



Autores: Ros-Morente, A., Pérez-Escoda, N., Filella, G., Rueda, P. M., Cabello, E.

COMUNICACIÓN

Título de la comunicación: Beneficios de educar las competencias emocionales a través de las nuevas tecnologías en Educación Primaria

Eje temático: Retos e innovaciones en el uso de las tecnologías y las redes sociales al servicio de la orientación educativa.

Contexto/ámbito de actuación: Educación Primaria

Tipo de Presentación: Presencial

Resumen

El objetivo de esta comunicación 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). Tiene la finalidad de enseñar a los alumnos a gestionar de manera positiva sus emociones y facilitar así, la resolución asertiva de conflictos entre iguales.

Método: La muestra del estudio es de 574 alumnos de 5º y 6º curso de primaria. Se ha seguido un diseño cuasi experimental pretest y postest con grupo control. Se han utilizado un conjunto de instrumentos u técnicas para evaluar el nivel de competencia emocional, la ansiedad, el clima social de aula, el clima de patio, las conductas conflictivas y el rendimiento académico. Estos instrumentos son: Cuestionario de Desarrollo Emocional, Stait-Trait Anxiety Inventory for Children, Cuestionario de Clima Social de Aula; 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: 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 y el rendimiento académico.

Palabras clave: Programa gamificado, competencias emocionales, Happy 8-12.

Texto completo

Introducción

Las evidencias empíricas en relación a los beneficios de los programas de educación emocional están muy extendidas en el campo científico (Pérez-González, 2008). Este tipo de programas ha mostrado resultados que concluyen su eficacia en 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 (AES) es una excelente estrategia para la regulación emocional que termina por moldear positivamente importantes adaptaciones y cambios a nivel cerebral (Davidson, 2012).

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).



Los programas de educación emocional mejoran el nivel de desarrollo emocional en sus participantes. Existen diferentes modelos de competencias emocionales, aunque no muy divergentes entre sí. En nuestro caso, después de una exhaustiva revisión teórica, hemos optado por el modelo propuesto por el GROP (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica), por tratarse de un modelo con 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 GROP. 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 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 360 alumnos de 6 escuelas (62% del total). El grupo control estaba compuesto de 214



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) de Pérez-Escoda y López-Cassà, 2011. Además, para complementar los resultados el CDE 9-13 se realizó a posteriori un análisis situacional cualitativo que corroboró el correcto funcionamiento del cuestionario CDE.
- Stait-Trait Anxiety Inventory for Children (Escala Ansiedad-Estado) (STAIC; Seisdedos, N., 1990).
- Cuestionario Clima Social Aula (CES; Pérez, A., Ramos, G., López, E., 2010; Moos y Tricket, 1974).
- Cuestionario clima patio alumnado. Elaborado *ad hoc*. Consta de 4 dimensiones extraídas a partir del Informe del Defensor del Pueblo (2007).
- Registro anecdótico de conductas conflictivas en el patio. Elaborado *ad hoc*.
- 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 y Cuestionario de valoración Happy 8-12 del profesorado. Elaborado *ad hoc*.

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.



Resultados y Discusión

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, incidiendo en la reducción de los niveles de ansiedad en el aula, la mejora del clima de patio, el clima de aula, el rendimiento académico y la resolución asertiva de conflictos.

Nuestros resultados muestran que el entrenamiento con el software Happy 8-12 mostró una mejora de las competencias emocionales de manera estadísticamente significativa ($F=5.81; p=0.02$), lo cual coincide con uno de los objetivos centrales que se establecieron en el inicio del estudio. Además, los resultados demostraron un elevado porcentaje de éxito en el cuestionario post hoc del CDE, añadiendo así validez al cuestionario. Los niveles de ansiedad-estado que presentaban los alumnos a los cuales se administró el programa Happy 8-12 también disminuyeron notablemente y de forma estadísticamente significativa en la evaluación post-test ($F=9.33; p <0.001$).

De manera similar, las escalas del clima de aula mostraron una clara tendencia a una mejora en aquellos centros en los que se administró el programa Happy 8-12. Un efecto muy parecido 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).

Respecto al rendimiento académico, aunque la tendencia fue clara en todas las asignaturas, las notas de lengua castellana fueron las únicas que mostraron un aumento altamente significativo en el grupo en el que fue administrado Happy 8-12 ($F=5.71; p=0.02$). Esto puede 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 del rendimiento a más largo término.



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. Los resultados mostraron que en el grupo de profesores y en el de alumnos, el videojuego mostró altos niveles de agrado y valoración pero sin ser excesivos. Además, 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.

A modo de conclusión, Happy constituye un programa gamificado que motiva al alumnado y que a la vez facilita la tarea de maestros y profesionales.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- 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.
- 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.



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.

Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974) *Classroom environment scale manual*, Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press

Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana. G., y 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.

Pérez-Escoda, N y López Cassà (2011) Cuestionario de desarrollo emocional para niños y niñas de 9 a 13 años (CDE 9-13). Documento de uso interno. GROP Universidad de Barcelona.

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.

Seisdedos, N. (1990). STAIC, Cuestionario de autoevaluación. Madrid. TEA Ediciones S.A

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-