

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



TRABAJO FIN DE GRADO

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Por:

Laura Moreno Utrero

Tutor:

Moisés Ríos Bermúdez

Departamento:

Psicología evolutiva y de la educación

Año académico:

2017-2018

ÍNDICE

Resumen	3-4
1. Introducción y justificación	5-7
2. Marco teórico	8-29
2.1. Desarrollo positivo: estudios existentes	8-11
2.1.1. Modelo del déficit	8-9
2.1.2. Modelo de desarrollo positivo	9-11
2.1.3. Modelo de las 5 Ces	11
2.2. Inteligencia emocional	12-29
2.2.1. Evolución del concepto de inteligencia emocional	12-14
2.2.2. Concepto actual de IE y ramas que lo conforman	14-16
2.2.3. La inteligencia emocional, ¿es un tipo de inteligencia?	16-17
2.2.4. Beneficios de la IE	17-19
2.2.5. Ámbitos de enseñanza de las emociones	19-22
2.2.6. Líneas de actuación de la IE	22-23
2.2.7. Instrumentos de evaluación de IE	23-27
2.2.8. Relación entre nivel de IE y éxito académico. Estudios aplicados a la etapa de Primaria	27-29
3. Objetivos	29
4. Metodología	29-59
4.1. Contexto y muestra de la investigación	29-30
4.2. Técnicas e instrumentos utilizados	30-31
4.3. Procedimientos	31-59
4.3.1. Procedimiento de búsqueda bibliográfica	31-34
4.3.2. Procedimiento de elaboración	34-38
4.3.3. Procedimiento de aplicación	38-39
4.3.4. Procedimiento de resultados	39-59
5. Conclusiones	60-61
6. Referencias bibliográficas	62-64
7. Anexos	65-73

Resumen

Desde hace unas décadas, se empezó a detectar que las emociones jugaban un gran papel en el éxito de la vida de una persona, no solo su cociente intelectual.

El presente trabajo se centra en realizar una investigación en el CEIP Nuestra Señora del Patrocinio, a una muestra de 40 alumnos, acerca del nivel de inteligencia emocional que posee el alumnado, tratando de relacionar estos datos con el rendimiento académico de los mismos.

Para tal fin, se ha realizado una amplia revisión de diversos artículos científicos sobre la inteligencia emocional y las diferentes ramas que la componen, así como la relación que esta posee con el éxito escolar. Además, se ha utilizado un instrumento adaptado, el MSCEIT, en el que se presentaban preguntas cerradas y con el que se pretendía evaluar las cuatro ramas principales de la IE. De este modo, se pretende que las relaciones positivas que se encuentren puedan servir de punto de partida para aumentar el trabajo de las emociones en las aulas.

Palabras clave

Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Éxito escolar, Desarrollo positivo, MSCEIT.

Abstract

For some decades now, it has been detected that emotions play a big role in a persons achievements, not only their intelligence quotient.

The following essay is about an investigation at *Nuestra Señora del Patrocinio* school, with 40 children, concerning the emotional intelligence level that students have, trying to link the database with their academic achievements.

For that purpose, a wide-ranging review of multiple scientific articles about emotional intelligence and the different branches that enclose them has been done, in relation to emotional intelligence and educational success. In addition, an adapted instrument had been used, the MSCEIT, where closed questions were presented. This was intended to evaluate the

four main branches of EI. In this way, it is claimed that positive relationships that are found could help as an entry point to improve emotions in classrooms.

Keywords

Emotional Intelligence, academic performance, educational success, positive development, MSCEIT.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de fin de grado presenta como objetivo principal establecer una serie de vínculos entre el nivel de inteligencia emocional del alumnado y el éxito en la escuela.

Desde que comenzamos el grado de Educación Primaria, han sido muchas las ocasiones en las que nos hemos cuestionado cómo fue esta etapa para nosotros, analizándola desde un punto de vista crítico. De todas las ideas aportadas, he sido consciente de la necesidad del trabajo de las emociones en las aulas ya que es uno de los aspectos a los que más se hace énfasis como carencia en nuestro paso por la etapa de Primaria. Por otra parte, en contraste con lo anterior, observé la gran relevancia otorgada a la memorización de contenidos conceptuales.

El nivel de trabajo de inteligencia emocional en la escuela resultará difícilmente ascendido sin mejorar los resultados del alumnado dentro del ámbito académico. Tanto las familias como los propios docentes desean que sus hijos/alumnos obtengan buenos resultados en la escuela pues esto es un indicador de que el niño/a progresa de manera adecuada. No obstante, tal y como señalaba John Wooden (1998) *“El auténtico éxito sólo se puede alcanzar mediante la autosatisfacción, al saber que uno ha hecho todo lo que ha podido dentro de unos límites de su capacidad para llegar a ser lo mejor que podía ser”*. Es decir, aplicado al contexto escolar, lo podríamos traducir como la necesidad de que el alumno se pueda conocer a sí mismo, cuidándose y valorando sus éxitos y, por último, logrando dar lo mejor de sí.

De este modo, si deseamos que el trabajo desempeñado dentro de la escuela se traduzca en beneficios para el alumnado fuera de ella, debemos tratar de observar cuáles son los problemas y carencias emocionales que el alumnado puede encontrarse en su vida cotidiana y como ello puede influir en su desarrollo y crecimiento integral.

De esta forma surgió la idea de que mi trabajo fin de grado estuviese enfocado en la idea de vincular los componentes que conforman la inteligencia emocional con el éxito del alumnado en la escuela.

El sistema educativo tiene que adaptarse a los cambios sociales, culturales y políticos que caracterizan a la realidad en la que nos encontramos. Una parte importante del éxito escolar se puede relacionar con las estrategias emocionales empleadas por aquellos que integran este componente en sus vidas (Díaz, 2014). Debido a ello, existe un enorme interés por el desarrollo e implementación de programas de educación emocional (Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán & González, 2011).

Cada día son más las metodologías enfocadas al trabajo cooperativo, de modo que se favorezca la convivencia entre iguales, tratando de aceptar las diferencias individuales. Para ello, resulta necesario contemplar todos los aspectos personales del alumnado, haciendo especial énfasis en el desarrollo emocional del mismo.

La etapa de Primaria podría ser un momento clave para el trabajo de las emociones ya que, durante los primeros años de vida las personas poseen una enorme plasticidad cerebral, por lo que los aprendizajes que el alumnado obtenga en esta etapa serán esenciales para su desarrollo emocional, intelectual, físico y social.

Para llevar a cabo el trabajo, en primer lugar, situaremos dicho estudio dentro de un marco teórico en el que se puedan observar los múltiples beneficios y, por tanto, la necesidad de trabajar la inteligencia emocional en las aulas de Primaria.

Con este marco teórico se pretende realizar un recorrido por los estudios de desarrollo positivo existentes hasta el momento, los diferentes conceptos de inteligencia emocional que han ido apareciendo y los instrumentos de evaluación propuestos para la misma. Para la selección de los instrumentos de evaluación será necesario tener en cuenta, especialmente, la edad aconsejada para su implementación.

Una vez desarrollado este marco teórico y especificados los objetivos, se desarrollará la metodología que se considere más adecuada para llevar a cabo este trabajo de investigación, teniendo en cuenta las características del alumnado de Educación Primaria.

En último lugar, se presentarán los resultados obtenidos de dicho estudio, planteando unas conclusiones extraídas a raíz de todo el proceso.

La relación directa entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico es la base de numerosos estudios (Billings et al., 2014; Brouzos, Misailidi & Hadjimattheou, 2014 y Katyal, 2013). No obstante, muchas de esas investigaciones están enfocadas a los adultos y adolescentes, siendo mucho menor el número de estudios centrados en niños.

Teniendo esto en consideración, abordamos el presente trabajo tomando una muestra de niños de un centro escolar localizado en San José de La Rinconada (Sevilla).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Desarrollo positivo: estudios existentes

La adolescencia es una etapa en la que numerosos investigadores y profesionales de la intervención se enfocan a la hora de llevar a cabo sus investigaciones. Esto es debido, en buena parte, a que aquello que se aprende en esta etapa resulta esencial en el posterior desarrollo de la persona.

Desde el ámbito de la literatura, la filosofía y la psicología, durante gran parte del siglo pasado, se mantuvo una concepción de la adolescencia como etapa dramática y problemática. Entre los autores que compartieron esta visión se encuentran Anna M. Freud (1969), Eric H. Erikson (1968) o G. Stanley Hall (1904). No obstante, se debe retroceder un tiempo atrás para encontrar el comienzo de esa concepción de la adolescencia en la obra de Wolfgang von Goethe, J. (1774). *Las desventuras del joven Wether*. Alemania: Catedra.

Fue en el último cuarto del siglo XX cuando surgió una imagen más normalizada de la adolescencia, con autores como John C. Coleman (1980).

“Pero si bien, en el terreno de la psicología científica esa imagen conflictiva y catastrófica ha sido cuestionada, parece que la representación social dominante en nuestra sociedad sigue manteniendo esos tintes oscuros y dramáticos” (Casco y Oliva, 2005).

En este sentido, se ha llevado a cabo un estudio sobre madres y padres adolescentes, profesionales de la educación secundaria y personas mayores (Casco y Oliva, 2005) que concluye que la visión de la adolescencia combina aspectos positivos y negativos, aunque son más predominantes estos últimos.

Modelo del déficit

En el artículo de Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33 (2), 223-234. Se plantea que, a pesar de que resulte necesario valorar la propuesta e implementación de programas para prevenir comportamientos considerados de riesgo, no es adecuado fomentar el modelo de intervención basado en el déficit. Este modelo considera que, la eliminación de

problemas está directamente relacionada con el desarrollo adolescente saludable. Desde este modelo, un adolescente saludable sería aquel que no consume drogas ni alcohol, ni se implica en actividades antisociales.

Como se puede observar, se trata de un modelo que no hace referencia en ningún momento a competencias, optimismo, relaciones significativas o expectativas de futuro. En este sentido, tal y como señalan Catalano, Berglund, Ryan, Lonczack y Hawkins (2004), esto lleva a un mayor enfoque en las conductas negativas que en las positivas y un menor interés en estas últimas, lo que conlleva una menor inversión en el estudio de comportamientos positivos.

Modelo de desarrollo positivo

A pesar de la relevancia que cobra el modelo del déficit, en los últimos años, en Estados Unidos, aparece un modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Damon, 2004; Larson, 2000). Se trata de un modelo que parte del modelo de competencia surgido en los años 80 (Albee, 1980), o en la vinculación otorgada por parte de autores como Waters y Sroufe (1983) a la competencia social como indicador de un buen desarrollo en una etapa determinada.

El modelo del desarrollo positivo no es opuesto al del déficit, sino que podrían considerarse complementarios, ya que la promoción de oportunidades para el desarrollo conlleva la reducción de conductas problemáticas, tales como el consumo de drogas, trastornos depresivos, etc. (Benson *et al.*, 2004).

No obstante, hay que señalar que el modelo del desarrollo positivo adolescente va un paso más allá del modelo del déficit, argumentando que la evitación de determinados comportamientos considerados “de riesgo”, no es sinónimo de la promoción de una adecuada transición a la etapa adulta, sino que también resultan necesarios una serie de logros evolutivos. De este modo, desde este modelo el concepto de salud se amplía, incluyendo “*las habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional*” (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004).

Es en este momento cuando aparecen nuevos conceptos con los que se hace referencia a los adolescentes que superan con éxito esta etapa evolutiva, como son el “desarrollo adolescente positivo”, “bienestar psicológico”, “iniciativa personal” (Theokas *et al.*, 2005).

Este se localiza dentro de los modelos evolutivos actuales que señalan que las relaciones entre individuo y contexto conforman la base de la conducta y el desarrollo personal: “*el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio*” (Lerner, 2002).

Por tanto, desde esta perspectiva, la actitud de las personas que quieren intervenir debe ser positiva, no únicamente para la prevención de conductas problemáticas, sino para la promoción de conductas positivas (Lerner, Fisher y Weinberg, 2000).

Recursos o activos para el desarrollo

Algo que resulta realmente relevante al respecto es el hecho de encontrar fórmulas que conlleven un ajuste entre el adolescente y el contexto (recursos o activos para el desarrollo). Los recursos o activos para el desarrollo (*development assets*) fue un concepto propuesto por el Search Institute (Scales y Leffert, 1999), y hace referencia a los recursos que proporcionan el apoyo necesario para la promoción del desarrollo positivo en la adolescencia.

Los estudios puestos en marcha por el Search Institute (Scales, Benson, Leffert y Blith, 2000) vinculan a los adolescentes que poseen un mayor número de activos con aquellos que presentan un desarrollo más positivo, lo que se pone de manifiesto en indicadores como el éxito escolar, las conductas prosociales, la evitación de los riesgos o la superación de la adversidad.

De esta forma, de acuerdo con este modelo, aquellos contextos en los que participan los adolescentes, la participación en actividades extraescolares o la presencia de modelos adultos positivos serán factores de ayuda para que los adolescentes puedan resolver las tareas propias de esta etapa, contribuyendo al desarrollo positivo adolescente.

La propuesta de este modelo también la encontramos en el estudio de Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M^a. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D., Estevez, R. (2011, 7 de febrero) Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros adolescentes andaluces. Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de [http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO 2010 v6.pdf](http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO%202010%20v6.pdf). En él, se hace referencia a que la importancia de que abarque tanto “prevención” como “promoción” es debida a que, el hecho de que se reduzcan problemas o conductas de riesgo no se traduce en que dichos adolescentes tengan las herramientas necesarias para afrontar nuevos retos en un futuro.

Por tanto, es un modelo que no se centra únicamente en la mejora y crecimiento a nivel individual de la persona sino que, con él, se contribuye a la mejora de la sociedad. De esta forma, encontramos una gran semejanza en las conclusiones obtenidas en este sentido por parte de la autoría de ambos trabajos.

Modelo de las 5 Ces

Otro de los modelos del desarrollo positivo, quizá el considerado más completo, es el de las 5 *Ces* (Competencia, confianza, conexión, carácter, cuidado y compasión). Desde este enfoque, estos aspectos serían los elementos que definirían el desarrollo positivo de un adolescente.

Inicialmente, fue propuesto por Little (1993), incluyendo cuatro factores, siendo después algunos autores (Lerner, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2003) los que completaron el modelo añadiendo un quinto factor.

Los cinco autores señalan que cuando las 5 ces están presentes surgirá una sexta C: contribución, a la familia, comunidad y sociedad (Lerner, Dowling y Anderson, 2003; Lerner *et al.*, 2005).

Actualmente, en el siglo XXI, aun persiste la preocupación por cómo conseguir que el alumnado mejore tanto sus capacidades intelectuales como su rendimiento académico. En este sentido, resulta de gran relevancia señalar a Binet, considerado uno de los padres de la psicología moderna. Binet inventó el concepto de cociente intelectual y trató de diseñar programas educativos para lograr la integración de niños con dificultades de aprendizaje.

En nuestra cultura, no se ha llevado a cabo una enseñanza explícita de las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma adecuada las emociones negativas que son generadas en el contexto escolar ya que, la escuela, hasta finales del siglo XX ha priorizado los aspectos intelectuales y académicos del alumnado por encima de los emocionales y sociales y, en este sentido, cada individuo es responsable de su desarrollo personal (Evans, 2002; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002).

Las sociedades hipermodernas del siglo XXI, buscan una nueva jerarquía de valores y una nueva forma de relación con nosotros mismos y las personas, con el fin de encontrar la felicidad individual (Lipovetsky, 2006).

2.2 Inteligencia emocional

Evolución del concepto de inteligencia emocional

La investigación de la IE es una consecuencia de dos líneas de investigación anteriores que se dieron a finales del siglo pasado en Europa y Norteamérica. En los años ochenta, los psicólogos trataron de analizar cómo la emoción se relaciona con el pensamiento y viceversa. De manera paralela, se produjo una modificación del concepto de inteligencia y se fueron incluyendo un gran número de habilidades mentales.

El desarrollo del concepto de inteligencia emocional requería relacionarlo tanto con la investigación de inteligencia como con la de emoción. En este sentido, se debe tener en cuenta que estos dos conceptos han sido considerados frecuentemente como incompatibles debido a que, por ejemplo, se ha enfatizado bastante en cómo las emociones han perturbado el pensamiento (Schaffer, Gilmer y Schoen, 1940). No obstante, no siempre se produce de tal forma y, por el contrario, existe la posibilidad de que las reacciones emocionales provoquen la dirección de la atención hacia aquello que es importante. Así, se puede decir que las emociones priorizan la cognición (George Mandler, 1984).

Numerosos filósofos y psicólogos asumen, desde hace tiempo, que para la mayoría de las personas saludables, las emociones suponen un indicador de las relaciones que estas tienen con el mundo. De acuerdo con ello, existen ciertas leyes para las emociones las cuales pueden ser utilizadas para razonar con los sentimientos. Por ejemplo, una persona insultada puede sentir rabia o, bien, si es una persona con cierta inseguridad puede sentir tristeza, humillación. El hecho de reconocer cada una de esas emociones requiere el uso de una forma de inteligencia.

Además, si se enfoca el contexto escolar, hay que tener en cuenta la necesidad, en este sentido, de considerar la cultura y la subcultura. Un ejemplo de ello es que los individuos que habitan en climas cálidos son descritos como más emocionalmente demostrativos que los de climas fríos (Pennebaker, Rimé y Blankenstehip, 1996). Por ello, analizar el modo en que se manifiesta la IE a menudo requiere comprender la estructura cultural de los individuos.

En España, con el fin de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado un movimiento educativo denominado "Educación Emocional" o "Educación Socioemocional". Con este movimiento, se pretende afrontar desde la escuela los desafíos de

nuestra sociedad. Para ello, la inclusión en el currículo de los aspectos emocionales y sociales aparece como una posible solución a ello.

En la literatura especializada se lleva a cabo una distinción entre los denominados “modelos de habilidad”, centrados en utilizar las habilidades mentales que utilizan la información proporcionada por las emociones para la mejora del procesamiento cognitivo y “los modelos mixtos” que combinan habilidades mentales con rasgos de personalidad.

Los trabajos de investigación realizados apoyan la existencia de una IE considerada como una habilidad mental distinta de la inteligencia analítica (Mayer Salovey y Caruso, 2000).

Para muchas personas, el concepto de inteligencia emocional adquirió verdadera importancia a partir del *best – seller* de Goleman (1995). Tras este acontecimiento, fueron muchos los autores los que se adentraron en lanzar afirmaciones sobre su efecto beneficioso en el aula debido a dos razones principales: por un lado, la gran divulgación del concepto en medios científicos y no científicos; por otro, el aumento de interés social y científico sobre los procesos emocionales.

Davies, Stankov y Roberts, en 1998, señalaban que la inteligencia emocional era un nuevo concepto de algo que ya existía anteriormente.

En los años 20, Thorndike inició una forma de entender el concepto de inteligencia emocional, la cual fue continuada por otros psicólogos como Weschler (1940), Gardner (1983) o Sternberg (1988;1996). Estos autores, otorgando un rol menos relevante a los factores cognitivos, reconocían el valor fundamental de los aspectos afectivos, personales, sociales y emocionales como predictores de la capacidad de adaptación y éxito en la vida de una persona.

En la literatura científica se introdujo el término “inteligencia emocional” en dos artículos publicados en 1990 por parte de Peter Salovey (Yale University) y John D. Mayer (University of New Hampshire).

La primera conceptualización de Mayer y Salovey (1990) definía a la IE como “*una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos*”. Tal y como se puede observar, Mayer y Salovey dan una visión de este concepto en el que ya se podía contemplar su tratamiento como una forma de

inteligencia y no como una única inteligencia. De hecho, en la actualidad, es aceptada como una inteligencia más (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

Este primer acercamiento al concepto de IE surge partiendo de la idea de que la emoción puede ser entendida como una respuesta organizada que puede facilitar de manera adaptativa la actividad cognitiva, oponiéndose así a una tradición filosófica occidental que considera la emoción como una respuesta desorganizada que desemboca en una falta de ajuste cognitivo (Salovey y Mayer, 1990).

Mayer y Salovey, comenzaron con un modelo en el que se distinguía un conjunto de habilidades emocionales relacionadas entre sí y, tomando este modelo como base, han llegado a concebir un modelo de la IE basado en el procesamiento emocional de la información. Este modelo contrasta con los denominados modelos mixtos, basados en rasgos de personalidad (Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Goleman, 1995 y 1998), que resultan quizás de mayor repercusión social pero no aportan ningún avance importante al campo científico de la inteligencia (Mayer, et al. 2000). Esta idea de Salovey y Mayer fue popularizada cinco años después por Goleman (1995).

Por su parte, Goleman (1995) en su libro *Inteligencia Emocional* incluye aspectos dispares sobre el concepto. A pesar de reconocer que tomó prestado el concepto de IE de Salovey y Mayer, en su concepción de IE incluye atributos de personalidad, motivacionales y comportamentales que dejan de ser un modelo explicativo coherente general para Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116. Otro acercamiento es el de Bar-On (1997) que distingue dentro de la IE algunos componentes que van más allá de lo que se entiende por emoción o inteligencia.

De esta forma, se puede entender que haya habido tanta confusión dentro de la comunidad educativa sobre lo que significa ser realmente inteligente.

Concepto actual de IE y ramas que lo conforman

En 1997, Salovey y Mayer realizan una formulación teórica que constituye la conceptualización de IE más sostenida hasta la fecha:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.”

Esta definición fue resultado de un estudio con el que demostraron de manera empírica cómo la IE podría ser evaluada como una habilidad mental. Además el estudio demostraba que determinados procesamientos de información eran realizados por la relación entre emoción y cognición.

Debido a que se trata de una definición que corrige ciertos errores cometidos en anteriores definiciones, tomando como base Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Se explicará el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997).

La primera de ellas es “percepción, valoración y expresión de la emoción”. Esta implica la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones. Es entre los 3-5 años cuando los niños comienzan a realizar esta acción. Los sentimientos, además de en uno mismo, se reconocen en personas y objetos. Esto es algo que comúnmente hacen los niños, creciendo con imaginación y lo que les ayuda a extrapolar sus sentimientos hacia otras personas.

La segunda rama es la “facilitación emocional del pensamiento”, es decir, cómo la emoción actúa sobre la inteligencia. Las emociones operan desde el inicio de la vida de una persona como una señal que cambia, influyendo de un modo u otro, dependiendo de la persona y el entorno.

Además, existe un proceso en el cual las emociones pueden ser generadas para comprenderlas mejor antes de tomar una decisión. Un ejemplo de ello es cuando se pregunta cómo se siente el personaje de una historia, momento en el que los niños pueden sentir eso y desarrollar su empatía.

“Comprender y analizar las emociones: empleando el conocimiento emocional” es la tercera rama. Una vez que el niño ya ha reconocido las emociones, inicia el proceso de colocarle etiquetas a las mismas y establecer relaciones entre ellas. En este sentido, ejercen un papel muy relevante los padres, que enseñan a los niños este proceso uniendo emociones a

situaciones. A medida que el individuo crece, se empieza a reconocer la dificultad que presentan las emociones, sabiendo que en ciertas circunstancias pueden ser incluso un tanto contradictorias. A esto cabe unir la progresión en el razonamiento sobre las secuencias de la emoción. Un ejemplo de esto último sería el rechazo de un individuo al cuidado de otra persona por temor a un rechazo futuro. Esto es algo que resulta clave en la IE.

La última rama se relaciona con la “regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento intelectual y emocional”. Es el nivel más alto y consiste en discriminar las divisiones entre sentimiento y acción, es decir, el niño en este nivel comienza a interiorizar que las emociones pueden separarse del comportamiento. Los padres siguen siendo fundamentales en este nivel, enseñando algunas estrategias de control de la emoción, como contar hasta 10 cuando se está enfadado. En ese sentido, los niños emocionalmente maduros sabrán desconectar y conectar con la emoción en los momentos adecuados.

Otro aspecto que surge a medida que las personas maduran es la metaexperiencia de los estados de humor y de la emoción. La metaexperiencia del humor se divide en: metaevaluación, es decir, cuánta atención presto a mis estados de humor y metarregulación, es decir, de qué manera estoy intentando mejorar mi humor.

Si no existiese el concepto de inteligencia emocional, la enseñanza sobre las emociones se centraría en “comportarse bien”. No obstante, la IE es más flexible para la competencia emocional ya que no anuncia los resultados del comportamiento emocional de alguien, sino que estimula la investigación propia que puede darse en diferentes situaciones en el contexto en el que se encuentre esa persona.

La inteligencia emocional, ¿es un tipo de inteligencia?

Una vez aclarada la evolución del concepto, debemos adentrarnos en un asunto que, hasta el momento, no se le ha dedicado gran atención, como es el hecho de si la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia o no. Mayer y Salovey (1997) consideran cuatro requisitos para identificar una inteligencia dentro del ámbito de la psicología:

- Definirla, lo cual han realizado en dos ocasiones (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).
- Desarrollar un medio para su medición. En primer lugar desarrollaron el MEIS y, posteriormente, basándose en él surgió el MSCEIT.

- Cerciorarse de su independencia, ya sea parcial o completa de otras inteligencias ya conocidas.
- Demostrar que predice algún criterio real, como podría ser la adaptación socioescolar.

No obstante desde Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Se señalan algunos déficits en esta propuesta. Uno de ellos es que a la hora de presentar el nuevo concepto de inteligencia se debería añadir a las teorías ya anunciadas sobre dicho concepto. Por ejemplo, a la perspectiva biológica (Haier, Siegle y McLachlan, 1992; Haier, Siegle y Tang, 1992; Scarr y Carter-Saltzman, 1982), la adaptativa (Slobodkin y Rappapprt, 1974; Wilson, 1974), la psicométrica (en Juan Espinosa se observa una buena revisión) o la cognitiva (Sternberg, 1985, 1987, 1988, 1990 y 1994a).

Por su parte, Mayer y Salovey se acercaron más a la perspectiva psicométrica (Mestre y Guil, 2003). Sin embargo, el concepto de IE se encuentra más cercano a conceptos de inteligencia más amplios, como los que se presentan desde la perspectiva adaptativa, biológica o cognitiva. Autores como Gardner (1993) en su teoría de las inteligencias múltiples, se alejan bastante de esa perspectiva psicométrica.

Esto ha supuesto una falta de coherencia en los planteamientos. No obstante, a pesar de ello, los datos indican que es un concepto novedoso. Además, las críticas hacia el concepto de IE se han realizado en base a modelos mixtos (Davies, Stankov y Roberts, 1998) y en base al instrumento MEIS (Zeidner, Roberts y Matthews, 2001). Estos autores han llegado a afirmar que el concepto de inteligencia emocional es “un vino viejo en una botella nueva” (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

Beneficios de la inteligencia emocional

En cuanto a los beneficios que aporta la inteligencia emocional, por una parte, hay que hacer referencia a que algunos estudios han hallado datos empíricos que señalan la relación entre IE y unas adecuadas relaciones interpersonales (Bracket et al., 2006; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005). En este sentido, debemos señalar la investigación que se realizó a través del MSCEIT con universitarios adolescentes que mostró que los niveles más altos en cuanto a regulación de emociones estaban relacionadas con

autoinformes de relaciones más positivas con los padres y con los amigos (Lopes, Salovey y Straus, 2003).

De esta forma, se observa que los resultados de estudios que relacionan la IE con una alta calidad de relaciones sociales influyen en el rendimiento de los trabajadores, lo que se podría extrapolar, en el caso de los niños, al rendimiento en la escuela.

Además, se dice que la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Gil- Olarte, Palomera y Bracket, 2006; Pérez y Castejón, 2007; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Para conocer los beneficios de la IE resulta necesario acudir a resultados de investigaciones basadas en las medidas de habilidades de la misma. En este sentido, se acumulan datos que evidencian que las habilidades emocionales están relacionadas con empatía, comportamiento prosocial y la calidad de las relaciones interpersonales.

A través de un test similar al MSCEIT se otorgó evidencia de la relación entre IE y empatía, medida con un autoinforme (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Rubin, 1999). Por su parte, mediante el MSCEIT se relacionó a los adolescentes con niveles más altos de IE con adolescentes considerados como más prosociales (Rubin, 1999).

No obstante, no siempre las habilidades emocionales se asocian con resultados positivos. En un estudio con estudiantes universitarios, simularon un encuentro en una compañía en la que ellos tenían que otorgar unos determinados premios monetarios a varios candidatos (Lopes, Grewal, Kadis, Gall y Salovey, 2006). Aquellos que obtuvieron niveles más altos de percepción de emociones a través del MSCEIT identificaban mejor las emociones de sus compañeros, pero estos los consideraban menos agradables, pudiendo adoptar un segundo plano en la negociación y actuar de observadores dando, por tanto, una imagen más distante. Esto mismo se puede trasladar al contexto escolar, pudiendo extraer conclusiones similares.

Por otra parte, las habilidades incluidas en la IE son un factor muy importante en la aparición de conductas disruptivas cuando existe un déficit emocional. Se espera que el alumnado con bajos niveles de IE presente mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que conlleva comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides et al., 2004).

Además, algunos investigadores añaden que las personas con un menor nivel de inteligencia emocional se implican más en conductas autodestructivas como el consumo de tabaco (Bracket y Mayer, 2003). En cambio, los adolescentes que poseen un mayor número de competencias afectivas basadas en el manejo de sus propias emociones no necesitan emplear otros reguladores externos como el consumo de tabaco o alcohol para encontrar una solución a los estados de ánimo negativos que poseen a estas edades (Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006).

Diversos estudios (Álvarez Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez, 2000; Bisquerra, 2005, 2009, 2012; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003,2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2011; Martínez-Otero, 2007) han mostrado sus beneficios en la comunicación efectiva, resolución de conflictos y prevención a situaciones denominadas “de riesgo” (consumo de alcohol, tabaco, etc.)

Ámbitos de enseñanza de las emociones

La inteligencia humana es más rica y dinámica de lo que han hecho creer a la educación académica formal (Ken Robinson, 2010).

Esta afirmación se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la cual se enfrentó a la predominancia existente hasta el momento de dos inteligencias: lógico-matemática y lingüística. A partir de ello, se puede reconocer que la escuela es un espacio adecuado e indicado para el trabajo de las emociones.

Desde Vallés Ortega, Carlos. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 88-108. Se plantea que la expresión corporal, uno de los bloques de contenidos que presenta la asignatura de Educación Física en la etapa de Primaria, puede ayudar al alumnado a transmitir sus emociones. El objetivo de la expresión corporal es crear nuevas vías para que el alumno obtenga tanto el control y manejo corporal como la posibilidad de desarrollar su imagen de manera creativa, su capacidad de relación con el resto, etc. (Ruano & Barriopedro, 2006). De esta forma, mediante el mimo y juego simbólico, el juego dramático y los juegos cantados, entre otros, el alumno podría trabajar con sus emociones de diferentes formas.

Esto se puede extrapolar a otras asignaturas ya que, ese mismo juego dramático al que anteriormente se hacía referencia se podría llevar a cabo en otro idioma y, por tanto, se estaría trabajando tanto las emociones como el idioma propiamente dicho. A través de él, el alumno se conoce, mejora sus relaciones interpersonales, facilita la expresión de sentimientos y su interacción con el medio, (Benítez y Hernández, 1999).

Algo similar ocurriría con los juegos cantados y la danza, los cuales se podrían trabajar también desde la asignatura de música.

Desde Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Se señala que dado que la IE ha sido estudiada tan poco, aun no se conoce mucho sobre lo que predice. Los psicólogos reconocen que la inteligencia general a menudo explica entre el 10 y el 20 por 100 de denominado éxito académico o estatus ocupacional. Por tanto, queda un 80-90 por cien para otros factores.

Sobre la base de los estudios que se han propuesto en este libro han sido conscientes de que, inicialmente, los individuos operan desde diferentes lugares emocionales, lo que puede ser considerado sus bases de conocimiento emocional.

Las familias tienen un gran papel en la identificación de emociones pero debemos tener en cuenta que algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones entre niños y profesores ya que los docentes, a menudo, desempeñan un rol de modelo adulto potencialmente sabio e importante.

En este sentido, en Márquez Cervantes, María Concepción, Gaeta González, Martha Leticia. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-25. Se enfatiza que es en la familia donde uno mismo aprende a desarrollarse. Por ese motivo, con el fin de que los niños y niñas puedan aprender a soportar niveles de tensión a los que se irán sometiendo a lo largo de sus vidas, mediante la regulación de su conducta, resulta necesaria una educación basada en la comprensión, otorgando el apoyo afectivo necesario para un desarrollo adecuado (Bernal y Sandoval, 2013; Castillo, 2013).

En el estudio llevado a cabo en este artículo de revista, los hallazgos muestran el papel de los padres y madres de familia como un referente para ayudarles a tener más seguridad en sí mismos. En este sentido, parece contradictorio que desde las familias se desee que los hijos tengan un buen rendimiento académico y que tengan una vida exitosa y feliz y, sin embargo,

no generen un clima que ofrezca una buena autoestima y unas actitudes positivas en el desarrollo de sus hijos.

Otro ámbito en el que las habilidades emocionales pueden ser enseñadas es desde los planes de estudios estandarizados (currículos).

Las emociones se han enseñado en las escuelas antes de que el concepto de IE se desarrollase. Existen algunos programas de resolución de conflictos como es el caso de Linda Lantieri, que dirige el programa Resolución Creativa de Conflictos en los colegios públicos de Nueva York. Según esta autora, la resolución de conflictos se basa en el aprendizaje de las destrezas de una persona emocionalmente inteligente. Desde Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide se hace referencia a que es más fácil estar de acuerdo en implementar un currículo de resolución de conflictos que un programa basado en incrementar la IE en sí.

De una forma u otra, educar la inteligencia emocional se ha convertido en algo necesario en el ámbito educativo. Existen muchas formas de llevarlo a cabo y, según se observa en Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), 421-436., resulta de gran importancia enseñar al alumnado programas de IE que resalten las habilidades emocionales centradas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, como destaca el modelo de Mayer y Salovey (Grewal y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997).

Existen estudios que apoyan la eficacia de programas específicos de entrenamiento en las habilidades emocionales que componen la IE, en concreto, en el ámbito educativo, los llevados a cabo en Estados Unidos bajo la etiqueta SEL han mostrado grandes resultados (Weissberg y O'Brien, 2004).

En el contexto escolar, el papel del tutor es fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado. Por ese motivo, no solo debe poseer los conocimientos de las materias pertinentes, sino que también resulta necesario transmitir unos valores con el fin de que el alumnado pueda ir aumentando su autonomía en la toma de decisiones con responsabilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Por último, se debe hacer referencia a que, además del ámbito familiar y escolar, existen áreas de oportunidad para fomentar la cooperación entre familias y escuelas, que faciliten la coordinación de ambos hacia la consecución de los mismos objetivos.

Líneas de actuación de la IE

En el estudio de la IE se pueden distinguir tres líneas de actuación. La primera de ellas es la que fundamenta de forma teórica la aparición de la IE.

Posteriormente, surgió una segunda línea de investigación dirigida a la creación de instrumentos de evaluación para medir el nivel de IE de las personas (Bar-On, 1997; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). En esta línea no existe aun un criterio consensuado debido, en buena parte, a la excesiva proliferación de medidas emocionales. Por último, la tercera línea de actuación es la que lleva a cabo estudios empíricos que exploran la validez y la relación de la IE con otras variables (Palmer, Donaldson y Stough, 2002; Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, y Wendorf, 2001, Trinidad y Johnson, 2002; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Desde Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Se propone otra clasificación, que coincide en algunos aspectos con la anterior. En un primer momento, aparecieron enfoques que continuaron la moda emocional abierta por Goleman (1995). En los años siguientes, estas propuestas han sido consideradas como propuestas de escaso valor científico.

Posteriormente, a finales de los noventa y principios del siglo XXI aparecen una serie de instrumentos con un carácter más riguroso. Por un lado, se encuentran las propuestas basadas en autoinformes que han seguido el modelo original de Salovey y Mayer (1990). Por otro lado, se encuentran otros enfoques que han contemplado a la IE desde una perspectiva más amplia de la que propusieron Mayer y Salovey (1990). Estos enfoques son a los que anteriormente hacíamos referencia como “modelos mixtos” (Mayer et al. 2000) o modelos de rasgos de IE (Petrides y Furnham, 2001). Estos enfoques han impulsado el desarrollo de métodos de evaluación en 360° o en observadores externos (Bar-On, 1997^a, 1997^b, Boyatzis et al., 2000).

No obstante, actualmente sigue habiendo un gran desconocimiento sobre cuáles son las mejores herramientas de evaluación para ser utilizadas tanto por investigadores en el ámbito científico como por educadores en el ámbito escolar.

Instrumentos de evaluación de IE

Uno de los primeros instrumentos fue diseñado por Mayer y Salovey, y se trataba de la evaluación de la percepción no verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos. Ellos señalaban que un aspecto básico de la IE era la habilidad para reconocer cualidades emocionales en objetos del alrededor (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990).

Otros instrumentos como el *Questionnaire of Emotional Empathy* evalúan la capacidad empática hacia los demás en determinadas situaciones (Mehrabian y Epstein, 1972).

Estas medidas, entre otras, fueron las que sentaron las bases hacia el desarrollo de técnicas e instrumentos más fiables cuyo objetivo ha sido medir con exactitud el nivel de IE de las personas.

La IE inició su evaluación a través de instrumentos clásicos como eran el cuestionario y autoinformes, que evaluaban el nivel de IE mediante una serie de ítems, en escala Likert. Dentro de esta primera tipología de evaluación, podemos distinguir dos conceptualizaciones de la IE. Por una parte, se encuentran aquellas medidas basadas en la formulación de Mayer y Salovey (1990). Por otra parte, existen herramientas de evaluación que son resultado de una revisión de los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social.

Esta diferenciación resulta muy importante tenerla en cuenta ya que ayudará a comprender la existencia de correlaciones débiles entre herramientas que parecen evaluar el mismo aspecto.

Además de ello, dentro de esta primera tipología encontramos herramientas de evaluación como "*Trait Meta-Mood Scale-48*" (*TMMS-48*) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), "*Schutte Self Report Inventory*" (Schutte et al., 1998), "*Bar-On Emotional Quotient Inventory*" (Bar-On, 1997) y "*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*" (Petrides y Furnham, 2003), entre otras.

El segundo modo de evaluación que surgió fueron las denominadas medidas de habilidad o ejecución. Esta forma de evaluación se basa en que las personas deben resolver determinados problemas emocionales, comparando posteriormente su respuesta con criterios de puntuación predeterminados.

Esta forma de evaluación es lo que la actual corriente de investigación de la IE comienza a defender (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Su principal ventaja radica en que los resultados obtenidos se basan en la capacidad de ejecución de la persona y no en su creencia sobre dicha capacidad.

La primera medida de IE utilizada por estos autores fue “*Multifactor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS). No obstante, esta escala muestra algunas deficiencias como la aparición de incongruencias en los resultados obtenidos con cada método del baremo (Roberts, Zeidner y Mathews, 2001; Zeidner, Mathews, Roberts, 2001).

La segunda medida fue “*Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT) (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) el cual fue diseñado para solventar las carencias del anterior. Los ítems del MSCEIT fueron desarrollados tomando como base los del MEIS.

Este instrumento evalúa el modelo de cuatro ramas de la IE (percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones) con 141 ítems divididos en ocho tareas (siendo dos para cada rama). En cuanto a las puntuaciones que se obtienen con el mismo son: una por cada una de las cuatro ramas, una por área y una total de IE. Cuando se hace referencia a las puntuaciones por área, se están señalando: IE experiencial (ramas 1 y 2 combinadas) e IE estratégica (ramas 3 y 4 combinadas).

La primera rama se mide pidiendo a los sujetos que identifiquen las emociones expresadas en las caras de las personas y los sentimientos que despiertan algunos diseños artísticos y cuadros.

La segunda rama, es decir, la utilización de la emoción para facilitar el pensamiento, se mide mediante dos test que evalúan: la capacidad que tiene el sujeto para describir sensaciones emocionales relacionándola con otras modalidades sensoriales y la identificación de los sentimientos que podrían influir en la realización de ciertas tareas.

La tercera rama, comprensión de las emociones, se mide también mediante dos subtest: habilidad de una persona para analizar emociones combinadas y comprensión de la evolución de las emociones con el tiempo, es decir, los cambios que sufren en el tiempo.

Por último, la cuarta rama referida al manejo de las emociones, mide mediante dos subtest el manejo de la persona de las emociones ajenas y la regulación de las emociones propias.

Como se puede observar, son numerosos los instrumentos de evaluación de IE que existen y, por ese motivo, es necesario cerciorarse de la validez que tiene medir la IE con uno u otro. En

el caso de MSCEIT, en un estudio reciente Mayer y Salovey (2003) informaban de la fiabilidad obtenida mediante el método de dos mitades, siendo de 0,93 y 0,91 para la puntuación por consenso y experto, respectivamente.

Aunque la investigación con el MSCEIT está todavía en sus comienzos, algunos estudios han mostrado que el test tiene validez discriminante, convergente, predictiva e incremental.

Por una parte, la relación entre el nivel de IE y las notas académicas no es significativa (Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003). Sin embargo, las puntuaciones del MSCEIT correlacionan con escalas de bienestar psicológico (Brackett y Mayer, 2003). La escala de Ryff (1989) comprende las escalas de: autonomía, dominio, crecimiento personal, relación positiva con otros, propósito de vida y autoaceptación. Se encuentra una correlación entre la puntuación del MSCEIT con todas esas dimensiones excepto la de autonomía. Además, se encuentran relaciones también con síntomas depresivos y ansiedad. En una muestra australiana las puntuaciones de las ramas del MSCEIT y la total, estuvieron asociadas de manera negativa con depresión y ansiedad medidas respectivamente con el *Diagnostic Inventory of Depression* y el *State-Trait Anxiety Inventory*.

En cuanto a las relaciones sociales, en varios estudios realizados con estudiantes universitarios, se hallaron correlaciones positivas y significativas entre la subescala del manejo de emociones del MSCEIT y la calidad global percibida de uno mismo de las relaciones interpersonales (Lopes, Salovey y Straus, 2003).

Marsland y Likavec (2003) evaluaron la IE de 67 madres y el apego infantil (con cuatro de las ocho tareas del MSCEIT). La IE de las madres fue relacionada con la empatía de los niños y las relaciones prosociales con los iguales. Por tanto, esto último resulta muy relevante tenerlo en cuenta con el fin de que, en la medida de lo posible, se pueda transmitir también a los familiares la necesidad e importancia de desarrollar la IE, tanto para ellos mismos como para sus hijos.

Una tercera forma de evaluación de la IE, que es complementaria a las dos anteriores es la basada en la observación externa. De este modo, proporcionan información sobre la manera de la persona de resolver los conflictos o su interacción con el resto (Bar-On, 1997; Boyatzis, et al., 2000). Un ejemplo de ello fue la propuesta de Bar-On (1997a, 1997b) con un perfil de diez rasgos generales y cinco factores facilitadores o catalizadores de la conducta emocionalmente inteligente.

Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J., Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228. Concluye que la evaluación de la IE con instrumentos de medición rigurosos acababa de comenzar, siendo necesario el desarrollo de nuevos instrumentos y el perfeccionamiento de los existentes.

Sin embargo, han aparecido muy recientemente otras medidas que logran abarcar aspectos que anteriormente no eran evaluados de manera satisfactoria. El Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA), es una nueva medida de habilidad que sirve para evaluar la inteligencia emocional, relacionada con el ajuste personal y escolar en adolescentes españoles.

En 1995 Daniel Goleman afirmó: *“A diferencia de lo que ocurre con los test habituales de CI, no existe ni jamás podrá existir un solo test de papel y lápiz capaz de determinar el grado de inteligencia emocional”*. Actualmente, se debe hacer referencia a que han sido notables los esfuerzos por mejorar los instrumentos existentes que estudian los atributos de una persona emocionalmente inteligente (Geher, 2004) y que, aunque nos encontramos aun en una fase muy temprana del desarrollo, se están dando pasos notables en la mejora de los sistemas de evaluación de la IE.

Un problema que se encuentra implícito en el debate sobre la medición de la IE es la existencia de diversos modelos teóricos y, en consecuencia, la falta de una definición consensuada sobre el concepto y sus dimensiones. Esta escasa validez de contenido y las modificaciones en la conceptualización y las dimensiones que la conforman en función del marco teórico o el instrumento empleado, han sido la principal crítica de los detractores de la IE, los cuales presentan una actitud escéptica sobre la existencia del constructo, su utilidad práctica y su medición (Conte, 2005; Matthews et al., 2002).

Si existe controversia entre los diversos instrumentos existentes para medir IE, en nuestro caso existe una dificultad añadida, que es que debemos tratar de hallar un instrumento adaptado a la franja de edad de Primaria.

Desde Ugarriza Chavez, N., Pajares del Aguila, N. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista de la Facultad de Psicología*, 8, 11-58. Se propone una adaptación del

inventario del cociente emocional en una muestra representativa de niños y adolescentes de la ciudad de Lima. Se presentan dos formas, una completa, con una duración de 20-25 minutos y una forma abreviada, de 10 a 15 minutos. La duración del mismo es bastante adecuada, pues no supone un extenso periodo de tiempo en el que el alumno pueda perder la atención fácilmente. Además, su aplicación está recomendada para niños y adolescentes de entre 7 y 18 años, lo que implica que serviría para implementarlo en el segundo o tercer ciclo de Primaria. No obstante, es un instrumento que no presenta vinculaciones del nivel de Inteligencia Emocional con el éxito en la escuela, por lo que debemos tener en cuenta que, en caso de llevarlo a cabo, tendríamos que informarnos y recoger datos del éxito escolar del alumnado usando otros instrumentos o fuentes.

Relación entre nivel de IE y éxito académico. Estudios aplicados a la etapa de Primaria

En Márquez Cervantes, María Concepción, Gaeta González, Martha Leticia. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-25. Se hace referencia a que en las últimas décadas diversos estudios han mostrado la relación existente entre las emociones y los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela, los cuales son importantes para el desarrollo adecuado de la persona (Bisquerra, 2009). Con el fin de afrontar los retos que se presentan en la vida y aportar un mejor bienestar personal y social surge un proceso educativo, continuo y permanente, que es la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).

Las competencias emocionales, además de ser relacionadas como se ha podido ir viendo, con el rendimiento académico del alumnado, son consideradas competencias básicas para la vida en general. Esto queda reflejado en la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, mediante el informe de la Unesco (Delors, 1996), donde se proponen cuatro pilares sobre los que queda organizada la educación a lo largo de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Por tanto, se trata de que el proceso educativo contenga tanto el ámbito intelectual como el emocional (Bernal y Sandoval, 2013), con el fin de que niños y niñas puedan tener la oportunidad de conseguir un bienestar general.

En Pulido Acosta, F., Herrera Clavero, F. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1251-1265. Se pone de relieve la importancia que pueden llegar a tener las emociones ante la actual preocupación por el rendimiento del alumnado en las diferentes áreas académicas. El estudio que llevan a cabo tiene como objetivo conocer los predictores de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico (RA) de alumnos de 6 a 12 años, en la ciudad de Ceuta, en función de variables como el género, el curso, la cultura y el estatus socio-económico y cultural. Además, pretende conocer y analizar qué relación existe entre la IE y el Rendimiento Académico.

Como instrumento de evaluación se utilizó una adaptación del MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey & Caruso, 2009) y las calificaciones del alumnado. Se siguió la misma estructura del cuestionario original, incluyendo todas sus secciones excepto la G, suprimida debido a su dificultad para el alumnado receptor. En ella aparece la identificación de emociones en gestos faciales y fotografías (secciones A y E del cuestionario original), la comprobación de la utilidad de diferentes emociones en situaciones concretas (sección B), la selección de la emoción que más se ajuste a cada caso (sección C), la respuesta a preguntas emocionales acordes a determinadas historias (sección D y H) y la relación de emociones con acciones concretas (sección F). Además, la capacidad de habilidades sociales no se mide en el instrumento original, por lo que para su medición se utilizó el EHS (Gismero, 2000).

Se encontraron relaciones significativas entre IE y RA, siendo este último mayor a medida que asciende el nivel de IE.

Como se puede observar, a diferencia del anterior estudio encontrado, este sí está orientado a encontrar una relación entre nivel de IE y éxito académico, por lo que se acerca más al objetivo de este TFG. Además, su aplicación se centra exactamente en la franja de edades de la etapa de Educación Primaria, lo que se ajusta aun más a nuestro objetivo. Unido a ello, la fiabilidad del instrumento queda reflejada por un alpha de Cronbach de 0.836. Por último, en cuanto al tiempo, no queda especificado en la adaptación del instrumento MSCEIT, pero teniendo en cuenta que son aproximadamente el mismo número de secciones, el tiempo sería prácticamente el mismo que el del instrumento original, es decir, unos 30 minutos.

Tal y como en este estudio se tenía, nuestra hipótesis, considerando la revisión bibliográfica, es que se obtengan resultados superiores en los niveles de IE en función del curso, pero no de

rendimiento. Además, se espera que la relación entre IE y rendimiento académico sea directa, es decir, que un buen nivel de IE se corresponda con un buen rendimiento académico.

3. OBJETIVOS

- Conocer si el nivel de IE aumenta en función del curso.
- Definir una serie de relaciones entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de éxito escolar del alumnado.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto y muestra de la investigación

En el momento en el que se trata de contestar a las preguntas de “a cuántas personas se le pasará el instrumento de evaluación” se está haciendo referencia a la muestra utilizada para la investigación. La teoría del muestreo indica que existe la posibilidad de trabajar tomando como base muestras para hacer posteriormente una generalización de toda la población (Rojas Soriano, 2013).

No obstante, en el caso de esta investigación, no se puede tratar como una muestra en sí a dos cursos de Educación Primaria ya que se encuentran en un contexto específico y no presentan gran relevancia a nivel poblacional. Por este motivo, esta investigación estaría centrada en una investigación objeto formada por 40 alumnos de Educación Primaria.

La investigación se llevó a cabo con la población de los dos cursos de Educación Primaria, pertenecientes al CEIP Nuestra Señora del Patrocinio, en San José de La Rinconada, a finales del curso académico 2017/2018. Se trataba de una muestra objeto formada por un aula de tercero de Primaria en la que se pasó el test a 19 alumnos y otro aula de sexto de Primaria en la que se pasó el test a 21 alumnos.

En cuanto a su distribución por sexo, la muestra no estaba muy desequilibrada ya que habían 23 mujeres y 17 hombres.

El alumnado elegido fue de dos cursos de diferentes ciclos ya que, de esta forma, se quiso comprobar si se cumplía la hipótesis inicial que se tenía sobre el nivel IE y rendimiento académico. Es decir, si era mayor el nivel de IE a medida que el curso iba aumentando.

Además, se necesitó contar con los tutores de ambas clases con el fin de que aportasen información sobre el rendimiento académico de cada uno de los alumnos a los que se pasaría el instrumento.

4.2. Técnicas e instrumentos utilizados

El objetivo del trabajo de investigación es conocer cuál es la relación entre la IE del alumnado y el rendimiento académico del mismo. Para ello, se utilizó una adaptación del instrumento MSCEIT.

Se trata de una investigación descriptiva puesto que nuestro objetivo es observar y describir los comportamientos de los sujetos pero sin influir en ellos de ninguna forma.

Las técnicas que se pueden observar a la hora de diseñar una investigación son: cualitativa, cuantitativa y métodos mixtos. No obstante, esto no implica que los considerados cuantitativos no puedan tener algunos aspectos cualitativos o viceversa, sino que tienden a ser más de un tipo u otro.

En esta investigación, la metodología utilizada ha sido la mixta ya que se ha hecho tanto recolección de datos de carácter cualitativo como numérico.

Por otra parte, una vez observadas las características de los diversos instrumentos de medida de IE que han ido surgiendo, se ha llegado a la conclusión de que la mejor opción para emplear en el presente trabajo de investigación era realizar una adaptación de la versión original del MSCEIT.

Para poder llevar a cabo esta adaptación, se debe seguir la misma estructura del instrumento original, exceptuando la G, que consiste en el análisis de emociones combinadas o complejas, debido al elevado grado de dificultad que conlleva para el alumnado al que vamos a presentar dicho instrumento. Esta justificación queda reflejada en Pulido Acosta, F., Herrera Clavero, F. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1251-1265.

Además de utilizar la adaptación del MSCEIT para recoger datos de IE, será necesario recoger una nota media de cada alumno del último trimestre. Para ello, se solicitará a los tutores de las dos clases en las que se pasará el instrumento que, con ayuda de una lista de los alumnos, adjunten una nota media de cada uno de ellos que refleje su rendimiento académico. Para ello, los docentes utilizarán los datos del segundo cuatrimestre que aparecen en Séneca.

4.3. Procedimientos

4.3.1 Procedimiento de búsqueda bibliográfica

Una vez seleccionado el tema en el que se iba a centrar el presente estudio, el primer paso a realizar fue detallar los diferentes apartados que debía tener la investigación, teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación de dichos trabajos: introducción, marco teórico y objetivos, método (sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados, conclusiones (limitaciones e implicaciones) y, por último, referencias bibliográficas.

Tras conocer en qué debía centrarme en cada uno de los apartados, lo primero que hice fue fijarme en el objetivo principal de mi TFG y, con ello, tratar de tomar información relevante al respecto. Para ello, usé portales bibliográficos como Dialnet, en el que introduje los siguientes términos para la búsqueda de documentos: “inteligencia emocional”, “inteligencia emocional en niños”, “inteligencia emocional y éxito escolar”, “instrumentos de evaluación de inteligencia emocional”, “evolución inteligencia emocional”, “desarrollo positivo en niños”...

Usé algunos filtros para la búsqueda: “artículo de revista”, “textos completos” y “rango de años” (normalmente a partir del 2000 pero este filtro dependía de si estaba buscando en ese momento evolución del concepto de inteligencia y sus instrumentos o información actual del tema).

Además, utilicé Google académico en el que, escribiendo en el buscador “inteligencia emocional & niños”, “evaluación inteligencia emocional” y “evaluación inteligencia emocional niños” encontré información que me ayudaría a ir comenzando el marco teórico de mi TFG.

Unido a ello, he de señalar el contenido audiovisual que hallé en la página web de la Junta de Andalucía.

Como se puede observar, en un primer momento únicamente me ayudé de artículos científicos, vídeos y, en definitiva, información encontrada a través de la búsqueda por internet ya que había estudios relevantes y suficientes y no quise llegar a la situación de tener un exceso de información que supusiese más que un punto de ayuda, un aspecto que retrasase mi trabajo.

Con toda esta información, comencé a redactar el marco teórico de mi TFE, intentando relacionar y contrastar las ideas que en diferentes estudios e investigaciones se proponían. El marco teórico estaba centrado en el desarrollo positivo y conceptos y evolución de inteligencia emocional e instrumentos de medida. A medida que iba avanzando en este apartado, fui consciente de que había ideas a las que se incidía en varios estudios, lo que me ayudaba a cerciorarme y confirmar la información que había encontrado anteriormente.

Todas las referencias, a medida que las iba usando, fui adjuntándolas en el documento “referencias bibliográficas”. En primer lugar, usando el formato “Rf.wpd + nº + referencia en formato APA” . Para adjuntar las referencias tal y como debe hacerse me ayudé de una página web en la que se explicaba cómo hacer una lista de referencias según las normas APA, proporcionándome en primer lugar unas reglas básicas y, posteriormente, el formato que debía seguir en función del tipo de documento encontrado (artículo de revista, libro, etc.).

Fue en este momento cuando creí oportuno informarme más acerca de estrategias de búsqueda y organización de información, a fin de mejorar mi trabajo. Con motivo de ello, me apunté a un curso sobre competencias internacionales para el TFE impartido por la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Este curso se celebraría el 12 de marzo de 2018 y en él aprendería estrategias sobre búsqueda de información, a evitar el plagio y a utilizar algunas herramientas que me ayudarían a continuar realizando mi TFG.

Tras haber empezado con el marco teórico y adjuntado las referencias usadas en formato APA, creí oportuno abordar la introducción/justificación del tema. Este apartado, aunque de manera oficial es el primero de todos, no lo llevé a cabo en primer lugar puesto que para introducir y justificar el tema de manera adecuada creí oportuno recabar información antes y conocer qué decían las últimas investigaciones al respecto.

Con toda la información encontrada sobre los instrumentos de medida de IE tuve muchas dudas sobre cómo adaptarlos al estudio, principalmente porque la mayoría de ellos estaban enfocados a adultos y adolescentes (de 16 años en adelante) por lo que no se ajustaban a la franja de edad de la etapa de Primaria. Debido a ello, planteé la idea de adaptar yo misma los instrumentos que considerase más adecuados, modificando el formato y expresión fundamentalmente.

Una vez desarrollada parte de esta introducción, envié a mi tutor los siguientes documentos ya iniciados: introducción, marco teórico y objetivos, instrumentos y referencias bibliográficas y solicité la recomendación de un libro que me pudiese ayudar a continuar con el marco teórico: Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Este libro lo pude encontrar en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Había algo que también debía resolver con mi tutor referido a la búsqueda de información y era que, como no hallaba hasta el momento ningún instrumento que midiese el nivel de IE de niños de la franja de edades de Primaria, se me ocurría si yo misma podría crear un instrumento para evaluar esto.

Era más adecuado hallar un instrumento hecho para niños de esas edades ya que ya habría sido implementado y, por tanto, tendríamos la fiabilidad de que funcionaría y en qué medida lo haría. No obstante, si no encontraba ninguno podría, con su ayuda, adaptar uno que estuviese planteado para adultos.

En el manual antes mencionado quizás podría encontrar alguno que cumpliera dichas condiciones.

Tras resolver mis dudas en este sentido, continué con el trabajo. En primer lugar, extraje el libro recomendado por mi tutor, ayudándome de la web del catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla (Fama). Posteriormente, seguí avanzando el marco teórico con la información leída en el libro y me centré fundamentalmente en intentar encontrar los instrumentos de medida de IE más adecuados. Todos los que venían eran recomendados para edades mayores de los niños que se encuentran en la etapa de Primaria. Por tanto, realicé una búsqueda usando Dialnet introduciendo “la inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico”. De este modo, logré hallar un artículo científico en el que, además de haber información relevante para el marco teórico de mi trabajo, habían usado un

instrumento que se adecuaba a las edades requeridas: Pulido Acosta, F., Herrera Clavero, F. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1251-1265.

Se trataba de una adaptación de un instrumento cuya versión original aparecía en el manual anteriormente utilizado. El instrumento era el MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test). Por tanto, pude ver la fiabilidad del mismo en dicho manual con el fin de conocer si su aplicación en adultos había resultado satisfactoria ya que, si ya la versión original mostraba resultados desfavorables, mi predisposición por usar dicho instrumento no sería favorable.

Por último, el día 12 de marzo de 2018 acudí al curso anteriormente mencionado y, a través de lo que obtuve del mismo, me dirigí hacia mis referencias bibliográficas y traté de modificar aquellos aspectos que habían sido escritos de manera errónea. Del mismo modo, fui consciente de que en el marco teórico había citado en numerosas ocasiones tanto libros, como artículos de revista o a uno o varios autores concretos. Por tanto, debía volver a revisar dicho marco teórico y cerciorarme de que las citas se habían realizado de un modo adecuado.

4.3.2 Procedimiento de elaboración

Paralelamente, se continuó completando el marco teórico y, en el momento en el que estaba tratando los beneficios que aporta el tratamiento de la IE, encontré en Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide. Un instrumento que, por lo que ya había observado anteriormente a través de otras fuentes, me había parecido oportuno usar de manera adaptada para mi investigación. La única y principal incertidumbre que tenía hasta el momento sobre ello era el modo concreto en el que se evalúan cada una de las cuatro ramas del modelo de IE (percepción, uso, comprensión y regulación de las emociones). No obstante, fue en este manual donde encontré de manera detallada cómo se llevaba a cabo. Una vez que ya tuve la idea clara del modo de implementar el instrumento original, el único inconveniente ahora era encontrar de manera detallada el instrumento adaptado para niños de primaria.

Para ello, con ayuda de mi tutor de prácticas contactamos con los autores de dicha adaptación y tratamos de que nos la enviaran. La respuesta fue rápida y, a partir de ahí, se continuó trabajando en la elaboración del mismo.

Se necesitaba ver el instrumento ya que, aunque ya hubiese sido comprobado en un estudio, quizás se requería realizar unas modificaciones en el mismo.

Una vez que dicho instrumento fue leído me percaté de que había algunos aspectos que no quedaban claros.

A continuación se adjunta una imagen de uno de los ejercicios que aparecen en el instrumento. En la imagen 4, parece que se quiere hacer referencia al sentimiento de enfado pero no se muestra de manera clara por tanto, habría que realizar una modificación en este sentido.

D- Señala la emoción que sienten en cada una de las fotos:



Imagen 1. Ejercicio D MSCEIT versión adaptada

Los instrumentos de recogida de datos tienen que poseer unas condiciones de validez. Es decir, que sean capaces de recoger la información concreta para lo que fue diseñado. Además, los instrumentos deben proporcionar información que pueda ser analizada sin tener grandes dificultades para ello.

De este modo, tras observar que la adaptación del MSCEIT tenía multitud de aspectos como el que se ha comentado anteriormente que no lo hacían válido, se tomó la decisión de conseguir la versión original del MSCEIT y realizar las modificaciones pertinentes para conseguir que el alumnado de Primaria no tuviera grandes dificultades a la hora de realizarlo.

La versión original del MSCEIT fue tomada de Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA. En él, aparece que este test es válido utilizarlo en el ámbito educativo ya que puede servir de ayuda a orientadores y psicólogos educativos con el fin de identificar a aquellos estudiantes que presenten dificultades a la hora de afrontar las demandas sociales (Rubin,1999; Trinidad y Johnson, 2002). A través de los resultados que el alumnado obtuviese en este test, si las puntuaciones son bajas, el orientador podría aconsejarle realizar algún curso o participar en algún programa de desarrollo en esta área. Del mismo modo, en el caso de esta investigación, los resultados obtenidos se podrían contrastar con el rendimiento académico del alumnado de forma que estos nos ayudasen a obtener unas conclusiones acerca de cómo se relacionan estas dos variables.

En cuanto a la adaptación del mismo, se ha de señalar que se realizó teniendo en cuenta el modelo de cuatro ramas de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, ya mencionado anteriormente.

Así, en primer lugar, se observaron qué áreas de la IE eran tratadas por cada rama del MSCEIT. En este sentido, se distinguieron dos áreas:

- La inteligencia emocional experiencial, tratadas por las ramas de percepción emocional y facilitación emocional.
- La inteligencia emocional estratégica, tratadas por las ramas de comprensión emocional y manejo emocional.

En segundo lugar un paso muy a tener en cuenta a la hora de elaborar el instrumento que se iba a aplicar fue ver qué secciones evaluaban a cada una de esas ramas y, de este modo, ir evaluando cada rama abarcando todas las secciones que las componen.

Se comenzó por la percepción emocional, evaluada por las secciones A y E.

Las imágenes de la sección A no mostraban con claridad las emociones a las que se hacían referencia. Además, había algunas emociones que quizás los alumnos no iban a percibir al observarlas en estas fotografías, por no estar tan familiarizados con ellas. Por tanto, se decidió continuar con el mismo número de fotografías presentadas pero modificar el tipo de emociones a elegir.

Para facilitar el proceso de elección de emociones y selección del grado en que se presentan en cada una de las imágenes, se decidió cambiar el formato de presentación con el fin de que no hubiese malentendidos.

En primer lugar, elegiría qué emoción/es observaban en cada una de las fotografías y en segundo lugar, seleccionarían el grado en que dichas emociones se manifestaban.

Con respecto al formato de presentación, en la sección E se realizaron las mismas modificaciones que en la A. Además, también se variaron las imágenes de los paisajes presentados y los sentimientos a elegir.

La segunda rama era la facilitación emocional. En la sección B, el formato en que aparecían las preguntas se mantuvo, variando solo el vocabulario con el que se enunciaban y algunas opciones de respuesta. Modificaciones similares se realizaron en la sección F.

La tercera rama, comprensión emocional, era evaluada por las secciones C y G. No obstante, la sección G (combinaciones de emociones) se eliminó, tal y como se indicaba en Pulido Acosta, F., Herrera Clavero, F. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1251-1265.

Por su parte, en la sección C (cambios) se mantuvo el formato de presentación, modificando el vocabulario y el número de situaciones enunciadas, con el fin de que el instrumento no se hiciese excesivamente largo y el alumnado pudiese perder la atención a la hora de contestar.

Esto último es algo a lo que se hacía referencia en Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA. Al señalar, en el apartado de procedimientos de aplicación paso a paso que la persona que pase el test debe asegurarse de que las personas que lo realicen no pueden estar muy cansadas y que el ambiente debe estar libre de distracciones. Por ello queda justificada la decisión de disminuir el número de preguntas de cada sección.

La última rama, manejo emocional, era evaluada por las secciones D y H. Ambas secciones fueron modificadas adaptando las situaciones planteadas, ya que muchas de ellas estaban enfocadas al ámbito laboral y, con el fin de hacerlas más cercanas a ellos, se plantearon situaciones del ámbito educativo fundamentalmente.

Por último, señalar que la hoja de resultados que enviaron los autores del instrumento modificado y que aparecía separada del test que se entregaba a los alumnos se eliminó, ya que se consideró un motivo de distracción y malentendidos más que de ayuda.

Además, para evaluar el rendimiento académico se pidió a los tutores una lista de clase con una nota media de cada alumno, que sirviese después para comparar los datos obtenidos en el MSCEIT. Estas notas medias han sido obtenidas tomando las notas del segundo cuatrimestre de las asignaturas de: lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y educación física. Las notas se obtuvieron a través del programa Séneca.

De esta forma, para terminar este apartado, se señalan los instrumentos que fueron utilizados:

- Cuestionario original del MSCEIT, realizando una serie de modificaciones para lograr una versión adaptada (ver Anexo 1).
- Hoja de valoración de las respuestas del alumnado. Se trata de una hoja en la que aparecen las puntuaciones otorgadas a cada respuesta dada por el alumno/a en cuestión.
- Lista de cada clase en la que los docentes adjuntarían una nota media del rendimiento académico del alumnado (ver Anexo 2).

4.3.3. Procedimiento de aplicación

Una vez elaborada la versión adaptada del MSCEIT, el siguiente paso era pasar dicho instrumento a la muestra seleccionada.

El lugar en el que se pasó el test, en el caso de tercero de primaria, fue en su aula habitual y a primera hora de la mañana ya que el MSCEIT no debe aplicarse cuando el examinado esté bajo condiciones de estrés, tal y como aparece en Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA. En este sentido, si se hubiese pasado el test a última hora de la jornada escolar, muy probablemente el alumnado hubiese estado muy cansado y, por tanto, las respuestas inválidas que se darían en estas circunstancias conducirían a resultados erróneos.

Además, se continuaron aplicando las indicaciones que en este manual se obtuvieron, pasando el test en una única sesión a cada grupo de estudiantes.

En este caso concreto, como el test ha sido aplicado a niños, se tomó la decisión de que la examinadora fuese leyendo una rama, explicando cómo se hacían ese tipo de actividades, dejando unos minutos para realizarlas y, posteriormente, pasando a la siguiente rama. No se permitían comentarios en alto y si cualquier alumno tenía una duda, se permitía preguntar a la examinadora en voz baja, valorando la misma si podía contestarle y de qué forma podía hacerlo.

El hecho de hacerlo de esta forma ha resultado una acción exitosa pues, en muy pocos casos se han hallado respuestas que mostrasen una falta de comprensión del alumnado de los enunciados propuestos.

En cuanto al tiempo de aplicación, incluyendo la introducción previa al test y el desarrollo del mismo, se tardaron unos 20 minutos.

La información previa al test, dada por la examinadora fue la siguiente:

“El test es muy sencillo. No tenéis que escribir nada, solo seleccionar lo que se os pida en cada caso. Se tratan de problemas emocionales en los que vais a tener que: identificar emociones en caras y paisajes, comparar sentimientos con otras sensaciones como el frío, etc.

A continuación iré leyendo en alto cada apartado, con el fin de que comprendáis bien aquello que hay que hacer. Si alguien tiene alguna duda, levanta la mano y se acerca a mí, no se dicen comentarios en alto.

Relajaros y no os preocupéis porque no es ningún examen”.

En el caso de sexto de Primaria, la hora a la que se pasó el test sigue quedando justificada por los motivos planteados anteriormente. La información dada previamente fue similar que la que se dio a los alumnos de tercero. Lo que varió a la hora de aplicar el test a los alumnos de sexto fue que a estos se les informó acerca de lo que pretendía evaluar el test, usando un vocabulario más específico.

“Este test no es un examen. Solo necesito que lo rellenéis para una investigación que estoy realizando acerca de la inteligencia emocional, es decir cómo percibís las emociones, cómo las relacionáis, etc.

Vamos a leerlo por partes y veréis como podéis hacerlo sin problemas”.

4.3.4. Procedimiento de resultados

En Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA. Se pueden observar los diferentes tipos de puntuaciones que se hacen sobre el MSCEIT. En él, se menciona que la principal información del MSCEIT se obtiene a partir de la puntuación general, las dos puntuaciones de área y, en especial, de las cuatro puntuaciones de rama. Por tanto, basándonos en esta información, esta será la forma de recoger los resultados obtenidos.

No se restan puntuaciones por las tareas “incorrectas”. Concretamente, una tarea no se puede puntuar si se ha respondido a menos la mitad de los ítems que la forman. Por tanto, si una tarea no se puede puntuar, tampoco podrán obtenerse puntuaciones de rama y de área en la que se encuentra esa rama.

Además, se debe tener en cuenta que si las omisiones están por encima del 10% de las respuestas se considerará inválida la aplicación del MSCEIT en esa persona.

En cuanto a la puntuación, puesto que se cree que las respuestas emocionales han evolucionado, la respuesta correcta a una pregunta emocional puede determinarse a partir de las respuestas consensuadas de una población general.

Así, en este caso, como las respuestas de elección fueron seleccionadas con suficiente claridad para conocer cuál era en cada caso, no utilizaremos este criterio. Además, la muestra a la que se le ha pasado el instrumento no es lo suficientemente amplia como para poder poner en marcha este criterio.

De esta forma, las puntuaciones por ramas venían dadas por las puntuaciones otorgadas por las secciones que las componían, que en el test se correspondían con los siguientes apartados:

Puntuación en percepción emocional: apartados A y B.

Se puede obtener un máximo de 20 puntos. Tanto en el apartado A como en el apartado B se puntuará al alumnado si ha seleccionado la emoción correcta. En el caso de no ser así, se le dará una puntuación 0 ya que las imágenes han sido seleccionadas intencionadamente para que el alumnado pueda reconocer sin dificultades una emoción o sentimiento. De esta forma, la puntuación asignada variará en función del grado que dicho alumno haya marcado (siendo 1 =nada, 2=un poco, 3=medio, 4=bastante, 5=mucho).

Así, en todas las imágenes que aparecen se ha tratado una única opción como válida en cada una de ellas, siendo solo en el caso de las imágenes de los paisajes 2 y 3 donde se han permitido las opciones “vergüenza” y “culpa” como válidas. En el caso de que marcasen las dos, la puntuación que se otorgaría sería una media entre los diferentes grados marcados.

Una vez realizado el recuento de puntuaciones de cada alumnado, se elaboraría la media de cada uno en cada sección de esta rama. Este proceso se realizó teniendo en cuenta que si el máximo de puntos posibles en la primera sección eran 20, esto se trataría como un 5. Así, se fueron calculando las medias correspondientes.

Ejemplo:

20-----5

16-----X

X= 4

De la misma forma se realizó con la sección B, pero teniendo en cuenta que el máximo eran 15 puntos.

Se ha de añadir que, en primer lugar, se ha tenido en cuenta toda la muestra sin clasificar por curso, género ni algún otro criterio. Será posteriormente cuando se presenten otros gráficos en función de los resultados que se obtengan de estos.

A continuación aparecen representados gráficamente los resultados de la primera sección que forma parte de la percepción emocional. En el eje X aparecen representados los alumnos y en el eje Y las puntuaciones obtenidas sobre 5. Los alumnos de tercero de primaria aparecen representados del número 1 al 19 y los de sexto aparecen representados del 20 al 40.

SECCIÓN A

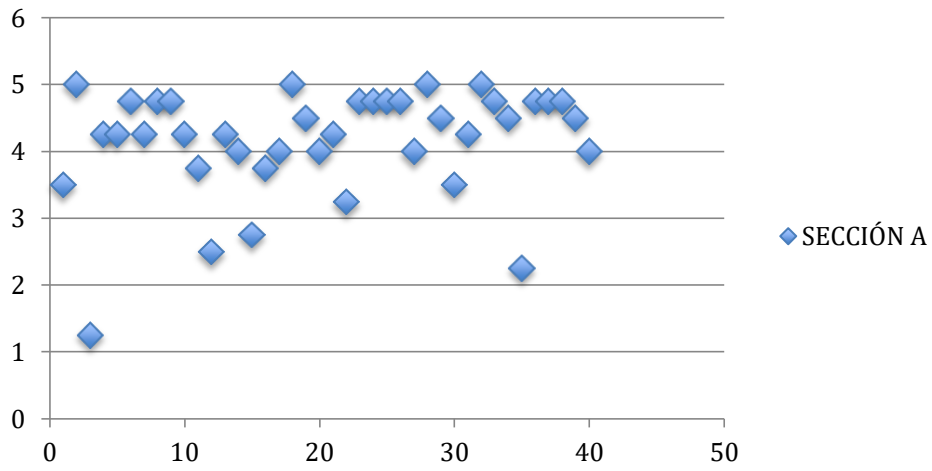


Figura 1. Puntuaciones tercero y sexto

SECCIÓN A

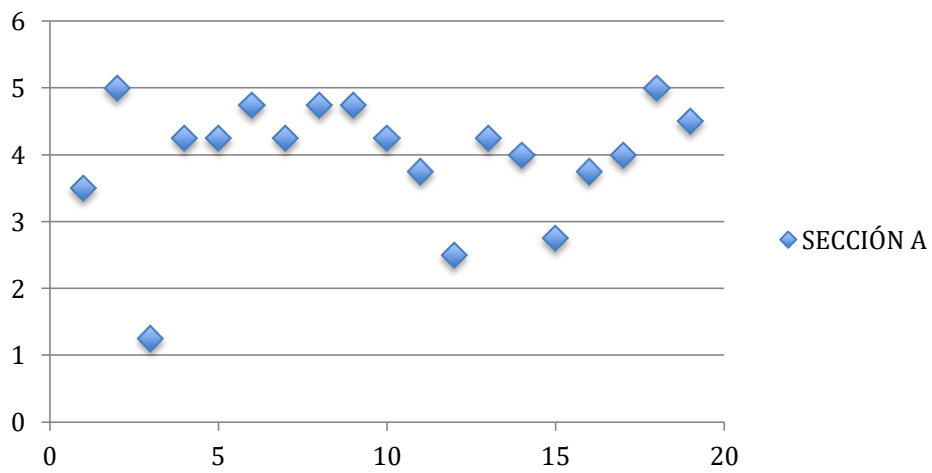


Figura 2. Puntuaciones de tercero de primaria

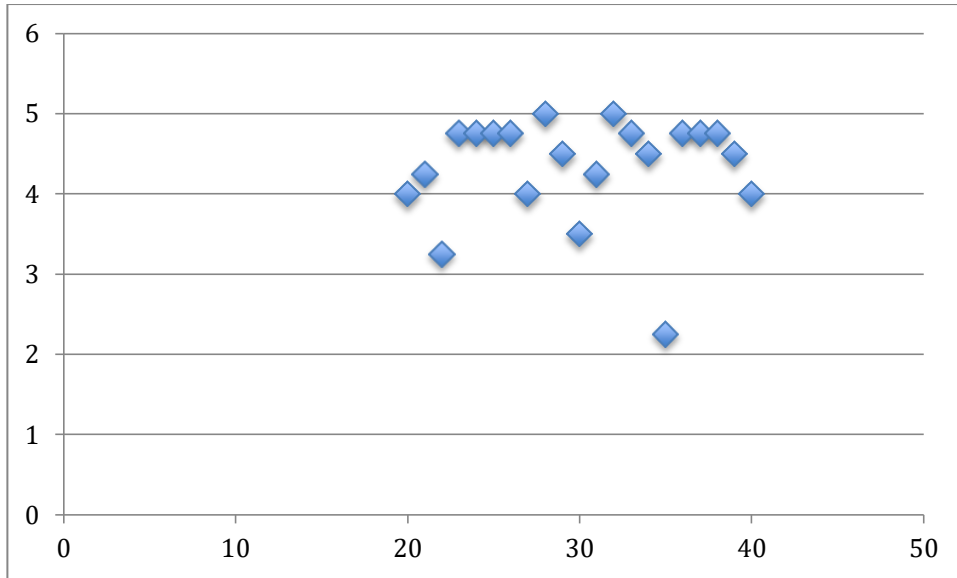


Figura 3. Puntuaciones de sexto de primaria

Como se puede observar, la puntuación en esta sección aumenta a medida que se asciende de curso, siendo la media de tercero de primaria de 3,8 y la de sexto de 4,6. Por tanto, en la percepción de emociones en rostros faciales se podría extraer que el nivel aumenta a medida que se asciende de ciclo.

Seguidamente, se muestra la representación gráfica de las puntuaciones obtenidas en la segunda sección, con la que también se evalúa la percepción emocional.

SECCIÓN B

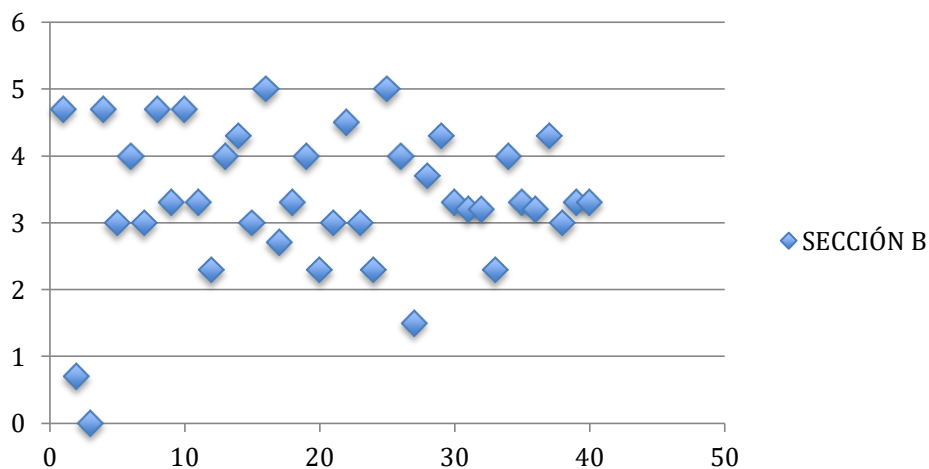


Figura 4. Puntuaciones de tercero y sexto de primaria

SECCIÓN B

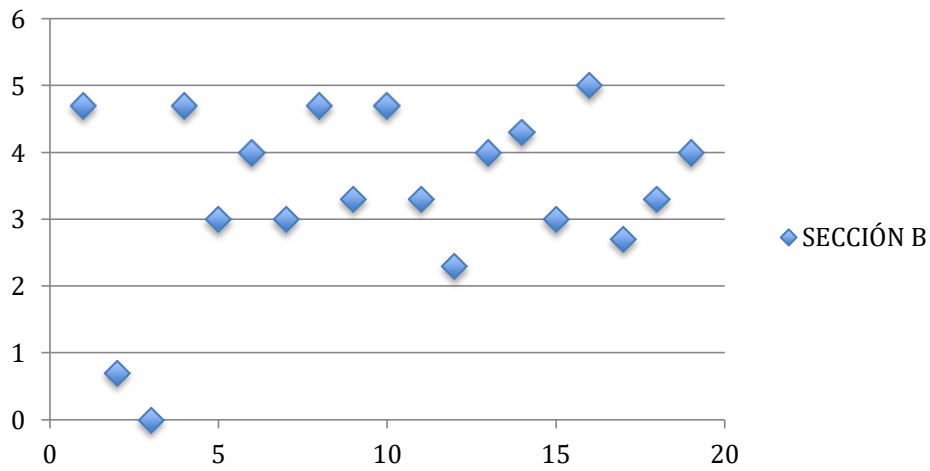


Figura 5. Puntuaciones de tercero de primaria

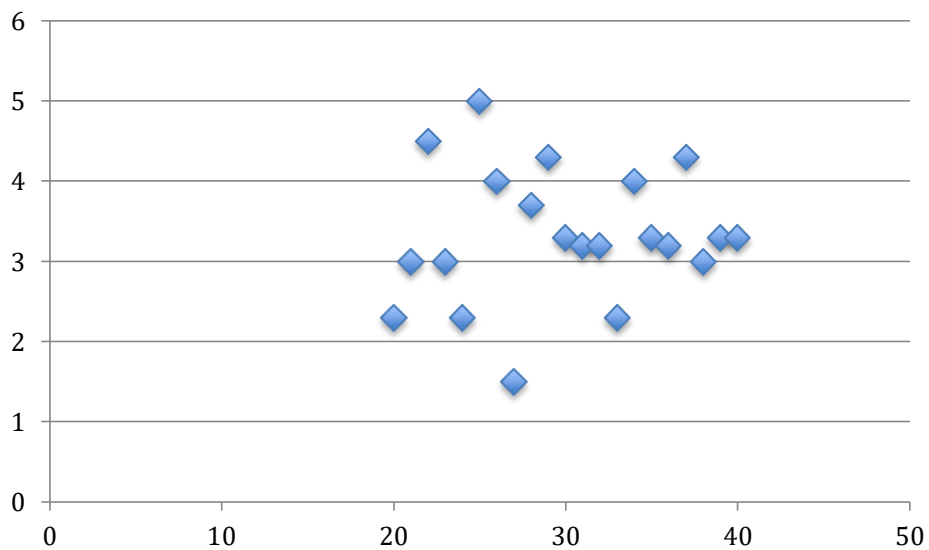


Figura 6. Puntuaciones de sexto de primaria

En la sección B, la media de las puntuaciones obtenidas en tercero es de 3,4, mientras que en sexto es de 3,3. Por tanto, en esta sección no se observa una diferencia llamativa en cuanto al nivel de percepción en función del curso.

Para finalizar, se muestran los resultados obtenidos en percepción emocional, sin separación por secciones.

PERCEPCIÓN EMOCIONAL

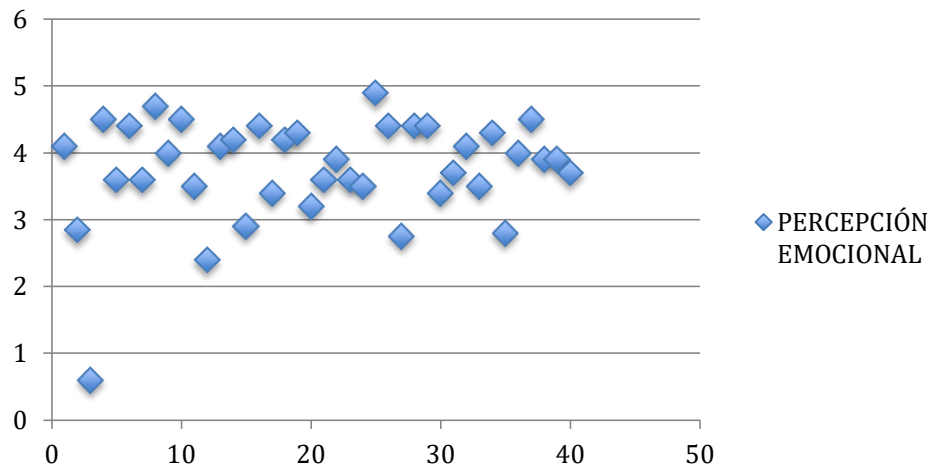


Figura 7. Puntuaciones de tercero y sexto de primaria

La media obtenida en toda la muestra en la rama de percepción emocional es de 3,8, sin encontrar diferencias significativas en toda la muestra ya que los datos oscilan, a excepción de un caso, del 2,4 al 5. Se descarta que esa excepción a la que se hace referencia se relacione con un rendimiento académico bajo ya que el sujeto del que se habla tiene como nota media un 10. De todos modos, con el análisis de esta única rama no se puede obtener aun ninguna conclusión al respecto.

Puntuación en facilitación emocional: apartados C y D.

La puntuación máxima que se puede obtener en esta rama es de 8 puntos, ya que cada pregunta contestada correctamente se valorará con un punto. No obstante, se representarían las puntuaciones sobre 5, al igual que en las secciones que componen la rama anterior, con el fin de que las comparaciones que posteriormente se puedan realizar puedan llevarse a cabo de una manera más cómoda.

Además, en ambas secciones solo existía una respuesta correcta para cada pregunta o situación planteada por lo que, si no se seleccionaba la opción considerada como válida, la puntuación otorgada en dicha pregunta sería de 0.

A continuación se adjunta la representación gráfica de las notas de la sección C.

SECCIÓN C

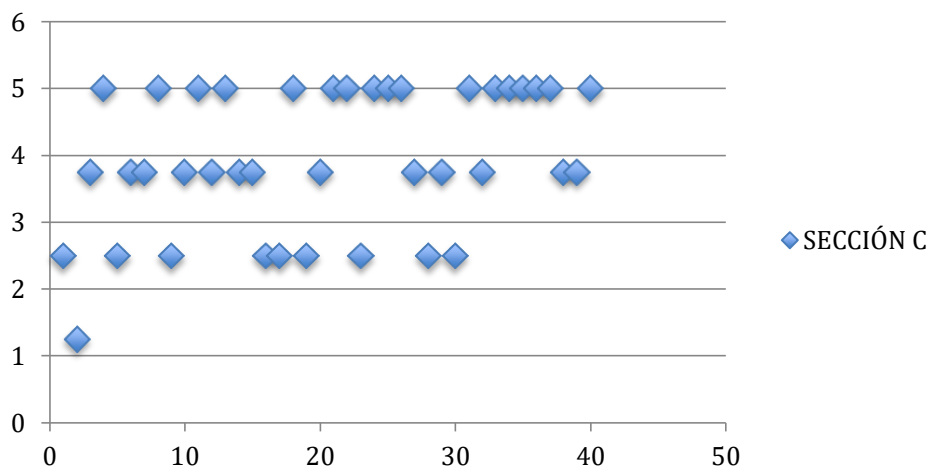


Figura 8. Puntuaciones de tercero y sexto de primaria

SECCIÓN C

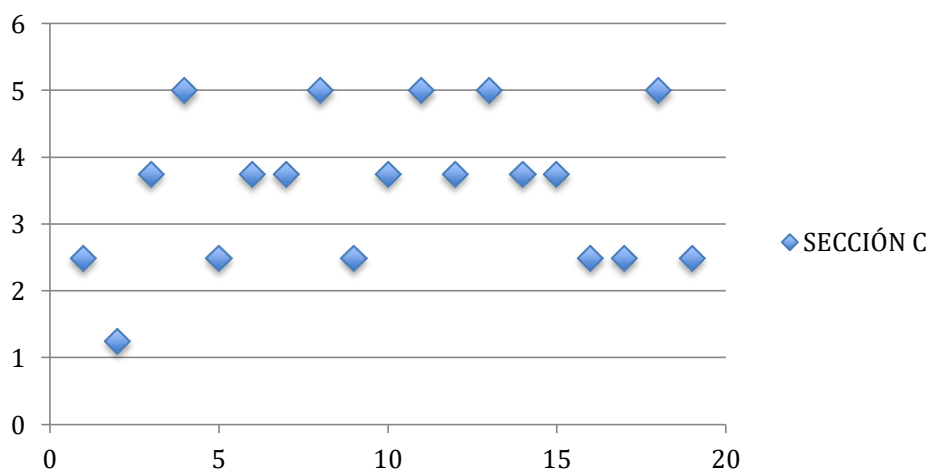


Figura 9. Puntuaciones de tercero de primaria

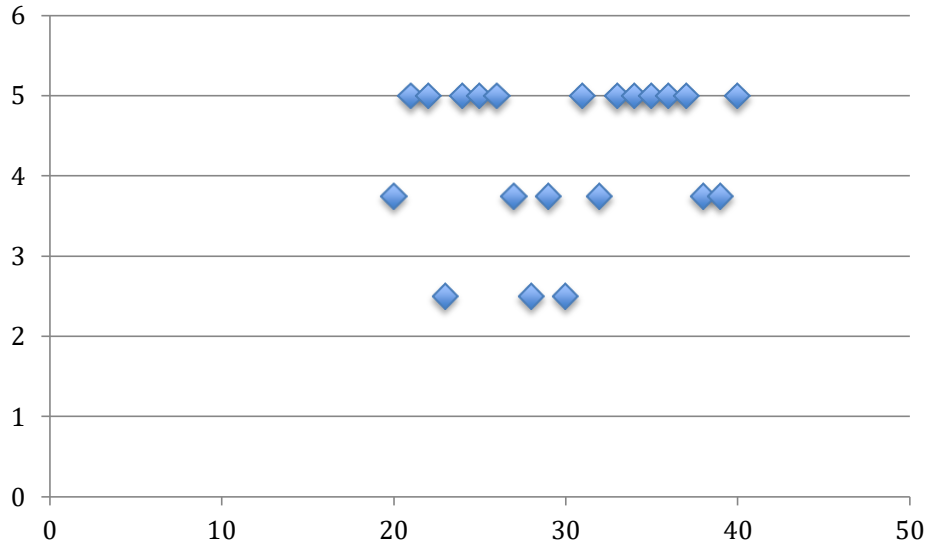


Figura 10. Puntuaciones de sexto de Primaria

Como se puede observar, en la sección C se obtienen resultados más altos en sexto que en tercero, siendo la media de tercero de 3,6 y la de sexto de 4,3. Por tanto, en esta sección también se vería aumentada el nivel de IE a medida que aumenta el curso.

Seguidamente, se muestra la representación de las notas de la sección D.

SECCIÓN D

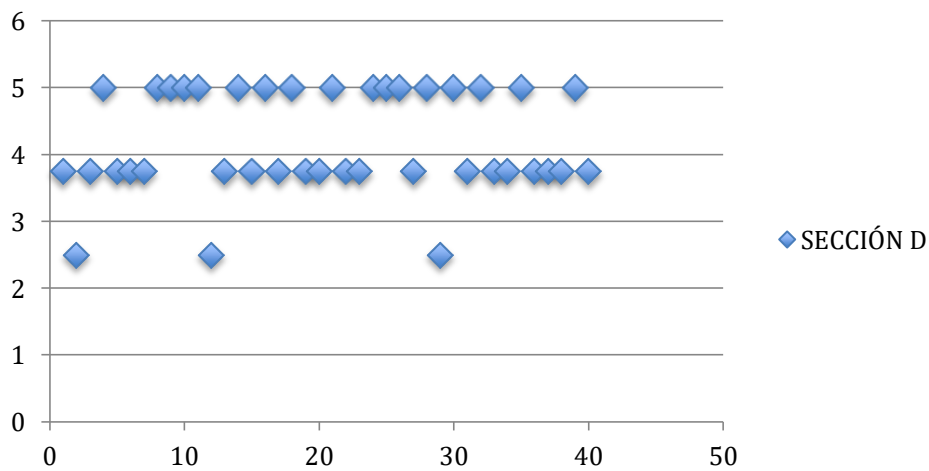


Figura 11. Puntuaciones tercero y sexto de primaria

SECCIÓN D

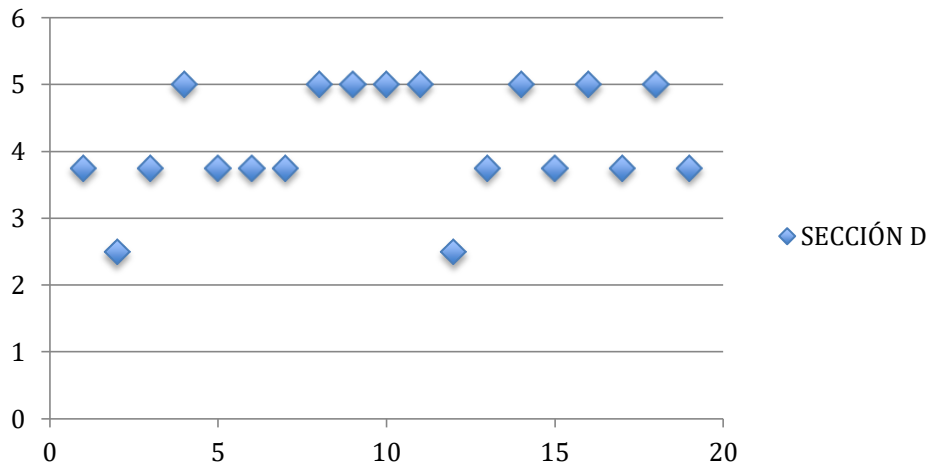


Figura 12. Puntuaciones tercero de primaria

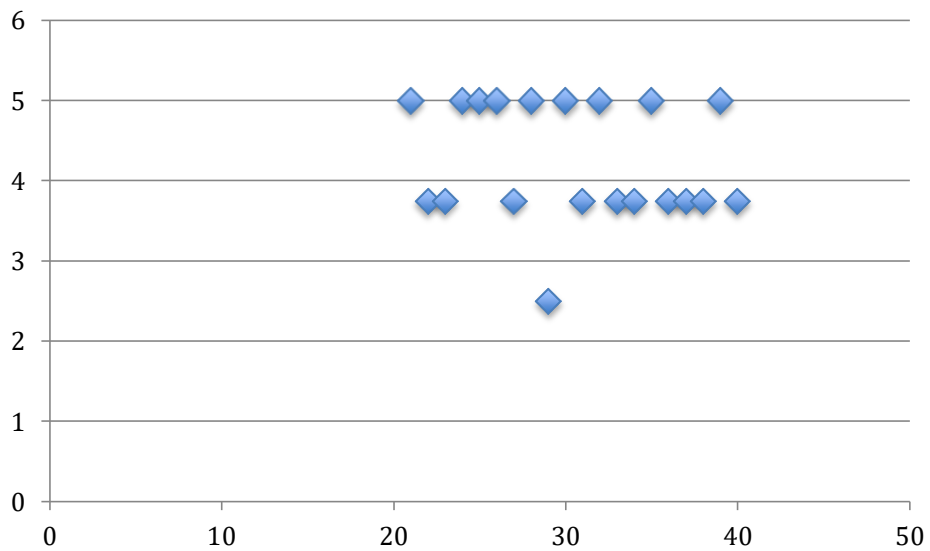


Figura 13. Puntuaciones sexto de primaria

La puntuación media obtenida en tercero ha sido de 4,1 y en sexto de 4,2. Por tanto, en esta sección no hay diferencias a resaltar en relación con el curso.

FACILITACIÓN EMOCIONAL

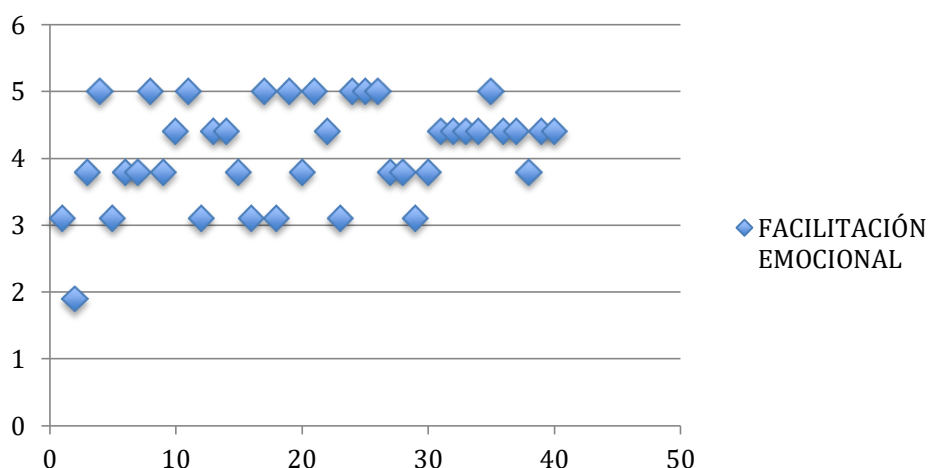


Figura 14. Puntuaciones de tercero y sexto de primaria

La puntuación media obtenida en facilitación emocional ha sido de 4, no hallando grandes diferencias entre ambos grupos, si bien hay que destacar que ningún alumno de sexto de primaria ha bajado de 3.

Puntuación en comprensión emocional: apartado E

En este apartado, se presentaban tres situaciones y, para cada una de ellas únicamente había una opción correcta. Por tanto, la puntuación máxima que se podía obtener si se daba 1 punto a cada contestación válida, era de 3 puntos. No obstante, continuando con la dinámica de representación de resultados que hasta ahora se está implementando, se representarán las puntuaciones sobre 5.

La comprensión emocional únicamente fue evaluada con un apartado, el cual se representa a continuación:

SECCIÓN F

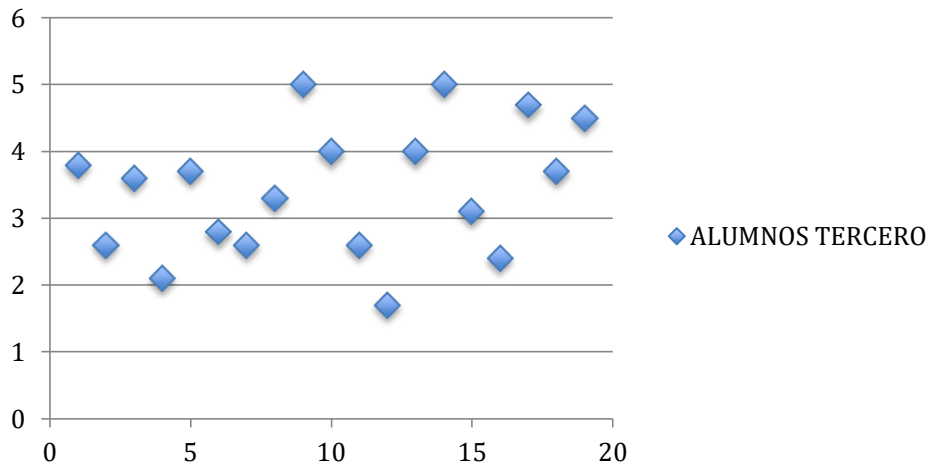


Figura 18. Puntuaciones tercero de primaria

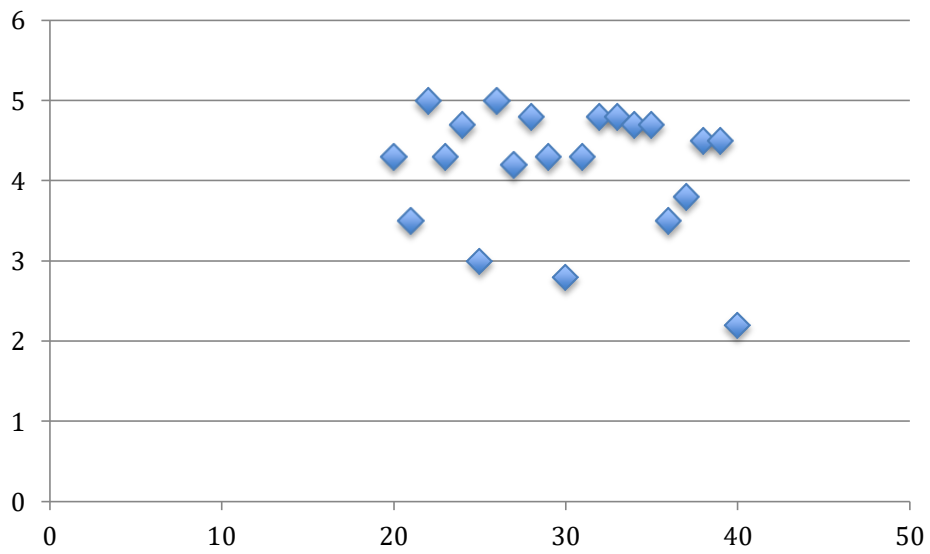


Figura 19. Puntuaciones sexto de primaria

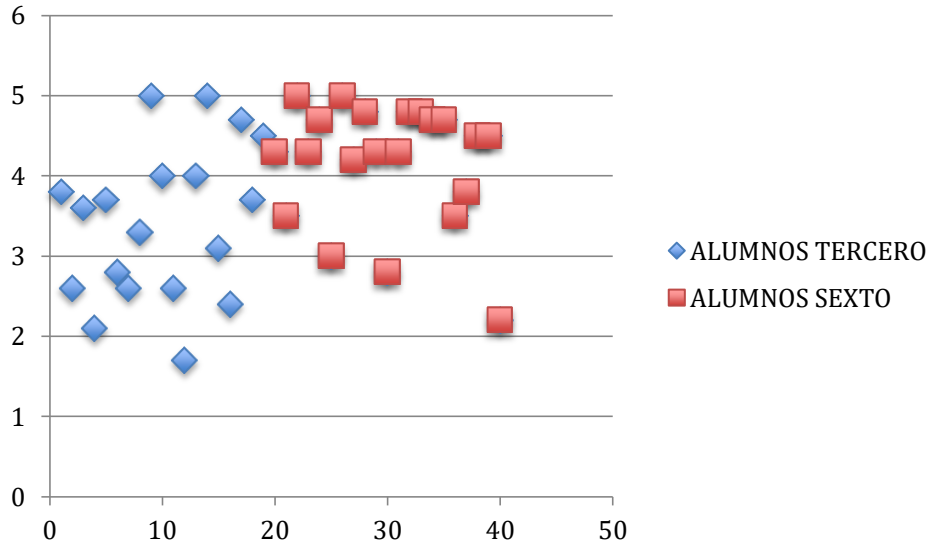


Figura 20. Puntuaciones tercero y sexto

La puntuación media de tercero es de 3,4 mientras que la de sexto es de 4,2. Por tanto, en esta sección también se observa como el nivel aumenta en función del curso. Además, se ha de añadir que las puntuaciones más altas en el caso de tercero, se asocian con alumnos que poseen unas notas medias de 8-9 sobre 10 mientras que la puntuación más baja en esta sección de este curso pertenece al alumno con menor nota media, un 5 sobre 10.

Del mismo modo, se muestra el eje representativo de la sección G:

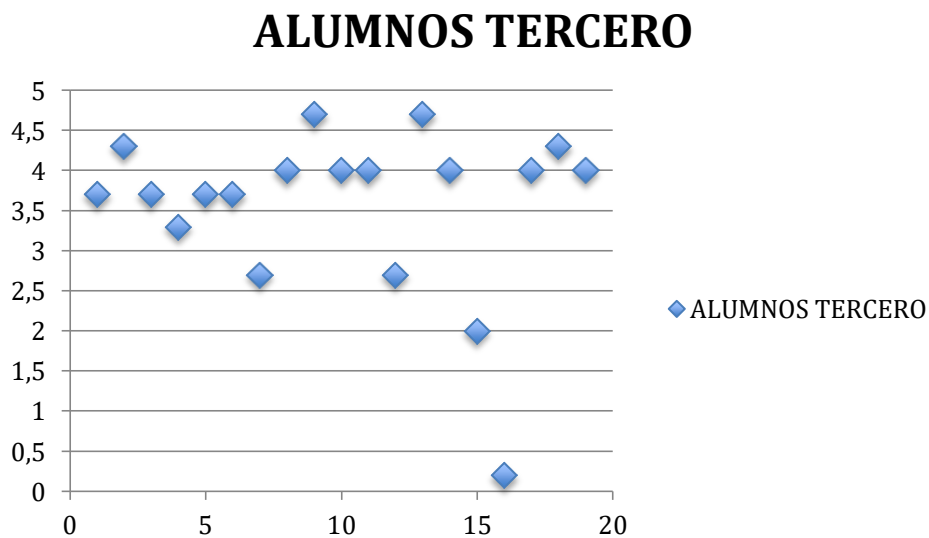


Figura 21. Alumnos de tercero de primaria

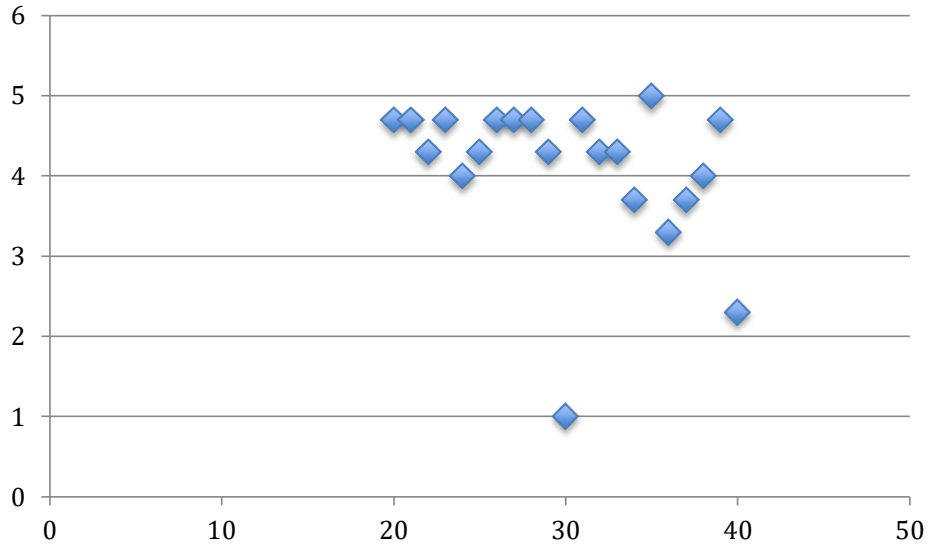


Figura 22. Alumnos de sexto de primaria

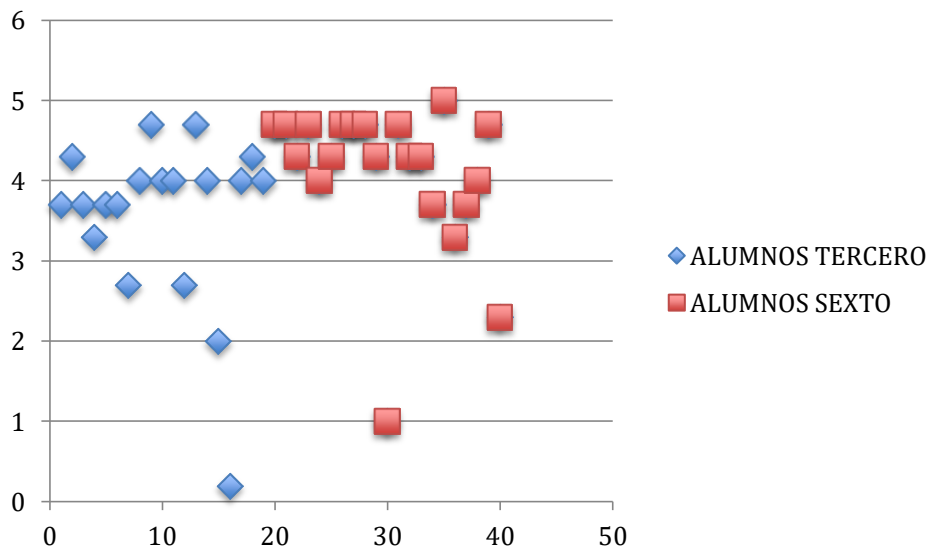


Figura 23. Alumnos tercero y sexto de primaria

La puntuación media en la sección G en tercero es de 3,5 y en sexto de 4,1.

Con estos datos, se muestra el gráfico de dispersión representativo de las puntuaciones de la rama de manejo emocional de ambos grupos:

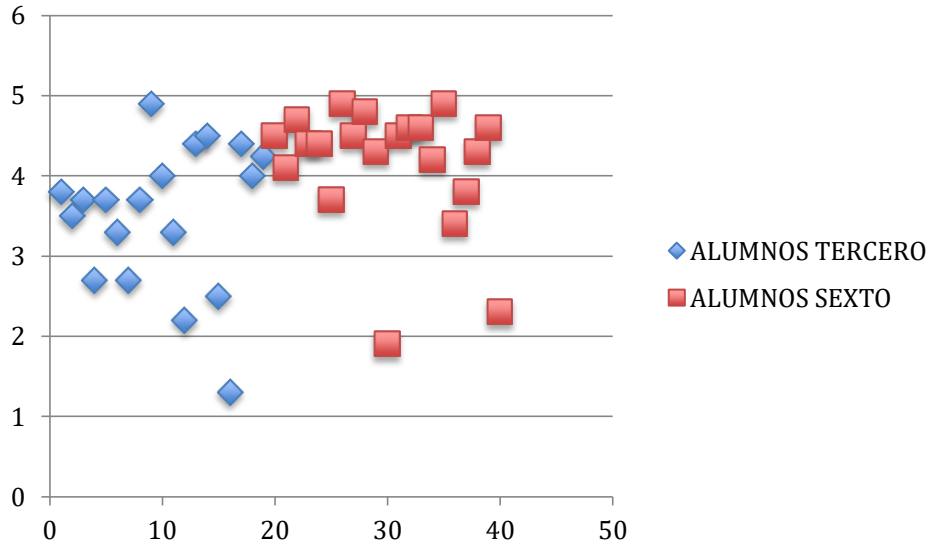


Figura 24. Puntuaciones en manejo emocional

Como se puede observar, continúa dándose en esta rama la relación entre a mayor curso, mayor nivel de manejo emocional.

Con todos los datos que se tienen, a continuación se muestra un gráfico lineal en el que aparece el nivel de inteligencia emocional que tiene el alumnado de tercero y sexto de primaria:

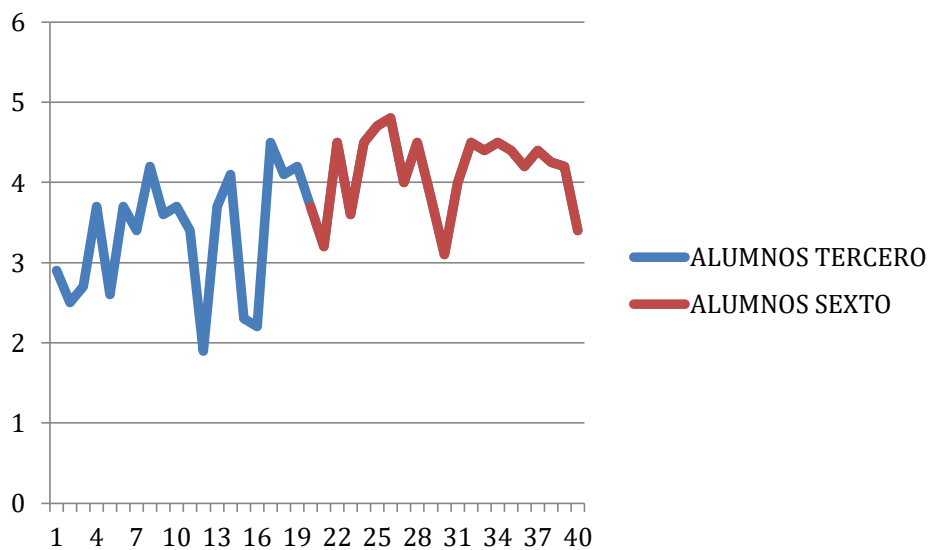


Figura 25. Puntuaciones en inteligencia emocional

Como se puede observar a través del gráfico de líneas, en el caso de sexto, la variación en las puntuaciones entre alumnos no es muy elevada, situándose en unos valores entre 3,1 y 4,8. No obstante, la línea representativa del alumnado de tercero es bastante irregular, algo que indica que existen grandes diferencias entre alumnos, siendo el valor mínimo de 1,9 y el máximo de 4,5.

La puntuación media, en el caso de tercero es de 3,3 y la de sexto de 4,1. Por tanto, se extrae que el nivel de inteligencia emocional es más alto en alumnos de cursos más elevados.

Tras recoger y analizar por separado los datos de las diferentes ramas de la IE, se ha considerado relevante analizar por separado las puntuaciones obtenidas en los dos cursos. El caso de la comprensión emocional es el más llamativo ya que los cambios observados en función del curso son bastante relevantes, obteniendo unos niveles mucho más bajos en el caso de tercero que en el de sexto.

Por otra parte, en tercero los valores más altos se obtienen en la rama de facilitación emocional mientras que en sexto en la rama de comprensión emocional.

A través de estas gráficas, los docentes podrían conocer qué aspectos necesitan los alumnos trabajar en mayor medida y en cuáles tienen unos niveles adecuados.

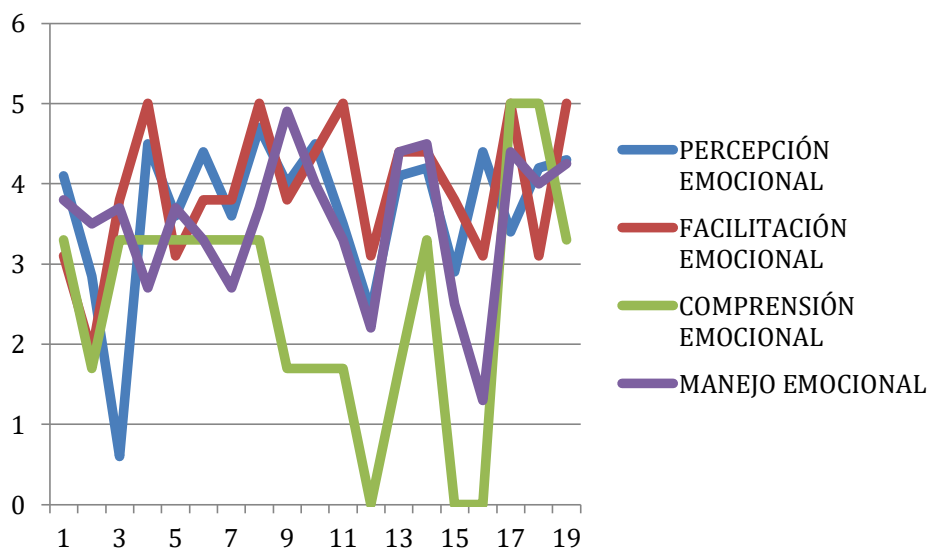


Figura 26. Puntuaciones obtenidas en las ramas de IE obtenidas por tercero

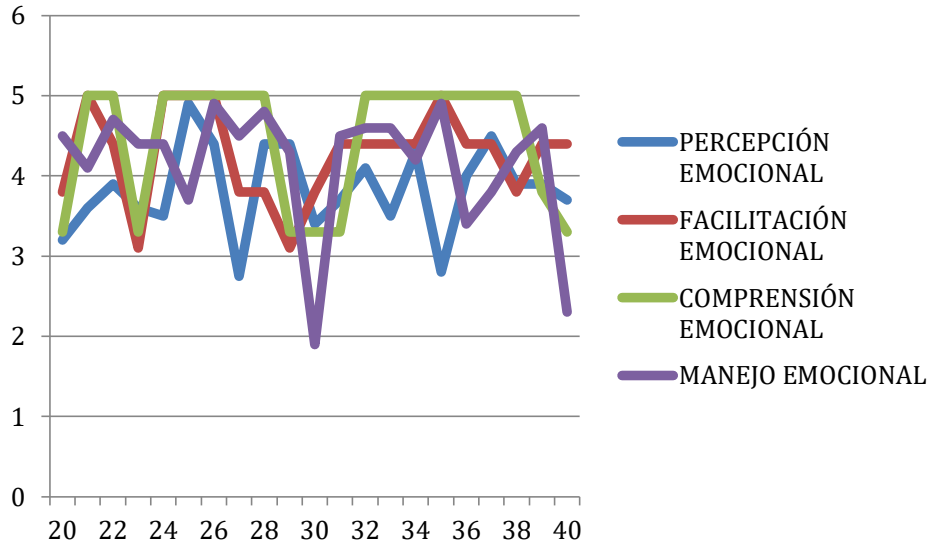


Figura 27. Puntuaciones en las ramas de IE obtenidas por sexto

Uno de los objetivos que se planteaban con esta investigación era establecer una relación entre nivel de inteligencia emocional y rendimiento académico. A continuación, se muestra un gráfico de líneas en el que aparecen las notas medias de rendimiento académico de cada alumno.

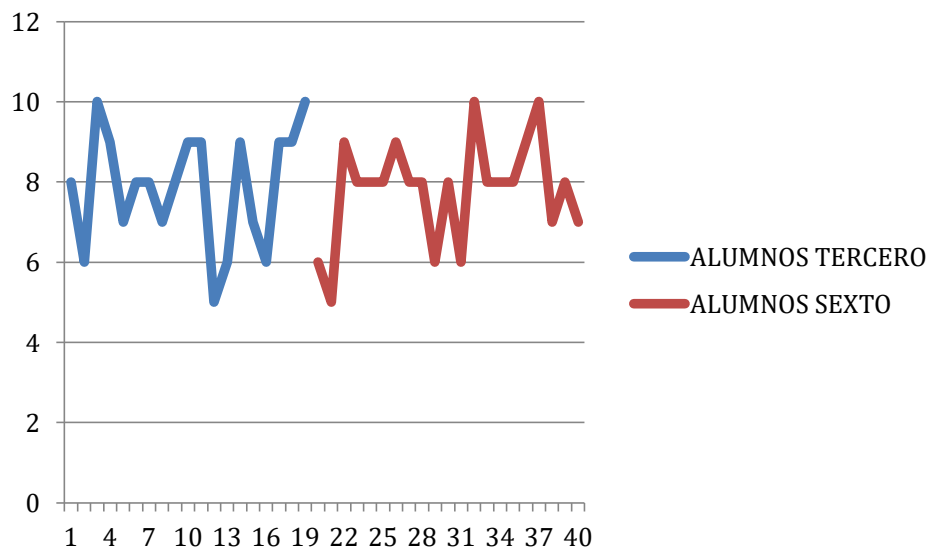


Figura 28. Notas medias rendimiento académico

Con el fin de comparar las puntuaciones de cada alumno en ambas variables, se muestra el siguiente gráfico de barras:

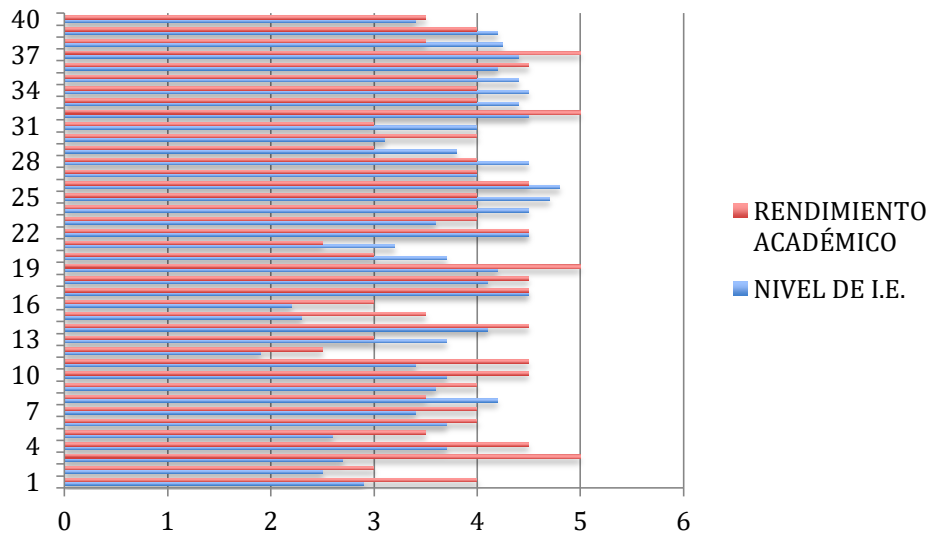
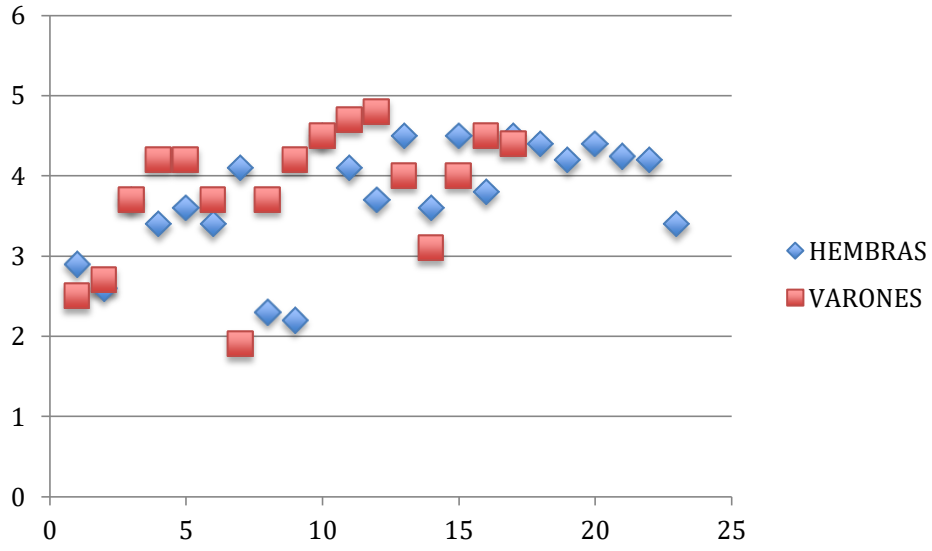


Figura 29. Puntuaciones en rendimiento académico y éxito escolar

Como se puede observar, en la mayor parte de los casos el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico se relacionan, de forma que las puntuaciones de cada persona en ambas variables son similares. Los casos en los que esto no se produce podrían ser debidos a diversos factores tales como: déficit de comprensión del test de IE, déficit de atención a la hora de realizar el test, etc. Para poder conocer cuáles serían los factores que explicarían estos casos, así como para poder extrapolar la conclusión obtenida a través de los datos obtenidos en la mayoría de los sujetos, sería necesario continuar con la investigación.

Para finalizar, se analizan los datos obtenidos en los niveles de IE distinguiendo entre chicos y chicas. En este sentido, la media obtenida tanto por las chicas como por los chicos es de 3,8 en ambos grupos. Por tanto, en este sentido no se encuentran diferencias a resaltar. No obstante, se destaca que tanto el valor más alto (4,8) como el más bajo (1,9) pertenecen a chicos.

Con respecto a la representación se ha de añadir que, en este caso, se han reflejado con valores 1 al 23 a las chicas y del 1 al 17 a los chicos.



Puntuaciones diferenciadas en varones y hembras en IE

5. CONCLUSIONES

Actualmente, el modo de juzgar a las personas por lo más o menos inteligentes que son no radica únicamente en la formación o experiencia que poseen, sino también en el modo en que se relacionan consigo mismo y con el resto.

Tomando esto como base, se ha observado qué nivel de IE posee una muestra de alumnos de primaria, situándose en niveles adecuados, obteniendo una media de 3,7 sobre 5. A partir de ello, se han observado diferencias en función de varios criterios.

Por una parte, se observan, en algunas secciones de la IE que las puntuaciones obtenidas aumentan a medida que aumenta el curso. Esto es algo con lo que no se contaba en las hipótesis iniciales realizadas a partir de la información obtenida en el marco teórico del presente trabajo.

A esto cabe añadir que las puntuaciones en IE son similares, en la mayor parte de los casos, a las puntuaciones de rendimiento académico, algo que se cumple con respecto a la hipótesis inicial planteada.

Además, en tercero de primaria se observan grandes diferencias entre alumnos en las puntuaciones obtenidas en el instrumento MSCEIT adaptado, no resultando en sexto esta variación tan llamativa. Uno de los aspectos que podrían justificar las diferencias entre cursos en este sentido es que los alumnos de menor edad quizás aun no han podido desarrollar esas habilidades de percepción, manejo, facilitación y comprensión de emociones. Por tanto, el nivel de cada uno puede variar en función de las experiencias y vivencias personales que le hayan llevado a trabajar y desarrollar en mayor o menor grado dichas ramas. No obstante, para conocer los factores que podrían justificar este aspecto se debería continuar investigando al respecto.

Por otra parte, se han observado diferencias en cuanto al desarrollo de una rama u otra en función del curso, encontrando en tercero especiales carencias en comprensión emocional.

En cuanto a las limitaciones que se han tenido, una de ellas ha sido la muestra, la cual era pequeña para extraer unos resultados que se puedan extrapolar a otros conjuntos poblacionales. Además, la muestra pertenece a un mismo centro escolar, de una misma

localidad, por lo que si hubiese sido de diferentes localidades y, por tanto, centros escolares, quizás se hubiesen podido hallar datos referidos a diferentes niveles de inteligencia emocional que pudiesen estar relacionados con los diferentes contextos.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que, aunque se han tratado de seguir los procedimientos de aplicación que aparecían en Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA. Algunos aspectos han podido variar los resultados de los niveles de IE como: influencias entre los alumnos a la hora de realizar el test, distracciones que haya podido haber en el aula, etc.

Otro de los aspectos que se puede destacar como limitación es la comprensión del test por parte del alumnado. Aunque se ha realizado una versión adaptada con el fin de que los alumnos tuviesen la menor dificultad posible a la hora de entender el mismo y contestar a las situaciones que se proponían, una vez aplicado el test se han detectado algunos indicios de que, en algunos casos, las respuestas dadas de forma errónea pudieran provenir de un déficit de comprensión de los enunciados.

En este sentido, sería útil haber realizado un test previo, a modo de ensayo, con el fin de observar qué aspectos eran de difícil comprensión para los mismos y, posteriormente, habiendo realizado el diagnóstico, adaptar el vocabulario y forma de expresión. No obstante, es algo muy complejo de tener totalmente controlado puesto que dependiendo de la experiencia de cada alumno a la hora de hablar de las emociones, el nivel de comprensión iba a ser mayor o menor y, por tanto, en algún caso siempre podría haber alguna duda al respecto.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M^a. C., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D., Estevez, R. (2011, 7 de febrero) Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros adolescentes andaluces. Recuperado el 15 de diciembre de 2017, de http://personal.us.es/oliva/DESARROLLO%20POSITIVO_2010_v6.pdf
- Oliva, A. (2012, 5 de mayo) Los adolescentes de hoy día no tienen muy buena prensa, ¿da la impresión de que tenemos una generación de jóvenes muy conflictiva?. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/videos_desarrollo_positivo/video_09
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (2), 421-436.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, (80), 59-77.
- Fernández- Berrocal, P., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (88), 11-131.

- Moreno Ortega, M.C. (2016). *Inteligencia emocional en la educación primaria: una revisión teórica* (tesis de pregrado). Universidad de Granada, Andalucía, España.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33 (2), 223-234.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M., Antolín, L. (2008). La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención. Recuperado el 27 de diciembre de 2017 de https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/38595/promocion_desarrollo_adolescente.pdf/0bed92e5-e473-49de-a05f-8d9f2c5365bc
- Extremera Pacheco, N., Fernández Berrocal, P., Mestre Navas, J., Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. (2017). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 1-8.
- Mestre Navas, J.M., Fernández Berrocal, P. (2015). *Manual de Inteligencia emocional*. Madrid, España: Pirámide.
- Ugarriza Chavez, N., Pajares del Aguila, N. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista de la Facultad de Psicología*, 8, 11-58.

- Pulido Acosta, F., Herrera Clavero, F. La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1251-1265.
- Vallés Ortega, Carlos. (2014). El trabajo de las emociones en los contenidos de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 88-108.
- Márquez Cervantes, María Concepción, Gaeta González, Martha Leticia. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 22 (1), 1-25.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. (2009). *Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid, España: TEA.

7. ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE IE

Nombre y apellidos		
Fecha de nacimiento		
Curso		
¿Has repetido algún curso?	Sí	No

A) Observa la caras que aparecen en las siguientes imágenes. A continuación, indica la emoción que expresa cada una de ellas. Si observas más de una emoción en una misma foto, marca con una cruz aquellas que observes.

1.



Alegría	
Tristeza	
Miedo	
Enfado	

¿En qué grado expresa esa/s emoción/es que has señalado anteriormente? Rodea con un círculo tu respuesta.

Alegría	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Tristeza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Miedo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Enfado	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

2.

Alegría	
Tristeza	
Miedo	



Enfado	
--------	--

Alegría	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Tristeza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Miedo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Enfado	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

3.



Alegría	
Tristeza	
Miedo	
Enfado	

Alegría	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Tristeza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Miedo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Enfado	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

4.

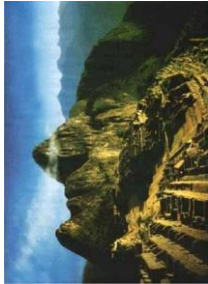


Alegría	
Tristeza	
Miedo	
Enfado	

Alegría	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Tristeza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

Miedo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Enfado	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

B) Observa las siguientes imágenes de paisajes. A continuación, di que sentimiento te provoca.



Vergüenza	
Culpa	
Orgullo	
Sorpresa	

Vergüenza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Culpa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Orgullo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Sorpresa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

2.



Vergüenza	
Culpa	
Orgullo	
Sorpresa	

Vergüenza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Culpa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Orgullo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Sorpresa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

3.

Vergüenza	
Culpa	



Orgullo	
Sorpresa	

Vergüenza	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Culpa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Orgullo	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho
Sorpresa	Nada	Un poco	Medio	Bastante	Mucho

C) Selecciona la que, según tu opinión, sea la mejor opción en cada uno de los siguientes enunciados.

1. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos unos adornos nuevos y emotivos para una fiesta de cumpleaños?

- a) Fastidio
- b) Aburrimiento
- c) Alegría

2. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando preparamos una receta de cocina complicada y difícil?

- a) Pena
- b) Entusiasmo
- c) Aburrimiento

3. ¿Qué estado de ánimo sería útil sentir cuando tratamos de entender qué causó una pelea entre tres niños si cada uno cuenta una versión de la historia?

- a) Felicidad
- b) Sorpresa
- c) Tristeza

4. Imagina que dos amigos se han peleado, y tú has quedado con ambos para salir esta tarde. ¿Qué estado de ánimo te ayudaría a resolver esta situación?

- a) Tristeza y preocupación
- b) Alegría
- c) Fastidio

D) Selecciona la que, según tu opinión, sea la mejor opción en cada uno de los siguientes enunciados.

1. Imagina que te sientes culpable porque has olvidado visitar a un amigo que operan mañana. Por la noche te das cuenta que has olvidado por completo ir a verlo. ¿A qué palabra se parece ese sentimiento que tienes?

- a) Frío
- b) Dulce
- c) Cálido

2. Imagina que estás contento porque el día ha ido muy bien, te has divertido con tus compañeros en el colegio y te va bien con tu familia. ¿A qué palabra se parece ese sentimiento?

- a) Salado
- b) Cálido
- c) Negro

3. Imagina que te sientes lento, frío y apagado. ¿Con qué palabra relacionas ese sentimiento?

- a) Aislado
- b) Sorprendido
- c) Entusiasmado

4. Imagina que te sientes cerrado, oscuro y paralizado. ¿Con qué palabra relacionas ese sentimiento?

- a) Contento
- b) Calmado
- c) Triste

E) Selecciona la mejor opción en cada uno de los siguientes enunciados.

1. Marisa se sentía cada vez más y más avergonzada, y comenzó a sentirse despreciable. Más tarde se sintió _____.

- a) inquieta
- b) deprimida
- c) feliz
- d) asombrada

2. Francisco se sentía contento cuando pensaba en las cosas buenas que había hecho y cuanto más reflexionaba sobre eso más _____ se sentía.

- a) feliz
- b) deprimido
- c) inquieto
- d) avergonzado

3. Rafa suele estar bastante contento en el colegio. Hoy, debido al buen trabajo que habían hecho tanto él como sus compañeros, el profesor les había dado deporte libre en Educación Física. Rafa se sintió _____.

- a) orgulloso y dominante
- b) satisfecho y eufórico
- c) tranquilo y calmado
- d) humillado y culpable

F) Selecciona una opción de cada una de las acciones.

1. María se levantó sintiéndose bastante bien. Había dormido estupendamente y no tenía ninguna preocupación. ¿Cómo ayudaría cada una de estas acciones a mantener su estado de ánimo?

Le ayudaría....

	Nada	Poco	Más que un poco	Bastante	Mucho
1. Se levantó y disfrutó del resto del día					
2. Decidió que era mejor ignorar ese sentimiento porque de todos modos no duraría mucho.					
3. María disfrutó de ese sentimiento y decidió pensar en todas las cosas que le iban bien.					

2. A Eduardo nada le va bien. No hay muchas cosas en su vida que le hagan disfrutar. Durante el próximo año, ¿en qué grado serían útiles cada una de las siguientes acciones para hacer que Eduardo se sintiese mejor?

	Nada útil	Poco útil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1. Eduardo llamó a sus amigos e hizo planes con ellos.					
2. Empezó a comer mejor, a acostarse más temprano y a hacer ejercicio.					
3. Eduardo notaba que hacía sentir mal a la gente y decidió estar solo hasta que entendiera él mismo qué le estaba pasando.					

G) Selecciona una opción de cada una de las acciones.

1. La profesora de Raúl acaba de llamar a sus padres para decirles que va muy mal en el colegio. Más tarde, la profesora les dice que su hijo volverá a repetir curso a no ser que mejore. Los padres están muy enfadados. ¿En qué grado sería útil para su hijo cada una de estas reacciones?

	Nada útil	Poco útil	Algo útil	Bastante útil	Muy útil
1. Sus padres se reúnen con la profesora para hablar sobre ello y encontrar posibles soluciones.					
2. Los padres de Raúl colgaron el teléfono a la directora y se negaron a hablar con ella.					
3. Los padres de Raúl fueron a hablar con la profesora y el					

director para pedir que cambiasen a su hija de clase.					
---	--	--	--	--	--

ANEXO 2. NOTAS MEDIAS DEL ALUMNADO DE PRIMARIA

Tabla 1: notas medias curso tercero de Primaria

Número	SEXO	LEN.	MAT.	C.N.	C.S.	ING.	E.F.	MEDIA
1	M	9	8	8	6	8	7	8
2	H	6	6	4	5	5	7	6
3	H	10	9	10	10	10	9	10
4	H	9	9	8	9	9	9	9
5	M	8	6	8	6	8	8	7
6	M	8	6	8	9	8	8	8
7	M	8	9	6	8	8	8	8
8	H	8	8	6	5	8	8	7
9	M	9	7	9	9	9	7	8
10	H	9	9	10	10	9	9	9
11	M	8	8	10	9	9	8	9
12	H	5	4	5	5	5	5	5
13	H	7	5	6	6	7	7	6
14	M	9	8	10	8	10	8	9
15	M	7	7	5	5	7	8	7
16	M	6	5	6	6	7	7	6
17	M	9	9	10	10	9	9	9
18	M	9	9	10	10	9	9	9
19	H	9	10	10	10	10	9	10

**Con el fin de no dar datos personales sobre el alumnado no se adjuntarán sus nombres, sino que aparecerán por orden de lista alfabética, adjuntando únicamente un número de referencia.*

- *LEN.: lengua y literatura*
- *MAT: matemáticas*
- *C.N.: ciencias naturales*
- *C.S.: ciencias sociales*

- *ING.:* inglés
- *E.F.:* educación física
- *MEDIA:* nota media elaborada por los datos obtenidos de las asignaturas anteriores.
Con el fin de poner números enteros, las medias fueron redondeadas.
- *M:* mujer
- *H:* hombre

¹Tabla 2: notas medias curso sexto de primaria

Número	SEXO	MEDIA
20	M	6
21	H	5
22	M	9
23	M	8
24	H	8
25	H	8
26	H	9
27	H	8
28	M	8
29	M	6
30	H	8
31	H	6
32	M	10
33	M	8
34	H	8
35	H	8
36	M	9
37	M	10
38	M	7
39	M	8

¹ En este caso, la tutora proporcionó las notas medias directamente, por ello aparecen de tal modo en la tabla.

40	M	7
----	---	---