






Agresividad, inestabilidad y educación socioemocional en un entorno inclusivo

Aggressiveness, instability and social-emotional education in an inclusive environment

-  Dra. Ana-M. Tur-Porcar. Profesora Titular, Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia (España) (ana.tur@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4132-7109>)
-  Dra. Anna Llorca-Mestre. Profesora Ayudante Doctor, Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia (España) (anna.llorca@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0540-7884>)
-  Dra. Vicenta Mestre-Escrivá. Catedrática, Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia (España) (maria.v.mestre@uv.es) (<https://orcid.org/0000-0002-2864-8453>)

RESUMEN

En el marco de la escuela inclusiva, el aprendizaje socioemocional y personalizado fomenta la implicación del alumnado en la vida del aula y se relaciona con la disminución de la conducta desadaptativa. El objetivo de este estudio es analizar el impacto de un programa de educación socioemocional en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia. Han participado 555 niños/as de 7 a 12 años ($M=9,2$ y $DT=1,5$), 55,5% niños y 45,5% niñas. Estudian Educación Primaria en seis colegios públicos del área metropolitana de Valencia (España). La muestra se ha distribuido en un grupo experimental (317 niños/as; 57,2% de la población total participante) y un grupo control (238 niños/as; 42,8% del total). El profesorado del grupo experimental recibió formación para implementar el programa en clase. El profesorado del grupo control no recibió formación ni aplicó el programa. Se analizan los resultados en la fase pretest y postest en ambos grupos. En la fase pretest, aparecen diferencias significativas entre los dos grupos: el grupo experimental muestra niveles más altos en agresividad e inestabilidad emocional que el grupo control. En la fase postest bajan significativamente la agresividad y la inestabilidad emocional en el grupo experimental, con un tamaño del efecto medio-alto; mientras que en el grupo control suben la agresividad y la inestabilidad emocional. Se discuten los efectos del programa en el alumnado.

ABSTRACT

In the context of inclusive schools, social-emotional learning encourages student involvement in classroom life and is related to a decrease in maladaptive behaviour. The objective of this study is to analyse the impact of a social-emotional education program on aggressiveness and emotional instability in childhood. Participants were 555 children aged 7 to 12 years ($M=9.2$ and $SD=1.5$), 55.5% boys and 45.5% girls. The children were students of primary education at six public schools in Valencia (Spain). The sample was distributed into an experimental group (317 children; 57.2% of the total participating population) and a control group (238 children). The teachers of the experimental group received training to implement the program in class. The teachers of the control group received no training and did not apply the program. The results in the pre-test and posttest phases in both groups are analysed. In the pretest phase, significant differences appeared between the groups: the experimental group showed higher levels of aggressiveness and emotional instability than the control group. In the post-test phase, aggressiveness and emotional instability decreased significantly in the experimental group (medium-high effect size), whilst aggressiveness and emotional instability increased in the control group. The effects of the program on the students are discussed further.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Inclusión, aprendizaje socioemocional, agresividad, inestabilidad emocional, infancia, Educación Primaria.
Inclusion, social-emotional learning, aggressiveness, emotional instability, childhood, primary education.



1. Introducción y estado de la cuestión

Actualmente existe un debate en torno a la organización de la educación en el principio de inclusividad y de no exclusividad. Este debate busca impulsar una educación personalizada que atienda a la diversidad, respetando las individualidades e intentando que emerjan las capacidades cognitivas y emocionales de los alumnos y alumnas. Para ello, parece conveniente construir procesos de aprendizaje dirigidos a fomentar las capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, que pongan el énfasis en el aula (Harris, 2011). Con esta finalidad se intentará, por una parte, impulsar las condiciones para que todos se sientan partícipes del aprendizaje y corresponsables con el desarrollo de sus competencias para lograr un aprendizaje transformacional (Carrington & Selva, 2010). Asimismo, será necesario tener el conocimiento de la ecología del aprendizaje para fomentar la implicación del alumnado, a través de la promoción de la autonomía y ofrecerle estrategias para el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes (Coll, 2013; González-Sanmamed et al., 2019; Martínez-Rodríguez & Benítez-Corona, 2020). En este sentido, se trata de ir configurando el proceso de aprendizaje mediante la implicación del conjunto de procesos y contextos que ofrecen oportunidades de aprendizaje y que ayuden a conocer las propias capacidades, necesidades, motivaciones, habilidades e intereses.

El aprendizaje socioemocional se sitúa en el centro de los enfoques inclusivos en la educación básica. En él se incluyen no solo los aspectos cognitivos e intelectuales, sino también los elementos afectivos, sociales y morales para dotar al alumnado de actitudes útiles para la vida (UNESCO, 2013). Los programas de educación socioemocional operan a nivel individual y grupal en el ambiente del aula. A nivel individual, incrementando las habilidades de relación social y resolución de situaciones conflictivas de forma asertiva, a través de la instrucción directa (Izard, 2002). A nivel colectivo, creando entornos de aprendizaje seguros y afectivos por medio de la formación del profesorado (Hawkins et al., 2004; Portnow et al., 2018).

La educación socioemocional pretende ofrecer al alumnado las condiciones necesarias para implicarlo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje en un clima cohesionado de aula. De esta forma, un clima de aula favorecedor de aprendizajes se convierte en el lugar idóneo para el desarrollo integral del infante, cuando presta atención al desarrollo académico, emocional y social (De-Pedro et al., 2016). En este contexto, será necesario también fomentar la autonomía y la comunicación. La evidencia empírica ha demostrado, por una parte, que el desarrollo de la autonomía del alumnado le ayuda a ser partícipe de su aprendizaje y a implicarse en el propio proceso de aprendizaje funcional (Díez-Gutiérrez & Díaz-Nafría, 2018). Por otra parte, que el desarrollo de las competencias socioemocionales mejora la capacidad de comunicación y de argumentación sobre los conflictos, estimulando la búsqueda de soluciones satisfactorias para la convivencia pacífica (Aber et al., 2003).

Un metaanálisis sobre 213 artículos que analizan programas de intervención socioemocional ha comprobado las mejoras en habilidades y actitudes emocionales y sociales de los participantes al compararlos con los no participantes. Entre las mejoras obtenidas se encuentran las actitudes positivas hacia uno mismo, hacia los otros y hacia la escuela en general, así como una disminución de problemas de conducta y la mejora del rendimiento académico (Durlak et al., 2011). La comprensión de las propias emociones y de las emociones de los otros (Salisch et al., 2013), así como la capacidad de regular la propia conducta se desarrollan rápidamente en edades tempranas (Eisenberg & Sulik, 2012). Por tanto, la infancia puede ser una etapa idónea para implantar estos programas y, así, evitar que las conductas agresivas se enquisten y constituyan el modo común de relacionarse con los otros. Se sabe que la agresividad como medio de relación puede conectar con distorsiones cognitivas que llevan a justificar la propia agresividad y a creer en ella para el mantenimiento del estatus en el grupo (Bandura, 1999).

1.1. Aprendizaje socioemocional y comportamiento en la infancia

Los procesos de aprendizaje funcionan a través de la implicación de mecanismos fisiológicos, cognitivos y emocionales y las interacciones que van estableciéndose entre ellos, como resultado de los mismos aprendizajes (Masten & Cicchetti, 2010). Dichas transformaciones de conocimiento tienen consecuencias acumulativas en el desarrollo personal (Masten et al., 2005) en un contexto dinámico que actúa como proceso de cambio en el devenir evolutivo del infante (Jones et al., 2010). Unas competencias conectan

con otras a modo de andamios de conocimiento multiplicando los aprendizajes (Cicchetti & Gunnar, 2008), de forma que el saber llama al saber.

Un centro preocupado por la implicación de alumnado en el proceso de aprendizaje tiende a incrementar los nuevos aprendizajes y a frenar el desarrollo de conductas disruptivas y agresivas (Masten & Cicchetti, 2010). Así, el aprendizaje socioemocional se ha relacionado positivamente con el éxito académico (McCormack et al., 2014; Durlak et al., 2011) y con el fomento de mecanismos de ajuste personal positivo (Weissberg et al., 2003). También, y de forma negativa, el aprendizaje socioemocional se ha relacionado con la conducta agresiva (Lösel & Beelman, 2003; Wilson & Lipsey, 2007) y con otros problemas de comportamiento, como el abandono precipitado de la escuela, la delincuencia y el consumo de sustancias (Wilson et al., 2001). El comportamiento agresivo está conectado con la falta de control emocional (Eisenberg & Sulik, 2012).

Asimismo, los problemas de disciplina en el entorno educativo y el sentimiento de rechazo o la falta de aceptación por parte de los pares repercuten de forma negativa en el éxito académico (Arens et al., 2015; Schenke et al., 2015). En ambos escenarios se forman situaciones de aprendizaje negativas para quien las padece. La agresión y la violencia pueden afectar a la salud mental de los niños y situarlos en riesgo de padecer problemas de ajuste emocional en la adolescencia (Farrington, 2005). Además, los niños violentos muestran deficiencias de autocontrol y de inestabilidad emocional (Berger, 2007; Mestre et al., 2010) y tienen mayor tendencia a ser impulsivos y a no expresar empatía por sus víctimas en las agresiones (Olweus, 1991). Se ha comprobado la estrecha conexión entre agresividad e inestabilidad emocional, de modo que ambas variables llegan a reforzarse mutuamente y son inductoras de vulnerabilidad personal y social (Mestre et al., 2010; Palmen et al., 2011).

1.2. Elementos y programa de aprendizaje emocional

El aprendizaje socioemocional llega a tener efectos positivos en las funciones ejecutivas centrales, tales como la planificación y el control inhibitorio, propios de una mayor capacidad cognitiva, al crear ambientes de clase tranquilos y predecibles para el alumnado (Raver et al., 2011). Esto guarda conexión con la regulación de las áreas prefrontales del córtex cerebral (Greenberg, 2006).

Además, el aprendizaje se produce en interacción con el entorno ecológico, por lo que ha de atender a la capacidad de resolver conflictos y los problemas de convivencia, desde la responsabilidad y la autonomía de los alumnos. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de tener en cuenta aspectos conceptuales, propios de un enfoque más tradicional, además de aspectos emocionales y motivacionales del alumnado, a partir de la coordinación entre el profesorado. La escuela, pues, ha de adaptarse a las necesidades del alumnado para crear un entorno inclusivo dirigido a dar respuesta a la diversidad y a fomentar una educación para todos (Ainscow et al., 2006). Para ello, será necesario establecer canales de comunicación entre el profesorado, y entre el profesorado y el alumnado, las familias y la comunidad educativa. Los alumnos que perciben buenas relaciones en el interior de la escuela tienden a mejorar su rendimiento (Cerdá et al., 2019).

Desde esta perspectiva se diseñó un programa para la intervención socioemocional como recurso del aula de 16 sesiones de dos horas de duración cada una de ellas (Mestre et al., 2011). Dicho programa comprende competencias de nivel cognitivo, afectivo y conductual interconectadas que se consideran importantes para la autonomía y el éxito en la escuela: 1) Autoconciencia emocional (reconocimiento de emociones propias y ajenas, valores, fortaleza, debilidades, autoestima); 2) Autocontrol emocional (regulación emocional y comportamental, relajación); 3) Habilidades de comunicación y relación social (habilidades sociales, asertividad, manifestar elogios y quejas para establecer relaciones saludables); 4) Conciencia social (empatía y toma de perspectiva, conducta prosocial, escucha activa y escuchar los sentimientos de los otros); 5) Resolución de conflictos y toma de decisiones (analizar posibles situaciones conflictivas de la vida interna del aula y llegar a conclusiones responsables, toma de decisiones, acuerdos, seguimiento de los acuerdos) (Taylor et al., 2017).

El programa implantado comprende el conocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, autocontrol emocional, autonomía personal, autorregulación y capacidad de resolución de conflictos en la convivencia (Mestre et al., 2011). Este programa fue aplicado en la escuela por el profesorado, para lo

que recibió 24 sesiones de formación de una hora de duración. Aquí presentamos los efectos del programa en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia.

1.3. Objetivos e hipótesis

El objetivo de esta investigación es analizar los efectos del programa de educación emocional en la infancia, presentado en la sección anterior, y observar las repercusiones en el comportamiento agresivo y la inestabilidad emocional del alumnado (Kokko et al., 2006; Mestre et al., 2010). Para ello se realizarán análisis comparativos entre el grupo experimental y el grupo control.

Se formulan las siguientes hipótesis:

1) Esperamos que en la selección de la muestra en la situación de partida (fase pretest) no aparezcan diferencias significativas entre los grupos experimental y control en las variables de agresividad e inestabilidad emocional. Por tanto, esperamos que ambos grupos tengan un escenario de conflictividad semejante al iniciar el programa.

2) Esperamos que la aplicación del programa ayude a disminuir la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia.

2. Materiales y método

2.1. Participantes

En esta investigación han participado 555 niños (55,5% niños y 44,5% niñas), de 7 a 12 años ($M=9,2$ y $DT=1,5$). Todos ellos cursan Educación Primaria. La distribución es la siguiente: 7 años (11,8%); 8 años (20,9%); 9 años (16,6%); 10 años (21,5%); 11 años (19,3%) y 12 años (9,9%). La mayoría de ellos son españoles (85,3%) y los restantes son inmigrantes procedentes de diferentes partes del mundo: países de la Europa del este (5,8%), países árabes (4,0%), América latina (4,2%), Europa occidental (0,5%), África subsahariana (0,2%).

En relación con la estructura familiar, la mayoría de las familias son biparentales (75%). El restante 25% corresponde a familias monoparentales, por separaciones o divorcios de los padres (22%) o fallecimiento de uno de ellos (3%).

La población se ha distribuido en dos grupos, uno experimental y otro de control. La condición para formar el grupo experimental fue que el profesorado se comprometiera a llevar a cabo el programa de educación emocional, participara en las sesiones de formación sobre el programa, previas a la aplicación del mismo y durante el tiempo de aplicación del programa. Además, el profesorado había de implantar el programa en el grupo de alumnos de la clase, por tanto, habían de participar todos los alumnos del aula.

El grupo experimental estuvo formado por 317 niños y niñas de 7-12 años (57,2% del total de los participantes; 31% niños y 26,2% niñas). La media de edad es de 9,2 y la DT de 1,6. La distribución por edades es la siguiente: 7 años (6,8%); 8 años (14%); 9 años (9,1%); 10 años (10,5%); 11 años (10,7%) y 12 años (6,1%).

En relación con la procedencia cultural y geográfica, la mayoría pertenecen a familias españolas (47,5%). Los restantes proceden de: países de la Europa del Este (4%), América Latina (2,4%), Países Árabes (2,6%), Europa occidental (0,5%), África subsahariana (0,2%). Respecto a la estructura familiar, la mayoría de los participantes pertenece a familias biparentales (44,5%). El 12,7% pertenece a familias monoparentales.

El grupo control está formado por 238 menores (42,8% de la muestra total). De este último porcentaje el 24,5% son niños y el 18,3% niñas. Por tanto, ambos grupos mantienen proporciones semejantes en las diferentes categorías analizadas. Las edades están comprendidas, igualmente, entre los 7 y 12 años ($M=9,4$ y $DT=1,4$). Por edades la distribución es: 7 años (5%); 8 años (6,9%); 9 años (7,5%); 10 años (11%); 11 años (8,6%) y 12 años (3,8%). En cuanto a la procedencia, 37,8 son de familias españolas; 1,8% países de la Europa del Este; 1,8% América latina; 1,4% países árabes. Asimismo, respecto a la estructura familiar, 30,5% proceden de familias biparentales y 12,3% a familias monoparentales.

2.2. Procedimiento

El programa se presentó a los centros públicos del área metropolitana de Valencia (España) a través de los centros de formación, innovación y recursos educativos de la Comunidad Valenciana (CEFIREs). Su implantación requería del compromiso del profesorado para trabajar el programa con el grupo de alumnos/as. Tras este primer contacto se comprometió el profesorado de seis centros, con características internas semejantes, es decir, son de educación infantil y primaria, de titularidad pública y ubicación en lugares periféricos de la ciudad.

El proyecto completo estaba constituido por cuatro fases: 1) Formación del profesorado de los grupos experimentales (10 horas antes de iniciar el programa y 14 sesiones de una hora de formación para el seguimiento del programa. El profesorado de los grupos de control no recibía formación y seguía la programación curricular en la forma tradicional; 2) Antes de empezar el programa se realizó la evaluación inicial al alumnado de los grupos experimental y de control en agresividad e inestabilidad emocional (fase pretest); 3) Fase de intervención del programa en el grupo experimental; 4) Fase postest a los grupos experimental y de control, con los mismos constructos psicológicos de la fase pretest.

La formación del profesorado de los grupos experimentales se ha realizado en los mismos centros educativos con todo el grupo de profesores. Se trataba de crear un espacio de formación y de debate para que el profesorado se implicara y llevara a cabo el contenido de las actividades con el grupo de alumnos/as. Reflexionar sobre la docencia y poder compartir vivencias en un entorno acogedor da seguridad a los docentes y repercute positivamente en la enseñanza (Gómez-Zepeda et al., 2017). La implicación del profesorado puede tener efectos positivos en la reducción de la agresividad y la impulsividad del comportamiento del alumnado (Malti et al., 2011).

El desarrollo del programa contó, también, con el apoyo del gobierno regional valenciano y el permiso de las familias. Se atendió a las condiciones éticas determinadas por el APA, respetando el carácter voluntario, la confidencialidad y el anonimato. La evaluación antes y después del programa de intervención se realizó en la propia aula. Los datos han sido analizados a través del paquete estadístico SPSS, versión 24.0.

2.3. Instrumentos

Escala de Agresividad Física y Verbal (Caprara & Pastorelli, 1993; adaptación española Del-Barrio et al., 2001). Escala formada por 15 ítems dirigida a evaluar el comportamiento de hacer daño a otros, tanto física como verbalmente. Tiene un formato de respuesta de tres alternativas (a menudo, algunas veces, nunca) para indicar la frecuencia de aparición del comportamiento reflejado en el ítem. Un ejemplo de ítem: «Pego patadas y puñetazos» o «Hablo mal de mis compañeros». El análisis de fiabilidad muestra un Alpha de Cronbach de ,85 para la muestra total. El Alpha de Cronbach es de ,84 en el grupo experimental y de ,85 en el grupo control.

Escala de Inestabilidad Emocional (Caprara & Pastorelli, 1993; adaptación española Del-Barrio et al., 2001). Sus ítems describen el comportamiento sobre la falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad. Contiene 15 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces o nunca). Un ejemplo de ítem: «Tengo mal humor» o «Interrumpo a los demás cuando hablan». El Alpha de Cronbach es de ,80 para la muestra total. El Alpha de Cronbach es de ,80 en el grupo experimental y de ,79 en el grupo control.

2.4. Análisis de datos

La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí, aconsejó realizar los análisis mediante pruebas no paramétricas. De este modo, por una parte, se ha realizado la prueba de U de Mann y Whitney (1947) para contrastar la equivalencia o no de dos grupos (control y experimental), acompañada del análisis del tamaño del efecto (delta de Cliff) (Cliff, 1993). Por otra parte, se ha realizado la prueba de signos de Wilcoxon, aplicada a muestras relacionadas y evaluadas en dos momentos diferentes (Pretest-Postest), con su correspondiente análisis sobre el tamaño del efecto, mediante el PS_{dep} de Grissom y Kim (2012). Este análisis se ha desarrollado con toda la población participante, diferenciando el grupo control y el grupo experimental

para conocer las condiciones iniciales de ambos grupos, así como el grado de similitud entre ambos. Con esta finalidad, en el grupo experimental se han analizado las diferencias entre dos momentos temporales, la fase previa y la posterior a la intervención (fases pretest-postest). Lo mismo se ha hecho en el grupo control (fases pretest-postest) para comprobar los resultados en ambas agrupaciones, experimental y control. Este paso tiene el objetivo de analizar el efecto del programa de intervención en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia.

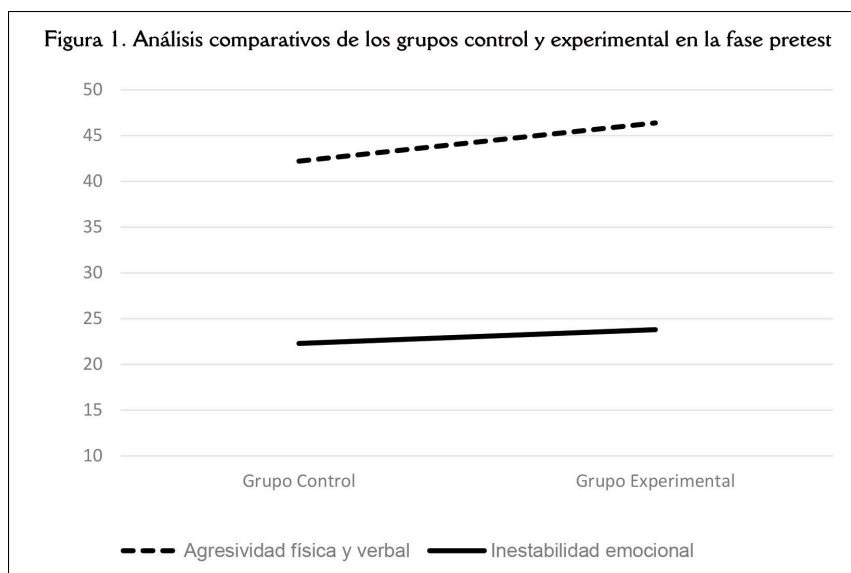
3. Resultados

En primer lugar, se ha realizado la prueba de Mann-Whitney U Test para comparar las puntuaciones de los grupos control y experimental. En la fase pretest los resultados indican que hay diferencias significativas en agresividad e inestabilidad emocional entre ambos grupos. De forma específica, el grupo experimental presenta mayores índices en inestabilidad emocional y en agresividad que el grupo control. En estos casos el tamaño del efecto se sitúa en niveles bajos (Delta de Cliff: inestabilidad emocional = ,151 y agresividad física y verbal = ,227) (Tabla 1) (Cohen, 1988).

Tabla 1. Análisis comparativos de los grupos control y experimental en la fase pretest

	Grupo Experimental		Grupo Control		z	Sig. Asintota (Bilateral)	Delta de Cliff
	M	DT	M	DT			
Inestabilidad emocional	23,8	5,4	22,3	4,5	-2,478	,013	,151
Agresividad física y verbal	22,6	6,4	19,9	3,9	-3,716	,000	,227

De este modo se observa que en la situación de partida de ambos grupos existen diferencias significativas en inestabilidad emocional y en agresividad física y verbal. No obstante, el grupo experimental presenta índices más elevados en agresividad y en inestabilidad emocional (Tabla 1; Figura 1).



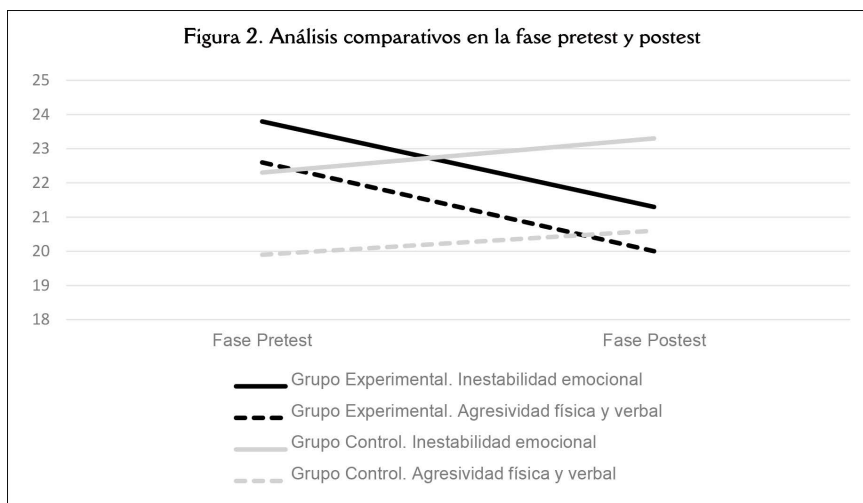
A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la prueba de signos de Wilcoxon Signed Rank Test (WSRT) en el grupo experimental y en el grupo control, de forma diferenciada.

Tabla 2. Análisis comparativos en la fase pretest y postest del grupo experimental

	Fase Pretest		Fase Postest		z	Sig. Asintota (Bilateral)	PS _{dep} (Grissom & Kim)
	M	DT	M	DT			
Inestabilidad Emocional	23,8	5,4	21,3	4,2	-9,069	,000	,626
Agresividad Física y Verbal	22,6	6,4	20,0	4,2	-8,128	,000	,578

La Tabla 2 muestra los resultados del grupo experimental en las fases pretest y postest. Como puede observarse, aparecen diferencias significativas entre ambas fases –pretest y postest– en inestabilidad emocional y agresividad física y verbal. Los resultados muestran que, tras la aplicación del programa, se

produce una disminución significativa en inestabilidad emocional y en agresividad (Figura 2). El tamaño del efecto obtenido, mediante la prueba PS_{dep} de Grissom y Kim, se sitúa en índices medios-altos (.626 y .578) (Cohen, 1988).



La situación es diferente en el grupo control. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre las fases pretest y postest en agresividad física y verbal (Tabla 3; Figura 2). Sin embargo, sí que aparecen diferencias significativas en inestabilidad emocional. Los índices de inestabilidad emocional mostrados por los niños aumentan con el tiempo, es decir, los índices son más elevados en la fase postest (Pretest: $M=22,3$, $DT=4,5$; Postest: $M=23,3$, $DT=4,5$, $p=,015$). En este caso el tamaño del efecto se mantiene en valores medios (Cohen, 1988).

Tabla 3. Análisis comparativos en la fase pretest y postest del grupo control

	Fase Pretest		Fase Postest		Z	Sig. Asintota (Bilateral)	PS_{dep} (Grissom & Kim)
	M	DT	M	DT			
Inestabilidad Emocional	22,3	4,5	23,3	4,5	-2,427	,015	,464
Agresividad Física y Verbal	19,9	3,9	20,6	5,7	-,652	,514	--

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha tenido el objetivo de analizar el impacto de un programa de educación socioemocional en el aula y sus efectos en la agresividad y la inestabilidad emocional en la infancia. Este programa de intervención socioemocional se dirige a educar la conciencia emocional (conocimiento, expresión y autorregulación emocional), el autocontrol, con especial incidencia en la responsabilidad, la autonomía, el autoconcepto y la automotivación, además de la empatía y los valores morales. Todo ello, para fomentar estrategias de afrontamiento ante los problemas con eficacia, de cara a la resolución responsable y efectiva de los mismos.

Con carácter general, los resultados obtenidos muestran la eficacia de la aplicación del programa al comprobarse la disminución de la agresividad y la inestabilidad emocional en todo el colectivo del grupo experimental. El aprendizaje socioemocional parte del conocimiento del profesorado sobre su propio alumnado. Este conocimiento por parte del profesorado pone las bases para ofrecer aprendizajes personalizados al alumnado, a través de la reflexión de las emociones propias y ajenas, la autorregulación y el autocontrol, brindando escenas de aprendizaje comprensibles para que el alumnado las afronte con responsabilidad y autonomía. Todo ello ayuda a lograr uno de los indicadores de seguimiento global del aprendizaje, el de aprender a ser y aprender a convivir, a través de la educación de factores afectivos, sociales y morales, preconizados en el seno de la UNESCO (2013).

Para la constitución de los grupos control y experimental se tuvo en cuenta que fueran similares en cuanto a sexo, edad, nivel de estudios y condiciones de los chicos y chicas, aunque para formar parte

del grupo experimental el profesorado titular del aula había de comprometerse a aplicar el programa. Sin embargo, la situación de partida (fase pretest) de los grupos experimental y control no ha sido la misma. Como ha podido observarse, en la fase pretest ambos grupos presentaron diferencias significativas en agresividad y en inestabilidad emocional. Nos encontramos con la paradoja de que en la fase pretest el grupo experimental ha mostrado índices más elevados en agresividad y en inestabilidad emocional que el grupo control. Por ello, la hipótesis 1 sobre las condiciones semejantes en los grupos de control y experimental, no se pudo comprobar completamente. Como ha quedado reflejado en el apartado de resultados, en su conjunto el grupo experimental expresó índices más altos en agresividad y en inestabilidad emocional.

Sin embargo, tras la aplicación del programa, se produce una reducción significativa tanto de la agresividad como de la inestabilidad emocional del grupo experimental y ambas variables se incrementan ligeramente en el grupo control, hasta establecer diferencias significativas en inestabilidad emocional. De este modo, se confirma la segunda hipótesis que señalaba una bajada de la agresividad y la inestabilidad emocional en el grupo experimental después de la aplicación del programa. Como se ha comprobado, el programa de educación emocional ha contribuido a lograr una disminución significativa de la agresividad y de la inestabilidad emocional en la infancia. Ambas variables están estrechamente relacionadas como se ha comprobado en otras investigaciones (Mestre et al., 2010; Palmen et al., 2011).

De los resultados obtenidos se desprenden tres conclusiones. Primero, una de las quejas que más fuerza tiene entre los docentes se refiere a los elevados índices de agresividad de los escolares. Esta investigación ha mostrado que la educación emocional contribuye a reducir la agresividad, puesto que en las situaciones conflictivas el alumnado está más preparado para manejar estrategias de solución distintas a la mera agresión (Aber et al., 2003). Un entorno educativo preocupado por fomentar la corresponsabilidad del alumnado, que promueve alternativas y habilidades para afrontar con autonomía y responsabilidad la solución de los problemas y respeta los intereses de todos, se convierte en un entorno dinámico, poco agresivo, de comunicación fluida y preocupado por el aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2019).

Segundo, en línea con investigaciones precedentes, observamos que la agresividad y la inestabilidad emocional se relacionan entre sí y se alimentan mutuamente (Mestre et al., 2010; Palmen et al., 2011). Ambas variables inducen a la vulnerabilidad personal, al estar relacionadas con el aislamiento social y con poca capacidad para establecer relaciones duraderas positivas con los pares (Palmen et al., 2011). El programa de educación socioemocional trabaja las competencias emocionales necesarias dirigidas a desarrollar la conciencia y el autocontrol emocional, así como la conciencia social y la solución de los conflictos con responsabilidad y autonomía, buscando el bien de todos (Taylor et al., 2017). Estos escenarios desarrollan la corresponsabilidad y el afrontamiento de las tareas de forma autónoma.

Tercero, se confirma la preocupación por la formación del profesorado y la creación de un espacio donde los docentes verbalicen sus inseguridades y los conflictos de aula van creando un clima de tranquilidad que incide en el bienestar individual. Los alumnos que perciben relaciones fluidas entre los propios docentes, así como entre docentes y otros colectivos del entorno educativo, como las familias y los mismos discentes, tienen más probabilidad de ver la escuela como algo suyo y de implicarse en la vida interna del centro y del aula lo que tiende a mejorar la convivencia, así como el rendimiento (Cerdá et al., 2019).

En definitiva, se puede concluir que las políticas educativas y el profesorado han de ser sensibles a la aplicación de programas de educación socioemocional (Jones et al., 2010) y que las administraciones educativas han de facilitar al profesorado los cauces para implantar estos programas de educación socioemocional en el entorno de la educación formal.

Esta investigación tiene varias limitaciones. Una limitación alude a la distribución de los grupos control y experimental, basada en que el profesorado aceptara la implantación del programa en el aula, asistiera al curso de formación y se comprometiera a ponerlo en marcha en el aula. Este principio puede ser una limitación en sí misma porque el colectivo de profesorado que está dispuesto a implicarse en el programa ha podido mostrar unos intereses y motivaciones diferentes del profesorado del grupo control. El profesorado del grupo control solo participaba en la evaluación del alumnado en la fase pretest y postest. En un futuro la investigación podría diseñarse distribuyendo de forma aleatoria los grupos experimental y control. Ello

podría dar una visión más completa del alcance de la intervención e implantación del programa de cara a la generalización. Una segunda limitación tiene que ver con que la evaluación en las fases pretest y posttest está basada en autoinformes. Los niños cumplimentaron los cuestionarios que han constituido las variables objeto de análisis. Cabe considerar que los resultados podrían fortalecerse con varias fuentes de información, o si hubieran sido de corte longitudinal, lo cual hubiera permitido analizar diferentes momentos evolutivos a la misma población.

En cuanto a futuras líneas de investigación y por lo que se refiere a los análisis realizados, centrados en grupos de niños, podrían realizarse también con variables moderadoras que ayudaran a observar los subgrupos que mayor beneficio obtienen de la aplicación del programa. Parece que los niños que presentan mayor agresividad al principio de la aplicación de programas socioemocionales tienden a beneficiarse más de las intervenciones (Bierman et al., 2008).

Por lo que se refiere al entorno donde se desarrolla el programa, el estudio se aplica en el contexto escolar. En futuras investigaciones podría complementarse con el entorno familiar. La implicación de las familias en el proceso de escolarización de los hijos en coordinación con el centro educativo tiene efectos positivos en el desarrollo de los hijos. Aunque parece que en los programas para la reducción de la impulsividad y del comportamiento agresivo son más eficaces las implicaciones del profesorado que las implicaciones de las familias (Malti et al., 2011), no se puede obviar que juntos, familia y profesorado, pueden incrementar los efectos.

Apoyos

Esta investigación contó con el apoyo de la Generalitat Valenciana en el marco del Proyecto Prometeo 2011/009 y de la Universidad de Valencia con el Proyecto UV-INV-AE11-42278.

Referencias

- Aber, J.L., Brown, J.L., & Jones, S.M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology, 39*(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arens, A.K., Morin, A.J., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning and Instruction, 39*, 184-193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., Nix, R.L., Gest, S.D., Welsh, J.A., Greenberg, M.T., Blair, C., Nelson, K.E., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start Program. *Child Development, 79*(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*(1), 19-36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development, 29*, 45-57. <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J.A., & Rey, R.D. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica, 24*(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cicchetti, D., & Gunnar, M.R. (2008). Integrating biological measures into the design and evaluation of preventive interventions. *Development and Psychopathology, 20*(3), 737-743. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000357>
- Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin, 114*(3), 494-509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.494>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 219*, 31-36. <http://bit.ly/38rH6uN>
- Del-Barrio, M.V., Moreno, C., & López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud, 12*(1), 33-50. <http://bit.ly/2ZzZAFy>
- Díez-Gutiérrez, E.J., & Díaz-Nafria, J.M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica Ubiquitous learning ecologies for a critical cyber-citizenship. *Comunicar, 54*, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- 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>

- Eisenberg, N., & Sulik, M.J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*, 39(1), 77-83. <https://doi.org/10.1177/0098628311430172>
- Farrington, D.P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 12(3), 177-190. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdemóvil, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P.C., & Santos-Caamaño, F.J. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjiet.12805>
- Greenberg, M. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.013>
- Grissom, R.J., & Kim, J.J. (2012). *Effect sizes for research: Univariate and multivariate applications*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203803233>
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636. <https://doi.org/10.1108/09578231111174785>
- Hawkins, J.D., Smith, B.H., & Catalano, R.F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). Teachers College Press. <https://bit.ly/3exljC8>
- Izard, C.E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.796>
- Jones, S.M., Brown, J.L., Hoglund, W.L.G., & Aber, J.L. (2010). A school-randomized clinical trial of an integrated social-emotional learning and literacy intervention: Impacts after 1 school year. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6), 829-842. <https://doi.org/10.1037/a0021383>
- Kokko, K., Tremblay, R.E., Lacourse, E., Nagin, D.S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 403-428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Lösel, F., & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84-109. <https://doi.org/10.1177/0002716202250793>
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M.P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>
- Mann, H.B., & Whitney, D.R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Martínez-Rodríguez, R.C., & Benítez-Corona, L. (2020). La ecología del aprendizaje resiliente en ambientes ubicuos ante situaciones adversas The ecology of resilience learning in ubiquitous environments to adverse situations. *Comunicar*, 62, 43-52. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-04>
- Masten, A.S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491-495. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000222>
- Masten, A.S., Roisman, G.I., Long, J.D., Burt, K.B., Obradovi, J., Riley, J.R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- McCormack, L., Finlayson, O.E., & McCloughlin, T.J. (2014). The CASE Programme Implemented Across the Primary and Secondary School Transition in Ireland. *International Journal of Science Education*, 36(17), 2892-2917. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.938711>
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad: Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16, 33-45. <http://bit.ly/3dTiVtY>
- Mestre, M.V., Tur-Porcar, A.M., Samper, P., & Malonda, E. (2011). *Programa de educación de las emociones: La Con-Vivencia*. Tirant lo Blanch Humanidades.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. P. K. Rubin (Ed.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Palmen, H., Vermande, M.M., Dekovi, M., & van Aken, M.A.G. (2011). Competence, problem behavior, and the effects of having no friends, aggressive friends, or non-aggressive friends: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(2), 186-213. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0010>
- Pedro, K.T.D., Gilreath, T., & Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, 10-15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023>
- Portnow, S., Downer, J.T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.004>
- Raver, C.C., Jones, S.M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Schenke, K., Lam, A.C., Conley, A.M., & Karabenick, S.A. (2015). Adolescents' help seeking in mathematics classrooms: Relations between achievement and perceived classroom environmental influences over one school year. *Contemporary*

Educational Psychology, 41, 133-146. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.003>

Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

UNESCO (Ed.) (2013). Hacia un aprendizaje universal. Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes. UNESCO-UIS/Brookings Institution. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-140-5-sp>

von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P.A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>

Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L., & Seligman, M.E.P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.425>

Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>

Wilson, S.J., & Lipsey, M.W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), S130-S143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>