega%20Ruiz%20\(2013\)%20Dialnet-LaConvivenciaEscolar-4697267.pdf](file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Ortega%20Ruiz%20(2013)%20Dialnet-LaConvivenciaEscolar-4697267.pdf)

Ortiz, M. J (2001). Desarrollo emocional. Dins F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes i M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Ortony, A., Clore, G.L. i Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. Madrid: Siglo XXI.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez, F. i Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. Dins E.G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.
- Palomo, A.M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (4), 79-90. Recuperat de [file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Palomo%20\(1989\)%20Dialnet-LaurenceKohlberg-117615.pdf](file:///C:/AA/articles%20tesi%20bibliografia/Palomo%20(1989)%20Dialnet-LaurenceKohlberg-117615.pdf)
- Pascual, V. i Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.A., Tompsett, C.J. i Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, (70), 179-185.
- Pérez Carbonell, A., Ramos, G. i López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, (350), 221-252. Recuperat de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROOP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). Dins J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano i A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperat de http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/CUESTIONARIOS-_grop-ZARAGOZA-2015-2.pdf
- Pérez-Escoda, N., Filella, G. i Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación: De la orientación profesional a la orientación

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

psicopedagógica. *Revista Currículum*, (22). 55-71. Recuperat de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111323/1/575401.pdf>

Pérez-Escoda, N., López-Cassà, E. i Torrado, M. (2013). La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. Comunicació presentada al CIIEB *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza. Recuperat de <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/2013-la-competencia-emocional-i-el-rendimiento-acadc3a9mico-en-educac3b3n-primaria-zaragoza-ciieb.pdf>

Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. i 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. Recuperat de <https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/07/competc3a9ncias-emocionales-y-ansiedad.pdf>

Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), núm. 15, 523-546. Doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1285

Pérez-González, J.C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. A R. Bisquerra (ed.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp.56-69). Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.

Petrides, K. V., Frederickson, N. i Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293. doi: 10.1016/S0191-8869(03)000084-9

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1970). *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.

Piaget, J. (1971). *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella.

Piaget, J. (1981). *¿Dónde va la educación?* Barcelona: Teide.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Picq, L. i Vayer, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary analysis*. New York: Harper and Row.
- Prince, K., Lefkowitz, L. i Woempner, C (2009). *Crafting Policy for Emerging Educational Futures*. Knowledge Works Foundation. Recuperat de <https://knowledgeworks.org/wp-content/uploads/2018/01/policy-briefs-2020-forecast.pdf>
- Prinz, J.J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Renom (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A.A., Baroody, A.E., Curby, T.W., Ko, M., Thomas, J.B., Merrit, E.G., Abry, T. i DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 52 (3) 567-603. Doi: 10.3102/0002831214523821
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. i Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, (2), 661-670. Doi: 10.1038/35090060
- Roelfsema, P.R., Van Ooyen, A. i Watanabe, T. (2010). Perceptual learning rules based on reinforcers and attention. *Trends in Cognitive Sciences*, 14 (2), 64-71. Doi: 10.1016/j.tics.2009.11.005
- Romera, E., Rodríguez, S. i Ortega, R. (2015). Children's perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 27 (1), 158-185. Doi: 10.1080/11356405.2015.1006850
- Ros-Morente, A., Cabello, E., Filella, G. (2018). Analysis of the effects of two gamified emotional education software's in emotional and well-being variables in Spanish children and adolescents. *International Journal of*

Emerging Technologies in Learning, 13 (9), 148-159. Doi: 10.3991/ijet.v13i09.7841

Ros-Morente, A., Filella, G., Ribes, R. i Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 28 (1), 8-18. Recuperat de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Analisis-de-la-relaci%C3%B3n-entre-competencias-emocionales.pdf>

Rose, A.J. i Asher, S.R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75 (3), 749-763. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00704.x

Rueda, P. (2017). *Diseño, implementación y evaluación del programa gamificado de Educación Emocional Happy 12-16*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat de Lleida.

Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A. (2017). Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes. *Innovación educativa*, (27), 75-90. Doi: 10.15304/ie.27.4315

Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Vendrell, C. (2016). El programa de educación emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 153-166. Doi: 10.15366/tp2016.28.011

Saarni, C. (1984). Observing children's use of display rules: Age and sex differences. *Child Development*, (55), 1504-1413.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. Dins P. Salovey i D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nova York: Basic Books.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. Dins R. Bar-On i J.D.A. Parker (Eds), *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 68-69). San Francisco: Jossey-Bass.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Sadalla, G., Holmberg, M. i Halligan, J. (1990). *Conflict resolution: An elementary school curriculum*. San Francisco: The Community Board Program.
- Sáez de Ocáriz Granja, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Tesi doctoral. Lleida: UdL.
- Salovey, P. i Sluyter, D.J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nova York: Basics Books.
- Sánchez Arroyo, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos*. Tesi doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Schollmeyer, J. (2006). Games get serious. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 62 (4), 34-39. Doi: 10.1080/00963402.2006.11461001
- Schutte, N., Malouff, J. i Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5 (1), 56-72. Recuperat de https://www.researchgate.net/publication/236455269_Increasing_Emotional_Intelligence_through_Training_Current_Status_and_Future_Directions
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Shaffer, D.R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Síndic de Greuges de Catalunya (2006). *Informe extraordinari sobre Convivència i conflictes als centres educatius*. Recuperat de www.sindic.cat
- Slater, A. i Lewis, M. (2002). *Introduction to infant development*. Oxford: Oxford University Press.
- Soldevila Benet, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. Tesi doctoral. Lleida: UdL.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

- Spielberger, C.D. (1998). *STAIC Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado / Rasgo en niños*. Madrid: TEA Ediciones SA.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R., Kupanoff, K., Ringwald, S. i Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental psychology*, 40 (1), 67-80. Doi: 10.1037/0012-1649.40.1.67
- Thomas, K.W. i Kilman, R.H. (1975). The social desirability variable in organization research. *Academy of Management Journal*, 18 (4), 741-752.
- Thompson, A. i Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. Dins A.M. Kring i D.M. Sloan (Eds), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (38-58). Nova York: Guilford Press.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de formadores*. Madrid: Narcea.
- Torrijos Fincias, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Tesi doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ulutas, I. i Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35 (10), 1365-1372. Doi: 10.2224/sbp.2007.35.10.1365
- UNESCO (2015). *Repensar l'Educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Recuperat de unesdoc.unesco.org
- Vázquez de Prada, C. (2015). *Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela*. Tesi doctoral. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Vericat, A. i Ordeni, A.B. (2010). Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. *Revista Chilena de Pediatría*, 81 (5), 391-401. Doi: 10.4067/S0370-41062010000500002
- Vidal, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB.

- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Voogt, J. i Pareja, N. (2010). *21st century skills. Discussion paper*. Enschede (Netherlands): University of Twente. Recuperat de http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf
- Vygotsky, L.S. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H.L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C.E., Haltigan, J.D. i Hymel, S. (2014). School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: Results from a multi- Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 360-377. Doi: 10.1037/spq0000084
- Zaccagnini, J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Zhao, Z. i Linaza, J.L. (2015). La importancia de los videojuegos en el aprendizaje y el desarrollo de niños de temprana edad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (2), núm. 36 301-318. Doi: 10.14204/ejrep.36.14018
- Zichermann, G. i Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

ANNEX 1

Declaració Dra. Pilar Rueda Carcelén



Universitat de Lleida
Escola de Doctorat

Plaça de Víctor Siurana, 1
E 25003 LLEIDA (Catalunya)
Tel. +34 973 70 20 43
Fax +34 973 70 20 42
doctorat@aga.udl.cat
http://www.doctorat.udl.cat

Tesi per articles / Tesis por artículos / Thesis articles
**Declaració Co-autor Doctor/
Declaracion Co-autor Doctor/
Co-authorship Doctor Declaration**

DADES PERSONALS/DATOS PERSONALES/PERSONAL DATA

Nom i cognoms/nombre y apellidos/full name: Pilar M. Rueda Carcelén
DNI-Passaport/DNI-Pasaporte/ ID-Passport: 47699761-S
Adreça/Direcció/Address: C/ Ramón y Cajal nº4 1ºA
CP/C.P. /Post code: 22520 Població/ Población/City: Fraga
País/País/Country: Espanya
E-mail: pilaruedacarcelen@gmail.com Telèfon/Teléfono/Phone: 686 601399

DADES DE L'ARTICLE/DATOS DEL ARTICULO/ARTICLE DATA

1. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

2. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

3. Títol/Título/Title : Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes.

Autors/Autores/Authors: Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Innovación Educativa, 27, 75-90.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2017

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

4. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

5. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

6. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

- DECLARO que els articles esmentats, que formen part de la tesi doctoral de el/la doctorand/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han estat utilitzats en la meva tesi doctoral, ni em consta que hagin estat utilitzats en cap altra tesi defensada en els darrers quatre anys.

- DECLARO que los artículos citados, que forman parte de la tesis doctoral de el/la doctorando/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han sido utilizados en mi tesis doctoral, ni me consta que hayan sido utilizados en ninguna otra tesis defendida en los últimos cuatro años.

- I DECLARE that the above-mentioned articles, included in the doctoral thesis of trainee researcher **Enric Cabello Cuenca**, it have not been used in my doctoral thesis, and I'm not aware that it have been used in any other thesis.

Data/ Fecha/ Date : 6 de març de 2019

(Signatura/Firma/Sign)



Declaració Dra. Núria Pérez Escoda



Universitat de Lleida
Escola de Doctorat

Plaça de Víctor Siurana, 1
E 25003 LLEIDA (Catalunya)
Tel. +34 973 70 20 43
Fax +34 973 70 20 42
doctorat@aga.udl.cat
http://www.doctorat.udl.cat

Tesi per articles / Tesis por artículos / Thesis articles

**Declaració Co-autor Doctor/
Declaracion Co-autor Doctor/
Co-authorship Doctor Declaration**

DADES PERSONALS/DATOS PERSONALES/PERSONAL DATA

Nom i cognoms/nombre y apellidos/full name: Núria Pérez Escoda
DNI-Passaport/DNI-Pasaporte/ ID-Passport: 38074182-M
Adreça/Direcció/Address: C/Santiago Ramón y Cajal, 9-11 1er 3aB
CP/C.P. /Post code: 08902 Població/ Población/City: L'Hospitalet de Llobregat (Barna)
País/Pais/Country: Espanya
E-mail: nperezescoda@ub.edu Telèfon/Teléfono/Phone: 635634855

DADES DE L'ARTICLE/DATOS DEL ARTICULO/ARTICLE DATA

1. Títol/Título/Title : Evaluación del programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales.

Autors/Autores/Authors: Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14 (3), 582-601.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2016

2. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

3. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

4. Títol/Título/Title : Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar.

Autors/Autores/Authors: Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella, G.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, en premsa.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2019

5. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

6. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

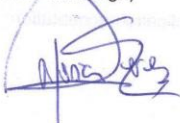
Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

- DECLARO que els articles esmentats, que formen part de la tesi doctoral de el/la doctorand/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han estat utilitzats en la meva tesi doctoral, ni em consta que hagin estat utilitzats en cap altra tesi defensada en els darrers quatre anys.

- DECLARO que los artículos citados, que forman parte de la tesis doctoral de el/la doctorando/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han sido utilizados en mi tesis doctoral, ni me consta que hayan sido utilizados en ninguna otra tesis defendida en los últimos cuatro años.

- I DECLARE that the above-mentioned articles, included in the doctoral thesis of trainee researcher **Enric Cabello Cuenca**, it have not been used in my doctoral thesis, and I'm not aware that it have been used in any other thesis.

Data/ Fecha/ Date : 6 de març de 2019
(Signatura/Firma/Sign)



Declaració Dra. Agnès Ros Morente



Universitat de Lleida
Escola de Doctorat

Plaça de Víctor Siurana, 1
E 25003 LLEIDA (Catalunya)
Tel. +34 973 70 20 43
Fax +34 973 70 20 42
doctorat@aga.udl.cat
http://www.doctorat.udl.cat

Tesi per articles / Tesis por artículos / Thesis articles
**Declaració Co-autor Doctor/
Declaracion Co-autor Doctor/
Co-autorship Doctor Declaration**

DADES PERSONALS/DATOS PERSONALES/PERSONAL DATA

Nom i cognoms/nombre y apellidos/full name: Agnès Ros Morente
DNI-Passaport/DNI-Pasaporte/ ID-Passport: 78092682T
Adreça/Direcció/Address: Asegous, 14, 2n
CP/C.P. /Post code: 25310 Població/ Población/City: Agramunt
País/País/Country: Espanya
E-mail: a.ros@pip.udl.cat Telèfon/Teléfono/Phone: 973706571

DADES DE L'ARTICLE/DATOS DEL ARTICULO/ARTICLE DATA

- Títol/Título/Title :** Evaluación del programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales.
Autors/Autores/Authors: Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A.
Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14 (3), 582-601.
Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2016
- Títol/Título/Title :** Analysis of the Effects of two Gamified Emotional Education Software's in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents.
Autors/Autores/Authors: Ros-Morente, A., Cabello, E. i Filella, G.
Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13 (9), 148-159.
Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2018
- Títol/Título/Title :** Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes.
Autors/Autores/Authors: Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A.
Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Innovación Educativa, 27, 75-90.
Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2017

Aquest document incorpora signatura electrònica. Nombre de signaturs digitals que conté: 1.
Signat: Agnès Ros Morente Data: 11/03/2019 Hora: 10:44:43
Adreça de verificació: https://ramon.aga.udl.cat/opensat/sign/Validation.do?referencia=SSRPCT-91859g_ Nombre de pàgines d'aquest document: 2.



- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

4. Títol/Título/Title : Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar.

Autors/Autores/Authors: Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella, G.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, en prensa.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2019

5. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

6. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

- DECLARO que els articles esmentats, que formen part de la tesi doctoral de el/la doctorand/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han estat utilitzats en la meua tesi doctoral, ni em consta que hagin estat utilitzats en cap altra tesi defensada en els darrers quatre anys.

- DECLARO que los artículos citados, que forman parte de la tesis doctoral de el/la doctorando/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han sido utilizados en mi tesis doctoral, ni me consta que hayan sido utilizados en ninguna otra tesis defendida en los últimos cuatro años.

- I DECLARE that the above-mentioned articles, included in the doctoral thesis of trainee researcher **Enric Cabello Cuenca**, it have not been used in my doctoral thesis, and I'm not aware that it have been used in any other thesis.

Data/ Fecha/ Date : 11 de març de 2019

(Signatura/Firma/Sign)

Aquest document incorpora signatura electrònica. Nombre de signatures digitals que conté: 1.
Signat: Agnes Ros-Morente Data: 11/03/2019 Hora: 10:49:47
Adreça de verificació: <https://manifiesto.aul.cat/openst/sign/Validation.do?reference=SSHPCE9JHS0g> Nombre de pàgines d'aquest document: 2.



Declaració Dra. Gemma Filella Guiu



Universitat de Lleida
Escola de Doctorat

Plaça de Víctor Siurana, 1
E 25003 LLEIDA (Catalunya)
Tel. +34 973 70 20 43
Fax +34 973 70 20 42
doctorat@aga.udl.cat
http://www.doctorat.udl.cat

Tesi per articles / Tesis por artículos / Thesis articles
**Declaració Co-autor Doctor/
Declaracion Co-autor Doctor/
Co-authorship Doctor Declaration**

DADES PERSONALS/DATOS PERSONALES/PERSONAL DATA

Nom i cognoms/nombre y apellidos/full name: Gemma Filella Guiu
DNI-Passaport/DNI-Pasaporte/ ID-Passport: 78075944y
Adreça/Dirección/Address: Av. de l'Estudi General, 4
CP/C.P. /Post code: 25001 Població/ Población/City: Lleida
País/País/Country:
E-mail: gfilella@pip.udl.cat Telèfon/Teléfono/Phone:

DADES DE L'ARTICLE/DATOS DEL ARTICULO/ARTICLE DATA

1. Títol/Título/Title : Evaluación del programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales.

Autors/Autores/Authors: Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14 (3), 582-601.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2016

2. Títol/Título/Title : Analysis of the Effects of two Gamified Emotional Education Software's in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents.

Autors/Autores/Authors: Ros-Morente, A., Cabello, E. i Filella, G.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13 (9), 148-159.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2018

3. Títol/Título/Title : Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes.

Autors/Autores/Authors: Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:
Innovación Educativa, 27, 75-90.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2017

Aquest document incorpora signatures electròniques. Nombre de signatures digitals que conté: 1.
Signat: Gemma Filella Guiu. Data: 11/05/2019. Hora: 09:30:45.
Adreça de verificació: https://transparencia.udl.cat/openstat/sign_validation.do?reference=81Y0AQ-AETVo. Nombre de pàgines d'aquest document: 2.



- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

4. Títol/Título/Title : Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar.

Autors/Autores/Authors: Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella, G.

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, en prensa.

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation: 2019

5. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

6. Títol/Título/Title :

Autors/Autores/Authors:

Revista-ref. publicació/Revista-ref. publicación/Journal-ref. publication:

Data publicació-acceptació/Fecha publicación-aceptación /Date publication-acceptation:

- DECLARO que els articles esmentats, que formen part de la tesi doctoral de el/la doctorand/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han estat utilitzats en la meua tesi doctoral, ni em consta que hagin estat utilitzats en cap altra tesi defensada en els darrers quatre anys.

- DECLARO que los artículos citados, que forman parte de la tesis doctoral de el/la doctorando/ a **Enric Cabello Cuenca**, no han sido utilizados en mi tesis doctoral, ni me consta que hayan sido utilizados en ninguna otra tesis defendida en los últimos cuatro años.

- I DECLARE that the above-mentioned articles, included in the doctoral thesis of trainee researcher **Enric Cabello Cuenca**, it have not been used in my doctoral thesis, and I'm not aware that it have been used in any other thesis.

Data/ Fecha/ Date : de març de 2019

(Signatura/Firma/Sign)

Aquest document incorpora signatura electrònica. Nombre de signatures digitals que conté: 1.
Signat: Gemma Filella Guàrd. Data: 11/03/2019 Hora: 09:30:43
Adreça de verificació: https://nantiadorad.cat/openst/sign/Validation.do?reference=8Y0AQZ-AETV0_ Nombre de pàgines d'aquesta document: 2.



ANNEX 2**Declaració dels índex d'impacte dels articles que formen part de la tesi doctoral. El document està signat per la directora de la tesi, Dra. Gemma Filella Guiu.**

L'acord del Consell de Govern núm. 67/2014, del dia 10/04/2014, aprova la Normativa acadèmica de doctorat de la Universitat de Lleida. A l'article 28 es presenta la normativa de la Tesi en format d'articles.

L'article 28.2 estableix que "S'accepten articles publicats, com a màxim, en els quatre anys anteriors a la presentació de la tesi, en què l'investigador o investigadora en formació sigui primer o segon autor". D'altra banda indica que "S'ha de presentar un escrit del director o directora de la tesi on es posi de manifest la situació de cada un dels articles (publicat o acceptat) i l'índex d'impacte de cada un dels articles que formen part de la tesi":

En resposta a les demandes de l'article 28.2, la Dra. Gemma Filella Guiu, directora de la tesi doctoral presentada pel doctorand Enric Cabello Cuenca, manifesta:

- Que tots els articles publicats es troben dins el termini de quatre anys anteriors a la presentació de la tesi.
- Que en tots els articles, el doctorand Enric Cabello Cuenca és primer o segon autor.
- Que tres dels quatre articles que componen la tesi ja han estat publicats i que el quart article està acceptat per a la seva publicació pel comitè editorial de la revista a la qual es va presentar.

A continuació es presenta la informació relativa a la situació de cada un dels articles (publicat o acceptat) i l'índex d'impacte de cada un dels articles que formen part de la tesi:

ARTICLE 1

Autors/res (per ordre de signatura): Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. i Ros-Morente, A.

Títol: Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales.

Revista (títol, volum, pàgina inicial-final): Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14 (3), 582-601

Estat: Publicat **Any:** 2016 **Clau (A: article, R: review):** A

Índex d'impacte (SCI/SSCI): 0.350 **Nombre de citacions (SCI/SSCI):** -

Quartil i àrea (SCI/SSCI): Q3-Educació

Altres indicis de Qualitat (consignar base de dades i índex d'impacte): Q1 (In-RECS); Q3 (SCIMAGO); Top Level (SCOPUS, Social Sciences).

ISSN: 1696-2095

ARTICLE 2

Autors/res (per ordre de signatura): Ros-Morente, A., Cabello, E. i Filella, G.

Títol: Analysis of the Effects of Two Gamified Emotional Education Software in Emotional and Well-being Variables in Spanish Children and Adolescents.

Revista (títol, volum, pàgina inicial-final): International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 13 (9), 148-159.

Estat: Publicat **Any:** 2018 **Clau (A: article, R: review):** A

Índex d'impacte (SCI/SSCI): 0.220 **Nombre de citacions (SCI/SSCI):** -

Quartil i àrea (SCI/SSCI): Q3- Educació

Altres indicis de Qualitat: Top Level (SCOPUS, Social Sciences i Physical Sciences).

ISSN: 18688799

ARTICLE 3

Autors/res (per ordre de signatura): Rueda, P., Cabello, E., Filella, G. i Ros-Morente, A.

Títol: Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16 para la resolución asertiva de conflictos en niños y adolescentes.

Revista (títol, volum, pàgina inicial-final): Innovación Educativa, 27, 75-90.

Estat: Publicat **Any:** 2017 **Clau (A: article, R: review):** A

Índex d'impacte (SCI/SSCI): 0.055 **Nombre de citacions (SCI/SSCI):** -

Quartil i àrea (SCI/SSCI): -

Altres indicis de Qualitat: Q3- Educació (In-Recs).

ISSN: 2340-0056

ARTICLE 4

Autors/res (per ordre de signatura): Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. i Filella, G.

Títol: Los programas de educación emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar.

Revista (títol): Revista Española de Orientación y Pedagogía, en premsa.

Estat: Acceptat **Any:** 2019 **Clau (A: article, R: review):** A

Índex d'impacte (SCI/SSCI): 0.286 **Nombre de citacions (SCI/SSCI):** -

Quartil i àrea (SCI/SSCI): Q3-Educació

Altres indicis de Qualitat: Q1 (In-RECS); Top Level (SCOPUS, Social Sciences).

ISSN: 1696-2095

Dra. Gemma Filella Guiu

Lleida, 12 de març de 2019

ANNEX 3

Comprovant de l'acceptació de l'article núm. 4 per part de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (pendent de publicació).

Assumpte: Art 401 Acuse de recibo de la 2ª versión del artículo del autor

De: "feop.reop" <feop.reop@edu.uned.es>

Data: Tue, Diciembre 25, 2018 20:00

A: Agnès Ros Morente <a.ros@pip.udl.cat>

Estimada autora,

Acusamos recibo de la segunda versión de su artículo 401, corregido tras la evaluación externa. Revisaremos la inclusión de las recomendaciones propuestas por los evaluadores externos y le mantendremos informada.

Le saluda atentamente

Editora de la REOP

Secretaría de Redacción

REOP (Revista Española de Orientación y Psicopedagogía)

UNED. Facultad de Educación. Desp.257

Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid

Correo-e: feop.reop@edu.uned.es

Web: www.uned.es/reop

El 12/12/2018 a las 15:52, "Agnès Ros Morente" escribió:

Estimados editores,

Muchas gracias por su correo.

Enviamos adjunto el trabajo revisado.

Estamos a su disposición para lo que se necesite,

Agnès.

Estimada autora:

Le comunico que el artículo 401 enviado a la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP), en términos generales, ha sido evaluado favorablemente por los revisores externos con algunas aportaciones de mejora que encontrará en archivo adjunto (Informe de evaluación). Le rogamos que tenga en cuenta todas las sugerencias de mejora señaladas por los evaluadores, pues se considera imprescindible para su publicación en la REOP.

- Implementació i avaluació del programa d'educació emocional Happy 8-12

Cuando introduzca modificaciones en el artículo, es necesario que active en Word la herramienta control de cambios (de otro modo no es posible identificar las modificaciones y la eliminación de texto). Asimismo, los cambios producto de la revisión NO DEBEN ALTERAR EL NÚMERO MÁXIMO DE PALABRAS (en investigaciones y estudios no sobrepasará las 8000; en experiencias innovadoras o ensayos no sobrepasará las 4000 palabras).

El resumen en español ha de tener entre 200 y 250 palabras. Rogamos tenga en cuenta estas indicaciones y envíe una nueva versión del artículo (con el control de cambios activado) al siguiente correo electrónico feop.reop@edu.uned.es en el plazo máximo de 15 días a partir del cual se entenderá que el autor renuncia a su publicación en la REOP.

Le saluda atentamente,
Editora de la REOP

--

Secretaría de Redacción
REOP (Revista Española de Orientación y Psicopedagogía)
UNED. Facultad de Educación. Desp.257
Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid
Correo-e: feop.reop@edu.uned.es
Web: www.uned.es/reop