

TESIS



Universidad de Jaén

Eficacia, repercusión y/o motivación del alumnado de primaria, a través de rutinas en el aula relacionadas con la inteligencia emocional, resolución de conflictos, inteligencias múltiples y mindfulness

Autora: Elena Ibáñez Gijón

Dirigida por:

MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ

ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Departamento:

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén

20 de Enero de 2025

Este trabajo está bajo Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licencia CC BY-NC-SA 4.0



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ, profesora del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **Eficacia, repercusión y/o motivación del alumnado de primaria, a través de rutinas en el aula relacionadas con la inteligencia emocional, resolución de conflictos, inteligencias múltiples y mindfulness**, de la que es autora **D^a. Elena Ibáñez Gijón**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 20 de enero 2025

Fdo.: María Luisa Zagalaz Sánchez



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

ASUNCIÓN MARTÍNEZ MARTÍNEZ, profesora del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como codirector de la Tesis Doctoral: **Eficacia, repercusión y/o motivación del alumnado de primaria, a través de rutinas en el aula relacionadas con la inteligencia emocional, resolución de conflictos, inteligencias múltiples y mindfulness**, de la que es autora **D^a. Elena Ibáñez Gijón**

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Granada a 20 de enero del 2025

Fdo.: Asunción Martínez Martínez

¿Crees en el destino?

Claro, el destino me encuentra trabajando hacia mis metas

Agradecimientos

Después de un proceso tan extenso y significativo para alcanzar un objetivo tan importante, es imprescindible reconocer y agradecer a las personas que me han acompañado en este camino.

En primer lugar, deseo destacar la figura de las directoras de mi tesis doctoral, la Dra. María Luisa Zagalaz y la Dra. Asunción Martínez. Quiero agradecer sinceramente el tiempo y la disposición que ambas han brindado para que pudiera lograr este objetivo. Quiero hacer una mención especial a la Dra. Asunción Martínez, quien ha sido una presencia constante a lo largo de toda mi formación. Me siento muy afortunada de que hayas sido una de las directoras de mi tesis. Eres un ejemplo de dedicación y de valores esenciales para alcanzar el éxito personal y académico.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al colegio en el que tengo el privilegio de trabajar, así como al alumnado que participó en este estudio. Su colaboración y entusiasmo han hecho que todo el proceso fuera más sencillo y enriquecedor. Aprecio profundamente su disposición y su compromiso, los cuales no solo han sido cruciales para el desarrollo de este trabajo, sino que también han contribuido a la mejora continua de la educación en beneficio de todos ellos. Sin su apoyo, este proyecto no habría sido posible.

Finalmente, esta tesis doctoral no habría sido posible sin el apoyo incondicional de mi padre, mi madre y mi hermano. No ha sido un camino fácil para nosotros, pero somos una gran familia. Sin ellos nunca hubiera llegado a donde estoy y nunca llegaré a poder agradecer todo lo que me han enseñado y los valores que me han inculcado.

ÍNDICE

Capítulo I. Introducción.....	31
I. INTRODUCCIÓN	35
 Capítulo II. Marco Teórico	41
II. MARCO TEÓRICO.....	43
II.1. El Centro Educativo como Elemento Principal en el Proceso de las Relaciones Sociales: Organización y Desarrollo.....	43
II.2. Características del Alumnado en la Educación Primaria en Relación a las Interacciones Socio-Afectivas con el Grupo de Iguales	45
II.3. Conceptualización e Interés de la Conducta Prosocial	47
II.4. Conceptualización de la Inteligencia Emocional: Origen y Evolución.....	50
II.4.1 Modelos de Inteligencia Emocional	53
II.4.1.1 Los Modelos Mixtos de IE.....	53
II.4.1.2 El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990).....	54
II.4.2 Medidas de la Inteligencia Emocional.....	56
II.4.2.1 Instrumentos de Medida de Inteligencia Emocional-habilidad	57
II.4.2.2 Instrumentos de Medida de Inteligencia Emocional en Población Infanto-Juvenil.....	62
II.5. Inteligencia Emocional y Educación	64
II.5.1. Educación Emocional	64
II.5.2. La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo.....	68
II.5.2.1. La IE y el Rendimiento Académico.....	72
II.5.2.2. La IE y su relación con las Habilidades Sociales.....	75
II.5.2.3. La IE y el Género y Edad	77
II. 6. Perspectivas Teóricas Relacionadas con la Resolución de Conflictos.....	79
II.6.1. El Conflicto.....	79
II.6.2. El Conflicto y la Convivencia Escolar	80
II.6.2.1. Delimitación Conceptual del Conflicto.....	80
II.6.2.2. Delimitación Conceptual de Convivencia	84
II.6.3. El Conflicto Escolar	85
II.6.3.1. Conflicto y Violencia Escolar	85
II.6.4. Factores que Influyen en los Conflictos Escolares.....	86
II.6.5. Clasificación y Tipos de Conflicto en el Ámbito Escolar	88

II.6.6. Los Conflictos y su Normativa desde las Políticas Educativas	90
II.6.7. Los Conflictos Escolares en España.....	92
II.6.8. Formas de Afrontar el Conflicto en el Aula	95
II.6.9. Estrategias y Resolución de Conflictos.....	96
II.7. Estrategias	97
II.7.1. Resolución de Conflictos en el Contexto Educativo.....	99
II.8. Prevención de conflictos	100
II.8.1. Provencción Frente a Prevención.....	100
II.8.2. Programas de Prevención	102
II.8.3. Programas de Prevención de Conflictos.....	104
II.9. Habilidades Sociales, Rutinas y Competencia Social como Estrategias de Prevención en la Resolución de Conflictos	107
II.9.1. Programas de habilidades sociales	107
II.9.2. Rutinas	110
II.9.3. Competencia Social.....	111
II.10. Programas de Ayudas entre Iguales.....	112
II.11. Mediación	115
II.11.1. La Mediación en el Contexto Escolar	116
II.11.1.1. Clasificación de los Diferentes Tipos de Mediaciones Escolares...	120
II.11.2. Procesos de la Mediación Escolar	121
II.11.3. La Mediación en el Contexto Educativo Español.....	123
II.12. Estudios y Estado de la Cuestión	124
 Capítulo III. Objetivos	 131
III. OBJETIVOS.....	135
 Capítulo IV. Metodología	 139
IV. MATERIAL Y MÉTODO.....	143
IV.13.1. Diseño y Planificación del Estudio de Tesis.....	143
IV.13.2. Muestra y contexto de la investigación	145
IV.13.2.1. Contexto Social y Geográfico del centro escolar	146
IV.13.2.2. Descripción del Universo. La muestra.....	146
IV.13.3. Variables e instrumentos de medición	148
IV.13.3.1. Variables	149
IV.13.3.1.1. Variables sociodemográficas	149
IV.13.3.1.2. Variables psicosociales	150
IV.13.3.2. Instrumentos para la recogida de la información	152

IV.13.3.3. Cuestionario de elaboración propia Ad Hoc.....	152
IV.13.3.4. Escala satisfacción con la vida	152
IV.13.3.5. The Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (MAAS-C).....	153
IV.13.3.6. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On.....	153
IV.13.3.7. Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale) ..	155
IV.13.4. Programa implementado en las aulas para la posterior recogida de datos	156
IV.13.5. Procedimiento seguido para la recogida de los datos	160
IV.13.6. Análisis estadístico de los datos	161
Capítulo V. Resultados	165
V. RESULTADOS.....	169
V.14. Análisis Diagnóstico Inicial: Identificación de Variables Clave.....	169
V.14.1. Cuestionarios e Indicadores de Evaluación Psicosocial	169
V.14.2. Cuestionario de Satisfacción por la Vida: Exploración del Bienestar Subjetivo	169
V.14.2.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de la Satisfacción con la Vida.....	170
V.14.3. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Jóvenes (EQ-I): Medición de Competencias Socioemocionales.....	173
V.14.3.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de las Dimensiones socioemocionales.....	175
V.14.4. Cuestionario de Atención Plena (MAAS): Evaluación de la Consciencia y Presencia en el Momento	180
V.14.4.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de las Capacidades de Atención Plena	180
V.15. Análisis Comparativo y Relaciones entre Variables.....	183
V.15.1. Procesamiento de Datos y Comparación de Grupos	183
V.15.1.1. Comparación de las Dimensiones en Relación con la Edad de los Participantes	184
V.15.1.2. Comparación de las Dimensiones en Relación al Género de los Participantes.....	189
V.15.1.3. Estudio de Relaciones y Correlaciones entre las Variables Evaluadas.....	193
V.15.1.4. Análisis Comparativo de las Diferentes Dimensiones Psicosociales.....	197

V.16. Análisis Comparativo Pretest y Postest:	
Evaluación de Cambios en Variables Clave.....	201
V.16.1. Cuestionarios de Clima del Aula (CES): Análisis del Clima Escolar	201
V.16.1.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de la Variable de Relaciones Interpersonales.....	202
V.16.2. Evaluación de la Variable Satisfacción por la Vida	209
V.16.2.1. Análisis Comparativo Pretest y Postest de la Variable de Satisfacción por la Vida.....	210
V.16.2.2. Análisis de las Diferencias en la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) entre Pretest y Postest.....	210
V.16.3. Evaluación de la Variable en Inteligencia Emocional.....	213
V.16.3.1. Análisis de las Diferencias en la Escala de Inteligencia Emocional EQ-i (Bar-On) entre Pretest y Postest	214
V.16.3.2. Análisis diferencias escala Bar-ON pre-postest.....	215
V.16.4. Evaluación de la Variable de Conciencia y Atención Plena	220
V.16.4.1. Análisis pretest y postest de la dimensión de atención plena.....	220
V.16.4.2. Análisis de las Diferencias en la Escala de Escala de Conciencia y Atención Plena para Niños y Adolescentes (MAAS-C) entre Pretest y Postest	221
Capítulo VI. Discusión.....	227
VI. DISCUSIÓN.....	231
 Capítulo VII. Conclusiones.....	 241
VII. CONCLUSIONES	245
 Capítulo VIII. Limitaciones.....	 251
VIII. LIMITACIONES.....	253
 Capítulo IX. Perspectivas Futuras.....	 257
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS.....	261
 Capítulo X. Bibliografía	 265
X. BIBLIOGRAFÍA	269
 Anexos.....	 305

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la definición de Inteligencia Emocional	52
Tabla 2. Dimensiones de los principales modelos de Inteligencia Emocional.....	55
Tabla 3. Herramientas de evaluación utilizadas para medir la Inteligencia Emocional en niños y jóvenes	60
Tabla 4. Consistencia interna y dimensiones de los instrumentos utilizados para la Evaluación de Inteligencia Emocional	61
Tabla 5. Cuestionarios sobre Inteligencia Emocional y edades en los que son utilizados	63
Tabla 6. Autores que han realizado estudios de Inteligencia Emocional en las etapas de Infantil y Primaria	67
Tabla 7. Estructura cerebral y conexiones con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico	69
Tabla 8. Estudios de diferentes autores sobre beneficios de la IE en la escuela.....	70
Tabla 9. Tipos de rendimientos académicos.....	72
Tabla 10. Tipología de conflictos	80
Tabla 11. Diferentes definiciones del conflicto	82
Tabla 12. Tipos de conflictos en la escuela.....	89
Tabla 13. Clasificación de estrategias en resolución de conflictos.....	98
Tabla 14. La mediación según el punto de vista de diferentes autores	103
Tabla 15. Resumen de los programas de HHSS analizados.....	109
Tabla 16. Grupos de edades a los que pueden ser más efectivos los diferentes sistemas de ayuda entre iguales	114
Tabla 17. Porcentajes de frecuencias en estructuras de SAIs desde la perspectiva del profesorado en España	115
Tabla 18. La mediación escolar y su aplicación en diferentes programas según el punto de vista de diferentes autores	118
Tabla 19. Diferentes tipos de mediación	120
Tabla 20. Fases y temporalización del estudio de tesis	145
Tabla 21. Distribución del alumnado en el centro escolar	146
Tabla 22. Distribución del género y la edad de la muestra de estudio	147
Tabla 23. Datos de la distribución muestral de los estudiantes	148
Tabla 24. Variables de la investigación, operativa e instrumentos utilizados.....	151
Tabla 25. Temporalización y organización del programa implementado	157
Tabla 26. Programa Mindfulness implementado en el aula	159
Tabla 27. Datos descriptivos de los niños y niñas del estudio. (N=153).....	170
Tabla 28. Datos estadísticos de los diferentes ítems de la SWLS	171

Tabla 29. Análisis Descriptivo de los Ítems de la Escala EQ-i: Media, Desviación Estándar y Consistencia Interna.....	176
Tabla 30. Estadística descriptiva para toda la muestra de EQ-i	177
Tabla 31. Análisis Descriptivo de los Ítems de la MAAS C: Media, Desviación Estándar y Consistencia Interna.	181
Tabla 32. Estadística descriptiva de la escala MAAS-C.....	182
Tabla 33. Distribución de frecuencias según la edad con Práctica en casa.....	184
Tabla 34. Distribución de frecuencias según la edad con Satisfacción	185
Tabla 35. Distribución de frecuencias según la edad con las dimensiones de IE.....	188
Tabla 36. Distribución de frecuencias según el sexo y practica en casa	189
Tabla 37. Distribución de frecuencias según el sexo y Satisfacción.....	190
Tabla 38. Distribución de frecuencias según el sexo y Atención plena.....	190
Tabla 39. Distribución de frecuencias según el sexo con Inteligencia Emocional	192
Tabla 40. Matriz de Correlaciones.....	196
Tabla 41. Datos de la Prueba U de Mann-Whitney para las distintas variables con la Práctica en Casa	199
Tabla 42. Medias, Medianas, Desviaciones Estándar y Errores Estándar de las Dimensiones Interpersonal e Intrapersonal según la Práctica de Mindfulness	200
Tabla 43. Datos estadísticos de la dimensión Relaciones Interpersonales en la escala CES.....	204
Tabla 44. Descriptivos pretest y posttest escala SWLS	211
Tabla 45. Prueba T para muestras apareadas dimensión “satisfacción”	211
Tabla 46. Tabla de frecuencias pretest y posttest escala SWLS	212
Tabla 47. Tabla de contingencia y chi cuadrado.....	213
Tabla 48. Prueba de normalidad de las diferentes variables	214
Tabla 49. Datos estudio descriptivo de las dimensiones	216
Tabla 50. <i>Pruebas t y W para muestras apareadas</i>	217
Tabla 51. Tabla de contingencia de las dimensiones de inteligencia emocional	219
Tabla 52. Estadística de los factores	220
Tabla 53. Descriptivos de los valores obtenidos en la escala MAAS-C	222
Tabla 54. Niveles de frecuencias en el pretest de la escala MAAS-C	223
Tabla 55. Tabla de contingencia de la escala MAAS-C	224
Tabla 56. Anexo 1. Tabla Ad Hoc.....	309
Tabla 57. Anexo 2. Escala Satisfaccion de la vida SWLS.....	309
Tabla 58. Anexo 1. MAAS-C	310
Tabla 59. Anexo 1. Escala EQ-YV	311

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Estructura investigación	37
Figura 2. Modelo conceptual propuesto para la relación de logro emocional de Inteligencia Académico con Emocional Bienestar, Motivación y Estrategias de Aprendizaje como Factores Mediadores	73
Figura 3. El triángulo del conflicto de Galtung (2003).....	81
Figura 4. Concentración porcentual de acoso escolar por edad en España	92
Figura 5. Percepción de conflictividad en los centros educativos de educación primaria, según los profesionales educativos.....	93
Figura 6. Modelo en dos dimensiones de resolución de conflictos	97
Figura 7. Herramientas de intervención en conflictos.....	101
Figura 8. Procesos que genera un proceso mediador.....	119
Figura 9. Fases del proceso de mediación escolar en un SAI	122
Figura 10. Medias resultantes en el ítem aprendizaje moral.....	126
Figura 11. Ítem aprendizaje cognitivo	127
Figura 12. Estudio estatal sobre convivencia desde el punto de vista de equipos directivos. Valoraciones del alumnado sobre la existencia de programas SAI en escuelas de primaria en España.....	128
Figura 13. Datos del estudio de diferentes estructuras de convivencia en centros de educación primaria.....	128
Figura 14. Fórmula de error muestral	147
Figura 15. Esquema conceptual de las variables que forman el estudio de tesis.....	151
Figura 16. Esquema conceptual de la relación existente entre instrumentos y variables	156
Figura 17. Diagrama de cajas y bigotes del Clima de aula total en la dimensión de Relaciones interpersonales	207
Figura 18. Diagramas de cajas y bigotes de las tres subescalas de la dimensión Relación interpersonal.....	208

ABSTRACT

Currently, the development of emotional intelligence in the classroom, along with the implementation of meditation projects based on Mindfulness approaches, has been neglected, mainly due to the scarcity of studies that solidly support its benefits both at a personal and academic level in students. The incorporation of these practices in the educational environment depends on several factors, ranging from specific teacher training in this area to thorough research on students in order to identify their particular needs according to their developmental stage and age.

This thesis study aims to analyze key variables such as satisfaction, mindfulness, awareness, interpersonal relationships in the classroom and emotional intelligence, also considering personal factors such as meditation at home and the implementation of a Mindfulness program in the classroom. To this end, specific objectives have been set to guide the research.

- To compare students 'EI and Mindfulness routines for students' physical-mental well-being.
- To measure students' coping through classroom climate.
- To evaluate the program implemented in classrooms related to relaxation techniques through Mindfulness and mediation, analyzing its positive and negative aspects.
- To compare emotional management before and after the program together with the techniques carried out in the classroom.
- To know and develop techniques related to attention and awareness, through program analyzing the level of stress and adaptability of the students.
- To work on conflict resolution and classroom mediation through specific program relating their effectiveness to the observed climate.

This research was carried out in two distinct stages, adopting a mixed methodological approach that integrated quantitative and quasi-experimental elements, with a longitudinal design, in order to comprehensively address the established objectives, with a sample of 153 students from a school in Granada aged between 6 and 8 years old.

The research used five instruments for data collection. An ad hoc self-developed questionnaire was used for socio-demographic variables, the EQ-I Emotional Intelligence Questionnaire (Bar-On) to measure emotional intelligence, and the Satisfaction with Life Questionnaire (SWLS) to assess life satisfaction. In addition, the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) was used to measure mindfulness and awareness, and the Classroom Climate Questionnaire (CES) to analyze the interpersonal relationships of the students to whom the program was implemented.

The measurement instruments used included closed questions with response options according to the item to be evaluated, which facilitated a categorized analysis using descriptive statistics and statistical calculations. For data processing, SPSS 27 and Jamovi software, which offer advanced tools for statistical analysis, were used.

Before performing the various statistical analyses, the normality of the data was assessed using the Shapiro-Wilk test. When it was confirmed that the variables had a normal distribution, parametric tests were used for the analysis. For descriptive analysis, measures such as means, standard deviations, frequencies, medians and standard errors were calculated. In the comparative analysis, correlation tables, contingency tables, analysis of variance (ANOVA) and the t-test for i-samples were used.

At the overall sample level, dimensions assessing acceptance and recognition of high satisfaction show high scores, indicating a high level of overall satisfaction. In contrast, dimensions related to the need for changes in students' circumstances show low scores, reflecting a resistance to changing their situation.

The analysis reveals that factors related to the interpersonal domain and mood have the highest scores, while stress management and adaptability have the lowest values, indicating areas of lower development.

Looking deeper into the data, some items on mindfulness and awareness show scores below the overall mean, suggesting a dispersion in the results and a lack of awareness in the respondents.

With respect to age, 6-year-old students show a balanced mood, with high emotional well-being, while 8-year-olds show lower levels of mood. Although 6-year-olds do not show alarming levels of stress, 8-year-olds seem to face greater emotional difficulties that need to be addressed for their healthy development.

Finally, the results suggest that girls have greater emotional variability, with more stress and difficulties in mood, adaptability and interpersonal skills. In contrast, boys show greater adaptability and better stress management.

More specifically, after the implementation of the program in the classroom, significant changes were observed, such as a clear and positive effect on students' interpersonal skills and stress management. This resulted in greater uniformity in their ability to address these areas, showing greater consistency and agreement in their responses after the intervention.

The analysis also revealed that several participants, who were initially at the medium level in the pre-test, moved up to the high level in the post-test, suggesting a marked improvement in their level of mindfulness. This change can be interpreted as a direct result of the intervention or of other factors that favored the development of

mindfulness-related skills, highlighting the positive effect on the participants' evolution from intermediate to high levels.

Therefore, the effectiveness of the implementation of a Mindfulness program in classrooms is evident and, above all, the carrying out of a previous study that limits the dynamics to be worked on. The continuity of these measures will be necessary throughout the pupils' schooling, taking into account different tools for data collection, as well as adapting them according to their age.

Capítulo I

Introducción

I. INTRODUCCIÓN

Hoy la escuela se ha dotado de diversos recursos para favorecer el crecimiento de las personas, destacando la orientación como apoyo al desarrollo personal y profesional (Camps, 2007), la cual, según Álvarez (2005), la considera como la finalidad de contribuir al desarrollo integral del alumnado, valorando a la persona de forma cognitiva, emocional, social y moral, es decir, una estrategia educativa que vela por atender a cada estudiante de forma individual, dando respuesta a las necesidades de cada uno, así como potenciando sus características individuales (Giner y Puigardeu, 2008). Actualmente, la dimensión emocional empieza a tomar relevancia, aunque la atención hacia los aspectos cognitivos sigue predominando (Ponce y Aguaded, 2016).

Es por ello, la importancia de desarrollar en estas edades aptitudes y conocimientos ubicados fuera del marco curricular y la necesidad de implementarlos como rutinas en las aulas que favorezcan lo citado por diversos autores ya mencionados.

El tema principal del proyecto será evidenciar de manera experiencial la eficacia, la aportación y el beneficio, si así se produce, del trabajo personal y el desarrollo profesional en los centros educativos a través del desarrollo de las diferentes variables que marcan la esencia de la persona: la inteligencia emocional (IE), la resolución de conflictos, el potencial y el conocimiento interior.

La Inteligencia emocional es una disciplina presente en nuestra sociedad y por ello, en esta investigación llevada a cabo en un centro escolar de la provincia de Granada, se pretende comprobar la influencia que tiene su desarrollo en el rendimiento académico y personal del alumnado que, de manera transversal a los contenidos, presenta una notable influencia en el rendimiento personal y académico.

La realidad de los centros en relación con la puesta en marcha de estas variables es múltiple y adaptada a cada contexto. Se valorará a través de método cuasi-experimental, para estimar el impacto causal de esta intervención en la población y observar así la eficiencia, repercusión y/o motivación del alumnado al llevar a cabo rutinas relacionadas con: inteligencia emocional (desarrollo de la gestión emocional en el aula), resolución de conflictos (mediación) y mindfulness (relajación y autocontrol). Las bases sobre las que se desarrollara el estudio serán de carácter cuantitativo donde se concretan los resultados y opiniones de las variables a medir a través de la revisión conceptual de los términos tratados.

La investigación será llevada cabo en un contexto escolar con alumnos que se encuentran por primera vez inmersos en la etapa de Educación Primaria de los 6 a los 8

años de edad, los cuales comienzan a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la enseñanza obligatoria, determinando así los niveles diferenciales entre el alumnado de igual edad, pero con diferente estructura de sesión.

La estructura del proyecto de investigación será un estudio de la evolución e importancia de los términos tratados donde se mostrará en cada uno de ellos, la situación en la que se encuentra el alumnado y sus posteriores resultados tras la implementación de un programa de mejora.

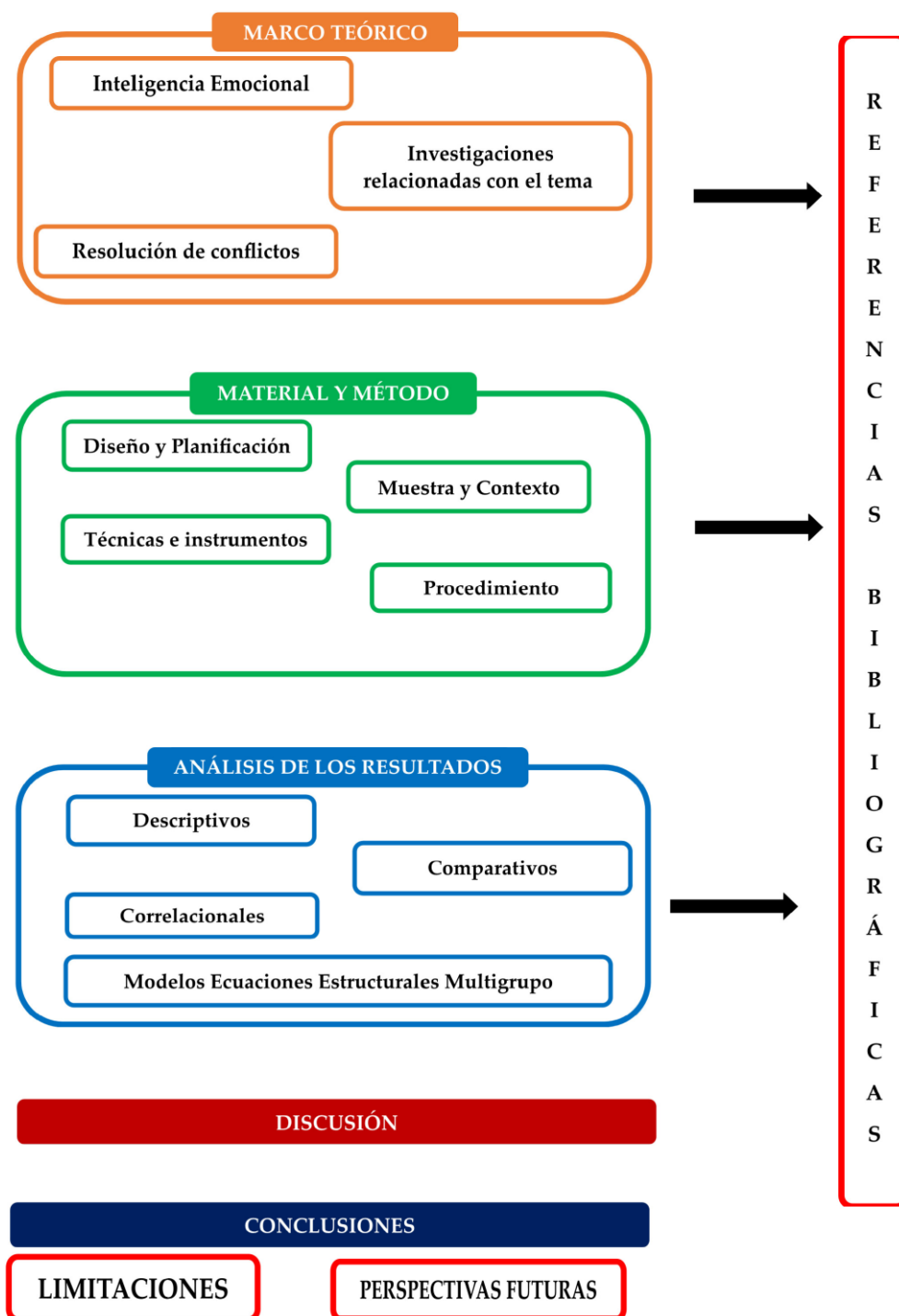
La investigación se estructura en diez capítulos, donde se abarcan los apartados que un estudio de tales características debe presentar:

- El segundo capítulo aborda el marco teórico, en el que se contextualizan de manera detallada las diversas variables que integran la investigación. Esta contextualización se ha llevado a cabo mediante la consulta de investigaciones indexadas en las principales bases de datos, tanto a nivel nacional como internacional.
- El tercer capítulo presenta los diferentes **objetivos** generales y específicos que este estudio de tesis presenta.
- El cuarto capítulo expone el material y el método utilizados en esta tesis doctoral. En él, se describe detalladamente el diseño y la planificación de la investigación, así como la muestra, el contexto, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de obtención de los mismos y los análisis estadísticos realizados.
- El quinto capítulo presenta los **resultados**. Inicialmente, se presentan los datos generales del alumnado, así como el estudio de los test utilizados para luego pasar al análisis concreto de la eficacia posttest a través de las diferentes dimensiones.
- El sexto capítulo expone la discusión de los resultados obtenidos, los cuales se comparan con estudios recientes y similares a la investigación actual.
El séptimo capítulo recoge las **conclusiones** obtenidas en el estudio clasificadas atendiendo a los diferentes objetivos establecidos.
- El octavo capítulo recoge las **limitaciones** que esta investigación ha presentado.
- El noveno capítulo evidencia las perspectivas futuras que se originan de este estudio de tesis.
- El décimo capítulo incluye las referencias bibliográficas de las diversas investigaciones consultadas.

- A modo de resumen en la siguiente página se presenta y desarrolla un esquema que sintetiza los apartados anteriores con la finalidad de facilitar la comprensión de una forma más gráfica y visual (Figura 1).

Figura 1

Estructura investigación.



Capítulo II

Marco Teórico

II. MARCO TEÓRICO

II.1. El Centro Educativo como Elemento Principal en el Proceso de las Relaciones Sociales: Organización y Desarrollo

Las relaciones sociales en los centros de Educación Primaria son un conjunto de experiencias emocionales que están presentes en el día a día de las aulas y que tienen un papel fundamental en aspectos relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje (Pekrun, 2006), teniendo dentro de la comunidad educativa una importancia mayor por la relevancia de estas en aspectos relacionados con los resultados académicos y sentido de pertenencia (Matric, 2018).

La convivencia, como resultado de esas experiencias personales, se refieren a la apropiación por parte del menor de diferentes conocimientos, habilidades y valores que van a desarrollar en estos un comportamiento adecuado con todos los aspectos sociales que le rodean (Alcoser y Moreno, 2019). Esa apropiación requiere, por tanto, de una enseñanza y aprendizaje desde un enfoque de prevención y formación, desde un aspecto integral, alejándose no solo de una dimensión cognitiva, sino emocional y social. La convivencia, por tanto, dependerá del clima del aula que se desarrolle, siendo este un concepto subjetivo dependiendo de las perspectivas que lo trabajen (Pérez et al., 2009), definiéndolo López y Bisquerra (2013, p.65) como “la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno”. Son las interacciones del aula, donde el alumnado pasa más tiempo, las que influyen en el correcto desarrollo de los estudiantes (Eccles y Roeser, 2011), y un clima de aula positivo supone unos vínculos emocionales y cálidos que ha servido de estudio durante años tal y como indican autores (Denham et al., 2012; Jiang et al., 2016; Mejía y Arturo, 2009; Moreno-Murcia et al., 2018) por la importancia que tiene en las aulas.

En esta misma dirección, Lombana (2016) define la convivencia como la capacidad que tiene el ser humano para relacionarse con el entorno de forma asertiva, interaccionando en el respeto y cumpliendo las normas. Esta definición hace referencia al hecho de compartir espacios, experiencias..., sobre todo en las aulas de primaria, asumiendo la convivencia escolar definida por Muñoz et al. (2014) como un espacio de co-construcción entre quienes forman parte de los centros educativos y los que participan promoviendo el respeto, la aceptación de la diversidad, la cooperación y la resolución asertiva.

La importancia de las relaciones sociales en el aula colabora a un correcto desarrollo y consecución de los objetivos del proceso educativo (Nail et al., 2018). Estos autores

coinciden en que el rendimiento escolar es el resultado de una buena convivencia no solo en las aulas sino en todo lo que involucra la educación (Vizcarra et al., 2018). El buen clima de aula puede prevenir la violencia y el conflicto, así como potenciar la empatía y la autoestima, estableciendo relaciones equilibradas entre iguales, favoreciendo de esta manera las competencias ciudadanas (Chaux, 2012).

Es importante tener en cuenta que el alumnado desde edades tempranas experimenta emociones diferentes e intensas cuando interactúan con otras comunidades a las que están expuestos. Ante esta situación, pueden o no llegar a tener la capacidad para manejarlas o retirarse por resultar amenazante para su bien propio (Darby et al., 2015, citado en Morán y García, 2019) por ello, los niños y niñas que saben gestionar sus emociones de una manera eficaz tienden a tener más facilidad a la hora de tener amigos y mostrar niveles más altos de felicidad.

Por ello, el centro escolar será el lugar más importante para desarrollar en ellos una competencia ciudadana que, como señalan autores como Martínez (2003), Nussbaumn (2010), Quiroz y Jaramillo (2009), Pagès (2019) y Santisteban (2021), los niños y niñas se encuentran con la diferencia por primera vez, abriéndose la posibilidad de desarrollar actitudes y aptitudes que fomenten la creación de una respuesta empática por medio del diálogo, consenso u otras habilidades sociales. Liebel (2019) realiza un análisis crítico de esta situación proponiendo trabajar además con la toma de conciencia de intereses comunes, ya que, al igual que el trabajo que se realiza en los adultos, los niños y niñas deben ser conscientes de la existencia de experiencias colectivas que deben de llegar a una acción común.

Desarrollar un compromiso cívico es fundamental para desarrollar las capacidades y competencias ciudadanas, definiéndose de tal manera para Jacoby (2015, p. 4): “el compromiso cívico consiste en una disposición a actuar responsablemente ante y frente a la comunidad en la que uno se desenvuelve cotidianamente y ante otras comunidades. El concepto de compromiso cívico abarca nuestras responsabilidades políticas o no”.

Los centros escolares deben de ser, por tanto, centro del desarrollo del aprendizaje de una ciudadanía acorde al proyecto de sociedad al que se quiere contribuir, basado en una premisa de responsabilidad, activa u orientada a la justicia social (Pinochet y Pérez, 2023) y atendiendo a esta afirmación, Carrillo-Mardones et al. (2021) investigaron sobre la formación que existe en relación con esto en la educación Infantil y Primaria, concluyendo la necesidad de un mayor espacio de formación relacionado con la educación para la ciudadanía en la formación inicial docente, así como, unidades didácticas específicas que les otorgue herramientas para trabajar en las aulas de manera más eficaz y secuenciada. Desde otra perspectiva de diferentes autores en relación con este tema, Garrido y Jiménez (2020) mencionan que a pesar de la intencionalidad que existe en la legislación y política de incluir en la educación esta formación específica que

ayudaría en aspectos emocionales al alumnado, esta no se ha visto impulsada, ya que, de manera muy escasa, ha sido incluida en los programas de formación al profesorado.

Es necesario el buen uso de herramientas y diseños de intervención para establecer programas de convivencia en el entorno educativo, que potencien un clima positivo, sin violencia, para el desarrollo socioemocional de los menores. Estas intervenciones se nutren de herramientas que incentiven dos bloques diferenciados, por un lado, la conducta prosocial de todo el conjunto de personas que están participando del contexto escolar (alumnado, profesorado, familias, padres, tutores...), y por otro la inclusión de programas de inteligencia emocional (IE) en el aula (educación emocional) atendiendo a los factores que rodean a cada uno de ellos (Navarro et al., 2021). Estos dos constructos se encuentran relacionados, ya que debe de tener importancia las sinergias que se desarrollan entre ellos tal y como indica Kusumaningrum (2019), tras el estudio de 156 estudiantes de una escuela de Primaria en Yogyakarta (Indonesia) donde concluyó como la IE establece una relación significativa entre el comportamiento prosocial de los niños añadiendo además la importancia que tiene el establecer a través de estos dos un ambiente amigable en el contexto escolar para evitar conductas antisociales.

Para alcanzar este vínculo entre iguales, se hace necesario un estudio previo, diagnosticando las características del grupo de donde partimos, conociendo las necesidades y adaptando los materiales de los que se disponga para un correcto programa en las aulas.

II.2. Características del Alumnado en la Educación Primaria en Relación a las Interacciones Socio-Afectivas con el Grupo de Iguales

Las escuelas actuales no deben de dejar a un lado el estudio y trabajo de la dinámica social en las aulas y las relaciones afectivas del alumnado, puesto que, de igual manera que la Educación Obligatoria desarrolla en su totalidad diferentes dimensiones entre las que encontramos la afectivo-emocional, la escasez de investigaciones y estudios centrados en programas para la mejora de este aspecto hace reseñable la realidad en los centros escolares. En los centros educativos, se fomentará en los niños y niñas el desarrollo de la inteligencia emocional autopercebida, entendida como la valoración que las personas hacen de sus propias capacidades emocionales en tres dimensiones principales (Fernández-Lasarte et al., 2019): la atención emocional, la claridad con la que identifican sus experiencias emocionales y la capacidad de reparación emocional. Este desarrollo de habilidades emocionales autopercebidas es fundamental para enfrentar las demandas vitales en el entorno escolar, que resultan especialmente relevantes en etapas posteriores como la adolescencia (Pérez et al., 2019). López-Zafra et al. (2019) llegan a afirmar que los alumnos con una inteligencia emocional percibida suelen tener

más apoyo social no solo de su familia, sino de sus compañeros y centro educativo, lo que influye positivamente en su propia satisfacción y de manera negativa en sus niveles de depresión.

La enseñanza de estos aspectos ha pasado a un segundo plano como menciona Álvarez (2001), a pesar de los estudios que han afirmado la influencia de la competencia emocional más allá de lo personal, tratando de mejorar el nivel de rendimiento académico, la estima de uno y gestión emocional, así como contextos conceptuales que envuelven a estos (Cobos et al., 2017). Estos mismos autores señalan, que además de la adquisición de una buena salud mental y física, se generan situaciones de tolerancia y buena comunicación entre iguales que favorecen una sociabilización constructiva, así como una percepción de valía o autoconcepto que condiciona las habilidades para vida social y para inteligencia emocional percibida tan importante para posteriores etapas (Sangawi et al., 2018). Para conseguir una interacción del alumnado de cuidado y comprensión recíproco, Arias (2009) expone que se hará visible como proceso de socialización colectivo y recíproco, favoreciendo la construcción de nuevos lazos, mientras que, una interacción vertical o negativa se manifestará con agresiones, liderazgos, actitudes manipuladoras..., haciendo diferencias incluso de género y edad. Las habilidades sociales para generar uno de estos climas se adquieren a través de actividades pedagógicas (Estrada et al., 2020) planificadas como es el trabajo colaborativo, que fomentan aspectos de diálogo, solidaridad o respeto que evitan conflictos en clase (Perea, 2019).

Por tanto, una competencia social efectiva estará construida por un conjunto de eslabones cognitivos referentes a capacidades, habilidades y comportamientos armónicos y positivos (Zhang et al., 2014) de necesaria comprensión en su puesta en marcha para un correcto desarrollo individual y colectivo (Gómez et al., 2017). De esta manera, para Barrientos et al. (2020) el proceso de socialización presente en las aulas posee una serie de características:

- Posibilita la capacidad de relacionarse.
- Mejora el rendimiento académico.
- Facilidad de adaptación a la cultura y comunidad a la que pertenece.
- Inserción social en un grupo.
- Forma la personalidad y desarrolla la autoestima.
- Interioriza las normas y valores.

En función de estos puntos, es importante tomar consciencia de que un mal desarrollo de estas en su adquisición, conlleva una creación de comportamiento inadecuado o incluso un trastorno psicológico y alteración actitudinal (Patricio et al., 2015) tomando mayor importancia en la etapa de Primaria (Bagherabadi et al., 2020) puesto que será el punto de inflexión para generar futuros resultados negativos en el rendimiento académico por la mala praxis en su enseñanza.

Por ello, las habilidades sociales se deben de considerar como áreas transversales en las aulas, ya que, si no se toma como parte de la educación previa, el futuro sería irreversible en cuanto a la actuación de las personas, considerándolo un problema para la sociedad (Delgadillo y Villagrán, 2022). Salimi et al. (2020) mencionan que, si los menores desde edades tempranas aprenden a resolver sus dificultades con solvencia y rapidez, les ayudará a sentirse satisfechos, no siendo aislados y viviendo el día a día con optimismo gracias a un trabajo de aceptación o rechazo de sus pares de estudio. Igualmente, Trigueros et al. (2020) a su vez, establecen, en el ámbito personal, la importancia de desarrollar en el individuo la autoevaluación en cuanto al respeto de leyes y valores y que además sea planeada, sistemática e intencionada (Kambourova et al., 2021). Se concluye que las habilidades sociales no solo son un factor protector sino también, un predictor importante del rendimiento académico del alumnado. Es fundamental conocer que el proceso de socialización no se construye únicamente basándonos en unas habilidades sociales que, dependerá del trabajo previo emocional que se da en las aulas, no a través de la enseñanza, sino de la práctica (Benavent, 2021) donde el alumnado sea consciente de que todo el trabajo positivo que ha realizado durante el curso como pro a su autoestima, ayudará a crear vínculos de relaciones y conductas prosociales que beneficiarán en su rendimiento académico y bienestar emocional.

II.3. Conceptualización e Interés de la Conducta Prosocial

Para entender el concepto de conducta prosocial, es importante revisar una de las primeras definiciones más esclarecedoras de este concepto, realizado por Eisenberg y Mussen (1989) identificándose como aquella relación social que de forma voluntaria deviene en ayuda o en beneficio de otros sin esperar recompensa. Una conducta prosocial se define como una conducta específica de compartir, de cooperar y ayudar que contribuye a una satisfacción de necesidades y autonomía (Tian et al., 2018) que son acciones voluntarias con el fin de ayudar (Auné y Attorresi, 2017) con un feedback positivo de la sociedad (Aguirre-Dávila, 2015) y que sirve como indicador de la adaptación social y escolar del alumnado (Guevara et al., 2007).

Es difícil remarcar cuáles son los motivos por los que un individuo tiene comportamientos prosociales, ya que son muchas las razones que lo provocan, tales

como altruismo, recompensas, ayuda, aprobación social..., pero en el fondo de la cuestión existe un nexo común que es la ayuda al prójimo en cualquier contexto (Mesurado et al., 2014). Durante años, tener una conducta prosocial hace referencia a la preocupación por los demás valores y objetivos basándose en las recompensas o evitación de castigos (Einsenberg et al., 2015). Es importante mencionar además que, mientras la conducta prosocial hace mención de los comportamientos voluntarios con el fin de ayudar (Caprara et al., 2012), el altruismo, confundido a veces con este concepto, conlleva que la motivación de conducta aparece por motivos internos o valores aprendidos que no busquen una recompensa externa (Holmgren et al., 1998).

La prosocialidad se desarrolla a través de diferentes ámbitos como las interacciones familiares, de los compañeros de clase o incluso medios de comunicación influyendo en la personalidad y aspectos como la empatía, razonamiento moral y valores sociales (Streit et al., 2023). Las mejoras que la prosocialidad como herramienta puede aportar al individuo y al clima que se genera en torno a este, no se limita al entorno más cercano o más íntimo, sino que permite ofrecer mejoras en contextos comunitarios al considerarse como un factor de protección frente a la agresividad y las conductas antisociales (Vilar et al., 2011). Por ello, hay que destacar algunas de las intervenciones que se han desarrollado o se están desarrollando en diferentes contextos educativos y escuelas:

- Convivir es vivir (Carbonell, 1999).
- Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying (Cerezo et al., 2011).
- Un programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).
- Análisis de *serious games* anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares (Pérez y Villalustre, 2017).

En las etapas iniciales del individuo, la niñez y su desarrollo social es evidente que no existe un solo factor o línea que influya de manera determinante en la capacidad prosocial. Hay autores que ante la necesidad de delimitar cuáles son los diferentes factores que determinan la disposición de una conducta prosocial lo consideran difícil, ya que, son muchos los factores que de una manera u otra se interrelacionan inclinando la balanza hacia actitudes y aptitudes más prosociales (Garaigordobil, 2004). Su desarrollo depende de múltiples influencias que tienen en cuenta que no siempre son positivas y que están marcadas por diferentes factores que van desde el tipo biológico, cultural,

familiar, escolar..., así como la dimensionalidad que existe alrededor de la conducta prosocial con una gran cantidad de variables de tipo psicológico como la empatía, juicio moral, estabilidad emocional, regulación, conductas de ayuda o ya mencionado anteriormente, altruismo (Marín-Escobar, 2014; Plazas et al., 2010). Además, hay que señalar como la pertenencia a una u otra cultura o región del planeta puede influir en las relaciones sociales entre individuos. Un ejemplo significativo se puede observar en las culturas asiáticas (chinas y japonesas) que contraponen la colectividad a la individualidad (tan de moda en las culturas occidentales) y de esta forma la colaboración o prestación de servicios a la comunidad como motivo primordial en su comportamiento social. Estas características son lo que autores como Roche y Escotorin (2018) definen como prosocialidad, al promover relaciones interpersonales; creatividad, aceptación de la diversidad, autocontrol... y que están supeditadas por la personalidad de cada individuo.

De este modo, la prosocialidad se desarrolla principalmente en los entornos sociales más cercanos, como la familia y la escuela. En primer lugar, los padres, como parte de esta cultura, transmiten valores y conductas sociales que ayudan a los menores a reconocer la importancia de la comunicación, la necesidad de ayudar y de recibir ayuda (Grusec, 2011). Además, otros factores influyen en este proceso, como un elevado nivel de convención social (Gómez-Mármol et al., 2018), la participación en actividades físicas (Akelaitis et al., 2018), un sólido apoyo familiar (Miranda et al., 2019), la implementación de metodologías educativas que fomenten la prosocialidad (Bataller et al., 2019) y la reducción del uso de videojuegos violentos (Coyne et al., 2018).

La escuela, considerada como un microsistema social en el que confluyen normas, leyes, relaciones, escala de poder..., es un espacio fundamental para potenciar esta cultura prosocial. Las diferentes relaciones que se establecen en el centro educativo entre iguales y con adultos significativos (educadores, maestros) pueden favorecer, propulsar o quizás desde un punto de vista negativo, deslegitimar esta búsqueda del bien común y de actitudes prosociales que conformen un clima positivo y un desarrollo de actitudes de responsabilidad social. En este sentido, desarrollar y promover la conducta prosocial en etapas educativas tempranas permitirá reorientar las conductas del alumnado hacia relaciones de equidad, respeto, comportamientos sociales positivos..., que influyen de igual forma en un mayor rendimiento académico, a la vez que se realiza una importante labor de protección en conductas antisociales y negativas del alumnado (Caprara et al., 2010). Destacar también que, las conductas prosociales favorecen la disminución de casos de violencia escolar y será beneficiosa en el clima de aula (Cacho-Becerra et al., 2019).

El trabajo y desarrollo de las habilidades prosociales, cuyo fin no es otro que el desarrollo de un potente potencial en Inteligencia Emocional, permite dotar de recursos necesarios para el alumnado en su día a día. Este concepto de Inteligencia no se

menciona desde el principio de los estudios psicosociales, sino que ha ido evolucionando a lo largo de la historia y se ha nutrido de diferentes autores que ayudaron a clarificar y unificar el concepto.

II.4. Conceptualización de la Inteligencia Emocional: Origen y Evolución

La génesis del concepto de Inteligencia Emocional (en adelante IE), se sitúa en la década de los 80, en Gardner (1983) y en su desarrollo de las teorías de las inteligencias múltiples y los ocho criterios que consideraba fundamentales para poder llamarlas así. En este trabajo, Gardner describe inteligencia como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”. Es en la propia descripción, donde se capta la reformulación que Gardner realiza sobre inteligencia, añadiendo la idea de capacidad, idea alejada de las teorías iniciales que situaban la inteligencia como algo estático e invariable. Aquí se puede encontrar el inicio de las ideas futuras de IE, algo que se puede entrenar, desarrollar y permeable en la educación. El mismo autor más tarde, en 1993 señaló la importancia de dos de sus inteligencias conocidas, la intrapersonal y el interpersonal aspecto que permitió reforzar y establecer el concepto de IE en futuros estudios y el germen y reconocimiento de la IE.

Aunque fue Payne (1986) el primero en describir el término de IE al contextualizarse en torno a la emoción, fueron Salovey y Mayer (1990), quienes tomaron como base los estudios de inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner (1983), presentando formalmente la IE e introduciendo la idea de cómo las sinergias entre el sistema emocional y el cognitivo favorecen en mayor grado, la percepción y asimilación de la realidad con la publicación de dos artículos que se pueden considerar como la primera aproximación al concepto de IE.

Continuando con la evolución conceptual, en su primera investigación, Salovey y Mayer (1990) la definen como: “la capacidad de monitorear los sentimientos propios y de los demás, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno” (p. 189). Posteriormente, se centraron en demostrar de forma empírica como a la IE se le puede considerar como una habilidad mental, como una inteligencia que es capaz de adaptar las emociones ante situaciones que estén fuera de la normalidad que el individuo considera.

A raíz de estas publicaciones es cuando Goleman (1995), basándose en el primer modelo de IE de Salovey y Mayer (1997), difunde por primera vez el concepto del constructo en la publicación que más visibilidad aportó en el desarrollo futuro de este. En esta primera publicación el autor amplía la definición inicial de Salovey y Mayer (1997),

con campos y conceptos como el aprendizaje social y emocional a la vez que abordaba aspectos relacionados con la educación.

Mayer, Salovey y Caruso en 2000 influenciados por la repercusión que la IE tuvo a raíz del éxito de la publicación de Goleman (1995), quizás en parte obligados por las dudas que planteaban los estudios posteriores a su primer desarrollo por diferentes investigadores en un intento de diferenciarse de los conceptos acuñados por Goleman e intentando enfatizar su trabajo inicial focalizado en la capacidad mental de razonar sobre las emociones, se centraron en dar un mayor énfasis al estudio de aspectos cognitivos, replanteando su definición inicial al introducir el término de “*mixed models of emotional intelligence*” (modelos mixtos de IE) para referirse a diversas y relacionadas áreas y habilidades donde estos modelos mezclan las ideas centrales de la IE con otros rasgos de la personalidad como la sociabilidad.

Continuando con la asimilación de autonomía respecto al concepto de IE, Ada de la Cruz y Cruzata (2017), mencionan “la inteligencia emocional se define como la habilidad para reconocer, tratar y afrontar las propias emociones y la de los otros” (p. 3) o autores como Aguado (2018) que indica cómo la IE es la capacidad de las personas de seleccionar y poner en funcionamiento la capacidad emocional conveniente, es decir, ser capaz de reconducir una emoción en otra simplemente siendo consciente de ellos. Esta manera de trabajar la IE en las aulas se basa en el paradigma de emoción en CASA (curiosidad, admiración, seguridad y alegría), y no en TRAM (tristeza, rabia, asco y miedo).

Diferentes estudios e investigaciones han puesto sus bases a lo largo de las últimas décadas en las teorías descritas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) observando cómo a partir de la segunda mitad de los años 90 es cuando se produce una gran divulgación del concepto debido a cambios conceptuales y de mentalidad que tienen que ver con una revolución emocional, que afectaba a todos los campos, incluidos la educación, convirtiéndose desde las primeras teorías la IE en uno de los constructos con más importancia en psicología y en la investigación de las diferencias individuales (Bisquerra et al., 2015; Pérez-González y Qualter, 2018). La diversidad existente en cuanto a las definiciones de IE, han variado a lo largo de los años a través de diferentes estudios y aportaciones de autores, manteniendo una línea argumental común al indicar las bases de toda IE descritas por Gómez et al. (2000): el autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, asertividad, proactividad y creatividad.

Recogiendo a los autores más significativos en relación con el concepto y su evolución, podemos observar en la Tabla 1 las aportaciones que fueron apareciendo a lo largo de los años tras resultado de investigaciones que precisaban más lo conocido sobre IE.

Tabla 1*Evolución de la definición de Inteligencia Emocional.*

AUTOR	DEFINICIÓN
Goleman D. (1995)	La IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia, la habilidad para motivarse a uno mismo. (Goleman, 1995, p.28)
Mayer John, Salovey Peter (1997)	La Inteligencia Emocional (IE) engloba un conjunto de capacidades que justifican las variaciones individuales en cómo percibimos y entendemos nuestras emociones. De manera más técnica, la IE se define como la capacidad de identificar, evaluar y expresar emociones con precisión, así como la aptitud para acceder a sentimientos o generarlos, con el fin de facilitar el pensamiento, comprender las emociones y razonar a partir de ellas.
Reuven Bar-On (1997)	La IE es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen para afrontar exitosamente presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997, p.14)
Robert Cooper (2001)	La Inteligencia Emocional (IE) es la herramienta clave para comprender al ser humano en su totalidad.
Fernández-Berrocal, Extremera Pacheco (2002)	Capacidad para identificar, evaluar y expresar emociones de manera precisa, basada en la percepción, el entendimiento y la gestión emocional. (Fernández-Berrocal, 2002)
Maurice Elías (2004)	Se exploran programas educativos que integran la inteligencia emocional en el currículo escolar.
Antonio Damasio (2011)	La IE comienza a trabajarse desde un enfoque en la neurociencia, estudiando la relación entre emociones y la toma de decisiones, aportando una perspectiva neurocientífica.
Tasha Eurich (2017)	Discute la autoconciencia como componente clave de la inteligencia emocional en el desarrollo personal.
Marc Brackett (2020)	Desarrolla un enfoque en cómo la inteligencia emocional puede mejorar la salud mental y el bienestar emocional

La evolución del concepto se observa como un paso del individualismo conceptual y marcado a ser un concepto integrador y responsable de las habilidades propias.

Según la manera de trabajar esta IE en las aulas, nos encontraremos un trabajo previo de metodología de búsqueda en modelos para conectar con lo más adecuado para nuestra aula, puesto que el trabajo de esta, dependerá mucho de los valores que cada tutor/a correspondiente tenga del concepto y de la manera que busca en ponerlo en práctica.

II.4.1 Modelos de Inteligencia Emocional

En la literatura es frecuente encontrar clasificaciones bastante extensas sobre los diferentes modelos de IE, autores como Pérez et al. (2012) identifican hasta 10 modelos de IE que comparten algunos elementos coincidentes. Es importante recalcar que es necesario realizar un cribado en este conjunto de modelos de aquellos que realmente están respaldados por evidencias empíricas que los avalen. En este punto, se puede determinar que los modelos más influyentes de IE se han realizado alrededor de dos grandes grupos: mixtos y los modelos de habilidades (Peter et al., 2017).

II.4.1.1 Los Modelos Mixtos de IE

Los modelos mixtos o de personalidad abarcan desde rasgos innatos de cada individuo, a otros como la capacidad de automotivación que este posea, aunque existen una extensa variedad de estos modelos, sus tres conceptualizaciones más importantes son:

El modelo de Goleman (1995, 2001), es probablemente el más conocido. Define la competencia emocional y distingue entre conciencia capaz de distinguir información emocional propia y ajena en la gestión. Este modelo es la base de la *Emotional Competence Inventory* (ECI), una escala para evaluar la IE, cuyo modelo teórico tiene bastante influencia en el ámbito educativo y empresarial y que ha servido de base para el desarrollo de *social and emotional learning* (SEL) habitualmente vinculado al concepto de Educación emocional, cuyo modelo permitió el desarrollo de *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Casel, 2003; Durkak et al., 2011) que es uno de los modelos de aprendizaje social y emocional más utilizados en la escuela. Goleman identifica 5 dimensiones fundamentales en torno a las emociones:

- El conocimiento
- La capacidad de controlarlas
- La capacidad de motivación
- El reconocimiento de las emociones ajenas
- La capacidad para regular las relaciones

El modelo de Bar-On (1997) define la IE como el conjunto de competencias y habilidades que permiten afrontar con éxito las presiones y demandas socio-afectivas y en el que utiliza el concepto de *Emotional Quolitet* (EQ). Este modelo se encuadra como mixto, ya que incluye aspectos de la personalidad (empatía, optimismo, asertividad...) y

de la inteligencia social jerarquizada en cinco categorías (intrapersonal, interpersonal, manejo estrés, adaptabilidad y estado de ánimo). Este modelo ha servido de base para el desarrollo del *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i) uno de los primeros modelos para medir la IE.

El modelo de Petrides y Furham (Petrides et al., 2007), un modelo mixto que pretende abarcar facetas de habilidad y de rasgos de personalidad (asertividad, impulsividad, empatía...) que tiene en valor característico de los dos modelos anteriores. Estas diferenciaciones de las facetas, según describen estos autores, se distinguen según las diferentes medidas que se emplean para su evaluación: al evaluar medidas objetivas como tareas en aspectos emocionales se está valorando la IE habilidad y cuando se persigue valorar aspectos de rasgos se emplean autoinformes.

Para la realización de las evaluaciones en estos modelos mixtos, al incluir rasgos de personalidad, se recurre a sistemas similares a las utilizadas en análisis de personalidad y los modelos de habilidades (Peter et al., 2017).

II.4.1.2 El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1990)

Los modelos de habilidades basados en el procesamiento de la información están caracterizados por las teorías de Mayer y Salovey (1990) y se basan en el concepto de inteligencia y en sus teorías. En esta primera idea inicial, los autores realizan una visión más global de las teorías que hasta el momento estaban vigentes, vinculando las emociones, la personalidad y las capacidades de adaptación afectivas.

En una revisión posterior, Mayer, Salovey y Caruso (1997) lo estructuran transformando en un modelo de cuatro ramas, que son cuatro habilidades o capacidades que están establecidas jerárquicamente y de una manera procesual, desde los más básicos a los más complejos, que encadena cada nivel con el siguiente y en el orden que se detallan:

- I. Percibir tanto señales verbales como no verbales y expresar emociones de forma clara de una forma equilibrada. Esta es el área inicial, la más básica.
- II. Usar estas emociones de forma cognitiva y promover el pensamiento de forma que se puedan realizar juicios y análisis equilibrados ante problemas.
- III. Comprender las emociones tanto las propias como las ajenas.
- IV. Regular las emociones para un mayor crecimiento personal. Sin duda la habilidad más compleja del modelo y por eso situada en el nivel más alto.

Más adelante identifican otra forma de interpretar la IE como un conjunto de habilidades cognitivas alejadas de las influencias de la personalidad y su evaluación se realiza con base en test similares a los de inteligencia de tareas cognitivas (Salovey et al., 2004).

En el 2016, Mayer, Caruso, y Salovey publican una revisión de sus teorías, introduciendo el concepto de IE como una habilidad mental. En esta corrección se amplía el contenido de cada rama para introducir nuevas habilidades individuales y que están relacionadas con la inteligencia emocional identificando un total de 25 habilidades específicas.

Este último modelo, el de habilidades, es el más utilizado por la mayoría de los teóricos de la IE en sus investigaciones, debido en parte por el rigor con el que han desarrollado sus investigaciones, que aún siguen vigentes en la mayoría de las evaluaciones de IE en programas educativos (Fernández-Berrocal et al., 2012; Fernández-Berrocal y Extremera 2015).

En la Tabla 2 se recogen las dimensiones de los principales modelos de IE según el autor que las nombra y atendiendo al modelo en el que se engloba.

Tabla 2

Dimensiones de los principales modelos de Inteligencia Emocional.

AUTOR	DIMENSIONES	MODELO
Goleman (1995)	Autoconciencia Autorregulación Empatía Automotivación Habilidades sociales	Modelo mixto
Salovey, Mayer, y Caruso (1999)	Gestión consciente de las emociones Interpretación y entendimiento de las emociones Potenciación del pensamiento a través de las emociones Identificación, evaluación y comunicación emocional	Modelo de habilidades
Petrides y Furham (2001)	Autocontrol Bienestar Emocionalidad Sociabilidad	Modelo mixto
Bonano (2001)	Regulación de Control. Regulación Anticipatoria. Regulación Exploratoria	Otros modelos

AUTOR	DIMENSIONES	MODELO
Pacheco (2005)	Entorno habitual. Conciencia emocional. Competencia. Valores. Actitudes.	Modelo mixto
Bar-On (2002)	Autoconcepto Autoexpresión emocional Inteligencia emocional Toma decisiones Manejo de estrés	Modelo mixto
Fernández-Berrocal, Extremera, y Pacheco (2002)	Habilidades intrapersonales. Habilidades interpersonales. Adaptabilidad. Manejo de estrés. Estado anímico general.	Modelo de habilidades

Esta gran variedad de modelos que existen en torno al concepto de IE, hace recapitular toda la información máxima que lo contempla para conocer la eficacia de estos en la práctica. Una de las formas para conocer la eficacia o la adecuación de uno u otro está basado en la medida de los parámetros que lo abarcan tal y como se ha recogido en la tabla anterior. Si en una puesta en práctica queremos medir de manera exacta un estrés grupal, el método más cercano a la recogida de datos se encontrará con un estudio bibliográfico del modelo que más cerca esté del concepto a través de las medidas de la IE.

II.4.2 Medidas de la Inteligencia Emocional

Medir la Inteligencia Emocional de igual forma que intentar medir la inteligencia de un individuo, se presenta como una tarea no exenta de dificultades, ya que, para una correcta valoración de la IE es necesario utilizar herramientas que tengan en cuenta factores emocionales y cognitivos (Vallés y Vallés, 2003). Existen evidencias en relación a que la medición de este parámetro en los estudiantes mejora la autoconciencia, autogestión y competencias sociales esenciales para el logro académico. (Parkavi y Karthikeyan, 2023).

La propia diversidad conceptual del constructo de la IE ha provocado que existan una gran disparidad en cuanto a los sistemas y métodos en su evaluación y de esta forma no existe una unanimidad en cuanto al desarrollo de una investigación integradora del propio constructo (IE-capacidad, IE-rasgo), provocando que cada instrumento está diseñado en relación con el postulado al que sirven (Keefer, 2015). Cada modelo teórico que se ha ido desarrollando, ha desarrollado diferentes sistemas de evaluación llevando a la existencia de una gran cantidad de instrumentos (Extremera y Fernández-

Berrocal,2007). Esta controversia generada por las diferencias, aparecen por la consideración de medir la IE como habilidad que nos especifica si la persona tiene las habilidades desarrolladas, sin indicar si las aplica (Pena y Repetto,2008) o, por otro lado, los instrumentos de rasgo o autoinformes que llegan a mostrar el grado de autoeficacia emocional (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

La medición de la IE en un contexto general, y teniendo siempre presente la diferencia que los tres principales modelos, pueden presentar en los aspectos a tener en cuenta (personales, cognitivos, sociales y afectivos) está disponible en un estudio realizado por Siegling et al. (2015), mientras que en el estudio realizado por Agirre et al. (2017) se desarrollan las principales medidas de IE en jóvenes y adolescentes en el ámbito educativo.

En el análisis de los diferentes procedimientos de medidas de evaluación se pueden observar dos instrumentos de medidas de IE:

- Los instrumentos de la IE como habilidad (relacionado con la ejecución frente a tareas emocionales) son capaces de distinguir cuando un individuo posee estas habilidades y cómo es capaz de aplicarlas. En estos instrumentos, los individuos aportan información sobre las emociones: su conocimiento o la gestión de estas.
- Los de IE como rasgo que usan cuestionarios de autoinformes (miden percepciones y atributos propias del individuo) y permiten demostrar la autosuficiencia emocional del individuo (Agirre, 2017).

La utilización de uno u otro modelo permiten obtener diferentes valoraciones que van desde la obtención de datos de cómo un individuo es capaz de aplicar en su día a día las habilidades que tiene (modelo de habilidades) y, por otro lado, el instrumento de medida de rango permite visualizar si un individuo posee valores de autoeficacia emocional (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018). Estas dos escalas informan sobre dos constructos diferenciados y como afirma Brackett et al. (2006) en un estudio que analiza las habilidades emocionales vistas desde los dos instrumentos de evaluación (habilidades y autoinforme), los resultados obtenidos informan de una débil relación entre estas.

II.4.2.1 Instrumentos de Medida de Inteligencia Emocional-habilidad

Cuando hablamos de instrumentos de medida, es necesario tener en cuenta la naturaleza u objetivos de investigación (Antonio-Agirre, 2019), puesto que, medir el rendimiento de la IE se centra más en test de ejecución mientras que la percepción de IE se estudia a través de autoinformes (Keerfer, 2015). En los primeros años, el método elegido para evaluar la IE en adultos fue un cuestionario de medidas de autoinforme.

Este cuestionario recopila información sobre la percepción que el propio individuo tiene sobre sus emociones y la capacidad de atención, comprensión y regulación de estas, la denominada Inteligencia Emocional Percibida (IEP).

El instrumento de valoración más utilizado en este modelo es el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), concretamente el TMMS-48 (Salovey et al., 1995). Esta primera escala contiene 48 ítems, del que posteriormente se adapta a la versión española (TMMS- 24) por Fernández-Berrocal et al. (2004) con 24 ítems, que es uno de los más utilizados en el sistema académico español, pero es importante señalar que estos dos métodos descritos se enfocan en la evaluación de individuos adultos. El mayor inconveniente que presenta este es que solo se aplica sobre estudios tridimensionales de la IE por lo que, cuando un estudio se declina por la evaluación con autoinformes, se centra bien en otros modelos teóricos (Petrides, 2009) o en el modelo tridimensional mencionado por Balluerka y Aritzeta (2010), echando en falta un modelo de autoinforme basado en el modelo de las Cuatro Ramas de IE.

Recientemente, se ha validado una nueva herramienta diseñada para adolescentes, llamada Inteligencia Emocional Percibida (IEP-4) de Antonio-Agirre (2019). Este instrumento, basado en el modelo tetradimensional de Mayer y Salovey (1997), consta de seis subescalas e introduce una novedad al dividir el primer indicador, permitiendo una mayor especificación de las habilidades emocionales verbales y no verbales.

Este no fue el único instrumento de evaluación que desarrollaron Mayer, Salovey y Caruso (1997) en sus inicios, ya que las cuatro habilidades se evaluaron con el *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) en 1999 que posteriormente redefinieron en una versión mejorada y reducida que se denominó *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) que incluye el estudio de las cuatro ramas (percepción, usabilidad, comprensión y regulación de las emociones). La evaluación de la IE está enfocada en las medidas de ejecución y resolución de tareas que tienen relación con las cuatro ramas que describe la teoría, estando dirigido prioritariamente a un público adulto. Este modelo es el más utilizado en investigación quizás, debido a que es el único disponible comercialmente. Desglosando los subtest específicos que en cada rama se realizan, estos se pueden detallar en:

- Percepción de emociones. Se mide valorando la apreciación de cada sujeto ante la imagen de diferentes emociones expresadas en caras (dibujos) y en los sentimientos que afloran en estos ante la visión de diversos diseños artísticos.
- Usabilidad de las emociones. Se evalúan por la habilidad del individuo en la descripción de sensaciones emocionales con un vocabulario normal y en la identificación de sentimientos.

- **Comprensión.** Se valora la habilidad del sujeto para analizar emociones dispares que están combinadas y en la valoración de los cambios emocionales en el tiempo.
- **Regulación.** Se mide en dos aspectos, por un lado, como son capaces de manejar sus propias emociones y cómo manejan las emociones ajenas.

Este MSCEIT en su validación española (Extremera et al., 2006) inicialmente desarrollada para población adulta, ha sido utilizado en estudios realizados a adolescentes a partir de los 14 años. Ante la necesidad de abarcar un espectro mayor en 2005, Mayer, Caruso y Salovey desarrollaron el primero de los test de evaluación para niños, el *Mayer-Salovey-Caruso El Test Young* (MSCEIT-YV) que permite su utilización en niños a partir de los 10 años.

En este punto, es importante remarcar un aspecto que, aunque no suficientemente desarrollado, si posee una gran importancia cuando se utilizan todos los test descritos anteriormente en el ámbito cultural hispanohablante. La mayor parte de los modelos utilizables y utilizados están conceptualizados en culturas anglosajonas y es normal observar cómo no se han tenido en cuenta las diferencias existentes en aspectos socioculturales a la hora de la traducción, como indica la *ITC Guidelines for Translating and Adapting Test* (Bartram et al., 2018) al afirmar que es necesario minimizar las influencias que determinadas influencias culturales y lingüísticas tienen en el desarrollo de pruebas, asegurando no solo la traducción sino también la adaptación de diferencias lingüísticas, logísticas, culturales..., en otras poblaciones de interés.

No utilizar instrumentos de medida adaptados al contexto y validados en castellano, especialmente en etapas infantiles y juveniles, es una importante limitación en la construcción de una base empírica sólida, al menoscabar los resultados obtenidos en las valoraciones al utilizar instrumentos no adaptados a realidades sociales en países hispanohablantes (Cobos-Sánchez et al., 2017; Fernández-Berrocal y Extremera, 2016).

Ante esta necesidad, cubrir adecuadamente las etapas desde infantil a la adolescencia y disponer de herramientas adaptadas y validadas en castellano aparecen dos estudios realizados por la Fundación Botín conjuntamente con la Universidad de Málaga y basándose en el modelo de Salovey y Mayer que han permitido realizar el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes* (TIEFBA) que desarrolla nuevas medidas para evaluar las habilidades emocionales y su relación con la autoeficacia emocional en la adolescencia (12 a 17 años) y realizada por medidas de autoinformes y el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la infancia* (TIEFBI) que permitirá la valoración de regulación emocional, percepción y comprensión en niños desde los 30 meses hasta los 11 años evaluando el nivel de desempeño real del niño, su capacidad para utilizar sus habilidades emocionales cuando se enfrentan a problemas de índole emocional (Fernández-Berrocal et al., 2015).

La disparidad que existe entre estos los dos métodos principales más utilizados, ha llevado consigo discusiones sobre la eficacia de cada uno, aunque, siguiendo estudios de campo, los instrumentos relacionados con medidas de rasgo muestran un grado de autoeficacia emocional más amplio (Pena y Repetto, 2008; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018). Las medidas de IE más utilizadas en niños y adolescentes de hasta 18 años, se describen en la Tabla 3.

Tabla 3

Herramientas de evaluación utilizadas para medir la Inteligencia Emocional en niños y jóvenes.

TEST	AUTORES	MODELO TEÓRICO	EDAD
Emotional Self efficacy scale	Youth-ESES; Qualter et al. (2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+11 años
Test de inteligencia emocional de la Fundación Botín para la Infancia	Fernández- Berrocal et al. (2015)	Modelo de habilidad de la IE (Mayer y Salovey, 1997)	+11 años
Emotional Quotient Inventory	Bar-On y Parker (2000) Fernandiz et al. (2012)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006)	+7 años
Cuestionario de desarrollo emocional	Escoda (2016); Pérez-Escoda et al. (2010)	Modelo pentagonal de competencia emocional del GROPE Bisquerra (2000)	+9 años
Mayer-Salovey-Caruso emotional Intelligence Test	Mayer et al. (2005)	Modelo de habilidad de la IE Mayer y Salovey (1997)	+10 años
Trait Emotional Intelligence questionnaire	Mavroveli et al. (2010); Petrides (2009)	Teoría de la IE rasgo Petrides y Furnham (2001)	+8 años
Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form	Yang et al. (2019)	Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furham, (2000-2003)	9-10 Años
The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in children. EMOICINE	Sastre et al. (2019)	Modelo de Habilidades Salovey y Mayer (1990; 1997)	8-13 años
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de habilidades	Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2019)	Panteórica	Más de 6 años

Nota: Adaptado de Agirre (2017)

Estas medidas de la IE como recursos permiten adentrarnos en el conocimiento del alumnado y evaluar los programas que se lleven a cabo en las aulas teniendo siempre en cuenta, las propiedades psicométricas, habilidades y competencias que mide la IE para así de este modo, la escuela ampare la medida de manera exhaustiva (Esnaola et al., 2017). A continuación, se desglosa en la siguiente Tabla 4, las dimensiones y consistencia interna que presentan algunos de los test utilizados en las aulas para la medición de la IE.

Tabla 4

Consistencia interna y dimensiones de los instrumentos utilizados para la Evaluación de Inteligencia Emocional.

TEST	CONSISTENCIA INTERNA	DIMENSIONES
Emotional Self-Efficacy Scale	$\alpha_{\text{global}} = ,96$	Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional
Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para la Infancia	$\alpha_{\text{global}} = ,91$	Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional
Emotional Quotient inventory	$\alpha_{\text{global}} = ,89$	5 subescalas y puntuación total: escala intrapersonal, escala interpersonal, escala de manejo del estrés, escala de adaptabilidad estado de ánimo
Cuestionario del desarrollo emocional	$\alpha_{\text{global}} = ,79$	5 subescalas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y bienestar.
Mayer, Salovey-Caruso Emotional Intelligence test	$\alpha_{\text{global}} = ,91,93$	Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional
Trait Emotional Intelligence Questionnaire	$\alpha_{\text{global}} = ,73,76$	Bienestar, autocontrol, emotividad y sociabilidad
The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in Children	$\alpha_{\text{global}} = ,89$ $\alpha_{\text{global}} = ,90$	Percepción emocional y comprensión emocional
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de Habilidades	$\alpha_{\text{global}} = ,84$ $\alpha_{\text{global}} = ,79$	Conocimiento de sí mismo, autoconcepto motivación, empatía y autocontrol emocional

Nota: Adaptado de Agirre (2017)

La variedad de instrumentos de medida es evidente en edades más adultas y muestran resultados más eficaces teniendo en cuenta la necesidad que existe en la Educación Primaria. Realizar una revisión de estos se hace necesario, puesto que, en ocasiones, se da por hecho la utilización de aquellos que son más conocidos sin tener en cuenta factores importantes como la traducción de estos o las adaptaciones posteriores realizadas.

II.4.2.2 Instrumentos de Medida de Inteligencia Emocional en Población Infanto-Juvenil

En relación a los estudios que otorgan información sobre los métodos de evaluación de la IE para la etapa de Primaria, varios son los autores que han mostrado la influencia y eficacia en cada uno de ellos, así con las edades adecuadas, siguiendo la evaluación de sus ítems. Iniciando con la revisión sistemática de Sánchez-Camacho y Grane (2022), que analiza los instrumentos de evaluación de la IE en la educación primaria (de 6 a 12 años) entre los años 2005 y 2019, publicados en revistas científicas en inglés y español, se identifican un total de 62 artículos que incluyen 27 cuestionarios. La revisión concluye que los modelos más empleados son:

- The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV)
- The Bar-On Emotional Quotient Inventory (BArOn - ICE:NA) (short versión)
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Form (TEIQue - CF)
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Child Short Form (TEIQue - CSF)
- Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test - Youth Version (MSCEIT-YV)

De estos 27 cuestionarios, en España solo se realizaron 11 y dentro de estos los más utilizados han sido:

- EQ-i: YV (Bar-On y Parker, 2000)
- Bar-On-ICE:NA (Ugarriza y Pajares, 2004)
- TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006)

El motivo principal de este bajo nivel de cuestionarios en España, es que, entre los descritos, hay cuestionarios que aún no se han traducido al español, como los; TEIQue–CF (Mavroveli et al., 2009) y TEIQue–CSF (Mavroveli et al., 2009) o MSCEIT- YV (Mayer et al., 2005).

Por otro lado, la revisión realizada por Arrivillaga y Extremera (2020), en un estudio de 68 artículos realizados entre 2003 y 2018 que contenían instrumentos de evaluación de IE en discentes hispanohablantes (55 en España y 12 en Latinoamérica) entre estudiantes desde etapas de preescolar hasta preadolescentes (3 años a 17 años). Los investigadores señalan, como existe una disparidad en cuanto al número de valoraciones realizadas, siendo la etapa preadolescente donde más se han realizado y la etapa de preescolar donde menor número de evaluaciones aparecen.

De hecho, en este estudio se remarca como existe una importante escasez de instrumentos de evaluación creados para jóvenes, ya que en su estudio concluyen como todos los utilizados han sido adaptaciones de los que se realizan en adultos. Concretamente, destacan que los más utilizados han sido adaptaciones del TMMS-24 y el EQi-YV, test más focalizados en población adulta y adolescente (Grané, 2022). En la Tabla 5 se recogen las edades consideradas aptas para la elaboración de los siguientes test antes mencionados.

Tabla 5

Cuestionarios sobre Inteligencia Emocional y edades en los que son utilizados.

CUESTIONARIO	EDAD						
	3-6 años	6-7 años	7-8 años	8-9 años	9-10 años	10-11 años	11-12 años
Emotional Competence Observation Instrument		X	X	X	X	X	X
Bar-On Emotional Quotient Inventory			X	X	X	X	X
Trait Emotional Intelligence				X	X	X	X
Mayer - Salovey - Caruso. Emotional Intelligence Test				X	X	X	X
Trait- Meta- Mood Scale for Children				X	X	X	X
The evaluation of emotional perception and emotional				X	X	X	X
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de habilidades		X	X	X	X	X	X
Test of Emotion Comprehension	X	X	X	X	X	X	X

Nota: adaptado de Sánchez-Camacho (2022)

En la presente tabla se observa como el intervalo de los 8 a los 12 años es donde más cuestionarios vamos a encontrar frente a la escasez que existe entre los 3 a los 7 años. La importancia de poder evaluar al alumnado durante la etapa escolar es necesario, puesto que, a medida que evolucionan las dinámicas sociales y laborales de una persona, una evaluación continua de IE garantiza que estas sigan siendo líderes y comunicadores efectivos (Roe, 2020) teniendo en cuenta una adaptación y revisión exhaustiva de las dimensiones que se quieren conocer, así como las edades a las que nos enfrentamos.

II.5. Inteligencia Emocional y Educación

II.5.1. Educación Emocional

En el desarrollo de las habilidades emocionales, dos conceptos aparentemente iguales como la IE y la Educación Emocional (EE en adelante) pueden solaparse y en algunas líneas desarrollarse como uno solo. Este aspecto puede dar lugar a confusión, ya que, aunque son conceptos interrelacionados, su desarrollo y aplicación no es la misma. En su artículo “Orientación, educación emocional y convivencia”, Nages (2016) establece una conexión entre estos conceptos, subrayando la relevancia de ambos para el desarrollo integral. Destaca que la educación emocional (EE) es un proceso continuo que abarca toda la vida. Según Romero-Pérez y Materos Blanco (2019) la EE se enfrenta a unos retos actuales, tales como, el dotar de un enfoque multidimensional y adaptar los programas a las necesidades (realidades curriculares, unir la salud y bienestar emocional con la educación, ser partícipe del desarrollo moral y social del alumno, formar al profesorado y evaluar esa formación para crear una innovación educativa).

Podemos decir que la IE se “entrena y se forma” afirmando como un buen nivel de IE se logra con el desarrollo de programas de intervención en la escuela y que puede y debe ser enseñado en las escuelas (Bisquerra et al., 2015). Escoda y Cabero (2007) especifican que este trabajo de contenidos de la IE a través de la EE varía en tres aspectos:

- A quién va dirigido teniendo en cuenta su nivel educativo, madurez, conocimientos previos...
- Las necesidades que necesiten cubrir y que podrán variar según el momento.
- Los educadores que llevarán a cabo el programa o que implementarán en sus asignaturas.

Estas características, por tanto, hacen posible que la IE sea un proceso educativo a partir del cual es posible adquirir competencias aplicables a lo largo de toda la vida del individuo y que permitirá minimizar el impacto de aspectos volubles del individuo como la depresión, estrés, ansiedad, impulsividad... (Bizquerra, 2010). Por tanto, este proceso, el mismo autor lo define como "una forma de prevención primaria inespecífica" que se debe de entender como un proceso vital, a largo plazo y su finalidad no es otra que educar para la vida. Apoyándose en la línea de este autor, se puede llegar a contextualizar la EE como todas aquellas acciones que permiten al alumnado adquirir cualidades básicas de IE y cuya finalidad es alcanzar un adecuado bienestar personal y social, proceso que debe de ser continuo, constante y permanente en todo el proceso vital (Bizquerra, 2003).

En el contexto educativo español, la enseñanza de las habilidades de IE y su educación no está lo suficientemente especializada al no disponer de un currículo en línea como del resto de materias que se imparten, quedando relegadas a intervenciones personalistas del profesorado o de algún centro concreto, sin la dedicación curricular de los beneficios que aporta la EE (Prieto-Egido, 2018).

En cuanto a los modelos de educación en IE, aunque es Bisquerra (2000) el que plantea la necesidad de introducir modelos que permitan estar presentes en todos los niveles educativos, sin embargo, no especifica en cómo ni en propuestas para el profesorado. Es en 2005 (existiendo una mejora en 2010) cuando propone un modelo con técnicas y actividades dirigidas al profesorado con algunos matices no del todo establecidos en la actualidad. Los programas de educación en Inteligencia Emocional tienen como objetivo principal mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes para promover una mejor convivencia escolar y el bienestar personal (Galdón López y Melguizo Ibáñez, 2019; Pastor-Gil y Blázquez-Sáiz, 2019; Salas et al., 2022). Además, la Inteligencia Emocional debe ser fomentada en diferentes contextos, como el familiar, el escolar, el laboral y en todas las relaciones y encuentros humanos (Pulido y Herrera, 2017).

Se debe de tener en cuenta a la hora de desarrollar los programas de educación de IE a qué público irán destinados, ya que, cada categoría contiene una serie de componentes que dividen habilidades y que se adaptan a las necesidades del público al que va dirigido. Existen, por lo tanto, modelos que van desde el desarrollo y mejoras de organización de empresas a modelos que trabajan en enfatizar la divulgación como el de Rovira (1998) y en el ámbito de la educación, destaca el modelo ZETA, recogido por García-Tudela y Marín-Sánchez (2019), organizado en tres bloques de habilidades: el bloque actualidad, habilidades sociales y el último bloque de vinculación con la sociedad.

Cuando se implementa en un aula un programa de EE, se podría pensar en la necesidad de la existencia de diferentes modelos según los niveles del aula, pero esta es una idea errónea porque, lo que se persigue es mejorar las habilidades socioemocionales

para optimizar el clima (Galdón y Melguizo, 2019; Pastor y Blázquez, 2019; Salas et al., 2022) aunque sí es importante mencionar que la manera de alcanzar los objetivos si está determinada por los diferentes niveles. Las habilidades emocionales que se van a trabajar en estos programas deben integrarse en el aprendizaje cognitivo para potenciar un completo desarrollo holístico por la habilidad de las escuelas a proporcionar un contexto crítico para este doble enfoque (Echeverría et al., 2020; Muñoz-Oliver et al., 2022).

La forma de desarrollar estos programas se ha basado durante años en diferentes metodologías de actividades relacionadas con técnicas cooperativas (Rivera et al., 2021) o estrategias de gamificación más acordes a los gustos del alumnado (Pozo- Rico y Sandoval, 2020), aprendizajes de juegos (Hassan et al., 2021), teatros y debates (Gómez-Vicario et al., 2017) obteniendo así tal variedad de recursos que permiten una variada adaptación de necesidades en las aulas. Además, estos programas que se desarrollan no solo lo realizan el equipo docente de manera puntual, ya que también se destacan casos donde se establecen programas anuales o extendidos en las etapas de primaria (Vázquez y López-Larrosa, 2016) como contenido adjunto en asignaturas que precisan de un trabajo concreto como es la educación física o de manera extraescolar (Sánchez-Ortega y Chacón-Cuberos, 2021)

Por lo tanto, un programa de EE exitoso se regirá a través de unos resultados en línea con el programa *Secuencial, Active, Focused and Explicit* (SAFE) desarrollado por Durlak et al. (2011) y que está conformado en:

- a) Una secuencia adecuada para desarrollar todas las capacidades.
- b) Un aprendizaje activo de los estudiantes.
- c) Un tiempo centrado para la formación.
- d) Objetivo de enseñar habilidades concretas.

Todos estos programas no serían posibles sin estudios previos que han desarrollado diferentes teorías a través de investigaciones y puestas en marcha en aulas que han mostrado las mejores maneras de interactuar con el alumnado de forma eficaz, ya que la mejora en la IE en el contexto educativo supone un ahorro significativo en recursos de contención y solución de conflictos escolares (Bizquerra, 2010). Además, una implementación exitosa en estos programas requiere de manera paralela una colaboración entre profesorado, familias y la comunidad educativa los cuales fomentan un lenguaje y enfoque común de aprendizaje emocional (Kuru, 2023; Muñoz-Oliver et al., 2022).

En el caso del trabajo relacionado con EE es necesario siempre recoger con rigor los resultados de los programas que se lleven a cabo (Pérez-González y Peña, 2011) para tener en cuenta la eficacia de estos a la hora de usarlos en las aulas. Gracias a estos estudios, diferentes aportaciones como las realizadas por Celdrán y Ferrándiz (2012), Maurer y Bracket (2004), Pérez-González (2012) y Sotil et al. (2008) sugieren un efecto positivo sobre las competencias emocionales. A nivel internacional también se realizan estudios de los programas puestos en marcha llevados a cabo bajo el epígrafe de *Social and Emotional Learning* (SEL) por autores como Durlak, et al. (2011) o Weissberg y O'Brien (2004) obteniendo resultados prometedores. De igual forma, Diekstra (2008) llevó a cabo una revisión importante sobre la efectividad de los programas de EE en todo el mundo recogiendo lo positivo en las diferentes áreas de desarrollo y bienestar para el alumnado, así como, la diferencia entre el alumnado que había participado en estudios con grupo control que presentaban diferencias significativas incluso en el rendimiento académico debido a un correcto trabajo desde esta área emocional (Durlak et al., 2011).

Recogiendo autores que han evaluado a lo largo de los años los programas de EE en España atendiendo la edad del alumnado, se clasifican en la Tabla 6.

Tabla 6

Autores que han realizado estudios de Inteligencia Emocional en las etapas de Infantil y Primaria.

AUTOR	
Educación Infantil	Alba Corredor et al. (2013): El impacto de la inteligencia emocional en el ámbito educativo
	Fernández-Sánchez et al. (2014); Fernández-Sánchez et al. (2015): Inteligencia emocional y su relación con la percepción de bienestar
	Giménez-Días y Quintanilla (2009): La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico
	Cepa et al. (2017): Inteligencia emocional y toma de decisiones en contextos profesionales
Educación Primaria	Justicia-Arráez et al. (2005): Inteligencia emocional en la resolución de conflictos interpersonales
	Agulló et al. (2011): La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico
	Ambrona et al. (2012): Impacto de la inteligencia emocional en la calidad de vida
	Benito (2017): Inteligencia emocional y competencias laborales
	Filella-Guiu et al. (2014): El papel de la inteligencia emocional en la resolución de conflictos
	Merchán et al. (2014): Inteligencia emocional y su influencia en la salud mental
	Sotil et al. (2008): Inteligencia emocional y adaptación social en adolescentes
	Turet al. (2014): Relación entre inteligencia emocional y empatía en médicos

Los autores antes nombrados en la tabla son solo algunos de los más relevantes a la hora de tomar como referencia para investigaciones escolares por la repercusión de estos en sus campos de investigación.

La EE es, por tanto, un pilar fundamental en la educación que debe de ser regulado, observado y programado, puesto que juega un papel fundamental en la educación a pesar de que, en ciertas etapas como la Educación Infantil, todavía faltaría evaluar las medidas de observación en estos por falta de herramientas adecuadas (Johnson et al., 2016). Por ello, no hay que dejar de lado el estudio de estas competencias, puesto que dichos programas brindan una respuesta con un enfoque holístico e integral a la educación (Fernández-Sánchez et al., 2015).

II.5.2. La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo

Los niveles de exigencia que están instaurados en la sociedad actual, afectan de manera notable en la escuela y en el alumnado. Estos altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento pueden provocar reacciones adversas y no deseables en el contexto escolar que van desde un bajo aprendizaje, tasas altas de abandono escolar y alta conflictividad escolar entre otras. La IE actúa como barrera de protección frente a la ansiedad, la cual puede influir además en el rendimiento académico aceptando, pues que el fomento de esta conducirá a mejores resultados académicos (Singh, 2024).

Según Enns et al. (2018), los elevados niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes podrían estar relacionados con un aumento de responsabilidades, la sobrecarga académica o la dificultad para gestionar sus emociones. Por otro lado, Petrides y Furnham (2004) descubrieron que los programas centrados en el desarrollo de la Inteligencia Emocional pueden reducir significativamente el estrés, los riesgos y los problemas de conducta, como el absentismo o las expulsiones. Por lo tanto, es claro y recomendable que tanto los estudiantes como los adultos tengan la oportunidad de aprender y aplicar habilidades emocionales en su vida diaria (Oberle et al., 2015).

Diversos estudios indican cómo la IE aplicada en el contexto educativo es capaz de generar cambios importantes en el rendimiento académico de los estudiantes observándose en los resultados numéricos (Trucios-Cabezas, 2018; Broc-Cavero, 2019; Acevedo-Salazar, 2019; Usán-Supervía y Salavera-Bordás, 2019), les ayuda ante situaciones de riesgo (Madrid, 2018), mejorar la autoestima (Pantoja-Solís, 2017), mejorar las relaciones sociales en contextos educativos como indica Méndez-Giménez et al. (2018), facilitándoles herramientas necesarias para una mejor comprensión del contexto social y una adecuada gestión emocional (Narwal y Sharma, 2018).

En esta línea, en las escuelas que han implementado en sus programas la IE, se ha podido observar una mejora que se recoge en gran cantidad de estudios en todos los niveles de la educación como el llevado a cabo por Garaigordobil y Peña (2014) o Reyes et al. (2012) que avalan la eficacia en aspectos como la regulación emocional, atención claridad, autopercepción... u otras investigaciones como los programas llevados a cabo por Di Fabio y Kenni (2011) o Gubbels et al. (2014) cuyos estudiantes tuvieron la oportunidad de llevar a cabo un programa que recogió una mejora en todas las dimensiones de la IE que le repercutió positivamente en la toma de decisiones personales y académicas reduciendo los niveles de ansiedad, aspecto en el que otros autores como Ruiz et al. (2012); Viguer et al. (2017) corroboran, indicando cómo la IE en las aulas ayudará a los niños y niñas a trabajar uno de los aspectos que más preocupa en la actualidad que es el estrés y ansiedad.

En el desarrollo de los beneficios que esta IE aporta al entramado escolar, autores como Cotler et al. (2017) y Justo et al. (2011), identifican en un estudio publicado, como a través de la práctica de mindfulness (habilidades de atención y aceptación plena) y su aplicación en IE se consigue en los niños y niñas un incremento en la capacidad de realización de las tareas escolares a la vez que mayor nivel de IE y bienestar emocional. Para entender mejor esta afirmación, la Tabla 7 recoge las características que conforman nuestra estructura cerebral y que están estrechamente relacionadas con la IE.

Tabla 7

Estructura cerebral y conexiones con la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.

NEUROANATOMÍA DEL CEREBRO			
	AUTOR	RELACIÓN CON LA IE	RELACIÓN CON EL RA
Sistema límbico (2022)	Rodríguez Fabiano	Encargada de las emociones y comportamientos sociales	Afecta a la memoria visual y auditiva, emociones y coordinación motora
Hipocampo	Saavedra Torres et al., (2015)	Encargada del clima emocional	Aporta un extra de complejidad a la vida emocional
Amígdala cerebral y sistema límbico	Salovey y Mayer (1990)	Activación emociones, recuerdos	Trabajo de memoria

El rendimiento académico y la IE están relacionadas con la estructura cerebral cuyo desarrollo dependerá en muchos aspectos de una hipo-estimulación correcta.

Es importante destacar en este apartado, la fuerte relación entre IE y las conductas de acoso escolar, ya que como se describe en la tabla anterior, el control de impulso o complejidad en la vida emocional está relacionado con el desarrollo cerebral que a su vez mejorará cuando se obtiene unos resultados positivos en competencias académicas y personales. Diferentes autores como Cañas et al. (2020); Estévez et al. (2019) en sus estudios afirman que existe un enfrentamiento negativo entre la IE y las conductas de acoso escolar, observando cómo, tanto los acosadores como las víctimas poseen déficits de regulación emocional y niveles bajos de reparación emocional frente a aquellos que no están involucrados normalmente por estas situaciones de acoso.

Algunos de los estudios que han demostrado empíricamente el beneficio de la IE en diferentes competencias se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

Estudios de diferentes autores sobre beneficios de la IE en la escuela.

Rendimiento académico	Salud y bienestar social	Conducta social
Khan (2014)	Lopes et al. (2003)	Cañas et al. (2020)
Elliot et al. (2015)	Martorell, et al. (2009)	Petrides et al. (2004)
Brackett et al. (2004)	Barling et al. (2000)	Cabello et al. (2019)
Dymnicki et al. (2013)	Extremera et al. (2018)	Gutiérrez-León et al. (2020)
Durlak et al. (2011)	Arce (2020)	Herrera et al. (2017)
Trinidad y Johnson (2002)	Buitrago et al. (2019)	Pulido y Herrera (2017)

Los estudios que se han podido recoger son algunos de los más relevantes en cuanto a comprobaciones empíricas de la realidad entre la IE y aspectos como el rendimiento, el bienestar personal y conducta social. En cada uno de ellos, a través de diferentes formas de medidas y recogida de datos, se exponen las conclusiones que avalan la necesidad de la implementación en las aulas.

No obstante, en esta línea de estudio e implementación de programas de IE en las aulas se encuentran limitaciones que pueden perjudicar una correcta aplicación de sus términos. Algunas de estas limitaciones tienen que ver con la realización de estudios en las aulas, como afirman Belli et al. (2020), Palmer et al. (2005) y Pal y

Baruah (2021) limitándose a perspectivas cuantitativas, individuales dejando a un lado el carácter colectivo del ámbito sociocultural. Esto ha traído también un auge en el estudio de la anatomía de las emociones (Palomera, 2012) para comprender en las aulas las conductas emocionales individuales.

Otro punto que puede trastocar el deseado interés en la implantación de estrategias de IE está relacionado con la perspectiva del profesorado. Considerando que el aprendizaje dentro de las aulas es una actividad constructivista, es importante tener en cuenta que estos no enseñan de manera abstracta dentro de las aulas. No solo de manera explícita, sino también implícita, transmite las mismas emociones y sentimientos en cada acción pedagógica que lleva a cabo (García, 2012). El rol del docente en las aulas está estructurado desde un punto de vista valórico (valoración y clasificación del alumnado) y cognitivo (adquisición de conocimientos) sin darle la debida importancia a la dimensión emocional de la enseñanza (Casassus, 2007). Una correcta autorregulación y conciencia social del profesorado es esencial para mejorar su rendimiento laboral y en consecuencia de manera indirecta, el éxito de los estudiantes (Zakaria, 2024).

Los docentes son parte activa en el desarrollo de un óptimo clima emocional en las aulas por lo que se considera imprescindible que los docentes alcancen unos altos niveles de inteligencia socioemocional (Berrocal et al., 2017). Es aquí donde es necesario destacar que actualmente más de la mitad del profesorado de los centros no han sido formados en habilidades emocionales (Fernández et al., 2019), a la vez que en numerosas ocasiones se encuentran supeditados al desarrollo estricto de determinadas programaciones educativas, que impiden una aplicación de actividades y herramientas que potencien la IE en las aulas.

Existen diferentes propuestas relacionadas con esa ayuda al profesorado para un correcto desarrollo de la IE en las aulas, las cuales se destaca, por un lado, la propuesta de Bisquerra (2005) basada en una formación inicial desde la carrera universitaria basada sólidamente en una materia de competencias emocionales con una planificación curricular ya estipulada. Siguiendo con propuestas, Palomero (2009) parte de un enfoque cualitativo formal para el profesorado, desde un modelo organizado en destacar y actitud (desarrollando cinco actitudes indispensables)

Es, por tanto, un requisito indispensable si queremos hablar de innovación pedagógica y trabajo bajo este paradigma que todos los que confluyen un centro educativo conozca y entienda cómo se aprende desde el cerebro, cómo procesa la información y cómo se regulan las emociones, sentimientos y estado de ánimo (Campos, 2010) adquiriendo una relación inevitable entre emociones y aprendizaje. Si creamos unas experiencias emocionales positivas, la sensación de inclusión social será positiva y se creará un entorno de aprendizaje en red (Lee y Citrón, 2024).

II.5.2.1. La IE y el Rendimiento Académico

Las opiniones sobre la relación e influencia de la IE con el rendimiento académico no son unánimes, van desde autores que establecen una relación directa entre los dos términos (Buenrostro et al., 2012), pasando por otros estudios que apuestan por una relación moderada sin mucho peso en la obtención de buenos resultados (De Caso et al. 2019) a los que directamente abogan por una relación nula e inexistente entre estos dos (Chupillon, 2022).

El rendimiento académico se puede clasificar de diferentes formas atendiendo a los factores tanto psicológicos, motivacionales y de ambiente en el que se ubiquen. Saber clasificar cada uno de ellos es imprescindible a la hora de obtener unos resultados educativos positivos y por ello, Piundo (2022) establece cuatro tipos de rendimiento académico recogidos en la Tabla 9.

Tabla 9

Tipos de rendimientos académicos.

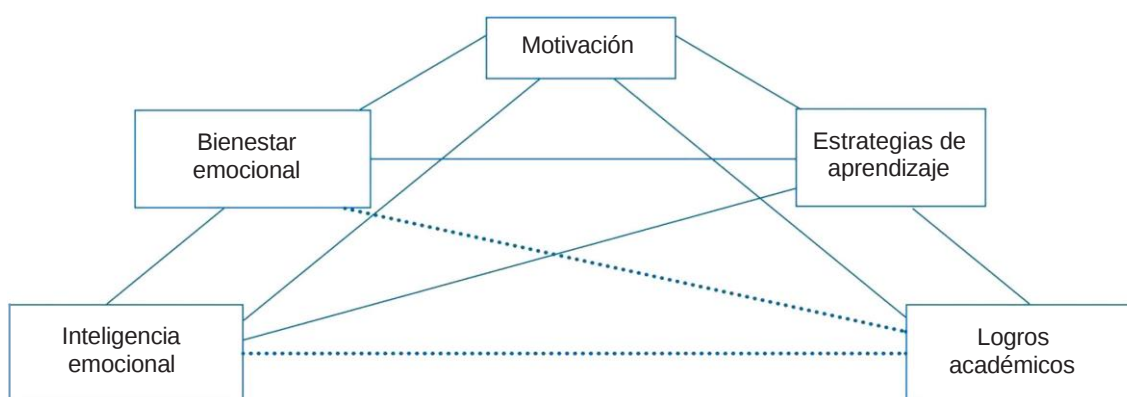
RENDIMIENTO	CARACTERÍSTICAS
Rendimiento individual	Adquisición de hábitos, basados en evidencias para que el profesorado retroalimenta los aprendizajes de estudiantes (Franic y Drnovsek, 2018)
Rendimiento general	Basado en el conjunto de logros y avances obtenidos y determinados por el centro educativo involucrados en modificar hábitos o conductas de manera asertiva (Kettler, 2014).
Rendimiento específico	Enfocado en resolver problemas personales y desarrollo de aspectos familiares y profesionales lo que servirá para conocer la vida afectiva del estudiante, así como la relación con el profesorado y amigos
Rendimiento social	El centro educativo será la base de este ya que es el medio para que se desarrolle y dependerá de los factores que lo rodeen para obtener una calidad de desempeño o desenvolvimiento (Besser y Miller, 2011)

Como establece Piundo (2022), cada rendimiento recogido por las aportaciones de otros autores nos da la visión sobre lo que se debe de trabajar en cada uno de ellos y, por tanto, no será la misma intervención o respuesta ante una u otra IE trabajada en los programas de las aulas. Valenzuela y Portillo (2018) corresponden al grupo de autores que, acercan su postura hacia la necesidad de conocer qué rendimiento y resultado final queremos obtener para acercarnos a las emociones y dominarlas consiguiendo un éxito profesional.

A pesar de que el rendimiento académico era considerado inicialmente vinculado a variables intelectuales como el IQ, actualmente sí se le reconoce otros factores más personales como los cognitivos o motivaciones y aspectos contextuales como la familia o escuela (MacCann et al., 2020). El rendimiento es el resultado de combinar intelectos con variables no intelectivas (como sería un rasgo de personalidad, motivación, factores de aprendizaje...), como se puede ver en Figura 2. Siendo las estrategias de motivación y aprendizaje como las bases esenciales para el trabajo académico (Zimmerman, 2008).

Figura 2

Modelo conceptual propuesto para la relación de logro emocional de Inteligencia Académica con Emocional Bienestar, Motivación y Estrategias de Aprendizaje como Factores Mediadores.



Nota: Adaptado de Modelo conceptual propuesto para la relación de logro emocional de Inteligencia- Académica con Emocional Bienestar, Motivación y Estrategias de Aprendizaje como Factores Mediadores, Nieto-Carracedo, A., Gómez-Iñiguez, C., Tamayo, L. A., e Igartua, J.-J. (2024). Psicología Educativa, 30.

Los beneficios que la IE aporta en el ámbito escolar y en el rendimiento académico, desde las etapas de preescolar hasta las de estudios superiores, se apoyan en diversos estudios y artículos que han demostrado que los programas que se llevan a cabo de IE reducen la agresividad y mejoran las relaciones entre los estudiantes (Montoya et al., 2024) como el publicado por Durlak (2011) quien realiza un metaanálisis de 213 programas que relacionan el grado de la importancia de los programas de aprendizaje social y emocional, realizado entre 270.000 estudiantes desde preescolar a educación secundaria, concluyendo que un 11% del alumnado aumentó no solo el rendimiento académico sino también aspectos como la personalidad, habilidades sociales y la inteligencia (Durlak et al., 2010).

Fernández et al. (2020) a través de otro estudio en la etapa de Primaria a estudiantes entre 6 y 8 años confirmaron que las calificaciones más altas poseían un mayor nivel de IE respecto a las calificaciones más bajas demostrando que las emociones son la dimensión que más influye en el rendimiento académico.

En otro estudio realizado por MacCann et al. (2020), también basado en un metaanálisis realizado desde etapas iniciales en la escuela primaria hasta la universidad sobre la influencia que la IE tiene en el rendimiento académico, concluye que la IE tiene una pequeña y moderada influencia en el rendimiento académico a la vez que no existe una evidencia clara de su influencia en los estudiantes más jóvenes. En este estudio los autores, además marcaron algunas importantes conclusiones como que la IE favorece un mejor rendimiento académico en asignaturas con mayor connotación emocional, como las humanidades frente a ramas como las matemáticas (sólo para la IE de habilidades).

Por otro lado, es fundamental recoger uno de los datos aportados en este metaanálisis y que remarca cómo la IE puede predecir el rendimiento académico de los discentes debido al contenido emocional que subyace en diversas materias, como pueden ser las de humanidades. La regulación que los discentes puedan realizar sobre la comprensión y la gestión académica de sus emociones son ingredientes activos en la predicción del rendimiento escolar. Del Rosal et al. (2018) citan que “la sociedad ha sobrevalorado la inteligencia menospreciando otras cualidades que influyen en el éxito académico” dando a entender cómo la IE influye significativamente en la vida académica. La productividad de los estudiantes y el clima del aula se debe de considerar importante (Almada, 2021) siendo el éxito académico el resultado de la medida entre los estudiantes, el profesorado y la institución alcanzando los objetivos educativos (Kumar et al., 2021). Estas ideas se corroboran además en el estudio realizado por Denham et al. (2012) el cual identificó perfiles emocionales y sociales en niños de edades entre 3-5 años mostrando cómo el alumnado con una baja competencia social y emocional tenían menos competencias lingüísticas, literarias, matemáticas y conocimiento general siendo de vital importancia estas edades, ya que, en la etapa primaria se encuentra la relación más fuerte entre los perfiles de IE y competencias sociales con el desempeño académico (Somaa et al., 2021).

En dirección contraria, autores como Keefer et al. (2012); Korkmaz et al. (2018) cuestionan estas hipótesis, indicando el desconocimiento de los mecanismos que relacionan la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque sí reconocen y argumentan la relación que existe entre ambas por el vínculo existente en la facilidad del afrontamiento adaptativo y regulación emocional necesario para el control del estrés académico (Saklofske et al., 2012). Cabe señalar en este punto la anotación que Extremera y Fernández-Berrocal (2004) hacen sobre esta relación, ya que, estos autores consideran plausible que exista relación entre la IE y un mejor rendimiento académico, pero visto

desde el punto de vista en la incidencia que la IE tiene en los ajustes emocionales del alumnado, al protegerlos de obstáculos en el aprendizaje que lo protegen facilitando un mejor rendimiento académico. Autores como Lane et al. (2006) defienden que no todo el trabajo de IE servirá para un rendimiento académico alto, sino que, algunas habilidades sociales específicas como la cooperación, autocontrol, aserción y normas serán las específicas que se relacionen de manera directa. Estos autores tienen como premisa común el peligro de hacer demasiado hincapié en el trabajo emocional puede restar un avance académico y conducir a un aprendizaje menos estructurado.

La correlación entre estos términos, según indican MacCann et al. (2020) está relacionada con el contenido de lo aprendido y como indica Dolev y Leshem (2017) la IE proyectará una mejoría en los resultados académicos del alumnado al priorizar el aprendizaje de contenidos frente al modelo memorístico, por lo que se prevé que su impronta será más relevante para asignaturas relacionadas con humanidades en comparación con materias científicas como las matemáticas.

En un estudio realizado sobre este tema, Bruzos et al. (2014) analizaron la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) y el rendimiento académico en estudiantes de primaria, obteniendo resultados negativos en cuanto a la mejora de ambos aspectos. Sin embargo, a nivel de subescalas, la adaptabilidad, medida a través del EQ-i-YV (Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn, diseñado para evaluar la IE en niños y jóvenes de 7 a 18 años), mostró una correlación positiva. Lo mismo ocurrió con otras subescalas como la gestión del estrés, la IE intrapersonal, y los resultados académicos, que se reflejaron en un mejor rendimiento en asignaturas como inglés y matemáticas.

Para concluir, los contextos educativos en los que se desarrollan e implantan programas que mejoren el desarrollo socioemocional del alumnado, ayudan en las etapas de post educación secundaria y mundo laboral de manera muy positiva en su día a día (Belfield et al., 2015). La relación que puede llegar a existir entre un clima escolar bueno y un aprendizaje socioemocional es mutuo respecto a que las relaciones existentes entre profesorado y alumnado influyen en las relaciones humanas futuras y su rendimiento académico (Casel, 2012; McCormick et al., 2015).

II.5.2.2. La IE y su relación con las Habilidades Sociales

Otro aspecto que relaciona la importancia de la implantación de herramientas de IE en las aulas, es el trabajo que se realiza respecto a las habilidades sociales, y su relación con la conducta prosocial del alumnado. Las habilidades sociales pueden ser manifestadas tanto de manera verbal como no verbal entre dos sujetos y de manera puntual, ya que la respuesta depende de un contexto de relación y de los motivos que se manifiestan en estas (Rosas-Castro, 2021). El aprendizaje de conductas socioemocionales que están

implementados en los planes de estudio fomenta la residencia emocional preparando a los menores para futuras relaciones saludables (Martínez y Gómez, 2024).

Las habilidades sociales son esenciales para la interacción y comunicación en el entorno social, permitiendo comportamientos como hacer peticiones, decir “no” o expresar emociones tanto positivas como negativas (García, 2010), además de incluir lo que se denomina habilidades sociales y cognitivas. Según Caballo (1998), las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos que una persona utiliza en situaciones personales para expresar sus sentimientos, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada, respetando las conductas de los demás, lo que facilita su capacidad para enfrentar problemas y prevenir futuros conflictos (Porras, 2013).

Las habilidades sociales más comunes suelen incluir siguiendo a Perpiñá et al. (2021).

- Comunicación: maneras de tomar la conversación, tono de voz, gestos.
- Cooperación: cumplir con las reglas, ayudar a los demás.
- Afirmación: presentarse, pedir información...
- Responsabilidad: mostrar respeto por el trabajo y capacidad de comunicación.
- Empatía: preocupación y respeto por los sentimientos ajenos.
- Participación: invitar a unirse, iniciar conversaciones...

Autores como Gresham (2000) y Lane et al. (2006) nombran el autocontrol, cooperación, aserción y cumplimiento de normas como las principales habilidades sociales que estarían relacionadas con el rendimiento académico, estudiadas en profundidad por Lane et al. (2010) aceptando como cruciales para este.

Diversos estudios muestran la relación que existe respecto a este constructo (Asle-Fattahi y Najarpour-Ostadi, 2014; Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2008) a través del MSCEIT-YV (Mayer y Salovey, 2005) obteniendo altas puntuaciones en IE relacionándola con una mejor competencia social y calidad en relaciones (Brackett et al., 2006; López et al., 2005), teniendo en cuenta de la misma manera, una disminución de conflictos y relaciones negativas (López et al., 2003) y mejor relación familiar (Brackett et al., 2011).

La conflictividad en las aulas y las conductas antisociales que se observa en el alumnado y su relación con la IE generan un alto interés de estudios en los que se desarrollan conclusiones tan significativas como que aquel alumnado que tuviera un bajo nivel de IE, tiene más riesgo de sufrir problemas de conducta y disciplina en la escuela (Peters et al., 2009) o como el alumnado que muestra un bajo nivel de IE, según Extremera

y Fernández (2003); Petrides et al., (2004), mostraban altos niveles de impulsividad y comportamientos antisociales. En una revisión de estudios como los publicados por Pérez-Rojo (2014) y Rodríguez-García (2018) se reafirman las conclusiones de las investigaciones anteriores, la fuerte correlación directamente proporcional que tienen los dos constructos, IE y conducta prosocial, tanto en niveles de educación primaria como en etapas de secundaria.

Teniendo en cuenta los escasos estudios de las etapas de Primaria, dos estudios han relacionado la comprensión de emociones con el rendimiento académico en esta etapa (Silva, 2012; Rocha, 2016) cuyos resultados citan la relación entre la comprensión de emociones y las calificaciones que obtiene el alumnado en portugués y matemáticas añadiendo este último autor la influencia que tiene la comprensión de las emociones en la predicción del rendimiento viéndose afectado por la competencia social y convirtiéndose en un mediador de la relación entre ambas. La influencia de la IE en aspectos sociales y académicos no será únicamente dependiente de los programas que se trabajen en las aulas, ya que estos mismos estudios hablan de factores influyentes externos como son la edad y el género.

II.5.2.3. La IE y el Género y Edad

En los diversos estudios de IE realizados, la variedad de resultados cuando se desarrollan conclusiones aparece la importancia sobre el género es evidente en estos. Es cierto que los estudios realzan la importancia que el sexo tiene cuando se habla de adolescencia, pero son resultados muy dispares que no permiten la realización de una descripción concluyente (Gartzia et al., 2012). Además, a esta afirmación se le añade la correlación positiva que existe entre la edad y la IE, obtenido en personas de mediana edad la muestra de porcentajes más altos en este campo (Martínez-Marín et al., 2021).

Se han encontrado una clara distinción entre las puntuaciones de diferentes géneros, siendo los niños mejor puntuados que las niñas en pruebas de autoinforme (Baruah et al., 2021) o en otros casos, situaciones contrarias donde las niñas en las pruebas realizadas de habilidad poseen mejor comprensión emocional por la facilidad de expresar emociones, una mejor competencia interpersonal y comprensión de estas (Cabello et al., 2016; Herrera et al., 2017). Otras investigaciones del tema mencionan como los hombres suelen tener puntuaciones más altas en diversas puntuaciones en IE en comparación con las mujeres (Cunha y Reis, 2023) y, por el contrario, las mujeres tienden a tener más puntuación en contextos relacionados con sintomatología depresiva (Delhom et al., 2024).

Estos resultados obtenidos tienen que ver según afirma Ruckmani y Balachandra (2015) con la percepción social de que la IE tradicionalmente está más acentuada

en el género femenino y, además, es un atributo innato de este. La socialización de determinadas culturas potencia un mayor sentimentalismo a las niñas, una mayor percepción íntima que el que se le pueda suponer al género masculino. Reforzando esta idea, los resultados de los análisis de diversos estudios realizados con población estudiantil hispanohablante en edades comprendidas entre 12 a 17 años realizados con el TMMS-24 (Otero-Martínez et al., 2009; Trigos-et al., 2014) concluyen en una mayor atención emocional en el género femenino frente al masculino.

Con respecto a la edad, no hay una línea concluyente homogénea en este aspecto, a la vez que, no se ha desarrollado una amplia investigación en este campo (Esnaola I. et al., 2017). De estos mismos autores es importante destacar el primer estudio realizado en España en el que de forma longitudinal se valoran dos medidas; la edad y el sexo. Un estudio realizado entre 484 estudiantes adolescentes en España con edades comprendidas entre 12 y 18 años y realizado la versión en castellano de *Emotional Quotient Inventory: Young Versión Short* indicó como las diferentes dimensiones de la IE no estaban afectadas por la edad de los participantes, aunque sí se observan variaciones con respecto al manejo del estrés en la población femenina, concluyendo que para estos autores, existen otros factores (familia, educación, entorno social...) que quizás sean más influyentes que el parámetro edad.

En el desarrollo realizado por Soma et al. (2021) se concluye que la edad no es un factor determinante en el rendimiento académico. De igual forma y focalizando la relación entre estos en diferentes etapas de edad, en una primera aproximación a la adolescencia Alumran y Punamäki (2008) coinciden en ambos estudios en que en las etapas de adolescencia no se aprecian cambios significativos de IE respecto a la edad, no así cuando se habla de población adulta, donde sí se aprecian cambios en la IE. Otra importante revisión meta-analítica realizada por Perera y Di Giacomo (2013) basada en datos cercanos a 8700 participantes refleja el nexo que la IE tiene con un mayor rendimiento académico entre discentes más jóvenes, ya que en su estudio encuentran como este constructo desempeña un papel mayor entre los estudiantes de primaria que entre los estudiantes de secundaria, aspecto con el que coinciden otros autores como Quilez-Robles et al. (2023) o Billings et al. (2014).

A pesar de la disparidad de resultados obtenidos en estas muestras de estudios, si se debe anotar la coincidencia en cuanto al modelo teórico en el que están basados todos los instrumentos y que pasa por el modelo de Habilidades de IE de Salovey y Mayer (1997), el modelo de Bar-On (2006) y del de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furham (2001). Es fundamental tener en cuenta que además de los factores anteriormente mencionados también pueden influir en la IE el impacto de nivel socioeconómico y los entornos educativos lo que sugiere una interacción compleja entre estos factores y el desarrollo de la IE.

II. 6. Perspectivas Teóricas Relacionadas con la Resolución de Conflictos

La historia escolar ha recogido desde sus inicios estudios relacionados con el conflicto y su resolución, acordes a los puntos de vista de cada momento. Desde el enfoque educativo, actualmente se han desarrollado técnicas y programas en las aulas para la resolución de conflictos. Esto ha permitido el objetivo de este trabajo y su reflexión sobre esta problemática, realizando un estudio, por un lado, teórico sobre lo que engloba el concepto de conflicto conociendo los orígenes, las estrategias de resolución y acciones que permitan una adecuada convivencia escolar.

Así, desde esta idea, destacaremos diferentes líneas de resolución de conflictos basadas en prácticas pacíficas, sobre todo aquellas relacionadas con la mediación, asertividad y empatía junto a otras como la comunicación y socialización que permiten involucrar emocionalmente al alumnado.

II.6.1. El Conflicto

La interacción social es una pieza clave en el desarrollo del individuo tanto personal como colectivo, como afirma Vygotsky (1995) para quien las relaciones sociales son imprescindibles para la formación de una persona equilibrada. Esta interacción provoca una dinámica de comunicación y establecimiento que no solo se limitan al ámbito más cercano como puede ser el entorno familiar, sino que vas más allá influyendo en otros aspectos como el laboral, político, educativo... y es en este entorno social y en sus diversos espacios de interacción donde irrumpen la gran mayoría de los conflictos una vez que se produce una ruptura de la armonía y de la normalidad, alterando a la vez la convivencia. Los conflictos en situaciones escolares suelen deberse a valores, intereses y percepciones diferentes entre los estudiantes y el profesor (Luqman et al., 2024) y tanto los problemas personales como las presiones externas, como la dinámica familiar, contribuyen a los conflictos en las escuelas (Silva y Coutinho, 2024). El conflicto está “cosido” al ser humano y es ineludible en la sociedad, este se presenta en múltiples facetas; local, nacional, ideológico, cultural... En esta línea y por la similitud que en determinadas publicaciones se hace entre conflicto y violencia y partiendo de la idea de que el conflicto no debe equipararse con violencia, cabe señalar como Galtung (2016) introduce el concepto de “violencia cultural”, como aquella que de forma simbólica, permite legitimar e institucionalizar aspectos culturales que hacen del conflicto y sus consecuencias parte estructural de determinadas sociedades.

En el campo pedagógico, el conflicto se puede presentar tanto como discusiones o como violencia física (abuso, maltrato, acoso...), siendo importante señalar la delgada línea que lo separa de la conflictividad social, que se presenta fuera del contexto educativo y que se asocia a ideas irracionales, destructivas, de violencia... Autores como

Redorta (2011) o Berroterán (2011) consideran que en todo conflicto convergen una serie de elementos básicos comunes como: poder, intereses, valores, comunicación, necesidades... que permite establecer una clasificación tipológica que se puede ver en la Tabla 10.

Tabla 10

Tipología de conflictos.

TIPO DE CONFLICTO	DESCRIPCIÓN
De interés	Dependen de intereses propios de cada individuo
Estructurales	Causados por diferencias en el poder, los recursos o el control, así como factores geográficos o culturales.
De valores	Llevados a cabo por diferentes puntos de vista
De relaciones	Causados por emociones, percepciones erróneas, estereotipos

Nota: Basado en Berroteran (2011)

Los diferentes tipos de conflictos escolares nos pueden llegar a dar una idea de cómo se puede actuar frente a ellos por la dinámica causada o las bases sobre las que se sustenta en el diálogo. Si bien los conflictos no se pueden erradicar por completo, comprender sus determinantes e implementar estrategias de gestión eficaces puede mitigar significativamente sus impactos negativos. Las siguientes secciones describen los factores clave que contribuyen a los conflictos escolares y las estrategias para su resolución.

II.6.2. El Conflicto y la Convivencia Escolar

II.6.2.1. Delimitación Conceptual del Conflicto

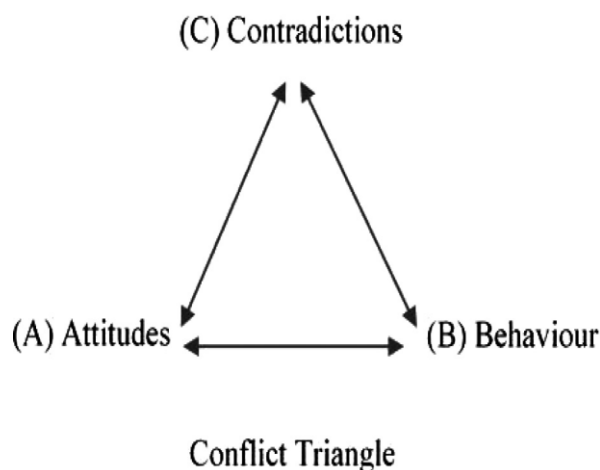
El estudio etimológico del término “conflicto” nos lleva al francés antiguo *conflit* que está asociado al verbo *confligere*, término formado por el prefijo *co* (colaboración) y el verbo *fligere* (luchar). De tal modo que se puede interpretar como una colisión entre diferentes posturas o como un *luchar con* (París, 2018). Ampliando su definición, según la Real Academia de la Lengua (RAE) el conflicto es un “1) *combate, lucha, pelea*, 5) *Psico. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos*” (Real Academia Española, 2019).

En la revisión de la literatura de diferentes autores que han indagado sobre el conflicto ha permitido la selección de definiciones representativas que desglosadas en la tabla 11, ponen de manifiesto las conclusiones desarrolladas por Putnam et al. (1987), afirmando como el número tan elevado de definiciones de conflicto tiene que ver por la propia manera de suscitar, constatando que no existe una definición unívoca que acote su significado.

En este contexto, es importante destacar la obra de Galtung y su conceptualización del conflicto, en la que defiende que no es posible definir unívocamente, es necesario tener en cuenta tres elementos del conflicto que están interrelacionados y se pueden considerar tanto por separado como en conjunto: actitudes (faceta emocional), comportamiento (faceta objetiva) y contradicción (faceta subjetiva). Idea ilustrada en el *triángulo de conflicto de Galtung*. (Galtung, 2003).

Figura 3

El triángulo del conflicto de Galtung (2003).



Nota: Triangulo de conflicto de Galtung. (Galtung,2003)

Históricamente, la interpretación de las diferentes acepciones que se dan del conflicto tiene un matiz negativo, como demuestra el estudio realizado por Infante (1998) en el periodo comprendido entre los años 1993 y 1996 (78 en total), en el que concluye como más de la mitad de los estudios revisados indican que el conflicto tiene una connotación negativa frente a un tercio que lo ven como algo positivo. En esta línea de positividad, autores representativos, desarrollan esta idea como Lederach (1995) diferenciando el positivismo o negativismo del concepto según se aborde y en esta línea de positividad continua Vinyamata (2001) afirmando que el conflicto es un proceso natural de la sociedad que puede ser positivo de cambio y desarrollo personal.

Tabla 11*Diferentes definiciones del conflicto*

Año	Autores	Definición	Dimensiones
1949	Singer	Define el conflicto como un estado crítico de la tensión ocasionada por la presencia de tendencias incompatibles entre sí dentro de un todo.	Tensiones entre individuos. Relaciones interpersonales, integración como método de regulación.
1995	Lederach	El conflicto es un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia, que puede ser positivo o negativo, según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, suele ser producto de un antagonismo o incompatibilidad entre dos o más partes y se expresa una insatisfacción.	Fundamental en las relaciones interpersonales. Necesario para el crecimiento personal y colectivo.
1997	Puig	Una amplia gama de situaciones en las que se produce una divergencia de intereses o perspectivas en el mismo fuero interno de un sujeto, relación de éste con otras personas, o entre grupos más o menos homogéneos de una institución. En el entorno de la escuela pueden manifestarse múltiples conflictos.	Incompatibilidad entre conductas e intereses. La escuela como espacio generador de conflictos.
1998	Infante	Un proceso cognitivo-emocional en el que dos individuos perciben metas incompatibles dentro de su relación de interdependencia y el deseo.	Proceso subjetivo. Disputa y poder.
2000	Lederach	El conflicto es una paradoja, dado que supone la interacción entre los adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos.	Proceso dinámico y controversial. Poder, comunicación. Permite mejorar el entendimiento entre iguales.
2004	Farré	El conflicto puede definirse como un fenómeno dinámico que surge entre dos o más personas o grupo de personas y en el cual existen percepciones, intereses y posiciones que caracterizan la visión de cada una de las partes, presentándose total o parcialmente de forma divergente y opuesta entre sí.	Procesos complejos e interaccionales. Intereses, creencias centrales. Proceso natural inherente a todas las organizaciones.

Año	Autores	Definición	Dimensiones
2003	Vinyamata	El conflicto es una situación de oposición entre dos partes y es un proceso natural de la sociedad que puede ser un factor positivo de cambio y desarrollo personal y social. Ahora bien, si no es regulado en el sentido de su resolución adecuada puede engendrar acciones de violencia en sus distintos tipos. Los conflictos se resuelven conociendo sus causas y comprendiendo su generación y desarrollo.	Es inevitable y positivo. La falta de prevención y solución puede ocasionar que sea un elemento desestabilizador. Poder.
2005	Rodrigo et al.	Sucesos interpersonales diádicos que implican una oposición, más o menos abierta, plasmada en desacuerdos, discusiones o peleas sobre valores, intereses o puntos de vista sobre cosas.	Es un factor enriquecedor.
2009	Castell	El conflicto en sí es un estado normal de la sociedad y de las relaciones interpersonales	Búsqueda de satisfacción, intereses.
2015	García Ruiz	El conjunto de dos o más hipotéticas situaciones que son excluyentes: es decir que no pueden darse en forma simultánea. Por lo tanto, cuando surge un conflicto, se produce un enfrentamiento, una pelea, una lucha, o una discusión, donde una de las partes intervinientes intenta imponerse a la otra.	Creencias centrales, capacidad de coacción, poder.
2016	Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez	Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo, y, en consecuencia, como algo que evitar, el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, se considera que debe ser objeto prioritario de análisis, investigación y transformación.	Una visión negativa del concepto impacta en el ambiente escolar y quien participa en él. Percepción y comunicación.
2018	Vizcarra, et al.	Un elemento potencialmente positivo porque aporta la posibilidad de cambio tanto personal como social y ayuda a establecer identidades individuales y grupales.	Es un detonante del cambio. Inherente al ser humano.
2019	Bercovitch	Se utiliza para describir las incoherencias, así como el proceso para intentar resolverlas; tiene implicaciones físicas y morales; abarca opiniones, situaciones...	Afectación personal del individuo.
2020	Montoya	El conflicto escolar se presenta como una problemática que afecta directa e indirectamente la integridad de la persona, y es labor tanto de maestros como de padres de familia el educar al estudiante.	Valora las consecuencias morales y educadores que intervienen en el alumnado el profesorado.

Esta revisión del concepto junto a las dimensiones que lo abarcan durante diferentes épocas, muestra como se ha ido completando en definición en cuanto a la manera que se debe afrontar o trabajar. Dejamos a un lado el carácter negativo que en un principio llevaba asignado para pasar a contemplarlo como una manera de describir y nombrar una situación problemática existente.

II.6.2.2. Delimitación Conceptual de Convivencia

Dentro de la aproximación al conflicto y sus consecuencias, es importante definir, por su importancia, el concepto de convivencia como parte afectada e inseparable de este, que como la define Monjas (2010) se trata del desarrollo de vínculos interpersonales saludables y positivos con el logro de estrategias de afrontamiento o como el aportado por Uruñuela (2018).

La convivencia positiva se entiende como un proceso que se edifica día a día a través del establecimiento de relaciones con uno mismo, con los demás y con el entorno (organismos, asociaciones, instituciones, medio ambiente, planeta Tierra), basadas en la dignidad humana, la paz positiva y el respeto a los Derechos Humanos.

En el contexto escolar, Fierro-Evans y Carbajal (2019) entiende la convivencia escolar como un proceso en el cual se tiene en cuenta tanto la dimensión interpersonal como la colectiva, por tanto, no se deben de desaprovechar las oportunidades que está ofrece para el desarrollo y establecimiento de una sociedad más justa, equitativa, cooperativa... avanzando en el desarrollo armónico de la convivencia, desde una perspectiva positiva que permitirá el crecimiento personal y colectivo (Pérez-Archundia, 2015; Uruñuela 2018).

La escuela es un espacio que no se limita al desarrollo de aprendizajes académicos, es un espacio de relaciones interpersonales en distintos estratos que permite el aprendizaje de la convivencia, del conocimiento e interrelación con los otros, como indica el informe del *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar 2010*, que concluye que mejorar la convivencia es un requisito esencial, aunque no suficiente, para disminuir el fracaso escolar, y la convivencia se fomenta a través de cada actividad que se realiza en la escuela, incluyendo la enseñanza de las asignaturas (Ascorra et al., 2016; UNESCO, 2002, 2013; Trianes, 2008).

Es el espacio idóneo para potenciar la convivencia, orientando e integrando aprendizajes que permitirán establecer las bases para un mejor comportamiento prosocial de los discentes según Pérez y Galiana (2015) y es en las etapas escolares iniciales de infantil y primaria donde es más útil y necesario la implementación de programas preventivos que permitan que el alumnado sea capaz de gestionar las dificultades de

socialización en estos primeros años. Bolívar (2006) lo enuncia como un “escenario educativo ampliado”, donde el centro es un espacio de formación académica y de construcción de ciudadanía.

II.6.3. El Conflicto Escolar

Como afirman la mayoría de los autores, la conflictividad es un fenómeno que acompaña a las personas de manera natural y es propia de la condición humana. Es innegable como esta se puede presentar en el contexto educativo y en sus espacios, siendo necesario abordar su resolución y análisis desde el punto de vista individual que engloba y cómo aparece un conflicto en las aulas.

Así pues, como señala Uruñuela (2006) los conflictos son entendidos, no como algo diferente, sino como algo habitual y cuando este se aborda como una oportunidad de crecimiento personal, se transforma en una situación enriquecedora de aprendizaje para todas las partes involucradas. El entorno escolar y los antecedentes del alumnado pueden darnos información e influir en la aparición de conflictos, siendo necesario adoptar enfoques que parten de un contexto específico (Silva y Coutinho, 2024). Uno de los recursos pedagógicos más rentable surge al enfrentarse a los conflictos en el aula, permitiendo conocer la manera en que aparecen, inclinándose hacia procesos interactivos que permitan su aprovechamiento, transformándolos en espacios para mejorar a partir del mismo (Lederach, 2003; Rodríguez-Ortiz et al., 2018; Puig y Martín 2020; Sánchez et al., 2016).

En resumen, se entiende que dentro del sistema educativo el conflicto no debe verse con connotaciones negativas, sino que es un elemento que, bien tratado, es una importante carga positiva en el desarrollo individual y en el establecimiento de identidades grupales. Es un proceso que permite respetar la diversidad y construcción de un modelo adecuado de cultura de la paz, a la vez que promueve la comunicación, la autonomía, la solidaridad... (Montaño, 2020).

II.6.3.1. Conflicto y Violencia Escolar

Con demasiada frecuencia se equipará la conflictividad y la violencia escolar, provocando una rápida asociación de los dos términos, algo contraproducente si lo que se pretende es resaltar la positividad que el conflicto suscita. La violencia se puede entender como un “fracaso” del individuo, al no ser capaz de autogestionarse y resolver los problemas que se le presenten en su devenir y además el agresor se caracteriza por la falta de recursos no violentos para afrontar situaciones conflictivas a la vez que consideran la violencia como una característica legítima (Orozco-Vargas y Mercado-Monjardín, 2019; Ruiz-Hernández et al., 2020).

La violencia genera conflictos, en cambio, los conflictos no siempre están acompañados de violencia (Cascón, 2001; Vinyamata, 2005). Si no existe una adecuada gestión de conflictos estos van escalando a posiciones violentas, violencia que en los centros escolares puede ser directa, estructural o cultural como indica Galtung (2003), de hecho, una gran parte de los programas de prevención de violencia se basan en estrategias de gestión de conflictos.

Como indica el informe del Defensor del Menor de Andalucía (2016) es necesario delimitar y separar el conflicto de la violencia escolar. Al mencionar la violencia escolar se expresan situaciones graves en la que además pueden concurrir aspectos extremos como agresiones, vandalismo, abusos... En cambio, la conflictividad escolar solamente recoge un amplio espectro de situaciones problemáticas en la escuela como: desobediencia, indisciplina, faltas de respeto... lejos de situaciones violentas (Uruñuela, 2018; Torrego, 2020). Violencia y conflictividad, por tanto, son dos conceptos diferenciados como indican Trucco y Inostroza (2017) y Trucco y Ullmann (2015) la violencia es una consecuencia de una mala resolución de los conflictos como reivindica (Sánchez, 2016) por lo que los centros escolares deben replantear la dimensión a nivel pedagógico que dan al conflicto para un desarrollo social y personal a través del entendimiento, diálogo, negociación y un carácter constructivista atendiendo en todo momento al porqué de este o de otra manera, los factores que han propiciado esa situación.

II.6.4. Factores que Influyen en los Conflictos Escolares

Las causas de los conflictos en las aulas son muy diversas, son multicausales y no solo los discentes son los únicos partícipes y afectados por la existencia de conflictos en las aulas, sino que todos los integrantes que participan en el contexto educativo son proclives a formar parte de estos, ya que como afirma Penalva (2018) hay que ponderar las situaciones en las que los adultos están presentes y que pueden alterar la convivencia en la escuela provocando la aparición de conflictos.

Se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre las causas que generan conflictos en las aulas para poder determinar la previa respuesta al profesorado antes de su aparición. Es importante señalar, por su importancia la investigación realizada por Rey (2003) y Zabalza (1999) los cuales, concluyeron como el origen del conflicto suele estar en variables individuales, más concretamente en la presencia de alumnos conflictivos, sin obviar la preexistencia de problemas de índole personal y familiar que sirven de cultivo para una mayor conflictividad escolar.

Los entornos domésticos deficientes contribuyen significativamente a los comportamientos negativos en la escuela, ya que los estudiantes pueden traer factores estresantes externos al aula (Oloruntegbe et al., 2013). A pesar de esta afirmación, se

defiende la necesidad de que se observe el conflicto desde una perspectiva amplia y se tenga en cuenta todo el centro y sus estructuras, descartando el nivel individualizado de esta, puesto que los estudiantes pueden tener problemas personales, como la autoestima o la presión académica, lo que los lleva a la frustración ya los conflictos con sus compañeros (Mansoori, 2019).

La revisión de las posibles causas o factores en la conflictividad escolar teniendo en cuenta a todos los actores que intervienen en su aparición y desarrollo (alumnado, familia, escuela, entorno social) permite clasificarla en dos factores diferenciados: *factores* endógenos y factores exógenos según la clasificación establecida por diferentes autores (Chacón 2018; Fernández, 2010; Gallego-Domínguez et al., 2020; González-Solis, 2021; Hernández et al., 2022; Landero, 2024; Monsalve, 2022; Pérez-Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Pineda et al., 2019; Ventura y Franco, 2023).

Comenzando con los factores endógenos, los internos, se encuentran relacionados con cuestiones interpersonales y socioemocionales, tanto en el estudiantado como en el personal educativo. Están identificados en la escuela, en el contexto escolar y no se debe olvidar que la escuela es una estructura de acogida de individuos, niños, en sus primeros años de conocimiento y experiencia vital. Es en este entorno, donde las relaciones provocan las apariciones de conflictos, no solo a nivel interpersonal, también con el entorno estructural (la organización del centro, el clima socioemocional de este, el contexto organizativo...). Es frecuente que esta conflictividad se enfoque a un único responsable, el alumnado, sin pensar quizás que esta situación de conflicto tiene más que ver con la propia estructura educativa, las metodologías, las aptitudes y actitudes de los docentes o el propio sistema educativo (Martín-Ríos, 2014; Pujol, 2015).

En otro bloque, los factores exógenos, los externos, relacionados con los contextos socioculturales y familiares, son aquellos que están más alejados de una posible intervención de la escuela, fuera de la acción docente (el contexto social y familiar, la multiculturalidad, la influencia de los medios de comunicación, las características familiares...) y quizás los más decisivos en la formación de la personalidad de los discentes (Vizcarra et al., 2018).

En el entorno familiar y personal pasa por ser el factor exógeno más importante, tanto en la generación de conflictos, como en prevención. Según Chacón (2018) la familia es el centro de formación y socialización de los niños. Esta es capaz de crear valores y en contraposición es generador de conflictos y conductas asociales (malos tratos, padres conflictivos...). Las tensiones que la exigencia de cambio en la sociedad actual y en las familias pueden provocar comportamientos conflictivos en el seno de esta, que afectan a la comunicación, al establecimiento de poder dentro de la estructura familiar, relaciones familiares..., pero como indica Martínez (1994), con frecuencia esta conflictividad se suele cargar a los más vulnerables, los hijos e hijas. Los padres ejercen

el poder y de esta forma protegen su propio fracaso como adultos culpabilizando al menor. Esta situación o esquema aprendido por la víctima es trasladado a su entorno más cercano, amigos y amigas, compañeros y compañeras de clase. Es en este punto donde se está extrapolando un problema familiar al entorno escolar con conductas asimiladas y aprendidas de sumisión, poder, violencia, falta de comunicación..., que tanto perjudican no solo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de quien lo sufre, sino de todo el grupo en la escuela (Muli, 2012).

El otro factor exógeno con mayor prevalencia en la escuela tiene que ver con una de las consecuencias que la globalización ha incorporado a la sociedad actual, en concreto la multiculturalidad, en la que la sociedad y la escuela está inmersa y que va más allá de simples límites regionales, o de la procedencia geográfica del individuo, también tiene que ver con otros valores como los económicos, socio-afectivos, políticos... Esta diversidad trasladada a la escuela es uno de los retos más importantes a los que se encuentra la sociedad actual. No se debe de obviar que, en la mayoría de las situaciones, son las escuelas las primeras receptoras de un problema estructural global.

Es en esta estancia, donde los niños y niñas que no han vivido ni interiorizado las costumbres, las normas, la legalidad, o la cultura del país de acogida, donde se enfrentan a su primera prueba de fuego, deben de aceptar las costumbres que la cultura dominante y seguir el ritmo que se les impone. Ante esta situación, no es de extrañar la alta prevalencia que en determinadas escuelas hay de conflictividad y erróneamente es cuando se empieza a hablar del «fracaso del alumno» y de su estatus conflictivo.

Esta casuística conflictiva de determinado alumnado, está generada por este rechazo a la obligatoria necesidad que se impone de homogeneización social, educativa o cultural, alejada de muchos de los valores que su entorno familiar posee y que se confrontan en su día a día en la escuela. En este punto, la adopción de sistemas de prevención como la ayuda entre iguales o la formación en habilidades sociales, será determinante para el establecimiento de un buen clima escolar.

II.6.5. Clasificación y Tipos de Conflicto en el Ámbito Escolar

En la extensa investigación sobre el conflicto escolar, como ya se ha expuesto en párrafos anteriores, se deduce una mayoritaria visión negativa y cercana al concepto de «violencia escolar», aglutinando una gran diversidad de situaciones dispares que puede provocar un análisis sesgado en su clasificación e interpretación.

En este contexto la mayor parte de las clasificaciones de tipología de conflictos están focalizadas en que es el discente el único responsable, sin valorar adecuadamente la responsabilidad que el sistema educativo y todos sus actores tienen en determinadas

situaciones conflictivas (absentismo, interrupciones, fracaso...). Por tanto, es necesario desmarcarse de esta línea argumental, para obtener una mejor visión de la percepción sobre el conflicto (Ceballos-Vaca et al., 2012; Jares, 2004; Rojo-Guillamón y Ferrando-Prieto, 2022).

En el contexto educativo, la clasificación de tipos conflictos igual que ocurre con su conceptualización, está supeditada a diferentes interpretaciones que varían según el punto de vista de diversos autores, (tipología, nivel del conflicto, por prevalencia de los involucrados,...). En la tabla 3, se pueden observar algunas clasificaciones realizadas agrupadas en función de los aspectos diferenciadores y con las matizaciones que cada autor realiza. Para ello se tienen en cuenta las clasificaciones realizadas por autores como Fernández (1988); Pérez-Serrano y Pérez de Guzmán (2011); Silvia-Lorente (2015); Viñas (2004).

Una de las más utilizadas, por el amplio abanico de factores que contempla es la realizada por Fernández (1998), que establece una clasificación en seis tipos: interrupciones, agresiones o conductas inapropiadas discente-docente, conductas inapropiadas docente-discente, maltrato entre iguales, absentismo y vandalismo.

En la Tabla 12 se recoge una revisión bibliográfica de diferentes autores según la clasificación realizada en cuanto a la tipología de conflictos que se puede dar en contextos escolares.

Tabla 12

Tipos de conflictos en la escuela.

AUTOR	LÍNEAS DE CLASIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Fernández (1998)		Interrupciones: se pueden considerar las conductas inapropiadas (ignorancia de las normas, transgresión...) en el aula que entorpecen el normal desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Agresiones o conductas inapropiadas discente-docente: como agresiones verbales o físicas, son poco frecuentes, pero presentes en algunos centros escolares. Conductas inapropiadas docente-discente: en esta tipología se encuadran aquellos aspectos en los que el docente menosprecia al alumno (ridiculizarlo frente a compañeros, motes...) (Silvia-Lorente, 2015). Falta de respeto: maltrato entre iguales en el que existe una figura dominante, el agresor. Este maltrato se presenta de varias formas; hostigamiento, burlas, amenazas... Absentismo: se puede encuadrar en conflicto sociales, de convivencia. Vandalismo: suele representarse como un hostigamiento al espacio físico de la escuela, que puede estar motivado por un inadecuado contexto social o un rechazo contra el sistema escolar.

AUTOR	LÍNEAS DE CLASIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN
Pérez-Serrano y Pérez de Guzmán (2011)	Relación entre los actores	Intrapersonal: se refieren al «yo», conflictos internos que algunos autores definen como «conflictos emocionales», frustración, estrés, ansiedad... Interpersonal: los que afectan a dos individuos que afectan a intereses, valores, opiniones, roles... Grupal: más extenso en cuanto a participantes, puede involucrar a todo o parte del grupo
Viñas (2014)	Según actores	De poder: aquellos que tienen su motivación por las normas De relación: existe un sujeto que es superior al otro e intenta dominarlo. De rendimiento: relacionados con el currículo y las dificultades del discente. Interpersonales: aquellos que son reflejo del ambiente social y se producen en el centro educativo.
(Álvarez-Ovallos et al., 2020)	Protagonistas	Intrapersonal: surgen del propio individuo. Interpersonal: entre varios individuos por diferencia de opiniones. Intragrupo: centrados en grupos, colectividades o instituciones. Intergrupales: grupos, instituciones.
(Rodríguez Saltos et al., 2020)	Relaciones en la escuela	Docente-docente: rotura de armonía entre el profesorado. Docente/alumnado: desmotivación del alumnado, prejuicios. Alumnado/alumnado.

Nota: elaboración propia a partir de (Fernández,1988; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán 2011; Silvia-Lorente, 2015; Viñas,2004).

Según se observa en las distintas interpretaciones, es la conflictividad entre iguales (agresiones, acoso sexual, discriminación...) la categoría más desarrollada y la más focalizada. Por importancia, la segunda clasificación más categorizada es la relación entre alumnado y profesorado, cuando este último es la víctima (agresiones, faltas de respeto, acoso...) y se deja en último lugar las situaciones conflictivas en las que el alumnado es víctima de los docentes (desidia docente, castigos excesivos, prejuicios sociales...). (Córdoba-Alcaide et al., 2022; Sequera-Molina, 2020; UNESCO, 2018).

II.6.6. Los Conflictos y su Normativa desde las Políticas Educativas

A nivel normativo, tanto estatal como autonómico, la gestión de la conflictividad y convivencia en la escuela ha sido objeto de diversas y sucesivas leyes.

El marco general de referencia constituye la Constitución Española de 1978 que ya empieza a recoger valores como la libertad y la justicia. Le sigue como referente, la Ley

27/05 de *Fomento de Educación y Cultura de la Paz*, donde se menciona por primera vez la inclusión cómo contenido curricular.

La primera ley en la que por primera vez se hace referencia a la convivencia escolar y resolución de conflicto con la inclusión de la asignatura en el currículo académico de la *Educación Cívica y Moral* es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su artículo 1. En esta ley se introdujo por primera vez la introducción de contenidos como la educación cívica y moral que de forma transversal trabajaba la convivencia y la resolución de conflictos.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se introduce en diferentes artículos, la necesidad de implantación en los centros educativos de medidas y actuaciones que permitan la resolución pacífica de los conflictos. “la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (pág. 15). Además, adquieren más relevancia el conflicto y su resolución, incorporado en su artículo 121 el establecimiento de un plan de convivencia, como parte imprescindible en la elaboración del proyecto educativo de cada centro.

En la LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, destaca especialmente la prevención del acoso y en su artículo único especifica que “La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella” (p. 15).

En el marco autonómico en Andalucía el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia* (Orden 25 de julio de 2002) contempla tres pilares fundamentales: promover la paz, saber vivir con conflictos y proponer vías de resolución pacíficas y constructivas y prevenir y disminuir las situaciones conflictivas en la escuela (Orden 25 de julio de 2002).

Con posterioridad La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, aborda entre otros aspectos el desarrollo de un Plan de Convivencia para prevenir la aparición de conductas contrarias y facilitar un buen clima escolar donde se incluirán tanto las normas de convivencia señaladas por la comunidad educativa, así como de manera particular en las aulas.

Esta legislación que ampara España, se ha ido recogiendo poco a poco según las necesidades que han ido apareciendo a lo largo de los años en los centros escolares. Se observa como en un principio, destinar un Plan específico para el tema no era una prioridad clara en las aulas siendo ahora las bases sobre las que se sustentan los pilares de un correcto funcionamiento en las clases.

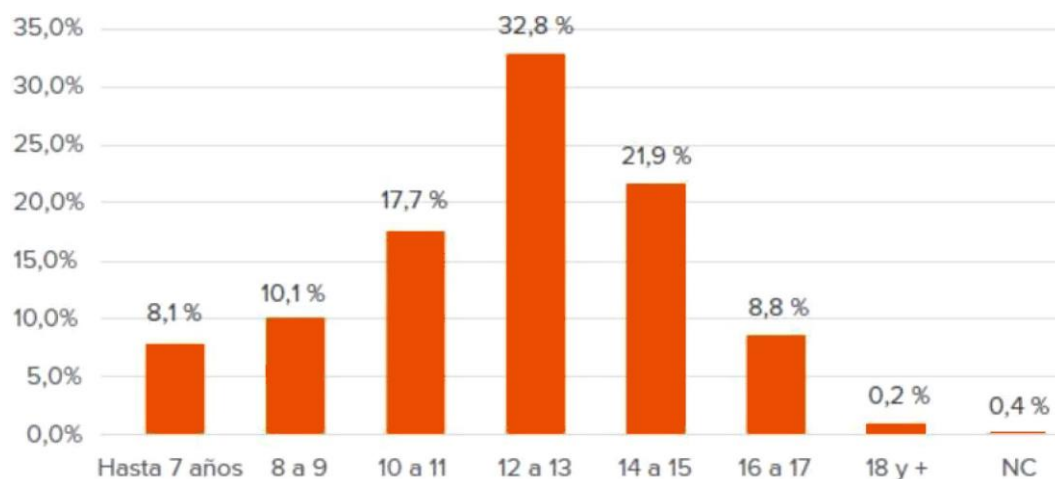
II.6.7. Los Conflictos Escolares en España

En el estudio de las leyes y normativas publicadas es evidente la necesidad de intervenir no solo en la solución de conflictos sino además en la prevención mediante la inclusión de herramientas educativas, la formación de los docentes en materias como el comportamiento del alumnado y la gestión del aula (Carrasco y Schade , 2013).

En España, las investigaciones realizadas sobre conflictos, violencia escolar y convivencia, se focalizan en la educación secundaria tal y como indica Aguado (2005), un punto álgido de conflictos y violencia escolar que se produce en la etapa comprendida en los 11 a 13 años (adolescencia temprana) siendo el mayor riesgo de violencia física entre 13 y 15 años (adolescencia media), siendo a partir de este punto donde se observa una mayor intensidad en conductas conflictivas y es en esa etapa educativa donde se desarrollan la mayor parte de las investigaciones y diagnósticos en los programas y prevención y resolución de conflictos. Esta información se corrobora por los datos ofrecidos sobre acoso escolar (Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022) que indica cómo los menores con edades comprendidas entre 12 y 13 años son los más proclives a sufrir acoso escolar y malos tratos en el colegio. Es en estas edades y en sus etapas educativas donde se desarrollan la mayor parte de las investigaciones y diagnósticos en los programas de prevención y resolución de conflictos tal y como podemos observar en la Figura 4.

Figura 4

Concentración porcentual de acoso escolar por edad en España.



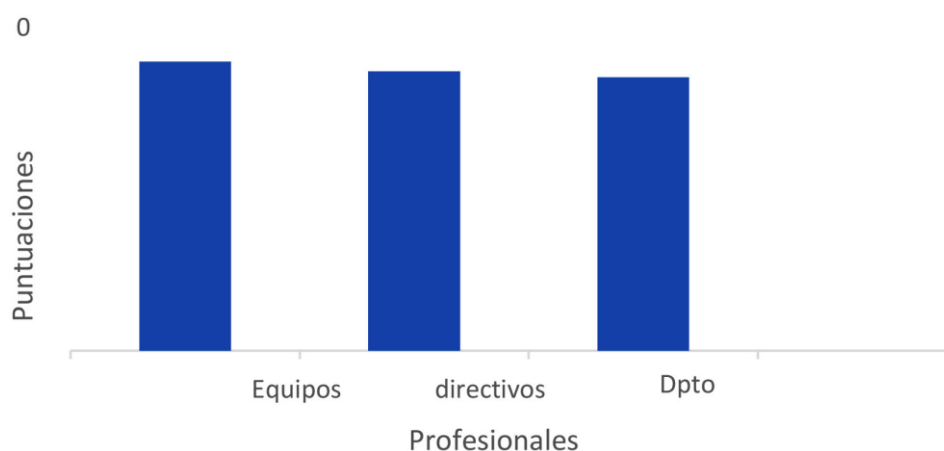
Nota: VI Informe Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español, por MEFP (2022, p.24)

Esta percepción, de inexistencia o baja incidencia en conflictividad en las etapas de educación primaria quizás venga corroborada por los datos ofrecidos por el “Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria” del MEFP (2023), que concluye que el nivel de conflictividad en la etapa de primaria es bajo y según los datos proporcionados por el profesorado, el equipo directivo y los departamentos de orientación, los conflictos más frecuentes están relacionados con bloqueos, interrupciones, ruido, falta de respeto entre los estudiantes, falta de consideración hacia el profesorado, entre otros.

Parte de los datos obtenidos en este estudio según la visión de tres colectivos educativos y concretamente los que hacen referencia a la ausencia de conflictos en la escuela, se pueden observar en la Figura 5, en la escala de importancia de entre 0 y 10, el valor más alto o el 10 indica la percepción de los encuestados sobre la ausencia de conflictos y una buena convivencia escolar (Torrego et al., 2023).

Figura 5

Percepción de conflictividad en los centros educativos de educación primaria, según los profesionales educativos.



Nota: A partir del Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria (2023)

Esta idea ha provocado una relajación en cuanto a los programas de prevención en la etapa de educación primaria y consecuentemente en la aplicación de formación del profesorado e implementación de herramientas de solución de conflictos en esta etapa, entendiendo esta prevención como la intervención y la regulación en los primeros inicios del conflicto (AEPAE, 2022; Berral et al., 2023; Pineda et al., 2019; Sánchez-Ramos y Blanco-López, 2017; Sánchez-Torrejon et al., 2022).

Revisando los datos publicados sobre la formación de los docentes en el sistema educativo español y más concretamente en la etapa de primaria, según se refleja en el informe español *Teaching and Learning International Survey 2018* (TALIS) (OECD, 2020), se corrobora la deficiente formación en gestión de conflictos, ya que cerca de un 60% argumenta haber recibido formación en la universidad sobre el comportamiento del alumnado y gestión del aula siendo el porcentaje más bajo de los participantes.

La experiencia en la docencia, por sí misma, no asegura un adecuado control de las diversas situaciones en las aulas, por lo que una adecuada formación específica en formación de resolución de conflictos puede aportar herramientas que posibiliten enfrentarse a estos comportamientos. Se está dejando a un lado el actor principal para una adecuada gestión en la resolución, el profesorado, que es un pilar fundamental en el desarrollo de la gestión y resolución de los conflictos (Álvarez et al., 2016; Granero-Gallegos et al., 2020; Ortiz-Colón et al., 2018; Romero-Rueda, 2021).

Estos datos de la escasa formación recibida se contraponen con los buenos resultados de autoeficacia, concepto de autoeficacia que Holzberger et al. (2013) relacionan con las prácticas pedagógicas y la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje en el control y contención de la conflictividad, que el propio profesorado indica en este mismo informe TALIS referente a la percepción que tienen sobre la confianza de su gestión en el aula (control de malos comportamientos, supresión de conductas disruptivas, uso de diferentes estrategias...).

En este aspecto, los datos reflejados en el informe TALIS (2020), recalcan los altos índices obtenidos en la percepción de una adecuada gestión de la conflictividad por el profesorado, siendo similares al resto de los países participantes, con valores situados en la horquilla comprendida entre un 83% y 94%. Los aspectos que los docentes más valoran en esta gestión son;

- Lograr tranquilizar a un alumno que molesta o hace ruido (83%).
- Controlar el mal comportamiento en el aula (86%).
- Conseguir que los alumnos cumplan las normas del aula (90%).
- Dejar claras sus expectativas sobre el comportamiento de los alumnos (94%).

Por lo tanto, aquellas personas que forman parte de los centros escolares cuentan con una serie de estrategias que incluyen desde la búsqueda colaborativa de soluciones, la evitación cuando se consideran improductivos y por supuesto, el compromiso para la resolución (Manzoor et al., 2024). Además, se deben de dotar espacios y momentos de escucha y mediación para quienes están más expuestos al alumnado para llegar a un entendimiento y consenso (Luqman et al., 2024).

II.6.8. Formas de Afrontar el Conflicto en el Aula

En el conflicto escolar se suele obviar que la mayor afectación se circunscribe en una sola dirección, entre los iguales de todo el grupo que conforma el sistema educativo, los discentes, asignándole de antemano un perfil de culpabilidad y de responsabilidad en la aparición de conflictividad en el aula. Esta interpretación olvida los otros actores que de alguna manera están o se encuentran involucrados en la dinámica general del conflicto, como es la propia comunidad escolar, que puede provocar conflictos de tipo estructural, no explícita ni necesariamente provocados por la institución y sus actores (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Hernández-Prados et al., 2020; Ross y Watkinson, 1999).

Esta tipología de conflicto estructural tiene que ver con el funcionamiento normal del proceso educativo en las aulas como son: la metodología de enseñanza, la organización de los centros educativos, la masificación en las aulas, la discriminación... Estas situaciones conflictivas pueden alterar el clima escolar, afectando a un ambiente positivo de relaciones interpersonales y como no, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indica Correa et al. (2001) hay conflictos que solo buscan mostrar disconformidades de los discentes con el sistema escolar y en los que no se observan connotaciones violentas o agresivas.

En este punto se considera necesario aclarar el párrafo anterior, ya que afortunadamente estos conflictos, aunque vigentes, tienen muy baja incidencia en el sistema educativo español, afirmación sustentada por los datos publicados en el estudio PISA 2022 del MEFPD, en el que se valora la calidad de las relaciones del alumnado con el profesorado. En España, los resultados obtenidos son considerablemente superiores al promedio de los países de la OCDE y de la Unión Europea, según los datos de PISA 2022.

Por ello, y ahondando en la repercusión que los docentes tienen en la prevención y solución de conflictos escolares, es importante realizar una clasificación que señala los diferentes perfiles en los que se puede clasificar al profesorado y la importancia que esta clasificación tiene en las estrategias de resolución de los conflictos en el aula, según la gestión, la interpretación y la intervención que el docente realiza (Ulvik et al., 2018). Estos se pueden sintetizar en tres modelos diferentes:

- **Reactivo:** es tradicionalmente la línea mayoritaria de los docentes, caracterizado por el dejar hacer. Este reconoce las diferentes peculiaridades educativas, sociales, culturales... del alumnado, pero no realiza ninguna intervención para compensar las posibles desigualdades y la prevención de conflictos (disrupciones, acoso escolar...) que estas puedan ocasionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando que dentro de su grupo clase, exista un grupo que no llega a alcanzar los objetivos educativos marcados.

■ **Proactivo:** capaz de prevenir y detener los conflictos. Al contrario del anterior este perfil de docente es capaz de incorporar en su currículo educativo innovaciones educativas y metodológicas que promuevan la participación de todo el alumnado, adaptándonos a su vez a la diversidad del grupo. Es capaz de reconocer las actitudes disruptivas y prevenirlas, adaptándose su proceso de enseñanza-aprendizaje al nivel de cada discente, motivándome para hacerle obtener las más altas cotas de aprendizaje.

■ **Sobrereactivo:** el perfil menos deseado de los expuestos y por suerte poco frecuente. Estos docentes no se sienten en ningún momento responsable de las conductas de su alumnado, solo son puro transmisor de contenidos y realizador de informes. Por otro lado, es capaz de albergar expectativas negativas de los discentes con dificultades y con los que en cierto modo él considera los causantes de los conflictos. No posee recursos para la prevención y el abordaje de estos conflictos provocando con su actitud que estos se agraven.

Si bien estos perfiles proporcionan un marco para comprender los estilos de enseñanza, es fundamental reconocer que el profesorado pueden presentar características propias de múltiples perfiles, lo que refleja la complejidad de las prácticas educativas y la clasificación de éstas en ellas.

II.6.9. Estrategias y Resolución de Conflictos

A lo largo de la historia de la educación, muchos son los hitos relacionados con las estrategias para la resolución de conflictos que han marcado un antes y después en lo que actualmente conocemos como programas llevados a cabo, incluso García-Ragai y López-Martín (2011), llegan a establecerlos como competencia necesaria para lograr una correcta convivencia democrática en los centros. Estas pasan por generar acciones conciliadoras, una escucha en ambos sentidos y una motivación sana sobre los errores que permitan establecer o restablecer la convivencia necesaria, como afirma Caram et al. (2016) formando un clima de más comodidad, sin tensiones.

El beneficio obtenido tras investigaciones relacionadas con la resolución de conflictos, hace evidente la importancia de las rutinas y trabajo de las componentes sociales relacionadas con la resolución de conflictos en las aulas. En los centros escolares, las medidas que se van a desarrollar para el trabajo en resolución de conflictos son implementadas desde un ámbito institucional y pedagógico mediante el profesorado que desarrolla los procedimientos para cumplir una meta, meta que se basa en la creación de una gestión y clima favorable en la convivencia de las aulas.

II.7. Estrategias

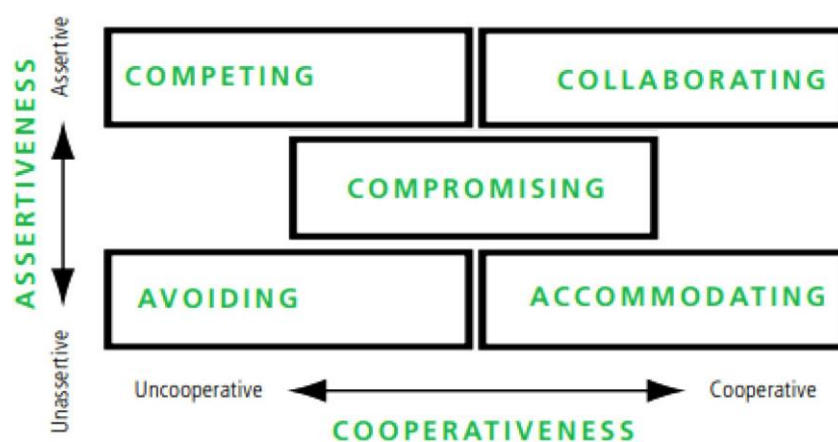
Las estrategias de resolución de conflictos en el ámbito escolar son instrumentos que el profesorado y el alumnado emplean para transformar los conflictos. En momentos constructivos, capaces de generar acciones conciliadoras para establecer o restablecer una correcta convivencia democrática en los centros (Camps-Bansell et al., 2018; Naranjo, 2014; Uribe et al., 2018).

Para poder contextualizar la idea y establecer una clasificación es importante señalar las principales dimensiones sobre las que han pivotado las investigaciones en cuanto a los estilos que los individuos utilizan para afrontar el conflicto, que se pueden resumir en dos: satisfacción o preocupación personal de mis necesidades (asertividad) o satisfacción o preocupación de necesidades del ajeno (cooperación), entendiendo el concepto de estilo como las preferencias que prevalecen en el sujeto a la hora de elegir una estrategia de intervención.

Las diferentes clasificaciones realizadas teniendo en cuenta estas dos dimensiones, asertividad y cooperación, han propiciado el desarrollo de cinco estilos diferenciados por diversos autores: competitivo (estilo orientado al poder, se persiguen los propios intereses), colaborativo (se intenta trabajar con el contrario para encontrar la solución satisfactoria para ambos al problema), comprometedor (se persigue una posición intermedia y aceptable para ambas partes), complaciente (se evitan las inquietudes personales, cediendo la resolución al contrario) y evitativo (se intenta evitar el conflicto, eludiendo o posponiéndolo), clasificación que se puede observar en la Figura 6 (Alzate, 1997; Thomas y Kilmann, 1974; Thomas y Kilmann, 2014).

Figura 6

Modelo en dos dimensiones de resolución de conflictos.



Nota: Adaptado de "Conflict and Conflict Management", Kenneth Thomas (1976)

De los cinco estilos descritos anteriormente, otros autores han sintetizado esta clasificación reduciéndose a solo tres: negociador (focalizado en las necesidades de ambos), dominante (centrado en las propias inquietudes y evitativo (no se satisfacen ninguna de las necesidades de ambos) (Ceballos-Vacas et al., 2016; Giuliani, 1999; Kymsey y Fuller, 2003; Malm y Löfgren, 2006; Tamm et al., 2018). Otra de las clasificaciones que existe se puede observar en la Tabla 13.

Tabla 13*Clasificación de estrategias en resolución de conflictos*

AUTOR	ESTILO	CATEGORÍA DE ESTRATEGIA
Kimsey y Fuller, (2003); Malm y Löfgren, (2006)	Construtivo	Con una base cooperativa y focalizado en identificar el problema origen y la búsqueda de la solución coordinada.
	Enfrentamiento	Centrado en sí mismo/a y en satisfacer las propias necesidades. No constructivo de dominación, defensa a ultranza de la postura propia, sin violencia.
	Enfrentamiento	Centrado en sí mismo/a y en satisfacer las propias necesidades. No constructivo de dominación, defensa a ultranza de la postura propia, sin violencia.
	Evitación	No constructivo de evitación, actitud pasiva que huye del conflicto, ignorándolo
Ceballos-Vacas, et al., (2016)	Constructivo integrado	En el desarrollo la aplicación se observan estrategias diferenciadas como: la negociación para llegar a un punto intermedio en el que todas las partes acepten un menoscabo en sus pretensiones; la búsqueda de una mediación que permita a través de un tercero llegar a un final satisfactorio; la persuasión que permita ver al otro la conveniencia de los argumentos que se exponen y su utilidad y la adaptación de las posturas en desacuerdo, que provoque la aceptación de los valores defendidos por el otro, aceptándolo con convicción.
	Dominación	No constructivo, autoritario, agresivo que parte del individualismo para la satisfacción de las propias necesidades llegando en determinados casos a la utilización de la violencia Afirmación de poder y violencia.
	Evitación	No constructivo, aceptación con sumisión, pero simplemente por intentar huir de la confrontación.
Tamm et al., (2018)	Negociador	
	Coercitivo de desentimiento	
	Competidor	
Binaburo Muñoz (2007)	Competición	No cede hasta que haya un ganador y un perdedor, mantiene su posición firme.
	Evitación	No hacer nada y esperar a que el conflicto se disuelva.
	Acomodación	Se satisfacen los intereses de la otra persona, renunciando a las propias necesidades
	Negociación	Satisfacción de las necesidades de ambas partes.
	Colaboración	Comportamientos cooperativos, para satisfacer al máximo los intereses y necesidades de ambas partes.

La clasificación de la anterior tabla nos muestra la variedad de afrontamientos hacia los conflictos que podemos ver en las aulas dependiendo de factores tales como metodologías, acuerdos o incluso decisiones pedagógicas del centro. Conocer esa variedad ayuda a poder decidir cuáles serían los más correctos a la hora de implantar en las aulas unas medidas acertadas, puesto que la resolución pasa de ser una necesidad a una rutina en el día a día.

II.7.1. Resolución de Conflictos en el Contexto Educativo

La intervención en la resolución de conflictos en el sistema educativo se articula desde dos prismas diferentes; el modo de trabajarlo y las diferentes herramientas para su resolución.

Con respecto a modo de trabajarlos, existen dos modelos de intervención: el punitivo- sancionador y el integrado, no necesariamente incompatibles entre sí, ya que no se deben de concebir como estructuras cerradas. Su interpretación debe de permitir la interrelación entre estos dos modos de trabajar y de esta forma, teniendo en cuenta la variedad y multiplicidad de los conflictos escolares, se posibilita el establecimiento de formas que permitan abarcar todas las posibles situaciones de conflictividad que se presentan en la escuela (González, 2004).

El modelo punitivo está bajo la normativa y regulación institucional en este método la resolución pasa por la aplicación de normas y/o sanciones ante situaciones conflictivas. La aplicación de este sistema puede dar lugar a situaciones de tensión, ya que lo que propugna este sistema es el cierre rápido con la aplicación de normativa desde el punto de vista del reglamento otorgando el poder de resolución al profesorado, tutores, equipo directivo. Este modelo, aunque puede ser efectivo en el principio, no suele resolver las situaciones conflictivas, la solución, aunque en apariencia son efectivas en ese instante, no suele cerrarse de manera satisfactoria porque el agresor no suele corregir su conducta (Torrego, 2020).

El modelo integrado, más en línea con las teorías positivistas del conflicto y con la idiosincrasia de la escuela, establece el diálogo, la comprensión y aceptación como sus líneas de actuación, favoreciendo alternativas de resolución a partir del diálogo utilizando técnicas cooperativas. Este modelo comparte la necesidad de la existencia de normas, que se deben de establecer como hace el modelo punitivo, pero desde un punto positivista, es necesario establecer determinados límites y normas que cumplir, pero haciendo hincapié en la necesidad de las relaciones interpersonales para la resolución de los conflictos.

Basándonos en estos dos modelos, se articulan técnicas que permiten afrontar el conflicto y su resolución dentro de unas garantías. Estas formas o habilidades de trabajar en la resolución de conflictos son: el consenso y la adjudicación.

Mediante el consenso en el proceso de resolución se utilizan diferentes técnicas como: la negociación (las partes en litigio buscan puntos en común que satisfaga a ambas partes); la conciliación (es una técnica de negociación en la que se introduce la figura del conciliador con un papel de observador) o la mediación (en esta participa un *mediador* sin poder de decisión). Por adjudicación en el que se utiliza mayoritariamente las normativas (en esta técnica se pasa de ámbito privado al público con el acatamiento a las leyes) y el arbitraje (proceso de negociación, en el que un árbitro con poder de decisión es el interlocutor entre ambos contendientes) (Caurín et al., 2018; Levin-Keren et al., 2022; Valdés-Cuervo et al., 2018).

Si las escuelas consiguen organizar un modelo basado en la integración y con técnicas adecuadas para afrontar el conflicto, la rutina a la hora de enfrentarse a ellas sería un punto a favor para el clima general del centro escolar, puesto que pasa de ser una medida a ser un trabajo continuado en el tiempo. Adelantarse a lo que puede ocurrir gracias a la experiencia aceleraría la respuesta que se puede dar ante conflictos no esperados.

II.8. Prevención de conflictos

El proceso de aprendizaje en las instituciones educativas, pasa por prevenir, formar y fomentar al alumnado en habilidades y estrategias en resolución de conflictos cuando estos solo son contradicciones o antagonismos. Es necesario que el conflicto encuentre otras formas de intervención, diferenciando las dos líneas de intervención fundamentales en la resolución de conflictos, la prevención como contrafuerte a la generación de estrategias de resolución entre prevenir una situación de conflicto o generar estrategias.

II.8.1. Provención Frente a Prevención

En esta línea diversos autores destacan la necesidad del enfrentamiento y el abordaje en etapas iniciales como podemos ver en la Figura 7, construyendo desde el primer día con herramientas constructivas como la «provención», el análisis, la negociación y la mediación (Soriano, 2006).

Figura 7

Herramientas de intervención en conflictos.



Nota: Elaboración propia a partir de Soriano (2006)

El término provención, desarrollado en una primera estancia por Burton (1990) en línea con la teoría del conflicto y los estudios para la paz, hace referencia a la necesidad de afrontar el conflicto antes de su aparición en sus primeros estadios para evitar la aplicación posterior de medidas represivas. Desde la perspectiva positiva del conflicto, el objetivo no es evitarlo sino crear individuos capaces de enfrentarse de forma constructiva, sin violencia y que sirvan como crecimiento personal, por ello, es importante que tanto el alumnado como los docentes sean capaces de identificar, aprender y analizar, para de esta forma promocionarlos estableciendo un clima óptimo de convivencia (Carvajal y Acebedo, 2019; Lozano-Martín y Becerril, 2017; Sánchez, 2016).

En el contexto educativo Cascón (2001), identifica la provención escolar como la intervención desde los primeros estadios sin esperar a que llegue el momento de crisis, favoreciendo una serie de habilidades que permitan afrontar mejor los conflictos. Este mismo autor junto a Pineda et al. (2019), en línea con Educación para la Paz identifica tres etapas en la gestión del conflicto:

- Prevención, que permitirá la intervención en etapas iniciales, antes de su explosión, esto permitirá crear un ambiente de confianza y cooperación en el grupo.
- Análisis y negociación; esta es la etapa en la que se aportarán soluciones que permitan regular el conflicto.
- Mediación, etapa en la que es necesaria la intervención externa por el agotamiento sin solución de etapas anteriores como la negociación

Lo que sí existe en líneas generales es una mayoritaria concordancia en la mejor o más adecuada solución para la resolución de los conflictos escolares pasa por el estilo constructivo y colaborativo. Cuando se produce un reconocimiento colectivo de las divergencias es más fácil escalar a posiciones de respeto, prevención, negociación y solución satisfactoria de estas. De ahí la necesidad de profundizar en la implantación de medidas colaborativas que permitan desarrollar destrezas cooperativas, como han

demostrado las investigaciones que Benbenishty et al. (2016), en las que se muestran como la introducción de mejoras como el aprendizaje cooperativo favorecen en la escuela la convivencia y un mejor rendimiento académico.

Otra de las revisiones llevadas a cabo por Severo y Da Silva (2024), para entender cómo la mediación de conflictos afecta a la comunidad educativa concluye que es positiva y eficazmente comprobada, ya que facilita la verbalización e interiorización de conceptos como la solidaridad, entendimiento y aceptación.

Si bien las técnicas de provención se centran en la precisión técnica y el control de calidad, la prevención escolar hace hincapié en el cambio de comportamiento y los beneficios para la salud a largo plazo, destacando las diversas aplicaciones de las estrategias de prevención en diferentes campos.

II.8.2. Programas de Prevención

Antes de crear un plan de desarrollo del centro y ponerlo en marcha, es necesario un estudio previo de las habilidades sociales, siguiendo a Roca (2013) el cual destaca tres dimensiones a tener en cuenta: las conductas que se observan como el idioma gestual, las creencias para valorar la realidad del centro y los componentes fisiológicos relacionados con el sistema nervioso.

Algunas de las estrategias en resolución de conflictos que han recogido diversos autores (Cruz-Romero, 2018; Gaete et al., 2020; González-Grandón et al., 2021; Gutiérrez-Ríos, 2017; Soria et al., 2018) son:

- **Escucha reflexiva:** Trabajar las competencias que relacionen la comunicación y basándonos en contenidos de escucha activa, comunicación no verbal y gestión de conflictos ayuda en el desarrollo óptimo de una conversación.
- **Juego de roles o drama:** Establecer diálogos o negociaciones no violentas a través de juegos de roles da sentido a las realidades que ellos viven.
- **Diálogos:** El desarrollo de un diálogo no superior como instrumento de mediación es una herramienta eficaz en la resolución de conflictos.
- **Acuerdos de convivencia escolar:** Los acuerdos de convivencia son fundamentales y es un elemento asociado a un entorno social positivo.

La enseñanza y el establecimiento de estas técnicas se debe de establecer como rutina del aula logrando de esta forma llegar a situaciones en donde se lleven a cabo de manera inconsciente y eficaz. Otra de las rutinas más presentes en las escuelas es la mediación. Los programas de mediación serían muy adecuados en las aulas para

trabajar una educación emocional que se fundamentan en los valores de la voluntariedad, la imparcialidad, el carácter confidencial y neutral de los que participan promoviendo una reflexión y razonamiento con beneficios constatables (Bueno, 2018; García-Raga et al., 2016; Paz et al., 2013; Pulido et al., 2013).

Independientemente de la rutina o iniciativa que los centros lleven a cabo, es importante que se trabaje desde la competencia social, a través una educación emocional, coincidiendo con los autores Ibarrola-García e Iriarte (2012) quienes exponen qué el proceso de mediación sería la herramienta más adecuada para favorecer el desarrollo emocional desde el ámbito moral y cognitivo. s importante recordar que los conflictos en las escuelas pueden dar lugar a soluciones creativas e inclusivas si, previamente, los estudiantes han sido capacitados con herramientas efectivas para gestionar los conflictos de manera positiva (Boqué, 2007; Espada et al., 2017; Uruñuela, 2018).

De manera global, la mediación se ha visto involucrada en diferentes aspectos según la forma de trabajo y de puesta en marcha según diferentes edades y momentos. Como se puede observar en la Tabla 14 se visualizan diferentes autores y enfoques que han acompañado el enriquecimiento del concepto a lo largo de los años:

Tabla 14

La mediación según el punto de vista de diferentes autores.

AUTOR/AÑO	TÍTULO	APORTACIÓN
Acosta, R. y Arboleda, A. (2019).	La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana.	El conflicto se trabaja teniendo en cuenta a la persona, sus emociones y sentimientos debido a que el logro de un acuerdo se consigue por la habilidad y guía que la audiencia le da al conciliador.
Daunic, A. et al. (2000).	School-wide conflict resolution and peer mediation programs: experiences in three middle schools.	Creación de un programa basado en la mediación con actividades que trabajan en entendimiento del conflicto bajo una comunicación efectiva y control de ira.
López, M. (2016).	Formación de formadores y mediadores escolares con análisis transaccional.	Diferencia las tres habilidades más importantes en la mediación: las emocionales, cognitivas y de conducta.
Ceviker, Set al., (2019).	Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills.	Distingue las cuatro áreas de los programas de mediación: comprensión de la naturaleza del conflicto, habilidades de comunicación, habilidades de control de ira y de resolución.
Aznar, J. et al., (2018).	Técnicas de mediación en educación secundaria deberían tener en cuenta diferencias de género para alcanzar efectividad.	Menciona las principales habilidades de resolución de conflicto: comunicación, empatía y trabajo en equipo.
Serrano, G., et al. (2007).	Características de los mediadores y éxito de la mediación	Las habilidades para trabajar con la mediación son: comprensión de la naturaleza del conflicto, comunicación, control de ira, negociación y mediación de pares.

Para la solución de conflictos en el ámbito escolar es prioritario la adecuación e implantación de programas de prevención enfocadas en dos vertientes: programas de prevención de conflictos y programas de habilidades sociales que permitan al alumnado enfrentarse a situaciones de conflicto potenciando el diálogo, la negociación y la aceptación a unas normas que desarrollen una moral autónoma lo suficientemente capacitada para poder discernir lo correcto de lo que no lo es. Estos programas permitirán de una manera proactiva y directa actuar en el grupo clase.

II.8.3. Programas de Prevención de Conflictos

Entendiendo la expresión «prevención de conflictos» como una prevención de las consecuencias negativas que el conflicto pueda ocasionar al alumnado estos programas pretenden no solo intervenir a nivel interpersonal, sino además como herramientas que permita aportar al propio discente aptitudes para prevenir sus propios conflictos internos (estrés, frustración, falta de autoestima...). Bascon et al. (2013).

La aplicación de estos programas de prevención en las etapas educativas iniciales, dirigiéndose a menores antes de que se consolide en ellos comportamientos influenciados y manteniendo una continuidad en el centro escolar de referencia de manera paralela a otros programas o medidas que complementen su utilidad, permitirán reforzar el autocontrol, autocompasión, tolerancia, autocrítica y empatía (Farrington y Ttofi, 2009; Fong et al., 2015; Espelage et al., 2015). Para ello, es importante diferenciar entre prevenir una situación de conflicto o generar estrategias. Alguno de los programas que se destacan son:

■ **Programa KYVA:** Es un programa contra el acoso escolar, desarrollado en 2006 a partir de una alianza entre el Gobierno de Finlandia y la comunidad educativa de este país ante el incremento de casos de acoso escolar sufridos en las escuelas de Finlandia. El objetivo primordial es atajar las situaciones de acoso desde una perspectiva transversal implicando a todos los miembros de la comunidad educativa (discentes, docentes, familias...).

Su metodología está soportada en tres pilares fundamentales: prevención, intervención y supervisión y se focaliza en hacer partícipes a todos los discentes, especialmente los que optan por el rol de espectador ante una situación de acoso, de la necesidad de empatizar con la víctima de acoso a la vez que se les refuerza la necesidad de rechazar las conductas violentas. Sus objetivos son la reducción del acoso escolar y el refuerzo de valores a los educandos para hacer frente a situaciones de acoso.

La efectividad del programa KYVA fue evaluada en una primera fase entre 2007 y 2009 en escuelas finlandesas. Los datos reflejados muestran que, tras el primer año

de implementación, tanto la victimización como el acoso habían disminuido de manera significativa (Haataja, 2016).

■ **Programas de educación emocional:** En la línea de Naranjo (2014), el alumnado tienen más dificultades para el control y gestión de los enfados y situaciones conflictivas de una forma no violenta, por lo que se considera prioritario la necesidad de la implantación de programas de educación emocional para que estos sean capaces de tener un mayor autocontrol y autoconocimiento de sus emociones.

Siguiendo la perspectiva de Bisquerra (2019), la educación emocional es un enfoque básico e inespecífico que busca promover el desarrollo emocional, con el objetivo de reducir la vulnerabilidad a disfunciones o prevenir su aparición. De esta manera, se proporcionan herramientas a jóvenes para asegurar un adecuado crecimiento hacia la adultez, preparándolos para adoptar conductas preventivas y fomentando actitudes positivas en la vida, como habilidades sociales, empatía, bienestar personal y social, entre otras.

Los principales objetivos de la educación emocional se pueden resumir en: obtener un mayor conocimiento de las propias emociones, desarrollar habilidades para gestionar las emociones, y ser capaz de identificar las emociones en los demás.

La metodología que Bisquerra propugna es la transversalidad de la inteligencia emocional por medio de la integración curricular de contenidos de estas en la mayoría de las materias curriculares (Bisquerra, 2018).

La implementación de estos estándares se puede reforzar con otros modelos como el desarrollado por la Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), una entidad radicada en Illinois (EEUU) con un gran prestigio en la comunidad educativa y que le ha permitido establecer unos estándares para la práctica de la educación emocional desde la educación infantil hasta secundaria.

La guía CASEL para el aprendizaje social y emocional en la escuela describe procesos colaborativos para la implementación del aprendizaje emocional, basándose en cinco competencias emocionales que se deben de trabajar: Autoconciencia (self-awareness), autogestión (self-management), conciencia social (social awareness), habilidades para relacionarse (relationship skills) y toma de decisiones responsables (responsible decision making).

Los objetivos que CASEL persigue son: desarrollo de habilidades de autoconciencia y autorregulación; habilidades personales y conciencia social; habilidades para toma de decisiones responsables (CASEL, 2024).

■ **Programas de ayudas entre iguales** (tutorización, mediación, ayuda...). Los conflictos interpersonales en la escuela no siempre son visibles desde su inicio, en una gran mayoría a los docentes les permanece oculto hasta el momento en que su prevención ya es difícil. Son los propios discentes, los iguales, los que los conocen en primera instancia y, por tanto, su pronta intervención es beneficiosa. Mediante la creación de redes de apoyo se permitirá una rápida detención de los conflictos en fases iniciales creando conductas de amistad y de apoyo entre iguales a la vez que mejora de igual forma las propias habilidades sociales del alumnado ayudante (Andrés y Barrios, 2006).

■ **Plan de convivencia:** Regulado por la LOMLOE (2020) que establece en su art. 124 la obligatoriedad de incluir un *Plan de Convivencia* dentro del proyecto educativo del centro. Aunque no se puede considerar como un programa preventivo en su sentido más estricto. Si es necesario disponer de una metodología que, a partir de planes normativos como el Plan en el centro educativo, Plan de tutorización, permita implantar, normalizar y coordinar las herramientas de resolución entre iguales de conflictos (aspecto que se desarrollará en párrafos posteriores). Las principales características que lo deben definir son: su carácter inclusivo, su elaboración debe de partir desde una metodología participativa y dialogada, sea partícipe en la erradicación y prevención de la violencia de género y que sea accesible para toda la comunidad educativa.

Este Plan de convivencia es un documento pragmático que forma parte del Proyecto Educativo del Centro y en el que se recoge:

Los objetivos tanto generales como específicos que permiten promover la convivencia, la prevención de los conflictos en el aula y la gestión pacífica y resolución de estos,

- Las acciones, recursos y procedimientos a poner en práctica.
- El ámbito de aplicación.
- Planes de seguimiento y evaluación.
- Valoración de resultados.

Los principales objetivos en la prevención y la aplicación de programas pasan por alinearse en favorecer el bienestar emocional de los discentes; implicar mediante formación a la comunidad educativa en la prevención y resolución de conflictos; promover la igualdad de género, la convivencia positiva, la mediación y resolución dialogada de conflictos... Son iniciativas esenciales diseñadas para mitigar la escalada de disputas y violencia en varios contextos, incluida la dinámica familiar, los entornos comunitarios y las relaciones internacionales. Estos programas emplean diversas estrategias, como la educación, las técnicas de resolución de conflictos y la participación de la comunidad, para fomentar las interacciones pacíficas y reducir la probabilidad de conflictos.

II.9. Habilidades Sociales, Rutinas y Competencia Social como Estrategias de Prevención en la Resolución de Conflictos

El abordaje y la implantación de diversas metodologías que permitan resolver los conflictos en las aulas permiten una mejora en la calidad educativa, convirtiendo las aulas en espacios socialmente agradables cuando se crean entornos escolares en los que se prioriza el respeto y la autorregulación del comportamiento frente al conflicto y la impulsividad, formando individuos solidarios y respetuosos, valores que formarán parte del patrón de conducta de cada individuo (Cerdeira et al., 2019; García-Raga et al., 2017).

II.9.1. Programas de habilidades sociales

Este concepto, igual que ocurre con los ya desarrollados en este trabajo, presenta serias dificultades en la homogeneización de su definición. Se puede entender por «habilidades sociales» como aquellas estrategias o habilidades que aprendidas guardan relación con las emociones y sentimientos (Carmona, 2015; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Para Philips (1978), citado por Pérez (2000) las habilidades sociales son las aptitudes por las que un individuo puede comunicarse con los demás de forma satisfactoria para ambas partes y además permiten establecer lazos de unión entre individuos. Por su parte Del Barco (2002), afirma que son un conjunto de conductas en un contexto interpersonal que puede prever futuros problemas.

Por otra parte, una de las definiciones más aceptadas en su definición es la que realiza Caballo (2007) que expone que una conducta social hábil es un conjunto de conductas realizadas por un individuo de manera interpersonal expresando sus sentimientos, deseos... de una manera adecuada y bajo un respeto hacia los demás, bajo una resolución inmediata de problemas minimizando la aparición de otros en un futuro.

En el análisis de estas definiciones expuestas, se puede observar que estos autores comparten en sus definiciones una serie de características comunes como que son conductas adquiridas o aprendidas, se aprecian en contextos interpersonales, tienen connotaciones emocionales y afectivas... De lo expuesto anteriormente, se deduce que las habilidades sociales son una herramienta adecuada en el aula para la prevención, resolución de conflictos y para una buena convivencia escolar (Penalva-López, 2018). Reforzando esta idea, el estudio realizado por Betina (2010), confirma cómo los niños con escasas habilidades sociales son más proclives a desarrollar comportamientos disruptivos.

De las diferentes habilidades sociales que autores identifican en la escuela para la prevención de conflictos se deben de trabajar (Caballo, 2007; Funes, 2000); Monjas, 1993; Vaello, 2005):

- Empatía: esta permitirá al alumnado comprender el punto de vista de los demás, reconociendo las situaciones personales del otro a través de una buena comunicación. Es importante destacar en este punto, que es una habilidad que se debe de trabajar con independencia del conflicto o problema, para que funcione es necesario separar en planos distintos el conflicto con los individuos.
- Asertividad: son aquellas habilidades que permiten la autoformación del individuo, aceptarse a sí mismo sin vulnerar los derechos de los demás, permitiendo exponer los diferentes puntos de vista sin imponer.

La importancia del trabajo e implantación de programas de habilidades sociales en las aulas se debe en su mayoría, a la necesidad de desarrollar en el alumnado un autoconcepto y autoestima óptimo y un clima del aula positivo que generará una reducción de conflictos considerable al desarrollar aptitudes como la asertividad y comunicación tan necesarias para la positividad que buscamos ante una situación de enfrentamiento espontáneo (Garaigordobil y Peña, 2014).

El contexto educativo es junto al familiar la principal vía de aprendizaje y de socialización. Es en la escuela donde los discentes son capaces de desarrollar un aprendizaje social que permita el desarrollo de habilidades sociales para una satisfactoria integración de estos en la sociedad. El papel de los docentes pasa por la integración, y socialización del alumnado en la escuela, especialmente en las etapas iniciales educativas (Bonilla et. al., 2020; Sadurní et al., 2012).

Pero no siempre es posible establecer este clima de convivencia y estabilidad en la escuela, en esta línea diferentes autores, introducen la idea de cómo la falta de comunicación entre docentes y discentes puede provocar altos niveles de insatisfacción y rechazo al proceso educativo por parte del alumnado. Por ello es importante que el profesorado sea capaz de reconocer cuál el motivo que lleva a los discentes a provocar situaciones conflictivas, cuáles son las circunstancias que convergen y hasta qué punto él también debe hacerse responsable del devenir del conflicto.

Por tanto, tanto el establecimiento e inclusión de programas de habilidades sociales en el currículo escolar, así como una adecuada formación y actualización de conocimientos en componentes sociales y habilidades al profesorado pueden servir para la mejora de su actuación pedagógica ayudando a crear ambientes adecuados y una mejora significativa del rendimiento del alumnado a la vez que tienen un impacto positivo en el bienestar del propio docente (Bonilla et al., 2020; Gordillo et al., 2016; Hajovsky et al., 2023; Hendrickx et al., 2022).

Estas habilidades pueden servir de retroalimentación para la mejora de la actuación pedagógica y entre estas se pueden encontrar:

- Procurar establecer un clima de clase *amigable*, estableciendo un lenguaje común y adaptado al grupo a la vez que se procure de igual forma establecer lazos de amistad y de apoyo tanto en el aula como en el centro educativo.
- Desarrollar las habilidades comunicativas de los docentes para fomentar la empatía y la resiliencia entre los miembros del grupo, contribuyendo así a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajar un clima de cohesión a nivel de centro, reivindicando el trabajo en equipo de manera que se establezcan sinergias entre docentes, familias y equipo directivo que permitan una buena comunicación entre los distintos niveles y estamentos del centro educativo para el diseño de actividades conjuntas.
- Analizar y establecer sus propios límites, el docente debe de realizar un ejercicio reflexivo ejercitando habilidades y practicando técnicas de dominio emocional que le permitan alejarse de decisiones que puedan verse afectadas por su entorno socio-emocional como: prejuicios, valores, afectos, actitudes... y que puedan predisponer y condicionar una correcta solución de conflictos.

Para contrastar estos programas, en la Tabla 15 se detalla una síntesis de los más representativos, con los elementos clave que los conforman.

Tabla 15

Resumen de los programas de HHSS analizados.

AUTORES	PROGRAMAS	CONCEPTOS
Monjas I (2002)	Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)	Programa intervención psicopedagógica que permite la enseñanza de habilidades sociales a niños y niñas
Verdugo Alonso et al., (2003)	Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos (PHS)	Programa de entrenamiento de conductas, tiene como objetivo la integración del sujeto en la comunidad.
Medina R. et al., (2015)	Cuestionario EDIMA	Permite al profesorado de estas etapas educativas como una herramienta que le ayude a identificar el nivel de autoestima de su alumnado y le permita adoptar las decisiones educativas pertinentes
Izuzquiza G, Dolores R. (2007)	Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años	Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar.
Medina R. et al., (2015)	Cuestionario EDIMA	Programa que permite al profesorado identificar el nivel de autoestima del alumnado para a posterior adoptar sistemas de ayudas
Rueda et al., (2017)	Happy 12-16	Programa de educación emocional desarrollado a partir de un videojuego
Maestro C. (2022)	P.E.A.C.E.	Programa para el desarrollo de habilidades psicosociales.

En esta tabla podemos observar como en los últimos años se ha buscado trabajar en las aulas con programas de intervención que permitieran ayudar tanto al alumnado como al profesorado que interviene junto a ellos. Estos programas pueden mejorar significativamente la comunicación social, la cooperación y la autodisciplina de los estudiantes, contribuyendo a su éxito académico y social en general.

II.9.2. Rutinas

La complejidad a la que nos enfrentamos a la conflictividad escolar, su análisis, interpretación, prevención, intervención... hace necesario que los diferentes centros escolares realicen guías de intervención para de esta forma ayudar a su prevención o a su intervención. De esta forma se pretende favorecer las diferentes perspectivas que el propio conflicto tiene en el contexto educativo, (visiones contrapuestas del propio centro o del profesorado, prácticas coherentes, búsqueda de normas...) integrándose en las aulas de manera sistemática y previamente estipuladas tanto con el profesorado como con el alumnado (Gómez et al., 2022; Grau y García-Raga, 2017; Ochoa-Pérez, 2019; Salovey y Mayer, 1990). Estas pueden resumirse en:

- Diálogo: uno de los pilares fundamentales de la pedagogía de la convivencia; promoviendo el debate sobre temas como discriminación racial, educación en género, sexualidad... ayudará a escuchar y a ser escuchado inculcando valores de tolerancia y respeto.
- Programas de convivencia escolar que permitirán acrecentar el sentido de pertenencia al grupo a la vez que reducen la conflictividad entre miembros. Estos programas como indica deben de ser preventivos más que intervencionistas y deben promover la convivencia mediante estrategias de motivación.
- Potenciar en la escuela el compromiso social procurando que sea un escenario en el que se acerquen asociaciones, colectivos, instituciones... para representar la diversa realidad social en la que nos encontramos en la actualidad.
- Programas de educación para la convivencia que permitan una educación socio-moral del alumnado y prevenga la aparición de conflictos no solo en el ámbito escolar. Esta educación *para la convivencia* integrará aspectos sociales, emocionales y morales que permitirán que el alumnado sea capaz de desterrar dinámicas negativas basadas en sentimientos de adaptación e insatisfacción sustituyéndolas por mejoras en las relaciones sociales, educación emocional...
- Educación socio-afectiva emocional que evite el proceso autodestructivo que es capaz de producir un analfabetismo emocional. Evitar esta disfunción, tomando en consideración el uso de la inteligencia emocional y teniendo en cuenta las teorías

difundidas por Goleman (1995) de las inteligencias emocionales: conocer y regular las propias emociones, automotivación, establecimiento de relaciones positivas y reconocer las emociones de los otros.

- Aspectos metodológicos y competenciales como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje-servicio.

Si el profesorado opta por la implementación de rutinas en el aula, es de vital importancia la prioridad de estas y no compaginar con otras que contraponen las enseñanzas de las mencionadas anteriormente.

II.9.3. Competencia Social

La competencia social engloba las actitudes (grado de ajuste social, capacidad para ajustarse a las normas, percepción de eficacia...) que adecuadamente utilizadas hacen al individuo socialmente competente. Los hogares y el entorno social del alumnado, con factores como el déficit económico, el cultural, la pertenencia a determinadas etnias, la procedencia geográfica... pueden provocar en algunos un mayor distanciamiento social y alienación que los aleje de un correcto comportamiento y normalización socio-afectiva en el grupo, provocando la aparición de conflictos.

Para ello la introducción de algunas pautas proactivas que modifiquen la percepción que el alumnado más desfavorecido tiene sobre sí mismo, su entorno o el componente social que lo rodea, puede prevenir y mejorar la disposición de estos para reconocer y manejar las situaciones conflictivas. Algunas de estas pautas que permitirán esta mejora según diversos autores (Albaladejo et al., 2016; Gómez-Ortiz et al., 2017; Peñalva-Vélez et al., 2020) pueden ser:

- Ayudar a desarrollar una adecuada autoestima y aceptación personal que los aleje de una negativa sensación de inferioridad, procurando que sean capaces de aceptarse como son, ayudándoles a corregir todo aquello que menoscabe un nivel adecuado de aceptación personal en el grupo.
- Concienciar sobre la necesidad de ser capaz de aceptar los resultados negativos, haciéndoles ver que el fracaso no es el final de una etapa, sino una fuente de aprendizaje que permitirá afrontar diversidades y les permitirá afrontar nuevos retos tanto educativos como sociales.
- Desterrar el “mal” sentido de comparación con el otro. En las etapas educativas iniciales es frecuente la comparación con otros individuos tanto a nivel de rendimientos escolares, como en aspectos sociales (prevalencia a determinado estatus social, imagen exterior, comportamientos sociales...). Estas comparaciones

si no están correctamente dirigidas no hacen más que provocar sentimientos negativos en quien lo realiza sobre todo en ambientes con estructuras individualistas-competitivas. Una de las formas más adecuadas para afrontar este problema, como indica Díaz-Aguado (2018-2022), son los aprendizajes cooperativos en grupos heterogéneos que permitirán aprender a *compararse*.

Si bien la competencia social a menudo se considera una habilidad que se puede enseñar, algunos sostienen que está intrínsecamente vinculada a los rasgos de personalidad individuales y a los factores ambientales, lo que sugiere una interacción más compleja entre las habilidades innatas y los comportamientos aprendidos (Boncheva, 2012).

II.10. Programas de Ayudas entre Iguales

En la prevención de conflictos en la escuela, la Ayuda entre Iguales (SAI) desempeña un papel fundamental en la prevención y resolución de los mismos. Al posibilitar que sean los iguales los que participen se establece un dinamismo de interrelación caracterizado por la confianza, el afecto, la complicidad, el respeto... mejorando el clima escolar y la convivencia (Avilés-Martínez, 2017; Avilés, 2015, 2019).

Los principios comunes más destacados que deben regir estos SAI, son:

- **Sistemas supervisados.** La autonomía que se le supone, no impide una adecuada formación, supervisión y orientación de los responsables adultos.
- **Alumnado protagonista.** La autonomía le permite ser responsable de la aplicación de soluciones, siempre dentro de unos límites que estén de acuerdo con su edad y formación.
- **Liderazgo compartido.** La intervención, parte del grupo sin protagonismos personales evitando individualismo.
- **Reconocidos por la comunidad.** Su base es el Plan de Convivencia, Proyecto Educativo, Plan de Acción Tutorial del centro, por lo que tienen respaldo institucional.

Los diferentes conflictos que surgen en la escuela no comparten una misma tipología, pueden ser de índole académica, de índole familiar o social o de índole organizativa. Por esto no existe una línea homogénea de actuar en la prevención o resolución de conflictos. Las SAI adecuadamente establecidas pueden ayudar o asegurar un buen fin para la resolución del conflicto, pero, no todas las ayudas entre iguales sirven en todos los contextos y para todos, por lo que es necesario realizar una clasificación según las necesidades que se presenten.

Diferenciar los tipos de SAI y conocer las características de cada uno ayudará a seleccionar entre un amplio abanico de posibilidades frente al conflicto que no será ni se desarrollará siempre de la misma manera (Avilés, 2018; Avilés y Alonso, 2017; Cowie y Fernández, 2006; De Vicente y Fernández, 2014; Megginson y Clutterbuck, 2009). Entre estas, las más destacadas son:

- Acogida: denominada también como *peer partnering*. En esta tipología se encuadran los sistemas de acompañamiento, acogida, bienvenida... que proporcionan ayuda a la integración del alumnado, previendo problemas de inadaptación al grupo, aislamiento o convivencia.
- Ayuda: también denominada por su nomenclatura inglesa *peer support*. En esta tipología los discentes ayudantes realizan una labor de escucha activa en situaciones dispares como malestar, timidez, aislamiento, falta de aceptación... Este sistema exige de una formación previa en habilidades de escucha activa, proporcionados bien por el profesorado o por psicólogos.
- Mediación: se puede considerar que esta tipología es la más desarrollada actualmente en los centros educativos, debido en parte a su inclusión en diferentes normativas tanto estatales como autonómicas. Este sistema se diferencia de los demás en su determinación cívica, ya que su aplicación pasa por la aplicación de consensos, acuerdos y soluciones, todas recogidas documentalmente. Su aplicación no se restringe a la utilización entre iguales, sino que puede saltar intergeneracionalmente aplicándose a la resolución de conflictos entre docentes y discentes, en la mayoría está implantada como ayuda entre iguales, es el alumnado el que forma parte y participa en los conflictos entre compañeros. En esta tipología es importante establecer la necesidad de neutralidad y habilidades de pensamiento en su formación.
- Tutorización: también denominados *peer tutoring*, más centrado en la resolución de conflictos en el marco de la enseñanza-aprendizaje, en él se abordan aspectos más técnicos centrándose en aspectos académicos. Esta tipología no está limitada a una acción docente-discente, sino que además como indica el alumnado de cursos superiores puede ser partícipe en la orientación y ayuda a discentes con dificultades de aprendizaje.
- Mentoría: esta tipología puede en algunos momentos confundirse con la tutorización, ya que la estructura y las fórmulas utilizadas en su aplicación son casi idénticas. Aunque en la línea que remarca, esta es más holística, personal, más dirigida a desarrollo moral y de superación social... Es una tipología de SAI muy aplicable en situaciones de *bullying* y *ciberbullying* y donde la relación personal entre los actores intervinientes en este sistema es más personal y a más largo plazo.

En la aplicación de un modelo u otro de SAI, es importante tener en cuenta otras necesidades o factores además de los descritos anteriormente, como es la edad del alumnado al que se quiere aplicar y su efectividad como se expone en la tabla 16.

Tabla 16

Grupos de edades a los que pueden ser más efectivos los diferentes sistemas de ayuda entre iguales.

TIPO DE SISTEMA	7-9 AÑOS	9-11 AÑOS	11-18+AÑOS
Mediación	NO	SI	SI
Ayuda	NO	NO	SI
Acogida	SI	SI	SI
Tutorización	SI	SI	SI

Nota: Adaptado de Cowie y Fernández (2006)

Hasta que no se haya alcanzado un desarrollo cognitivo social y afectivo no es aconsejable su aplicación y esto suele ocurrir en el tercer ciclo de primaria, discentes con edades entre 9 y 11 años, ya que antes es más efectivo la resolución por tutorización o acogida (Álvarez y González, 2015; Calderón, 2022; Cowie y Fernández, 2006).

Concluir con datos curiosos obtenidos de las investigaciones llevadas a cabo por Smith et al. (2004) que reflejan cómo los alumnos que habían participado previamente como ayudantes en la resolución entre iguales, había incidido positivamente y les había ayudado a descubrir su vocación eligiendo para sus estudios universitarios profesiones de ayuda asistencial y cuidado de los demás (Vizcarra et al., 2018).

Otro de los aspectos más destacados a tener en cuenta para una correcta aplicación de los diferentes SAIs es la necesidad de la formación para el alumnado que participa. Esta debe de estar integrada y normalizada en los Planes de Convivencia del centro a la vez que, no tiene que estar separada del devenir diario del proyecto de enseñanza-aprendizaje. Cuanto más insertados estén en el currículo y horario lectivo, bien mediante jornada de convivencia o de formación, más asimilada y aceptada será para los discentes. Con esta preparación, formación y entrenamiento se garantizará que el alumnado obtenga las destrezas necesarias para su aplicación y a la vez se esté invirtiendo en el desarrollo de individuos más sociales, con un mayor desarrollo socio-afectivo (Arró et al, 2006; Avilés y Alonso, 2017; 2006 Avilés, 2017).

La implantación de los diferentes SAI en escuelas españolas y según datos publicados del año 2023 en el “Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria” y analizándolos desde la perspectiva del profesorado obtenemos los porcentajes enumerados en la Tabla 17.

Tabla 17

Porcentajes de frecuencias en estructuras de SAIs desde la perspectiva del profesorado en España.

SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES (%)	SI	NO
Programa de alumnos ayudantes de convivencia	35,1	64,9
Programa de mediación escolar	56,8	43,2
Protocolo del centro para atención del alumnado que sufre acoso o maltrato escolar	7,2	22,0
Aula de convivencia en el centro	30,2	69,8

Nota: Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en centros de Educación Primaria (2023)

Se observa como los programas de Mediación tienen una presencia cercana al 56.8%, frente a la escasa existencia en los centros de programas de alumnos ayudantes del 35.1%, al considerarse este último ítem como un SAI relativamente nuevo reflejado en la Tabla 17.

Si bien los SAI muestran beneficios significativos en varios contextos, persisten desafíos como el estigma y las limitaciones de recursos. Abordar estas barreras es esencial para maximizar la eficacia y el alcance de este tipo de iniciativas.

II.11. Mediación

La mediación pasa por ser uno de los enfoques más empleados para resolver conflictos., mediante un proceso estructurado en el que, mediante la intervención de un tercero, se intenta cerrar el conflicto cuando se observa o prevé una falta de capacidad de negociación. Para Prada de Pardo y López-Gil (2008) cuando las partes están “encerradas” en sus opiniones, la ayuda de un tercero ajeno a la solución da lugar a un nuevo espacio de comunicación que puede llegar a ser incluso de aprendizaje conocido como mediación.

La mediación en conflictos se enfoca en establecer o restablecer las interacciones sociales que se han visto afectadas por tensiones entre diferentes actores y se puede considerar como un proceso de promoción de la convivencia en un entorno social. Es una herramienta pacífica de resolución de conflictos, a la que se suele recurrir cuando las diferentes partes son conscientes de la dificultad de la resolución del conflicto por sí solos. Se puede considerar un sistema de negociación asistida en la que una o varias terceras personas a la que se le asigna el término mediador, actúa para construir un clima de comunicación adecuado para encontrar una solución satisfactoria a través de soluciones creativas en lugar de vías sancionadoras y cuyo fin es equilibrar el poder, para dar soluciones equilibradas y que sean satisfactorias a ambas partes (Jares, 2004; Martínez, 2018; Soriano, 2010).

En la mediación es importante destacar que las partes en conflicto preservan su autodeterminación y la decisión final, no delegando la solución al mediador o mediadora. Por esto, una de las características más relevantes que se debe de destacar en un proceso de mediación, es la neutralidad por parte de la persona que realiza la mediación. El mediador no juzga, no es el actor principal en la resolución del conflicto, como indica (Vinyamata, 2003) tomando una postura neutral y sin tomar partido (Folger y Bush, 2010).

En la mediación como herramienta de solución de conflictos no existe un único modelo de intervención según indican los expertos en el tema. Esta controversia tiene mucho que ver con la falta de unanimidad en cuanto al concepto que se tiene del conflicto y su forma. En esta línea hay tres escuelas diferentes que propugnan modelos teóricos diferentes de intervención según la perspectiva que se da al conflicto: el modelo tradicional lineal de Harvard que basa su teoría en la afirmación de que el conflicto tiene un único motivo; el transformativo de Bush y Folger (1994) que afirma que el conflicto es parte inherente e innata en el individuo, y el circular narrativo de Sara Cobb(1994) que parte de la premisa de que no existe un único motivo que origina el conflicto, sino varios que lo retroalimentan (Enríquez, 2017; Eslava, 2016; Jiménez-Suárez, 2020).

De estos tres modelos, el modelo transformativo es el que más relevancia tiene en mediación comunitaria y en entornos escolares, siendo uno de los más utilizados, ya que, como afirman Ibarrola y Iriarte (2012), este modelo antepone la idea del bien común de la comunidad a la individualidad.

II.11.1. La Mediación en el Contexto Escolar

Cuando esta intervención se produce como la solución a conflictos en el entorno escolar y se permita restablecer la comunicación y relaciones entre partes enfrentadas, la podemos definir como «mediación escolar» diferenciándose de otro tipo de mediaciones (socioeducativas, socio-pedagógica o cultural) que también dentro del ámbito escolar

se realizan y que tienen como objeto la solución o resolución de tensiones en el ámbito institucional. Como indica García-Raga et al. (2019), el propósito pedagógico de la mediación se puede resumir en tres objetivos educativos: resolver conflictos, prevenir la violencia y promover el fortalecimiento personal.

Fundamentada en la imparcialidad, el compromiso de los intervinientes en la solución del conflicto, el carácter confidencial y neutralidad de los que participan, la mediación escolar es un buen instrumento para la educación promoviendo una reflexión y razonamiento con beneficios constatables. Como pilares en su fundamento, se pueden observar los principios detallados (García-Arista, 2014):

- El protagonismo de los integrantes en la resolución
- Desarrollo de comprensión, empatía y apertura.
- Una participación democrática.
- Creación de habilidades de autorregulación y autocontrol.
- Potenciador de relaciones cooperativas e interpersonales.
- Facilitador de ambientes más amigables en los centros educativos.

Es una experiencia educativa en la que se desarrolla y fomenta competencias positivas para la convivencia; como la comunicación eficaz, empatía, control de emociones o el autoconocimiento a la vez que permiten trabajar en educación emocional. El conflicto se maneja teniendo en cuenta a la persona, sus emociones y sentimientos, ya que el logro de un acuerdo depende de la habilidad y la orientación que la audiencia brinda al conciliador (Acosta y Arboleda, 2019; Boqué, 2018; García-Raga et al., 2016; Ibarrola e Iriarte, 2012; Moreta-Herrera et al., 2018).

Una de las interpretaciones del concepto de mediación escolar es la realizada por Boqué (2018), considerado una de las mayores especialistas en el tema, que argumenta que la mediación escolar tiene como objetivo crear un ambiente relacional positivo, seguro y saludable en las instituciones educativas y dado que es un enfoque adecuado, fácil de implementar y efectivo para resolver conflictos, no sorprende que educadores y docentes reconozcan su gran valor pedagógico y opten por utilizar este método en el ámbito escolar. La aplicación de herramientas de medición escolar en la resolución de conflictos ha dado lugar al desarrollo de diferentes teorías, aplicaciones y diversos programas que se pueden observar en la Tabla 18, en línea con la idea de transformar el sentir negativo del conflicto en un aprendizaje colectivo.

Tabla 18

La mediación escolar y su aplicación en diferentes programas según el punto de vista de diferentes autores.

AUTOR	TÍTULO	CONCEPTUALIZACIÓN, APORTACIÓN Y LÍNEA DE INTERVENCIÓN
Agirrezabal y Zubeldia (2018)	Kiteda Sunerako Dinamikak Eskolan (KIDE).	Programa de intervención desde etapas tempranas en educación infantil a partir de los 3 años hasta las etapas educativas de la ESO. Las estrategias de resolución que desarrollan son: Rincón del consenso (escuchar y expresar), servicio mediaciones colar en Educación Primaria (equipos de mediadores en etapa de primaria).
Ceviker et al. (2019)	Examining the effects of negotiation and peer mediation on student's conflict resolution and problem-solving skills.	Distingue las cuatro áreas de los programas de mediación: comprensión de la naturaleza del conflicto, habilidades de comunicación, habilidades de control de ira y de resolución.
Lozano-Martín et al. (2018)	La mediación educativa como cultura de Paz	Reflexión sobre la empatía y el reconocimiento de emociones en procesos de mediación
Instituto Nacional de Ciberseguridad, INCIBE (2023)	Internet Segura for Kids IS4K	Medición parental, que desarrolla una guía de información para la familia, que permita el establecimiento de normas sobre uso de dispositivos tecnológicos y RRSS.
Ray Shonholtz (1982)	Conflict Resolution Resources for School and Youth:	Programa que desarrolló sinergias entre centros de mediación de la comunidad y los centros escolares en EEUU, dando lugar a programas en todos los niveles educativos desde preescolar a aplicaciones de iniciativas de mediación en educación superior. Ha desarrollado programas de formación e implantación en “manager de conflicto”.
Serrano et al. (2007)	Características de los mediadores y éxito de la mediación	Las habilidades para trabajar con la mediación son: comprensión de la naturaleza del conflicto, comunicación, control de ira, negociación y mediación de pares.

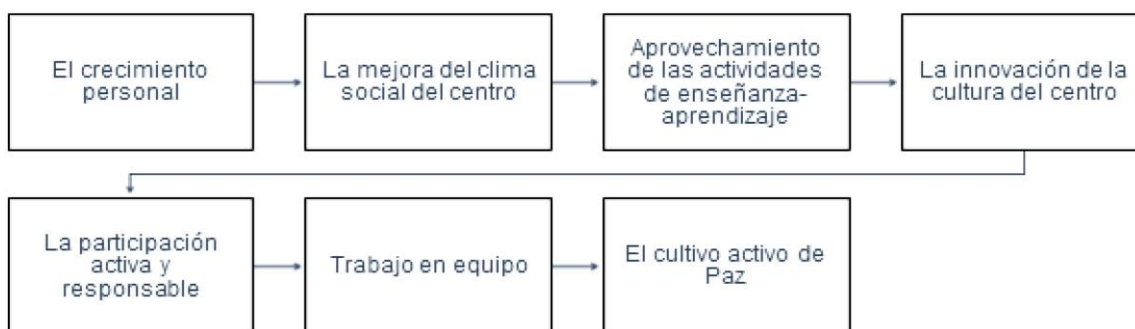
Por tanto, tras el análisis de la tabla anterior se deduce que:

- El conflicto forma parte del día a día, y debe de utilizarse como una oportunidad de aprendizaje
- El conflicto es inevitable y, por tanto, es necesario el aprendizaje de habilidades para la resolución de estos al mismo nivel que el resto del currículo educativo.
- Los conflictos pueden resolverse con la ayuda de iguales, con el mismo nivel de satisfacción que cuando la intervención es realizada por adultos.
- Es necesario resolver el conflicto en sus etapas iniciales de forma colaborativa para evitar los castigos que se pueden aplicar cuando el conflicto ya ha ocasionado problemas de socialización.

Es necesario que se observen los beneficios que la mediación tiene en el contexto educativo. Los participantes en los procesos mediadores en la escuela participan en un proceso colaborativo cuya efectividad es visible desde el inicio del proceso, esto permite establecer un proceso de confianza en los intervinientes, de forma que cuando se presenten situaciones más complejas, este entrenamiento y aplicación en la mediación permitirá transformar en procesos constructivos. Un proceso mediador favorecerá la autodeterminación, participación activa, información del espíritu crítico, autoaprendizaje, mejora en el clima escolar, entre otras, tal y como se recoge en la Figura 8 (Boqué, 2006; Villanueva et al., 2013).

Figura 8

Procesos que genera un proceso mediador.



Nota: Adaptado de Boqué (2004)

Se puede concluir en este punto, que el impacto de la mediación escolar es altamente satisfactorio en todo el contexto de la comunidad educativa, desde el profesorado mejorando sus HHSS y emocionales, hasta llegar al alumnado mediador como un crecimiento personal (Ibarrola y Iriarte, 2014; Siva y Torrego, 2017).

La mediación escolar es más que una materia curricular que se deba de impartir, es una herramienta que permitirá modificar la cultura y estructura social y escolar que jerárquicamente ha estado implantada en nuestro sistema educativo. Con ella se pretende que todas las partes asuman un rol activo en la resolución de conflictos y se sustituya la imposición jerárquica de soluciones ante un conflicto por parte de los adultos (profesorado, tutores, padres, madres, dirección del centro...) por una interpretación más colaborativa, modificando el clima social de los centros educativos a la vez que capacitan emocionalmente a los discentes Ortega-Ruiz y Casas (2016).

II.11.1.1. Clasificación de los Diferentes Tipos de Mediaciones Escolares

Las diferentes clasificaciones de programas de mediación en el contexto escolar tienen que ver según las interpretaciones y el análisis que realizan los diferentes investigadores atendiendo a factores como el estilo aplicado, el contexto del centro, el concepto de la mediación, los actores que intervienen, las características culturales del alumnado o la línea educativa del propio centro entre otras (Alberti et al., 2015; Funes, 2000; GEUZ, 2011; Prada y López, 2008; Torrego, 2006). Algunas de estas clasificaciones, vistas desde la perspectiva de diferentes autores se pueden ver en la Tabla 19.

Tabla 19

Diferentes tipos de mediación.

AUTORES Y AÑO	TIPO	CONCEPTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN
Prada y López (2008)	Espontánea	Una persona ve un conflicto y se ofrece para mediar.
	Externa	Cuando existe un conflicto en el centro y no hay personas que puedan solucionarlo se recurre a alguna persona experta, de fuera del centro.
	Institucionalizada	Las personas que han tenido un conflicto recurren voluntariamente al Servicio de Mediación que tiene el centro. Esta mediación requiere la existencia de personas formadas en mediación.
	Realizada por adultos	Las personas adultas que forman parte de la comunidad educativa se forman en mediación escolar y se responsabilizan de intentar una solución pacífica.
	Realizada por iguales	Los propios alumnos formados para ello, se encargan de mediador entre ellos.
	Coedición	Contiene aspectos de la mediación institucionalizada desarrollando actitudes y habilidades relacionales positivas, previniendo la violencia, interviniendo constructivamente frente a los conflictos y propiciando la reparación responsable y la reconciliación desarrollando actitudes y habilidades relacionales positivas, previniendo la violencia, interviniendo constructivamente frente a los conflictos y propiciando la reparación responsable y la reconciliación.

AUTORES Y AÑO	TIPO	CONCEPTUALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN
	Realizado por adultos interno o externo al centro	El mediador es un adulto que forme parte del centro (director, jefe estudios, orientador) y puede provocar en el alumnado ciertas predisposiciones negativas como (imposición, autoridad paternal, acatamiento de órdenes.
Funes (2000)	Realizada entre iguales	Aportar a la resolución de conflictos a un individuo que pertenece en el grupo y que conoce de primera mano el contexto adelantándose en ocasiones al detectar los episodios de violencia antes que los adultos o docentes. El concepto que los iguales desarrollan de amistad, permitirá la protección y el sentido de victimización de aquellos que así lo sienten. Esta mediación puede promover entre las partes en conflicto una relajación en las posturas enfrentadas al promover armonía entre iguales sin imposiciones de adultos.
Torrego (2003)	Formal Informal	Existe una serie de fases interrelacionadas donde los participantes conocen todos los pasos del proceso. No se conoce con detenimiento el proceso y se dejan guiar por el instinto de cada mediador.
Alberti et al., (2015)	Punitivo Relacional Integrado	El centro prioriza la resolución sancionadora frente a la mediación. El centro educativo opta por un rol pasivo, sin participación en el desarrollo, la confección y el seguimiento del proceso de mediación. El centro educativo toma un papel activo y los equipos mediadores poseen una formación adecuada que vislumbra un resultado satisfactorio en la prevención y resolución de los conflictos escolares.

Se puede establecer en los procesos de mediación escolar una interrelación de dos de los modelos descritos anteriormente. Es necesario remarcar que el sistema educativo está regido por unas normas y líneas de actuación que con cierta lógica deben de ser observadas e integradas en la convivencia escolar. Es por esto que esta mediación incorpora características del modelo punitivo (normas y reglas) y del modelo relacional (las partes busquen la solución sin intervención).

II.11.2. Procesos de la Mediación Escolar

En el proceso de mediación escolar y tomando como referencia el modelo propuesto por Torrego (2013), debe de estar dividido en seis fases, no necesariamente rígidas, sino que deben de ser permeables, de forma que se permita fluctuar entre ellas en función de la evolución del proceso. Estas fases deben de considerarse más como una guía que como una estructura impositiva. Este autor nombra las fases que deberían de establecerse su implementación.

Fase I. Entrada: es la fase inicial de premediación y en ella se deben de concretar aspectos fundamentales que serán los que consoliden el futuro desarrollo. Conocer

las diferentes versiones de los afectados por separado. Esta pasará por la aceptación inicial de las partes en conflicto (docentes, discentes), ¿Quién media, ¿cómo se media, cuando, qué normas se deben seguir...?

Fase II. Presentación: donde se aceptan las partes de este proceso voluntario y confidencial, recordando la actitud proactiva que requiere este proceso.

Fase III. Cuéntame: esta fase es expositiva de escucha mutua, en ella el mediador debe de crear un clima agradable, de confianza entre todos, de forma que las partes desarrollan su problema, su duda o conflicto de una manera sosegada y con el tiempo suficiente para poder desarrollar todas las cuestiones que el interlocutor considere importante.

Fase IV. Ubicarnos: fase de intercambio. Es el mediador el que en esta etapa del proceso debe de aportar los datos que él ha observado y que son los causantes del conflicto. No es aún el momento de soluciones, es otra fase expositiva, pero desde el punto de vista del mediador que permita llegar a un análisis de cuáles son los motivos del conflicto.

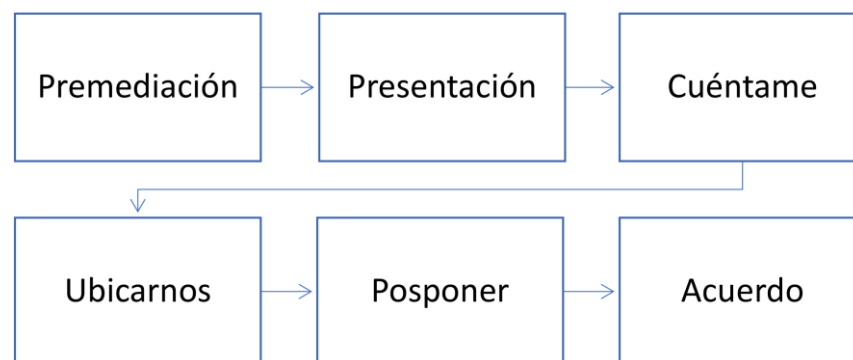
Fase V. Arreglar: búsqueda y evaluación de soluciones. Es una fase de clarificación de ideas, de creación, de búsqueda y proposición de soluciones de las partes en conflicto.

Fase VI. Acuerdo: el objetivo final de cualquier mediación, obtener resultados que permitan solucionar el conflicto y la ratificación del mediador o mediadora del acuerdo y conformidad de las partes en conflicto.

En la Figura 9 podemos observar las fases necesarias para la mediación siguiendo a Torrego (2013) y la secuencia que deben de seguir.

Figura 9

Fases del proceso de mediación escolar en un SAI.



Nota: Adaptado de Torrego (2013)

Los procesos de mediación, por tanto, estarán secuenciados dependiendo de la intención o el porqué de la intervención que se quiera dar bajo la influencia de los autores anteriormente citados. También es de vital relevancia las edades de implementación, puesto que nuestro trabajo está centrado en edades más tempranas cuyo sistema de organización difiere mucho en las etapas de Secundaria o edades mayores (Benítez-Moreno et al., 2021; de la Hoz-Pérez, 2019; Torrego, 2013).

II.11.3. La Mediación en el Contexto Educativo Español

La irrupción en el sistema educativo español de la mediación como un sistema para la solución de conflictos se sitúa en la década de los años 90 y sus primeras implantaciones se basaron en el desarrollo de algunos programas de mediación comunitaria implantados en la década de los 80 en EEUU., como los desarrollados por la Community Boards of San Francisco Conflict Managers Program, en el que aprovechando la experiencia en resolución de conflictos sociales se utilizaron las habilidades de individuos que habían ejercido como mediadores en conflictos de la comunidad, para introducirlos en las escuelas.

Cronológicamente en España la mediación escolar comienza a ser visible en el año 1994 en el País Vasco, continuando con algunas experiencias iniciales en 1996 en Cataluña y en 1997 en Madrid. Estas primeras experiencias prácticas inicialmente se enfocaron en la resolución de conflictos en adolescentes y más centrados en jóvenes conflictivos permitiendo a posteriori la divulgación en otros centros educativos, desarrollándose en el resto de las Comunidades Autónomas (CCAA) en años posteriores hasta 2016, diferentes variaciones tanto la resolución de conflictos, como la utilización de herramientas como la mediación y más concretamente en el entorno educativo la mediación escolar (Torrego, 2003; Viana-Orta, 2014).

La mediación como sistema para la resolución de conflictos en el ámbito educativo nacional está normalizado en la ley 7/2005 de 30 de noviembre y en la ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. En la actualidad el Decreto 19/2007 de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de la Paz y posteriormente la ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) que en su art. 151 modificó algunos aspectos desarrollados en la LOE añadiendo:

Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación (art. 151 letra h.).

El respaldo normativo en las CCAA en España se inicia en el año 2003 en Cataluña con la ley 21/2003 que elude expresamente a la mediación como solución pacífica en la solución de los conflictos y concretamente especifica que desde las Administraciones Públicas se debe de formar a aquellos interesados en la resolución de conflictos.

En el año 2007, son varias las CCAA que aprueban aspectos regulatorios en la mediación escolar, concretamente Andalucía, Extremadura, Castilla y León y Asturias. Centrándonos en Andalucía, la mediación escolar como método para la resolución de conflictos en la Comunidad Andaluza está desarrollado e explicitado a partir de la publicación del Decreto 19/2007 de 23 de enero en el por el que se “adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos”.

Concretamente en la Comunidad Autónoma Andaluza, con la Orden 11 de abril de 2011 se viene desarrollando el “*Programa Escuela: Espacio de Paz*” formada por una red de centros educativos que persiguen una mejora en la convivencia escolar y en la difusión de la “Cultura de la Paz”. Esta Red Andaluza “Escuela Espacio de Paz” promueve entre otros aspectos la resolución pacífica de conflictos, la igualdad, el respeto mutuo, etc. Con un bagaje importante de experiencias sobre mediación escolar que permiten vislumbrar aspectos positivos en la prevención y solución de conflictos escolares (Oña-Cots y García-Gálvez, 2016).

Esta normalización pretende establecer unas estrategias que permitan de manera preventiva la aparición y el abordaje de conflictos mediante la mejora de la convivencia y el establecimiento de mejoras en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

II.12. Estudios y Estado de la Cuestión

Las investigaciones realizadas sobre SAI y más concretamente sobre mediación escolar no son muy prolíficas, ya que son pocos los textos que profundicen en el tema y en una evaluación científica del impacto que dichos programas tienen en el contexto educativo. La literatura sobre SAI, además, es contradictoria en cuanto a la utilidad y resultados obtenidos en su implantación. Es posible comprobar diferentes estudios que contradicen la utilidad de la implantación de estos, donde se desarrolla la idea de que no se encuentran diferencias entre centros que han utilizado programas de SAI y centros que no los han utilizado (García-Raga et al., 2016; Ibarrola y Iriarte, 2014; Smith, 2014).

Para contextualizar el tema y por su importancia en el desarrollo posterior de otras investigaciones, es importante describir uno de los primeros trabajos internacionales

desarrollados en SAI y mediación escolar, el realizado por Johnson y Johnson (1996) en el que se analizaron los tipos de conflictos que se habían llevado a cabo en la escuela de Minnesota (EE. UU.) y las estrategias que habían llevado a cabo los estudiantes para su resolución. Para ello se formaron a un grupo de estudiantes en la mediación y se recogieron los datos durante un periodo de dos meses. Los resultados obtenidos mostraron la diferencia significativa de los tipos de problemas que empezaron a aparecer y el impacto positivo que la formación previa tuvo, al concluir como la mayoría de los conflictos ocurridos entre alumnos, aparecen dentro de los centros educativos y la importancia que tuvo la mediación en su resolución. Otros autores como Michaels y Parrott (2006) realizaron un estudio en diferentes distritos escolares de EE. UU. discutiendo y mejorando los programas de mediación que se estaban implementando en los colegios de la zona.

Respecto a los estudios e investigaciones realizados en el panorama español, teniendo en cuenta que los primeros programas de mediación implantados en España fueron a partir de 1993 en el País Vasco, continuado en el periodo comprendido entre 1996 y 1998 en Cataluña y Madrid, concretamente en Cataluña en el curso 2001-2002 se implantó el primer programa de mediación en centros públicos de secundaria, no son muchos los datos disponibles sobre el impacto de la puesta en marcha de estos programas pioneros (Torrego, 2003).

Las primeras evaluaciones realizadas de los programas de mediación en España fue la realizada por Torrego (2006), a raíz del “Programa de mediación de conflictos escolares” desarrollado en la Comunidad de Madrid entre 1998-2002. De esta evaluación se obtuvieron datos que permitieron establecer nuevos modelos de regulación de convivencia, de resolución de conflictos y gestión de la mediación escolar como: desarrollar y ampliar equipos de mediación, creación de estructuras de alumnos-ayudantes, formación para alumnos mediadores, implicación del profesorado y familia para la formación de equipos de mediación entre otras conclusiones (Arribas y Torreo, 2006; Torrego, 2006).

En la actualidad los dos principales cuestionarios para el análisis y estudio del impacto que la mediación escolar tiene en la escuela son los realizados por García Raga et al. (2017) y con anterioridad el realizado por Ibarrola e Iriarte (2012). Las investigaciones evaluativas de programas de mediación y resolución de conflictos adolecen del exceso de focalización en la violencia escolar y sus consecuencias en el entorno escolar, aunque más recientemente se están realizando investigaciones centradas en el alumnado, concretamente en dos variables; adquisición de competencias personales vista desde la perspectiva del aprendizaje de los participantes en la mediación en el que destaca el aprendizaje cognitivo y emocional de estos y los estudios realizados desde la efectividad de los programas en los centros educativos (beneficios, impacto, dinámicas).

En la categoría de adquisición de competencias personales, aprendizaje socioemocional, mejor capacitación, empatía... las investigaciones realizadas muestran en los mediadores un cambio en su crecimiento personal, a la vez que se sienten más resilientes al afrontar problemas, con un alto impacto positivo en determinadas competencias (emocionales, socio cognitivas y morales) Además, el aprendizaje moral incidió de manera positiva en la responsabilidad para uno mismo y con los demás. (Aznárez-Sanado et al., 2017; Ibarrola e Iriarte, 2014; Sánchez y García-Arista, 2014; Silva y Torrego, 2017; Vinyamata, 2003).

En esta línea de investigación, es destacable el estudio realizado en 2019 sobre la importancia del aprendizaje que la mediación escolar tiene en el propio alumnado desde una perspectiva socio afectiva, que permite visualizar la importancia que la mediación tiene más allá de la propia resolución del conflicto al permitir al participante adquirir aprendizajes morales, cognitivos, socioafectivos, entre otros (Pérez- Albarracín y Fernández-Baena, 2019).

De los diferentes ítems que componen este estudio (formación en mediación, experiencias, aprendizaje socioafectivo, aprendizaje moral, expectativas y satisfacción en la mediación, entre otras), en el ítem correspondiente al aprendizaje moral del alumno mediador se obtienen una alta valor de media $M=4$ (la valoración de respuesta es de 5 niveles, el nivel más bajo 1 y el nivel 5 totalmente de acuerdo), este resultado refleja la importancia que la mediación tiene en su aprendizaje moral y la importancia en demandar ayuda ante un conflicto como se muestra en la Figura 10.

Figura 10

Medias resultantes en el ítem aprendizaje moral.

	<i>M</i>
La mediación me ha hecho darme cuenta de la responsabilidad que tengo en la solución de mis propios conflictos	3.94
Soy más respetuoso y acepto mejor las diferencias de las personas con las que me relaciono	3.89
Me siento más implicado en el día a día de mi colegio y especialmente en situaciones en las que puedo participar	3.59
Considero que la mediación me ha ayudado a comprender mejor lo que es justo y lo que es injusto	3.99
Desde que soy mediador, doy más importancia a no hablar mal de las personas cuando no están	3.83
Ahora doy más importancia a lo que puede hacer cada uno para que haya una buena convivencia	3.88
Ahora valoro más la importancia de saber pedir ayuda cuando se necesita	4.00

En el ítem relacionado con el aprendizaje cognitivo los participantes destacan la importancia del aprendizaje adquirido en una mayor neutralidad ante un conflicto y en el autocontrol en la toma de decisiones. Figura 11.

Figura 11

Ítem aprendizaje cognitivo.

	<i>M</i>
Antes veía el conflicto como algo negativo y ahora lo veo como una oportunidad para aprender	3.55
He aprendido a analizar los conflictos sin dejarme llevar por mi opinión personal	3.95
Me paro a pensar más en las consecuencias que puede tener no actuar bien	3.78
En un conflicto me paro a pensar más en diferentes formas de solucionarlo	3.95
Me paro a pensar más si con mi conducta he conseguido realmente lo que pretendía	3.80
Utilizo con frecuencia técnicas comunicativas en mi vida diaria	3.42

Desde la perspectiva de la efectividad de los programas de mediación y de la importancia de la aplicación de la mediación entre iguales, el análisis de los estudios realizados concluye con un alto índice de efectividad en la resolución de conflictos y de acuerdos entre las partes (Burrell et al., 2003; García-Raga et al., 2016; Silva y Torrego, 2017; Torrego y Galán 2008).

Desde esta perspectiva nos remitimos por su importancia en el análisis al estudio realizado por el MEFPE durante el año 2022, en el que se realiza un extenso plan de investigación sobre la convivencia escolar en la etapa de Primaria desde todos los puntos de vista de los componentes de la estructura educativa; alumnado, profesorado, equipos directivos, orientadores, familia... En esta investigación se analizan además otras variables como la calidad de convivencia, detección de obstáculos a la convivencia y condiciones para una buena convivencia escolar. En el desarrollo de los diferentes ítems valorados de esta investigación, en este epígrafe nos centramos en dos porcentajes de frecuencia:

- Existencia de estructuras de convivencia desde el punto de vista de los discentes. Aunque los resultados obtenidos no son positivos, los autores del estudio remarcan la necesidad de considerarlos con cautela al existir la posibilidad de desconocimiento por parte del alumnado del funcionamiento de estos programas. Los datos obtenidos se pueden observar en la Figura 12.

Figura 12

Estudio estatal sobre convivencia desde el punto de vista de equipos directivos.

Valoraciones del alumnado sobre la existencia de programas SAI en escuelas de primaria en España.

	Si	No	No lo sé
¿Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia?	27.7	13.7	58.7
¿Existe en tu centro un Programa de alumnos mediadores?	24.4	16.3	59.4

Nota: Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria (2023)

■ El segundo ítem de este estudio del MEFPE que reflejamos por su importancia hace referencia a la implantación de programas de mediación escolar, equipos de mediación y de alumnos mediadores desde la perspectiva del profesorado, de los equipos directivos y equipos de orientación de los centros estudiados. En este análisis se observa en líneas generales la visión que el profesorado, por un lado, y la de los equipos directivos por otro tienen de la implantación de sistemas de mediación en los centros escolares (programas de mediación escolar, programas de alumnos ayudantes de convivencia). Las valoraciones obtenidas, que se muestran en la Figura 13 reflejan cierta coincidencia en las respuestas y una positiva valoración a la cuestión planteada, aspecto que contrasta con las aportaciones más negativas del alumnado en este aspecto, esta dicotomía puede entenderse por un mayor conocimiento de las estructuras y programas por parte del equipo educativo de los centros que la que percibe el alumnado Figura 13.

Figura 13

Datos del estudio de diferentes estructuras de convivencia en centros de educación primaria.

	Si	No
Existe en tu centro un Programa de alumnos ayudantes de convivencia	35.1	64.9
Existe en tu centro un Programa de mediación escolar	56.8	43.2
Existe un protocolo propio en el centro para atender al alumnado que sufre acoso o maltrato escolar	78.0	22.0
Existe en el centro un aula de convivencia	30.2	69.8

Nota: Arriba desde el punto de vista del profesorado, abajo desde los equipos directivos. Estudio estatal sobre la convivencia escolar en centros de educación primaria (2023)

Capítulo III

Objetivos

III. OBJETIVOS

El presente estudio de tesis evidencia cuatro objetivos generales (OG.) y un total de dos objetivos específicos (OE.). A continuación, se relacionan los objetivos generales y los objetivos específicos:

Objetivos generales:

- **OG.1:** Comparar la IE y rutinas de Mindfulness del alumnado para el bienestar físico-mental de estos.
- **OG.2:** Medir el afrontamiento del alumnado a través del clima del aula.
- **OG.3:** Evaluar el programa implementado en las aulas relacionado con las técnicas de relajación a través del Mindfulness y mediación, analizando los aspectos positivos y negativos de este.
- **OG.4:** Comparar la gestión emocional antes y después del programa junto a las técnicas llevadas a cabo en las aulas.

Objetivos específicos:

- **OE.1:** Conocer y desarrollar técnicas relacionadas con la atención y conciencia, a través de programas analizando el nivel de estrés y adaptabilidad del alumnado.
- **OE.2:** Trabajar la resolución de conflictos y mediación del aula a través de programas específicos relacionando la eficacia de estos con el clima observado.

Capítulo IV

Metodología

IV. MATERIAL Y MÉTODO

En este capítulo se explica el desarrollo del método junto con los instrumentos y materiales utilizados para elaborar el estudio de la tesis. La primera parte se describe el diseño y planificación del proceso de investigación mientras que en la otra parte se desarrolla el procedimiento utilizado para la recogida de datos y las pruebas estadística.

IV.13.1. Diseño y Planificación del Estudio de Tesis

La tesis doctoral recoge una investigación educativa sobre un programa de educación emocional enmarcado dentro del ámbito psicosocial (Grañeras y Parras, 2008) y de orientación personal (Pérez-González, 2010) puesto que lo que se pretende es realizar en el individuo un desarrollo personal para llevarlo a cabo a lo largo de su vida.

La presente investigación se llevó a cabo en dos etapas diferenciadas, siguiendo un enfoque metodológico mixto que combina elementos cuantitativos y cuasi-experimentales, con un diseño de carácter longitudinal, a fin de responder de manera integral a los objetivos planteados.

En la primera fase del estudio se empleó un diseño cuantitativo descriptivo-comparativo para caracterizar la situación inicial de la población objeto de estudio. Este diagnóstico permitió identificar patrones, diferencias significativas entre subgrupos, y establecer una línea base para los análisis posteriores. Los datos fueron recolectados mediante instrumentos estandarizados y validados, diseñados específicamente para medir las variables relevantes en el contexto del estudio. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico intencional, asegurando la inclusión de los participantes que cumplieran con los criterios de elegibilidad previamente establecidos.

Los análisis realizados en esta etapa incluyeron estadística descriptiva (frecuencias, medias, desviación estándar) y pruebas inferenciales comparativas, como t de Student o ANOVA, dependiendo del tipo de variable y las características de la distribución de los datos. Esta etapa tuvo como propósito no solo describir las características de la población, sino también identificar posibles diferencias entre grupos que sirvieran como insumo para el diseño de la intervención.

En la segunda fase del estudio, se implementó una intervención específica diseñada con base en los hallazgos del diagnóstico inicial. El efecto de dicha intervención fue

evaluado mediante un diseño **cuasi-experimental longitudinal**, que incluyó mediciones en diferentes momentos (pretest y posttest). Este diseño permitió analizar la evolución de las variables de interés a lo largo del tiempo, y evaluar la efectividad de la intervención implementada.

■ **Diseño del estudio:** La intervención fue aplicada a un grupo experimental, del cual se seleccionó un total de 77 de este alumnado para continuar con la intervención. La ausencia de asignación aleatoria, característica de los diseños cuasi-experimentales, se justificó por las restricciones prácticas inherentes al contexto del estudio.

■ **Procedimientos:** Antes de la intervención, se aplicaron instrumentos de medición (pretest) para evaluar las condiciones iniciales. Posteriormente, se llevó a cabo la intervención, diseñada con técnicas y metodologías basadas en la evidencia científica. Finalizada la intervención, se realizaron mediciones posteriores (posttest), permitiendo así el análisis comparativo de los resultados entre los diferentes momentos temporales.

■ **Análisis de datos:** Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística inferencial, utilizando pruebas como el análisis de varianza para medidas repetidas (ANOVA) o pruebas no paramétricas, según los supuestos estadísticos. Esto permitió determinar tanto la magnitud como la significancia de los cambios observados entre el pretest y el posttest, y evaluar las trayectorias de las variables a lo largo del tiempo.

Estudios previos han abordado lo mencionado anteriormente (Puertas-Molero, 2018; Ubago-Jiménez, 2021), incorporando en su metodología un enfoque de doce pasos. A continuación, se detallan en la Tabla 20 se detallan los pasos adoptados en esta tesis:

Tabla 20

Fases y temporalización del estudio de tesis.

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
PRIMERA FASE. - CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Octubre 2019 Diciembre 2019	PASO 1. - Revisión bibliográfica.
	PASO 2.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 3.- Concertación acciones de la investigación.
SEGUNDA FASE. - TRABAJO DE CAMPO	
Enero 2020 Febrero 2021	PASO 4.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	PASO 5.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
TERCERA FASE. - ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Marzo 2021 Julio 2021	PASO 6.- Traspaso de los datos obtenidos a base de datos.
	PASO 7.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
CUARTA FASE. - TRABAJO DE CAMPO (SEGUNDA PARTE)	
Septiembre 2021 Junio 2022	PASO 8.- Puesta en marcha del programa a llevar a cabo en el aula.
	PASO 9.- Recogida de muestras tras la aplicación del programa.
QUINTA FASE. - ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME	
Septiembre 2022 Octubre 2024	PASO 10.- Recogida de conclusiones para artículos de interés.
	PASO 11.- Elaboración del informe final.
	PASO 11. - Presentación del informe.

IV.13.2. Muestra y contexto de la investigación

En este apartado se describe la muestra que formará parte de esta investigación. En el primer bloque se analizará el contexto que rodea al centro escolar donde se lleva a cabo la investigación mientras que el segundo bloque, proporciona una caracterización de la muestra que forma parte de la tesis.

IV.13.2.1. Contexto Social y Geográfico del centro escolar

El colegio donde se lleva a cabo la investigación se encuentra en la provincia de Granada desde el año 1905. Se trata de un centro de carácter privado, concertado. Está ubicado en el centro de la capital granadina, en el distrito conocido como Genil. El centro dispone de tres líneas desde Infantil a Bachillerato, dos unidades de apoyo a la integración y dos líneas no concertadas en Bachillerato.

En la actualidad, el centro está desarrollando proyectos de Innovación metodológica, centrándose en la evaluación mediante rúbricas, diseño de tareas, aprendizaje cooperativo, estimulación temprana y aprendizaje basado en proyectos para la etapa de Infantil y 1º ciclo de Primaria. Otros programas que destacar son: BEDA, para la implantación del bilingüismo; un programa específico de intercambio con Alemania; bachillerato Dual con Estados Unidos; y Agenda 21 Escolar. Además, el centro cuenta con su propio Plan de Acción Social implementado a partir de 3º de E.S.O., Plan de Igualdad y Proyecto de Interioridad, denominado Proyecto “Desde dentro”.

IV.13.2.2. Descripción del Universo. La muestra

El centro escolar ha contado en el curso escolar 2020-2021 con un total de 1179 estudiantes, 529 de ellos niños y 650 niñas. La distribución de este alumnado por etapas se muestra en la Tabla 21. De igual forma la distribución del género y la edad de la muestra de estudio se muestra en la Tabla 22.

Tabla 21

Distribución del alumnado en el centro escolar.

NIVEL EDUCATIVO	TOTAL	NIÑOS	NIÑAS	EE
Infantil	225	117	108	6,53
Primaria	456	210	246	4,59
Secundaria	362	150	212	5,15
Bachillerato	136	52	80	8,40

Tabla 22*Distribución del género y la edad de la muestra de estudio.*

SEXO	N	%	EE	EDAD	N	%	EE
Niños	71	46.4	11,63	6 años	74	48.4	11,39
Niñas	82	53.6	10,82	7 años	4	2.6	49,00
				8 años	75	49	11,32
Total	153	100		Total	153	100	

El nivel sociocultural de las familias, en un ejercicio de generalización intentando rehuir de etiquetas y estereotipos, se podría calificar de medio-alto. El espectro de profesiones que ejercen los padres y madres del alumnado es variado, con un amplio número de trabajadores cualificados de distintas ramas como el derecho, la educación, la sanidad o el mundo de la empresa, tanto pública como privada.

Respecto a la participación e implicación del profesorado, familias y P.A.S., se podría calificar como adecuado. El colegio destaca por su ambiente de familia y es especialmente visible en celebraciones y momentos especiales.

En relación con el alumnado seleccionado del centro, la muestra ha sido seleccionada de manera preestablecida y no por conveniencia (Guilford,1965), ya que dicha selección se realizó respetando el sistema de grupos que había en el centro. La investigación se llevó a cabo respetando las normativas éticas internacionales aplicables a estudios con seres humanos. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, firmando un consentimiento informado antes de su participación. Se garantizó la confidencialidad de los datos y se aseguró que la intervención no implicara riesgos para los participantes.

En cuanto a la determinación y selección muestral del presente trabajo se ha realizado el proceso de muestreo por conveniencia. Asimismo, se ha calculado el error muestral considerando las indicaciones de los estudios de González- Valero (2018) o Puertas (2018) y utilizando la fórmula que se muestra en la Figura 14:

Figura 14*Fórmula de error muestral.*

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1 - P)) \cdot (N - n)}{n \cdot (N - 1)}}$$

A continuación, se describen los datos de la fórmula: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K= 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; $P (1-P)$ = varianza en caso de que se distribuya binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la población).

Los datos del error de la muestra en función al tamaño del presente estudio en relación con el universo de cada estrato se pueden observar en la tabla 23:

Tabla 23

Datos de la distribución muestral de los estudiantes.

DATOS					
	D población	K	P	N	e
Población Primaria	456	1,96	0,5	170	0,06

Nota: N= tamaño del universo; K= nivel de confianza (para $1-\alpha= 0.95$; $K= 1.96$); P= Proporción de una categoría de la variable; $P (1-P)$ = varianza en caso de que se distribuya binomialmente); n= tamaño de la muestra; e= error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción)

Asimismo, se procuró tener un seguimiento pormenorizado de todos los cuestionarios para evitar duplicaciones. Los porcentajes totales de la muestra han presentado un ajuste satisfactorio. La muestra está compuesta por 153 escolares, suponiendo un muestro del 33,55% del universo, obteniéndose un error muestral total del 0.06. Estas cifras satisfacen los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.13.3. Variables e instrumentos de medición

En el desarrollo de cualquier investigación científica, la identificación clara de las variables y la selección adecuada de los instrumentos de medición constituyen elementos fundamentales para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos (Hernández Sampieri et al., 2014). Este apartado detalla las variables centrales del estudio, su operacionalización, y los instrumentos utilizados para su medición, seleccionados con base en su pertinencia, precisión y respaldo en investigaciones previas.

Las variables se han definido en función de los objetivos planteados, organizándose en categorías que permiten una evaluación integral de los fenómenos analizados. Por

otro lado, los instrumentos de medición fueron sometidos a un proceso de validación y adaptación cuando fue necesario, asegurando su relevancia en el contexto del presente estudio.

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de autores como Kerlinger y Lee (2002), se ha priorizado el uso de instrumentos con evidencias de validez y confiabilidad en estudios similares. A continuación, se describen las variables consideradas, especificando su clasificación y operacionalización, junto con una explicación de los instrumentos empleados para su registro y las justificaciones correspondientes.

IV.13.3.1. Variables

A lo largo de este apartado, se detallan cada una de las variables consideradas, explicando su definición, clasificación y operacionalización, así como los criterios utilizados para su medición. Esta sistematización permite establecer una base sólida para los análisis estadísticos posteriores y facilita la interpretación de los resultados obtenidos en el estudio. Las variables se encuentran categorizadas en cuatro niveles: sociodemográficas, meditación en casa, participación en el programa escolar y psicosociales.

IV.13.3.1.1. Variables sociodemográficas

Se han incluido los diferentes aspectos que en alguna etapa de la investigación podrían originar diferencias. Las variables sociodemográficas que se han analizado para el estudio han sido las siguientes:

- **Edad:** Considerada en años. Variable cuantitativa discreta (comprendida entre 5 y 8 años ambas inclusive)
- **Sexo:** Según sea hombre o mujer.
- **Meditación:** Las variables de meditación que se han seleccionado para este estudio de tesis se tuvieron en cuenta en función del tiempo destinado a la relajación en su hogar para poder comparar los datos obtenidos con la motivación desde el aspecto del hogar.
 - Nunca medito en casa
 - Una - dos veces por semana
 - Dos - tres veces por semana
 - Todos los días medito en casa

- **Participación en el programa:** Para este estudio solamente se ha medido una sola variable de este tipo, la cual ha sido “La participación del programa escolar de meditación”.

IV.13.3.1.2. Variables psicosociales

Este estudio de tesis presenta un total de cuatro variables de origen psicosocial. A continuación, se describen brevemente cada una de estas variables:

Satisfacción de la vida: Esta variable se refiere al grado en el que los individuos perciben que su vida es favorable en diversas dimensiones, como el bienestar emocional, la calidad de las relaciones sociales y la realización personal.

Comportamiento socioemocional: Esta variable hace referencia a las conductas y emociones de los individuos en interacción con otros, así como su capacidad para manejar situaciones sociales y emocionales.

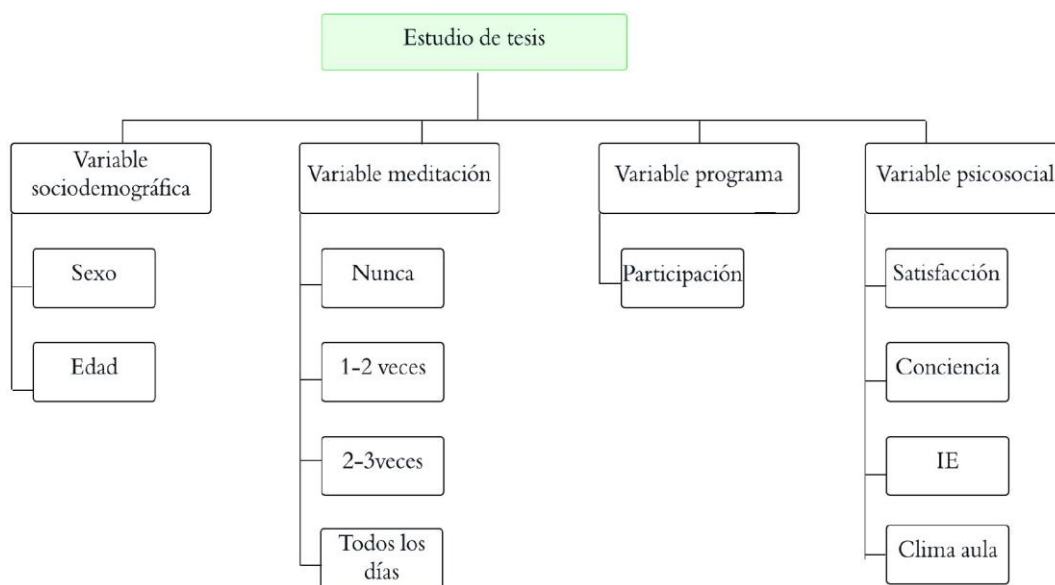
- **Atención plena (Mindfulness):** La atención plena se define como la capacidad de estar completamente presente en el momento, sin juicios, y con una actitud de aceptación hacia los pensamientos y emociones.

- **Percepción del ambiente escolar:** Esta variable evalúa cómo los estudiantes perciben el entorno de su escuela, incluyendo la calidad de las relaciones con sus compañeros y docentes, el clima de apoyo y la seguridad emocional dentro del espacio educativo.

En resumen, las variables, operativa e instrumentos utilizados se muestran en la Tabla 24, junto con un esquema conceptual de las diferentes variables que se detalla en la Figura 15.

Tabla 24*Variables de la investigación, operativa e instrumentos utilizados.*

VARIABLES	OPERATIVA	INSTRUMENTO
Satisfacción con la vida	5 ítems	Escala de satisfacción con la vida SWLS (Diener et al., 1985), adaptada al español por Atienza et al., (2000)
Inteligencia Emocional	Factor estado de ánimo Factor adaptabilidad Factor manejo de estrés Factor interpersonal Factor intrapersonal	Inventario Emocional BarOn EQ-i: YV Emotional Quotient Inventory Youth Version, Bar-On y Parker, 2000).
Atención plena (Mindfulness)	Cuestionario autoadministrable. 15 ítems	Escala de Conciencia de Atención Consciente (MAAS)
Clima en el aula	La escala completa consta de 90 ítems. La dimensión Relaciones Interpersonales está formada por 30 de estos ítems.	Classroom Environment Scale (CES) Moos y Trickett (1973) Adaptación: Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)

Figura 15*Esquema conceptual de las variables que forman el estudio de tesis.*

IV.13.3.2 Instrumentos para la recogida de la información

A continuación, se procede a detallar los instrumentos utilizados para recoger los datos de la investigación

IV.13.3.3 Cuestionario de elaboración propia Ad Hoc

Este instrumento ha sido utilizado para recoger las variables sociodemográficas. Gracias al mismo se recogen las variables de sexo, edad, meditación en casa y participación en el programa. (Anexo 1)

IV.13.3.4 Escala satisfacción con la vida

La variable analizada se centra en la evaluación de la satisfacción de la vida en niños y niñas. Para la realización de esta medición, se ha partido del cuestionario de *Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)*, adaptado al castellano y reduciéndola a 5 cuestiones (Diener et al., 1985); adaptación de Atienza et al. (2000).

Este instrumento valora la satisfacción actual de los niños y niñas con su vida en general, entendido desde el bienestar subjetivo de cada individuo. Este instrumento formado por 5 ítem, responde cada uno a una escala Likert con 5 posibles respuestas que se valoran en cuatro puntos, donde 1 es “*Muy en desacuerdo*”, 2= “*En desacuerdo*”, 3= “*De acuerdo*” y 4= “*Muy de acuerdo*” y en la que los encuestados valorando el grado en el que están de acuerdo de cada ítem contestan puntuándolo en la escala comentada, la mayor puntuación denota desde un punto de vista subjetivo la satisfacción plena que los niños y niñas tienen de su vida. Los diferentes ítems evalúan aspectos que se exponen a continuación ordenadamente: (Anexo 2)

S1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.

S2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.

S3. No estoy contento/a con mi vida.

S4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.

S5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.

IV.13.3.5. *The Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (MAAS-C)*

El instrumento utilizado es La “Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children (MAAS-C)” es una versión adaptada de la “Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)” para evaluar la atención plena en niños. La adaptación de esta escala fue realizada por Greco, Baer y Smith en el año 2011. El MAAS mide principalmente una sola dimensión, que es la Atención plena o mindfulness refiriéndose a la habilidad de prestar atención al momento presente, sin distracción ni juicio. Los ítems de la escala miden cómo los individuos perciben su capacidad para estar conscientes de sus pensamientos, emociones y sensaciones físicas en su vida diaria. esta escala está formada por 15 ítems con el formato de respuesta de escala tipo Likert puntuadas de 1 a 6, (1 es “*Casi siempre*”; 2= “*Muy frecuente*”; 3= “*Bastante a menudo*”; 4= “*Algo poco frecuente*”; 5= “*Muy poco frecuente*”; 6= “*Casi nunca*”), en la que una alta puntuación indica una mayor capacidad de atención y consciencia. El nivel de atención y consciencia medido en esta escala se obtiene a partir de la media aritmética de todos los ítems y el rango de puntuación total oscilaría entre 15 y 90 (Soler et al., 2014).(Anexo 3)

Esta escala posee una correlación positiva con constructos como la inteligencia emocional y una buena consistencia interna con un valor de,85 en el alfa de Cronbach (Calvete et al., 2014).

IV.13.3.6. *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On*

El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On es conocido como Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) y fue desarrollado por Reuven Bar-On en 1997. Las puntuaciones obtenidas en la dimensión de estado de ánimo permitirán conocer la situación emocional en conjunto, mientras que los otros cuatro restantes permitirán obtener la puntuación total de IE. Los diferentes “factores” que componen este inventario y una breve descripción quedan reflejados como se detalla a continuación (Bar-On, 2006; Ferrándiz et al., 2012) (Anexo 4).

- **Interpersonal:** evalúa la empatía, responsabilidad y conciencia social entre otros, algunos de los 12 ítems que componen este factor son: ítem I10 “*se cómo se sienten las otras personas*” y el I36 “*me gusta hacer las cosas para los demás*” (ítems I2, I5, I10, I14, I20, I24, I36, I41, I45, I51, I55, I59).

- **Estado de ánimo:** indaga como es la búsqueda y mantenimiento de su felicidad, exclusivamente relacionado con su estado. Este factor está compuesto de 14 ítems y entre ellos cabe señalar, el ítem I4 “*Soy feliz*”; e ítem I40 “*Me siento bien conmigo mismo*” (ítems I1, I4, I9, I13, I19, I23, I29, I32, I37, I40, I47, I50, I56, I 60).

■ **Adaptabilidad:** evalúa la capacidad para el afrontamiento de problemas diarios, y las habilidades para su resolución, este factor está desglosado en 10 ítems y como ejemplo: ítem I25 *“Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo”*: (ítems I12, I16, I22, I25, I30, I34, I38, I44, I48, I57).

■ **Manejo del estrés:** como indica el mismo enunciado, este factor valora la gestión que cada individuo realiza en manejo y el control de su propio estrés. De los 12 ítems que conforman este factor, entre otros se encuentran: ítem 6 *“Me resulta difícil controlar mi ira (furia)”* y I11 *“Sé cómo mantenerme tranquilo”*, (ítems I3, I6, I11, I15, I21, I26, I35, I39, I46, I49, I54, I58).

■ **Intrapersonal:** evalúa la autocomprensión, la capacidad para entender los propios sentimientos y emociones entre otros. De los 6 ítems que forman este factor, cabe destacar el I7 *“Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento”*, (ítems I7, I17, I28, I31, I43, I53).

Este cuestionario está compuesto inicialmente por 60 ítems, de los que en esta investigación se eliminan 6 de la escala de impresión positiva (valora la deseabilidad social), quedando 53 que son los que componen cada uno de los 5 factores (dimensiones). Para las respuestas a los diferentes ítems se utiliza el formato de respuesta de opción múltiple, escala tipo Likert con 5 posibles respuestas que se valoran en cuatro puntos, desde: 1 es *“Nunca”*, 2= *“A veces me pasa”*, 3= *“A veces lo siento”*; 4= *“Casi siempre”*, 5= *“Siempre”*.

Al observar las diferentes puntuaciones en las que se valoran, se comprueba que cuanto mayor sea esta menor probabilidad de tener problemas socioemocionales o de comportamiento del individuo. Cabe señalar que, en un análisis cualitativo de los diferentes ítems, para descubrir la dirección de la cuestión planteada, positiva o negativa, se identificaron la existencia de ítems con puntuaciones negativas (I6, I15, I21, I26, I35, I37, I46, I49, I53, I54, I48), que se deben de tener en cuenta a la hora del cálculo total de puntuación de la escala.

El instrumento consta de 60 afirmaciones cuyo valor del coeficiente Alpha de Cronbach oscilaba entre,84 y,89 (escala intrapersonal y total del cuestionario, respectivamente) (Bar-On y Parker, 2000; Parker J. D. et al., 2004). En el contexto español este instrumento y la estructura utilizada de cinco factores también ha confirmado su fiabilidad en la investigación de la versión extendida de Castejón et al. (2008) en los que obtuvieron índices para cada escala de (.75 - .88) y Ferrandía García et al. (2012) que reportaron una confiabilidad de,88, índices que según indica Nunnally y Bernstein (1994) se pueden considerar adecuados.

IV.13.3.7. Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale)

La Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale) fue desarrollada por Moos y Trickett en 1974 y adaptada en español por Fernández y Sierra (1984). Esta escala evalúa diferentes aspectos del ambiente en el aula, como la relación entre los estudiantes y el maestro, el control en el aula, la motivación y la participación.

Esta escala en su desarrollo original de Moos y Trickett consta de 90 factores que se subdividen cada uno en cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio.

La dimensión analizada esta subdividida en tres subescalas donde cada una de ella a su vez se desgranar en 10 ítems con respuestas dicotómicas de verdadero (si consideran que lo que se expresa en el ítem ocurre en el colegio o falso (si no consideran que la pregunta refleja lo que pasa en el colegio), estas son:

- **Afiliación (AF)**; valora la percepción que tiene el alumnado sobre su cohesión y amistad entre los iguales del grupo, uno de los ítems representativos es *“en esta clase los alumnos llegan realmente a conocerse bien unos a otros”*, (ítems AF2, AF5, AF8, AF11, AF14, AF17, AF21, AF23, AF26, AF29).
- **Implicación (IM)**; entendiéndola como lo que el propio alumno piensa sobre sí mismo y su implicación y participación activa en las actividades del aula, uno de los ítems que refleja esta cuestión es: *“los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”*, (ítems IM1, IM4, IM 7, IM10 13, IM16, IM19, IM 22, IM25, IM28).
- **Ayuda del profesor (AY)**; se interpreta como el apoyo, implicación, amistad que el profesor ofrece al alumnado, p.a.: *“Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos”*, (ítems AY3 AY6, AY9, AY12, AY15, AY18, AY20, AY24, AY27, AY30).

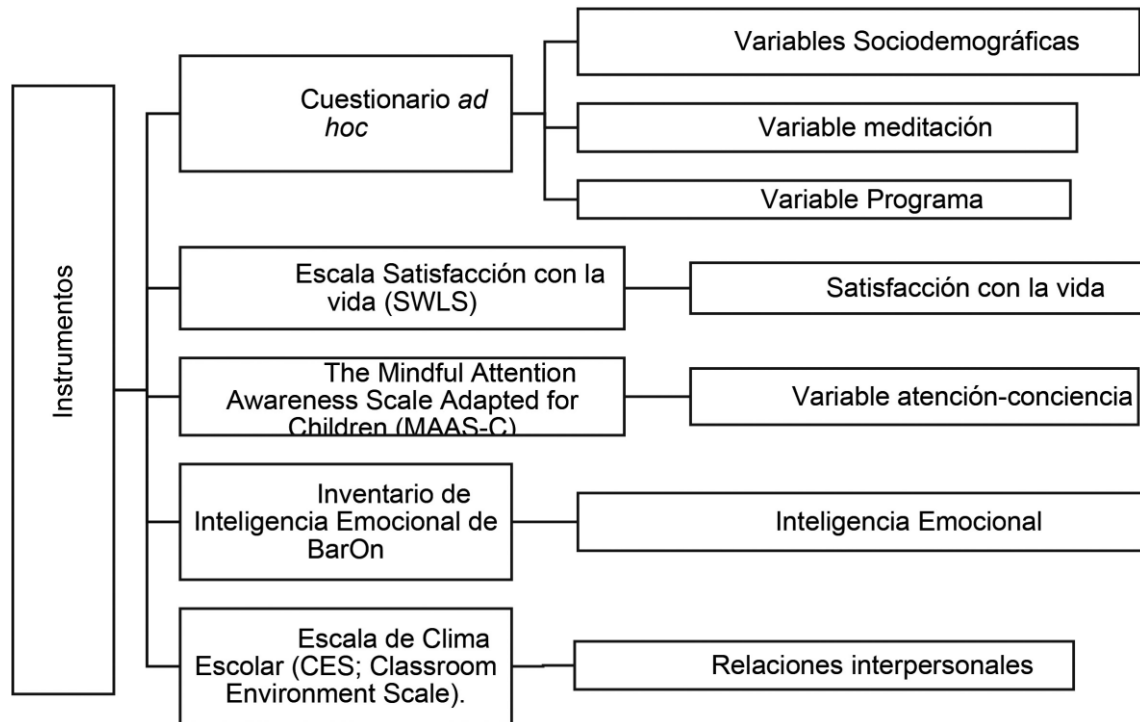
La confiabilidad de la escala CES utilizada en diversas investigaciones realizadas, arrojan unos valores altos que reflejan la validez de esta herramienta, en su consistencia interna que arroja unos valores del Alpha de Cronbach de 0,850, los realizados por Cava y Musitu (2001); Cava et al. (2007) y Cava et al. (2010), que en las tres subescalas de la dimensión de relaciones interpersonales arrojan valores de Alpha de Cronbach entre, .63 y,82 entre otros.

En las respuestas dicotómicas que se valoran, se comprueba que cuanto menor sea su valor (1) más favorable es el clima escolar en el aula. Cabe señalar que, para su estudio y valoración de los diferentes ítems, se debe de tener en cuenta la existencia de ítems con puntuaciones invertidas (AF5, AF21, AF23, AF26, AF29, IM4, IM7, IM10,

IM13, IM16, IM22, AY3, AY15, AY18, AY27, AY30) en las que los valores solicitados se modifican 1=Falso y 2=Verdadero.

Figura 16

Esquema conceptual de la relación existente entre instrumentos y variables.



IV.13.4. Programa implementado en las aulas para la posterior recogida de datos

El objetivo principal de este programa de mindfulness fue evaluar la eficacia de la integración de rutinas de mindfulness en el aula para mejorar la atención, la regulación emocional y el bienestar general de los alumnos de Primero de Primaria. A través de la práctica de mindfulness, se buscaba promover un ambiente de aprendizaje más tranquilo, favoreciendo la concentración, la autorregulación emocional y la reducción del estrés en los estudiantes.

La intervención se implementó en una clase de 1º de Primaria, con un grupo de estudiantes cuyas edades oscilaban entre 6 y 7 años. La tutora del grupo fue la encargada de la implementación del programa, lo que permitió una mayor familiaridad y continuidad en las actividades a lo largo del curso escolar.

El programa de mindfulness fue llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2021-2022, con una frecuencia semanal de actividades durante la hora posterior al recreo,

entre 10 y 20 minutos. El horario específico de las sesiones fue establecido después del recreo, para aprovechar el momento en que los niños podrían estar más relajados y receptivos. Las actividades fueron diseñadas para adaptarse al grupo de edad, teniendo en cuenta las características cognitivas y emocionales de los niños de esta edad.

A continuación, se detalla la metodología empleada, así como la temporalización de las sesiones y las actividades específicas realizadas. En la Tabla 25 se recogen estos datos.

Tabla 25

Temporalización y organización del programa implementado.

MES	ACTIVIDAD	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Octubre 2021	Introducción al mindfulness	10-15 minutos	Explicación del programa y prácticas iniciales como respiración básica y relajación.
	Meditación del silencio	10-15 minutos	Enseñanza de técnicas para enfocar la atención en la respiración.
	Meditación caminando	10-15 minutos	Los estudiantes aprenden a reconocer y relajar tensiones en diferentes partes del cuerpo.
	Meditación comiendo un alimento	10-15 minutos	Narraciones guiadas que promueven la concentración en el momento presente.
	Meditación del mandala	10-15 minutos	Rutinas que integran atención plena y diversión.
	Meditación del cuerpo	10-15 minutos	Ejercicios enfocados en la gratitud y compartir experiencias en grupo.
Marzo 2022	Meditación en la respiración	10-15 minutos	Se retoman los hábitos de respiración conscientes.
	Evaluación y cierre del programa	10-15 minutos	Reflexión final y análisis de los resultados obtenidos durante el programa.

El programa de mindfulness se desarrolló mediante actividades diseñadas para fomentar la atención plena, la relajación y la autorregulación emocional en los estudiantes. Las actividades se realizaron principalmente en el aula, en un ambiente tranquilo y

relajado. Los niños podían elegir entre sentarse o tumbarse durante las sesiones, para garantizar su comodidad y permitirles experimentar la práctica de mindfulness de manera libre y sin presiones.

Las actividades principales fueron las siguientes:

- **Respiración Consciente:** Los niños fueron guiados para centrarse en su respiración, notando cómo el aire entra y sale de sus cuerpos. Esta práctica les ayudó a calmarse y a enfocar su atención en el momento presente, reduciendo distracciones internas y externas.
- **Escaneo Corporal:** En esta actividad, los estudiantes fueron guiados para prestar atención a las sensaciones en diferentes partes de su cuerpo, comenzando desde los pies hasta la cabeza. Este ejercicio les permitió tomar conciencia de su cuerpo, relajarse y liberar tensiones.
- **Meditación Guiada:** A través de narraciones guiadas, los niños fueron invitado a imaginar escenarios tranquilos y a centrar su atención en detalles específicos, como los sonidos, colores o sensaciones, lo que promovió un estado de calma y concentración.

Con estas actividades, conseguiremos objetivos con el alumnado tales como:

- **Fomentar la atención plena:** ayudar a los estudiantes a concentrarse en el momento presente y a dejar de lado pensamientos o emociones distractoras.
- **Promover la autorregulación emocional:** enseñar a los niños a reconocer y manejar sus emociones de manera efectiva, reduciendo reacciones impulsivas y promoviendo una respuesta más equilibrada ante situaciones estresantes.
- **Mejorar el bienestar general:** a través de la práctica regular de mindfulness, se busca contribuir al bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, mejorando su capacidad de enfrentarse a los desafíos emocionales y sociales de su vida diaria.

La metodología utilizada se basó en una estructura flexible y adaptada a las características cognitivas y emocionales de los niños de 6-7 años. El uso de recursos como el libro de Eline Snell, el apoyo de estrategias basadas en MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) y actividades lúdicas como juegos y dinámicas colaborativas garantizó que las prácticas fueran accesibles y atractivas para el alumnado. De acuerdo con los principios propuestos por Greenland (2010), la motivación, el juego y la diversión fueron componentes clave en la planificación de las actividades, asegurando que los niños se involucraran activamente en cada sesión. Además, la intervención fue diseñada para

ser gradual, comenzando con actividades sencillas e incrementando progresivamente la complejidad, según el desarrollo de los niños y su familiarización con las prácticas de mindfulness en la tabla 26.

Este enfoque permitió una integración efectiva del mindfulness en el aula, ayudando a los niños a desarrollar habilidades de concentración, regulación emocional y bienestar personal, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje más positivo y saludable.

Tabla 26

Programa Mindfulness implementado en el aula.

PROGRAMA	
Introducción al mindfulness	Conocemos el Mindfulness a través de sencillas explicaciones, apoyándose dicha explicación en fotos de niños meditando, así como el video (https://www.youtube.com/watch?v=JRyE7Cm302M) de un minuto y medio de duración y en el que se hace una reflexión sobre la importancia del presente de la mano de la tortuga la cual representa el papel de la sabiduría en el Antiguo Oriente. Esta actividad tuvo una duración de 20 minutos.
Meditación del silencio	Ha sido la actividad más repetida por su importancia y facilidad. Dicha actividad se encuentra inspirada en la <i>Meditación del sonido y el silencio</i> de Simón (2011) y en <i>Escuchar la vida</i> de Campspons (2013) aunque con una duración que irá de entre 2 a 8 minutos según se observe al grupo-clase. En dicha actividad se les pide a los niños que focalicen su atención en todos aquellos sonidos que se encuentran en el aula cuando se produce el silencio.
Meditación caminando	Se inspira en la presentada por Schoeberlein (2012) que recibe el nombre de <i>Andar con consciencia</i> , para la cual se adapta el vocabulario utilizado y la duración de la misma que se acorta a 15 minutos. Los niños deben moverse por el aula centrando su atención en cómo su cuerpo se desplaza por el espacio disponible
Meditación comiendo un alimento	Esta meditación se extrae de Stahl, Goldstein, Kabat-Zinn y Santorelli (2011) y Hooker y Fodor (2008), para la cual, en vez de utilizar una pasa, se ha cambiado por un trozo de su merienda. El niño a través de los diferentes sentidos: vista, tacto, olfato, oído y gusto debe apreciar y trabajar sobre todas las cualidades del alimento para su posterior ingesta. Su duración fue de 18 minutos.
Meditación del mandala	A través del trabajo con mandalas, dejando elegir libremente el mandala y la técnica con la que colorearlo para poder sentirse lo más cómodo posible. Además, se proyectan imágenes de mandalas con música relajante en la pantalla digital del aula. La duración de la actividad fue de 20 minutos.
Meditación del cuerpo	Teniendo como referente la actividad de Stahl, Goldstein, Kabat-Zinn y Santorelli (2011) llamada <i>La observación del cuerpo</i> , aunque desarrollada de un modo diferente se llevó a cabo a través de la tensión-distensión de las diferentes partes del cuerpo durante un periodo más reducido de tiempo, 15 minutos, al que indican dichos autores.
Meditación en la respiración	Es tomada de Greenland (2009) y mantiene las bases impuestas por el autor exceptuando el número de repeticiones que en este caso son un número inferior al propuesto. Los niños, tras prestar atención plena a su respiración natural durante un tiempo, realizan dos series de 10 exhalaciones en cada una de las series. El maestro deberá ir contando las repeticiones para controlar el ritmo de la actividad.

IV.13.5. Procedimiento seguido para la recogida de los datos

Todo el proceso relacionado con la recogida de los datos precisa de un procedimiento estructurado en diferentes fases. Inicialmente, se solicitó el permiso y la colaboración de las familias del centro, transmitiéndole a cada persona los objetivos y la finalidad del estudio. Esto se le hizo llegar a través de un correo electrónico detallando exhaustivamente los objetivos de investigación y la necesidad de conocer la problemática abordada en esta muestra de estudio. Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos en la investigación educativa, de manera paralela se inició el procedimiento para obtener la aprobación del Comité de Ética correspondiente. En primer lugar, se elaboró un informe detallado que incluyó los objetivos del estudio, la metodología propuesta, las actividades a realizar en el aula y los instrumentos de medición a utilizar. Este documento describió el carácter no invasivo de las actividades y enfatizó la protección de los derechos de los participantes, especialmente al tratarse de menores.

Posteriormente, se presentó una solicitud formal al Comité de Ética, acompañada del consentimiento informado diseñado para los tutores legales de los estudiantes, explicando claramente el propósito del estudio, los beneficios potenciales, y asegurando la confidencialidad y el anonimato de los datos recopilados. Además, se especificó que la participación sería voluntaria y que los alumnos podrían abandonar el estudio en cualquier momento sin repercusiones. (Anexo 5)

Finalmente, tras una revisión exhaustiva, el Comité de Ética otorgó su aprobación, permitiendo la implementación del estudio en el aula. Este paso resultó fundamental para garantizar la validez ética del proyecto y el respeto a los derechos de los participantes.

Previo selección de los instrumentos a llevar a cabo, el primer paso fue concretar junto al centro, profesores y familias las sesiones para su aplicación. Los instrumentos se aplicaron de manera colectiva en clase de manera voluntaria y realizándola dentro de su aula de referencia en las sesiones de tutoría correspondientes y horario de mañana. En la primera sesión se la entregó a los alumnos el test donde lo deberían de complementar de manera anónima, asignado un número utilizado el año siguiente para conocer la evolución. Al principio de estos test agrupamos datos personales como edad, el sexo y otros datos de interés. La recogida de datos se realizó en dos sesiones de 45 minutos de duración donde se dividieron los test en cuatro partes.

Una vez realizada una evaluación pretest en el en los grupos se le aplicó el programa de intervención de mindfulness en los tres cursos de Primero de Primaria haciendo la última sesión de programa un cuestionario de satisfacción. Al comienzo de un nuevo curso se realizó al mismo alumnado el mismo test realizado con anterioridad, en la misma secuencia temporales y con la misma estructura. Una vez recopilada

toda la información se llevó a cabo la corrección de las pruebas y test para realizar el consiguiente análisis estadístico de los datos.

Cabe destacar que en diseños de investigaciones donde la equivalencia de datos no es probable, casos como en diseños cuasiexperimentales educativos, siguiendo las palabras de Liu et al. (2016), el análisis estadístico no podrá ser capaz de analizar variables de partida por lo que se insta a recurrir a procedimientos de gran rigurosidad de control de tratamiento de datos siendo el SPSS la herramienta que mejor responde a este propósito.

Hay que citar que la ética en el proceso de investigación es fundamental para garantizar los derechos de los participantes. Es relevante citar que este estudio siguió con los criterios recogidos en la Declaración de Helsinki para proyectos de investigación (modificación del año 2008). Asimismo, se han seguido los pasos recogidos en la Ley 223/2004 del 5 de febrero, de carácter nacional, para ensayos clínicos y en concordancia con la Ley 15/199 de 13 de diciembre para la confidencialidad de los sujetos. Del mismo modo y siguiendo lo expuesto por Babbie (2000) durante la recolección de datos estuvieron presentes en todo momento diferentes factores morales, aplicándose criterios éticos destinados a la transparencia y confidencialidad de los datos para no dañar ni perjudicar a los participantes.

IV.13.6. Análisis estadístico de los datos

El análisis estadístico llevado a cabo en este estudio se divide en dos fases principales, cada una diseñada para responder a los objetivos específicos de la investigación.

En la primera fase, se realizó un análisis diagnóstico con la totalidad de la población estudiada, compuesta por 153 estudiantes. Este análisis tuvo un carácter descriptivo-comparativo, y se utilizaron estadísticas descriptivas para obtener una visión general de las características de la muestra. Se analizaron variables sociodemográficas y psicosociales, evaluando distribuciones, medias, medianas, frecuencias y desviaciones estándar para identificar patrones o diferencias significativas entre los subgrupos. Este diagnóstico permitió establecer una línea base para el estudio y proporcionó información clave sobre las necesidades específicas de la población. Estas técnicas fueron esenciales para el análisis diagnóstico inicial con la población global estudiada (los 153 estudiantes), permitiendo identificar patrones y características relevantes.

La segunda fase consistió en la intervención con una población concreta de 77 estudiantes, seleccionados de forma estratégica para implementar el programa de meditación. Antes de la intervención, se llevó a cabo un análisis descriptivo inicial,

obteniendo medidas pretest que sirvieron como referencia para evaluar el estado inicial de las variables estudiadas. Posteriormente, tras la implementación del programa, se realizaron las mediciones posttest, lo que permitió evaluar los cambios producidos.

El análisis estadístico en esta fase tuvo un enfoque cuasi-experimental. Se compararon los resultados pretest y posttest utilizando pruebas estadísticas adecuadas para la naturaleza de los datos, como pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk, para determinar si los datos siguen una distribución normal y seleccionar las pruebas estadísticas adecuadas), pruebas paramétricas como el test t para muestras relacionadas, empleado para comparar los resultados pretest y posttest si los datos presentaban distribución normal, pruebas no paramétricas y cálculo del tamaño del efecto. Estas técnicas fueron cruciales en la segunda fase del estudio, donde se implementó el programa de intervención con los 77 estudiantes seleccionados. Permitieron evaluar de manera objetiva la eficacia del programa al analizar las diferencias entre los resultados pretest y posttest.

En resumen, el análisis estadístico integrado permitió, en la primera fase, caracterizar a la población global estudiada y, en la segunda fase, evaluar la eficacia del programa aplicado a una muestra específica. Este enfoque combinado asegura un análisis completo y detallado, alineado con los objetivos planteados en la investigación.

En los instrumentos de medición utilizados, se ha recurrido a preguntas tipo cerradas a elegir entre varias respuestas según el ítem a valorar, lo que permitirá el análisis categorizado de cada ítem a partir de la estadística descriptiva con medidas y cálculos estadísticos. Para ello, se utiliza el software SPSS 27, así como el programa Jamovi 2.6.13, que también ofrece herramientas poderosas para el análisis de datos y facilita la realización de pruebas estadísticas avanzadas de manera intuitiva. Ambas herramientas permiten una evaluación detallada y precisa de los datos, garantizando la fiabilidad de los resultados obtenidos.

Capítulo V

Resultados

V. RESULTADOS

V.14. Análisis Diagnóstico Inicial: Identificación De Variables Clave

V.14.1. Cuestionarios e Indicadores de Evaluación Psicosocial

El análisis de diagnóstico inicial es un paso fundamental en cualquier investigación, ya que permite obtener una visión clara y detallada del estado actual de las variables de interés antes de implementar una intervención. En el presente estudio, esta fase inicial se llevó a cabo mediante la aplicación de tres pruebas estandarizadas, seleccionadas estratégicamente para evaluar aspectos clave relacionados con los objetivos de la tesis.

Estas pruebas fueron diseñadas para medir dimensiones psicosociales, socioemocionales y del entorno escolar, proporcionando una base sólida para identificar las necesidades específicas de la población estudiada. El diagnóstico inicial no solo permitió caracterizar a los estudiantes de manera integral, sino también establecer una línea base que sirviera como punto de referencia para comparar los efectos de la intervención implementada posteriormente.

En particular, se aplicaron pruebas reconocidas por su validez y fiabilidad, cada una orientada a evaluar un área específica del estudio. Los resultados obtenidos en esta etapa fueron analizados mediante estadística descriptiva y comparativa, permitiendo una comprensión exhaustiva de las características iniciales de la muestra.

Este enfoque garantiza que la investigación se asiente sobre un análisis riguroso y detallado, asegurando la pertinencia de las decisiones metodológicas y proporcionando un marco para evaluar el impacto de las acciones llevadas a cabo en etapas posteriores.

A continuación, se describen los cuestionarios aplicados a la población estudiada, junto con los resultados obtenidos tras el proceso de recopilación de datos.

V.14.2. Cuestionario de Satisfacción por la Vida: Exploración del Bienestar Subjetivo

La variable analizada se centra en la evaluación de la satisfacción de la vida en niños y niñas. Para la realización de esta medición, se ha partido del cuestionario de *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS), adaptado al castellano y reduciéndola a 5 cuestiones (Diener et al., 1985); adaptación de Atienza et al. (2000).

Este instrumento valora la satisfacción actual de los niños y niñas con su vida en general, entendido desde el bienestar subjetivo de cada individuo. Para los diferentes ítems utilizados se utilizaron el formato de respuesta de escala tipo Likert con 5 posibles respuestas que se valoran en cuatro puntos, desde 1= "Muy en desacuerdo", 2= "En desacuerdo", 3= "De acuerdo" y 4= "Muy de acuerdo" y en la que los encuestados valorando el grado en el que están de acuerdo de cada ítem contestan puntuándolo en la escala comentada, la mayor puntuación denota desde un punto de vista subjetivo la satisfacción plena que los niños y niñas tienen de su vida. Los diferentes ítems evalúan aspectos que se exponen a continuación ordenadamente:

- S1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera.
- S2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo.
- S3. No estoy contento/a con mi vida.
- S4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora.
- S5. No me gusta todo lo que rodea a mi vida.

V.14.2.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de la Satisfacción con la Vida

El tamaño muestral del estudio de SWLS se puede observar en la Tabla 27 y está formado por 153 niños y niñas que están cursando la etapa de Educación Primaria (primer y segundo tercer curso de la etapa), distribuidos: el 46,4% ($N=71$) son niños, y el 53,6,% ($N=82$) niñas. La edad de los participantes está comprendida entre 6 y 8 años (6 años= 48,4 %; 7 años= 4%; 8 años=49%).

Tabla 27

Datos descriptivos de los niños y niñas del estudio. (N=153).

SEXO	N	%	EDAD	N	%
Niños	71	46,4	6 años	74	48,4
			7 años	4	2,6
			8 años	75	49
Niñas	82	53,6			
Total	153	100	Total	153	100

Antes de presentar los resultados descriptivos de las variables analizadas, se llevará a cabo un análisis de consistencia interna para evaluar la fiabilidad de los instrumentos utilizados en la recolección de datos. Este paso es fundamental para asegurar que las escalas e ítems utilizados midan de manera coherente los constructos que se pretenden evaluar. En particular para la evaluación de la validez por consistencia interna de esta escala se utilizará el coeficiente Alpha de Cronbach. Sin embargo, dado el número reducido

de ítems planteados, es importante señalar que a medida que decrece el número de estos en las dimensiones, también va decreciendo a su vez la fiabilidad, como ocurre en este estudio, donde las dimensiones cuentan con un número limitado de ítems. Además, el valor del coeficiente de Alpha de Cronbach puede sobreestimar la consistencia interna cuando la escala de respuesta es inferior a 5 como opciones ocurre en este estudio (4 en total) y el número de ítems es inferior a 10, como indica Zumbo et al. (2007). En consecuencia, para evaluar adecuadamente la validez de este constructo, se realizará un análisis de validez convergente a partir de la Varianza Media Extraída, (VME), que permite determinar el grado en el que la herramienta mide lo que fue diseñada para evaluar.

En este estudio, se ha obtenido un $VME=,062$, lo que corresponde a un nivel bueno, según el criterio de Cheung y Wang 2017, quienes consideran aceptables valores $\geq 50\%$. Además, el uso de este cuestionario en diversas investigaciones previas y su alta valoración por parte de expertos en el tema, refuerzan la validez de su aplicación en este trabajo.

El análisis de la muestra comienza con el estudio descriptivo de los datos recopilados, enfocándose en el cálculo de las medidas de tendencia central. En particular se analizarán la media, desviación estándar, moda y mediana y con los indicadores de dispersión de datos (desviación típica, mínimos, máximos asimetría y curtosis). Para comprobar la normalidad univariada de la distribución de los datos y de esta forma evitar desviaciones anómalas de la normalidad, se valora la utilización de valores de asimetría y curtosis, todos estos valores están reflejados en la Tabla 28.

Tabla 28

Datos estadísticos de los diferentes ítems de la SWLS.

	ÍTEMS				
	S1	S2	S3	S4	S5
N	153	153	153	153	153
Moda (Mo)	4	4	1	4	1
Media	3,44	2,9	1,59	3	1,64
Mediana	4	3	1	4	1
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	4	4	4
Desviación estándar	,858	1,044	1,035	1,187	1,004
Asimetría (ET =,196)	-1,443	-,541	1,455	-,623	1,326
Curtosis (ET=,39)	1,118	-,906	,564	-1,244	,369

Nota. ET= Error estándar. Ítem S1 = Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera; S2= "Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo"; S3="No estoy contento/a con mi vida"; S4= "Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora"; S5= "No me gusta todo lo que rodea a mi vida".

En el análisis de los diferentes ítems, se observó que el ítem S1, *“Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”* obtuvo la puntuación media más alta con un valor de $M=3,44(SD=0,858)$. Le sigue de cerca el ítem S4 *“Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora”*, con una puntuación media de $M=3(SD=1,187)$. Ambos ítems comparten una temática similar en su formulación, y como resultado, reflejan una valoración media similar, indicando una tendencia a estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones presentadas.

En el análisis de las variables, se observó que la mayoría de las puntuaciones se encuentran por encima de la media, destacando una tendencia general hacia valoraciones positivas. Sin embargo, las puntuaciones más bajas se encontraron en dos ítems que presentan una correlación en la pregunta planteada: los ítems S3 y S5, cuyas valoraciones se encuadran dentro de las opciones “muy en desacuerdo y en desacuerdo”. El ítem S3 con una puntuación media $M=1,59$, refleja la idea del desacuerdo con la cuestión planteada *“No estoy contento/a con mi vida”*. De manera similar el ítem S5 con una puntuación media de $M=1,6$, expresa una afirmación similar con la afirmación *“No me gusta todo lo que rodea a mi vida”*.

En términos generales las dimensiones analizadas que abordan la aceptación y el reconocimiento de una general satisfacción positiva presentan puntuaciones medias que oscilan entre altas y muy altas, lo que refleja un nivel elevado de satisfacción general en el alumnado. Por otro lado, aquellos ítems que indagan sobre la necesidad de realizar cambios en sus circunstancias actuales y en la vida de los niños y niñas muestran puntuaciones bajas, lo que sugiere una postura de oposición hacia la idea de modificar su situación o entorno actual.

En el análisis de la moda (Mo), se identifica dos percepciones predominantes en los niños y niñas en cuanto a la satisfacción con su vida: las menos frecuentes ($Mo=1$) y las más frecuentes $Mo=4$. Las percepciones menos frecuentes corresponden a los ítems S3 y S5, los cuales presentan datos de moda bajos ($Mo=1$, “muy en desacuerdo”). En contraste los ítems con valores altos ($Mo=4$, “muy de acuerdo”) corresponden a aquellos en los que la satisfacción es elevada, y el alumnado participa en la idea de que no cambiarían su vida, específicamente en los ítems S1, S2 y S4. Las dimensiones reflejadas en la moda donde la mayoría de los encuestados eligieron puntuaciones cercanas a 4 en cada ítem, indican una alta aceptación y valoración subjetiva de la satisfacción que los niños y niñas tienen con su vida.

En el estudio de la desviación estándar en los diferentes ítems, se observa que el ítem S4= *“Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora”* presenta la mayor desviación estándar ($DS=1,187$). Este valor indica una mayor dispersión en las respuestas del alumnado, lo que sugiere una diversidad de opiniones en relación con esta pregunta, aunque aún dentro de una tendencia positiva generalizada.

El siguiente ítem con una desviación estándar considerable es el S2= “*Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo*” con una desviación estándar de $DS=1,044$. Ambos, S4 y S2 mantienen puntuaciones cercanas entre sí, lo que indica que, aunque la mayoría de los participantes tienen una actitud positiva, existe una variabilidad notable en sus respuestas.

En contraste, los demás ítems presentan desviaciones estándar cercanas a 1, lo que sugiere un ajuste más homogéneo en las puntuaciones individuales. Esta menor dispersión en los datos refleja una mayor concordancia entre los niños y niñas respecto a las respuestas a estos ítems, indicando que la mayoría de las respuestas se agrupan en torno a la media.

En relación con la asimetría y la curtosis, los resultados obtenidos en asimetría muestran rangos que van desde $S3=1,455$ hasta $S2= -,541$. Es importante destacar los valores negativos en los ítems S1, S2 y S4, los cuales reflejan una tendencia a puntuaciones altas sugiriendo una alta aceptación de los participantes respecto a su “nivel de vida”. En este sentido, los valores negativos en asimetría indican una concentración de respuestas hacia las puntuaciones más altas de la escala, lo que sugiere una valoración positiva generalizada.

Por otro lado, los valores positivos de los ítems S3 y S5 confirman la concentración de respuestas en las puntuaciones más bajas de la escala, que el alumnado tiende a puntuar en desacuerdo con las afirmaciones planteadas en estos ítems, reflejando una menor satisfacción en esos aspectos.

En cuanto a los valores de la curtosis, se encuentran dentro del rango de $\pm 1,5$, lo que, según Pérez y Medrano (2010), confirma que las distribuciones de las variables analizadas se ajustan a una distribución normal. Este resultado refuerza la validez de los análisis posteriores, ya que no se observan desviaciones significativas que pudieran afectar la interpretación de los datos.

V.14.3. Cuestionario de Inteligencia Emocional para Jóvenes (EQ-I): Medición de Competencias Socioemocionales

Para el análisis del constructo de la inteligencia emocional, se utiliza el Cuestionario EQ-i: que mediante un proceso de autoinforme permite evaluar el comportamiento socioemocional de los niños y niñas en adolescentes con edades comprendidas entre 7 y 18 años (Bar-On, 2006).

Para evaluar la consistencia interna del cuestionario EQ-i se tendrán en cuenta los valores del coeficiente Alpha de Cronbach, este índice refleja el grado en que los ítems del cuestionario están relacionados entre sí y, por lo tanto, mide la calidad del instrumento en términos de su coherencia interna.

Inicialmente, se procederá a una revisión de estudios previos que han utilizado el cuestionario EQ-i. Un estudio clave realizado por los propios autores de la escala en EEUU, reportó valores de Alpha de Cronbach que oscilaron,84 y,89, para la escala intrapersonal y la escala total del cuestionario, respectivamente (Bar-On y Parker, 2000; Parker et al., 2004). En el contexto español, la fiabilidad del instrumento también ha sido confirmada en investigaciones sobre la versión extendida de la escala. Castejón et al. (2008) obtuvieron índices de fiabilidad entre, 75 y,88, mientras que Ferrandía García et al. (2012) reportaron un valor de,88 para la confiabilidad global de la escala.

De acuerdo con los criterios establecidos por Nunnally y Bernstein (1994) estos valores de **Alpha de Cronbach** pueden considerarse **adecuados**, lo que sugiere que el cuestionario EQ-i tiene una **buena consistencia interna** y es un instrumento confiable para medir las variables de interés en este estudio.

El cuestionario EQ-i está compuesto inicialmente por 60 ítems los cuales se agrupan en varios factores, que representan diferentes dimensiones de la inteligencia emocional. En esta investigación se eliminan 6 ítems correspondientes a la escala de impresión positiva (que mide la deseabilidad social), quedando un total de 53 ítems. Estos son los que componen los 5 factores o (dimensiones) que se evaluarán en este estudio.

Las puntuaciones obtenidas en la dimensión de estado de ánimo permitirán conocer la situación emocional en conjunto, mientras que los otros cuatro restantes permitirán obtener la puntuación total de IE. Las diferentes dimensiones que componen este inventario junto con una breve descripción de cada una de ellas se detallan a continuación (Bar-On, 2006; Ferrándiz et al., 2012).

La dimensión **Interpersonal** evalúa aspectos relacionados con la empatía, responsabilidad y conciencia social entre otros. Esta dimensión está compuesta por 12 ítems, algunos de los ítems incluidos en esta dimensión son: el ítem I10= "*Se cómo se sienten las otras personas*" y el I36= "*Me gusta hacer las cosas para los demás*". Los ítems que componen esta dimensión son los siguientes: I2, I5, I10, I14, I20, I24, I36, I41, I45, I51, I55, I59.

La dimensión **Estado de ánimo** indaga como es la búsqueda y mantenimiento de la felicidad, exclusivamente relacionado con su estado. Esta dimensión está compuesta por 14 ítems y entre ellos cabe señalar, el ítem I4= "*Soy feliz*"; e ítem I40= "*Me siento bien conmigo mismo*". El resto de ítems de esta dimensión son: I1, I4, I9, I13, I19, I23, I29, I32, I37, I40, I47, I50, I56, I60.

La dimensión **Adaptabilidad** evalúa la capacidad para el afrontamiento de problemas diarios, y las habilidades para su resolución, este factor está desglosado en 10 ítems y como ejemplo, el ítem I25= "*Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo*". El resto de ítems son I12, I16, I22, I25, I30, I34, I38, I44, I48, I57.

La dimensión **Manejo del Estrés** evalúa la capacidad de cada individuo para gestionar y controlar su propio estrés. Esta dimensión está compuesta por 12 ítems que reflejan diferentes aspectos del manejo de estrés. Algunos de los ítems incluidos en este factor son: el ítem 6= “*Me resulta difícil controlar mi ira (furia)*” y el ítem I11= “*Sé cómo mantenerme tranquilo*”. Los ítems que conforman esta dimensión son: I3, I6, I11, I15, I21, I26, I35, I39, I46, I49, I54, I58.

La siguiente dimensión, **Intrapersonal** evalúa aspectos relacionados con la autocomprensión y la capacidad de entender los propios sentimientos y emociones, entre otros. Está compuesta por 6 ítems que abordan diferentes aspectos de la autoconciencia emocional. Entre los ítems destacados se encuentra el I7= “*Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento*”. Los ítems que componen este factor son I7, I17, I28, I31, I43, I53.

Para la recolección de datos, se emplea una escala de tipo Likert con 5 opciones de respuestas. Cada ítem ofrece cinco posibles alternativas que reflejan la frecuencia o intensidad de la respuesta de los niños y niñas, las cuales se valoran en cinco puntos, desde: 1= “Nunca”; 2= “A veces me pasa”; 3= “A veces lo siente”; 4 = “Casi siempre”; 5= “Siempre”.

Al analizar las puntuaciones de los ítems, se observa, que, en general, a mayor puntuación en la escala, menor será la probabilidad de que el alumnado tenga problemas socioemocionales o de comportamiento. Es importante señalar que, en un análisis cualitativo de los diferentes ítems, se identificaron aquellos con puntuaciones negativas lo cual indica que las respuestas a esos ítems siguen una dirección opuesta a la de los ítems positivos. Entre los ítems con puntuaciones negativas se encuentran los siguientes: I6, I15, I21, I26, I35, I37, I46, I49, I53, I54, I48. Estos ítems deben ser tomados en cuenta al calcular la puntuación total de la escala, ya que su dirección puede influir en el resultado final.

V.14.3.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de las Dimensiones socioemocionales

En esta sección se presenta el análisis descriptivo de los ítems de la escala EQ-i. El objetivo principal es ofrecer una visión general de las características de las variables estudiadas, calculando las medidas de tendencia central, dispersión y consistencia interna que se muestra en la Tabla 29. Estas medidas permiten identificar patrones generales en las respuestas y posibles distribuciones atípicas en los datos. Todos los valores observados se encuentran dentro del rango teórico mínimo-máximo (1-5), y la puntuación media de los ítems se sitúa entre 3 (“A veces lo siente”) y 4 (“Casi siempre”), con un promedio total de $M = 3,4$ que sugiere que la mayoría de los niños y niñas tienden a expresar respuestas que se encuentran en el rango medio-alto de la escala, indicando

una evaluación moderada a positiva de su nivel de inteligencia emocional. La desviación estándar ($SD = 1,336$) refleja una dispersión moderada en las respuestas, lo que sugiere que, aunque la tendencia central es relativamente alta, existe variabilidad en las puntuaciones individuales de los participantes.

El coeficiente de consistencia interna $\alpha = ,824$ muestra un valor adecuado de fiabilidad, lo cual indica que los ítems del cuestionario son consistentes en la medición del constructo de la inteligencia emocional. Este valor está en línea con estudios previos que también han reportado altos índices de fiabilidad para la escala EQ-i (Bar-On y Parker, 2000; Ferrándiz et al., 2012), lo que refuerza la validez del instrumento en el contexto de esta investigación. La consistencia interna obtenida es un indicador de que el cuestionario es adecuado para medir los aspectos de la inteligencia emocional de los participantes, mostrando que los ítems utilizados en la escala están bien alineados y reflejan de manera coherente las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 29

Análisis Descriptivo de los Ítems de la Escala EQ-i: Media, Desviación Estándar y Consistencia Interna.

VALORES MÍNIMO-MÁXIMO					
	Teórico	Observado	M	SD	α
EQ-I	1-5	1,86-4,88	3,42	1,336	,824

Se realizó un análisis descriptivo de los 53 ítems de la escala con el objetivo de explorar las características fundamentales de las respuestas obtenidas en relación a cada factor evaluado. En este análisis que se muestra en la Tabla 30 se consideraron medidas de tendencia central como la media (M), junto con medidas de dispersión como la desviación estándar (SD), además de las distribuciones de las respuestas a través de los valores de asimetría y curtosis.

La media general, como ya se comentó anteriormente refleja una tendencia moderadamente positiva en las respuestas, donde las medias globales más altas de son las pertenecientes al factor interpersonal ($M=3,84$) y al estado de ánimo ($M=3,80$). Al contrario, los valores más bajos se encuentran encuadrados en la dimensión de gestión de estrés ($M=2,68$) y en la adaptabilidad ($M=3,41$).

En el análisis descriptivo de los ítems de la escala EQ-i, se observan diferentes patrones de respuesta entre los participantes., el ítem **I1** “*Me gusta divertirme*” muestra una media de **4,88** con una desviación estándar baja de **,517**, lo que sugiere una tendencia clara hacia respuestas positivas. Por otro lado, ítems como **I6** “*Me resulta difícil controlar*

mi ira” y el I37 “No soy muy feliz” muestran medias más bajas ($M = 2,38$ y $M = 1,86$, respectivamente) lo que indica que los participantes tienden a percibir que experimentan dificultades en estos aspectos.

En cuanto a la dispersión de los datos, las desviaciones estándar oscilan entre, **849** y, **644**, lo que sugiere una variabilidad considerable en las respuestas de los participantes en ciertos ítems.

Los valores de **asimetría** y **curtosis** se mantuvieron dentro del rango esperado ($\pm 1,5$), lo que sugiere que la mayoría de los ítems presentan distribuciones relativamente simétricas, con una ligera concentración de respuestas en los valores centrales. Estos resultados refuerzan la idoneidad de la escala para la medición de las variables socioemocionales analizadas.

Tabla 30

Estadística descriptiva para toda la muestra de EQ-i.

ITEMS	ESCALA EQ-I: YV (N=153)	M	SD	MIN-MAX	CURTOSIS (ET=0,39)	ASIMETRÍA (ET=0,196)
I1. Me gusta divertirme		4,88	,517	1-5	2,988	-5,09
I4. Soy feliz		4,43	,894	1-5	3,292	-1,861
i9. Me siento seguro de mí mismo/a		3,8	1,325	1-5	-,552	-,799
I13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien		3,49	1,429	1-5	1,089	-,512
I19. Espero lo mejor		4,15	1,234	1-5	,369	-1,269
I23. Me gusta sonreír		4,41	1,048	1-5	2,599	-1,849
I29. Sé que las cosas saldrán bien		3,63	1,385	1-5	-1,006	-,547
I32. Sé cómo pasar un buen momento		4,12	1,289	1-5	,516	-1,323
I37*. No soy muy feliz		1,86	1,377	1-5	,734	1,477
I40. Me siento bien conmigo mismo		4,25	1,143	1-5	,855	-1,412
I47. Soy feliz con el tipo de persona que soy		4,44	1,056	1-5	3,178	-2,005
I50. Me entretienen las cosas que hago		3,69	1,411	1-5	-,721	-,792
I56. Me gusta mi cuerpo		4,42	1,018	1-5	3,627	-2,033
I60. Me gusta cómo me veo		4,49	1,014	1-5	3,802	-2,142

ITEMS ESCALA EQ-I: YV (N=153)	M	SD	MIN-MAX	CURTOSIS (ET=0,39)	ASIMETRÍA (ET=0,196)
FACTOR ADAPTABILIDAD					
I12. Cuando me hacen preguntas difíciles, no me doy por vencido	2,91	1,583	1-5	-1,555	,17
I16. Es fácil para mí entender cosas nuevas	3,48	1,382	1-5	-1,083	-,498
I22. Puedo entender preguntas difíciles	3,19	1,481	1-5	-1,396	-0,27
I25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	3,85	1,332	1-5	-,618	-,831
I30. Ante preguntas difíciles puedo dar buenas respuestas	3,53	1,353	1-5	-1,091	-,435
I34. Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil	3,23	1,458	1-5	-1,384	-,199
I38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras	3,23	1,471	1-5	-1,366	-,252
I44. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	3,61	1,54	1-5	-1,249	-,6
I48. Soy bueno/a para resolver problemas	3,75	1,33	1-5	-,632	-,761
I57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido	3,84	1,483		-,677	-,928
FACTOR MANEJO DEL ESTRÉS					
I3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado	2,38	1,552	1-5	-1,133	,673
I6*. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)	3,03	1,53	1-5	-1,509	-,256
I11. Sé cómo mantenerme tranquilo	3,56	1,45	1-5	-1,098	-,551
I15*. Algunas cosas me enfadan mucho	3,24	1,469	1-5	-1,338	-,162
I21*. Me peleo con la gente	2,29	1,277	1-5	-,215	,911
I26*. Tengo mal genio	2,26	1,337	1-5	-,56	,833
I35*. Me enfado con facilidad	2,65	1,515	1-5	-1,374	,399
I39. Tienen que pasar muchas cosas para que me enfade	2,86	1,562	1-5	-1,527	,137
I46*. Cuando me enfado, me enfado durante mucho	2,2	1,416	1-5	-0,366	1,002
I49*. Me resulta difícil esperar mi turno	2,77	1,554	1-5	-1,458	,282
I54*. Me enfado con facilidad	2,55	1,442	1-5	-1,073	,522
I58*. Cuando me enfado actúo sin pensar	3,03	1,539	1-5	-1,526	,033

ITEMS ESCALA EQ-I: YV (N=153)	M	SD	MIN-MAX	CURTOSIS (ET=0,39)	ASIMETRÍA (ET=0,196)
FACTOR INTERPERSONAL					
I2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas	3,3	1,415	1-5	-1,207	-1,597
I5. Me importa lo que les sucede a otras personas	3,35	1,644	1-5	-,392	-,3
I10. Sé cómo se sienten las otras personas	3,41	1,412	1-5	-1,207	-1,597
I14. Soy capaz de respetar a los demás	4,07	1,236	1-5	-,392	-0,3
I20. Tener amigos es importante.	4,63	0,849	1-5	-1,207	-1,597
I24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros	3,76	1,525	1-5	-,392	-,3
I36. Me gusta hacer las cosas para los demás	4,31	1,15	1-5	-1,207	-1,597
I41. Hago amigos con facilidad.	3,99	1,381	1-5	-,392	-,3
I45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas	3,81	1,503	1-5	-1,207	-1,597
I51. Me gustan mis amigos.	4,58	0,944	1-5	-,392	-,3
I55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos/as no es feliz	4,01	1,328	1-5	-1,207	-1,597
I59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada	3,48	1,487	1-5	-,392	-,3
FACTOR INTRAPERSONAL			1-5		
I7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento	3,29	1,576	1-5	-1,472	-,283
I17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	3,18	1,528	1-5	-1,499	-,078
I28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	3,23	1,562	1-5	-1,509	-,198
I31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad	3,01	1,533	1-5	-1,486	,033
I43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento	2,78	1,599	1-5	-1,552	,233
I53*. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás	2,87	1,567	1-5	-1,542	,136

*Nota. Los ítems señalados con * poseen puntuación inversa.*

V.14.4. Cuestionario de Atención Plena (MAAS): Evaluación de la Consciencia y Presencia en el Momento

La atención plena *Mindfulness* es un atributo de la consciencia que se ha creído durante mucho tiempo que promueve el bienestar, etimológicamente en español no es muy definible al no tener una traducción exacta, aunque se puede concretar como “prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar” (Kabat-Zinn, 1994, p.4). Este “prestar atención” o atención plena se puede medir desde dos perspectivas, por autoinformes o a través de pruebas de neuroimagen. De las diversas escalas o cuestionarios de atención plena validados en la actualidad, esta investigación se remitirá a la realización de autoinforme utilizando la escala de Consciencia de Atención Consciente (*Mindful Attention Awareness Scale*, MAAS por sus siglas en inglés), que permitirá medir cualidades relacionadas con el constructo del bienestar como los sentimientos, tareas, sensaciones y sentimientos (Brown y Ryan, 2003).

El instrumento utilizado es la versión española de la escala MASS que permite medir de forma clara y breve en poblaciones con o sin experiencia anterior en meditación, para ello esta escala está formada por 15 ítems con el formato de respuesta de escala tipo Likert puntuadas de 1 a 6, (1: Casi siempre; 2: Muy frecuente; 3: Bastante a menudo; 4: Algo poco frecuente; 5: Muy poco frecuente; 6: Casi nunca), en la que una alta puntuación indica una mayor capacidad de atención y consciencia. El nivel de atención y consciencia medido en esta escala se obtiene a partir de la media aritmética de los ítems y el rango de puntuación total oscilaría entre 15 y 90 (Soler et al., 2014).

Esta escala posee una correlación positiva con constructos como la inteligencia emocional y una buena consistencia interna con un valor de,85 en el alfa de Cronbach. (Calvete et al., 2014) Esta investigación de índole cuantitativa se realizó a los 153 niños y niñas que se están referenciando en los otros estudios de esta Tesis y por su claridad en las cuestiones no es necesario la realización de un previo entrenamiento para la ejecución del test a estos.

V.14.4.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de las Capacidades de Atención Plena

El tamaño muestral del estudio de MAAS-C está formado por 153 niños y niñas que están cursando la etapa de Educación Primaria (primer y tercer curso de la etapa), distribuidos: el 46,4% (71) de ellos son niños, y el 53,6, % (82) niñas. La edad de los participantes está comprendida entre 6 y 8 años (6 años= 48,4 %; 7 años= 4%; 8 años=49%).

Las estadísticas descriptivas de los valores obtenidos en la respuesta de la escala MAAS, que se muestra en la Tabla reflejan una media-alta $M=4,32$, situada entre los

valores 4= “Algo poco frecuente” y 5= “Muy poco frecuente”, valores con respuestas alta permiten vislumbrar una alta capacidad Mindfulness y de conciencia plena en el grupo. El índice de fiabilidad de puntuaciones de la escala es aceptable al ser $\alpha=,740$ Tabla 31 (Frías-Navarro, 2021).

Tabla 31

Análisis Descriptivo de los Ítems de la MAAS C: Media, Desviación Estándar y Consistencia Interna.

VALORES MÍNIMO-MÁXIMO					
	Teórico	Observado	M	D.S	α
MAAS	1-6	3,73-4,93	4,32	1,723	,740

En un análisis más detallado de los valores presentados en la Tabla 32, se destaca los ítems con valores cercanos o por debajo de la media global que señalan valores más bajos a la media global. En particular el ítem M11 ($M= 3$), “*Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo*”, el ítem M12 ($M=3,82$) “*Entro en una habitación y luego me pregunto por qué o cómo fui allí*” y el ítem M13 ($M=3,84$) “*No puedo dejar de pensar en el pasado o el futuro*”, muestran medias que oscilan entre 3 y 4 en la escala de respuesta, lo que indican que los niños y niñas responden con frecuencia entre las categorías “bastante a menudo” y “poco frecuente”. Este patrón de respuestas puede sugerir una cierta dispersión en las percepciones del alumnado sobre su conciencia y comportamiento.

Por otro lado, en el extremo opuesto, se observan los ítems M8 ($M=4,93$) “*Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas*” y el M9 ($M=4,77$) “*Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que no presto atención a lo que estoy haciendo en este momento para alcanzarla*” los cuales presentan puntuaciones altas, cercanas a 5 “Muy poco frecuente”, Estos resultados sugieren un alto grado de conciencia plena, responsabilidad y concentración en la ejecución de tareas por parte de los niños y niñas, indicando como estos tienden a estar más presentes y enfocados en sus actividades, evitando distracciones y mostrando una mayor dedicación y atención a sus objetivos.

Los resultados obtenidos de la desviación estándar $SD=1,723$ y de la varianza media extraída de 2,97 indican una considerable dispersión en los datos. Esto sugiere que los niveles de atención plena varían significativamente entre los niños y niñas participantes, sin que todos experimenten los mismos niveles de atención. Además, La asimetría negativa observada en todos los ítems y la curtosis negativa en la mayoría (con la excepción del ítem M13, que presenta una curtosis -1,575) indican que los valores se encuentran dentro del rango de normalidad, con un valor inferior a ± 1.5 La asimetría

negativa sugiere que las puntuaciones se concentran principalmente en los valores altos de la escala (frecuente y muy frecuente), lo que implica una tendencia hacia niveles altos de atención plena. Por su parte, los valores negativos de curtosis reflejan una distribución sesgada hacia la izquierda, lo que indica que los datos presentan una forma más plana que la distribución normal. (Pérez y Medrano, 2010).

Tabla 32*Estadística descriptiva de la escala MAAS-C.*

CONTENIDO	MEDIA	SD	MIN. -MAX	ASIMETRÍA (ET=0.196)	CURTOSIS (ET=0.39)
M1. Podría sentir una emoción y no darme cuenta de ella hasta más tarde	4,12	1,67	1-6	-,369	-1,078
M2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención o por estar pensando en otra cosa	4,52	1,518	1-6	-,57	-,925
M3. Me resulta difícil estar centrado en lo que está pasando en el momento presente	4,38	1,614	1-6	-,588	-,955
M4. Camino rápido para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino	4,18	1,721	1-6	-,387	-1,241
M5. No me doy cuenta de si mi cuerpo se siente tenso o incómodo hasta que se pone muy mal	4,35	1,719	1-6	-,609	-,975
M6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez	4,12	2,011	1-6	-,527	-1,416
M7. Parece que estoy haciendo las cosas de forma automática sin realmente ser consciente de lo que estoy haciendo	4,5	1,69	1-6	-,743	-,848
M8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas	4,93	1,49	1-6	-1,157	,007
M9. Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que no presto atención a lo que estoy haciendo en este momento para alcanzarla	4,77	1,554	1-6	-1,019	-,272
M10. Hago trabajos o tareas de forma automática, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo	4,55	1,751	1-6	-,873	-,675
M11. Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo	3,73	1,821	1-6	-,098	-1,426
M12. Entro en una habitación y luego me pregunto por qué o cómo fui allí	3,82	1,858	1-6	-,178	-1,387
M13. No puedo dejar de pensar en el pasado o el futuro	3,84	2,007	1-6	-,227	-1,575
M14. Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención	4,66	1,683	1-6	-,92	-,613
M15. Picoteo sin ser consciente de que estoy comiendo	4,57	1,845	1-6	-,951	-,679

En un análisis más personalizado de los valores reflejados, se debe señalar los ítems que señalan valores más bajos a la media global: el ítem M11 ($M=3$, “*Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo*”); el M12 ($M=3,82$: “*Entro en una habitación y luego me pregunto por qué o cómo fui allí*”) y el M13 ($M=3,84$: “*No puedo dejar de pensar en el pasado o el futuro*”), estos tres ítems tienen valores comprendidos entre la escala 3 y 4 (bastante a menudo y poco frecuente) que pueden indicar una cierta dispersión y falta de conciencia en el comportamiento de los encuestados.

En el lado contrario se observa como el ítem M8 ($M=4,93$ “*Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas*”) y el M9 ($M=4,77$ “*Me concentro tanto en la meta que quiero alcanzar que no presto atención a lo que estoy haciendo en este momento para alcanzarla*”) están valorados con una puntuación alta, cercana a 5 (Muy poco frecuente), aspecto que denota un alto rasgo de conciencia plena, responsabilidad y concentración en la ejecución de tareas.

La desviación estándar $SD=1,723$ y una varianza media extraída de 2,97 indican una dispersión en los datos obtenidos, donde no todos los niños y niñas experimentan la misma magnitud en sus niveles de atención plena. La asimetría (negativa en todos los ítems) y curtosis (negativa en la mayoría de ítems), reflejan valores inferiores a ± 1.5 (con una única excepción poco representativa en el ítem M13, curtosis -1,575) que permiten valorar los valores dentro de la normalidad. Esta asimetría negativa refleja como los valores tienden a situarse en las puntuaciones altas, acumulándose en valores positivos (frecuente y muy frecuente), mientras que los valores de curtosis negativos, indican una distribución sesgada a la izquierda y algo más plana que una normal. (Pérez y Medrano, 2010).

V.15. Análisis Comparativo y Relaciones entre Variables

V.15.1. Procesamiento de Datos y Comparación de Grupos

En este apartado se desarrollarán los resultados obtenidos a partir del estudio de los datos estadísticos. Con dos líneas diferentes de trabajo para poder confirmar la importancia de la intervención realizada el estudio se inicia con un estudio previo y posteriormente se realizará el estudio de campo.

En primer lugar, los resultados del estudio previo centrado principalmente en la relación entre las diferentes variables y partiendo de los planteamientos desarrollados en el marco teórico que conforman este trabajo, se plantea la necesidad de averiguar si estas (el sexo, la edad, la atención, plena, las habilidades interpersonales, las intrapersonales,

los niveles de estrés y de ansiedad, así como la adaptabilidad que los niños y niñas) están relacionadas entre sí y cuál es la naturaleza de su relación, y, por otro lado, determinar la importancia que la intervención de práctica de meditación en casa posee en cada una de estas dimensiones.

V.15.1.1. Comparación de las Dimensiones en Relación con la Edad de los Participantes

Con los resultados obtenidos en las diferentes escalas de las dimensiones se realizan en primer lugar un análisis de frecuencias de cada una de las diferentes variables del estudio (Práctica en casa, Satisfacción, Atención Plena e Inteligencia Emocional) con respecto al sexo y edad de los participantes del grupo. Para el cálculo de las diferencias en función de la edad se realiza un análisis de frecuencias que reportan diferentes resultados que se indican a continuación:

En primer lugar, el estudio de frecuencias por edades de niños y niñas que practican en casa se muestra en la Tabla 33. En este análisis se observa cómo el 24,8% (38 de $n=153$) de los niños y niñas de 6 años no practican frente al 23,5% que sí practican en esa edad, por lo que se observa una distribución bastante equilibrada en esta franja de edad. Con respecto a los que tienen 7 años de edad, teniendo en cuenta la escasa proporción de niños y niñas que tienen esta edad los valores representativos son escasos, concretamente un 2,6% (4 de $n=153$) no practican frente al 1% que sí lo hacen en esta edad. Por último, aquellos que tienen 8 años y reportan no practicar tienen una mayoría destacable, concretamente un 41,8% (64 de $n=153$) frente solo al 7,2% que sí indican realizar prácticas de mindfulness. Resumiendo, se observa como la mayoría de los niños y niñas en cada grupo de edad no practica en casa, especialmente aquellos que tienen 6 y 8 años.

Tabla 33

Distribución de frecuencias según la edad con Práctica en casa.

Edad	PRÁCTICA EN CASA			
	No practica		Sí practica	
	N	%	N	%
6 años	38	24,8%	36	23,5%
7 años	4	2,6%	0	1 %
8 años	64	41,8%	11	7,2%

Con respecto a la dimensión Satisfacción, los resultados reflejados en la Tabla 34 indican que una gran mayoría de los niños y niñas, un 69,9% (107 de $n=153$) reportan tener un nivel de satisfacción moderado (algo satisfechos). La proporción de estudiantes muy satisfechos se sitúa alrededor de 15,7% (24 de $n=153$) y el porcentaje de estudiantes nada satisfechos de aproximadamente un 14,4% (24 de $n=153$) también es relevante. Por edades, la mayoría de los niños y niñas de 6 años están algo satisfechos 30,7% (47 de $n=153$), con una proporción baja en aquellos que reportan bajos niveles de satisfacción, solo un 6,5%. Los que tienen 7 años, igual que ocurre en otras dimensiones y debido al escaso número de niños y niñas encuadrados en esa edad, solamente un 4,58% (7 de $n=153$) y, por último, aquellos niños y niñas que tienen 8 años destacan los que reportan niveles de satisfacción media de 37,5% (57 de $n=153$), que es el grupo más numeroso en cuanto a los niveles medios de satisfacción del grupo total.

Tabla 34

Distribución de frecuencias según la edad con Satisfacción.

Edad	SATISFACCIÓN					
	Nada satisfecho		Algo satisfecho		Muy satisfecho	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
6 años	10	6,54%	47	30,7%	17	11,1%
7 años	7	4,58%	3	1,96 %	0	0,0%
8 años	5	3,27%	57	37,25%	7	4,58%

Los resultados obtenidos en el análisis de la dimensión Inteligencia Emocional, desglosados en los factores que lo conforman (Estado de ánimo, Adaptabilidad, Estrés, Interpersonal e Intrapersonal) en relación con la edad, se muestran en la Tabla 35.

Comenzando con el factor Estado de Ánimo, los resultados obtenidos según la edad reflejan algunas diferencias interesantes entre los grupos de 6, 7 y 8 años.

En el grupo de 6 años el 17,0% ($n=153$) de los niños y niñas reportan un nivel bajo de estado de ánimo, y el 21,6% ($n=153$) indican un nivel alto de adaptabilidad. Continuando con el grupo de 7 años (hay que tener en cuenta el escaso grupo que conforman los comprendidos en esta edad, solo 4 ($n=153$), los valores indican como el 1,3% ($n=153$) reportan una alta adaptabilidad. Por último, el grupo más numeroso, el de 8 años ($n=153$), la mayoría de este el 39,2% ($n=153$) indican un bajo nivel de adaptabilidad.

Los datos muestran que, en general, los estudiantes de 6 años tienen una distribución más equilibrada de su estado de ánimo, con una proporción considerable en el nivel alto de bienestar emocional. Sin embargo, los estudiantes de 8 años parecen experimentar un nivel bajo de ánimo más significativo. En el caso de 7 años, debido al tamaño limitado de la muestra, los resultados no proporcionan una visión clara, pero aun así se observa una baja variabilidad en los niveles de ánimo.

Continuando con la Adaptabilidad reportada y según la edad (6, 7 y 8 años), en líneas generales los resultados indican que, los niños y niñas muestran una buena capacidad de adaptación, aunque se observa que existe una proporción significativa que indican niveles bajos de adaptabilidad, especialmente en los grupos de 6 y 8 años.

Los niños y niñas de 6 años indican un nivel de adaptabilidad medio 22,9% ($n=153$) frente a un 13,7% que han reportado una alta adaptabilidad, continuando con los grupos de edad, los de 7 años que indican un nivel alto de adaptabilidad 0,7% representan un nivel extremadamente bajo que puede ser un reflejo de la pequeña muestra de este grupo y por último el grupo de 8 años muestran una mayor proporción en el nivel medio 32% ($n=153$) y cabe señalar el 11,8% de niños y niñas que se declaran con un bajo nivel.

Los niveles de niños y niñas que declaran un nivel bajo de adaptabilidad, especialmente en 6 y 8 años, refuerzan la idea de implementar los programas de intervención en mindfulness que se desarrollarán más adelante y que les permitan gestionar mejor los cambios y desafíos en su entorno escolar.

El siguiente factor a estudio, el estrés y los niveles de estos en los niños y niñas revela patrones distintos en cada grupo de edad, así en el grupo de 6 años muestra una distribución relativamente equilibrada entre los niveles de estrés, con un 18,3% de ellos en el nivel bajo, un 26,1% ($n=153$) en el nivel medio y un bajo porcentaje de 3,9% en el nivel alto. A continuación, el grupo formado por aquellos que tienen 7 años y debido a la pequeña muestra, los resultados de los niños y niñas de 7 años no proporcionan una visión clara de su nivel de estrés. Sin embargo, estos presentan niveles muy bajos de estrés, con solo un 0,7% en los niveles bajo y medio, y 0,7% en el nivel alto y por último el grupo de 8 años el 33,3% ($n=153$) de estos están en el nivel medio de estrés. Además, el 15,7% está en el nivel alto, lo que sugiere que más de un 15% de los estudiantes de 8 años están experimentando un nivel significativo de estrés.

En general, los resultados sugieren que, si bien el grupo de 6 años no presenta un nivel de estrés alarmante, el grupo de niños y niñas de 8 años de edad si pueden estar experimentando mayores dificultades emocionales que deben abordarse para garantizar un desarrollo emocional saludable.

Otro factor relevante es el interpersonal, que influye en la capacidad de los niños y niñas para interactuar de manera efectiva con sus compañeros y adultos. En el grupo de 6 años, se observa una distribución significativa en los tres niveles de habilidades interpersonales: 13,1% en el nivel bajo, 24,2% ($n=153$) en el nivel medio y 11,1% en el nivel alto. Continuando con el grupo de 7 años muestran una distribución muy baja en todos los niveles, a pesar de esto, se observa que algunos niños y niñas de este grupo de edad tienen habilidades interpersonales moderadas, el 1,3%, mientras que otros presentan habilidades relativamente bien desarrolladas otro 1,3 % ($n=153$). Finalmente, en el grupo de 8 años, el 31,4% de los niños y niñas ($n=153$) se encuentran en el nivel medio grupo de grupo de habilidades, mientras que el 10,5% alcanza el nivel alto.

Los datos de niveles de habilidades interpersonales muestran que, en términos generales, los estudiantes más jóvenes (6 años) aún están en una fase temprana de su desarrollo social y emocional, mientras que los estudiantes de 8 años tienen un nivel más consolidado de habilidades interpersonales.

Por último, el factor que cierra este estudio de Inteligencia Emocional y su relación con el grupo de edades del grupo de estudio, la intrapersonal que aborda aspectos como la autorregulación emocional, la autoconciencia, y la autoestima, se observa una distribución significativa en el grupo de estudio según la edad. Para los niños y niñas de 6 años de edad el 15,0% ($n=153$) se encuentra en el nivel alto de habilidades intrapersonales. En el grupo de 7 años el 1,3% ($n=153$) presentan un nivel alto, (aunque con una incidencia grupal baja debido a la pequeña muestra que conforman este grupo de edad). Finalmente, en el de 8 años, solo el 5,9% ($n=153$) de alcanza un nivel alto, mientras que el grupo mayoritario, un 29,4% ($n=153$) se encuadran en el nivel medio en cuanto a las habilidades intrapersonales.

En resumen, el grupo tiene habilidades intrapersonales moderadamente desarrolladas en general, Aunque hay algunos niños y niñas con habilidades intrapersonales avanzadas, la mayoría se encuentra en niveles intermedios.

Tabla 35*Distribución de frecuencias según la edad con las dimensiones de IE.*

INTELIGENCIA EMOCIONAL						
Estado de ánimo						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6 años	26	17,0%	15	9,8%	33	21,6%
7 años	1	0,7%	1	0,7%	2	1,3%
8 años	60	3,92%	10	6,5%	5	3,3%
Adaptabilidad						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6 años	18	11,8%	35	22,9%	21	13,7%
7 años	1	0,7%	2	1,3%	1	0,7%
8 años	18	11,8%	49	32,0%	8	5,2%
Estrés						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6 años	28	18,3%	40	26,1%	6	3,9%
7 años	1	0,7%	2	1,3%	1	0,7%
8 años	0	0,0%	51	33,3%	24	15,7%
Interpersonal						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6 años	20	13,1%	37	24,2%	17	11,1%
7 años	0	0,0%	2	1,3%	2	1,3%
8 años	11	7,2%	48	31,4%	16	10,5%
Intrapersonal						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
6 años	20	13,1%	31	20,3%	23	15,0%
7 años	0	0,0%	2	1,3%	2	1,3%
8 años	21	13,7%	45	29,4%	9	5,9%

V.15.1.2. Comparación de las Dimensiones en Relación al Género de los Participantes

El estudio en torno al sexo de los participantes en el estudio y las diferentes dimensiones relacionadas se pueden observar en las tablas que a continuación se detallan. Concretamente la relación entre el sexo y la dimensión de practica en casa que se muestra en la Tabla 36, los niños (masculino) muestran una proporción significativa el 31,4% ($n=153$) no practica en casa, y solo el 15,0% de los estudiantes masculinos realiza prácticas en casa, lo que es una cantidad menor en comparación con el porcentaje que no practica. En el caso de las niñas (femenino) un 37,9% ($n=153$) no practica en casa, que es una proporción aún mayor que en los niños y el 15,7% del alumnado femenino, al igual que los niños, realiza prácticas en casa.

En general, hay una baja participación en prácticas en casa tanto para el alumnado masculino como femenino. Si bien las niñas (femenino) tienen una ligera tendencia a no practicar más que los niños (masculino) la diferencia no es notable.

Tabla 36

Distribución de frecuencias según el sexo y practica en casa.

SEXO	PRÁCTICA EN CASA			
	No practica		Si practica	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	48	31,4%	23	15,0%
Femenino	58	37,9%	24	15,7%

Continuando con el análisis, la dimensión Satisfacción, cuyos valores se pueden observar en la Tabla 37, son moderados en ambos sexos. Concretamente en el grupo masculino destaca el 35,9% ($n=153$) está algo satisfecho, lo que es la mayor proporción dentro de este grupo y solo un 5,2% ($n=153$) se siente muy satisfecho. En cuanto a las niñas (femenino) un 37,9% ($n=153$) está algo satisfecho, un porcentaje ligeramente mayor que en el grupo masculino y un 10,5% ($n=153$) se siente muy satisfecho, una proporción mayor que en el sexo masculino, lo que refleja que un grupo del alumnado femenino experimenta una mayor satisfacción con respecto a los niños (masculino).

En términos generales, los niveles de satisfacción son moderados en ambos sexos, con una mayoría de alumnado en el grupo de “algo satisfecho”. Sin embargo, el alumnado femenino tiende a reportar mayores niveles de satisfacción, con una proporción más alta en la categoría de “muy satisfechas”.

Tabla 37*Distribución de frecuencias según el sexo y Satisfacción.*

SEXO	SATISFACCIÓN					
	Nada satisfecho		Algo satisfecho		Muy satisfecho	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	8	5,2%	55	35,9%	8	5,2%
Femenino	8	5,2%	58	37,9%	16	10,5%

Los resultados obtenidos en relación con la atención plena del alumnado diferenciados por sexo que se muestran en la Tabla 38, ofrecen una visión positiva sobre la capacidad de concentración de estos y estas en este estudio. La mayoría se encuentran en los niveles medio y alto de atención plena, lo que indica que una gran proporción de los niños y niñas son capaces de mantener un buen enfoque y concentración en sus actividades escolares.

En un análisis más pormenorizado, los datos muestran que las niñas (género femenino) tienden a tener un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles medio y alto de atención plena. Mientras que en el género masculino un 44,5% ($n=153$) se ubica en estos niveles, en las femeninas esta proporción alcanza el 52,2% ($n=153$). Aunque esta diferencia no es drástica, sugiere que el género femenino en esta muestra podría tener una mayor capacidad de concentración en comparación con niños (género masculino).

En resumen, los resultados reportados sobre la atención plena en este grupo son en su mayoría positivos, con una mayoría de niños y niñas en los niveles medio y alto. Aunque se observan algunas diferencias de género, no son lo suficientemente significativas como para hacer generalizaciones amplias.

Tabla 38*Distribución de frecuencias según el sexo y Atención plena.*

SEXO	ATENCIÓN PLENA					
	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	3	2,0%	33	21,6%	35	22,9%
Femenino	2	1,3%	40	26,1%	40	26,1%

Los datos obtenidos de las diferentes dimensiones que conforman la inteligencia emocional de este estudio (Estado de Ánimo, Adaptabilidad, Estrés, Interpersonal e Intrapersonal) relacionándolos con la variable género (masculino o femenino) que se muestran en la Tabla 39, presentan una serie de diferencias entre los estudiantes masculinos y femeninos, así como variaciones en los niveles de cada dimensión evaluada.

En una síntesis de cada dimensión clave, comenzado con Estado de Ánimo la mayoría del alumnado masculino un 26,8% ($n=153$) y femeninos 30,1% ($n=153$) se encuentran en el nivel bajo. Solo una fracción de estos y estas se encuentra en el nivel alto de estado de ánimo en ambos sexos 13,1% ($n=153$). Es relevante que los estudiantes de ambos sexos muestran una presencia relativamente baja en el nivel medio ($n=153$).

Continuando con la Adaptabilidad, el género femenino muestra una mayor tendencia a estar en el nivel medio 34,0% ($n=153$) en comparación con los niños (género masculino) 22,2% ($n=153$). Por otro lado, el sexo masculino presenta un mayor porcentaje en el nivel bajo 10,5% en comparación con las niñas (género femenino) 13,7% ($n=153$).

La dimensión de Estrés las niñas (género femenino) tienen una mayor proporción de en el nivel alto (11,8%) en comparación con el género masculino, un 8,5% ($n=153$). Además, niñas (género femenino) también muestran un mayor porcentaje en el nivel medio 32,0% ($n=153$) frente al género masculino, 28,8%. Esto sugiere que el sexo femenino en este grupo parece experimentar niveles más altos de estrés en comparación con el sexo masculino.

En términos de habilidades interpersonales las niñas (género femenino) sobresalen en el nivel alto con un 13,7% ($n=153$), mientras los niños (género masculino) se encuentran más distribuidos entre los niveles medio con un 24,8% ($n=153$) y bajo 12,4% ($n=153$).

Por último, la dimensión Intrapersonal tanto los niños (género masculino) como las niñas (género femenino) muestran una distribución bastante equilibrada, con una ligera tendencia de las mujeres hacia el nivel medio con un 28,1% ($n=153$). Ambos géneros presentan porcentajes similares en el nivel alto 10,5% en género masculino y 11,8% género femenino, mientras que en el nivel bajo el género masculino tiene un porcentaje más elevado en el nivel bajo 13,1% frente a 13,7% de las niñas (género femenino).

En resumen, los resultados sugieren que las niñas (género femenino) tienden a experimentar una mayor variabilidad emocional, con mayores niveles de estrés y una mayor concentración en los niveles bajos de estado de ánimo, adaptabilidad y habilidades interpersonales. Los niños (género masculino), por otro lado, presentan mayores niveles de adaptabilidad y una tendencia a manejar mejor el estrés en comparación con las niñas.

Tabla 39*Distribución de frecuencias según el sexo con Inteligencia Emocional.*

INTELIGENCIA EMOCIONAL						
Estado de ánimo						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	41	26,8%	10	6,5%	20	13,1%
Femenino	46	30,1%	16	10,5%	20	13,1%
Adaptabilidad						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	16	10,5%	34	22,2%	21	13,7%
Femenino	21	13,7%	52	34,0%	9	5,9%
Estrés						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	14	8,2%	44	28,8%	13	8,5%
Femenino	15	9,8%	49	32,0%	18	11,8%
Interpersonal						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	19	12,4%	38	24,8%	14	9,2%
Femenino	12	7,8%	49	32,0%	21	13,7%
Intrapersonal						
	Nivel Bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino	20	13,1%	35	22,9%	16	10,5%
Femenino	21	13,7%	43	28,1%	18	11,8%

V.15.13. Estudio de Relaciones y Correlaciones entre las Variables Evaluadas

Este estudio de la correlación permitirá obtener una visión más precisa de cómo las variaciones de cada dimensión pueden estar asociadas con las variaciones en otra, y así poder determinar si existe una asociación directa y proporcional entre ellas. Para ello se utiliza el coeficiente r de correlación de Pearson, que se puede observar en la Tabla 40 en la que se destacan los análisis significativos en las distintas correlaciones realizadas ($p < ,05$, $p < ,01$, y $p < ,001$).

A continuación, se detalla de forma pormenorizada las correlaciones de cada una de las diferentes dimensiones. La Satisfacción mantiene una correlación significativa con la variable Práctica en casa ($r = ,182$, $p = ,024$), lo que indica que las personas que practican más en casa tienden a reportar mayores niveles de satisfacción. Así mismo se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa con la variable Atención Plena, pero está es débil, poco perceptible y marginal ($r = -,153$, $p = ,059$).

Atención Plena posee una correlación significativa y positiva ($r = ,163$, $p = ,044$) con Adaptabilidad, lo que sugiere que a medida que aumenta la atención plena, también tiende a mejorar la adaptabilidad, aunque también se pueden observar correlaciones negativas cercanas al umbral con Satisfacción ($r = -,153$, $p = ,059$) que se puede interpretar como que a mayor puntuación en la atención plena (MAAS), puede haber una ligera disminución en la satisfacción y con Estrés ($r = -,148$, $p = ,069$) lo que sugiere que mayores niveles de Atención Plena podrían estar asociados con menores niveles de estrés, aunque no es estadísticamente significativa estos últimos dos valores al estar situados en el umbral de $p > ,005$ no se deben de interpretar de manera firme, aunque se puede considerar como reseñable el resultado.

Estrés mantiene correlaciones estadísticamente significativas y fuertemente asociadas con las relaciones Interpersonales ($r = ,320$, $p < ,001$), Edad ($r = ,486$, $p < ,001$) y Estado de Ánimo ($r = -,212$, $p = ,009$) esta última correlación negativa. De igual forma se pueden observar otras y fuertemente correlaciones estadísticamente significativas, como la negativa relacionada con la variable con Práctica en Casa ($r = -,240$, $p = ,003$), valores que pueden sugerir como a mayor nivel de estrés, los niños y niñas reportan mayores dificultades en las relaciones interpersonales y peor estado de ánimo. Además, los datos sugieren como el aumento en la atención plena y de práctica en casa de mindfulness podría estar asociado con una ligera disminución en los niveles de estrés. Un último dato aporta la información de cómo a medida que la edad aumenta, también lo hace el nivel de estrés

El Estado de Ánimo además de las correlación detallada anteriormente y negativas con Estrés, tiene además correlaciones fuertes y confiables con variables como Adaptabilidad ($r = ,333$, $p < ,001$), Relaciones interpersonales ($r = ,351$, $p < ,001$) e

Intrapersonal ($r = ,288, p < ,001$), de igual forma mantiene una correlación fuerte y negativa con Edad ($r = -,476, p < ,001$). Estos datos sugieren que cuando los niños y niñas sienten una mayor adaptabilidad, poseen mejor estado de ánimo. Además, aquellos con mejores relaciones interpersonales y una mayor habilidad intrapersonal tienden a tener un mejor estado de ánimo.

Con respecto a la variable Sexo, no se muestran correlaciones significativas con Satisfacción, Atención Plena, Estrés, Relaciones interpersonales, y Práctica en casa, lo que indica que el sexo no tiene un impacto importante con la mayoría de las variables estudiadas. Si se deben reseñar las correlaciones existentes con el resto, como es el caso de correlaciones débiles que mantiene con Adaptabilidad, correlación negativa ($r = -,164, p = ,043$), también negativa con Estado de Ánimo ($r = -,212, p = ,009$) y negativa por último con Edad ($r = -,142, p = ,033$). La única correlación positiva existente de esta variable es con la dimensión Intrapersonal ($r = ,358, p < ,001$).

Estos datos sugieren cómo los niños declaran ser menos adaptables que las niñas, mientras que en otras dimensiones como estado de ánimo y habilidades intrapersonales tienden a reportar mayores valoraciones que las niñas.

La variable edad mantiene una correlación significativa con las dimensiones Estrés ($r = ,486, p < ,001$), Estado de Ánimo negativa y altamente positiva ($r = -,476, p < ,001$), e Intrapersonal también negativa ($r = -,142, p = ,033$). Con el Estrés existe una relación positiva altamente significativa, ($r = ,486, p < ,001$). Estos datos y su valores positivos o negativos sugieren que a medida que aumenta la edad, también lo hace el nivel de estrés de los niños y niñas, al contrario, a más edad los niños y niñas indican peor estado de ánimo y habilidades intrapersonales.

La Práctica en Casa tiene una correlación positiva significativa con Satisfacción ($r = ,182, p = ,024$), Adaptabilidad ($r = ,175, p = ,031$), Estado de Ánimo ($r = ,189, p = ,019$). En cambio, presenta correlaciones negativas con la variable Interpersonal ($r = -,027, p = ,745$) y con edad, altamente significativa ($r = -,363, p < ,001$). Estos datos se pueden interpretar como que la práctica en casa reporta a los niños y niñas más adaptabilidad, menos estrés, mejor estado de ánimo y mayor satisfacción, además los datos reportan información que sugiere como a mayor edad los niños y niñas disminuyen el hábito de práctica en casa.

A modo de resumen, se puede concluir con los datos reportados, las siguientes correlaciones entre las variables estudiadas:

1. **Adaptabilidad, Estrés, Interpersonal y Estado de Ánimo** están significativamente relacionados entre sí en diversos niveles, indicando que las dimensiones personales y emocionales tienen fuertes interconexiones.
2. **Edad y estrés** tienen una relación significativa, mostrando que los niños con más edad tienden a experimentar más estrés.
3. El impacto de la meditación en la **Práctica en Casa** tiene una correlación positiva con **Adaptabilidad e Intrapersonal**, que sugiere que actividades regulares y continuas de este instrumento pueden mejorar estas habilidades.
4. El **Sexo** tiene algunas correlaciones con varias variables, pero débiles y se debe destacar la correlación con **Estado de Ánimo** que es la más significativa.
5. Los niños y niñas con un buen estado de ánimo tienden a tener un desarrollo Intrapersonal y mejores relaciones Interpersonales.

Tabla 40

Matriz de Correlaciones.

		SATISFACCIÓN	ATENCIÓN PLENA	ADAPTABILIDAD	ESTRÉS	INTERPERSONAL	ESTADO DE ÁNIMO	INTRAPERSONAL	SEXO	PRACTICA CASA	EDAD
Satisfacción	R de Pearson	—									
	valor p	—									
Atención plena	R de Pearson	-,153	—								
	valor p	,059	—								
Adaptabilidad	R de Pearson	,046	,163*	—							
	valor p	,572	,044	—							
Estrés	R de Pearson	-,002	-,148	,017	—						
	valor p	,979	,069	,832	—						
Interpersonal	R de Pearson	,055	,056	,320***	,270 ***	—					
	valor p	,502	,489	<,001	<,001	—					
Estado de ánimo	R de Pearson	,112	,129	,333 ***	-,212 **	,351 ***	—				
	valor p	,169	,111	<,001	,009	<,001	—				
Intrapersonal	R de Pearson	,062	,070	,279 ***	,031	,288 ***	,358 ***	—			
	valor p	,447	,388	<,001	,701	<,001	<,001	—			
Sexo	R de Pearson	,096	,011	-,164 *	,040	,137	-,012	,014	—		
	valor p	,240	,890	,043	,620	,091	,879	,863	—		
Práctica en casa	R de Pearson	,182 *	,013	,175 *	-,240 **	-,027	,189 *	,084	-,034	—	
	valor p	,024	,877	,031	,003	,745	,019	,301	,678	—	
Edad	R de Pearson	-,066	-,124	-,130	,486 ***	,080	-,476 ***	-,142	,033	-,363 ***	—
	valor p	0.419	,128	,109	<,001	,323	<,001	,080	,688	<,001	—

Nota. * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

V.15.14. Análisis Comparativo de las Diferentes Dimensiones Psicosociales

En este apartado, se ha realizado previamente un análisis de correlaciones para explorar las relaciones entre las variables de interés. Este análisis permitió identificar asociaciones significativas entre variables continuas, utilizando la correlación de Spearman. A continuación, se llevará a cabo un análisis descriptivo para proporcionar un resumen detallado de las características principales de las variables, tales como medias, medianas, desviaciones estándar y frecuencias. Este análisis servirá para contextualizar y comprender mejor la distribución de los datos en el estudio.

Junto a este análisis, se realiza la prueba de Mann-Whitney U para examinar las diferencias en las distribuciones de las variables. Este método es particularmente adecuado para evaluar las diferencias en las medianas de las distribuciones de los grupos sin requerir que los datos se ajusten a una distribución específica, garantizando así una mayor validez y robustez en los resultados. La combinación de estos enfoques estadísticos permitirá obtener una visión más completa sobre las relaciones y diferencias en los datos analizados.

Esta prueba no paramétrica es adecuada debido a que tras un análisis de normalidad de Shapiro-Wilk, los resultados obtenidos muestran como las dimensiones no muestran una distribución normal, lo que impide el uso de pruebas paramétricas tradicionales. La combinación de estos dos enfoques estadísticos permitirá obtener una visión más completa sobre las relaciones y diferencias de las variables reseñadas.

En este apartado se comienza con el análisis de la relación entre la variable Satisfacción de la Vida con la Práctica en casa. La tabla 41 muestra los valores de la prueba U de Mann-Whitney que permiten sugerir que existe una diferencia significativa en la satisfacción entre los niños y niñas que meditan y las que no meditan ($p = ,024$). Sin embargo, la diferencia de medias es extremadamente pequeña ($-4.72e-5$), lo que puede interpretarse como que, aunque hay una diferencia significativa, esta diferencia es prácticamente nula en términos absolutos.

Continuando con el estudio de esta relación, en la Tabla 42 se comparan los niveles de satisfacción entre los grupos de los que meditan y los que no lo hacen. A través de las estadísticas descriptivas, se observa diferencias de medias entre los niños y niñas que sí meditan ligeramente más alta ($M=2,19$) que los del grupo que no meditan ($M=1,99$), además las desviaciones y los errores estándar son relativamente bajos, lo que sugiere que las puntuaciones dentro de cada grupo son consistentes, aunque el grupo “Sí medita” tiene una ligera mayor dispersión que el grupo “No medita”.

En resumen, aunque los datos descriptivos sugieren una ligera diferencia en la satisfacción entre los grupos que meditan y los que no, la prueba de Mann-Whitney U

no evidencia una diferencia estadísticamente significativa. Esto indica que, la práctica de la meditación no tiene un impacto claro y medible sobre la satisfacción en la muestra analizada.

Continuando, en el siguiente párrafo se analiza la relación entre la variable Atención plena y la práctica de mindfulness. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney indican que el valor $p=,813$, lo cual es mucho mayor que el umbral comúnmente utilizado de ,05 para determinar significancia estadística. Esto sugiere que no existe una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de satisfacción entre el grupo de niños y niñas que, sí practican la meditación en casa, de aquellos que no lo hacen.

Profundizando en el análisis, se estudian los estadísticos descriptivos indicados en la Tabla 42, en ellos se puede comprobar cómo los niños y niñas tienen una media muy similar en cuanto a la atención plena, con una diferencia pequeña, lo que sugiere que no hay una diferencia significativa en términos generales entre los que practican y los que no practican.

Aunque las estadísticas descriptivas indican que las personas que meditan tienden a reportar una mediana de atención plena más alta (3,00 frente a 2,00 en el grupo que no medita), la prueba de Mann-Whitney U muestra que esta diferencia no es estadísticamente significativa. Esto sugiere que, aunque en términos descriptivos los que practican en casa reportan una ligera mayor satisfacción, el análisis estadístico no proporciona evidencia suficiente para concluir que la meditación tenga un impacto claro sobre la atención plena.

Las siguientes variables a estudio son las relacionadas con la Inteligencia Emocional, (Estado de Ánimo, Adaptabilidad, Interpersonal, Intrapersonal y Estrés) que se analizarán en conjunto. Los datos que referentes a la prueba Mann-Whitney U, que se muestran en la Tabla 16, sugieren que la práctica de mindfulness tiene un impacto significativo en diversas dimensiones de la inteligencia emocional, como el Estado de Ánimo ($p =,0023$), la adaptabilidad ($p=,034$) y la reducción del Estrés ($p =,003$), Sin embargo, no hay diferencia estadísticamente significativa con las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal.

Como en los párrafos anteriores, se continúa profundizando el análisis con los resultados descriptivos de estas variables que se muestran en la Tabla 42. Los resultados descriptivos muestran diferencias significativas en el Estado de Ánimo, donde los niños y niñas que reportan si realizar prácticas en casa tienen una media de $M=2.19$, mientras que aquellos que dicen no realizar la práctica tienen una media de $M=1.99$. Esta diferencia parece indicar que los que practican en casa experimentan un estado de ánimo más positivo en promedio. Con respecto a la Adaptabilidad la diferencia en las medias a favor de los que practican en casa es pequeña, lo que sugiere que aquellos

que practican la meditación tienden a ser más adaptables a nuevas situaciones. Igual ocurre con los factores Intrapersonal con diferencias de medias pequeñas ($M=2,04$ para los que practica y $M=2,00$ para los que no practican) e Interpersonal, con una media ligeramente superior entre los que practican ($M=2,04$) y los que no practican ($M=1,92$) datos que sugieren que no existe diferencias notables en ambas habilidades entre los dos grupos (practican en casa y no practican en casa). Por último, el análisis descriptivo de la variable Estrés, los niños y niñas que si practican tienen una media de $M=1,79$, significativamente más baja que la de los no ($M=2,11$), además las desviaciones estándar son bastante similares entre ambos grupos, lo que indica una distribución relativamente uniforme de las respuestas. Este dato es relevante, ya que sugiere que la práctica de mindfulness podría estar asociada con niveles más bajos de estrés.

Resumiendo, la información aportada por ambas pruebas (Mann-Whitney U y descriptivas), los resultados de estas variables sugieren que la práctica de mindfulness tiene un impacto positivo y significativo en varias dimensiones de la inteligencia emocional, especialmente en el estado de ánimo, la adaptabilidad y la reducción del estrés. Las diferencias entre los que afirman practicar en casa, con los que no lo hacen en estas dimensiones son estadísticamente significativas, lo que sugiere que la meditación puede ser una herramienta eficaz para mejorar el bienestar emocional y reducir el estrés. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones interpersonal e intrapersonal, lo que sugiere que la práctica de mindfulness no necesariamente afecta a estas habilidades particulares. Es posible que el impacto de mindfulness en estas dimensiones dependa de factores adicionales como la duración de la práctica, la frecuencia de la práctica o la intensidad del entrenamiento.

Tabla 41

Datos de la Prueba U de Mann-Whitney para las distintas variables con la Práctica en Casa.

VARIABLE	ESTADÍSTICO	P	DIFERENCIA DE MEDIAS
Satisfacción	2051	,024	-4.72e-5
Atención plena	2438	,813	2.54e-5
Estado de Ánimo	1979	,0023	-3,17e-5
Adaptabilidad	2010	,034	-1,36e-5
Interpersonal	2421	,758	1,16e-5
Intrapersonal	2257	,312	-3,81e-5
Estrés	1839	,003	3,74e-5

Tabla 42

Medias, Medianas, Desviaciones Estándar y Errores Estándar de las Dimensiones Interpersonal e Intrapersonal según la Práctica de Mindfulness.

	GRUPO	N	MEDIA	MEDIANA	DE	EE
Satisfacción	No medita	106	1,99	2,00	,488	,474
	Si medita	47	2,19	2,00	,537	,784
Atención plena	No medita	106	2,45	2,00	,554	,0538
	Si medita	47	2,47	3,00	,584	,0852
Estado de ánimo	No medita	106	1,58	1,00	,815	,0792
	Si medita	47	1,94	2,00	,919	,134
Adaptabilidad	No medita	106	1,88	2,00	,628	,0610
	Si medita	47	2,13	2,00	,711	,104
Interpersonal	No medita	106	2,04	2,00	,631	,0613
	Si medita	47	2,00	2,00	,722	,105
Intrapersonal	No medita	106	1,92	2,00	,678	,0658
	Si medita	47	2,04	2,00	,751	,109
Estrés	No medita	106	2,11	2,00	,607	,0589
	Si medita	47	1,79	2,00	,623	,0909

Nota: N = número de participantes; DE = Desviación estándar; EE = Error estándar.

El análisis final de las diferentes pruebas realizadas en este apartado reveló que las dimensiones emocionales y sociales, como Adaptabilidad, Estrés, Estado de Ánimo e Interpersonal, están estrechamente interrelacionadas, lo que subraya la importancia de abordar el bienestar emocional en los niños y niñas en esta etapa educativa de manera integral. Los resultados también indicaron que la edad está asociada con niveles más altos de estrés, lo que sugiere que a medida que los niños crecen, pueden experimentar mayores desafíos emocionales.

En cuanto a la práctica de meditación en casa, los niños que la realizaron mostraron una mejora en Adaptabilidad e Intrapersonal, lo que indica que la práctica regular de meditación podría contribuir al desarrollo emocional y personal. Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones Interpersonal e Intrapersonal, lo que sugiere que la práctica de mindfulness puede no tener el mismo impacto en todas las áreas emocionales.

Aunque el Sexo mostró algunas correlaciones con las variables, estas fueron débiles, y el Estado de Ánimo emergió como la relación más significativa. Esto sugiere que, aunque el sexo puede influir en ciertos aspectos, el estado emocional tiene una mayor relevancia para el bienestar general.

En conclusión, los hallazgos sugieren que la práctica de mindfulness tiene un impacto positivo en el bienestar emocional, particularmente en el estado de ánimo y la adaptabilidad, pero su efecto sobre otras dimensiones emocionales, como las habilidades interpersonales e intrapersonales, requieren mayor estudio, considerando factores como la duración, frecuencia y seguimiento de la práctica que los niños y niñas realizan.

V.16. Análisis Comparativo Pretest y Posttest: Evaluación de Cambios en Variables Clave

En este capítulo, se llevará a cabo un análisis comparativo de los resultados obtenidos a través de la intervención de un programa educativo en el aula, examinando los datos obtenidos antes (pretest) y después (posttest) de la implementación del mismo. El objetivo principal de este análisis es evaluar el impacto del programa en el aprendizaje y desarrollo del alumnado, identificando las posibles mejoras, así como los cambios significativos en los indicadores clave que se establecieron al inicio del estudio.

Para ello, se utilizarán diversas herramientas metodológicas que permitan comparar de manera rigurosa los resultados de los pretest y posttest, con el fin de determinar si la intervención ha logrado los efectos esperados. A través de este enfoque comparativo, se pretende proporcionar una visión clara y detallada de cómo los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes han evolucionado tras la aplicación del programa, permitiendo una reflexión crítica sobre su efectividad y áreas de mejora.

Este análisis no solo permite validar la hipótesis inicial de la investigación, sino que también ofrece un punto de partida para futuras investigaciones y la posible adaptación de programas similares en otros contextos educativos.

V.16.1. Cuestionarios de Clima del Aula (CES): Análisis del Clima Escolar

Para la selección de la muestra del alumnado que participó en el programa, se llevó a cabo un análisis previo del clima del aula, con el objetivo de comprender y diagnosticar las condiciones en las que se encontraba el grupo clase al momento de iniciar la intervención. El clima del aula hace referencia al ambiente emocional, social y pedagógico que prevalece dentro del aula, el cual puede influir de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este análisis fue fundamental para identificar las características y necesidades específicas del grupo de estudiantes, lo que permitió seleccionar a los participantes más adecuados para la intervención. Mediante diversas técnicas de evaluación, como encuestas, observaciones y entrevistas con los docentes, se pudo obtener una visión detallada sobre aspectos como la motivación, las dinámicas de interacción, el nivel de participación, y la percepción que el alumnado tenía sobre su entorno educativo.

Con base en esta información, se pudo diagnosticar en qué momento se encontraba el grupo clase, considerando factores como el rendimiento académico, las actitudes hacia el aprendizaje y las posibles barreras emocionales o sociales que pudieran afectar el desarrollo del alumnado. Este diagnóstico inicial proporcionó el contexto necesario para implementar el programa de manera más eficaz, ajustando las intervenciones a las necesidades específicas del grupo y asegurando que el enfoque pedagógico estuviera alineado con el clima del aula.

De esta manera, la selección de la muestra no fue un proceso aleatorio, sino un paso fundamentado en una comprensión profunda de la situación del grupo, lo que contribuyó a garantizar la relevancia y efectividad del programa aplicado.

La herramienta utilizada para valorar este constructo *Escala de Clima Escolar* (CES, por su abreviatura en inglés) permite valorar la percepción que el alumnado tiene del clima social escolar en las aulas (relaciones, desarrollo personal, estabilidad y cambio).

Para este estudio, el trabajo que se realiza se centra en una sola dimensión de esta escala CES, concretamente en las Relaciones **Interpersonales** que va a permitir evaluar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores en un contexto educativo, tanto entre alumnado como entre el profesorado y el alumnado. Abarca diversos aspectos como la implicación del alumnado en el entorno, el apoyo mutuo y la ayuda entre estos, la integración y la afiliación considerando tanto las relaciones alumnado-alumnado como profesorado-alumnado). El universo del estudio corresponde al ciclo de Educación Primaria en un colegio de Granada. La muestra se conformó con 77 niños y niñas pertenecientes a 3 aulas diferentes del mismo centro.

V.16.1.1. Análisis Factorial y Estadístico Descriptivo de la Variable de Relaciones Interpersonales

La fiabilidad de los instrumentos de medición es un aspecto crucial en cualquier estudio psicométrico, ya que garantiza que los resultados obtenidos sean consistentes y replicables. En este sentido, uno de los factores que influye directamente en la fiabilidad es la cantidad de ítems que conforman el constructo evaluado. Diversos estudios han

señalado que un número insuficiente de ítems puede comprometer la fiabilidad de una escala, mientras que una mayor cantidad tiende a mejorarla (Muñiz, 1998; Ventura-León y Luis, 2017).

Para evaluar la fiabilidad de la escala utilizada en este estudio, específicamente en el contexto del clima del aula, y dado que el número de ítems que conforman esta escala (30), la fiabilidad del clima del aula se realiza a partir de la validez convergente del factor que permitirá indicar si este constructo está correctamente medido por los indicadores propuestos, concretamente se utilizara la Varianza Media Extraída (VME), un indicador clave en la evaluación de la validez convergente.

La VME extraída con un alto valor de,93 se puede considerar aceptables. Según indican Cheung y Wang, 2017 un nivel aceptable debe de ser más del 70% (nivel bueno).

A continuación, se procede al análisis de cada subescala a partir de los resultados de los ítems que se muestran en la Tabla 43 y sus respectivas medidas estadísticas, tales como mínimo, máximo, media, desviación estándar, asimetría y curtosis.

Las estadísticas descriptivas global de cada ítem correspondientes a las tres dimensiones de la Escala de Clima Escolar CES utilizada en el estudio: Afiliación, Implicación y Ayuda, en general, reflejan un clima escolar medianamente favorable. Las medias de todas subescalas están por encima de $M= 1$, lo que indica que, aunque el clima no es completamente negativo, tampoco se percibe como plenamente positivo.

Con respecto a la desviación típica o estándar, (grado de distancia entre las puntuaciones individuales y la media) como indica Hurtado y Hurtado (2015), la mayoría de los reactivos tienen una desviación típica por debajo de 1 punto, valor que sugiere que las puntuaciones están ajustadas, a excepción del ítem IM22* = *“En esta clase muchos de los alumnados/as parecen estar medio dormidos”* que posee un sentido positivo por la recodificación del valor (2=falso).

En el análisis de los resultados obtenidos a partir de las subescalas, uno de los aspectos fundamentales a evaluar es la distribución de las respuestas de los participantes. En este contexto, se analizan las características de los valores de **asimetría**, un indicador que ofrece información relevante sobre la forma de la distribución de los datos.

Los valores de asimetría obtenidos en las diferentes subescalas no presentan una homogeneidad destacable, ya que dentro de cada subescala se observan tanto valores negativos como positivos, así como una distribución de puntuaciones altas y bajas sin una uniformidad clara. Esta variabilidad en los valores de asimetría refuerza la alta dispersión de los datos, lo que implica que las respuestas de los niños y niñas presentan una notable diversidad. Además, no se evidencia una concentración predominante

en puntuaciones altas, lo que sugiere que los participantes no se agrupan en torno a un conjunto específico de respuestas, sino que sus opiniones y percepciones están distribuidas de manera más heterogénea.

En un análisis más detallado de cada ítem y la escala muestra una tendencia hacia respuestas positivas en varios aspectos relacionados con la afiliación, la implicación y la ayuda del profesorado, lo que indica que los estudiantes en su mayoría perciben el ambiente escolar como favorable, concretamente en los ítems AF2= “*En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros*”) y AF8 = “*En esta clase se hacen muchas amistades*”, se observa una media baja, con valores de 1,04 y 1,08, respectivamente. Estas medias indican que la mayoría de los estudiantes tienden a estar de acuerdo con estas afirmaciones, lo que refleja una percepción positiva del ambiente de relaciones interpersonales. Además, la asimetría positiva en estos ítems (valores como 4,86 y 3,21) sugiere que hay una distribución sesgada hacia las puntuaciones más bajas, positiva (cerca del valor 1=verdadero), lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes están en favor de estas afirmaciones. Esta muestra que, en general, el alumnado percibe que se conocen bien entre sí y que se forman amistades dentro del aula.

De igual forma los ítems IM1= “*Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase*”, que tiene una media baja (1,05) pero una desviación estándar de 4,119. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes están de acuerdo con la afirmación, algunos pueden tener opiniones diferentes, lo que genera una amplia variabilidad en las respuestas y IM4= “*Los alumnos/as de esta clase están en las nubes*”, con una media de 1,77 y una desviación estándar de,426, refleja una mayor uniformidad en las respuestas, con la mayoría de los estudiantes en desacuerdo con la afirmación de estar distraídos.

Tabla 43

Datos estadísticos de la dimensión Relaciones Interpersonales en la escala CES.

ITEMS ESCALA CES	MÍNIMO-MÁXIMO	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ASIMETRÍA (E=0,274)	CURTOSIS (ES=,541)
AFILIACION	1,04 1,94	1,383	1,414	,358		
AF2.En clase, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros.	1-2	1,04		,195	4,86	22,200
AF5*. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	1-2	1,94		,248	-3,602	11,265

ITEMS ESCALA CES	MÍNIMO-MÁXIMO	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ASIMETRÍA (E=0,274)	CURTOSIS (ES=-,541)
AF8.En esta clase se hacen muchas amistades.	1-2	1,08		,270	3,212	8,539
AF11.En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad.	1-2	1,29		,455	,968	-1,093
AF14.En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	1-2	1,10		,307	2,648	5,146
AF17.A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	1-2	1,21		,408	1,469	,162
AF21*. En clase, los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse entre sí.	1-2	1,83		,377	-1,803	1,285
AF23*. En clase, se tarda mucho tiempo en conocer a todos/as por su nombre.	1-2	1,60		,494	-0,405	-1,886
AF26*. En esta clase hay algunos alumnos/as que no se llevan bien.	1-2	1,51		,503	-,026	-2,053
AF29*. Algunos compañeros no se llevan bien en clase.	1-2	1,55		,501	-,186	-2,018
IMPLICACION	1,05 1,77	1,298	1,25	,416		
IM1. Los alumnos/as ponen mucho interés en los que hacen en clase.	1-2	1,05		,223	4,119	15,361
IM4*. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes	1-2	1,77		,426	-1,283	-,363
IM7*. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase	1-2	1,52		,503	-,08	-2,048
IM10. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as	1-2	1,14		,352	2,082	2,396
IM13*. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase	1-2	1,52		,503	-,08	-2,048

ITEMS ESCALA CES	MÍNIMO-MÁXIMO	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ASIMETRÍA (E=0,274)	CURTOSIS (ES=-,541)
IM16*. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos	1-2	1,34		,476	,7	-1,551
IM9. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho	1-2	1,16		,365	1,936	1,793
IM22*. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos	1-2	1,45		1,09	,186	,289
IM25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta	1-2	1,09		,289	2,903	6,589
IM28. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase	1-2	1,13		,338	2,246	3,125
AYUDA AL PROFESOR	1,1 1,18	1,466	1,25	,382		
AY3*. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con los demás	1-2	1,71		,455	-,968	-1,093
AY6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as	1-2	1,10		,307	2,648	5,146
AY9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad	1-2	1,51		,503	-,026	-2,053
AY12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as	1-2	1,16		,365	1,936	1,793
AY15*. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas	1-2	1,75		,434	-1,198	-,580
AY18*. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños	1-2	1,88		,323	-2,433	4,021
AY20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan tiempo para hacerlo	1-2	1,74		,441	-1,118	-,771

ITEMS ESCALA CES	MÍNIMO-MÁXIMO	MEDIA	MEDIANA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ASIMETRÍA (E=0,274)	CURTOSIS (ES=,541)
AY24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as	1-2	1,12		,323	2,433	4,021
AY27*. Los profesores/as no confían en los alumnos/as	1-2	1,84		,365	-1,936	1,793
AY30*. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen	1-2	1,14		,352	2,082	2,396

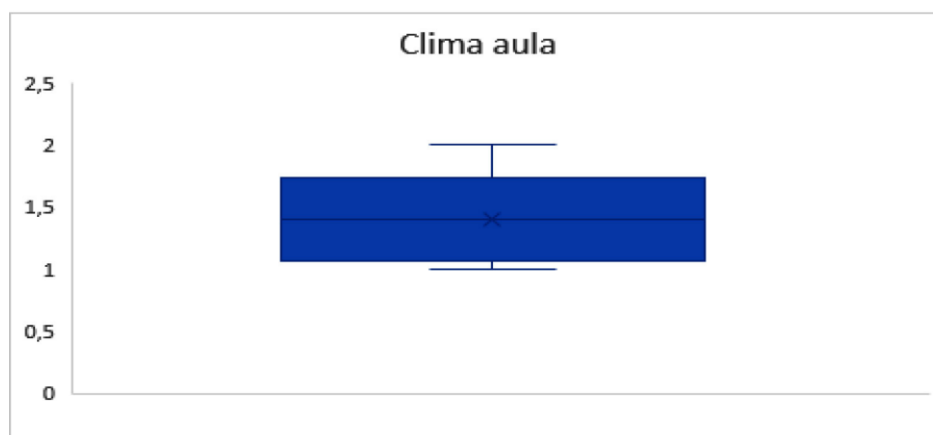
*Nota. Los ítems marcados con * son invertidos y se han recodificados (Falso=2, Verdadero=1)*

Con el fin de ofrecer una representación visual clara y detallada de los resultados obtenidos, a continuación, se presentan los **gráficos de cajas y bigotes**. Con esta herramienta visual, se pretende facilitar la interpretación de la variabilidad de las percepciones de los **niños y niñas**, identificando las tendencias generales y las posibles diferencias individuales dentro del grupo estudiado.

En la Figura 17 se muestra el diagrama de Clima de aula total y de Relaciones Interpersonales, en el que se puede observar cómo todas las subescalas están situadas de forma similar por encima y por debajo de la mediana, con una distribución regular. La valoración se encuentra entre el valor mínimo 1,07 y el máximo de 1,74 con una desviación típica de 0,37.

Figura 17

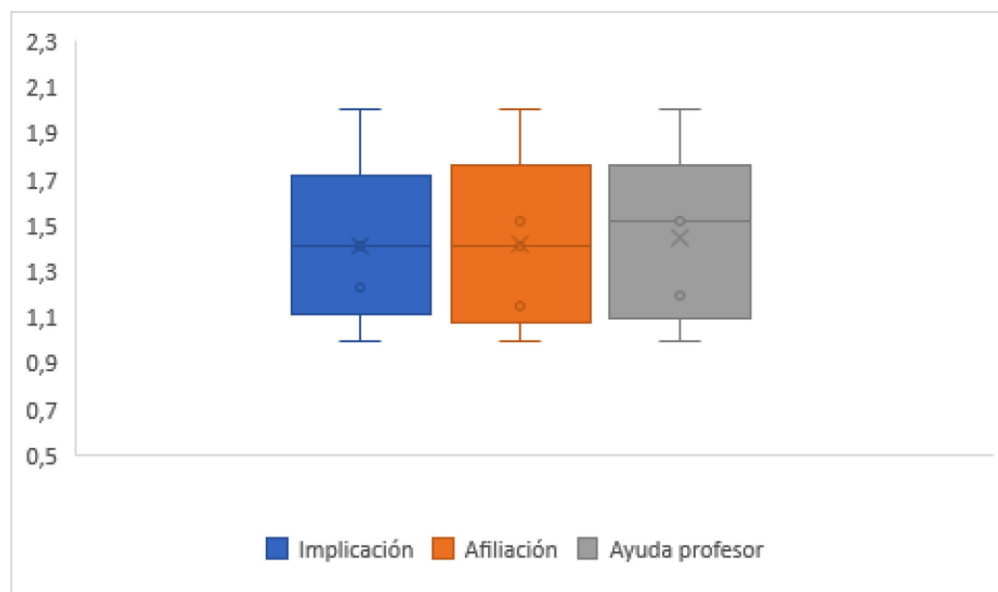
Diagrama de cajas y bigotes del Clima de aula total en la dimensión de Relaciones interpersonales.



En la Figura 18, se muestran los Figuras de cajas y bigotes, de las subescalas de Afiliación, Ayuda al Profesor e Implicación. En primer lugar, se observa que la subescala de Afiliación tiene una distribución más simétrica y homogénea, lo que sugiere que el alumnado presenta respuestas más equilibradas en cuanto a su percepción sobre las relaciones sociales dentro del aula. Esto puede interpretarse como un indicio de que los alumnados experimentan una interacción social relativamente uniforme, sin grandes diferencias en las percepciones de su afiliación con otros compañeros o con el ambiente de clase. Por otro lado, las subescalas de Ayuda al Profesor e Implicación muestran una distribución claramente sesgada. En el caso de la Implicación, se observa una asimetría positiva, lo que indica que la mayoría de los estudiantes tiende a dar respuestas bajas, sugiriendo que no se sienten particularmente involucrados o motivados en las actividades académicas. En cuanto a la Ayuda al Profesor, aunque la distribución es también sesgada, no presenta la misma concentración en la parte inferior como la subescala de Implicación, la caja más alargada en este Figura sugiere una mayor heterogeneidad en las respuestas.

Figura 18

Diagramas de cajas y bigotes de las tres subescalas de la dimensión Relación interpersonal.



En términos generales, los valores de asimetría y media reflejan que los niños y niñas muestran percepciones mayoritariamente positivas sobre las relaciones interpersonales en el aula, destacando aspectos como el interés por conocerse entre ellos y la creación de amistades. La asimetría positiva y media baja en varios ítems

relacionados con la afiliación y la implicación sugiere que, en su mayoría, el alumnado está de acuerdo en que existe una buena interacción social y que se hacen amistades dentro del grupo. Sin embargo, la desviación estándar relativamente alta en algunos ítems refleja que hay una considerable variabilidad en las respuestas, lo que indica que algunas percepciones de los niños y niñas pueden diferir mucho entre sí dentro de la misma clase. Además, los valores de curtosis elevados sugieren que, en ciertos aspectos, las respuestas se concentran en los extremos de la escala, lo que podría indicar que el alumnado tiene opiniones más claras o divididas sobre esos temas. En resumen, aunque la mayoría de los niños y niñas perciben un ambiente de buenas relaciones y colaboración, existen algunas diferencias en cómo cada uno de ellos experimenta esas interacciones dentro del aula.

A continuación, se desarrolla el estudio que tiene como objetivo evaluar los efectos de una intervención de mindfulness sobre tres variables psicológicas clave: satisfacción por la vida, comportamiento socioemocional y atención plena, mediante un diseño pretest y posttest. Se busca analizar cómo la práctica de mindfulness influye en la percepción de los participantes sobre su vida, su capacidad para gestionar emociones y su nivel de atención en el presente. Al comparar los datos obtenidos antes y después de la intervención, se pretende identificar mejoras en estas áreas y su impacto en el bienestar general y la calidad de vida de los participantes.

V.16.2 Evaluación de la Variable Satisfacción por la Vida

El presente análisis comparará las mediciones obtenidas en el pretest y el posttest. en relación a la escala de satisfacción por la vida, interpretando las diferencias en términos de las variaciones en las percepciones y actitudes de los participantes hacia su vida y bienestar.

En este análisis, se analiza la satisfacción con la vida mediante la escala SWLS (Diener et al., 1985), adaptada al español por Atienza et al., (2000), que evalúa las percepciones de los niños y niñas del grupo clase. Los diferentes niveles de satisfacción se calculan a partir de las medias aritméticas de las respuestas obtenidas en los cinco ítems que componen la escala. La puntuación que se puede obtener en la escala va de un mínimo de 5 (baja satisfacción) a un máximo de 25 (alta satisfacción). La puntuación total oscila entre 5 (indicando baja satisfacción) y 25 (alta satisfacción), y se clasifica en tres rangos: de 5 a 9, “nada satisfecho”; de 10 a 14, “algo satisfecho”; y de 15 a 20, “muy satisfecho” El análisis comienza con el estudio descriptivo de las medidas de tendencia central (media, mediana, desviación estándar) realizado en cada momento, inicialmente en el pretest y finalmente una vez realizada la intervención, en el posttest.

V.16.2.1. *Análisis Comparativo Pretest y Posttest de la Variable de Satisfacción por la Vida*

En un análisis inicial, se realizan pruebas de bondad de ajuste para estudiar la normalidad de los resultados obtenidos. Los valores obtenidos de W de Shapiro-Wilk en el pretest $w=,946$ y $p=,002$, sugieren que los datos no siguen una distribución normal mientras que en el posttest los valores obtenidos de $w=,978$ y de $p=,200$, lo que sugiere que los datos siguen una distribución normal por lo que, ya que el conjunto de datos presentan dos resultados diferentes, no normal (pretest) y otro normal (posttest), la normalidad de los datos se alcanza en el posttest, lo que puede implicar un cambio en la distribución de las puntuaciones tras la intervención. Por tanto, para el estudio y análisis se utilizarán pruebas no paramétricas como la prueba de Wilcoxon para muestras dependientes recogidos en la tabla 45.

V.16.2.2. *Análisis de las Diferencias en la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) entre Pretest y Posttest*

En la Tabla 44, se presentan los valores obtenidos de estadísticos descriptivos básicos correspondientes tanto al pretest como al posttest. Al analizar las medias de ambos momentos, se observa que la puntuación promedio del posttest ($M=11,9$) es ligeramente superior a la del pretest ($M=12,6$). Este leve incremento sugiere una mejora promedio en las puntuaciones de los participantes después de la intervención. Sin embargo, se debe señalar que la diferencia de medias ($dM=,7$) no es estadísticamente significativa, lo que sugiere que los cambios entre los dos momentos de medición pueden no ser lo suficientemente grandes como para ser considerados como un efecto significativo en términos estadísticos.

En los resultados obtenidos, el error estándar de la media (eem) que indica la precisión de la estimación de la media, es ligeramente mayor en el posttest, lo que puede reflejar una mayor variabilidad en las puntuaciones de este en comparación con el pretest. Los valores obtenidos en la mediana son ligeramente más altos que la del pretest, lo que refuerza la idea de una mejora general en las puntuaciones después de la intervención. La desviación estándar es mayor en el posttest que en el pretest, esto sugiere que las respuestas en el posttest son más dispersas por lo que tienen mayor variabilidad en comparación con las del pretest.

Tabla 44*Descriptivos pretest y posttest escala SWLS.*

	PRETEST	POSTEST
N	77	77
Media	11.9	12.6
Error est. Media	0.219	0.308
Mediana	12	13
Desviación estándar	1.92	2.70
Mínimo	8	7
Máximo	16	19
W de Shapiro-Wilk	0.946	0.978
Valor p de Shapiro-Wilk	0.002	0.200

Se continúa el estudio con la prueba W de Wilcoxon para muestras pareadas, los valores obtenidos que se pueden observar en la Tabla 45, en la que el valor de $p=,037$ confirma la diferencia significativa entre las puntuaciones de pre y post en la escala SWLS antes y después del programa. Los valores de Correlación biseriada de rangos (,398) indica una relación moderada entre las puntuaciones de pretest y posttest. Aunque no es una relación extremadamente fuerte, esta se puede considerar significativa como para indicar que niños y niñas han experimentado un cambio en su satisfacción debido a la intervención. De igual forma se observa como el valor del tamaño del efecto es moderado, lo que sugiere que el impacto de la intervención también lo es.

Tabla 45*Prueba T para muestras apareadas dimensión "satisfacción".*

		ESTADÍSTICO	P	EE DE LA DIFERENCIA		TAMAÑO DEL EFECTO
Pretest	W de				Correlación	
Posttest	Wilcoxon	325	,037	,0793	biseriada de rangos	,398

Para continuar con el análisis de los resultados obtenidos en el pretest y postest, se presenta a continuación en la Tabla 46 una tabla de frecuencias y porcentajes que detalla la evolución de las puntuaciones en cada uno de los momentos de evaluación. Este análisis permite observar las variaciones en la distribución de las respuestas de los participantes, brindando una perspectiva clara de cómo las puntuaciones se modificaron tras la intervención. En ella se observa como mayoría de los niños y niñas (80,5%) se encontraban en el nivel medio de satisfacción, mientras que solo un pequeño porcentaje (5,2%) estaba en el nivel alto y el 14,3% en el nivel bajo. A partir de la intervención disminuyó el porcentaje de niños y niñas encuadradas en el nivel medio al 63,6%, disminución que repercutió en un notable aumento en el nivel alto, pasando del 5,2% inicial al 22,1% en el postest, lo que sugiere que un grupo significativo de participantes experimentó una mejora considerable en su satisfacción después de la intervención. Por último, indicar como los valores reflejados del alumnado situado en nivel bajo se mantuvo constante en el 14,3% en ambos momentos.

Tabla 46

Tabla de frecuencias pretest y postest escala SWLS.

PRETEST	FRECUENCIAS	% DEL TOTAL	POSTEST	FRECUENCIAS	% DEL TOTAL
Bajo	11	14.3%	11	14,3%	14.3%
Medio	62	80.5%	49	63,6%	94,8%
Alto	4	5.2%	17	22,1%	100%

A continuación, se presenta el análisis a partir de la tabla de contingencia que se puede muestra en la Tabla 47 y permite examinar la relación entre las variables estudiadas en los momentos de pretest y postest. Los resultados obtenidos sugieren y un cambio hacia niveles más altos de satisfacción en general, lo que podría indicar una mejora en la percepción de satisfacción por la vida tras la intervención. Sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba de Chi-cuadrado ($p=0,104$; $g/4$; $\chi^2 = 7,67$) se observa que la relación entre las variables no es estadísticamente significativa (pre y post), lo que indica que las distribuciones de las puntuaciones son independientes.

Aunque se observa un cambio en las frecuencias, con más niños y niñas pasando de un nivel bajo a medio o alto de satisfacción en el postest, este cambio no se ve reflejado de manera estadísticamente significativa en los resultados obtenidos. Es

importante destacar que, a pesar de la tendencia observada hacia una mejora en los niveles de satisfacción, los valores de p indican que la diferencia entre pretest y posttest no es suficientemente fuerte para ser considerada estadísticamente significativa en este análisis. Esto sugiere que, aunque la intervención parece haber influido positivamente en la percepción de satisfacción, los cambios observados no son lo suficientemente consistentes o amplios como para afirmar que el efecto es de una magnitud significativa en términos estadísticos.

Tabla 47

Tabla de contingencia y chi cuadrado.

Tablas de Contingencia					Prueba de χ^2		
Pre satisfacción	Post Satisfacción			Total	Valor	gl	p
	Bajo	Medio	Alto		χ^2		
Bajo nivel	2	9	0	11	7,67	4	,104
Medio nivel	6	42	1	49	N	77	
Alto nivel	3	11	3	17			
Total	11	62	4	77			

Resumiendo, estos datos sugieren que, aunque la intervención parece haber influido positivamente en la percepción de satisfacción (según la prueba de Wilcoxon), los cambios observados no son lo suficientemente consistentes o amplios como para afirmar que el efecto es de una magnitud significativa en términos estadísticos.

V.16.3. Evaluación de la Variable en Inteligencia Emocional

El objetivo principal de este estudio se realiza a partir del Cuestionario EQ-i: YV, que mediante un proceso de autoinforme permite evaluar el comportamiento socioemocional de los niños y niñas en adolescentes con edades comprendidas entre 7 y 18 años (Bar-On, 2006).

Este cuestionario está compuesto inicialmente por 60 ítems, de los que en esta investigación se eliminan 6 de la escala de impresión positiva (valora la deseabilidad social), quedando 53 que son los que componen cada uno de los 5 factores (dimensiones), con escala Likert con 5 posibles respuestas que se valoran en cuatro puntos, desde: 1= "Nunca"; 2= "A veces me pasa"; 3= "A veces lo siente"; 4 = "Casi siempre"; 5= "Siempre".

La escala general está dividida en 5 dimensiones cuyas puntuaciones generales variaran entre 5 y 90 dependiendo de la dimensión, concretamente : Intrapersonal que tiene una puntuación que oscila entre 12 y 60 puntos (Nivel bajo de 12 a 40 ; Nivel medio de 41 a 60 y nivel alto de 51 a 60 puntos); interpersonal con una puntuación entre 6 y 30 puntos(Nivel bajo de 12 a 40 puntos, nivel medio de 41 a 50 puntos y nivel alto de 51 a 60 30 puntos); adaptabilidad con una puntuación entre 10 a 50 puntos (nivel bajo 10 a 29, nivel medio de 30 a 40 y nivel alto de 41 a 50 puntos) y por ultimo manejo de estrés con una puntuación comprendida entre 12 y 60 puntos (nivel bajo de 12 a 30, nivel medio de 31 a 44 y nivel alto de 45 a 60 puntos).

V.16.3.1. Análisis de las Diferencias en la Escala de Inteligencia Emocional EQ-i (Bar-On) entre Pretest y Posttest

A continuación, se llevará a cabo una prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para verificar el tipo de relación existente entre las variables en los dos momentos del estudio, es decir, el pretest y el posttest. Esta prueba permitirá evaluar si las distribuciones de las variables siguen una distribución normal, lo permitirá determinar qué tipo de análisis estadístico se debe aplicar para estudiar las relaciones entre las variables en los diferentes momentos de medición.

Los datos obtenidos desglosados en la Tabla 48 muestran como las variables: interpersonal, intrapersonal, estado de ánimo y estrés presentan una distribución normal (permite realizar la prueba *t* de Student para el análisis en las diferencias entre el pretest y el posttest) y en el caso de la variable adaptabilidad se observa como los datos no reflejan una distribución normal, por lo que para esta se utilizarán pruebas no paramétricas (se realiza la prueba *W* de Wilcoxon).

En la tabla se representa las medias, desviaciones estándar y diferencias de medias en el pretest y posttest de la escala total desglosando sus diferentes dimensiones.

Tabla 48

Prueba de normalidad de las diferentes variables.

SHAPIRO- WILK	INTERPERSONAL		INTRAPERSONAL		ADAPTABILIDAD		ESTRÉS		ANIMO	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
W	,983	,973	,977	,986	,977	,983	,969	,953	,972	,919
P	,379	,103	,183	,390	,170	,401	,057	,007	,090	<.001

V.16.3.2. Análisis diferencias escala Bar-ON pre-posttest

En el análisis del cambio en las diferentes variables evaluadas después de la intervención del programa, se presentan en la Tabla 49, las puntuaciones obtenidas de medias, medianas y desviaciones estándar, tanto en el pretest como en el posttest. Asimismo, se incluyen los márgenes de puntuaciones máximas y mínimas que cada dimensión puede alcanzar.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de los diferentes constructos que conforman esta dimensión antes y después de la intervención. En términos generales, los resultados indican diferencias estadísticamente significativas en función del momento en que se realizaron los estudios. El análisis descriptivo de las medias muestra que, en todas las dimensiones evaluadas, los valores se encuentran por encima del punto medio de cada constructo.

Al desglosar cada uno, se observa que tanto el factor interpersonal como en la de manejo de estrés, hay una mejora significativa tras la intervención. En ambos casos, los valores de la media experimentaron aumentos notables del pretest al posttest, lo que sugiere un aumento en las habilidades interpersonales y de regulación de estrés tras la intervención. Estos resultados pueden interpretarse como una indicación de que la intervención tuvo un impacto positivo en estos aspectos del bienestar emocional y social del alumnado.

De igual forma, en el análisis de los valores de la desviación estándar de estas dos variables (interpersonal $DE=7,69$, estrés $DE=8,35$) se observa una disminución en los valores del posttest en ambas, que se puede interpretar como una disminución en la variabilidad de las respuestas. Este cambio sugiere que las respuestas de los niños y niñas están menos dispersas y hay una mayor homogeneidad en el posttest. Estos datos se complementan con el aumento en los valores de la mediana observados, lo que refuerza la idea de que, en general, se ha producido una mejora en los dos constructos una mejora general en estos dos constructos. Además, este patrón sugiere que la intervención ha tenido un efecto claro y positivo sobre las habilidades interpersonales y de manejo del estrés de los niños y niñas, generando una mayor uniformidad en su capacidad para manejar estas áreas, con un mayor consenso y consistencia en sus respuestas después de la intervención.

A continuación, se procederá al análisis del constructo intrapersonal el cual abarca las dimensiones relacionadas con la autopercepción, la autorregulación emocional y la capacidad para reconocer y manejar los propios sentimientos. El valor negativo en la diferencia ($-4,818$) viene a indicar una reducción en los valores de la habilidad intrapersonal en el posttest, a la vez que disminuyen también los valores de desviación

estándar y mediana, aspecto que confirma una menor variabilidad en las respuestas, con más concentración y homogeneización.

Con respecto a la adaptabilidad, los valores resultantes de media y mediana son prácticamente iguales, no se observan cambios significativos en esta dimensión, la diferencia de las medias con valores cercanos a cero ($dM=,169$) reflejan como no hubo un cambio significativo entre las dos dimensiones y las apreciaciones que los niños y niñas tienen sobre sus habilidades son consistentes en los dos momentos. Los valores reflejados de desviación estándar con una disminución en el posttest ayudan a clarificar que, si bien no hubo una mejora general en las puntuaciones, esta disminución sugiere como las respuestas aportadas por los niños y niñas son más uniformes y más consistentes.

Por último, en el constructo del estado de ánimo, el aumento tanto en la media como en los valores de la mediana muestra una mejora de esta habilidad de los niños y niñas, no tan pronunciada como en el manejo de estrés pero si con una tendencia general positiva. Además la disminución en el valor de la desviación estándar (de 7,30 a 6,06) también indica una disminución en la variabilidad de las respuestas con una mayor consistencia y homogeneidad.

Tabla 49

Datos estudio descriptivo de las dimensiones.

DIMENSIONES	PRETEST			POSTEST			
	Media	Mediana	Desviación estándar	Media	Mediana	Desviación estándar	Diferencia medias
Interpersonal	45,2	46	7,69	50	50	5,96	1,390
Intrapersonal	19,1	19	4,82	17,7	17	4,16	-4,818
Adaptabilidad	35,1	36	8,53	35,2	36	6,99	-0,169
Manejo del estrés	31,6	30	8,35	55,57	56	7,27	3,013
Estado de ánimo	56,3	56	7,30	59	61	6,06	-2,675

Continuando con el estudio de los resultados obtenidos, con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las diferentes variables psicológicas a raíz de la intervención, se realiza un análisis de las diferencias de varianza intraindividual de las puntuaciones obtenidas entre el pretest y el posttest mediante un ANOVA de medidas

repetidas en cada dimensión: estrés, ánimo, adaptabilidad, interpersonal e intrapersonal. Este análisis que se detalla en la Tabla 50, que permitirá verificar la evolución de estas variables en el grupo clase entre los dos momentos de medición, considerando un intervalo de confianza del 95%.

En los resultados obtenidos, se realizó un análisis utilizando la prueba *t* de Student para las dimensiones que presentaron distribución normal, mientras que, para la variable de *adaptabilidad*, que no mostró una distribución normal, se utilizó la prueba *W* de Wilcoxon. Estos muestran como existen diferencias significativas ($p < 0,05$) en los niveles de estrés ($t = 2,060$, $p = ,043$), ánimo ($t = -2,718$, $p = ,008$), habilidades interpersonales ($t = -5,418$, $p < ,001$) y habilidades intrapersonales ($t = 2,070$, $p = 0,042$) que sugieren como estos constructos mejoraron tras la intervención, especialmente en interpersonal. Por otro lado, en adaptabilidad no se muestran diferencias significativas ($W = 1342$, $p = ,879$) lo que indica que la intervención no tuvo un efecto relevante en este constructo.

Tabla 50

Pruebas t y W para muestras apareadas.

PRETEST	POSTEST		Estadístico	gl	p
Estrés	Estrés	T de Student	2,060	76,0	,043
Animo	Animo	T de Student	-2,718	76,0	,008
Adaptabilidad	Adaptabilidad	W de Wilcoxon	1342		,879
Interpersonal	Interpersonal	T de Student	-5,418	76,0	< ,001
Intrapersonal	Intrapersonal	T de Student	2,070	76,0	,042

Continuado con el estudio de los resultados, se realiza una tabla de contingencia para muestras pareadas del pretest y posttest, que se puede observar en la Tabla 51. Esta tabla permitirá realizar comparaciones directas de puntuaciones antes y después del programa y facilitará la interpretación de los cambios significativos con el estudio de frecuencias y porcentajes (bajo, medio y alto nivel) en las distintas dimensiones de inteligencia emocional desarrolladas.

Los valores obtenidos en la habilidad **interpersonal**, indican un aumento significativo en alumnado a niveles altos (49,4%) y una disminución en los niveles bajos (6,5%). La mayoría de los niños y niñas (56,9%) indicaron un nivel de bienestar interpersonal inicialmente medio con un significativo 20,3% en nivel bajo de habilidad. Estos valores mejoraron tras la intervención, destacando el número de niños y niñas que subieron de bajo nivel a medio y alto (12 de bajo a medio y 7 de bajo a alto). Los retrocesos de nivel

son minoritarios, (4 en total) valor que puede indicar como en estos el programa no tuvo efecto o incluso pudo tener un efecto negativo.

Con respecto al **estado de ánimo**, igualmente la intervención mejoró significativamente, aproximadamente un 33,8% experimentaron esta mejora tras el programa. Concretamente 15 alumnos y alumnas mejoraron de bajo a alto nivel y 11 pasaron de medio a alto nivel.

La dimensión **intrapersonal** no arroja datos de mejora significativos, concretamente solamente un 13% del alumnado pasaron de bajo y medio nivel a un nivel alto en posttest, y la mayoría de niños y niñas que declararon un nivel medio en el pretest mantuvieron su estado y aproximadamente un 23,4% indicaron un empeoramiento en sus niveles (de alto o medio a bajo), lo que puede sugerir que la intervención no aportó mejoras grupales y sus efectos fueron limitados.

En la dimensión de **adaptabilidad** los datos no reflejan una mejora significativa en la habilidad, después de la intervención la mayoría del alumnado (54,4%) indican niveles bajos de esta, un 45,5% se encuadran en un nivel medio y no se observa ningún niño o niña que indicaran un alto nivel de adaptabilidad. Además, es reseñable la disminución del número de alumnado (19) que indicaban nivel medio ha disminuido ligeramente.

Por último, los resultados de la variable **estrés** muestran como en general hay una tendencia hacia la disminución de los niveles de la variable, aproximadamente un 48,05% de los niños y niñas que experimentan una mejora después de la intervención. Es especialmente significativo como el 50% de los que indicaban un alto nivel, lo consiguen reducir a niveles bajo o medio. Detallando más esta mejora, se observa como un porcentaje importante del alumnado pasaron de medio a nivel bajo (45,2%), mientras que 58,6% que reportaron niveles bajos se mantuvieron en este. En contraposición a estas mejoras, se comprueba como un 14,3% de niños y niñas elevaron sus niveles de estrés de medio a alto, cifra que en conjunto es pequeña comparado con aquellos que lograron una mejora.

Tabla 51

Tabla de contingencia de las dimensiones de inteligencia emocional.

Interpersonal					Estado de ánimo				
Pretest	Posttest			Total	Posttest	Posttest			Total
	bajo	medio	alto			bajo	medio	alto	
Bajo nivel	1	12	7	20	Bajo nivel	5	6	15	26
Medio nivel	3	19	17	39	Medio nivel	5	0	11	16
Alto nivel	1	3	14	18	Alto nivel	6	5	24	35
Total	5	34	38	77	Total	16	11	50	77

Intrapersonal					Adaptabilidad			
Pretest	Posttest			Total	Pretest	Posttest		Total
	bajo	medio	alto			bajo	medio	
Bajo nivel	6	12	2	20	Bajo nivel	13	5	18
Medio nivel	13	11	8	32	Medio nivel	19	18	37
Alto nivel	5	13	7	25	Alto nivel	10	12	22
Total	24	36	17	77	Total	42	35	77

Estrés				
Pretest	Posttest			Total
	bajo	medio	alto	
Bajo nivel	17	12	0	29
Medio nivel	19	17	6	42
Alto nivel	3	3	0	6
Total	39	32	6	77

V.16.4. Evaluación de la Variable de Conciencia y Atención Plena

El objetivo principal de este apartado es analizar el papel que la práctica del mindfulness tiene en la capacidad que los niños y niñas de Primaria para estar atento y conscientes en su gestión de vida cotidiana. Para esto se realizan pruebas psicométricas de la escala MAAS-C, obteniéndose coeficientes de Alfa de Cronbach de,737 en el pretest y de,707 en el posttest, valores considerados buenos según Aiken (2013).

V.16.4.1. Análisis pretest y posttest de la dimensión de atención plena

La homogeneidad de las varianzas analizadas a partir de la prueba de esfericidad de Barrett indica como ambas pruebas están significativamente correlacionadas en las distintas variables tanto antes como después de la intervención. No obstante, el aumento del valor χ^2 en el posttest se puede interpretar como que la intervención ha influido en las relaciones entre variables, resultando estas más interrelacionadas.

Mediante un análisis factorial exploratorio se realizó el análisis de validez que arrojaron datos en el pretest de 4 factores que explican la varianza en 40,9% y en posttest 5 factores que explican el dato en 44,7 %. Siguiendo a Field (2013) deberían ser al menos del 50% estos resultados, aunque, como se indica según Hair et al. (2010); Kline (2011), estos valores no son los únicos que se deben de tener en cuenta como criterio para ajuste de un modelo, ya que hay otros valores de ajuste en este análisis con buenos resultados y que justifican la validez y confiabilidad de este estudio como se refleja en la Tabla 52.

Tabla 52

Estadística de los factores.

ESTADÍSTICA DE LOS FACTORES PRETEST				ESTADÍSTICA DE LOS FACTORES POSTEST			
Factor	SC cargas	% Varianza	% Acumulado	Factor	SC cargas	% Varianza	% Acumulado
1	1,87	12,45	12,5	1	1,748	11,65	11,7
2	1,53	10,21	22,7	2	1,569	10,46	22,1
3	1,44	9,61	32,3	3	1,226	8,18	30,3
4	1,29	8,63	40,9	4	1,178	7,86	38,1
				5	,990	6,60	44,7

V.16.4.2. Análisis de las Diferencias en la Escala de Escala de Conciencia y Atención Plena para Niños y Adolescentes (MAAS-C) entre Pretest y Postest

El nivel de Atención y Conciencia Plena del grupo de niños y niñas estudiado se obtiene a partir de las medias aritméticas de la suma de los diferentes ítems en el rango comprendido entre 1 (siempre) y 6 (nunca) y en las que las puntuaciones más elevadas indican un mayor estado de Mindfulness (Soler et al., 2012).

Las puntuaciones globales oscilarán entre 15 y 90 puntos. Para la interpretación de estas, se parametriza el nivel de estado de atención plena referente en cuatro escalas; *Alto nivel* de atención de 66 a 90 puntos; *Medio nivel* de atención de 41 a 65 puntos y *Bajo nivel* de estado de atención de 15 a 40 puntos. Con esta escala se puede valorar de una forma práctica y sencilla la capacidad de atención plena de cada niño o niña (Muñoz-Cartes, 2019).

Continuando con el estudio de los valores, se realiza un análisis descriptivo de la media, mediana, desviación y máximos y mínimos que se puede observar en la Tabla 53. La media del pretest es $M=66,6$, mientras que la del postest es $M=65,2$. Esto sugiere una ligera disminución en los valores promedio de la muestra después del postest en comparación con el pretest. La diferencia de medias de 1,4 entre ambas medias podría indicar un cambio en las mediciones o el rendimiento del alumnado de la muestra, aunque esta diferencia es relativamente pequeña. La mediana del pretest es 68, mientras que la del postest es 65. La mediana representa el valor central de la distribución, y la diferencia de 3 unidades indica que la distribución de los datos en el postest es ligeramente más baja que en el pretest. Esto refuerza la idea de que los valores en el postest tienden a estar más concentrados en valores menores.

El valor de la media en el pretest cercano a la mediana sugiere que los valores obtenidos no están sesgados hacia extremos y su representación es relativamente simétrica, las puntuaciones de la escala están agrupadas en la franja cercana al centro de esta escala, mientras que en el postest el valor de la media muy cercana a la mediana (65) indican una distribución de datos simétrica (la mitad de los niños y niñas se encuentran por encima y la otra mitad por debajo de este valor).

El error estándar de la media es ligeramente menor en el postest (1,276) que en el pretest (1,468). Esto indica que, aunque ambas mediciones tienen una dispersión similar, el postest tiene una estimación más precisa de la media, lo que sugiere que los valores de este están algo más concentrados alrededor de su media que los del pretest.

La desviación estándar es ligeramente menor en el postest (11,2) en comparación con el pretest (12,9). Esto sugiere que la dispersión de los datos en el postest es un poco menor, lo que podría significar que los valores de este están menos dispersos y

más concentrados en torno a la media. El mínimo en el pretest es 38, mientras que en el posttest es 31, lo que indica que en este último hubo algunos valores más bajos. Por otro lado, el máximo en el pretest es 90, mientras que en el posttest es 85. Estos cambios en los valores mínimo y máximo sugieren que el rango de los datos en el posttest es algo más estrecho que en el pretest, lo que refuerza la idea de que los datos del posttest están más concentrados.

Tabla 53

Descriptivos de los valores obtenidos en la escala MAAS-C.

	PRETEST	POSTEST
<i>N</i>	77	77
Media	66.6	65.2
Error est. media	1,468	1,276
Mediana	68	65
Desviación estándar	12.9	11.2
Mínimo	38	31
Máximo	90	85

En resumen, los resultados indican una ligera tendencia a la baja en los valores del posttest con respecto al pretest, junto con una mayor concentración de los datos y una menor dispersión. Esto puede ser un indicio de que la medición en el posttest fue más homogénea o que hubo una intervención que redujo las variaciones en los datos.

En el análisis de datos cuantitativos se continua con tabla de frecuencias que se muestra en la Tabla 55. Los datos obtenidos de niveles de atención plena en el pretest muestran cómo el 49,35% de los niños y niñas (38) tienen un nivel alto de atención plena, representando este dato la mayoría del alumnado del grupo clase de Primaria. Con un nivel de atención medio se sitúan el 46,75% y por último un nivel bajo de atención plena está representado por solo el 3,89%. Por lo que se puede interpretar que el grupo clase posee antes de la intervención realizada unos niveles medio altos de atención y conciencia plena.

Los datos obtenidos en el posttest, evidencian como la mayoría de los niños y niñas se encuadran en alto nivel (57,14%), lo que puede indicar que ha habido una tendencia general hacia un mayor nivel de atención tras la intervención. En el nivel medio de atención hay una proporción significativa de alumnado lo que sugiere una distribución

normalizada alrededor de este punto medio. El valor de porcentaje (3,90%) de niños y niñas con un nivel bajo de atención, aunque no muy elevado, marca la existencia de diferencias individuales en el grupo clase relevantes en la capacidad de concentración y atención.

Tabla 54

Niveles de frecuencias en el pretest de la escala MAAS-C.

NIVEL DE ATENCIÓN PLENA	FRECUENCIA	PORCENTAJE %
Pretest		
Nivel Bajo (15-40)	3	3,89%
Nivel Medio (41-65)	36	46,75%
Nivel Alto (66-90)	38	49,35%
Total	77	100%
Posttest		
Nivel Bajo (15-40)	3	3,90%
Nivel Medio (41-65)	30	38,96%
Nivel Alto (66-90)	44	57,14%
Total	77	100%

En resumen, se observa un incremento en el nivel alto de 49,35% en el pretest a 57,14% en el posttest, este incremento puede sugerir que, tras la intervención o el proceso de medición, hubo una mejora en los niveles de atención plena de los participantes. Así como una disminución en el nivel medio de 46,75% a 38,96% puede ser una señal de que algunos participantes que inicialmente estaban en el nivel medio se movieron hacia el nivel alto, lo que sugiere una mejora general en el alumnado y una estabilidad en el nivel bajo donde los valores son casi idéntico en ambos momentos 3,89% en el pretest y 3,90% en el posttest, que indica que, aunque hubo cambios en los otros niveles, la proporción de niños y niñas con niveles muy bajos de atención plena no varió significativamente.

En un estudio como el presente, en el cual se busca analizar los cambios en los niveles de atención plena entre dos momentos clave (pretest y posttest), es fundamental entender en detalle cómo se han distribuido el alumnado en las diferentes categorías (bajo nivel, medio nivel y alto nivel). En este sentido, la tabla de contingencia que se muestra en la Tabla 55 permite profundizar en la dinámica de los cambios observados.

El aumento en la proporción de participantes en el nivel alto de atención plena, como se observa en la tabla de frecuencias, se puede interpretar mediante el análisis detallado de la tabla de contingencia. En este análisis, se observa que 27 niños y niñas (61,4%), que inicialmente se encontraban en el nivel alto en el Pretest, permanecieron en este nivel durante el posttest, lo que indica una estabilidad en el rendimiento de los participantes con altos niveles de Atención Plena a lo largo de la intervención. Este dato resalta la consistencia de los individuos que ya mostraban una alta capacidad de atención plena en la medición inicial.

A su vez, el análisis revela que 11 participantes (36,7%), que estaban en el nivel medio en el Pretest, ascendieron al nivel alto en el posttest, lo que sugiere una mejora significativa en su nivel de Atención Plena. Este cambio puede interpretarse como el resultado de la intervención o de los factores que motivaron el desarrollo de habilidades relacionadas con la atención plena, lo cual subraya el efecto positivo en la evolución de los participantes desde niveles intermedios hacia niveles altos.

Por otro lado, la disminución en el número de participantes que se encontraban en el nivel medio en el Pretest, reflejada en la tabla de frecuencias, puede explicarse por el hecho de que 16 niños y niñas (36,4%), que inicialmente estaban en el nivel medio, mejoraron y pasaron al nivel alto en el posttest. Este fenómeno sugiere que una parte significativa de los participantes experimentó una mejora sustancial en su capacidad de atención plena, lo que a su vez confirma la eficacia de la intervención en incrementar los niveles de atención plena en los individuos que se encontraban en niveles intermedios.

Tabla 55

Tabla de contingencia de la escala MAAS-C.

NIVEL	PRETEST (BAJO)	PRETEST (MEDIO)	PRETEST (ALTO)	TOTAL
Posttest (Bajo)	0 (0,0%)	2(6,7%)	1(2,3%)	3
Posttest (Medio)	3(100%)	17 (56,7%)	16 (36,4%)	36
Posttest (Alto)	0 (0,0%)	11 (36,7%)	27 (61,4%)	38
Total	3	30	44	77

Capítulo VI

Discusión

VI. DISCUSIÓN

En esta investigación se ha estudiado los niveles de inteligencia emocional, estados emocionales y bienestar psicológico, así como los niveles de atención conscientes en alumnos y alumnas de educación Primaria de la provincia de Granada. En el presente estudio se ha analizado las relaciones entre las variables de satisfacción, meditación, inteligencia emocional dentro del contexto del clima del aula y su relación con la aplicación de técnicas de mindfulness en estudiantes de entre 5 a 8 años para proponer y ajustar un modelo de programa compatible con el día a día de las aulas que beneficie diferentes aspectos de los niños y niñas, así como un beneficio en el rendimiento académico de estos. Es relevante destacar que, según Rubio-Sánchez (2014), existen pocos estudios nacionales que aborden temáticas similares, lo que subraya la necesidad de investigar en esta población específica. Este vacío en la literatura enfatiza la relevancia de continuar con investigaciones que contribuyan a una comprensión más profunda de cómo las variables emocionales y mindfulness inciden en el desarrollo integral de los niños y niñas en el ciclo educativo de Primaria.

En lo que respecta al análisis descriptivo de variables, se observa que la muestra se encuentra muy equipada respecto al sexo del alumnado encuestado. El sexo tiene algunas correlaciones con varias variables, pero débiles destacando la correlación con estado de ánimo que es la más significativa. Estudios como los de Chacón et al. (2017) mostraron una mayor presencia de estados de ánimo negativos en las mujeres con respecto los hombres observando diferencias significativas de género en las sensaciones de tristeza, cansancio y comportamiento emocional.

En la presente investigación, los resultados obtenidos para la variable de satisfacción de la vida, sugieren una alta positividad en los sentimientos de satisfacción reportados por las puntuaciones obtenidas. En las valoraciones sobre confianza y satisfacción en relación con el desarrollo de “su vida” muestran una notable correlación y cercanía, lo que indica un alto nivel de bienestar general, vislumbrando un alto sentimiento de satisfacción de los niños y niñas. Estos resultados coinciden, en parte con estudios como el de Ferriss y Wolf (2019), publicado en la revista *Social Indicators Research* que señalo que las mujeres reportan una mayor satisfacción con la vida que los hombres, especialmente en relación con la salud y el bienestar. De manera similar el estudio de 2018 publicado en el *Journal of Happiness Studies* resalta que las mujeres tienen una mayor tendencia a reportar satisfacción con la vida cuando experimentan una mayor conexión social y comunitaria.

El análisis de los valores reflejados a las cuestiones planteadas en estos ítems, reafirman la idea positiva que los niños y niñas tienen de su “vida” y como de satisfechos con ella se encuentran. Los ítems menos valorados, no hacen más que confirmar la apreciación indicada, el deseo de no cambiar el estatus en el que se encuentran y su deseo de que nada cambie.

Relacionado con la variable de meditación en casa, destacar que la meditación tiene un efecto muy pequeño, si es que lo tiene, sobre la satisfacción. Waters et al. (2015) hallaron que la meditación tiene efectos pequeños en el bienestar psicológico, la competencia social y el rendimiento académico de los estudiantes en cerca del 60 % de las intervenciones, lo que indica la importancia de meditar de forma conjunta en el aula escolar por sus beneficios.

En relación a la inteligencia emocional, en el análisis de los datos obtenidos en los diferentes factores se observa como las medias globales más altas corresponden al factor interpersonal y al estado de ánimo. Por otro lado, los valores más bajos se observan en la dimensión de gestión del estrés y en la adaptabilidad. Las puntuaciones medias más altas reflejan la importancia que los niños y niñas atribuyen al ocio y a las amistades ya que éstas son componentes esenciales en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, influyendo positivamente en su bienestar y felicidad. Autores como Álava (2024), Dunbar (2024) y Díaz-Herrera et al. (2022) destacan cómo las actividades recreativas y las interacciones sociales favorecen un crecimiento integral en la infancia. De esta manera, los datos más significativos que encontramos en relación con la conexión entre las diferentes dimensiones son:

- Edad y estrés tienen una relación significativa, mostrando que las personas mayores tienden a experimentar más estrés. La edad y el estrés están estrechamente relacionados, y las personas mayores tienden a experimentar un aumento en la intensidad y los efectos del estrés. A medida que envejecemos, el organismo reacciona con mayor intensidad a los factores estresantes, y los efectos de este estrés en la salud pueden volverse más perjudiciales, ya que la recuperación es más lenta (AARP, 2022; OMS, 2022).
- La adaptabilidad, el estrés, la capacidad interpersonal y estado de ánimo están significativamente relacionados entre sí en diversos niveles, indicando que las dimensiones personales y emocionales tienen fuertes interconexiones. La adaptabilidad, el manejo del estrés, la capacidad interpersonal y el estado de ánimo están profundamente interrelacionados, ya que las habilidades para gestionar las emociones y las relaciones sociales impactan directamente en el bienestar emocional y la capacidad de adaptación frente a situaciones estresantes (Salovey y Mayer, 1990; Bar-On, 2006).

- Las personas con un buen estado de ánimo tienden a tener un desarrollo intrapersonal y mejores relaciones interpersonales. La Inteligencia Emocional Intrapersonal se basa en tres aspectos fundamentales: Autoconocimiento, Autorregulación y Automotivación. Trabajar en estos aspectos permite una mejor comprensión y gestión de las emociones, lo que facilita el desarrollo intrapersonal y las relaciones interpersonales (Sumell, 2021).
- Los niños y niñas que sí meditan tienen un promedio de adaptabilidad ligeramente más alto lo que sugiere que la meditación podría estar asociada con una mayor adaptabilidad.
- El análisis de las frecuencias refleja cómo los niños y niñas que no meditan tienen un nivel más alto de estrés, por lo que puede afirmarse que existe una mayor prevalencia de nivel alto de estrés entre los que no meditan. (Bertolín Guillén, 2015).
- Continuando con la variable de mindfulness, los resultados descriptivos de las respuestas de atención plena realizado en la escala MAAS indican una valoración media-alta, con valores elevados que sugieren una destacada capacidad de mindfulness y conciencia plena en el grupo analizado. Al realizar un análisis más específico de los valores obtenidos, se identifican ítems con puntuaciones inferiores a la media global, lo que podría indicar dispersión y una menor conciencia en el comportamiento de los encuestados.

Marrón et al. (2011) señalan que la capacidad atencional en niños varía durante la infancia, lo que influye en su aprendizaje y comportamiento, destacando la importancia de intervenciones educativas para mejorar su rendimiento cognitivo y emocional. En contraste, los ítems con puntuaciones altas se vinculan a un destacado nivel de conciencia plena, responsabilidad y enfoque en la ejecución de tareas.

Destacar que la variable de la meditación del alumnado en casa y el impacto de la utilización del mindfulness en la práctica en casa tiene una correlación positiva con adaptabilidad e intrapersonal, que sugiere que actividades regulares y continuas de este instrumento pueden mejorar estas habilidades.

Se puede concluir que hay una relación entre los niveles de atención y la satisfacción, ya que los niños y niñas con mayores niveles de atención plena tienden a reportar una mayor satisfacción, aquellos con una mayor capacidad para centrarse y estar presentes en el momento muestran una tendencia hacia una mayor satisfacción en diferentes aspectos de su vida como indican Luján Henríquez y Martín Rodríguez

(2021);Paramio Leiva et al. (2018). Esto sugiere que la práctica de mindfulness podría influir positivamente en la forma en que los niños y niñas perciben su bienestar general, promoviendo un mayor nivel de satisfacción. Sus beneficios están respaldados por un creciente número de investigaciones, como las de Davidson y Begley (2012), el Equipo SATI (2012), o la investigación de Arguís (2014), que indica la importancia de la implementación de mindfulness en el ámbito educativo para el desarrollo personal y social del alumnado en las escuelas.

En la primera fase de la investigación, que involucró la recopilación de información inicial de la totalidad de alumnos que cursan el ciclo de Primaria diagnosticados, los datos sugieren que los niños y niñas tienen una capacidad considerable en áreas como la adaptabilidad, las habilidades interpersonales e intrapersonales. Estos resultados indican que estas cualidades pueden estar asociadas con una actitud positiva incluso en aspectos como en situaciones de conflicto. Esto se alinea con lo señalado por Fernández-Berrocal et al. (2006) y Petrides et al. (2007) quienes destacan que una alta Inteligencia Emocional está vinculada a una mayor calidad de vida y al desarrollo de actitudes más positivas ante situaciones emocionalmente negativas. Sin embargo, es importante señalar que un porcentaje significativo de los participantes reportó altos niveles de estrés, lo cual podría ser un área que requiere atención adicional. Como mencionan Maturana y Vargas (2015), el estrés escolar se asocia con comportamientos negativos que pueden derivar en consecuencias imprevistas, tales como alteraciones emocionales, dificultades en las relaciones sociales, violencia escolar y depresión.

Por otro lado, en la dimensión Clima del Aula, y más concretamente en su variable Ayuda, se observa una puntuación alta en relación al apoyo recibido por los profesores. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Hamre y Pianta (2010), así como con Pérez et al. (2023), quienes señalan que el apoyo, la interacción entre el alumnado y el profesorado y la atención personalizada de los docentes son fundamentales para el bienestar y el desarrollo académico de los discentes. Según el profesorado que muestra interés genuino por sus alumnos favorece un ambiente escolar positivo, lo que, a su vez, potencia el sentido de pertenencia de los niños y niñas a la comunidad educativa. Este tipo de clima académico repercute positivamente en varios aspectos, incluido el éxito académico de los estudiantes, tal como lo sostiene Mardones Soto (2023), quien resalta la relación entre el apoyo docente y el aumento en los logros educativos de los alumnos.

Continuando la discusión de los datos obtenidos en la evaluación del Clima del Aula, la variable Implicación presenta una puntuación más baja, lo que sugiere cierta disonancia en la implicación que los niños y niñas perciben en sus actividades escolares. Esto se refleja en el ítem *“Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase”*, sugiriendo que, aunque existe un nivel general de implicación, persisten áreas

donde los estudiantes no perciben el mismo grado de involucramiento. Esta información esta detallada en la investigación realizada por Martin et al. (2016) que destacan como la percepción de los estudiantes sobre su implicación en las actividades escolares tiene un efecto significativo en su motivación y en su rendimiento académico, y que una baja implicación percibida puede afectar negativamente su actitud hacia el aprendizaje. Además, Jang et al. (2020) argumentan que la percepción de la implicación escolar está fuertemente influenciada por las interacciones sociales en el aula y la relación que los estudiantes perciben con sus docentes, lo que puede explicar las discrepancias en los niveles de involucramiento y la satisfacción general de los estudiantes.

Tras la selección del grupo para la intervención e implantación de un programa basado en el mindfulness se procedió a realizar nuevamente las encuestas al alumnado, concretamente al grupo clase formado por los niños y niñas de primero de Primaria (77 discentes, en un análisis pretest y posttest) con el objetivo de obtener datos relacionados con las dimensiones previamente mencionadas. Los resultados obtenidos permitieron analizar la evolución de las distintas variables y su relación con la intervención, proporcionando información valiosa sobre el impacto del programa de mindfulness en las habilidades emocionales.

En la revisión de reportes de estudios que relacionen la integración de la inteligencia emocional y la práctica de mindfulness es importante destacar la relevancia de la inteligencia emocional en la calidad de vida, el bienestar socio-emocional, así como en el rendimiento académico, como indican Fabjanski y Carrús (2023); Jiménez-Blanco et al. (2020) y Martínez (2023). La integración de la práctica de mindfulness tiene una gran relevancia en los procesos educativos y en la mejora de habilidades como es el caso de la inteligencia emocional, y más especialmente cuando estas intervenciones se realizan en los primeros ciclos educativos (García-Rubio et al., 2022; Marzal, 2020).

Los resultados observados tras la implantación de este programa de entrenamiento de mindfulness han sido satisfactorios y se ha podido comprobar cómo la intervención ha permitido mejoras significativas en las distintas dimensiones que conforman el espectro de la inteligencia emocional, en consonancia con otras muestras de España (Casas et al., 2012; González-Carrasco et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Los datos reportados en nuestro estudio indican una estrecha relación entre estos dos constructos, muy especialmente en cuanto a la gestión de estrés, donde casi la mitad del alumnado mostraron una mejora considerable. Además de en esta variable, también se observaron mejoras en cuanto al estado de ánimo y habilidad interpersonal. En esta última, a pesar de la existencia de algunos retrocesos en los niveles, la intervención parece haber sido eficaz en mejorar en la mayoría de los participantes, particularmente en aquellos que reportaron niveles bajos. También y con respecto al resto de los

factores que forman parte de la Inteligencia emocional y aunque con un impacto menos impactante se encuentran las habilidades intrapersonales y la adaptabilidad, detalles que pasamos a discutir a continuación.

Continuando con la dimensión intrapersonal, que ha mostrado los menores resultados en este estudio, se observa una disminución en las puntuaciones generales en el posttest, lo que contrasta con la hipótesis que preveía un aumento en las puntuaciones del grupo al finalizar la intervención. En esta línea, estudios recientes realizados por Sigh et al. (2023) y Coelle et al. (2022) han señalado que la capacidad de los niños y niñas para comprender y expresar sus emociones mejora significativamente con la maduración emocional, lo que podría explicar la falta de cambios significativos en la dimensión intrapersonal en este grupo etario específico. Ambos estudios destacan que, en las edades tempranas, los niños todavía están en un proceso de desarrollo en el que la autocomprensión y la regulación emocional se encuentran en sus etapas iniciales. Sigh et al. (2023) argumentan que la falta de habilidades para identificar y articular emociones puede dificultar la medición precisa de la inteligencia emocional en estos grupos. Por otro lado, Coelle et al. (2022) sugieren que la intervención de mindfulness en estos grupos de edad requiere un periodo más prolongado para generar un impacto significativo en regulación emocional, lo que podría explicar la falta de cambios significativos en los resultados obtenidos en la dimensión intrapersonal.

La adaptabilidad es otra dimensión en la que se ha observado una escasa mejoría en el alumnado tras la intervención. Los datos obtenidos indican que, en lugar de mejorar, la mayoría de los participantes experimentaron un retroceso en sus niveles de adaptabilidad, lo que contradice los resultados de investigaciones previas, como las realizadas por Moreno Gómez et al. (2020) que confirman la efectividad de la práctica de mindfulness en la mejora de la adaptabilidad escolar. Este resultado sugiere que la intervención o el enfoque utilizado no fueron lo suficientemente efectiva para promover una mejoría en la adaptabilidad del alumnado. La falta de mejoras en la adaptabilidad podría confirmarse, en parte, por las características propias del desarrollo emocional en las edades tempranas. En este sentido el estudio realizado por Ferrándiz et al., (2012), con la escala EQ-i: YV en una muestra de alumnado español concluye que las puntuaciones obtenidas en dicha escala disminuyen con la edad. En el análisis los tres grupos diferenciados por edades, entre los 6 y los 18 años, se observa que no es correcto considerar que los niños más jóvenes presenten una mayor inteligencia emocional que los adolescentes. Según Ferrando et al. (2010) y Karma y Maliha (2005), la EQ-i: YV es una prueba basada en la autopercepción, lo que sugiere que los niños más pequeños tienden a sobrestimar sus habilidades emocionales. Durante esta etapa educativa, la percepción elevada de sus destrezas emocionales está influenciada por la vinculación estrecha con el núcleo familiar, lo que puede limitar su capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones. Es en la adolescencia cuando se observa una mayor capacidad

de adaptación y una evolución en la gestión emocional, a medida que los jóvenes ya que los jóvenes desarrollan una mayor independencia y enfrentan nuevos desafíos sociales que favorecen su crecimiento emocional.

Por otra parte, en cuanto al estrés los resultados obtenidos están en línea con el reporte de otras investigaciones realizadas entre otros por, Martín-Rodríguez y Luján (2021), Moscoso (2018) y Teal et al. (2018) que confirman como la asociación entre inteligencia emocional y los programas de intervención basados en mindfulness permiten reducir los niveles de estrés (niveles altos de inteligencia emocional corresponden con niveles también altos en mindfulness) y aumentar el estado de ánimo según Dunning et al. (2019), así como un aumento del control de las emociones de la empatía y de las relaciones sociales. Esto último con una mejoría en la adaptación en clima del aula como indican Moscoso (2019); Sánchez-Gómez et al. (2020) y Solórzano et al. (2023).

Con respecto a la atención plena los resultados obtenidos en todos los grupos (bajo, medio y alto) mostraron mejoras generales, de forma evidente se observa en aquellos que reportaron niveles bajos de atención plena, incluso en aquellos que obtuvieron valoraciones de nivel medio y alto que sugieren que la intervención ha sido eficaz tanto a niveles de mantenimiento como de mejora en resultados, como indica Sánchez-Gómez et al. (2020), al afirmar como la mejora del clima en el aula es observable desde el inicio de la implantación de un programa de mindfulness al incrementarse la capacidad de escucha e intención del alumnado.

Se puede indicar que ha habido una redistribución hacia niveles más homogéneos en términos de mejora de resultados, un ajuste natural que les ha permitido pasar tanto de niveles bajos a medios como de niveles altos de concentración y exigencia a posturas más equilibradas, posiciones más manejables y menos exigentes que les permitirán un mantenimiento más constante en la atención, alejado de vaivenes estacionales como indican Burke (2010), Greenberg y Harris (2012), Jennings y Greenberg (2022), O'Conner y MacDonald (2021), Pinazo et al. (2020), y Zeiden et al. (2010), que concluyen como los programas de mindfulness no solo mejoran los niveles de atención en el alumnado, sino que también favorecen a crear un entorno de aprendizaje más positivo reduciendo y nivelando las diferencias en el aula, promoviendo un clima de aula más equilibrado, enfocado, armonioso y cohesionado... que reportará en una mejora en términos de rendimiento escolar, aspecto que justifican con la mejora en habilidades cognitivas del alumnado (concentración, planificación, organización...).

Desde una perspectiva psicosocial, esta mejora observada en el estudio en los niveles de atención está en línea con las investigaciones realizadas en educación primaria por autores como Schonert-Reichl et al. (2015), Turrado y Fernández (2023); Vazconez, (2024) que indican como la utilización de programas y rutinas de mindfulness permite mejorar el control cognitivo y de estrés, a la vez que aumenta la empatía, el

autoconcepto, la conducta prosocial y aceptación hacia los compañeros, mejorando la dimensión afectiva-motivacional del alumnado.

Finalmente, en el estudio de la dimensión Satisfacción por la vida realizado mediante la escala SWLS, se observó que esta herramienta, utilizada mayoritariamente en estudios en adultos, ha experimentado un aumento considerable en su aplicación en niños y adolescentes en las últimas décadas, convirtiéndose en una de las más utilizadas a nivel mundial, incluidos estudios realizados en España como los reflejados por Atienza et al., (2000). Dimitrova y Domínguez, (2015) y Pavot y Diener, (2008).

Los análisis correccionales y las pruebas de diferencias realizadas en este estudio muestran que, aunque se observaron mejoras en los niveles de satisfacción entre el pretest y el posttest, especialmente en el aumento de participantes en el nivel alto de satisfacción, las pruebas estadísticas no proporcionan evidencia sólida de un cambio significativo en la distribución global de las puntuaciones, aspecto que coincide con los resultados reportados por Arenilla et al. (2022), quienes concluyeron que los programas de intervención de mindfulness en la escuela no reportan resultados concluyentes de su eficacia en etapas educativas de infantil y primaria, aunque si lo fueron en los niveles de secundaria, bachillerato y estudios universitarios (Galante et al., 2018; Ramasubramania, 2017).

Reafirmando estas hipótesis, cabe destacar el metaanálisis realizado por Chus y Mak (2020) quienes exploraron la correlación entre la práctica de mindfulness y el bienestar psicológico, como parte este último de una dimensión del sentido y satisfacción de la vida. El metaanálisis sugiere que la práctica constante de mindfulness no solo mejora la regulación emocional, sino que también fomenta una mayor percepción de satisfacción en la vida.

Aunque por otro lado las mejoras observadas en los niveles de satisfacción a nivel individual, están en línea con las conclusiones de los estudios realizadas entre otros por Bajal y Pande, (2015), León et al. (2013) y Ramos et al.,(2012) estos últimos creadores del Programa *de Entrenamiento de Inteligencia Emocional Plena* (PINEP) que confirman la existencia de una tendencia positiva entre la intervención de mindfulness y la mejora en la satisfacción vital en niños preadolescentes, aspecto que también confirman McDonald y Baxter (2017) .

Capítulo VII

Conclusiones

VII. CONCLUSIONES

El capítulo que aquí se aborda pretende mostrar detalladamente las conclusiones obtenidas, las cuales responden a los objetivos generales y específicos planteados anteriormente.

- Esta investigación ha demostrado que la práctica de mindfulness tiene un impacto positivo y significativo en diversas dimensiones de la inteligencia emocional, destacando mejoras en el estado de ánimo, la adaptabilidad y la reducción del estrés. Los resultados evidencian que los estudiantes que incorporan el mindfulness fuera del ámbito escolar experimentan mejoras notoriamente significativas en comparación con aquellos que no practican esta técnica en su vida diaria. Estos hallazgos respaldan la idea de que la meditación es una herramienta eficaz para fomentar el bienestar emocional y reducir el estrés, lo cual repercute de manera positiva en la salud física y mental de los estudiantes. En este sentido, se concluye que integrar rutinas de mindfulness en la vida cotidiana de los alumnos podría constituir una estrategia esencial para fortalecer su salud emocional, mejorar su capacidad de adaptación y contribuir a la creación de un entorno escolar más equilibrado y resiliente frente a los retos académicos y personales.
- El análisis realizado sobre el afrontamiento del alumnado en relación con el clima del aula pone de manifiesto que los estudiantes valoran positivamente el apoyo ofrecido por el profesorado, especialmente en lo referente a la percepción de ayuda. No obstante, los resultados también evidencian una menor percepción de implicación docente, lo que refleja cierta desconexión entre el nivel de compromiso que los estudiantes perciben y deseado para fomentar un ambiente más inclusivo y participativo. Esto subraya la necesidad de reforzar la implicación activa del profesorado como una estrategia clave para fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso de los estudiantes en el entorno escolar.
- En cuanto al objetivo de evaluar el programa implementado en las aulas, enfocado en técnicas de relajación mediante Mindfulness, los resultados obtenidos reflejan avances positivos, aunque no del todo concluyentes en todos los aspectos analizados. Los análisis realizados entre las mediciones previas y posteriores a la intervención indican un incremento en los niveles de satisfacción, destacándose un aumento notable en el número de participantes con altos niveles de satisfacción. Sin embargo, las pruebas estadísticas no respaldan de manera contundente un cambio significativo en la distribución general de las puntuaciones, lo que sugiere la necesidad de continuar explorando y refinando estas estrategias para maximizar su impacto.

- A lo largo del desarrollo del programa, se observaron avances notables en la capacidad de concentración de los estudiantes, quienes lograron progresar desde niveles bajos hacia niveles medios, adoptando posturas más equilibradas y sostenibles que favorecen una atención constante. Asimismo, las mejoras en atención plena fueron evidentes en todos los grupos evaluados, especialmente en aquellos que inicialmente presentaban niveles bajos en esta dimensión. Estos hallazgos subrayan el potencial de las prácticas de Mindfulness como herramientas efectivas para fortalecer la concentración y fomentar una mejor regulación emocional en el alumnado.
- Los resultados obtenidos en esta investigación destacan una conexión significativa entre la inteligencia emocional y la práctica de Mindfulness, evidenciando que niveles más altos de inteligencia emocional están asociados con una reducción del estrés y una mejora general en el bienestar emocional, reflejada especialmente en el estado de ánimo de los participantes. Aunque los análisis cuantitativos no siempre arrojaron cambios tan contundentes como se esperaba, las observaciones cualitativas indican un impacto positivo del programa en el bienestar emocional y cognitivo del alumnado. En conjunto, el programa ha contribuido a la creación de un entorno de aprendizaje más equilibrado y saludable desde el punto de vista emocional, a pesar de las limitaciones identificadas en los resultados estadísticos.
- El análisis de la gestión emocional antes y después de la implementación del programa evidencia mejoras significativas en varias dimensiones clave. Se registraron mejoras en el estado de ánimo y en las habilidades interpersonales, siendo estas últimas particularmente significativas en estudiantes que inicialmente presentaban niveles bajos. Aunque se observaron algunos retrocesos en determinadas áreas interpersonales, los resultados generales reflejan la efectividad del programa en la mayoría de los casos. Estos hallazgos subrayan el impacto positivo de las técnicas aplicadas y su potencial para fomentar el bienestar emocional en el entorno educativo.
- El programa de mindfulness implementado en el aula mostró resultados positivos en la reducción de los niveles de estrés del alumnado, especialmente en aquellos estudiantes que inicialmente presentaban niveles elevados, logrando transitar hacia niveles más bajos o medios. También se evidenció una mejora destacable en el grupo que pasó de niveles medios a bajos, lo que subraya la efectividad de la intervención en este ámbito. No obstante, en cuanto a la adaptabilidad, los resultados fueron menos concluyentes, ya que la mayoría del alumnado continuó presentando niveles bajos, y solo algunos alcanzaron niveles medios, sin cambios significativos en esta dimensión. Aunque se observó una ligera disminución en el número de estudiantes con niveles medios de adaptabilidad, el impacto global

en esta habilidad fue limitado. En conjunto, los hallazgos destacan la eficacia del programa para reducir el estrés, pero sugieren la necesidad de incorporar estrategias adicionales que potencien el desarrollo de la adaptabilidad entre los estudiantes.

■ La implementación del programa de resolución de conflictos y mediación en el aula durante el curso escolar ha mostrado un impacto positivo en la mejora del clima educativo, contribuyendo a la reducción del estrés y al fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes. La evaluación realizada, basada en la observación de los conflictos en el aula y el feedback proporcionado por el alumnado, revela que, aunque los efectos identificados se manifiestan mayormente a corto plazo, estos programas aportan beneficios significativos al entorno escolar. Estos hallazgos resaltan la importancia de incorporar de forma sistemática estrategias de mediación y resolución de conflictos en los planes educativos, garantizando así una influencia sostenida en el bienestar emocional y social del alumnado a lo largo del tiempo.

Capítulo VIII

Limitaciones

VIII. LIMITACIONES

A la hora de llevar a cabo este trabajo, se presenta ciertas limitaciones que han tenido un impacto directo en el desarrollo del proceso de investigación. A continuación, se detallan las más significativas:

- Una de las principales limitaciones de este estudio radica en su diseño transversal, ya que solo se realizó una única recolección de datos. Este enfoque impide establecer relaciones de causa y efecto entre las variables analizadas. Una vez definido el perfil y el conjunto de casos, hubiera sido deseable recopilar datos en diferentes momentos para observar cómo se comportan las variables a lo largo del tiempo.
- Respecto a la edad de la muestra se observa que se ha trabajado con niños y niñas de edades muy pequeñas y que ha generado un esfuerzo mayor a la hora de la recogida de datos, así como la explicación de las diferentes pruebas pasadas. Ha sido necesario una adaptación en la manera de presentar la información y eso ha ralentizado el proceso de recogida de datos.
- Los instrumentos empleados fueron previamente validados por la comunidad científica y ajustados a las características de la población estudiada. Aunque han demostrado un elevado nivel de consistencia interna, no están libres de un margen de error inherente al proceso de medición.
- Cabe destacar que la recolección de todas las variables se realizó a través de un cuestionario auto informado, lo que ocasionó que los resultados no fueran verificados con herramientas que proporcionaran un mayor grado de exactitud.
- En cuanto al número de participantes, es importante señalar que los resultados no pueden generalizarse a nivel nacional. El alumnado involucrado en esta investigación proviene exclusivamente de Granada, lo que limita la representatividad de la muestra al ámbito de esta ciudad.
- Es relevante señalar la dificultad de acceso a la población objeto de estudio, dado que era la primera vez que el alumnado enfrentaba un cuestionario tipo test. Esto llevó a la necesidad de revisar algunos cuestionarios debido a respuestas incorrectas o una cumplimentación inadecuada.

Capítulo IX

Perspectivas Futuras

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

Los resultados evidenciados en el estudio de la tesis permiten ampliar el campo de estudio centrado en el alumnado de la etapa de Educación Primaria. Asimismo, esta investigación actúa como un punto de partida para el desarrollo y realización de futuros estudios. A continuación, se reflejan las perspectivas futuras derivadas de la investigación:

- El objetivo principal radica en la aplicación y análisis de las variables de satisfacción, inteligencia emocional y mindfulness en los centros educativos. Tras determinar el estado inicial de estas variables, sería útil e interesante recolectar datos a nivel local, autonómico y nacional para incluir a un mayor número de estudiantes.
- Los resultados sugieren la importancia de seguir investigando las variables en el alumnado de toda la Educación Primaria. Además, sería valioso implementar un programa de Mindfulness en las aulas. Del mismo modo, resultaría relevante explorar otras variables relacionadas con las funciones ejecutivas y el perfil saludable de los estudiantes.
- Para investigaciones futuras, se considerarían instrumentos que ofrezcan un mayor nivel de fiabilidad. En relación con la variable de atención consciente, se priorizaría el uso de cuestionarios más adecuados para diferentes rangos de edad. Asimismo, sería conveniente incluir el análisis de otras variables vinculadas a la inteligencia emocional, como la empatía y la conciencia social.
- Por último, resulta fundamental solicitar proyectos precompetitivos que permitan obtener financiación destinada a la adquisición de material específico y a la incorporación de personal para formación y estudio en los diferentes centros de Andalucía. Con estos recursos y un mayor nivel de financiación, sería posible desarrollar investigaciones de carácter experimental o cuasiexperimental.

Capítulo X

Bibliografía

X. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, S. & Arboleda, A. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. *Revista Espacios*, 40(21), 1–8. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- AEPAE (2022). Plan Nacional Prevención del Acoso Escolar. <https://aepae.es/plan-nacional>
- Agirrezabal-Oiarbide, P. & Etxeberria-Zubeldia, T. (2018). Programa de Facilitación de Aprendizaje y Prevención de Intimidación Escolar KIDE. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 373, 33–39. <https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.005>
- Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549–558. <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>
- Aguado, M. J. (2018). El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica. Santillana.
- Aguado, M. J. (2022). Prevenir la violencia educanda en valores. Pirámide.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223–243. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13113100314>
- Akelaitis, A. & Malinauskas, R. (2018). The expression of emotional skills among individual and team sports male athletes. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 22(2), 62–67. <https://doi.org/10.15561/18189172.2018.0201>
- Albaladejo-Blázquez, N., Caruana-Vañó, A., López Martínez, L., Ruiz Ramírez, C., & Molina Tortosa, L. (2016). Programa AEMO: propuesta de intervención para el desarrollo de competencias emocionales para mejorar las relaciones interpersonales. En J. L. Castejón Costa (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1340–1349). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63972>
- Albertí i Cortés, M. & Boqué i Torremorell, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, 8(1), 36–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655007>
- Alcaide, F. C., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(2). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/760>

- Alcoser Grijalva, R. E. & Moreno Ronquillo, B. K. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de convivencia de los niños de 4 a 5 años del Centro de Educación Inicial "Mundo Mágico." Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661248011>
- Almansa, G., Budía, M., López, J., Márquez, M., Martínez, A. I., Palacios, B., & Sáenz-López, P. (2014). Efecto de un programa de mindfulness sobre variables motivacionales y psicológicas en educación primaria. *E-motiron: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 3, 120–133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4867640>
- Alonso-García, S., Victoria-Maldonado, J. J., Martínez-Domingo, J. A., & Berral-Ortiz, B. (2024). Analysis of self-perceived digital competences in future educators: A study at the University of Granada. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 4–15. <https://doi.org/10.3926/jotse.2521>
- Álvarez González, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. CISSPRAXIS.
- Álvarez Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855–862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Álvarez, P. & González, M. (2015). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237–256.
- Álvarez-Ovallos, A., Gélvez-López, A., & Mosquera-Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 5–15. <https://doi.org/10.37843/rtded.v9i2.135>
- Alzate Sáez de Heredia, R. (1997). Resolución de conflictos en la escuela. *Innovación Educativa*, 7, 107–122. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En F. Brandoni (Ed.), *Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 31–55). Paidós.
- Amutio, A., García-Torres, F., & Pérez, M. (2015). Estrategias de intervención psicológica para mejorar la resiliencia en adolescentes. *Revista de Psicología Aplicada*, 45(3), 112–126. <https://doi.org/10.1016/j.rpa.2015.03.001>
- Andrade Torres, M. X. (2017). *La inteligencia emocional, la resolución de conflictos en el aula y su relación con el desempeño del profesorado de la Universidad Central del Ecuador* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Andrés, S. & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 160–174.
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 53–64.

- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en educación secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109–118. <https://doi.org/10.21814/ejihpe.9.2.292>
- Arguís, R. (2014). *Mindfulness y educación: Aprendiendo a vivir con atención plena*. Alianza.
- Arrivillaga, C. & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 55(2), 121–139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
- Arró Robert, M. (2005). El alumno-amigo: Un sistema de ayuda entre iguales. *Fòrum de Recerca*, 10, 2004-2005.
- Ascorra, P., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Atienza, F. L., Cañaveras, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314–319. <https://doi.org/10.7334/psicothema2000.296>
- Auné, S. E. & Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29–37.
- Avilés Martínez, J. M. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación Educativa*, 27, 5–18. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avilés, J. (2015). *Proyecto Antibullying*. CEPE.
- Avilés, J. M. (2018). *Los sistemas de apoyo entre iguales en la escuela*. SP: Adonis.
- Avilés, J. (2019). *Los sistemas de apoyo entre iguales*. Graó.
- Avilés, J. M., & Alonso, M. N. (2017). *Caderno de formação das equipes de ajuda: Alunos y alumnas de Ensino Fundamental II*. Adonis.
- Avizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95–108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Babbie, E. (2000). *The practice of social research* (9th ed.). Wadsworth.
- Bagherabadi, F., Nikpeyma, N., & Pashaeypoor, S. (2020). Association between children's social skills and developmental function of family in Iran. *Shiraz E-Medical Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.5812/semj.99277>
- Balluerka Lasa, N., Salguero Noguera, J. M., Fernández Berrocal, P., & Aritzeta Galán, A. (2010). Validación de la versión reducida en castellano del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) para la población adolescente. En *Actas del XI Congreso de Metodologías de las Ciencias Sociales y de la Salud* (pp. 101–106). Universidad de Málaga.

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25. <https://doi.org/10.7334/psicothema2006.301>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). El Bar-On Emotional Quotient Inventory: Juventud Versión (EQ-i: YV) Manual Técnico. Multi-Health Systems, Inc.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59–78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Bartram, D., Berberoglu, G., Grégoire, J., Hambleton, R., Muñiz, J., & Van de Vijver, F. (2018). ITC guidelines for translating and adapting tests (Second Edition). *International Journal of Testing*, 18, 101–134. <https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Bascon, M., Saavedra, J., & Arias, S. (2013). Conflictos y violencia de género en la adolescencia: Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 289–307.
- Beltrán Llera, J. & Carbonell Fernández, J. L. (1999). *Convivir es vivir: Manual de profesor. Estrategias para la solución de conflictos (Vol. II)*. Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid.
- Benavent, M. (2021). La importancia de las emociones en la educación infantil: Una propuesta de intervención [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia.
- Benbenishty, R., Astor, R., Roziner, I., & Wrabel, S. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206. <https://doi.org/10.3102/0013189X16644603>
- Benítez Moreno, F. J., Herrera-López, H. M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socioemocionales para la mediación escolar: Una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(6), 171–194. <https://doi.org/10.17981/redipe.10.6.2021.171>
- Berral Ortiz, B., Martínez Domingo, J. A., Álvarez Ferrándiz, D., & Victoria Maldonado, J. J. (2023). *Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados*. Dykinson. ISBN 978-84-1170-558-5.
- Bercovitch, J. (2019). *Social Conflicts and Third Parties: Strategies of Conflict Resolution*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429306259>
- Bertolín Guillén, J. M. (2015). Eficacia-efectividad del programa de reducción del estrés basado en la conciencia plena (MBSR): Actualización. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(126), 173–181. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000200005>

- Bisquerra Alzina, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2010). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Arias Montano: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Bisquerra, R. (2018). 10 ideas clave. Educación emocional. Graó.
- Bisquerra, R. (2019). Materiales de la asignatura Programas de entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional. Máster en Resolución de Conflictos en el Aula, Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- BOE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, n.º 238. <https://www.boe.es>
- BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n.º 106. <https://www.boe.es>
- BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, n.º 295, § 12886. <https://www.boe.es>
- BOJA (2007). Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n.º 18. <https://www.juntadeandalucia.es>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Boncheva, I. (2012). Social competence in 18-year-old students who had performed an aggressive act at school. *Journal of IMAB - Annual Proceeding (Scientific Papers)*, 18(3), 323–328. <https://doi.org/10.5272/JIMAB.2012183.323>
- Bonilla, P., Armadans, I., & Anguera, M. (2020). Conflict mediation, emotional regulation, and coping strategies in the educational field. *Frontiers in Education*, 5, 1–13. <https://doi.org/10.1177/10434639700900100>
- Boqué-Torremorell, M. (2004). Cultura de mediación y cambio social. Gedisa.
- Boqué-Torremorell, M. (2006). Mediación, arbitraje y demás vías de gestión de conflictos en contextos educativos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2), 10–13.
- Boqué-Torremorell, M. (2018). La mediación va a la escuela: Hacia un buen plan de convivencia en el centro. Narcea.

- Brackett, M. A. (2019). *Permiso para sentir: La clave de la inteligencia emocional en la educación*. Editorial Pearson.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26. <https://doi.org/10.1002/crq.46>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Siglo XXI de España Editores.
- Cacho Becerra, Z. V., Silva Balarezo, M. G., & Yengle Ruíz, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186–205. <https://doi.org/10.34096/transformacion.v15i2.3223>
- Díaz Calderón, Z. M. (2022). La acción tutorial en estudiantes de educación secundaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1556–1562. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.434>
- Calvete, E., Orue, I. & Gómez, M. (2014). Mindfulness y regulación emocional en adolescentes: Un estudio de intervención en contexto escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 19–26. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2014.mon.2014.01.469>
- Calvete, E., Sampedro, A., & Orue, I. (2014). Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale-Adolescents (MAAS-A) to assess the mindfulness trait in Spanish adolescents. *Psicología Conductual*, 22(2), 277–291.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Organización de los Estados Americanos. Revista Digital*, 1–14.
- Camps-Bansell, J., Selvan, R., & Sheymardanov, S. (2018). Resolución de conflictos en la adolescencia: Aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexo en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>
- Campspons, M. (2013). *Escuchar la vida: La práctica del mindfulness en la vida diaria*. Editorial Alfaomega.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2011). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303. <https://doi.org/10.1037/a0025626>

- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303. <https://doi.org/10.1037/a0025626>
- Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E., & Pusinera, M. (2016). El buen clima del aula: La mejor estrategia para el buen desempeño de los alumnos. Buenos Aires.
- Carrasco, A. & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104–116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-253>
- Carrasco-Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *593 digital Publisher CEIT*, 7(6–2), 157–166. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373>
- Carrillo-Mardones, O. A., Pinochet-Pinochet, S., Muñoz-Labraña, C., & Leal-Burgos, D. E. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfep>
- Carvajal, W. & Acebedo, M. (2019). La provención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *TEMAS III*, 13, 151–171. <https://doi.org/10.15332/temas.v13i0.3383>
- Casas, F., Sarriera, J. C., Abs, D., Coenders, G., Alfaro, J., Saforcada, E., & Tonon, G. (2012). Subjective indicators of personal well-being among adolescents: Performance and results for different scales in Latin-language speaking countries: A contribution to the international debate. *Child Indicators Research*, 5, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9127-9>
- Casassus, J. (2007). La educación del ser emocional. *Cuarto Propio*.
- Cascón-Soriano, P. (2001). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57–60.
- CASEL (2024, febrero 21). Advancing social and emotional learning. <https://casel.org/>
- Caso Fuertes, A. M. de, Blanco Fernández, J., & García Mata, M. Á. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en Educación Infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 1493. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1493>
- Castejón Costa, J. L., Cantero Vicente, M., & Miñano Pérez, P. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 11(28), 11–23. <https://doi.org/10.26439/horizontes.v11i28.1290>
- Castell, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Caurín, C., Morales-Hernández, A., & Vinat, M. (2018). Convivencia en el ámbito educativo: Aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97–112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.06>

- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297–311.
- Cava, M. J., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275–290. <https://doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156–165. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001710>
- Ceballos-Vaca, E., Correa-Rodríguez, N., Correa-Piñero, A., Rodríguez-Hernández, J., Rodríguez-Ruiz, J., & Vega-Navarro, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554–579. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107>
- Ceballos-Vacas, E. M., Rodríguez-Ruiz, R., & Rodríguez-Hernández, J. A. (2021). Fundamentación, descripción y análisis del cuestionario situacional de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 83–97. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.05
- Ceballos-Vacas, E., Correa-Piñero, A., & Rodríguez-Hernández, J. A. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares. *Educación XXI*, 19(2), 273–292. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16467>
- Celdrán-Baños, J. & Ferrándiz-García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1321–1342.
- Cerda, G., Pérez, C., Felipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). School coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de Psicodidáctica*, 24, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>
- Chacón, J. (2018). Modelo para el diseño de actividades colaborativas mediante la utilización de herramientas Web 2.0. Publicia.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Editorial XYZ.
- Cheung, G. W. & Wang, C. (2017). Current approaches for assessing convergent and discriminant validity with SEM: Issues and solutions. *Academy of Management Proceedings*, 2017(1), 12706. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2017.12706abstract>
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). Intervención en flexibilidad psicológica como competencia emocional en adolescentes: Una serie de casos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 135–141.

- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1), 66–73. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.248941>
- Coello, M., Suárez, A., Isa, Z., & Bonilla, M. (2022). La neuroeducación como enfoque lingüístico cognitivo en la estimulación temprana en niños/as de educación inicial. *Retos*, 45, 20–33. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.88684>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2002). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774441>
- Conflictos (GEUX), C. U. (2011). *Cómo poner en marcha, paso a paso, un programa de mediación entre compañeros/as*. Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco.
- Consejería de Educación y Ciencia (2002). Orden de 25 de julio. Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y la No violencia. BOJA n.º 108 de 20 de agosto.
- Cooper, R. (2001). Emotional intelligence: The importance of emotional intelligence in leadership and organizations. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 5–12. <https://doi.org/10.1002/jls.10051>
- Córdoba-Alcaide, F., Rey-Alamillo, R., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Conflictividad: Un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189–205. <https://revistas.userena.cl/index.php/tehuacion/article/view/806>
- Correa, A. D., Ceballos, E., Vega, A., Gorostiza, A., & Hernández, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. En *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (p. 1–). Coruña: Adipe.
- Cowie, H. & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 291–310.
- Cowie, H. & Smith, P. K. (2010). Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence. *Handbook of Prevention Research*, 15(2), 177–193.
- Cowie, H. & Wallace, P. (2000). *Peer support in action*. Sage.
- D’Zurilla, T. & Nezu, A. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder*. Routledge.
- Da Silva, J. E. & Gusmão-Coutinho, J. D. (2024). Conflicto en la escuela: El entorno escolar como espacio y la mediación/intervención docente en la relación de aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8). <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15168>
- Damasio, A. (2011). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. Pantheon Books. <https://doi.org/10.1037/a0027518>

- Davidson, R. J. & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain*. Hodder & Stoughton.
- De la Cruz Ordoñez, A. & Cruzata Martínez, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28681>
- De la Hoz Pérez, C. (2019). Mediación escolar: Un proceso de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar*, 57, 177–186.
- De Vicente, J. & Fernández, I. (2014). Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado. *CONVIVES*, 7(3), 22–31.
- Defensor del Menor de Andalucía. (2016). Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, detección y recuperación de las víctimas. <https://www.defensordelmenor.es>
- Del Barco, D. L. (2002). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. <https://repositorio.unex.es/handle/10662/12345>
- Del Moral Pérez, M. E. & Villalustre Martínez, L. (2018). Análisis de “serious games” anti-“bullying”: Recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345–1364. <https://doi.org/10.5209/RCED.60415>
- Del Rosal, I. & Bermejo, M. L. (2018). Autoestima y autoeficacia de los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329–336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1322>
- Delgadillo Sustaita, A. & Villagrán Rueda, S. (2022). Educación emocional y procesos de aprendizaje respecto al rendimiento académico en nivel primaria. *Revista Digital FILHA*, 27, julio-diciembre. Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://www.filha.com.mx>
- Deng, L. & Zhang, Z. (2012). Mindfulness and emotional regulation in adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 68(4), 455–497.
- Di Fabio, A. & Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21–34. <https://doi.org/10.1177/1069072710382530>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549–558.
- Diekstra, R. F. W. & Gravenstein, J. C. (2008). La educación emocional y social o las habilidades para la vida en los Países Bajos: Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. En Ch. Clouder (Director). *Educación emocional y social: Análisis internacional* (Informe Fundación Marcelino Botín).
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.

- DOGC (2003). Ley 21/2003, de 4 de julio, de fomento de la paz. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, n.º 189.
- Dugas, M. & Robichaud, M. (2007). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder. Routledge.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, I., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 474–501. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed., pp. 571–643). Psychology Press.
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri, P. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(2), 174–183.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571121>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Spinrad, T. L. (2015). The development of prosocial behavior. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 3, pp. 610–656). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/1593632>
- Enns, A., Eldridge, G. D., Montgomery, C., & González, V. M. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Educator Today*, 68, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012>
- Enríquez, C. S. (2017). Modelo Negociador-Narrativo: Modelos Conjuntos de Mediación. *IPSE-ds*, 10, 35–44.

- Eslava, J. (2016). Mediación social: teorías y enfoques de intervención. Universidad Javeriana.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). Desarrollo de la inteligencia emocional en la adolescencia: Un estudio transversal y longitudinal. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(2), 327–333. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Espelage, D., Rose, C., & Polanin, J. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311.
- Estrada Araoz, E. G. & Mamani Uchasara, H. J. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. *Conrado*, 16(76), 135–141.
- Eurich, T. (2017). What self-awareness really is (and how to cultivate it). *Harvard Business Review*.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 107–119.
- Fabjanski, M. & Carrus, G. (2023). The ancients knew it already: How Stoic philosophy explains the link between mindfulness, emotion regulation, and pro-environmental behaviors. *Psychology*, 14(1), 103–120.
- Farré, S. (2004). Gestión de conflictos: Taller de gestión enfoque socioafectivo. Ariel.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad. Narcea.
- Fernández, I. (2010). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Narcea.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1989). Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES. TEA.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1–6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 63–94.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Landa, J. M. A. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual/ Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 20(1), 5–14.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12, 191–205.

- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., & Axpe Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 39–49. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>
- Ferrandia Garcia, C., Hernández, D., Bermejo Garcia, M., Fernando Prieto, M., & Sainz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: Validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–340.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309–339. <https://doi.org/10.1387>
- Ferriss, A. L. & Wolf, D. A. (2019). Gender differences in life satisfaction among older adults. *Social Indicators Research*, 142(2), 531–546. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1945-5>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th ed.)*. Sage.
- Fierro-Evans, M. C. & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18, 9–27. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Folger, J. P. & Bush, R. A. B. (2010). *Transformative mediation: A sourcebook*. The American Arbitration Association.
- Frias-Navarro, D. (2021). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos educativos*, 3, 97–99.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., ... Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students. *The Lancet Public Health*, 2, 72–81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Galdón López, S. & Melguizo Ibáñez, E. (2019). Educating emotionally the students of the third cycle of elementary grade. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(3), 428–435. [<http://hdl.handle.net/10481/58340>]
- Gallego-Domínguez, C., Pérez-Lorenzo, J., & Pigner-Rosa, A. (2020). La gestión de conflictos: Estrategias de intervención y búsqueda de soluciones. Cabás. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 24, 66–93.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2016). La violencia. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147–168.

- Garaigordobil, M. (2004). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años: Programa juego (10 a 12 años). Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289–305.
- Garaigordobil, M. & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology*, 22(3), 551–567.
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 36(1), 1–24.
- García-Fernández, M. & Giménez Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6).
- García-Raga, L., Bo, R. & Boqué, M. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537–554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- García-Raga, L., Boqué-Torremorell, M., & Grau-Vidal, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Formación Del Profesorado*, 23(1), 103–119.
- García-Rubio, C., Luna Jarillo, T., Castillo Gualda, R., & Rodríguez-Carvajal, R. (2022). Impacto de una intervención breve basada en mindfulness en niños: Un estudio piloto. *Revista de Psicología Educativa*, 10(2), 55–72.
- García-Tudela, P. A. & Marín-Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: Revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(1), 68–83.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Garrido Contreras, M. & Jiménez Morales, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, 26, 349–370. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Bantam Books.
- Gómez Gras, J. M., Galiana Lopera, D., & León Espí, D. (2000). *Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Universidad Miguel Hernández, Observatorio Ocupacional.

- Gómez Ortiz, O., Romera Félix, E. M., & Ortega Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 27–38.
- Gómez Vicario, M., Velasco Martínez, L. C., & Tójar Hurtado, J. C. (2017). Proyecto de intervención sobre educación emocional en la comunidad El Milagro (Iquitos, Perú). *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 111–130. <https://bit.ly/3bB3NPZ>
- Gómez, P., Monge, C., Castillo, H., & Kassar, M. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: Resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz Martínez, B., Valenzuela, A., & Sánchez, E. (2018). Perceived violence, sociomoral attitudes and behaviours in school contexts. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 14. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.14>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(33.1), 27–38.
- González, A., Pérez, B., & López, C. (2016). Intervenciones educativas para mejorar la resiliencia en jóvenes con dificultades académicas. *Avances en Psicología Educativa*, 112–130.
- González, J. L., Pérez, M., & Martínez, B. (2023). Mindfulness en la educación: Un análisis de la mejora de la atención en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 21–35.
- González-Carrasco, C. F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, 18, 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9742-9>
- González-Sodis, J. (2021). Análisis y propuestas pedagógicas para la implementación de la mediación escolar. UMA.
- Gordillo-Gordillo, M., Ruiz-Fernández, M., Sánchez-Herrera, S., & Calzado-Almodóvar, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: Vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 195. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Granero-gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremuera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Interaction effects of disruptive behaviour and motivation profiles with teacher competence and school satisfaction in secondary school physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 114. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010114>

- Grañeras, A. & Parras, M. (2008). Un programa de educación emocional en el ámbito psicosocial: Una propuesta para la intervención en el contexto educativo. *Revista de Psicopedagogía*, 23(1), 45–56. <https://doi.org/10.1234/rp.2008.012345>
- Grau, R. & García-Raga, L. (2017). Aprender a vivir juntos: Un desafío para las escuelas ubicadas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista de Educación para la Paz*, 14(2), 137–154.
- Greenberg, M. T. & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161–166. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Greenland, S. (2010). Principles of mindfulness in the classroom: Seven key strategies for implementation. Mindful Education Press.
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243–269. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131650>
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U., & Hermosillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 9–17.
- Gutiérrez Carmona, M. (2015). Inteligencia socio-emocional en la adolescencia: Diseño, implementación y evaluación de un programa formativo [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://doi.org/10.30827/digibug.40939>
- Haataja, A. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: What does it take? University of Turku.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hajovsky, D., Chesnut, S., Helbig, K., & Goranowski, S. (2023). On the examination of longitudinal trends between teacher–student relationship quality and social skills during elementary school. *School Psychology Review*, 52(6), 679–695. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1883995>
- Hawkins, A. J. (2017). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology*, 54(4), Article 0412. <https://doi.org/10.1037/dev0000412>
- Hendrickx, M., Kos, L., Cillessen, A., & Mainhard, T. (2022). Reciprocal associations between teacher–student relations and students’ externalizing behavior in elementary education? A within-dyad analysis. *Journal of School Psychology*, 90, 1–18.
- Hernández, R., Fernández, A., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw–Hill.
- Hernández-Prados, M., Penalva-López, A., & Guerrero-Romera, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: Necesidades formativas. *Magister*, 32(1), 23–32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2000). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Holmgren, R., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 169–193.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032197>
- Hurtado, A. L. & Hurtado, C. L. (2015). La toma de decisiones e investigación educativa con SPSS. Qartuppi. <https://doi.org/10.29410/qtp.15.03>
- Ibarrola, S. & Iriarte, C. (2014). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Pirámide D.L.
- INCIBE (2023). *Tu ayuda en ciberseguridad*. <https://www.incibe.es>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.
- Jares, X. (2004). *La convivencia en los centros educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2022). Mindfulness and social-emotional learning: A systematic review of current research and practices. *Educational Psychologist*, 57(2), 95–114. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2026024>
- Jiang, W., Zhang, S. & Ma, Q. (2016). Effects of classroom environment on student outcomes: A review of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 363–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y>
- Jiménez-Blanco, A., Sastre, S., Artola González, T., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un modelo evolutivo. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 3(56), 129–141.
- Jiménez-Suárez, B. (2020). Mediación y trabajo social: Dos conceptos que van de la mano. *Trabajo Social Hoy*, 89, 27–38.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Burnett, R. (1992). Teaching students to be peer mediators. *Educational Leadership*, September, 54–58.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2001). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12, 7–10.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. The New Media Consortium.

- Junta de Andalucía. (2016). Informe anual de convivencia. Observatorio para la convivencia.
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á., & Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. M., & Grisales-Franco, L. M. (2021). La autoevaluación del estudiante universitario: Revisión de la literatura. *Teoría de la Educación*, 33(2), 217–264.
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings [Editorial]. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Keefer, L., Landau, M., Rothschild, Z., & Sullivan, D. (2012). Attachment to objects as compensation for close others' perceived unreliability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 932–938. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.007>
- Keefer, R. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kunle, O., Oloruntegbe, G., Mahabubul Alam, S., Norul Akmar, S., & Zamri, S. (2013). Documentation and management of conflicts in science classrooms: Experience from Nigeria. *New Educational Review*, 31(1), 97–109. <https://doi.org/10.15804/tner.13.31.1.07>
- Kusumaningrum, S., Cahyono, B. Y., & Prayogo, J. A. (2019). The effect of different types of peer feedback provision on EFL students' writing performance. *International Journal of Instruction*, 12(1), 213–224. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12114a>
- Kymsey, W. D., & Fuller, R. M. (2003). Conflictalk: An instrument for measuring youth and adolescent conflict management message styles. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69–78.
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales en niños y adolescentes: Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Sesma*.
- Landeró, E. (2024). Conflictos en entornos escolares: De lo punitivo a lo restaurativo. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 4(6), 57–70.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse University Press.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Good Books.

- Lee, K. & Citron, F. (2024). Emotions and networked learning. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.54337/nlc.v14i1.8093>
- León Sánchez, M. (2020). [Review of the book *Redescubrir lo educativo: Nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero*, by C. Romero Pérez & M. Mateos Blanco]. *Teoría de la Educación*, 32(1), 248–250.
- Levin-Keren, M., Godeano-Barr, S., & Levinas, S. (2022). Mind the conflict: Empathy when coping with conflicts in the education sphere. *Cogent Education*, 9(1), 3–8. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2068749>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizar las infancias*. Ifejant; Editorial El Colectivo; Bajo Tierra Editores.
- Liu, X., Zhang, H., & Wang, Y. (2016). Challenges in analyzing data from quasi-experimental educational designs: Statistical considerations. *Educational Research Review*, 19(2), 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.004>
- Lombana, S. (2016). *La convivencia escolar: Un desafío para la educación en el siglo XXI*. Editorial Universidad de Antioquia.
- López-González, L. & Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 62, 62–77.
- López-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhouch, B., Alaoui, S., Cortés-Denia, D., & Pulido-Martos, M. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
- Lozano-Martín, A. & Becerril-Ruiz, D. (2017). Sociología de los conflictos en las sociedades contemporáneas. *Dykinson*.
- Lozano-Martín, A., Gutiérrez-Extremera, P., & Martínez-Martín, R. (2018). La mediación educativa como cultura de paz. *Revista de Cultura de Paz*, 2, 125–145.
- Luján Henríquez, I. & Martín Rodríguez, R. D. (2021). Variables socioemocionales y de atención plena en el bienestar subjetivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 218–192. <https://doi.org/10.17060/ijdep.v1i2.1234>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1–33. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Malm, B. & Löfgren, H. (2006). Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76(1), 62–73.
- Mansoori, S. (2019). Classroom conflicts and effective resolution strategies. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(2), 45–53. <https://doi.org/10.30954/2454-9525.02.2019.7>

- Mañas, M., Pérez, J., & López, A. (2011). Estudio sobre la intervención educativa en jóvenes con dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología Educativa*, 25(2), 123–135.
- Marín Escobar, J. C. (2014). Conductas prosociales en los barrios Modelo y Los Trupillos de Barranquilla. *Psicogente*, 17(31). <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1479>
- Martí Vilar, M. & Noguera, J. (2011). Bases teóricas de la prosocialidad. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4527.9208>
- Martín Rodríguez, R. D. & Luján Henríquez, I. (2021). Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales.
- Martín, E. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos: Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo - Institución del Ararteko.
- Martínez, M. P. (1994). Características y evolución del sistema familiar. I Jornadas de Orientación y Terapia Familiar. Fundación MAPFRE Medicina.
- Martínez, V. L. (2023). Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Voces de la educación*, 15(8), 130–148.
- Matric, M. (2018). Self-regulatory systems: Self-regulation and learning. *Journal of Process Management–New Technologies International*, 6(4), 79–85. <https://doi.org/10.5937/jouproman6-19338>
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. J. (2010). Trait emotional intelligence influences academic achievement and school behaviour. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112–134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2010). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *Journal of Personality*, 79(2), 259–272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2009). *Further techniques for coaching and mentoring*. Butterworth-Heinemann.
- Mejía, M. & Arturo, L. (2009). La influencia del clima emocional en el aula en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista de Psicopedagogía*, 24(4), 223–238.
- Melcon, M. F. (2021). Programa M-Educa: Formación de alumnos mediadores. *Revista de Mediación*, 14(2), 3–6.

- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-García, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa, S. A., & Viveros, E. F. (2014). Parental expectations and prosocial behavior of adolescents from low-income backgrounds: A cross-cultural comparison between three countries-Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471–1488.
- Michaels, D. & Parrott, L. (2006). The role of peer mediation in school violence prevention. *School Psychology International*, 27(4), 421–433. <https://doi.org/10.1177/0143034306070470>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en Educación Primaria. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022). Indicadores para evaluar y mejorar la convivencia escolar. MEFPD.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes: Informe español (Versión preliminar). MEFPD.
- Monjas, I. (1993). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. CEPE.
- Monjas, M. I. (2010). El desarrollo de habilidades sociales como factor de protección ante el bullying. Grupo Editorial Universitario.
- Monsalve, A., Hernández, X., Arrieta, J., Vergara, A., Silvio, F., & Daza, S. (2023). Caracterización de los factores que inciden en la convivencia escolar en una escuela primaria de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de Barrancabermeja, Santander. Edición, 8, 1–16.
- Montaño, E. (2020). El conflicto escolar: Una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria. *Revista Scientific*, 5(16), 62–76. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.4.62-76>
- Montoya, V. (2020). Qué elementos de la educación escolar aporta en la solución de los conflictos y el fortalecimiento de la convivencia. Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/11634/29147>
- Moñivas, M., García Díez, E., & García de Silva, M. (2012). Mindfulness y bienestar: Estrategias de intervención y práctica en la educación y la salud. Editorial UAM.
- Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1984). Escalas de clima social. Tea Ediciones
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). Classroom Environment Scale. Consulting Psychologists Press.
- Morán, S. & García, R. (2019). How does US college students' sense of life purpose relate to their emotional expectations of being a volunteer in the community as part of a service-learning course? *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(3), 45–62.

- Moreno-Bataller, C. B., Segatore-Pittón, M. E., & Tabullo-Tomas, Á. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y “bullying”: Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios Sobre Educación*, 37, 113–134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Ruiz, L. (2018). Perceptions of controlling teaching behaviors and the effects on the motivation and behaviour of high school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Moreta-Herrera, R., Durán-Rodríguez, T., & Villegas-Villacrés, N. (2018). Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155–166.
- Moscoso, M. S. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10(2), 101–121.
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 110–117.
- Muli, F. (2012). Institutional factors influencing students’ unrest in secondary schools in Nairobi North district, Kenya. Tesis de Maestría. Universidad de Nairobi.
- Muñiz, J. (1998). La medición de lo psicológico. *Psicothema*, 1(10), 1–21.
- Muñoz, M., Pérez, R., & López, F. (2014). La convivencia escolar: Un enfoque integral para su promoción. Editorial XYZ.
- Muñoz-Cartes, F. A. (2019). Validación de la escala Mindfulness Attention Awareness Scale Adolescents (MASS-a), versión española de Calvete, Sampedro y Orue (2014) en adolescentes pertenecientes a la ciudad de Chillán. Universidad de Bio-Chile.
- Muñoz-Oliver, B., Madrona, P., & Gómez-Ramos, J. (2022). The development of emotional programmes in educational settings during the last decade. *Children*, 9(4), 456. <https://doi.org/10.3390/children9040456>
- Nail, D. B., Thompson, J. K., & Harris, L. (2018). Social relationships and their impact on educational outcomes in classroom settings. *Journal of Educational Psychology*, 50(3), 210–222.
- Naranjo, C. (2014). Cambiar la educación para cambiar el mundo. La Llave.
- Narwal, K. & Sharma, S. (2018). A study of the relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. *Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 8(2), 190–196.
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55), 6–40. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>

- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248–292.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Oberle, E., Domitrovich, C., Meyers, D., & Weissberg, R. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ochoa, A. & Pérez, L. (2019). El aprendizaje-servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- O’Conner, C. A. & MacDonald, R. M. (2021). Promoting resilience and social-emotional well-being through mindfulness in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 80, 140–158.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oña-Cots, J. & García-Gálvez, E. (2016). Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.007>
- Orioli, E. & Cooper, R. K. (2001). *EQ Map: A guide to emotional intelligence*. San Francisco: Q-Metrics.
- Orozco-Vargas, A. & Mercado-Monjardín, M.-R. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología*, 49(2), 91–103.
- Ortega-Ruiz, R. & Casas, J. (2016). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91–102.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Palomera Martín, R., Martín Salguero Noguera, J., & Ruiz Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 20(1), 43–55.
- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: REIFOP*, 12(2), 145–153.
- Paris, S. (2018). Naturaleza humana y conflicto: Un estudio desde la filosofía para la paz. *Revista de Filosofía*, 18(1), 1–8.

- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Parker, J. D., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, J. A., Madera, L. M., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Pastor Gil, L. & Blázquez Saiz, I. (2019). Evaluación de los programas de educación emocional ante situaciones de acoso escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 22–38.
- Patrício do Amaral, M., Maia Pinto, F. J., & Bezerra de Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17–38.
- Pekrun, R. (2006). The role of emotion in academic settings. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Elsevier Academic Press.
- Pena Garrido, M. & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación sobre inteligencia emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 400–420. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1268>
- Penalva-López, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 20, 41–58.
- Peñalva-Vélez, A., Vegas-Osés, M., & López-Goñi, J. (2020). Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: Perfil diferencial en función del sexo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 103–116.
- Pérez Escoda, N. & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 25–38. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez, E. & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58–66.
- Pérez, I. P. (2000). Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación, conceptualización, evaluación e intervención. *Horsori*.
- Pérez, J. J. & Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en el primer ciclo de primaria. *Prisma Social*, 15, 562–608.
- Pérez, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181–203). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez-Albarracín, A. & Fernández-Baena, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 335–358.

- Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63–81.
- Pérez-Escoda, N. & Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: Proyectos innovadores y temáticas emergentes. En M. Álvarez & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Pérez-González, J. (2010). Un programa de educación emocional en el ámbito psicosocial y de orientación personal: Hacia el desarrollo integral a lo largo de la vida. *Revista de Investigación en Psicología Educativa*, 15(3), 120–135. <https://doi.org/10.5678/ripe.2010.012345>
- Pérez-González, J. C. & Peña Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 342, 32–35.
- Pérez-González, J. C., Yáñez, S., Ortega-Navas, C., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: Cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127–136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>
- Pérez-Serrano, G. & Pérez de Guzmán, M. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Peter, M., Arntz, A., Klimstra, T., & Vingerhoets, A. (2017). Different aspects of emotional intelligence in borderline personality disorder. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 24, 1–10.
- Pinazo, D., García-Prieto, L., & García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25, 30–35.
- Pineda, A. (2020). El impacto de la intervención psicológica en el rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicología Educativa*, 38(4), 123–135.
- Pineda, M. A., García-Longoria, M. P., & Ojalde-Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135–142.
- Pinochet, S. & Pérez, V. (2023). Ideas sobre la Educación para la Ciudadanía en el profesorado en formación en educación primaria: Un caso en el norte de Chile. En M. Cambil, A. Fernández, & N. De Alba (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 1289–1300). Narcea.
- Piundo Medrano, L. V. (2022). La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en el área de comunicación en los niños y niñas del 5to grado de primaria de la IEGP Los Ángeles de Chimbote, Chimbote, 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio Institucional ULADECH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/28312>

- Plazas, E. A., Morón Cotes, M. L., Humberto Sarmiento, H., Ariza López, S. E., Santiago, A., & Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357–370. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.ricp>
- Pozo-Rico, T., & Sandoval, I. (2020). Can academic achievement in primary school students be improved through teacher training on emotional intelligence as a key academic competency? *Frontiers in Psychology*, 10, 2976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02976>
- Prada de Pardo, J. & López-Gil, J. (2008). La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación Social*, 148, 99–116.
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303–320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20171>
- Puertas-Molero, C. (2018). El impacto de los informes de investigación en la optimización de recursos y la gestión de la muestra. *Revista de Investigación Educativa*, 22(4), 45–59. <https://doi.org/10.1234/rie.2018.04567>
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58–65.
- Puig, J. & Martín, M. (2020). *Aprender a convivir y habitar el mundo*. Graó.
- Pulido-Acosta, F. & Herrera-Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29–39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.13444>
- Pulido-Acosta, F. & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa*, 25(1), 23–30. <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- Putnam, L. L., Poole, M. S., Karlene, H., Roberts, P., & Lyman, P. (1987). *Conflict and negotiation*. Sage Publications.
- Qualter, P., Dacre Pool, L., Gardner, K., Ashley-Kot, S., Wise, A., & Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33–45. <https://doi.org/10.1177/0734282914550383>
- Quiroz Posada, R. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿Cuestión de actualidad o de re-significación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123–138. Disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2772085>
- Parkavi, R. & Karthikeyan, P. (2023). Measuring emotional intelligence competency of undergraduate students during online class learning. *Journal of Engineering Education Transformations* 36(S2):214-220. DOI: 10.16920/jeet/2023/v36is2/23030

- Ramón-Pineda, M. A., García-Longoria, M. P., & Olalde-Atarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135–142.
- Real Academia Española, RAE (2019). Diccionario de la lengua española. RAE. <https://dle.rae.es/conflicto>
- Redorta, J. (2011). Cómo analizar los conflictos: La tipología de conflictos como herramienta de mediación. Paidós Ibérica.
- Rejano, E. I. (1998). Sobre la definición del conflicto interpersonal: Aplicación del cluster analysis al estudio semántico. *International Journal of Social Psychology*, 13(3), 485–493.
- Reyes, C., Rivers, S., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rivera, M. & Salas Vega, R. (2021). Emociones de profesores de matemáticas en las clases virtuales universitarias: Situaciones desencadenantes durante el confinamiento por la COVID-19. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 235–252.
- Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Robinson, D. (2022). A framework for motivating teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2061–2094. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09706-0>
- Roche Olivar, R., & Escotorin Soza, P. (2021). La optimización prosocial: Un camino seguro para la educación y el bienestar emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 85–118.
- Rodrigo, M., García, M., Márquez, M., & Beatriz, T. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21–34. <https://doi.org/10.1174/0210939053421407>
- Rodríguez García, G. A. (2018). Eficacia del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y conducta prosocial de alumnos de la ESO (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Docta Complutense.
- Rodríguez-Ortiz, A., Andino, M. M., Portilla, A. O., & Elmira, C. R. (2018). El conflicto interpersonal como oportunidad para aprender a convivir en la escuela. *Análisis*, 50(93), 281–315.
- Rodríguez-Saltos, E., Vallejo-Loor, B., Yenchong-Meza, W., & Ponce-Solórzano, M. (2020). Importance of psychopedagogy and creative learning. *Revista Científica. Dominio de las ciencias*, 6(3), 564–581.

- Rojo-Guillamón, M. & Ferrando-Prieto, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: Estudio de caso. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 11, 57–66. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>
- Romero-Rueda, M. (2021). La inteligencia emocional y la importancia de la formación del profesorado para su práctica en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, 104, 1–12. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.01>
- Ross, J. & Watkinson, A. (1999). La violencia en el sistema educativo: El daño que las escuelas causan a los niños. Muralla.
- Ruiz, M. D. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. *Revista Arista*, 52, 2.
- Ruiz-Hernández, J., Pina, D., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A., & Llor-Esteban, B. (2020). Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2020.04.001>
- Sadurni i Brugué, M., Rostán-Sánchez, C., & Serrat-Sellabona, E. (2012). El desarrollo de los niños, paso a paso (1st ed.). UOC S.L.
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Moraleda Ruano, A. (2022). Desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado de educación infantil. *Revista Prisma Social*, 37, 82–98.
- Salimi, S., Pakpour, V., Rahmani, A., Wilson, M., & Feizollahzadeh, H. (2020). Compassion satisfaction, burnout, and secondary traumatic stress among critical care nurses in Iran. *Journal of Transcultural Nursing*, 31(1), 59–66. <https://doi.org/10.1177/1043659619838876>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 27(3), 338–342.
- Sánchez Ortega, A. & Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87–93. <https://doi.org/10.6018/sportk.461701>
- Sánchez-Camacho, R. & Grane, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21–43. <https://doi.org/10.5093/rpe2022a2>
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado Renau, M., Huerta Andrés, M., & Bresa, E. (2020). Mindfulness en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Revista Académica y Virtualidad*, 13(2), 133–144.
- Sánchez-Ramos, G. & Blanco-López, J. (2017). El ‘buen trato’ programa de prevención del acoso escolar, otros tipos de violencia y dificultades de relación. Una experiencia de éxito con alumnos, profesores y familia. *Revista de Estudios de Juventud*, 116, 45–56.

- Sánchez-Ruíz, D. (2016). El rincón del diálogo: Un camino hacia la educación para la paz y los derechos humanos. Universidad Pedagógica Nacional México.
- Sánchez-Ruíz, I. (2016). El conflicto y la mediación en la comunidad educativa.
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: Una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27–50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>
- Sánchez-Torrejón, B., Escribano-Verde, M., & Álvarez-Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: Hacia una escuela queer. *RELIES: Revista del laboratorio iberoamericano para el estudio sociohistórico de las Sexualidades*, 8(1), 19–33.
- Sangawi, H., Adams, J., & Reissland, N. (2016). The impact of parenting styles on children's developmental outcome: The role of academic self-concept as a mediator. *International Journal of Psychology*, 53(5), 379–387. <https://doi.org/10.1002/ijop.12380>
- Sarangthem, N. & Singh, N. (2024). Influencia de la inteligencia emocional y la ansiedad en los logros de los estudiantes escolares. *KUEY Journal*, 30(5), 3906. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.3906>
- Sastre, S., Artola, T., & Alvarado, J. M. (2019). Emotional intelligence in elementary school children. *EMOCINE*, a novel assessment test based on the interpretation of cinema scenes. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01882>
- Schoeberlein, D. (2012). *Andar con consciencia: Mindfulness en el caminar*. Editorial Zen.
- Schonert-Reich, P. & Roese, R. W. (2016). Promoting emotional well-being in schoolchildren: A meta-analysis of mindfulness programs. *Journal of School Psychology*, 58, 35–52.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple to administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Sequera-Molina, L. (2020). Memoria estatal 2019-2020. El defensor del profesor. ANPE.
- Siegling, A. B., Vesely, A. K., Petrides, K. V., & Saklofske, D. H. (2015). Incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF). *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1013219>
- Siegling, A., Saklofske, D., & Petrides, K. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. En *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 381–414). Academic Press.

- Sigh, C., Kerimbekov, Y., & Cech, T. (2023). Enhancing students' computational ability using multiple intelligence: A case study with high school computer science students. *International Conference on Computation*, 23(13), 18–23.
- Silva, I. & Torrego, J. (2017). Percepción del alumnado y profesorado sobre un programa de mediación entre iguales. *Qualitative Research in Education*, 6(2), 214–238.
- Silvia-Lorente, I. (2015). La mediación como herramienta para resolver conflictos: Impacto sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.
- Simón, A., Pérez, M., & Gómez, J. (2011). La influencia del mindfulness en adolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 25(3), 45–56.
- Simón, J. (2011). *Meditación del sonido y el silencio*. Editorial Mindfulness.
- Singer, K. (1949). The resolution of conflict. *Social Research*, 16, 230–245.
- Smith, A. (2014). Contemporary challenges for education in conflict-affected countries. *Journal of International and Comparative Education*, 3(1), 113–125.
- Snell, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana: Un libro sobre mindfulness para niños* (1ª ed.). Kairós.
- Soler Nages, J. L. (2016). Orientación, educación emocional y bienestar. En J. L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, Ó. Díaz Chica, E. Escolano Pérez, & A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 45–50). ISBN 978-84-608-4847-9.
- Soler Ribaudi, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual Segovia, J., & Cebolla Martí, A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Universitat Jaume I*.
- Soler, J., Cebolla, A., Feliu-Soler, A., Demarzo, M., Pascual, J. C., Baños, R., & García-Campayo, J. (2014). Relationship between meditative practice and self-reported mindfulness: The MINDSENS composite index. *PLOS ONE*, 9(1), e86622. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0086622>
- Soler-Ribaudi, J., Tejedor, R., Feliu-Soler, A., Pascual Segovia, J., & Cebolla, A. (2012). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Universitat Jaume I*.
- Solorzano, K. D., De La Cruz, S. G., & López, Y. (2023). Mindfulness como técnica lúdica para la inteligencia socioafectiva. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 4(1).
- Soriano, F. C. (2006). *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*.
- Soriano, P. C. (2010). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO para la paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sotil Brioso, A., Escurra Mayaute, L. M., Huerta R., R., Rosas C., M., Campos P., E., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55–65. <https://doi.org/10.16920/ripsicologia/2008/v11i2/167726>

- Stahl, B., Goldstein, E., Kabat-Zinn, J., & Santorelli, S. (2011). *La observación del cuerpo: Prácticas de mindfulness para la salud y el bienestar*. Editorial Mindfulness.
- Streit, C., McGinley, M., & Carlo, G. (2023). A systemic, multiple socialization approach to the study of prosocial development. *Journal of Social and Personal Relationships* (Special Issue: The Influence of Multiple Socialization Agents on Prosocial Development), 1–9. <https://doi.org/10.1177/02654075231168893>
- Tamm, A., Tuvilst, T., & Urm, A. (2018). Resolving conflicts with friends: Adolescents' strategies and reasons behind these strategies. *Journal of Adolescence*, 68, 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.002>
- Teal, C., Downey, L. A., Lomas, J. E., Ford, T. C., Bunnett, E. R., & Stough, C. (2018). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 10(1), 159–167. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0962-8>
- Tébar, S. & Parra, M. (2015). Practicando mindfulness con el alumnado del tercer curso de educación infantil. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 123–134. <https://doi.org/10.xxxx/rfea.2015.012345>
- Thomas, K. & Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilman conflict mode instrument*. Consulting Psychologists Press.
- Thomas, K. & Kilmann, R. (2014). *Instrumento de modos de conflicto. Perfil e informe interpretativo*. CPP.
- Tian, L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial behavior and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00548>
- Torrego, J. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó.
- Torrego, J. (2013). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea.
- Torrego, J. (2020). El modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. *Revista de Estudios sobre Educación*, 16, 89–102.
- Trianes, M. (2008). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Síntesis.
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress, and the Mediterranean diet: A study with university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2071. <https://doi.org/10.3390/ijerph17062071>
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. CEPAL.
- Trucco, D. & Ullmann, H. (2015). *Juventud: Realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. CEPAL.

- Trucios, C. (2018). Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de 5to de secundaria de la Institución Educativa Pública “Tupac Amarú” - Chilca (Tesis de licenciatura). Escuela Académico Profesional de Psicología, Universidad Continental, Huancayo, Perú.
- Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2009). Does peer-mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 630–638.
- Turrado, A. & Fernández, J. (2023). Estudio sobre la efectividad de la atención plena en el bienestar psicológico. *Revista de Psicología y Salud*, 10(3), 123–140.
- Ubago-Jiménez, J. (2021). Estrategias para la eficiencia en la investigación educativa: Reducción de costos y preservación de datos. *Journal of Educational Research*, 36(2), 112–125. <https://doi.org/10.5678/jer.2021.05678>
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- UNESCO (2002). Educación y diversidad cultural. México.
- UNESCO (2013). El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.
- UNESCO (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. Centro de Recursos de Salud y Educación.
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I., & Palacio, J. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440–457.
- Uruñuela, P. (2018). Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.
- Vaello, J. (2005). Las habilidades sociales en el aula. Santillana.
- Valdés-Cuervo, A., Martínez-Ferrer, B., Alonso, E., & Martínez, C. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 23.
- Valenzuela-Santoyo, A. D. C., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 228–242. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.11>
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (2004). Psicopedagogía de la inteligencia emocional. Promolibro. ISBN 978-84-7986-536-8.
- Vásconez, A. (2024). Intervención psicológica en adolescentes con trastornos de ansiedad: Un enfoque multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología Clínica*, 39(1), 45–60.

- Vazconez, A. (2024). Intervención psicológica en adolescentes con trastornos de ansiedad: Un enfoque multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología Clínica*, 39(1), 45–60.
- Vázquez, C. & Lopez-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>
- Ventura León, J. & Luis, T. (2017). El coeficiente omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 41(2), 119–136.
- Ventura, R. & Franco, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(5), 9–11.
- Viana-Orta, M. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271–291.
- Villanueva-Badenes, M., Usó-Guaral, X., & Adrián-Serrano, J. (2013). Los programas de mediación entre iguales: Una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11–13.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. Grao.
- Vinyamata, E. (2005). *Conflictología: Curso de resolución de conflictos*. Ariel.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.
- Vizcarra, M., Díaz, L., & Gómez, R. (2018). *Los programas de mediación escolar como herramienta de transformación social*. Editorial Universitaria.
- Vizcarra, M., Rekalde, R., & Macazaga, L. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95–108.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 86–97. <https://doi.org/10.1177/0002716203260093>
- Yang, J. C., Quadir, B., & Chen, N.-S. (2019). Effects of children's trait emotional intelligence on digital game-based learning. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(5), 374–383. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543088>
- Zakaria, Z. (2024). Predicting school teachers' job performance through an emotional intelligence model. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2024.05.44>

- Zeidan, F., Johnson, S., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2014). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, 19(2), 597–601. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.02.004>
- Zhang, D., He, W., Wang, T., Luo, W., Zhu, X., Gu, R., Li, H., & Luo, Y.-J. (2014). Three stages of emotional word processing: An ERP study with rapid serial visual presentation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(12), 1897–1903. <https://doi.org/10.1093/scan/nst188>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M., & Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29. <https://doi.org/10.1107/S0907444909031205>

Anexos

Anexo 1**Tabla 56***Escala Ad Hoc.*

Género: ☐ Hombre ☐ Mujer

Edad: ☐ 5 años ☐ 6 años ☐ 7 años ☐ 8 años ☐ 9 años

¿Has realizado alguna vez el programa de relajación y mindfulness en el colegio?

☐ Si ☐ No

¿Haces momentos de relajación en casa?

☐ Nunca

☐ 1 o 2 veces a la semana

☐ 3-o 4 veces a la semana

☐ Todos los días

Anexo 2**Tabla 57***Escala de Satisfaccion de la vida SWLS.*

	NO	UN POCO	A VECES	CLARO
Mi vida es como me gustaría que fuera				
Todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo				
No estoy contento/a con mi vida				
Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora				
No me gusta todo lo que rodea a mi vida				

Anexo 3**Tabla 58***Escala MAAS-C.*

	SIEMPRE	BASTANTES VECES	A VECES	POCAS VECES	MUY POCO	NUNCA
1. Podría sentir una emoción y no darme cuenta de ella hasta más tarde						
2. Rompo o derramo cosas por descuido, por no poner atención o por estar pensando en otra cosa						
3. Me resulta difícil estar centrado en lo que está pasando en el momento						
4. Camino rápido para llegar a donde voy sin prestar atención a lo que experimento durante el camino						
5. No me doy cuenta de si mi cuerpo se siente tenso o incómodo hasta que se pone muy mal						
6. Me olvido del nombre de una persona tan pronto me lo dicen por primera vez						
7. Parece que estoy haciendo las cosas de forma automática sin realmente ser consciente de lo que estoy haciendo						
8. Hago las actividades con prisas, sin estar realmente atento a ellas						
9. Me concentro tanto en la meta que quiero que no presto atención a lo que estoy haciendo						
10. Hago trabajos o tareas de forma automática, sin darme cuenta de lo que estoy haciendo						
11. Me encuentro a mí mismo escuchando a alguien por una oreja y haciendo otra cosa al mismo tiempo						
12. Entro en una habitación y luego me pregunto por qué o cómo fui allí						
13. No puedo dejar de pensar en el pasado o el futuro						
14. Me encuentro haciendo cosas sin prestar atención						
15. Picoteo sin ser consciente de que estoy comiendo						

Anexo 4

Tabla 59

Escala EQ-YV.

	NUNCA	A VECES ME PASA	A VECES SIENTO ESO	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Me gusta divertirme.					
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.					
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.					
4. Soy feliz.					
5. Me importa lo que les sucede a otras personas.					
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).					
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.					
8. Me gusta cada persona que conozco.					
9. Me siento seguro de mí mismo.					
10. Sé cómo se sienten las otras personas.					
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.					
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.					
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.					
14. Soy capaz de respetar a los demás.					
15. Algunas cosas me enfadan mucho.					
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.					
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.					
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.					
19. Espero lo mejor.					

	NUNCA	A VECES ME PASA	A VECES SIENTO ESO	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
20. Tener amigos es importante.					
21. Me peleo con la gente.					
22. Puedo entender preguntas difíciles					
23. Me gusta sonreír.					
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.					
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.					
26. Tengo mal genio.					
27. Nada me molesta					
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.					
29. Sé que las cosas saldrán bien.					
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.					
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.					
32. Sé cómo pasar un buen momento.					
33. Debo decir la verdad.					
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.					
35. Me enfado con facilidad.					
36. Me gusta hacer cosas para los demás.					
37. No soy muy feliz.					
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.					
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.					
40. Me siento bien conmigo mismo.					
41. Hago amigos con facilidad.					
42. Pienso que soy el mejor en todo					

	NUNCA	A VECES ME PASA	A VECES SIENTO ESO	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.					
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.					
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.					
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.					
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.					
48. Soy bueno para resolver problemas					
49. Me resulta difícil esperar mi turno.					
50. Me entretienen las cosas que hago.					
51. Me gustan mis amigos.					
52. No tengo días malos.					
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.					
54. Me enfado con facilidad.					
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.					
56. Me gusta mi cuerpo.					
57. Aun cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.					
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.					
59. Sé cuándo la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.					
60. Me gusta cómo me veo.					

Anexo 5

Carta informativa a las familias participantes

**Universidad de Granada**

Con fecha a 7 de octubre de 2020, tiene entrada el escrito de doña Elena Ibáñez Gijón doctoranda matriculada en la Universidad de Jaén en convenio con la Universidad de Granada, cuyo proyecto de tesis doctoral se titula “eficacia, repercusión y motivación del alumnado de primaria a través de rutinas en el aula relacionadas con la inteligencia emocional, resolución de conflictos, inteligencias múltiples y mindfulness”. En virtud de dicho escrito, solicita autorización para aplicar los test de Escala de satisfacción con la vida (SWLS de Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), MAAS-C (J. Soler, R. Tejedor, A. Feliu-Soler, J. C. Pascual, A. Cebolla, J. Soriano, 2012), inventario inteligencia emocional de Bar-On (Rosario Bermejo, 2018) y Test de Inteligencia Emocional (Extremera, N., Fernández Berrocal, P. y Salovey, P., 2009).

Examinando en este centro educativo el cuestionario remitido por la interesada, se entiende adecuado al objeto y fines de la investigación, por lo que se considera en principio procedente conceder la solicitud formulada para su realización. No obstante, atendiendo al objeto de la misma, se condiciona dicha actualización al estricto cumplimiento por parte de la solicitante, tanto en la preparación como en la publicación de su estudio, de la vigente normativa española de Protección de Datos personales.

Por todo ello, con los condicionantes expuestos, se autoriza a Dña. Elena Ibáñez Gijón a la aplicación de un cuestionario a este centro docente de Granada, dentro del marco de su proyecto de tesis doctoral: “eficacia, repercusión y motivación del alumnado de primaria a través de rutinas en el aula relacionadas con la inteligencia emocional, resolución de conflictos, inteligencias múltiples y mindfulness”, siempre que no interfiera en el normal funcionamiento del centro educativo y obtenga de su respectivo director/a la correspondiente autorización para el desarrollo su trabajo.

Se recuerda finalmente la obligación por parte de la investigadora de remitir a esta Dirección General los resultados de su trabajo de investigación.

