

2017

# TRABAJO FIN DE GRADO

Inteligencia Emocional en Educación  
Primaria

Tutora: Eva Rubio Zarzuela

Autora: Ana Serrano Martín

Curso/Titulación: 4º Grado en Educación Primaria (Educación Especial)



## **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es estudiar la relación entre la inteligencia emocional y diversas variables como las habilidades de relación social, los problemas de conducta y el rendimiento académico.

Para ello, se lleva a cabo un estudio cuantitativo en un centro de la localidad de El Viso del Alcor, en la provincia de Sevilla, aplicando tres tipos de cuestionarios, uno a los alumnos, otro a los padres/madres y otro a la tutora, con una muestra de 24 alumnos de un aula de 2º de Primaria.

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la investigación se concluye que en la muestra estudiada la inteligencia emocional se relaciona en mayor o menor medida con las variables mencionadas anteriormente.

## **PALABRAS CLAVES**

Inteligencia emocional, rendimiento académico, relaciones sociales, problemas de conducta, EQ-I, CBCL, CHIS.

## **ABSTRACT**

This paper aims to establish relates of emotional intelligence with different variables: social relations skills, behavior problems and academic performance.

For this, a quantitative study is carried out in a center of the town of El Viso del Alcor, in the province of Seville, where are carried three types of questionnaires out, one to the students, the other to the parents and another to the tutor, with a sample of 24 students from a classroom of 2 nd primary.

After analyzing the results from our sample that emotional intelligence it's related to a greater or lesser extent in the variables mentioned above

## **KEYWORDS**

Emotional intelligence, academic performance, social relations, behavior problems, EQ-i, CBCL, CHIS.

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en el presente trabajo en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino

## ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN.....	4
2.	MARCO TEÓRICO.....	5
2.1	Evolución del concepto de Inteligencia Emocional .....	5
2.2	Componentes de la inteligencia emocional. ....	7
2.3	La inteligencia emocional y su relación con otras variables .....	8
2.3.1	La inteligencia emocional y el rendimiento académico .....	8
2.3.2	La inteligencia emocional y los problemas de conducta.....	9
2.3.3	Inteligencia emocional y habilidad de relaciones sociales.....	14
3.	OBJETIVOS .....	15
4.	METODOLOGÍA.....	15
4.1	Muestra: .....	15
4.2	Instrumentos .....	16
4.2.1	Child Behavior Chacklist (CBCL).....	16
4.2.2	Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) .....	16
4.2.3	Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) .....	17
4.2.4	Calificaciones.....	17
4.3	Procedimiento .....	18
4.3.1	Diseño de variables: .....	18
4.3.2	Plan de trabajo .....	18
4.3.3	Temporalización .....	20
5.	RESULTADOS .....	21
6.	DISCUSIÓN DE HALLAZGOS .....	37
7.	CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES .....	40
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	42
9.	ANEXOS .....	45

# 1. JUSTIFICACIÓN

La inteligencia emocional tiene especial importancia en la educación actual, sin embargo, en la mayoría de las escuelas se sigue priorizando un modelo clásico, centrado en los contenidos. No obstante, existen numerosas investigaciones que aseguran que con este modelo no se prepara lo suficiente a los niños y niñas para desenvolverse en nuestra sociedad de forma efectiva. La inteligencia emocional se puede educar, sin embargo hay muchas escuelas que no la suelen incluir en sus planes anuales de centro, ni en sus programaciones de aula.

Durante mi periodo de prácticas pude ver como muchos niños se sentían preocupados por lo que sus padres o la misma tutora del aula pudiesen pensar de ellos según las notas que obtenían en los exámenes.

El centro al que acudí a realizar las prácticas fue el colegio donde yo pasé mi infancia y después de tantos años, todo seguía igual.

Fue en este momento cuando comencé a cuestionarme el porqué, a pesar de todo lo que nos habían enseñado en la carrera sobre inteligencias, nuevas metodologías, nuevos intereses..., todos seguían basando el aprendizaje en la inteligencia académica. Los propios alumnos estaban más preocupados por obtener buenos resultados en las pruebas que por aprender.

Aquí fue cuando me interesé por la inteligencia emocional, quería saber si existía alguna relación entre esta y ciertas actitudes en los alumnos (habilidades de relaciones sociales y comportamientos); además de esta con el rendimiento académico.

Por estos motivos decidí hacer el Trabajo de Fin de Grado sobre este tema.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### ***2.1 Evolución del concepto de Inteligencia Emocional***

La investigación sobre la inteligencia se inicia desde hace muchos años atrás (probablemente desde 1824), sin embargo, en esta época solo se valoraba un tipo de inteligencia, la académica. Fue en 1993 cuando Howard Gardner, profesor de psicología y ciencias de la educación en la universidad de Harvard propone la teoría de las inteligencias múltiples con la publicación de su libro “Multiple intelligences. The Theory in practice”. Gardner (1993) diferencia siete inteligencias: la inteligencia lingüística, la lógico matemática, la inteligencia espacial, la inteligencia musical, la corporal y cinética y finalmente la inteligencia personal, que está formada por la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La inteligencia emocional se compone de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo de sí mismo y utilizarlo de forma adecuada para interactuar de forma efectiva; mientras que la inteligencia interpersonal incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social. Este último consiste en observar a los demás y saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva (Bisquerra, 2009)

El término inteligencia emocional se acuña por Salovey y Mayer (1990), que la definen como “el subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad para controlar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (p. 189).

Goleman (1999) se interesa por este concepto y define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término, pues, que engloba habilidades muy distintas a la inteligencia académica, la cual se trata de una capacidad exclusivamente cognitiva que se mide por el cociente intelectual.

Según este autor, la inteligencia emocional se compone de cinco habilidades emocionales y sociales básicas:

1. Conocer las propias emociones: hace referencia a la autoconciencia, es decir, a la habilidad de reconocer y entender las propias emociones y el estado de ánimo.
2. Capacidad de controlar las emociones: este componente alude a la autorregulación.
3. Capacidad de motivarse a uno mismo: se trata de la motivación intrínseca, esencial para cumplir objetivos.
4. Reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía, habilidad para ponerse en el lugar de otras personas, entendiendo sus necesidades, sentimientos y problemas.
5. Control de las relaciones: para poder interactuar de forma fluida es necesario manejar bien las emociones.

Pero existe una gran variedad de definiciones e investigaciones sobre inteligencia emocional. Así, para Darder y Bach (2006) la inteligencia emocional es “la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y sentimientos, y los sentimientos de otras personas, motivarnos y encaminarnos hacia metas y proyectos determinados, y conducir adecuadamente las relaciones que tenemos con los otros y nosotros mismos” (p. 74).

Todos los autores coinciden en afirmar que las emociones tienen especial importancia en la vida de las personas, por lo tanto el aprendizaje emocional es esencial. Según Herrera, Ramírez y Roa (2004) los niños que son competentes emocionalmente, que gestionan bien sus sentimientos, que reconocen y responden a los sentimientos de las demás personas, se desarrollan muy bien en cada área de su vida, con su familia, con sus compañeros, en la escuela y en la sociedad. Además son eficaces para diseñar y desarrollar sus propios proyectos personales y sociales de la vida con mayores garantías de éxito y felicidad.

## ***2.2 Componentes de la inteligencia emocional.***

Según Bar-On (2006) la inteligencia emocional se compone de una serie de dimensiones que permiten evaluar el desarrollo de esta en un individuo. Estas son las habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo. Las habilidades intrapersonales se componen de los siguientes factores: la autoconciencia emocional, entendida como la habilidad para reconocer y entender los propios sentimientos y emociones, diferenciarlos y saber sus causas; la autoestima personal, que permite comprender, aceptar y respetar a uno mismo aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como nuestras limitaciones y posibilidades; la asertividad, que es la capacidad para manifestar lo que uno piensa y siente sin ofender a los demás; la interdependencia, que capacita al individuo para guiarse y controlarse en su forma de pensar y actuar; y por último la autorrealización que es la capacidad para lograr los objetivos y metas desarrollando al máximo el potencial personal. En relación a las habilidades interpersonales destaca tres factores, la empatía, para entender y apreciar los sentimientos de los demás; la responsabilidad social cuya habilidad permite identificarse con el grupo social del cual es miembro, mostrarse cooperativo y colaborar con otros grupos y personas; y las relaciones interpersonales, descritas como una habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con otras personas.

Sin embargo para Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) la inteligencia emocional consta de otras dimensiones, como se refleja en el cuestionario TMMS (Trait Meta-Mood Scale). Estas son: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y la facilitación emocional. La percepción emocional se entiende como la habilidad para identificar y reconocer los sentimientos propios y ajenos. La comprensión emocional consiste en comprender y analizar las emociones y también incluye la destreza para reconocer las transiciones entre las emociones. La regulación emocional permite controlar las emociones y por último la facilitación emocional del pensamiento que permite hacer conscientes las emociones y dirigir la atención hacia la información

Goleman (1999) considera necesario en la sociedad la capacidad de adaptación, es decir, la competencia de adaptabilidad. Argumenta que las personas que destacan en esta dimensión disfrutan con los cambios y la innovación. La adaptabilidad requiere la flexibilidad necesaria para considerar una determinada situación desde distintas perspectivas, pero también exige fortaleza emocional que nos permita estar cómodos con la inseguridad y permanecer en calma ante lo inesperado. Una competencia que fomenta la adaptabilidad es la confianza en uno mismo.

## ***2.3 La inteligencia emocional y su relación con otras variables***

### **2.3.1 La inteligencia emocional y el rendimiento académico**

En la actualidad existen numerosas investigaciones que tratan de relacionar la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Sostienen que si los niños no disponen de estrategias para reducir su ansiedad y su impulsividad, tendrán menos recursos cognitivos para prestar atención y para aprender (Bisquerra, Pérez y García, 2015), influyendo negativamente a sus resultados académicos.

Según Bisquerra et al. (2015) existen tres principios del aprendizaje que actúan como predictor positivo del éxito académico:

- Principio 1: el aprendizaje depende de la emoción, una persona presta mayor atención a aquello que más le interesa, es decir, aquellos acontecimientos que provoquen emociones positivas quedarán ligados a la voluntad de repetir la experiencia, a prestar atención y a querer aprender más sobre esa cuestión.
- Principio 2: las emociones más beneficiosas para los aprendizajes académicos son las emociones positivas, ya que favorecen la interconexión neuronal y la flexibilidad cognitiva. Esto facilita la comprensión y memorización de la información, promoviendo el aprendizaje significativo.
- Principio 3: el aprendizaje humano es fundamentalmente social: aprender con y de los demás.

Hay investigaciones que apoyan una relación directa o indirecta entre inteligencia emocional y rendimiento académico. De este modo, Pulido y Herrera (2015) realizan una investigación con 1186 participantes de nueve centros diferentes de la ciudad de Ceuta, una ciudad con gran pluriculturalidad. Los instrumentos de evaluación que se emplean es una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y las calificaciones de los alumnos. Los resultados obtenidos muestran que existe relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, actuando cada una como principal predictor de la otra.

Sin embargo hay investigaciones que no confirman estas relaciones o solo lo hacen parcialmente. En esta línea, Ferragut y Fierro (2012) estudian la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes son 166 estudiantes del último ciclo de primaria, de entre 9 y 12 años. Para evaluar la inteligencia emocional se empleó el TMMS-24 de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal se aplica la Escala de Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registran distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados obtenidos demuestran, según esta investigación, que la inteligencia emocional no parece relacionarse de forma directa con las variables académicas. Sin embargo, si se encuentran correlaciones significativas del rendimiento académico con la escala de bienestar personal. El bienestar se relaciona de manera positiva con la nota media y la actitud en clase y de manera inversa con el número de suspensos. Por lo tanto, la inteligencia emocional se relaciona de forma indirecta con el rendimiento académico, ya que para lograr un mayor bienestar personal es necesario ser emocionalmente competente.

### **2.3.2. La inteligencia emocional y los problemas de conducta**

Hay evidencia de que hay una interacción entre emoción y conflicto, esta evidencia nos sugiere la importancia de atender a la dimensión emocional en la gestión de conflictos. Así, Goleman (1995) señala que el estado de ánimo mantiene una relación con los pensamientos, afirmando que cuando los estados de ánimo son negativos, el

pensamiento es negativo y cuando los estados de ánimo son positivos se obtienen mejores resultados, ya que el sujeto piensa de manera más abierta y positiva.

Según Bisquerra et al. (2015) las personas que se encuentran ante problemas y conflictos importantes experimentan emociones de cierta intensidad. La emoción asociada al conflicto se puede vivir con tanta intensidad que haga perder el control personal, esta impulsividad no regulada puede agravar el problema.

Por lo tanto, conviene que en la gestión de conflictos se tenga una buena regulación emocional, de forma que se cambie la emoción que se siente de forma impulsiva por otras que faciliten la solución del problema, manejando las emociones que dificultan la solución del problema y fomentando las emociones que ayudan a resolverlos. (Bisquerra et al., 2015)

Así pues, el clima emocional puede facilitar o dificultar (incluso imposibilitar) la solución de un conflicto. En este clima emocional tiene una gran importancia el poder autopercebido, definido como la situación en la que una persona se sitúa frente a otra. Si este poder nos sitúa en una postura de superioridad o inferioridad ( “yo soy más que tú” o “tú eres más que yo” ) se produce un desequilibrio en la relación interpersonal, este desequilibrio puede originar sentimientos de rechazo, admiración, miedo, culpa o vergüenza que condicionan la relación. Estos estados emocionales pueden generar conflictos y pueden intervenir en su solución en caso de que se produzcan (Bisquerra *et al.*, 2015)

Bisquerra *et al* (2015) distinguen cinco estilos de afrontamiento de los conflictos:

- 1.- Estilo evitativo. Se basa en ignorar el problema en la medida de lo posible o minimizarlo.
- 2.-Estilo acomodaticio. Se trata de que el conflicto se resuelva, aun a costa de renunciar a los propios deseos.
3. Estilo competitivo. Consiste en mantener la rivalidad y vencer al otro
- 4.- Estilo de colaboración. Se caracteriza por la solución conjunta de los conflictos

5.-Estilo de compromiso. Se fundamenta en la negociación, buscar soluciones negociadas

Cada uno de los estilos está motivado por emociones específicas y provoca reacciones emocionales en los demás. Por esto la conciencia y la regulación emocional son competencias importantes en la solución de conflictos. Esta regulación emocional se entiende como la capacidad que posee una persona para canalizar las emociones de forma apropiada de tal forma que no se produzca un comportamiento impulsivo. Esto es posible a partir de la toma de conciencia de las propias emociones. Esta regulación no debe ser confundida con represión, no se trata de impedir el reconocimiento y por tanto expresarla, sino identificar lo que se siente y expresarlo de la forma adecuada.

Las emociones tienen una influencia en la motivación, intereses, creatividad, flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo.... Y todo esto afecta al rendimiento. De esto se deriva la importancia de que el diseño de la enseñanza se realice tomando en consideración la dimensión emocional del aprendizaje. Una aplicación práctica es la importancia de enseñar a los estudiantes a regular sus emociones para que se puedan autorregular en el proceso de aprendizaje (Bisquerra *et al*, 2015).

Según Bisquerra (2010) algunas de las estrategias de regulación que podemos utilizar son:

- Escucha activa. Escuchar significa poner atención. Es poner interés hacia el otro, no interrumpir, permitir el discurso del que habla hasta el final.

-Saber respetar los ritmos. Los procesos de solución de conflictos requieren cambios de actitudes y eso requiere tiempo. Se debe de poseer la habilidad para captar el momento oportuno. Ubicar la acción en el tiempo adecuado para que no se interrumpa el proceso.

-Empatía. Es la capacidad de situarse en la emoción que experimenta el otro. Una comprensión empática hace que los demás perciban que son comprendidos en sus sentimientos. De esta forma, cuando nos sentimos comprendidos la solución del conflicto es más fácil.

-Gestionar la agresividad verbal. Saber utilizar el tono de voz adecuado y regular la impulsividad son claves para gestionar de forma adecuada situaciones de agresividad verbal.

- Saber identificar la emoción relevante en el otro. El reconocimiento de la emoción del otro permite a la persona actuar de forma apropiada ante sus estados de tristeza, alegría, sorpresa o disgusto.

- Saber estar en situaciones de conflicto es decisivo para crear el clima apropiado. Reconocer y legitimar la emociones del otro ayuda a introducir elementos de calma en la situación.

-Comprender las funciones de las distintas emociones ayuda a encontrar la manera correcta de actuar

-Aportar información relevante sobre el tema del conflicto puede aclarar la situación. Saber la causa de lo que provoca el conflicto influye de forma positiva en la resolución del mismo.

-No enjuiciar. Aceptar sin emitir juicios morales, proporcionar confianza y consideración positiva, generar espacio y apertura ayudan a controlar situaciones conflictivas.

-Comprender la impulsividad de los demás y controlar la propia. Reflexionar y comprender reacciones emocionales súbitas permite gestionar situaciones fuera de control para reconducirlas de forma adecuada. La impulsividad es uno de los factores de riesgo de la violencia.

Por ello, según Bisquerra (2010), es de suma importancia que la prevención de la violencia se oriente hacia el desarrollo de competencias en aspectos como regulación de la ira, entrenamiento asertivo, empatía, control de la impulsividad, habilidades sociales y comportamiento prosocial. Así, la regulación de la ira supone una importante estrategia para la prevención de la violencia. Las personas que experimentan altos niveles de ira y no están en condiciones de regularla están en riesgo de cometer actos violentos.

Según Bisquerra (2010) las estrategias de intervención para prevenir la violencia pueden ser cognitivas, cognitivas conductistas, conductuales, psicoeducativas, farmacológicas, orientadas a la familia y centradas en la emoción. Las estrategias centradas en la emoción incluyen técnicas específicas para activar la regulación y reducción de la ira. Entre ellas están la relajación, la autoconciencia emocional y el desarrollo de la empatía.

Las estrategias cognitivas incluyen reestructuración cognitiva (cambiar el sistema de creencias), habilidades de solución de problemas y la utilización del diálogo interno para potenciar la motivación. Las conductuales se basan más específicamente en desarrollar formas de comportamiento de expresión emocional, así como habilidades específicas como asertividad, comunicación y habilidades sociales. Las cognitivo-conductuales incluyen las mismas que las cognitivas, aplicadas conjuntamente con el modelado, role-playing, ensayo y autocontrol (self-monitoring). Se ayuda a reconocer las claves fisiológicas de la ira para tomar conciencia y detectarla desde el principio. También se aplican técnicas como reevaluación cognitiva de la situación para reducir la activación emocional, pensamiento alternativo y consecuencial como instrumento para la solución de problemas y resolución de conflictos, modelado y role-playing para solidificar las competencias adquiridas.

Se ha demostrado que los programas para la regulación de la ira (que cumplan unos requisitos mínimos de calidad) tienen efectos positivos en la reducción de los sentimientos de ira e impulsividad (Bisquerra, 2010)

La conclusión es que los programas para la regulación de la ira pueden ser una estrategia apropiada para la prevención de la violencia. Aunque aún son escasos los estudios que analizan la relación entre la inteligencia emocional y la conducta. Inglés, Torregrosa García, Martínez, Estevez, y Delgado, B. (2014) estudian la relación entre inteligencia emocional y los componentes motor (agresividad física y verbal), cognitivo (hostilidad) y afectivo/emocional (ira) de la conducta agresiva. Emplean el TEIQue-ASF y el AQ-S con una muestra de 314 adolescentes de 12 y 17 años y determinan que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentan puntuaciones más bajas en inteligencia emocional.

Según un estudio realizado por Bresó, Megias y Magallón (n.d.) las conductas agresivas están asociadas a un bajo nivel de conocimiento y control de emociones, y como el

entrenamiento de estas puede llevar a controlar esas conductas agresivas en adolescentes conflictivos y prevenir que futuros niños sean personas violentas.

### **2.3.3. Inteligencia emocional y habilidad de relaciones sociales.**

El ser humano a lo largo de su vida está sometido a procesos de socialización, es decir, adquiere hábitos que le permiten relacionarse de manera adecuada con el resto de personas. Hay muchas investigaciones que demuestran la importancia de la competencia social para adaptarse a la sociedad. (Torres y Piscocoya, 2014)

Se sostiene que la competencia emocional es importante para la interacción social, ya que las emociones promueven funciones comunicativas y sociales, transmitiendo información acerca de los pensamientos y las intenciones de los demás (Lopes et al., 2004). Sin embargo, pocos estudios hasta la fecha examinan la relación entre la inteligencia emocional y la interacción social.

Las relaciones sociales son una fuente de placer, pero al mismo tiempo pueden ser una fuente de conflicto. Una persona depende del afecto y la aprobación de los demás. Si alrededor de una persona hay un clima de ternura, comprensión, amor, entusiasmo... es probable que le afecte de forma positiva. Si se aporta un clima emocional positivo es probable que se produzca el efecto boomerang y que reciba emociones positivas como Feedback. “La persona que ha aprendido las habilidades sociales para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar emocional” (Bisquerra, 2009, p.236). La satisfacción en las relaciones sociales es un factor que se relaciona significativamente con las emociones.

Guil, Olarte, Mestre y Nuñez, (2006) realizan un estudio en el que participan un total de 77 sujetos de 4º de la ESO. En esta investigación concluyen que el alumnado con mayor nota se caracterizaba por tener una mayor competencia social, es decir, puntúan más en las variables que facilitan las relaciones, y por tanto, la adaptación social. Concretamente muestran mayor respeto por las normas que rigen la convivencia, les desagrada molestar a los demás, no les molesta interrumpir su trabajo si alguien les pide

ayuda, controlan mejor sus impulsos y emociones. Esto indica una relación indirecta entre las emociones y las relaciones sociales.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo principal de esta investigación es analizar la relación entre la inteligencia emocional y diferentes variables sociales, comportamentales y de rendimiento académico en los alumnos de segundo curso de educación primaria.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades de interacción social en los alumnos.
2. Determinar la relación entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta en el alumnado.
3. Estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado.

### **4. METODOLOGÍA**

#### ***4.1 Muestra:***

La muestra está compuesta por 24 alumnos de una clase de 2º de primaria del CEIP Juan Carlos I.

El CEIP Juan Carlos I se encuentra en la provincia de Sevilla, en la localidad de El Viso del Alcor. Este pueblo se localiza en el margen izquierdo del río Guadalquivir, entre Mairena del Alcor y Carmona y a 25 kilómetros de Sevilla. Tiene aproximadamente 20 kilómetros cuadrados de superficie para los casi 20.000 habitantes que posee actualmente.

El centro tiene una antigüedad de unos 40 años y se encuentra en el barrio de la Avenida de Andalucía, entre dos zonas totalmente diferentes, una donde el nivel socioeconómico

es medio-alto y otra, conocida como la zona de “los pisos rojos” donde el nivel socioeconómico es medio- bajo.

## **4.2 Instrumentos**

### **4.2.1 Child Behavior Chacklist (CBCL)**

CBCL (Child Behavior Chacklist) de Achenbach (1980), es un instrumento mediante el cual se obtiene información de los niños a partir de sus padres. Se obtiene información de dos tipos: sobre las habilidades o competencias de los niños y acerca de sus comportamientos problemáticos. Consta de 113 ítems que se valoran en una escala Likert que comprende 3 valores: 0 cuando la afirmación no la cree adecuada para su hijo o esa conducta no aparece nunca, 1 cuando esa conducta es cierta, o bien cuando ocurre algunas veces y 2 cuando esa conducta es muy cierta, o bien ocurre con mucha frecuencia o muchas veces (anexo 1).

### **4.2.2 Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)**

EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) de Bar-On (1997) valora el nivel de funcionamiento emocional y social de los sujetos entre 7 y 18 años (anexo 2)

Este instrumento tiene un total de 60 ítems, cuyas respuestas se presentan en una escala de Likert de cuatro puntos, siendo el 1 (nunca me pasa) y el 4 (siempre me pasa). Esta escala valora cinco dimensiones:

- Estado de ánimo general. Habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Ítems 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.
- Adaptabilidad. Flexibilidad y eficacia para resolver conflictos. Ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57.

- Manejo del estrés. Habilidad para dirigir y controlar las propias emociones. Ítems 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.
- Competencia interpersonal. Habilidad para entender y apreciar las emociones de los demás. Ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 55, 59.
- Competencia intrapersonal. Habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros. Ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53.

La puntuación IE total es el resultado del sumatorio de la puntuación directa de las dimensiones anteriores.

### **4.2.3 Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)**

Chis es un Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (Monjas, 1994) Este consta de 60 ítems que describen conductas interpersonales adecuadas y positivas y que corresponden a seis subescalas: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades de relación con los adultos. Este cuestionario es rellenado por la profesora. Las puntuaciones altas indican alto nivel de habilidades sociales (anexo 3).

### **4.2.4 Calificaciones**

Para valorar el rendimiento académico se toma como referencia la nota media de las calificaciones obtenidas por el alumnado en el segundo trimestre del curso 2016-2017. Estos datos han sido facilitados por la Jefatura de Estudios del Centro y la tutora del curso.

### **4.3 Procedimiento**

El procedimiento seguido en la fase metodológica es el siguiente:

#### **4.3.1. Diseño de variables:**

Las variables a considerar son las siguientes:

1. Problemas de conducta (CBCL)
2. Inteligencia emocional (EQ-i: YV)
  - Estado de ánimo
  - Adaptabilidad
  - Manejo del estrés
  - Plano interpersonal
  - Plano intrapersonal
  - Competencia socioemocional
3. Habilidades de interacción social (CHIS)
4. Rendimiento académico: nota media de las calificaciones obtenidas por el alumnado en el segundo trimestre del curso 2016-2017

#### **4.3.2 Plan de trabajo**

- Fase de preparación

\* Se establece contacto con la jefatura de estudios y la dirección del centro para explicar la investigación que se va a realizar y solicitar su colaboración.

\* A continuación se hace entrega de una hoja informativa al director, donde se adjuntan los cuestionarios que se van a realizar en el aula.

\* Seguidamente se hace entrega de una hoja informativa a la tutora del aula, quién se encarga de informar a los padres de los alumnos.

- Fase de recogida de datos

\* Se entrega a la tutora del aula el cuestionario CHIS.

\*Se entrega al alumnado el formulario para responder al cuestionario EQ-i: YV.

\* Se entrega al alumnado el cuestionario CBCL para que los padres y madres respondan a este.

- Fase de análisis de datos

El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa SPSS Statistics 19. Mediante este se recogen los datos de todos los cuestionarios y las calificaciones y se realiza una comparación para analizar la relación de las distintas variables mencionadas en los objetivos de la investigación. Para ello se aplican las siguientes pruebas:

- Tablas con las medias donde se realiza un análisis descriptivo de los datos obtenidos.
- Las relaciones entre los datos se calculan mediante la función de correlación de Pearson utilizada para realizar comparaciones entre variables cuantitativas. Para analizar los resultados de las correlaciones se toman como referencia los valores de Bisquerra (1987:189), recogidos en la tabla 1.

Tabla 1. Tabla de valores de Bisquerra (1987).

$r = 1$	correlación perfecta.
$0'8 < r < 1$	correlación muy alta
$0'6 < r < 0'8$	correlación alta
$0'4 < r < 0'6$	correlación moderada
$0'2 < r < 0'4$	correlación baja
$0 < r < 0'2$	correlación muy baja
$r = 0$	correlación nula

### **4.3.3 Temporalización**

La recogida de datos se lleva cabo durante los meses febrero y marzo. Una vez realizada esta fase se procederá al análisis de los datos y a la elaboración del informe final, durante los meses comprendidos entre marzo y mayo.

## 5.RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos tras realizar la investigación.

### 5.1 Análisis descriptivo

Para realizar un análisis descriptivo de las variables *inteligencia emocional*, *habilidades sociales*, *rendimiento académico* y *problemas de conducta* se elaboran varias tablas que recogen los estadísticos descriptivos y de dispersión (media, mediana, desviación típica, varianza, rango, máximo y mínimo) y diversas gráficas de frecuencias.

**Tabla 2. Análisis descriptivo de la variable *inteligencia emocional***

N	Válidos	24
Media		118,8333
Mediana		118,5000
Moda		96,00 <sup>a</sup>
Desv. típ.		17,77557
Varianza		315,971
Rango		64,00
Mínimo		85,00
Máximo		149,00

Analizando los descriptivos de la variable *inteligencia emocional* de los alumnos se sitúa a la media en una puntuación de 118,833. La puntuación de 118,5 se establece como la mediana, con una desviación típica es de 17,77557 puntos y una varianza de 315,971 (tabla 2).

**Tabla 3. Análisis descriptivo de la variable *problemas de conducta***

N	Válidos	24
Media		16,9583
Mediana		16,0000
Moda		7,00 <sup>a</sup>
Desv. típ.		12,58874
Varianza		158,476
Rango		52,00
Mínimo		,00
Máximo		52,00

Respecto a la variable *problemas de conducta* se destaca que la puntuación media obtenida por los alumnos es de 16,9583, existiendo una gran diferencia entre la puntuación mínima 0,00 y la máxima 52,00 (tabla 3).

**Tabla 4. Análisis descriptivo de la variable *habilidades de interacción social***

N	Válidos	24
Media		209,0000
Mediana		213,5000
Moda		165,00
Desv. típ.		37,47347
Varianza		1404,261
Rango		133,00
Mínimo		129,00
Máximo		262,00

En la tabla 4 se refleja los datos estadísticos descriptivos de la variable *habilidades de interacción social*, apreciándose que el valor medio es de 209 y la puntuación máxima es de 262. La mediana tiene una puntuación de 213,5 en un rango de 133.

**Tabla 5. Análisis descriptivo de la variable *rendimiento académico*.**

N	Válidos	24
Media		8,0667
Mediana		8,0000
Moda		7,50
Desv. típ.		,69637
Varianza		,485
Rango		3,30
Mínimo		6,50
Máximo		9,80

En relación a la variable *calificaciones* obtenidas por los alumnos se observa que la nota media se sitúa en un 8,0667, siendo la nota mínima un 6,5 y la nota máxima un 9,8, alcanzada por uno solo de los sujetos de la muestra (tabla 5).

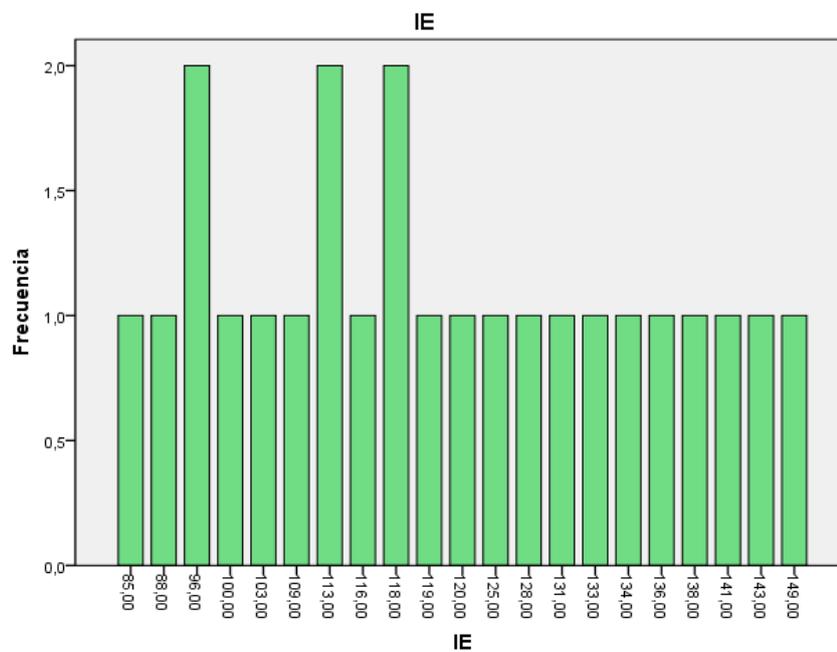


Figura 1. Análisis de frecuencia de la *inteligencia emocional* de los alumnos

En la figura 1 se recoge el resultado del análisis de frecuencia de la puntuación de los alumnos en la variable *inteligencia emocional*. De las puntuaciones en los componentes de la inteligencia emocional: adaptabilidad, manejo del estrés, dimensión interpersonal y dimensión intrapersonal, se obtiene la puntuación total en inteligencia emocional. La mayoría de los sujetos de la muestra (83,33%) alcanzan valores iguales o superiores a 100 puntos, situándose la media en 118,8333.

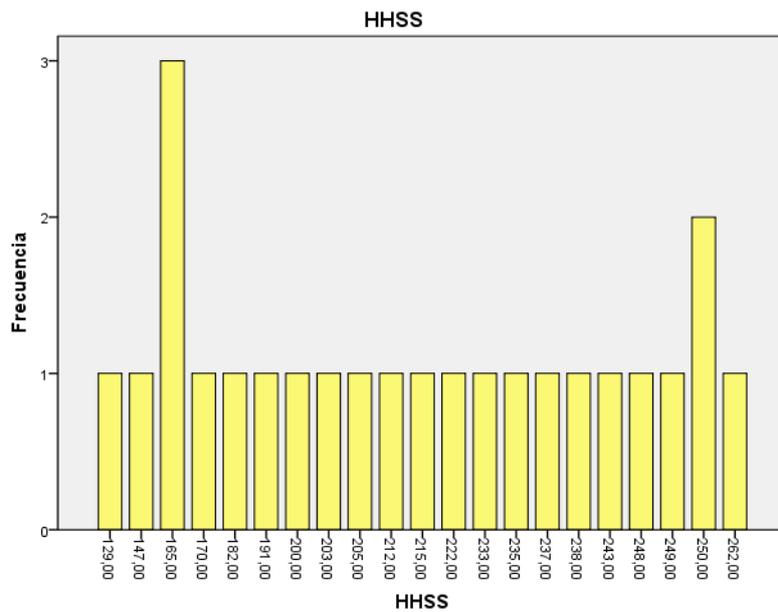


Figura 2. Análisis de frecuencia de la variable *habilidades de interacción social* de los alumnos

La figura 2 presenta las puntuaciones obtenidas por los alumnos en la variable *habilidades sociales*, obteniendo una puntuación igual o superior a 200 un 66,66%, situándose la media en 209. Solo un alumno presenta una puntuación menor a 130.

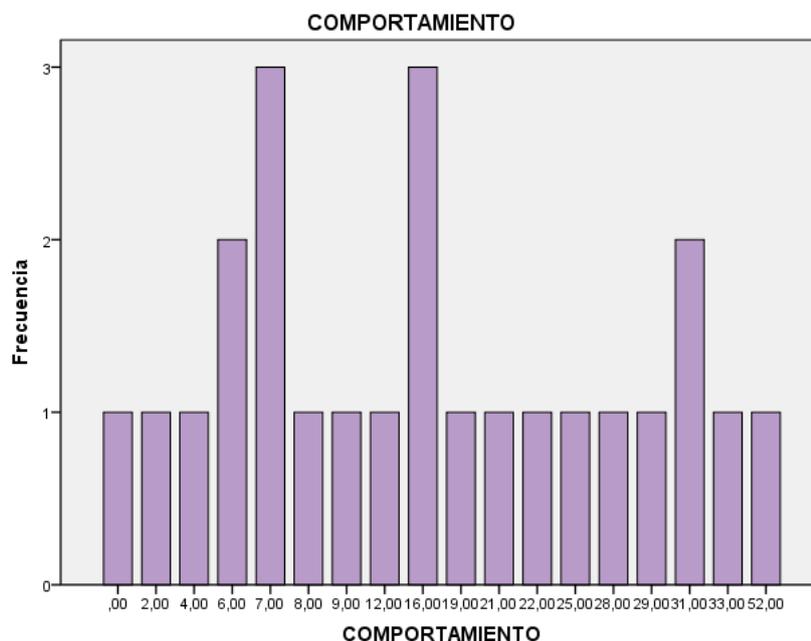


Figura 3. Análisis de frecuencia de la variable *problemas de conducta* de los alumnos

La figura 3 muestra el resultado del análisis de frecuencia de la puntuación obtenida en la variable *comportamiento*. El 75% de los sujetos de la muestra obtiene una puntuación inferior a 27, lo que indica que estos alumnos no presentan problemas de conducta. El resto de los alumnos (25%) alcanzan una puntuación entre 33 y 66, situándose la media en 16,9583.

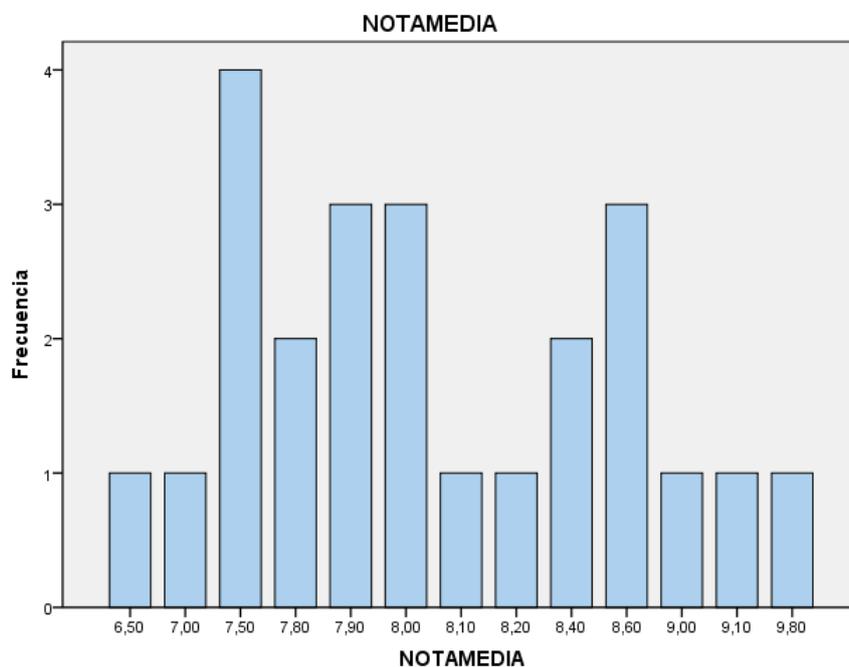


Figura 3. Análisis de frecuencia de la variable *rendimiento académico (nota media)* de los alumnos

La figura 4 muestra el resultado del análisis de frecuencia de las notas medias obtenidas por los alumnos durante el segundo trimestre del curso 2016-2017. Al calcular la media de las calificaciones obtenidas en todas las asignaturas se observa que el índice de aprobados de la muestra es del 100%. El 54,166% alcanza una nota media igual o superior a 8, situándose la media en un 8,0667. El 45,833% del alumnado obtiene una nota media inferior a 8, pero tan solo un alumno tiene una nota inferior a 7, siendo un 6,5.

## 5.2 Análisis de correlaciones

Para analizar la relación entre las variables *inteligencia emocional*, *habilidades sociales*, *comportamiento* y *rendimiento académico (nota media)*, se calcula el coeficiente de correlación de Pearson.

**Tabla 6. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *inteligencia emocional* y *habilidades de interacción social*.**

		IE	HHSS
IE	Correlación de Pearson	1	,870**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
HHSS	Correlación de Pearson	,870**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de la correlación de Pearson entre las variables *inteligencia emocional* y *habilidades de interacción social*, arroja un coeficiente de correlación 0,870 ( $p=0,000$ ), indicativo de una correlación muy alta, a nivel de significación 0,01 (tabla 6).

**Tabla 7. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades de interacción social y manejo del estrés (IE)***

		MANEJO DEL ESTRÉS	HHSS
MANEJO ESTRÉS	Correlación de Pearson	1	,785**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
HHSS	Correlación de Pearson	,785**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado de la correlación de Pearson entre las variables *manejo del estrés y habilidades sociales* (tabla 7), aclara que existe una relación significativa a nivel de significación 0,01, obteniendo un coeficiente de 0,785 ( $p=0,000$ ).

**Tabla 8. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades de interacción social y adaptabilidad (IE)***

		HHSS	ADAPTABILIDAD
HHSS	Correlación de Pearson	1	,601**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	24	24
ADAPTABILIDAD	Correlación de Pearson	,601**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de la correlación de Pearson entre las variables *habilidades sociales y adaptabilidad* (tabla 8), arroja un coeficiente de correlación 0,601 ( $p=0,002$ ), indicativo de una correlación alta estadísticamente significativa, a nivel de significación 0,01.

**Tabla 9. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades de interacción social y estado de ánimo (IE)*.**

		HHSS	ESTADO DE ÁNIMO
HHSS	Correlación de Pearson	1	,597**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	24	24
ESTADO DE ÁNIMO	Correlación de Pearson	,597**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 9 muestra que existe una correlación significativa entre las variables *habilidades sociales y estado de ánimo*. El coeficiente de relación de Pearson obtenido es de 0,597 ( $p=0,002$ ), estadísticamente significativo, que indica una correlación moderada entre las *habilidades sociales* y el *estado de ánimo*, a nivel de significación 0,01.

**Tabla 10. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades sociales y plano interpersonal (IE)***

		HHSS	PLANO INTERPERSONAL
HHSS	Correlación de Pearson	1	,827**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
PLANO INTERPERSONAL	Correlación de Pearson	,827**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades sociales y plano interpersonal*, como se refleja en la tabla 10, es 0,827 ( $p=0,000$ ), indicando una relación significativa. Atendiendo a la tabla 1 de valores de Bisquerra permite establecer una correlación alta, a nivel de significación 0,01.

**Tabla 11. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *habilidades sociales* y *plano intrapersonal*.**

		HHSS	PLANO INTRAPERSONAL
HHSS	Correlación de Pearson	1	,607**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	24	24
PLANO INTRAPERSONAL	Correlación de Pearson	,607**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El resultado de la correlación de Pearson entre las variables *habilidades sociales e intrapersonal* (tabla 11), pone de relieve una relación significativa a nivel de significación 0,01, obteniendo un coeficiente de 0,607 ( $p=0,002$ ).

**Tabla 12. Tabla que recoge las correlaciones de Pearson entre las variables *inteligencia emocional* y *problemas de conducta***

		IE	PROBLEMAS DE CONDUCTA
IE	Correlación de Pearson	1	-,352
	Sig. (bilateral)		,092
	N	24	24
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	-,352	1
	Sig. (bilateral)	,092	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En la tabla 12 muestra no se detectan correlaciones significativas entre las variables *inteligencia emocional* y *problemas de conducta* en los alumnos, obteniendo un coeficiente de correlación Pearson -0,352 ( $p=0,092$ ).

**Tabla 13. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *manejo del estrés* y *problemas de conducta***

		MANEJO DEL ESTRÉS	PROBLEMAS DE CONDUCTA
MANEJO ESTRÉS	Correlación de Pearson	1	-,448*
	Sig. (bilateral)		,028
	N	24	24
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	-,448*	1
	Sig. (bilateral)	,028	
	N	24	24

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *manejo del estrés* y *comportamiento* es de -0,448, por lo que se establece una intensidad de relación baja estadísticamente significativa. Además, es de dirección negativa, por tanto se entiende que la relación es inversa. Se obtiene un  $p=0,028$ , a nivel de significación 0,05 (tabla 13).

**Tabla 14. Coeficiente de correlación de Pearson entre *problemas de conducta* y *adaptabilidad*.**

		PROBLEMAS DE CONDUCTA	ADAPTABILIDAD
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	1	-,304
	Sig. (bilateral)		,149
	N	24	24
ADAPTABILIDAD	Correlación de Pearson	-,304	1
	Sig. (bilateral)	,149	
	N	24	24

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

La tabla 14 refleja que no se detectan correlaciones significativas entre las variables *problemas de conducta* y *adaptabilidad*, obteniendo un coeficiente de correlación negativo -0,304 ( $p=0,149$ ).

**Tabla 15. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta y estado de ánimo*.**

		PROBLEMAS DE CONDUCTA	ESTADO DE ÁNIMO
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	1	-,418*
	Sig. (bilateral)		,042
	N	24	24
ESTADO DE ÁNIMO	Correlación de Pearson	-,418*	1
	Sig. (bilateral)	,042	
	N	24	24

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 15 se analizan las variables *problemas de conducta y estado de ánimo*, apreciándose una correlación significativa con un coeficiente de correlación -0,418 ( $p=0,042$ ), a nivel de significación de 0,05.

**Tabla 16. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta y plano interpersonal*.**

		PROBLEMAS DE CONDUCTA	PLANO INTERPERSONAL
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	1	-,337
	Sig. (bilateral)		,107
	N	24	24
PLANO INTERPERSONAL	Correlación de Pearson	-,337	1
	Sig. (bilateral)	,107	
	N	24	24

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

El resultado de la correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta y plano interpersonal* (tabla 16), aclara que no existe una relación significativa, obteniendo un coeficiente de -0,337 ( $p=0,107$ ).

**Tabla 17. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta* y *plano intrapersonal*.**

		PROBLEMAS DE CONDUCTA	PLANO INTRAPERSONAL
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	1	-,101
	Sig. (bilateral)		,639
	N	24	24
PLANO INTRAPERSONAL	Correlación de Pearson	-,101	1
	Sig. (bilateral)	,639	
	N	24	24

En la tabla 17 se recoge la correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta* y *plano intrapersonal*. Los resultados señalan que no existen correlaciones significativas entre estas. El coeficiente de correlación obtenido es -0,101 ( $p=0,639$ ).

**Tabla 18. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *inteligencia emocional* y *rendimiento académico (nota media)*.**

		NOTA MEDIA	IE
IE	Correlación de Pearson	,743**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24
NOTA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,743**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 18 indica que existe una correlación significativa entre las variables *inteligencia emocional* y *rendimiento académico (nota media)*. El coeficiente de relación de Pearson obtenido es de 0,743 ( $p=0,000$ ), estadísticamente significativo y atendiendo a la tabla de valores de Bisquerra (tabla 1), permite establecer una correlación alta entre las variables “*inteligencia emocional*” y el “*rendimiento académico*”, a nivel de significación 0,01.

**Tabla 19. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *rendimiento académico (nota media) y manejo del estrés.***

		NOTA MEDIA	MANEJO ESTRÉS
MANEJO ESTRÉS	Correlación de Pearson	,632**	1
	Sig. (bilateral)	,001	
	N	24	24
NOTA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,632**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En lo que respecta a las variables *rendimiento (nota media) académico y manejo del estrés* se detecta una correlación significativa, con un coeficiente de correlación de 0,632 ( $p=0,000$ ) a nivel de significación 0,01 (tabla 19).

**Tabla 20. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *rendimiento académico (nota media) y adaptabilidad.***

		NOTA MEDIA	ADAPTABILIDAD
NOTAMEDIA	Correlación de Pearson	1	,718**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
ADAPTABILIDAD	Correlación de Pearson	,718**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *rendimiento académico (nota media) y adaptabilidad* (tabla 20) es 0,718 ( $p=0,000$ ), detectándose una correlación significativa, a nivel de significación 0,01.

**Tabla 21. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables rendimiento académico (*nota media*) y el estado de ánimo.**

		NOTA MEDIA	ESTADO DE ÁNIMO
NOTA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,592**
	Sig. (bilateral)		,002
	N	24	24
ESTADO DE ÁNIMO	Correlación de Pearson	,592**	1
	Sig. (bilateral)	,002	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 21 se observa que la *nota media* y *el estado de ánimo* son variables que presentan una correlación significativa, obteniendo un coeficiente 0,592 ( $p=0,002$ ) a nivel de significación 0,01.

**Tabla 22. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables rendimiento académico (*nota media*) y plano interpersonal.**

		NOTA MEDIA	PLANO INTERPERSONAL
NOTAMEDIA	Correlación de Pearson	1	,472*
	Sig. (bilateral)		,020
	N	24	24
PLANO INTERPERSONAL	Correlación de Pearson	,472*	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	24	24

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En los datos recogidos en la tabla 22 se observa que el *rendimiento académico (nota media)* y la *dimensión interpersonal* son variables que presentan una correlación

significativa a nivel de significación 0,05, con un coeficiente de correlación 0,472 (p=0,020).

**Tabla 23. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *rendimiento académico (nota media) y plano intrapersonal.***

		NOTA MEDIA	PLANO INTRAPERSONAL
NOTA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,686**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
PLANO INTRAPERSONAL	Correlación de Pearson	,686**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación entre las variables *rendimiento académico (nota media)* y la *dimensión intrapersonal* es significativa a nivel de significación 0,01, con un coeficiente de correlación 0,686 (p=0,000) de intensidad alta (tabla 23).

**Tabla 24. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *comportamiento, nota media y las habilidades sociales.***

		NOTA MEDIA	HHSS	COMPOR TAMIEN TO
PROBLEMAS DE CONDUCTA	Correlación de Pearson	-,128	-,223	1
	Sig. (bilateral)	,552	,294	
	N	24	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

En la tabla 24 se muestra el resultado de la correlación de Pearson entre las variables *problemas de conducta* y *nota media*, obteniéndose un coeficiente de correlación Pearson -0,128 (p=0,552), indicando que no existen correlaciones significativas. Entre las variables *problemas de conducta* y *habilidades sociales* se obtiene un coeficiente de

correlación Pearson  $-0,223$  ( $p=0,294$ ), que determina que no existen correlaciones significativas.

**Tabla 25. Coeficiente de correlación de Pearson entre las variables *rendimiento académico (nota media) y las habilidades sociales*.**

		NOTA MEDIA	HHSS
NOTA MEDIA	Correlación de Pearson	1	,706**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	24	24
HHSS	Correlación de Pearson	,706**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	24	24

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 25 se recoge la correlación de Pearson entre *el rendimiento académico (nota media) y las habilidades sociales del alumnado*, detectándose una relación significativa entre ambas variables. Se ha obtenido un coeficiente de correlación de  $0,706$  ( $p=0,000$ ), indicando una correlación alta, a nivel de significación  $0,01$ .

## 6.DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

El objetivo principal que se plantea en esta investigación es analizar la relación entre la *inteligencia emocional* y diferentes variables *sociales, comportamentales y de rendimiento académico* en los alumnos de segundo curso de educación primaria.

Con los datos recogidos en el presente estudio, y en relación al objetivo principal, se observa que la inteligencia emocional está correlacionada significativamente con dos variables principalmente: *habilidades de interacción social* y *rendimiento académico*. Sin embargo no se detectan correlaciones significativas con la variable *comportamiento*.

El primer objetivo específico del presente estudio es analizar la relación entre la *inteligencia emocional* y las *habilidades de interacción social*. Los resultados de este análisis arrojan que, en esta muestra, existe una relación muy significativa entre las variables *inteligencia emocional* y *habilidades sociales*. Se puede afirmar que las habilidades de interacción social se relacionan directamente con todos los componentes de la inteligencia emocional: *adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés, dimensión interpersonal e interpersonal*, apreciándose una correlación más significativa con las variables *interpersonal* y *manejo del estrés*. Estas variables son las que permiten mantener relaciones sociales satisfactorias, fundamentando la relación de la *inteligencia emocional* con la dimensión *interpersonal* y el *manejo del estrés*. Siguiendo a Bar-On (2006) la dimensión *interpersonal* se compone de diversos elementos. Estas son la *empatía*, entendida como la habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás; *las relaciones interpersonales*, capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias; y la *responsabilidad social* considerada la habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social. La variable *manejo del estrés* está constituida por dos factores, tolerancia al estrés definida como la capacidad para soportar efectos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones; y control de los impulsos, que permite resistir y controlar emociones. Estas variables son las que se desarrollan a través de las habilidades sociales para mantener relaciones sociales satisfactorias, fundamentando la relación de la *inteligencia emocional* con la dimensión *interpersonal* y el *manejo del estrés*.

Así, como asegura Pennebaker (1997), es necesario fomentar la educación de la inteligencia emocional como un medio para lograr que la persona construya una red social adecuada que facilite a su vez su adaptación psicosocial.

Estos resultados están en consonancia con los de Zavala, Valadez y Vargas (2008), cuya investigación se realiza con el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales. La muestra utilizada la componen 393 alumnos, con un rango de edad es de 12 a 15 años, a la que administran el cuestionario EQ-i: YV y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero. En base a los resultados obtenidos se afirma que los factores de la inteligencia emocional y las habilidades sociales están relacionados, considerando la inteligencia emocional como variable clave en el mantenimiento de las interacciones sociales positivas.

El segundo objetivo específico es determinar la relación entre la *inteligencia emocional* y los *problemas de conducta* en el alumnado. En este caso, los resultados arrojan que no existe relación significativa entre estas. Este trabajo aclara que, en la muestra estudiada, la variable *problemas de conducta* no se relaciona con los componentes de la inteligencia emocional, salvo con la variable *manejo del estrés y estado de ánimo*, con las que presenta una intensidad de relación baja. Una posible explicación de este hallazgo está en que estas dos variables de la inteligencia emocional permiten tolerar el estrés, soportando eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones, enfrentando activa y positivamente el estrés, además de resistir o postergar un impulso o tentación para actuar y controlar las emociones. Además el estado de ánimo reúne los componentes de la felicidad y el optimismo, que también pueden ser elementos facilitadores de la conducta adaptativa.

Los resultados obtenidos en este objetivo no van en la línea de los hallados en otras investigaciones existentes respecto al tema. Un estudio realizado en Málaga con alumnos entre 14 y 19 años, demuestra que, estudiantes con una tendencia baja en justificar sus comportamientos agresivos, muestran una mayor claridad emocional, mayor facilidad para solucionar sus emociones negativas y mantener en el tiempo las positivas, por lo tanto, una persona con alta inteligencia emocional presenta menos demostraciones agresivas (Extremera y Fernández, 2002).

Por último, el tercer objetivo de la investigación realizada es estudiar la relación entre la *inteligencia emocional* y el *rendimiento académico* en el alumnado. Los resultados

obtenidos reflejan que existen correlaciones significativas entre inteligencia emocional y la nota media del alumnado, apreciándose un mayor coeficiente de correlación con las variables *intrapersonal* y *adaptabilidad*.

Resultados similares obtienen Extremera y Fernández (2004), que comprueban que los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal; y menores grados de síntomas físicos, ansiedad y depresión. Todo esto incrementa su rendimiento escolar al afrontar adecuadamente situaciones de estrés académico.

Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava, Zambrano y García, A. (2012) estudian la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes que cursan el primer año de secundaria. La muestra está constituida por 439 alumnos, de entre 11 y 12 años. Los instrumentos de evaluación son el EQ-i: YV, el TMMS 24 y el promedio de las calificaciones obtenidas. Al igual que en esta investigación, los alumnos con rendimiento académico alto obtienen mayor puntuación en inteligencia emocional, indicando una fuerte relación entre ambas variables.

## 7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Tras la investigación realizada y el análisis de los datos obtenidos, se pueden determinar las siguientes conclusiones en este estudio:

1. La *inteligencia emocional* presenta una relación significativa con las *habilidades de interacción social*. Dependiendo de los componentes de inteligencia emocional estudiados (adaptabilidad, estado de ánimo, manejo del estrés, dimensión interpersonal e intrapersonal), la variable habilidades sociales obtiene mayor o menor puntuación, destacando una correlación muy alta con los elementos *interpersonal* y *manejo del estrés*.
2. La *inteligencia emocional* no correlaciona con la variable *comportamental* del alumnado, únicamente se detecta cierta relación de baja intensidad con la variable *manejo del estrés*.
3. Se evidencia una estrecha correlación entre las variables *inteligencia emocional* y *rendimiento académico* de los sujetos que componen la muestra, especialmente en las variables *adaptabilidad*, *manejo del estrés* y la *dimensión intrapersonal*.

En relación a las limitaciones que presenta el estudio, cabe destacar en primer lugar el escaso número de alumnos que ha constituido la muestra, resultando complicado generalizar los resultados. En este sentido, se recomienda, para futuros trabajos la ampliación de la muestra, llevando a cabo la investigación en diferentes cursos de Educación Primaria. De esta forma se trabajaría con una muestra más representativa.

Otra de las limitaciones observadas es el instrumento utilizado para valorar la Inteligencia Emocional de los alumnos de segundo de Primaria. Estos presentan dificultades para responder la mayoría de los ítems del cuestionario EQ-i:YV. Partiendo de esta limitación se plantea para futuras investigaciones adaptar los ítems a la edad de los alumnos, para que no existan problemas de comprensión.

Por último, la escasez de estudios e investigaciones que tienen como propósito comprobar la relación existente entre la *inteligencia emocional* y las *habilidades sociales* dificulta la discusión de hallazgos de los resultados obtenidos en esta dirección.

Se propone para ello como línea de investigación ampliar los estudios que relacionen la *inteligencia emocional* y las *habilidades de interacción social*.

Respecto a las implicaciones del trabajo realizado, los resultados obtenidos sugieren que tanto en casa como en los centros educativos se debe trabajar la inteligencia emocional con los niños, ya que como dice Jonathan Cohen (2003): “Cuando su hijo crezca, ¿qué clase de persona quiere usted que sea? Como padres o como maestros, prácticamente todos deseamos que nuestros niños lleguen a ser individuos sanos, responsables, activos, atentos con los demás, en constante desarrollo y apasionadamente comprometidos con su trabajo y relaciones. Esperamos que nuestros hijos sean capaces de aprender y de resolver problemas para que puedan desarrollar todas sus potencias y lleguen a ser lo que desean ser. Una educación emocional y social eficaz proporciona el fundamento de esos logros” (pag 13).

Así, los resultados obtenidos apoyan la necesidad de implementar programas de educación emocional en el currículum oficial. “Se dice que la escuela ha pasado de ser un lugar <<para saber>>, a un lugar <<para saber pensar>> y que, en la actualidad se quiere que sea también un lugar <<para aprender a vivir [...] hay que subrayar el reclamo que existe actualmente de una escuela que enseñe a poner en juego la mente para desarrollar las capacidades para pensar y para vivir” (Hernández, 2000,p.220-221).

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Albores-Gallo, L., Lara-Muñoz, C., Esperón-Vargas, C., Zetina, J. A. C., Soriano, A. M. P., y Colin, G. V. (2007). *Validez y fiabilidad del CBCL / 6-18* . Incluye las escalas del DSM, 35(6), 393–399.
- Bar-On, R. (1997). El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i): Una prueba de la inteligencia emocional. *Multi-Sistemas de Salud*, 28.
- Bar-On, R. (2006). “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”, *Psicothema*, 18.
- Buenrostro, E., Valadez, D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20.
- Bisquerra, R. (1987). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. 1st ed. Madrid: Síntesis
- Bresó, E., Megias, M.J., y Magallón, A. (n.d.). Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes. *Forum de Recerca*, 16.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). “Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones”. Volumen 18, página 74.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Guil, R., Guil-Olarte, P., Mestre, J. M., & Nuñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22, (9), 7-8.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernandez, P (2000). "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia interpersonal". En Beltrán, J.A. (Coord), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (p.217-254). Madrid: Pirámide.
- Herrera, F. Ramírez, M.I. y Roa, J.M. (2004). "El desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria (6-12 años), en Gallardo, P y Gallardo, J.A. (2010): *La inteligencia emocional y la educación emocional en el contexto educativo*. Sevilla. Wanceulen, pp. 55.
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García, J. M., Martínez, M., Estevez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia, *European Journal of Education and Psychology* (7) p.29–41.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Salovey, P., Schütz, A., y Sellin, I. (2004). *Emotional Intelligence and Social Interaction*, 1018–1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 1-9.
- Monjas, I., y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Colección investigación (146), p.108-109.
- Pedreira-Massa, J. L., I. Matarranz, y Román, P. S. (n.d.). *Inventario de conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)*, 418–435.

- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of confiding in others*. New York: W. Morrow.
- Pulido, F y Herrera, F. (2015). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Innoeduca*, (2), 98-105. Recuperado de <http://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1033/1180>
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, cognición y personalidad.*, 9, (3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Explorin emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, disclosure, and health*, (pp. 125-154). Washington: American Psychology Association.
- Torres, J. M., y Piscoya, C. A. (2014). Inteligencia emocional y desarrollo de las primeras habilidades sociales en sexto grado, 3. *Revista de Investigación y Cultura*, (3) 2
- Zavala, M. A., Valadez, M. de los D., y Vargas, M. del C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 6 (2), 321–338.

## 9. ANEXOS

### Anexo 1: CBCL

POR FAVOR, LEA TODAS LAS PREGUNTAS Y CONTESTE A TODAS Y CADA UNA DE ELLAS			
001. Se comporta de una manera más infantil de lo que se espera para la edad que tiene	0	1	2
002. Padece alergia. Especifique: .....	0	1	2
003. Discute mucho	0	1	2
004. Tiene asma	0	1	2
005. Siendo niño/a tiende a comportarse como los niños/as del sexo opuesto	0	1	2
006. Hace la caca fuera de la taza del retrete (en la ropa, en el suelo, etc.)	0	1	2
007. Fanfarronea	0	1	2
008. No se puede concentrar, no puede estar atento mucho rato	0	1	2
009. No se puede quitar ciertas ideas de la cabeza, manías, obsesiones. Especifique: .....	0	1	2
010. No está quieto nunca, no para de moverse	0	1	2
011. Está muy pendiente de su madre, maestra, etc., no se aparta del lado de las personas adultas, queda pegado a la falda	0	1	2
012. Se queja de que se encuentra solo	0	1	2
013. Está en las nubes, se mueve en otro mundo, está confuso	0	1	2
014. Llora mucho	0	1	2
015. Maltrata a los animales, los hace sufrir	0	1	2
016. Mete miedo a los demás, amenaza, se mete e intimida a la gente	0	1	2
017. Se pierde en sus pensamientos, sueña con los ojos abiertos	0	1	2
018. Se hace intencionadamente daño, ha hecho algún intento de suicidio, etc.	0	1	2
019. Reclama mucho la atención	0	1	2
020. Rompe o destroza sus cosas, juguetes	0	1	2
021. Rompe o destroza las cosas o juguetes de los demás	0	1	2
022. No obedece en casa	0	1	2
023. No obedece en la escuela	0	1	2
024. No come bien	0	1	2
025. No se entiende con los demás niños/as	0	1	2
026. No parece tener remordimientos tras haber hecho algo mal	0	1	2
027. Tiene celos de cualquier cosa con mucha facilidad	0	1	2
028. Come o bebe cosas que no son para comer (p. ej., tierra, piedrecitas, etc.). Especifique: .....	0	1	2
029. Tiene miedo a ciertos animales, sitios o situaciones (excepto el colegio). Especifique: .....	0	1	2
030. Tiene miedo al colegio	0	1	2
031. Tiene miedo a hacer o pensar algo malo	0	1	2
032. Piensa que tiene que ser perfecto/a	0	1	2
033. Siente o se queja de que nadie lo quiere	0	1	2
034. Piensa que es perseguido/a por alguien, que van a por él/ella	0	1	2
035. Se siente inútil, inferior a los demás	0	1	2

036. Suele caerse, tropezar con cosas, es propenso a tener accidentes	0	1	2
037. Se pelea mucho con los hermanos/as, en la calle, en el colegio	0	1	2
038. Le toman mucho el pelo	0	1	2
039. Va mucho con niños/as que suelen tener dificultades (malas compañías)	0	1	2
040. Oye cosas que no existen, por ejemplo voces. Especifique: .....	0	1	2
041. Es muy impulsivo/a, actúa sin pensar	0	1	2
042. Le gusta estar solo/a	0	1	2
043. Es mentiroso/a	0	1	2
044. Se muerde las uñas	0	1	2
045. Es nervioso/a, ansioso/a, tenso/a	0	1	2
046. Tiene gestos o movimientos nerviosos, tics. Describe: .....	0	1	2
047. Tiene pesadillas	0	1	2
048. Los demás no le quieren, no le aceptan, le evitan	0	1	2
049. Es estreñido, defeca con dificultad	0	1	2
050. Es demasiado miedoso/a	0	1	2
051. Se marea	0	1	2
052. Se siente demasiado culpable	0	1	2
053. Come demasiado	0	1	2
054. Se siente cansado/a	0	1	2
055. Tiene demasiado peso para su edad	0	1	2
056. Tiene problemas físicos sin causa médica conocida:			
a) Dolores. Especifique: .....	0	1	2
b) Dolor de cabeza	0	1	2
c) Náuseas y se siente enfermo/a	0	1	2
d) Problemas con la vista. Describe: .....			
.....	0	1	2
e) Problema con la piel: enrojecimiento u otros problemas con la piel	0	1	2
f) Dolor de estómago, espasmos	0	1	2
g) Vómitos	0	1	2
h) Otras. Describe: .....			
.....	0	1	2
057. Ataca físicamente a la gente	0	1	2
058. Se rasca continuamente, se arranca las costras de la piel	0	1	2
059. Juega en público con sus genitales	0	1	2
060. Juega mucho con sus genitales, se masturba mucho	0	1	2
061. Trabaja mal en la escuela	0	1	2
062. Torpe, poca coordinación	0	1	2
063. Prefiere jugar con niños/as mayores que él/ella	0	1	2
064. Prefiere jugar con niños/as más pequeños que él/ella	0	1	2

065. Se niega a hablar fuera de la familia	0	1	2
066. Repite algunos actos de forma sucesiva, de forma compulsiva. Describe: .....	0	1	2
067. Se fuga de casa	0	1	2
068. Grita y chilla mucho	0	1	2
069. Reservado/a, se guarda las cosas para sí mismo/a	0	1	2
070. Ve cosas que no están. Describe: .....	0	1	2
071. Se atarde con facilidad, sentido del ridículo	0	1	2
072. Quema cosas	0	1	2
073. Tiene problemas sexuales. Describe: .....	0	1	2
074. Hace payasadas, llama la atención	0	1	2
075. Es tímido/a, retraído/a	0	1	2
076. Duermes menos que la mayoría de los niños/as de su edad	0	1	2
077. Duermes más que la mayoría de los niños/as de su edad, durante el día y/o la noche. Describe: .....	0	1	2
078. Se mancha o juega con su caca	0	1	2
079. Tiene dificultades al hablar. Describe: .....	0	1	2
080. Se queda en blanco, se bloquea	0	1	2
081. Roba en casa	0	1	2
082. Roba fuera de casa	0	1	2
083. Almacena cosas que no necesita. Describe: .....	0	1	2
084. Comportamiento extraño. Describe: .....	0	1	2
085. Tiene ideas extrañas. Describe: .....	0	1	2
086. Es irritable, testarudo/a, repugnante	0	1	2
087. Cambia rápido de humor	0	1	2
088. Es arisco/a, solitario/a	0	1	2
089. Es suspicaz, desconfiado/a	0	1	2
090. Dice palabrotas, lenguaje obsceno	0	1	2
091. Habla de suicidio	0	1	2
092. Habla o se levanta o camina cuando está dormido/a. Describe: .....	0	1	2
093. Habla demasiado	0	1	2
094. Molesta mucho	0	1	2
095. Tiene muchas rabietas	0	1	2
096. Piensa mucho en cosas sexuales	0	1	2
097. Amenaza a la gente	0	1	2
098. Se chupa el dedo	0	1	2
099. Está demasiado preocupado/a por el aseo o limpieza	0	1	2
100. Duermes con dificultad. Describe: .....	0	1	2

15.1.2. Inventario de Conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)

13

101. Hace novillos, se fuga de la escuela	0	1	2
102. Es poco activo/a, lento/a, le falta energía	0	1	2
103. Está infeliz, triste o deprimido/a	0	1	2
104. Demasiado alborotador	0	1	2
105. Consume alcohol o drogas. Describa: .....	0	1	2
106. Vandalismo, destruye cosas públicas	0	1	2
107. Se hace pis encima durante el día	0	1	2
108. Se hace pis encima durante la noche	0	1	2
109. Lloriquea mucho	0	1	2
110. Quiere ser del sexo opuesto	0	1	2
111. No se relaciona con los demás niños/as, no tiene amigos/as	0	1	2
112. Está preocupado/a	0	1	2
113. Por favor, describa cualquier problema que tenga su hijo/a y que no aparezca en la lista: ..... ..... .....	0	1	2
<p>POR FAVOR, NO OLVIDE REVISAR TODO EL CUESTIONARIO UNA VEZ QUE LO HAYA FINALIZADO. CONTESTE A TODAS LAS PREGUNTAS.</p> <p>GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.</p>			

## Anexo 2: Cuestionario EQ-i:YV

### CUESTIONARIO EQ-I:YV

Código Apellidos/Nombre:  
nacimiento Centro: CEIP JUAN CARLOS I

Sexo:                      Fecha  
Curso: 2º                Edad:

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro de mí mismo.	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien.	1	2	3	4
14. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.	1	2	3	4

	<b>Nunca me pasa</b>	<b>A veces me pasa</b>	<b>Casi siempre me pasa</b>	<b>Siempre me pasa</b>
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos	1	2	3	4
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.	1	2	3	4
19. Espero lo mejor.	1	2	3	4
20. Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21. Me peleo con la gente.	1	2	3	4
22. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23. Me gusta sonreír.	1	2	3	4
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros	1	2	3	4
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	1	2	3	4
26. Tengo mal genio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda (molesta).	1	2	3	4
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	1	2	3	4
29. Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas	1	2	3	4
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32. Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
35. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
36. Me gusta hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37. No soy muy feliz.	1	2	3	4
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.	1	2	3	4
40. Me siento bien conmigo mismo.	1	2	3	4
41. Hago amigos con facilidad.	1	2	3	4
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4

	<b>Nunca me pasa</b>	<b>A veces me pasa</b>	<b>Casi siempre me pasa</b>	<b>Siempre me pasa</b>
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.	1	2	3	4
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.	1	2	3	4
48. Soy bueno para resolver problemas.	1	2	3	4
49. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
51. Me gustan mis amigos.	1	2	3	4
52. No tengo días malos.	1	2	3	4
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
54. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.	1	2	3	4
56. Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60. Me gusta cómo me veo.	1	2	3	4

### Anexo 3: Cuestionario CHIS

Nombre del/la alumno/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Clase: \_\_\_\_\_

#### Instrucciones:

Por favor, lee cuidadosamente cada enunciado y rodee con un círculo el número que mejor describa el funcionamiento del/de la niño/a teniendo en cuenta las siguientes calificaciones:

- 1 Significa que el/la niño/a no hace la conducta nunca.
- 2 Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi nunca.
- 3 Significa que el/la niño/a no hace la conducta bastantes veces.
- 4 Significa que el/la niño/a no hace la conducta casi siempre.
- 5 Significa que el/la niño/a no hace la conducta siempre.

	Nunca	Casi nunca	Bastantes veces	Casi siempre	Siempre
1. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos agradables y positivos de los demás (felicitaciones, alegría, tristeza, etc.)	1	2	3	4	5
2. Saluda de modo adecuado a otras personas	1	2	3	4	5
3. Cuando tiene un problema con otros niños, evalúa los resultados obtenidos después de poner en práctica la alternativa de solución elegida	1	2	3	4	5
4. Resuelve los conflictos interpersonales que se le plantean con los adultos	1	2	3	4	5
5. Responde correctamente a las peticiones, sugerencias y demandas	1	2	3	4	5

de los adultos					
6. Defiende y reclama sus derechos ante los demás	1	2	3	4	5
7. Expresa y defiende adecuadamente sus opiniones	1	2	3	4	5
8. Se dice a sí mismo cosas positivas	1	2	3	4	5
9. Hace elogios, alabanzas, y dice cosas positivas y agradables a los adultos	1	2	3	4	5
10. Ante un problema con otros chicos, elige una alternativa de solución eficaz y justa para las personas implicadas	1	2	3	4	5
11. Responde adecuadamente cuando otros niños/as se dirigen a él de modo amable y cortés	1	2	3	4	5
12. Responde de forma adecuada cuando otro niño quiere entrar en la conversación que él mantiene con otros.	1	2	3	4	5
13. Pide ayuda a otras personas cuando la necesita	1	2	3	4	5
14. Responde adecuadamente cuando las personas con las que está hablando finalizan la conversación	1	2	3	4	5
15. Hace elogios, cumplidos, alabanzas y dice cosas positivas a otras personas	1	2	3	4	5
16. Responde correctamente cuando otro/a niño/a le invita a jugar o hacer alguna actividad con el/ella	1	2	3	4	5
17. Responde adecuadamente cuando las personas mayores se	1	2	3	4	5

dirigen a él/ella de modo amable y cortés.					
18. Cuando tiene un problema interpersonal con un adulto, se pone en el lugar de la persona y trata de solucionarlo.	1	2	3	4	5
19. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, se pone en el lugar de la/s otra/s persona/s y produce alternativas de solución	1	2	3	4	5
20. Se ríe con otras personas cuando es necesario	1	2	3	4	5
21. Comparte lo propio con los niños y las niñas	1	2	3	4	5
22. Mantiene conversaciones con los adultos	1	2	3	4	5
23. Cuando conversa con otra persona, escucha lo que se le dice, responde a lo que se le pregunta y expresa lo que él/ella piensa y siente	1	2	3	4	5
24. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos agradables y positivos (alegría, felicidad, placer...).	1	2	3	4	5
25. Cuando tiene un conflicto con otros niños y niñas, planifica la puesta en práctica de la solución elegida.	1	2	3	4	5
26. Cooperar con otros/as niños/as en diversas actividades y juegos (participa, ofrece sugerencias, apoya, anima y otras).	1	2	3	4	5
27. Hace peticiones, sugerencias y					

quejas a los adultos.	1	2	3	4	5
28. Presta ayuda a otros niños y niñas en distintas ocasiones.	1	2	3	4	5
29. Sonríe a los demás en las situaciones adecuadas.	1	2	3	4	5
30. Cuando tiene un problema con otras/as niñas/as, anticipa las probables consecuencias de sus propios actos.	1	2	3	4	5
31. Responde adecuadamente cuando otras personas le hacen alabanzas, elogios y cumplidos.	1	2	3	4	5
32. Responde adecuadamente cuando otros le saludan	1	2	3	4	5
33. Pide favores a otras personas cuando necesita algo	1	2	3	4	5
34. Expresa adecuadamente a los demás sus emociones y sentimientos desagradables y negativos (tristeza, fracaso...)	1	2	3	4	5
35. Inicia y termina conversaciones con adultos.	1	2	3	4	5
36. Cuando alaba y elogia a los adultos, es sincero y honesto.	1	2	3	4	5
37. Cuando se relaciona con los adultos, es cortés y amable.	1	2	3	4	5
38. Cuando charla con otros niños y niñas, termina la conversación de modo adecuado.	1	2	3	4	5
39. Responde adecuadamente a las emociones y sentimientos desagradables y negativos de los demás (críticas, enfado,	1	2	3	4	5

tristeza, ...]					
40. Se une a otros niños y niñas que están jugando o realizando una actividad	1	2	3	4	5
41. Inicia juegos y otras actividades con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
42. Cuando tiene un problema con otros/as niños/as, anticipa las probables consecuencias de los actos de los demás.	1	2	3	4	5
43. Inicia conversaciones con otros niños y niñas.	1	2	3	4	5
44. Ante un problema con otros/as chicos/as, busca y genera varias posibles soluciones.	1	2	3	4	5
45. Identifica los conflictos que se le presentan cuando se relaciona con otros/as niños/as.	1	2	3	4	5
46. Cuando mantiene una conversación con otras personas participa activamente (cambia de tema, interviene en la conversación, y otros).	1	2	3	4	5
47. Expresa cosas positivas de sí mismo/a ante otras personas.	1	2	3	4	5
48. Cuando conversa con un grupo de niños y niñas, participa de acuerdo a las normas establecidas	1	2	3	4	5
49. Presenta a personas que no se conocen entre sí.	1	2	3	4	5
50. En sus relaciones con otros niños y niñas, pide las cosas por favor, dice gracias, se disculpa..., y muestra otras conductas de	1	2	3	4	5

cortesía.					
51. Cuando mantiene una conversación en grupo, interviene cuando es oportuno y lo hace de modo correcto.	1	2	3	4	5
52. Se presenta ante otras personas cuando es necesario.	1	2	3	4	5
53. Hace favores a otras personas en distintas ocasiones	1	2	3	4	5
54. Cuando está tratando de solucionar una situación problemática que tiene con otros niños y niñas, evaluar las posibles soluciones para elegir la mejor.	1	2	3	4	5
55. Se une a la conversación que mantienen otros niños y niñas	1	2	3	4	5
56. Responde de modo apropiado cuando otro/a niño/a quiere unirse con el/ella a jugar o a realizar una actividad	1	2	3	4	5
57. Responde adecuadamente a la defensa que otras personas hacen de sus derechos (se pone en su lugar, actúa en consecuencia, y otros)	1	2	3	4	5
58. Responde adecuadamente cuando otro/a niño/a quiere iniciar una conversación que el/ella	1	2	3	4	5
59. Expresa desacuerdo y disiente con otros.	1	2	3	4	5
60. Cuando tiene un problema con otros niños y niñas, identifica las causas que lo motivaron	1	2	3	4	5