



**Universidad Internacional de la Rioja**  
**Máster universitario de Neuropsicología y Educación**

**“RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL  
PERCIBIDA, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y  
NIVEL SOCIO-ECONÓMICO FAMILIAR  
EN ALUMNOS DE 6º CURSO DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**Trabajo fin de máster**

**presentado por:** Valero García, Antonio

**Titulación:** Máster de Neuropsicología y Educación

**Línea de investigación:** Avances en Neuropsicología

**Director:** Vílchez Tornero, José Luís

Badajoz

28-12-2012

Firmado por: Antonio Valero García

Relación entre inteligencia emocional percibida, rendimiento académico y características socio-económicas familiares en alumnos de 6º curso de Educación Primaria.

Valero García, Antonio

*A Isabel, mi madre, porque  
me enseñó a luchar.*

*A M<sup>a</sup> Luz, mi mujer, porque  
me da fuerzas para seguir luchando.*

## ÍNDICE

<b>Resumen.....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Marco teórico.....</b>	<b>13</b>
1.1. La Inteligencia Emocional: definición y teorías.....	13
1.2. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.....	21
1.3. Características socio-demográficas familiares y su relación con la Inteligencia emocional y el rendimiento académico.....	25
<b>2. Diseño de Investigación.....</b>	<b>28</b>
2.1 Problema que se plantea.....	28
2.2 Objetivos.....	28
2.3 Hipótesis.....	29
2.4 Justificación.....	29
2.5 Muestra.....	30
2.6 Variables medidas e instrumentos aplicados.....	31
2.7 Procedimiento.....	32
2.8 Análisis de datos.....	32
<b>3. Resultados.....</b>	<b>34</b>
3.1. Análisis descriptivo y contraste de medias.....	34
3.2. Análisis correlacional.....	40
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>44</b>
<b>5. Prospectiva.....</b>	<b>47</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>55</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>62</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.

TABLA 1: Estadísticos descriptivos.....	34
TABLA 2: Correlaciones entre las variables.....	40
FIGURA 1: Los 9 tipos de inteligencia según Gardner (1993).....	13
FIGURA 2: Habilidades de la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey (1997).....	19
FIGURA 3: Relación entre la nota media de los alumnos y los niveles 1 y 3 de estudios del padre.....	37
FIGURA 4: Relación entre la nota media de los alumnos y los niveles 3 y 5 de ocupación del padre.....	37
FIGURA 5: Relación entre los niveles 1 y 2 de ocupación de la madre y atención.....	38
FIGURA 6: Relación entre los niveles 1 y 2 de ocupación de la madre y claridad.....	38
FIGURA 7: Relación entre los niveles 2, 3, 4 y 6 de ocupación de la madre y reparación.....	39
FIGURA 8: Correlación entre el nivel de estudios del padre y la nota media de los alumnos.....	41
FIGURA 9: Correlación entre estudios de la madre y la nota media de los alumnos.....	42
FIGURA 10: Correlación entre nivel ocupacional de la madre y puntuación media atención alumnos.....	42
FIGURA 11: Correlación entre las puntuaciones de las dimensiones de IE percibida, claridad y atención.....	43

Relación entre inteligencia emocional percibida, rendimiento académico y características socio-económicas familiares en alumnos de 6º curso de Educación Primaria.

## Resumen

Hacer evidente la relación entre las emociones, características del contexto familiar y el rendimiento escolar, permitirá poner en práctica programas de Inteligencia Emocional encaminados a mejorar el funcionamiento personal, social y escolar de los alumnos.

Esta investigación, se propone buscar evidencia empíricas sobre la influencia del nivel de IE percibida por el alumnado, el nivel socio-económico de los padres y el rendimiento académico.

Participaron 26 alumnos del 3º ciclo de Educación Primaria, el 76,9% son niños (M=20) y el 23,1% son niñas (M=6). Para la recogida de datos, se ha utilizado un cuestionario para los alumnos sobre IE percibida (el TMMS- 24) y un cuestionario para los padres sobre su ocupación y nivel de estudios. Los resultados fueron correlacionados con las calificaciones académicas de los alumnos obtenidas en el pasado curso escolar.

Se detectó una correlación baja entre el rendimiento académico, ocupación y nivel de estudios de los padres e inteligencia emocional percibida por el alumnado. Sin embargo, sería conveniente continuar la línea de investigación y ampliar el tamaño de la muestra y las variables socio-demográficas familiares consideradas y así obtener datos más fiables sobre la relación entre estas tres variables.

**Palabras Clave:** inteligencia emocional, rendimiento académico, nivel socio-económico de los padres, educación primaria.

## Abstract

Make clear the relationship between emotions, characteristics of family background and school grades, will implement Emotional Intelligence programs aimed at improving personal, social and school students.

This research aims to find empirical evidence on the influence of perceived level of IE students, the socioeconomic status of parents and academic performance. 26 students participated in the 3rd course of primary education, 76.9% are children (M = 20) and 23.1% girls (M = 6). For data collection, we used a student questionnaire on perceived IE (the TMMS-24) and a questionnaire for parents about their occupation and educational level. The results were correlated with students' academic qualifications gained in the past school year.

There was a low correlation between academic achievement, occupation and educational level of parents and emotional intelligence perceived by students. However, it would be appropriate to continue the research and expand the sample size and family socio-demographic variables considered and get more reliable data on the relationship between these three variables.

**Keywords:** emotional intelligence, academic performance, socio-economic level of the parents, primary education.



## Introducción

El concepto Inteligencia Emocional nació en 1990 de la mano de Peter Salovey y John Mayer, pero el gran impulsor de este concepto fue Daniel Goleman, que publicó en 1995 su best-seller “Inteligencia emocional”.

Goleman (1995) defiende en su libro, que la inteligencia humana no solo se podía estudiar desde los ámbitos cognitivo e intelectual, sino que también había que tener en cuenta las emociones y las relaciones sociales. El éxito que en la vida podía tener una persona, no solo dependía de su coeficiente intelectual, también estaban implicadas una serie de habilidades sociales y emocionales. La conmoción sensacionalista que provocó esta teoría en la opinión pública, fue seguida de diversos estudios como los de Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997), que buscaban concretar y profundizar en el concepto de inteligencia emocional y en la influencia que ejercía en las personas. Así, se lanzaron afirmaciones sobre las consecuencias positivas que tenía en distintas esferas de la vida de las personas, pero todas estas aseveraciones adolecieron de estudios empíricos que las corroboraran.

Es a finales de la última década del siglo XX y primera década del siglo XXI, cuando se ha comenzado a demostrar empíricamente, que la IE condiciona el comportamiento de las personas y les influye en distintas esferas de sus vidas.

Los docentes del siglo XXI, en la búsqueda de soluciones a los nuevos problemas y retos que presenta el sistema educativo en el nuevo siglo, se agarran con firmeza a cualquier aspecto novedoso que pueda constituir la tabla de salvación a los numerosos problemas educativos, entre ellos, el bajo rendimiento académico del alumnado. Todavía más aún, cuando los datos suministrados por el tan aclamado Informe Pisa 2009, que evalúa el rendimiento en comprensión lectora y en las competencias matemática y científica de los países de la OCDE, coloca a España en el furgón de cola de los países europeos.

PISA 2009, recoge un índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ESCS), con la finalidad de explicar la relación entre los resultados obtenidos y el nivel socio-económico y cultural de las familias de los estudiantes. España, con un índice inferior al promedio OCDE, ocupa el puesto 15 después de la Federación Rusa y seguida de Portugal.

Dentro del Índice ESCS, dos de las variables estudiadas son el nivel de estudios y la ocupación de los padres. La relación de estas variables con las puntuaciones medias del

alumnado, muestran que los alumnos españoles tienen padres con más bajos niveles de estudios y ocupacionales, y obtienen puntuaciones superiores al promedio de la OCDE pero más bajas que la mayoría de países desarrollados (Portugal, Finlandia, Canadá, Corea del Sur, Italia y Grecia).

Los bajos resultados del Informe PISA, también se han querido achacar a diversos factores sociales, relacionados con la familia y de manera específica con los padres, que inciden en un mayor fracaso escolar. Como recoge el estudio "El rendimiento escolar. La anomalía española", realizado por el Instituto de Estudios del Capital Social (INCAS) de la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona (Miró, 2010), la desestructuración origina familias inestables que no puedan ofrecer la educación y atención adecuada a sus hijos. Las consecuencias negativas para sus vástagos son numerosas: dinámicas conflictivas de expresión de sentimientos, estados de humor, relaciones con terceros, inestabilidad y carencias emocionales, abuso y refugio en las nuevas tecnologías, fracaso escolar,...

Por todo ello, el sistema educativo se encuentra ante la dificultosa tarea, no solo de mejorar el rendimiento académico del alumnado, sino también de remediar o compensar los déficit socio-afectivos y emocionales que arrastran desde el ámbito familiar.

Lo emocional ha sido un aspecto que no ha cabido en las aulas y actualmente sigue siendo la gran olvidada de nuestra educación. Las distintas materias del currículo y los exámenes y calificaciones, son aspectos que acaparan por completo el espacio pedagógico escolar, y relegan la educación emocional al ámbito familiar. Lo más grave, y pese a los avances de las leyes educativas, es que muchos docentes se preocupan solo por lo meramente académico y reniegan de la educación emocional de sus alumnos. A nadie nos gustaría que los niños de hoy, se conviertan el mañana en adultos que saben muchísimo de Lengua, Matemáticas, Historia,... pero que son sujetos emocionalmente limitados, pobres. No hay verdadera Educación, si no consideramos todos los ámbitos de la persona, y las emociones son una parte muy importante de ella.

Así, en el rol de maestro o profesor del siglo XXI no se puede, ni se debe, basar el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en lo cognitivo, en lo memorístico, en los conocimientos,... puesto que entonces no se estará ofreciendo a sus alumnos las herramientas necesarias e imprescindibles para lograr el éxito en su vida personal y académica.

Por todo lo anterior, el germen de este estudio se encuentra en la importancia de las emociones en la educación integral de los alumnos. Además, a ello se une dos fenómenos señalados anteriormente y muy presentes en las aulas: por un lado, la necesidad cada vez más imperante que tiene la Escuela de compensar el déficit emocional que arrastran los niños desde el ámbito familiar; y por otro, la no consideración con la importancia que merece, de la educación emocional por parte de los docentes.

Me he planteado una pregunta crucial: ¿Cómo podemos argumentar la importancia de las emociones, de la Inteligencia Emocional en el proceso educativo, incluso a aquellas personas o docentes que se quedan solo con lo meramente académico? La respuesta, se encuentra en la Inteligencia Emocional, puesto que su desarrollo lleva a la mejora del rendimiento académico.

Pero Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, no es un binomio que se manifiesta en soledad, existen otros aspectos que influyen en los mismos y que los determinan y modifican, entre otros, las características del contexto familiar.

En base a todo lo anterior, nos encontramos ante lo que denominamos “Triada educativa” y que estaría conformado por la Inteligencia Emocional de nuestros alumnos, su rendimiento académico y por el contexto familiar. El nivel de Inteligencia Emocional influye en el rendimiento académico, el contexto familiar influye en el nivel de Inteligencia Emocional y a su vez, el contexto familiar determina el nivel de Inteligencia Emocional y el rendimiento académico.

En nuestra investigación pretendemos esclarecer, las relaciones de influencia, de dependencia que se establecen en esta “Triada educativa”: IE, rendimiento académico y características del contexto familiar. Puesto que tenemos la convicción que podemos mejorar no solo el rendimiento académico de nuestros alumnos mediante el desarrollo emocional, sino que también podemos contribuir a su educación integral y en general a la mejora de sus vidas, mediante la mejora de sus niveles de IE que compensen los déficits que arrastren de su contexto familiar de pertenencia.

Así, el *objetivo principal* que nos fijamos con nuestro estudio es el de:

- Comprobar qué relación existe entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico y el contexto socio-económico familiar.

Además nos planteamos otros *objetivos específicos*, como:

- Determinar en qué dimensiones de la Inteligencia emocional percibida por el alumnado destacan más los alumnos y cómo se relacionan estos elementos con las otras variables.
- Analizar la influencia de las variables socio-demográficas familiares en el resto de variables.

Si la inteligencia emocional y las características del contexto familiar, determinan el rendimiento académico de nuestros alumnos, los maestros y profesores no podemos intervenir directamente en las características familiares, pero sí podemos hacerlo en la inteligencia emocional. Llevaremos a cabo programas de educación emocional que contemplen el autoconocimiento, autocontrol, motivación, resolución de conflictos, optimismos,... Este es el nuevo desafío a que nos enfrentamos los docentes del siglo XXI.

## 1. Marco teórico.

### 1.1. La Inteligencia Emocional: definición y teorías.

El concepto inteligencia emocional (IE), aparece a lo largo del siglo XX, concretamente siguiendo Mayer, Salovey y Caruso (2004), en la década de los años sesenta cuando aparece en trabajos de crítica literaria y de psiquiatría. Pero no es hasta los años ochenta, cuando se utiliza de forma sistematizada por Gardner (1983) dentro de su teoría de las “inteligencias múltiples”. Una de las propuestas más relevantes e influyentes de Gardner (1993) es la que incluye la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Gardner (1993) define la Inteligencia intrapersonal como *el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta* (Gardner, 1993; p. 25); y la Inteligencia interpersonal como *una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultados.* (Gardner, 1993; p. 23).

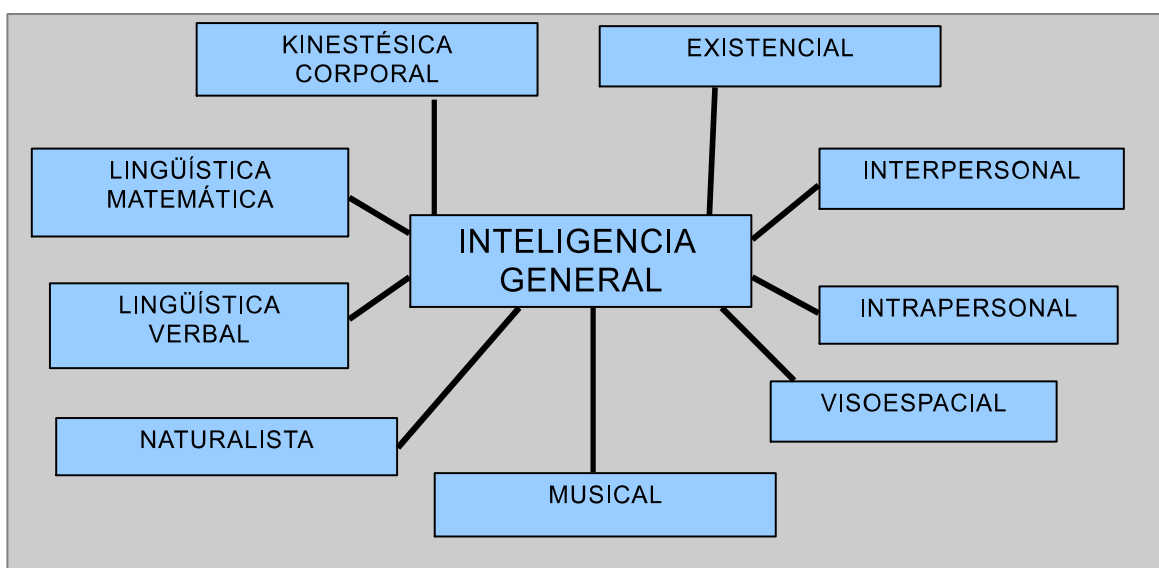


Figura 1. Los 9 tipos de inteligencia según Gardner (1993).

Después de Gardner (1993), los primeros investigadores que limitan, divulgan y definen el concepto de inteligencia emocional, fueron Salovey y Mayer (1990) que la definen como la habilidad para monitorizar nuestros propios sentimientos y emociones y las de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar nuestros pensamientos y emociones.

Posteriormente, Salovey & Mayer (1997) reformularon su definición, y entienden la IE como “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 5). En esta última definición, distinguen cuatro componentes de la IE:

1. La percepción, evaluación y expresión de la emoción.
2. La facilitación emocional del pensamiento.
3. La comprensión, análisis y el empleo del conocimiento emocional.
4. Y el control de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Otros de los autores de referencia es Goleman (1995), que en su célebre libro “*Emotional Intelligence*” define la inteligencia emocional como la “capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”,

Goleman (1995) incluye en su definición un conjunto de capacidades sobre habilidades afectivas y cognitivas diferentes a las evaluadas en los test convencionales de coeficiente intelectual (CI). También diferencia entre inteligencia emocional y competencias emocionales que son la capacidad de aprendizaje basada en la anterior que resulta de un desempeño sobresaliente en el trabajo.

Goleman (1995), en su primer libro señala cinco elementos fundamentales de la inteligencia emocional:

- 1) Conocimiento de las emociones propias.
- 2) Manejo de las emociones.

- 3) Automotivación.
- 4) Recepción de emociones de los otros.
- 5) Y manejo de las relaciones interpersonales.

Otro autor de importancia es Bar-On (1997), que define la inteligencia emocional con un marcado carácter social, como el conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Por ello, la IE es un factor clave para lograr el éxito en la vida.

Para Bar-On (1997), los sujetos emocionalmente inteligentes reúnen las siguientes características:

- Son capaces de reconocer y expresar sus emociones.
- Comprenderse a sí mismos.
- Actualizar sus capacidades potenciales.
- Llevar una vida regularmente saludable y feliz.
- Capaces de comprender la manera como las otras personas se sienten.
- Tienen y mantienen relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás.
- Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés, sin perder el control.

Los componentes de la IE del modelo de BarOn, son tanto la inteligencia cognitiva que se evalúa mediante el CI, como inteligencia emocional que se evalúa mediante el coeficiente emocional (CE). La IE va cambiando a través de tiempo y es posible su mejora intencional, estando unida para adaptarse con éxito a las demandas de medio, a las características de la personalidad y a la capacidad intelectual de sujeto.

El modelo de BarOn (1988), consta de cinco componentes principales:

- Intrapersonal.
- Interpersonal.
- Adaptabilidad.

- Manejo del estrés.
- Y estado de ánimo general (humor general).

Posteriormente, BarOn (2006) ahonda en el carácter social de la inteligencia emocional, denominándola Inteligencia Emocional social y la define como “un cruce de interrelación emocional y competencias sociales, destrezas y facilidades que determinan como nos entendemos efectivamente y nos expresamos, entendemos a otros y nos relacionamos con ellos, y cumplimos con demandas diarias.

Podemos concluir, en base a las definiciones anteriores, que el concepto IE hace referencia a la gestión de los sentimientos propios y en la relación con los demás, y por lo tanto, a las consecuencias que tiene esa gestión en la vida de las personas. Pero esa gestión, se hace de forma consciente, de forma inteligente, con lo cual también podemos definir IE como la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo, un funcionamiento adaptado a su medio (Salovey & Grewal, 2005).

La complejidad del constructo IE se acrecienta si profundizamos en los distintos modelos teóricos en los que se asientan las conceptualizaciones anteriores. Los principales modelos sobre la IE, son dos: los modelos mixtos y los modelos de habilidades.

- Modelos mixtos: basados en la combinación de aspectos motivacionales y de rasgos o dimensiones de la personalidad (ejemplos de ellos, son los modelos de Bar-On, 1997, o Goleman, 1995). Propugnan un planteamiento más general y más difuso, enfocado más que a elaborar modelos explicativos a establecer los perfiles de competencias para el éxito. Así, estos modelos se ocupan de rasgos fijos de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc) (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008).

Dentro de los modelos mixtos, se distingue el modelo de competencias emocionales de Goleman (1995) y el modelo de habilidades socioemocionales de Bar-On (1997).

El modelo de competencias de Goleman (1995), fundamentándose en los trabajos de Salovey & Mayer (1990), elabora una propuesta basada en competencias personales y sociales, aunque sin utilizar expresamente el concepto IE.



Dentro de las competencias personales, recoge las siguientes competencias:

1. El conocimiento de las propias emociones.
2. La capacidad para controlar las emociones.
3. La capacidad de motivarse a sí mismo.

Y en las competencias sociales, incluye:

4. El reconocimiento de las emociones ajenas.
5. El control de las relaciones

Goleman (1998), amplía posteriormente su modelo añadiendo más competencias y lo adapta para predecir el éxito personal en el ámbito laboral y en el de las organizaciones (Goleman, 2001).

Si bien Goleman (1998), defiende a través de su modelo el valor predictivo de la IE y el éxito familiar, escolar y laboral, es un planteamiento que no hemos considerado en nuestra investigación, debido a que no está totalmente concretado y a que su aplicación está enfocada al ámbito de la Psicología del Trabajo.

El otro modelo mixto de mayor difusión, es el modelo de habilidades socioemocionales de Bar-On (1997) que presenta la IE como una multirelación de emociones, habilidades no cognitivas y competencias sociales y personales, todas ellas interconectadas, que posibilitan actuar sobre nuestro medio ambiente (Bar-On et al., 2003).

Bar-On (1997), pretende con su modelo predecir el éxito en la vida que puede tener una persona, pero para alcanzarlo establece como requisito el esfuerzo, con lo cual su modelo no predice el éxito en sí mismo, sino el potencial de éxito que tiene una persona.

Con posterioridad Bar-On (2000), reelabora su modelo de IE, la cual denomina “inteligencia social y emocional” que define como un conjunto de habilidades emocionales, personales y sociales determinadas por la interrelación de los siguientes factores:

1. Autoconsideración.
2. Conocimiento emocional de sí mismo.
3. Asertividad.
4. Empatía.
5. Relaciones interpersonales.

6. Tolerancia al estrés.
7. Control de los impulsos.
8. Testar fiablemente.
9. Flexibilidad.
10. Resolución de problemas.
11. Optimismo.
12. Autoactualización.
13. Felicidad.
14. Interdependencia.
15. Responsabilidad social.

El modelo de Bar-On, tampoco ha sido el marco teórico seguido por la presente investigación, puesto que como señalan Mayer, Salovey & Caruso (2000), es un modelo que mezcla habilidades emocionales con factores de la personalidad. Con lo cual, más que un modelo explicativo de la IE, es un planteamiento centrado en el funcionamiento socio-emocional que deja bastante al margen los aspectos cognitivos de la IE.

Además de los modelos mixtos, el modelo más divulgado por la literatura científica es el de habilidades o del procesamiento emocional de la información. Este modelo que tiene a sus precursores a Mayer y Salovey (1997), está basado en el procesamiento de información emocional centrado en las habilidades emocionales básicas y en las capacidades que implican dicho procesamiento.

Mayer & Salovey (1997) consideran la IE como un conjunto de habilidades que posibilitan el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008). Es decir, este modelo postula la preeminencia de un conjunto de habilidades de carácter cognitivo que permiten una adaptación óptima al medio.

Este modelo de habilidades cognitivas de la IE distingue cuatro componentes, ya señaladas anteriormente:

- 1) Percepción y expresión emocional.
- 2) Facilitación emocional del pensamiento.

- 3) Comprensión emocional.
- 4) Y regulación emocional.

Estos cuatro componentes actúan de forma interdependiente, de manera que cada uno de ellos es necesario para el desarrollo del resto.

En el modelo de Salovey & Mayer (1990), las características principales de la IE, son:

- Carácter cognitivo: presencia de aptitudes mentales para elaborar las emociones, aptitudes que por otro lado no se presentan en las habilidades sociales.
- Metacognición de los sentimientos: el sujeto puede pensar acerca sobre sus sentimientos.
- Se dirige a actitudes mentales más que a comportamientos.
- Se relaciona con otros tipos de inteligencia.
- Es posible su desarrollo y mejora con la experiencia y la edad del sujeto.

Para Mayer y Salovey (1997), el constructo IE se divide en dos conceptos:

- a) Inteligencia. La inteligencia es la habilidad de adaptación y aprendizaje y de resolución de problemas.
- b) Emoción: que es el resultado de los estímulos de bienestar o daño que originan las relaciones entre el sujeto y el ambiente.

Esta división, considera las emociones como un proceso que puede llevar a la adaptación y la transformación personal, social y cognitiva y se manifiestan como sentimientos que incluyen reacciones fisiológicas y respuestas cognitivas.

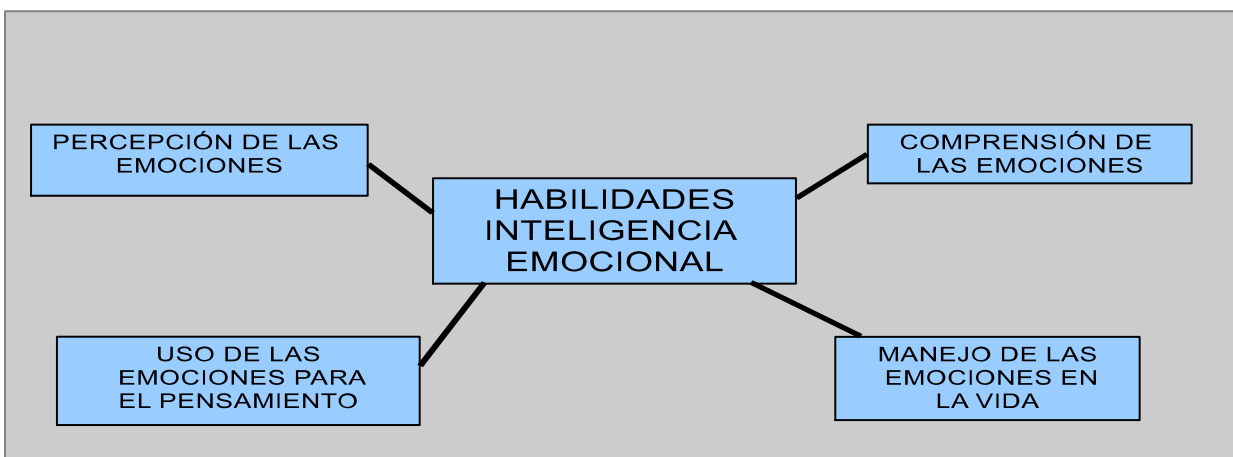


Figura 2. Habilidades de la Inteligencia Emocional según Mayer y Salovey (1997).

Para Mayer y Salovey (1997), la IE comprende: “*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*”. De esta definición se desprenden cuatro habilidades dentro la Inteligencia Emocional:

1. *Percepción. Habilidad para identificar y reconocer de manera concreta los sentimientos de otras personas, y los propios.*
2. *Uso de las emociones. Habilidad para reconocer que las emociones facilitan los pensamientos.*
3. *Comprensión de las Emociones. Habilidad que permite que el individuo entienda las causas de sus emociones y de otras personas.*
4. *Manejo de las emociones. Habilidad que posibilita trabajar con las emociones de forma provechosa para resolver problemas y tomar decisiones en la vida.*

Una vez que Mayer & Salovey (1997), definieron el concepto IE, sus esfuerzos se dirigieron al desarrollo de instrumentos que permitieran medir cada una de las habilidades propuestas en su modelo teórico. En primer lugar desarrollaron la escala The Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer, et al., 1999).

Posteriormente y basado en las mejoras del MEIS elaboran el Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS 48) cuyo objetivo es la evaluación de la forma que tienen las personas de atender, discriminar y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros.

El TMMS 48, se adaptó al castellano por Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2004), y posteriormente se realizó una versión modificada y reducida a 24 ítems que comprendía ocho ítems de cada uno de los factores: Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones.

- La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos.
- Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones.
- Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

En la presente investigación teniendo en cuenta sus objetivos y el contexto en el que se ha llevado a cabo, ha sido seleccionada el TMMS 24, y siguiendo a Extremera & Fernández Berrocal (2005) los motivos que lo justifican son:

1. Es la medida de IE más utilizada en la investigación psicológica y educativa de España y en gran parte de Latinoamérica.
2. Ya que el propósito de esta investigación se centra en evaluar las habilidades intrapersonales, las medidas de autoinformes como el TMMS 24 son muy adecuadas para ello.
3. El TMMS 24 es un instrumento fácil de administrar y la baremación de sus resultados es sencilla y requiere poco tiempo.
4. Teniendo en cuenta que en la presente investigación el tiempo que se disponía para realizar la evaluación era bastante escaso, el TMMS 24 es muy adecuado ya que solo requiere unos 10 minutos para cumplimentarlo por el alumnado.
5. La aplicación de TMMS 24, requiere de escasos gastos materiales (sólo una hoja) y los recursos personales necesarios son mínimos ( el propio profesor que explica sus sencillas instrucciones).
6. La prueba TMMS 24 se puede utilizar gratuitamente y libremente en investigación y es fácil hacerse de ella puesto que ha sido publicada muchas veces en diferentes revistas.
7. Teniendo en cuenta que la muestra de la presente investigación tiene 11- 12 años el TMMS 24 es adecuado, puesto que como recogen Extremera & Fernández Berrocal (2005), se han obtenido datos fiables sin encontrar problemas de comprensión en muestras entorno a 12 y 13 años, siendo menos fiables sus resultados por debajo de 10 años.

## **1.2. Inteligencia Emocional y rendimiento académico.**

Un déficit en las habilidades que conforman la IE, se manifiesta entre otros contextos, en el escolar. Así lo demuestran los trabajos empíricos elaborados por Ciarrochi, Chan y Baijgar (2001), Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) o Liau, Liau, Teoh y Liau (2003), que sacan a la luz los problemas en el contexto educativo originados por niveles bajos de IE, y que según Extremera y Fernández –Berrocal (2004), son:

- 1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.*
- 2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.*

3. *Bajo rendimiento académico.*

4. *Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas”.*

El bajo rendimiento escolar relacionado con un nivel deficitario de IE, es un tema de máxima actualidad en las investigaciones sobre IE.

La definición de la expresión “*rendimiento académico*” entraña múltiples dificultades, que comienzan en los diferentes términos que se suelen utilizar para designar esta realidad: desempeño académico, aptitud escolar o rendimiento académico, aunque todas ellas se utilizan como sinónimos en el contexto escolar.

Para Pizarro (1985), el rendimiento académico es una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que un individuo ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Por su parte, Jiménez (2000) define rendimiento escolar unido a sus procesos de evaluación, como el “nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel académico”.

Con un carácter sancionador del aprendizaje, Martínez Otero (1996) citado por Ruiz de Miguel (2001), define rendimiento académico como el producto que rinde o da el alumno en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza, y que normalmente se expresa a través de sus calificaciones escolares.

Para Tonconi (2010), el rendimiento académico es el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación.

En definitiva, podemos entender de forma global por rendimiento académico, como la relación entre el proceso de enseñanza aprendizaje y el producto que origina dicho proceso expresado en notas o calificaciones.

En la presente investigación, se operativiza el rendimiento académico a partir de las notas o calificaciones académicas, puesto que se consideran una información evaluativa suficientemente objetiva.

En las dos últimas décadas, en el afán de concretar los factores que determinan el rendimiento académico, se ha profundizado en su relación con la IE de los estudiantes.

Precisamente, Salovey & Mayer (1990) se preocuparon en sus estudios del papel de la IE en el aprendizaje con el objetivo de integrar las habilidades emocionales en los currículos y la puesta en práctica de programas de educación emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006b). Se reconoce que la educación además de proporcionar el saber académico, debe incluir las destrezas emocionales, de forma que la combinación de ambas le lleve al éxito en la vida adulta, evitando así problemas de salud mental y proporcionando la mejora del bienestar psicológico.

La IE emocional constituye un factor determinante de la adaptación de los sujetos a su entorno, y es por ello, por lo que los aspectos afectivos influyen directamente en el rendimiento escolar.

Como recogen Jiménez & López-Zafra (2009), las investigaciones recientes que establecen correlación positiva y significativa entre la IE y el rendimiento académico, son entre otras: Petrides, Frederickson & Furnham (2004); Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez (2005); Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) ;Gil-Olarte, Palomera & Brackett (2006), Pena & Repetto, (2008); Extremera y Fernández-Berrocal (2001, 2004,a, 2004,b); Bar-On (2000); Schutte et al. (1998); Extremera y Fernández- Berrocal (2003). Aunque hay otros estudios, como los de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003), Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) y Austin, Evans, Goldwater & Potter (2005), y en España los de Chico (1999), que encuentran esta correlación nula o muy poco significativa.

Fernández-Berrocal & Extremera (2006) y Pena & Repetto (2008), destacan que en la correlación entre IE y rendimiento académico, a pesar de ser de muy difícil estudio debido a su complejidad, son mayoría los estudios que apoyan esta relación, y establecen como condiciones para ello, el control de variables como la inteligencia general y las características de la personalidad. Ejemplos de estos estudios, utilizando el Traid Meta Mod Escale ( TMMS-24), son los de:

- Pérez & Catejón (2006): con estudiantes universitarios, encontrando correlaciones significativas entre la IE y algunos aspectos del rendimiento académico.
- Otero, Martín, León & Vicente (2009): en estudiantes de la ESO, encontrando correlaciones entre IE y las calificaciones de las materias de Lengua e Inglés.
- Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007): con estudiantes de psicología y encontraron una correlación negativa entre la dimensión Atención y el rendimiento académico.

- Extremera & Ramos (2003): con alumnado de la ESO y hallaron el efecto mediador de la IE sobre el rendimiento académico mediante la influencia de la misma sobre la salud mental de los alumnos.
- Sánchez, M. (2012): en alumnos de la ESO y evidenciaron la relación de la IE intrapersonal en la salud mental que influye positivamente a su vez en el rendimiento académico.

Los estudios que se han ocupado en los últimos años de la correlación entre la IE y el rendimiento, apoyan dicha correlación y la explican a través de diversos aspectos o fenómenos (Jiménez & López-Zafra, 2009):

1. La IE facilita el pensamiento y mejora las condiciones para el aprendizaje como aumento de la concentración, control de conductas impulsivas, mejor rendimiento bajo estrés, ... (Mestre *et al.*, 2006).
2. La IE incrementa la motivación intrínseca, puesto que dentro de la IE se encuentra la capacidad de motivarse a sí mismo y está demostrado que la motivación tienen gran influencia en el rendimiento.
3. La IE facilita las interacciones sociales entre iguales y con el profesor, y éstas facilitan el rendimiento.
4. La IE proporciona al estudiante el necesario equilibrio psicológico y salud mental para el rendimiento académico, con lo cual la relación no es IE con el rendimiento, si no que la relación se establece entre equilibrio emocional y rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).
5. La existencia de materias de currículo que requieren de componentes de la IE, como por ejemplo literatura, arte, diseño,... frente a otras como matemáticas o ciencias, en las que la relación con la IE es nula.
6. La IE influye en el autoconcepto académico, y con ello, en el rendimiento académico.

En la presente investigación, se han tenido en cuenta todas las explicaciones que justifican la influencia de la IE en el rendimiento académico en las investigaciones actuales, pero se ha querido abarcar un aspecto no especialmente considerado en la literatura especializada: la influencia de la IE y las características socio-económicas familiares sobre el rendimiento académico.



### **1.3. Características socio-demográficas familiares y su relación con la Inteligencia emocional y el rendimiento académico.**

En las relaciones humanas, la familia es la pieza clave de la sociedad por su papel relevante en el proceso de socialización en su labor de establecer normas, reglas y sobre todo valores éticos y morales. Aún así, los factores económicos familiares que permiten satisfacer las necesidades materiales de sus hijos, conllevan un cierto descuido en aspectos tan importante como es el factor emocional, con negativas consecuencias en la formación de la personalidad del niño. Otro de los aspectos que pueden verse afectados, es el rendimiento académico de los hijos.

El rendimiento académico, siguiendo a Adell (2006) se encuentra determinado por un gran número de variables (motivación, inteligencia, personalidad, aptitudes, autoconcepto, hábitos,...) y se encuentra bajo la influencia de numerosos factores personales, familiares o escolares, entre otros.

Así, Reyes (2003) se refiere al rendimiento académico como la relación de correspondencia existente entre el trabajo realizado por los profesores y estudiantes y la educación, es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos, dado un contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven.

Todas las variables y factores que influyen y determinan el rendimiento académico, se pueden agrupar, basándonos en Palacios (2000) y Artundaga Murillo (2008), en dos tipos de factores:

1) Factores individuales del alumno: Dentro de las que se incluyen las variables cognitivas (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos,...), variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales,...) y las estrategias de aprendizaje.

2) Y factores contextuales, que a su vez se subdividen en:

a) Factores del contexto educativo: Donde se incluirían las variables que emanan de la institución escolar (centro escolar, organización escolar, dirección, formación de profesores, clima escolar,...) y las variables pedagógicas (contenidos, métodos de enseñanza, tareas y actividades, tecnologías de la información y la comunicación, expectativas,...).

b) Y factores del contexto familiar y socio-ambiental: Que incluye variables familiares (estructura, clase social, clima educativo, nivel socio-económico y nivel educativo de los padres,...), características del contexto en el que vive el alumno y variables relacionadas con el grupo de iguales.

Centrándonos en nuestro trabajo, los factores del contexto familiar son de vital importancia en el rendimiento escolar. Puesto que el componente cultural del mismo, sus prácticas educativas y la interacción entre sus miembros determinan en gran manera el rendimiento del alumno. Además, debemos tener en cuenta que la familia constituye la comunidad de afecto fundamental entre los seres humanos, así como una de las instituciones que más importancia tiene en la educación (García Hoz, 1990), y contribuye al desarrollo global de la personalidad de los hijos, así como al desarrollo de otros aspectos concretos como el pensamiento, el lenguaje, los afectos, la adaptación y la formación del autoconcepto (Beltrán y Pérez, 2000).

Ruiz de Miguel (2001), basándose en Gómez Dacal (1992), clasifica los factores familiares vinculados con el rendimiento académico en dos grupos:

- Características familiares estructurales: Dentro del cual se incluyen los aspectos de nivel económico ( vivir en entorno empobrecidos, pobreza, falta de disponibilidad de materiales para el estudio en el hogar), pertenencia a grupos minoritarios (pertenencia a familia monoparental, ser negro o gitano, ser de hijo inmigrante, tener madre adolescente soltera), nivel educativo de los padres ( falta de educación formal de los padres, padres sin formación secundaria) y salud de los padres ( falta de salud d ellos padres, padres con enfermedad mental grave, padres alcohólicos, padres toxicómanos).

- Características familiares dinámicas: Que engloba a los hechos circunstanciales estresantes (abuso o negligencia en el hogar, divorcio o separación de los padres, muerte de uno de uno de los padres) y el clima educativo familiar (pobre expectativas educativas de padres sobre los hijos, falta de apoyo familiar, pobre habilidades parentales, hogar desunido).

Poniendo nuestra atención en las características familiares estructurales, dos aspectos muy importantes por su influencia en el rendimiento académico son el nivel socioeconómico familiar y la formación de los padres.

El nivel socioeconómico familiar, que se suele operativizar en las investigaciones entre otros aspectos mediante el nivel de estudios de los padres y su nivel laboral, muestra que los alumnos pertenecientes a las familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales (pensamiento abstracto), tienen un ritmo de trabajo más lento y un nivel de concentración para realizar tareas prolongadas más bajo (Ladrón de Guevara, 2000). Este hecho, encuentra su explicación en que las familias socioeconómicamente más desfavorecidas tienen mayor probabilidad de mostrar menor interés por las tareas escolares y por las actividades culturales y debido a ello, no estimulan y ayudan adecuadamente a sus hijos. En el mismo sentido se manifiesta Bandura (1982), *los padres y madres con una elevada posición socio-económica pueden funcionar como efectivos modelos de aprendizaje social para sus hijos, en lo que respecta a conductas académicas relevantes; además, se sienten más preparados para ayudar a sus hijos que quienes tienen una posición socio- económica menos favorecida.*

Un aspecto muy relevante en el papel educativo que desempeña la familia, es su contribución al desarrollo emocional del niño. La familia, además de lo más o menos tangible (nivel cultural, social, económico,...), aporta a la formación de sus descendientes una educación emocional que se concreta en el clima familiar. Los intercambios (emocionales, motivacionales, intelectuales,...) que tienen en el ámbito familiar, las relaciones entre su miembros y con el entorno, la duración temporal e intensidad de las relaciones,... crean un clima afectivo positivo que posibilita el adecuado desarrollo del niños.

Así, la familia constituye el referente principal en la educación emocional de los niños, por lo cual, la escuela debe tener en cuenta una serie de consideraciones:

- a) La familia constituye el primer y más importante eslabón en el desarrollo emocional del niño.
- b) En niño llega a la escuela sólo con el bagaje emocional proporcionado por su familia, lo cual implica la existencia de distintos niveles emocionales.
- c) Debido a lo anterior, el docente se ve abocado a mejorar las capacidades emocionales de sus alumnos y a corregir las deficiencias afectivas que se encuentre.

## 2. Diseño de Investigación

Con la finalidad de responder a los interrogantes planteados en la presente investigación, se realizó un estudio ex post facto, correlacional y transversal, en el que realizamos una investigación empirista positiva de carácter cuantitativo. Sin embargo, debido a que la misma tiene como finalidad última la investigación-acción en la práctica docente, se pretende derivar una respuesta de carácter cualitativo, mediante la puesta en marcha de un programa de intervención acorde a los resultados de la investigación.

### 2.1 Problema que se plantea:

Teniendo en cuenta el marco teórico expuesto anteriormente, se hace necesario vislumbrar la respuesta a una serie de interrogantes sobre la relación de la IE, el rendimiento académico y las variables socio- demográficas familiares en el contexto educativo:

- a) ¿Existe relación entre el nivel de IE percibida por el alumnado y su rendimiento académico?
- b) Si esta relación tiene lugar, ¿qué dimensión de la IE percibida (atención, claridad, reparación) tiene mayor relación con el rendimiento académico?
- c) ¿Determina el contexto familiar, estudios y profesión de los padres, el nivel de IE y el rendimiento académico?
- d) ¿Es posible intervenir desde la escuela en el nivel de IE para compensar las características de entorno familiar y mejorar el rendimiento académico?

### 2.2 Objetivos:

El objetivo general que se establece lograr en esta investigación, es analizar la relación que puede existir entre la inteligencia emocional percibida por el alumno, el rendimiento académico y variables familiares (nivel de estudios y ocupacional de los padres) en un grupo de alumnos de 6º curso de Educación Primaria, con la finalidad de conocer la in-

fluencia de la inteligencia emocional y las características socio-demográficas familiares en el rendimiento académico.

Como objetivos específicos, se establecen en esta investigación los siguientes:

- Comprobar la puntuación que obtienen en cada dimensión de la inteligencia emocional percibida de este grupo de alumnos.
- Comparar los niveles formativos y ocupacionales del padre y de la madre de los alumnos y su relación con las demás variables.

### **2.3 Hipótesis.**

Partiendo del planteamiento del problema y de los objetivos establecidos a conseguir en esta investigación, es prioritario dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿el nivel de inteligencia emocional y las características socio-económicas familiares influyen en el rendimiento académico de los alumnos de 6º curso de Educación Primaria? Como respuesta a esta pregunta se formulan las siguientes hipótesis:

- a) Los alumnos con mayor nivel inteligencia emocional percibida obtienen mejores resultados académicos.
- b) Los alumnos provenientes de un entorno socio-económico familiar medio-alto obtienen mejores resultados académicos.
- c) Las características socio-económicas familiares influyen en el nivel de inteligencia emocional percibida.

### **2.4 Justificación.**

Esta investigación constituye un intento de ahondar en las variables que determinan el rendimiento académico de los alumnos, concretamente en el constructo inteligencia emocional, si bien además de centrarse en este binomio de máxima actualidad, se pretende dar un paso más allá, y poner en escena las características socio-económicas familiares, como un tercer aspecto que influye directamente tanto en el rendimiento académico como en el nivel de inteligencia emocional.

La Educación del siglo XXI, tiene que adaptarse a las necesidades y características de sus alumnos y no puede limitarse en considerar los aspectos puramente académicos de los docentes. Con el claro objetivo de contribuir al desarrollo integral del alumnado, se deben considerar todos los aspectos que influyen en el proceso educativo. Las calificaciones son el reflejo “oficial” del progreso del alumno en el proceso educativo, pero además de lo puramente curricular se debe considerar la inteligencia emocional del alumno, así como en entorno familiar de procedencia.

## **2.5 Muestra.**

La investigación se ha llevado a cabo en un colegio público de una localidad del sur de la provincia de Badajoz, Villanueva del Fresno. Esta localidad cuenta con 3.500 habitantes aproximadamente dedicados fundamentalmente a tareas agrícolas y al sector servicios. El nivel socio-cultural de las familias en general es medio-bajo, encontrándose múltiples casos de familias desestructuradas, progenitores muy jóvenes, desempleo,... Muestra de los problemas sociales existentes en la población, es la Barriada de Fátima, denominadas popularmente como “Las cabilas”, que constituye un barrio periférico bien definido, pese a la pequeñez de la localidad, en el que los problemas sociales y familiares se agudizan. Ejemplo del bajo nivel socio-económico de la localidad, es la existencia de un comedor social (“Comedor de Alimentación Infantil”), al cual asisten un gran número de niños del centro.

En la investigación han participado un total de 26 alumnos del colegio público CEIP “Francisco Rodríguez Perera de la localidad pacense de Villanueva del Fresno. De los 26 alumnos de 6º curso de Educación Primaria, 21 son niños y 5 niñas. Es un grupo de alumnos heterogéneo, en el que se encuentran diferencias de intereses y capacidades. A grandes rasgos, se puede destacar entre el alumnado la presencia: de 3 alumnos que han repetido curso en años anteriores, uno de ellos con adaptación curricular significativa en la áreas instrumentales, 5 alumnos que están pendientes de evaluación por la orientadora.

## 2.6 Variables medidas e instrumentos aplicados.

### Variables predictoras:

- Nivel de inteligencia emocional percibida por los alumnos.
- Nivel de estudios y profesión del padre y de la madre.

### Variables dependientes

- Rendimiento académico de los alumnos.

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos de la investigación, son:

- La escala TMMS-24, que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 24 ítems que contienen tres dimensiones de la Inteligencia Emocional:

- *Atención:* Soy capaz de *sentir y expresar* los sentimientos de forma adecuada (Ítems del 1 al 8).
- *Claridad:* *Comprendo bien mis estados* emocionales (Ítems del 9 al 16).
- *Reparación:* Soy capaz de *regular los estado* emocionales correctamente (Ítems del 17 al 24).

- Cuestionario para los padres y madres, que se dividía en dos aspectos: por un lado el “Nivel de estudios del padre y de la madre” y que ofrecía las siguientes alternativas: 1) Sin estudios; 2) Estudios Primarios ( Educación Primaria); 3) Estudios Secundarios ( Bachillerato, Formación Profesional(FP)); 4) Estudios Universitarios; y 5) Estudios de Postgrado. Y por otro lado, la “Ocupación del padre y de la madre”, que se organizaba en los siguientes niveles: nivel 1: Desempleado, nivel 2: Labores domésticas en el propio hogar, nivel 3: Trabajadores no cualificados ( peón industria, peón agrícola, auxiliar geriatría...), nivel 4: Trabajadores cualificados ( administración pública y empleados por cuenta ajena (oficial de la construcción, conductor, ...)), nivel 5: Pequeños autónomos sin asalariados ( fontanero, electricista, carpintero, agricultor, taxista, pintor, herrero, pequeño agricultor,...) y nivel 6: Propietario de mediana/gran explotación agrícola y empresario con asalariados. Esta clasificación de los niveles ocupacionales de los padres, es la que se ha elaborado teniendo en cuenta las características profesionales de los padres y el contexto en el que se encuentran.

- Para los el rendimiento académico de los alumnos, se ha utilizado las calificaciones finales del curso pasado, para ello, y teniendo en cuenta que en Educación Primaria no existe una nota media y las calificaciones de cada asignatura se expresan en la escala: Insuficiente, Bien, Notable y Sobresaliente, se han traducido las calificaciones de las 9 asignaturas que cursan los alumnos a términos cuantitativos de la siguiente forma: Matrícula de Honor= 10, Sobresaliente= 9; Notable= 7; Bien= 6; Suficiente= 5; Insuficiente= 4. Esta conversión es la que se hace oficialmente cuando se tiene que traducir la nota expresada de forma cualitativa a un número, con lo cual la puntuación máxima es 90 y la puntuación mínima (alumnos con todas las materias suspensas) es de 36.

## **2.7 Procedimiento.**

En primer lugar, se pidió la autorización a los padres para que sus hijos participaran en la investigación; y se les pidió su colaboración para cumplimentar un cuestionario sobre el nivel de estudios y la ocupación de los padres y las madres.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que el TMMS- 24, sólo ha sido aplicado a muestras de adultos, jóvenes y adolescentes, y que no existe una versión para niños, partiendo que el nivel de comprensión de los Ítems de cuestionario si ha sido aplicado a adolescentes, es factible su aplicación a niños del último curso de primaria( Pre-adolescentes de 11 y 12 años), y para eliminar cualquier tipo de problemas relacionado con la comprensión e interpretación de los ítems, se organizó una sesión explicativa de algunos conceptos.

Para obtener los datos del rendimiento académico de los alumnos, se tomaron de la secretaría del centro, las calificaciones obtenidas el curso pasado.

## **2.8 Análisis de datos.**

Después de la recogida de datos, se realizó el recuento de los valores de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida por el alumnado: atención, claridad y reparación.

Para el nivel de estudios de padres y madres del alumnado, se ha tenido en cuenta los estudios tanto comenzados como terminados (por ejemplo; entran dentro del nivel 2, tanto



los padres que solo han comenzado la Primaria, pero que no la han finalizado; como los que la han acabado satisfactoriamente).

En la ocupación de los padres, tras revisar las clasificaciones publicadas en la literatura científica al respecto, se ha optado por realizar una clasificación personalizada de los niveles ocupacionales de los padres, teniendo en cuenta sus situaciones ocupacionales y el contexto laboral de la población.

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha llevado a cabo el análisis de correlación que posibilitará identificar la posible relación entre las variables evaluadas (inteligencia emocional percibida, características socio-económicas familiares y rendimiento académico). De igual forma, se han realizado cálculos de estadística descriptiva (mínimo, máximo, media, moda, desviación típica y varianza) y pruebas T de Student para variables independientes (*Pearson*) que permitirán comprobar si las diferencias observadas entre las variables son o no estadísticamente significativas.

### 3. Resultados

Una vez finalizada la fase de procesamiento y análisis de la información, se ha procedido a presentar en este apartado, los principales resultados de este estudio.

#### 3.1. Análisis descriptivo y contraste de medias.

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos de los cálculos de estadística descriptiva sobre las puntuaciones de las variables consideradas.

La Tabla 1, recoge el análisis descriptivo de estas variables: nivel de estudios del padre y de la madre, ocupación del padre y de la madre, rendimiento académico e inteligencia emocional percibida en sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación.

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Moda	Desv.	
						Típ.	Varianza
<b>Estudios Padre</b>	26	1	3	1,961	2	0,527	0,278
<b>Ocupación Padre</b>	26	3	6	4,076	4	1,016	1,033
<b>Estudios Madre</b>	26	1	3	2,230	2	0,514	0,264
<b>Ocupación Madre</b>	26	1	6	2,384	2	1,134	1,286
<b>Nota media alumnos</b>	26	4	10	6,461	5	1,859	3,458
<b>Atención</b>	26	15	39	31	33	5,499	30,24
<b>Claridad</b>	26	21	38	30,692	32	4,679	21,901
<b>Reparación</b>	26	24	40	34,076	39	4,524	20,473
<b>N válido ( según lista)</b>	26						

Todas las variables medidas, cuentan con el total de la muestra analizada (26 sujetos). La puntuación mínima obtenida en estudios del padre y de la madre y ocupación de la madre ha sido 1, mientras que el mínimo de la ocupación de los padres ha sido 3, lo cual refleja la existencia de un mayor perfil ocupacional de los padres frente a las madres. En el rendimiento académico, la puntuación mínima ha sido 4 y la máxima 10.

En cuanto a los parámetros de centralización, analizaremos primero la media de las diferentes variables. La media de estudios de padres y madres es ligeramente mayor en las madres, 1,961 y 2,230 respectivamente. En la ocupación del padre y de la madre, los primeros obtienen una media casi el doble mayor, 4,076 y 2,384 respectivamente. La media de la nota de los alumnos, es de 6,461; mientras que en IE percibida las medias de las diferentes dimensiones de la misma, muestran que la media mayor se obtiene en reparación, 34,076, y que la menor puntuación media corresponde a claridad, 30,692; si bien todas ellas son similares (atención 31).

Otro dato analizado ha sido la moda, que es la misma para estudios de padre y madre, 2; mientras que en la ocupación de la madre es 2 y la del padre 4. La puntuación de la nota alumnos, es 5, la cual refleja un gran número de alumnos con un resultado bajo. La moda de las dimensiones de la IE percibida, muestran valores semejantes en atención y claridad, 33 y 32 respectivamente; y una puntuación relativamente alta en reparación, 39.

En cuanto a los parámetros de dispersión, las desviación típica es muy semejante en estudios del padre y de la madre, 0,527 y 0,514 respectivamente; y similar en la ocupación del padre y de la madre, 1,016 y 1.134 respectivamente. La desviación típica de la puntuación de notas de los alumnos es de 1,859; y la de las puntuaciones de las dimensiones de la IE percibida ofrecen valores con una dispersión mayor, con puntuaciones semejantes en claridad y reparación, 4,679 y 4,524 cada uno, y más alta en atención, 5,499.

Otro de los parámetros de dispersión analizados es la varianza que ratifica lo indicado anteriormente, mostrando semejante variabilidad en estudios del padre y de la madre con puntuaciones bajas y mayor y similar en la ocupación del padre y de la madre. La varianza de la nota de los alumnos, es 3,458, y las dimensiones de la IE percibida ofrece resultados semejante a los de la desviación, con la puntuación más alta en atención.

De todo este análisis descriptivo de las variables consideradas se extraen las siguientes conclusiones sobre la muestra seleccionada:

1. El nivel de estudios de padres y madres es muy semejante (la media y la moda de ambos grupos tienen valores parecidos).
2. Los padres tiene mayor nivel ocupacional que las madres (hecho que se corrobora como en el caso anterior mediante la media y la moda de ambos grupos).
3. Los alumnos muestran en general un rendimiento académico que se puede considerar medio- bajo, puesto que respecto a la nota media de los 26 alumnos, la media es de 6,461 y la moda 5. En este hecho, en el bajo rendimiento académico general del alumnado, se encuentra una de las principales justificaciones de la temática de la presente investigación.
4. Y que respecto a las distintas dimensiones de la IE, los alumnos tienen de media puntuaciones semejantes en atención y claridad, y un poco más altos en reparación (lo mismo sucede con la moda). Siendo la varianza de las puntuaciones en atención bastante superior que en las otras dos dimensiones. En definitiva, los alumnos presentan el mayor nivel de IE percibida en la dimensión de reparación (capacidad de regular los estado emocionales correctamente), aunque presentan puntuaciones más diversas en la dimensión atención (capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada).

Para comprobar si las diferencias observadas entre las diferentes variables eran estadísticamente significativas se realizaron diferentes pruebas T de Student, estas diferencias significativas encontradas son:

- a) Entre notas de alumnos y estudios del padre, hubo diferencias significativas entre los estudios del nivel 1 y el nivel 3 [ $t = -4,957$ ;  $p = 0,04$ ].

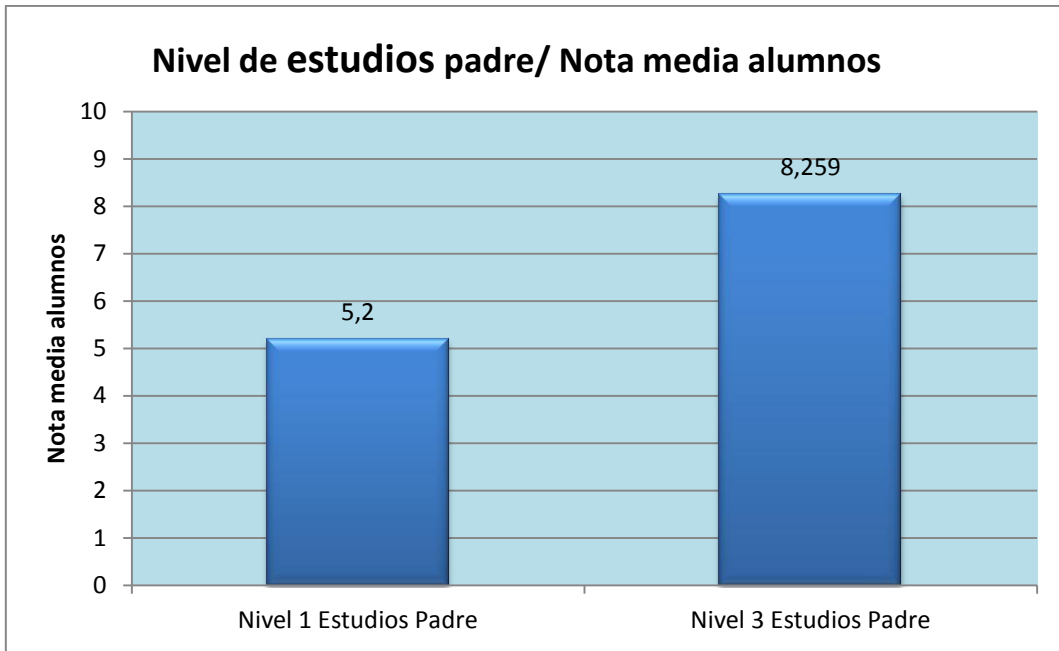


Figura 3. Relación entre la nota media de los alumnos y los niveles 1 y 3 de estudios del padre.

b) Entre notas de alumnos y ocupación del padre, hubo diferencias significativas entre las ocupaciones del nivel 3 y el nivel 5 [ $t=-2,196$ ;  $p=0,049$ ].

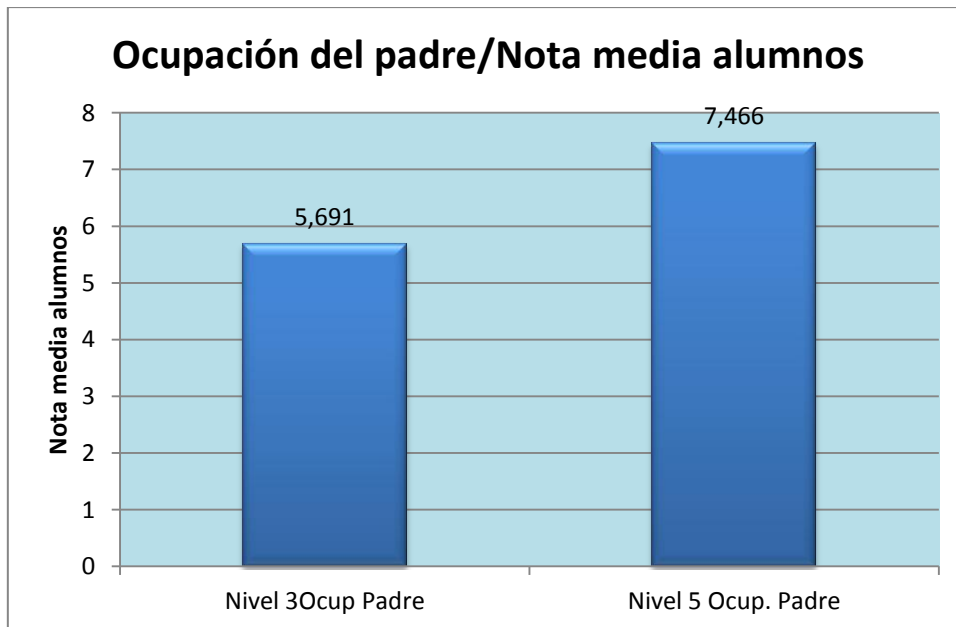


Figura 4. Relación entre la nota media de los alumnos y los niveles 3 y 5 de ocupación del padre.

- c) Entre la dimensión de IE percibida de atención y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 1 y 2 [ $t=-3,619$ ;  $p=0,002$ ].

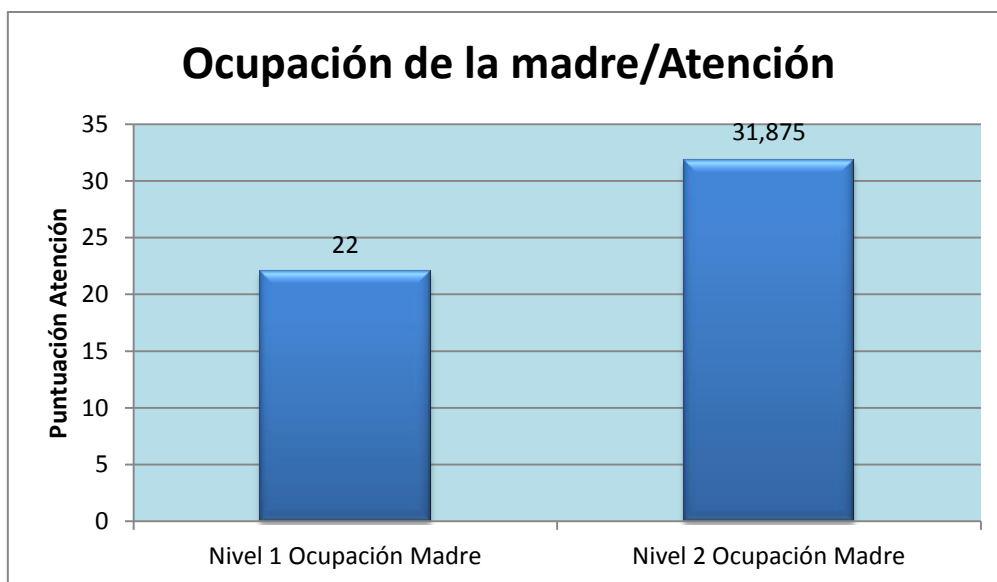


Figura 5. Relación entre los niveles 1 y 2 de ocupación de la madre y atención.

- d) Entre la dimensión de IE percibida de claridad y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 1 y 2 [ $t=-3,056$ ;  $p=0,007$ ].

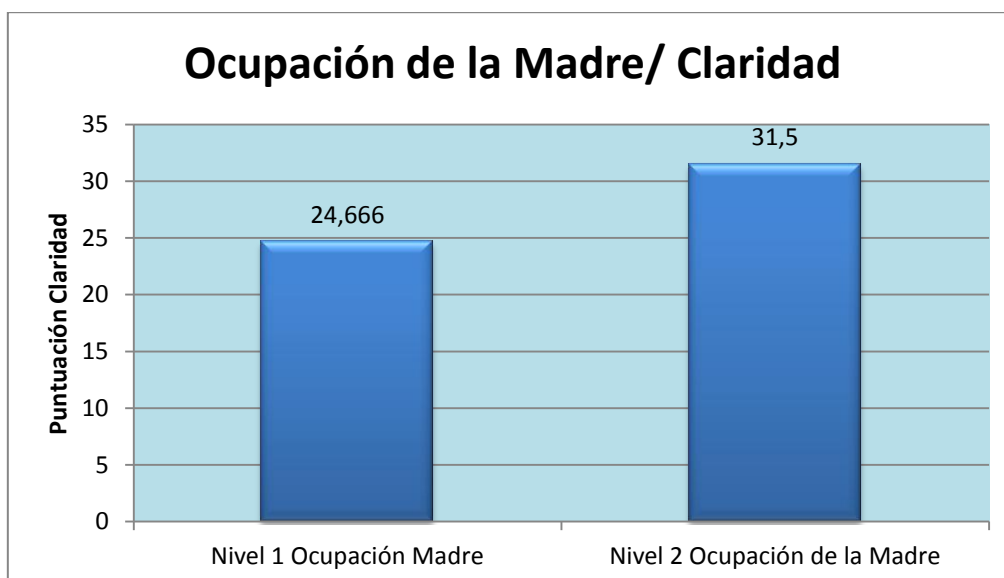


Figura 6 Relación entre los niveles 1 y 2 de ocupación de la madre y claridad.

- e) Entre la dimensión de IE percibida reparación y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 2 y 4 [ $t=2,281$ ;  $p=0,038$ ].
- f) Entre la dimensión de IE percibida reparación y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 2 y 6 [ $t=2,818$ ;  $p=0,013$ ].
- g) Entre la dimensión de IE percibida reparación y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 3 y 4 [ $t=6,325$ ;  $p=0,008$ ].
- h) Entre la dimensión de IE percibida reparación y la ocupación de la madre, hubo diferencias significativas entre los niveles ocupacionales de la madre 3 y 6 [ $t=7,589$ ;  $p=0,005$ ].

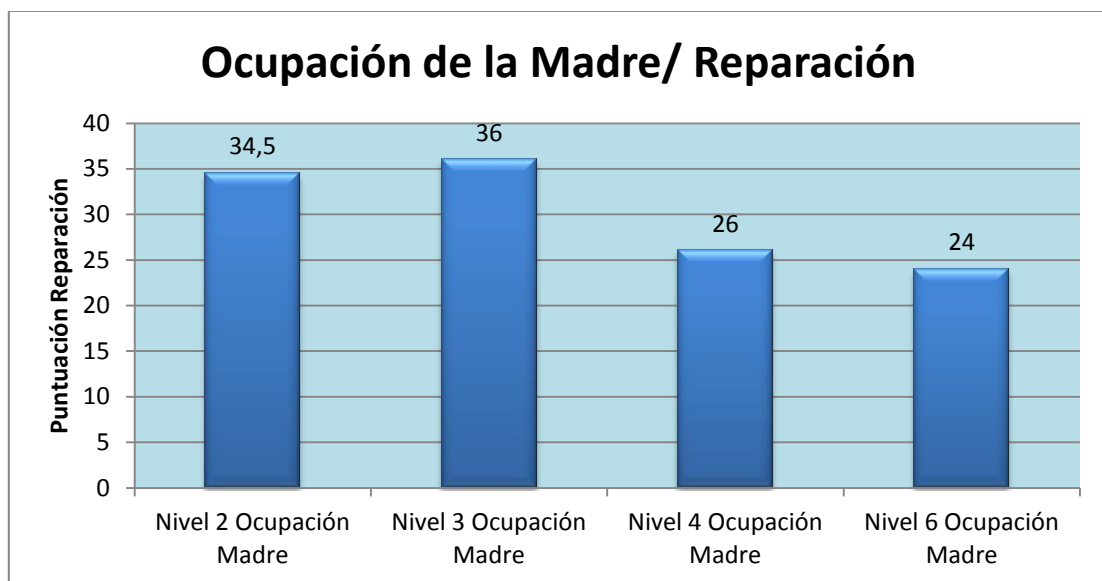


Figura 7 Relación entre los niveles 2, 3, 4 y 6 de ocupación de la madre y reparación.

En conclusión, se puede afirmar que:

- Existen diferencias significativas en las notas de los alumnos según el nivel de estudios y ocupación del padre.
- Existen diferencias significativas entre el nivel de ocupación de la madre y las tres dimensiones de la IE percibida: atención, claridad y sobre todo en reparación.

### 3.2. Análisis correlacional.

El principal objetivo de la presente investigación es: “comprobar la relación existente entre inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación), características socio-económicas familiares (nivel de estudios y ocupación de los padres) y rendimiento académico”, y para ello, se ha realizado la prueba T para muestras independientes (Pearson).

Tabla 2. Correlaciones entre las variables.

		Estudio Padre	Ocu. Padre	Estudio-Madre	Ocup. Madre	Nota Alumnos	Atención	Claridad	Reparación
Estudio Padre	Pearson	1	,453*	,329	,026	,483*	,124	,189	,152
	Sig. (bil.)		,020	,101	,901	,012	,546	,354	,458
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Ocupac. Padre	Pearson	,453*	1	,347	,598*	,376	,086	,182**	-,106*
	Sig. (bil.)	,020		,082	,001	,058	,677	,374	,607
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Estudio Madre	Pearson	,329	,347	1	,390	,395	,283	,147*	,026
	Sig. (bil.)	,101	,082		,049	,046	,162	,474	,898
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Ocupac. Madre	Pearson	,026	,598**	,390*	1	,205**	,436	,302	-,224
	Sig. (bil.)	,901	,001	,049		,315	,026	,134	,271
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Nota Alumnos	Pearson	,483*	,376	,395*	,205*	1	,167*	,164	-,038*
	Sig. (bil.)	,012	,058	,046	,315		,415	,424	,854
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Atención	Pearson	,124	,086	,283	,436	,167	1	,657*	,101
	Sig. (bil.)	,546	,677	,162	,026	,415		,000	,623
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Claridad	Pearson	,189	,182	,147	,302	,164	,657	1	,183
	Sig. (bil.)	,354	,374	,474	,134	,424	,000		,372
	N	26	26	26	26	26	26	26	26
Reparación	Pearson	,152	-,106	,026	-,224	-,038	,101	,183	1
	Sig. (bil.)	,458	,607	,898	,271	,854	,623	,372	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26



Como se observa en la Tabla 2, se han encontrado correlaciones significativas entre las siguientes variables:

a) Entre las variables socio-demográficas:

- Entre Estudios del Padre y Ocupación del Padre, correlación 0,020.
- Entre Ocupación del Padre y Ocupación de la Madre, correlación 0,001.
- Entre Estudios de la Madre y Ocupación de la Madre, correlación 0,049.

b) Entre las variables socio-demográficas y la nota de los alumnos:

- Entre Estudios del Padre y Notas Alumnos, correlación 0,012 (ver Figura 8).

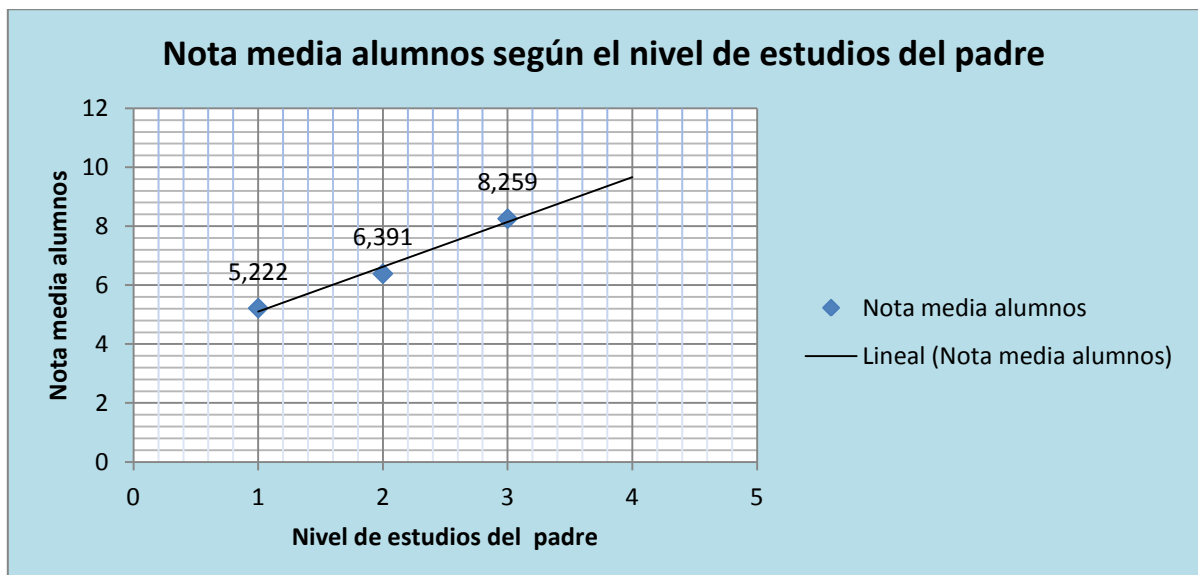


Figura 8. Correlación entre el nivel de estudios del padre y la nota media de los alumnos.

Relación entre inteligencia emocional percibida, rendimiento académico y características socio-económicas familiares en alumnos de 6º curso de Educación Primaria.

- Entre Estudios de la Madre y Notas Alumnos, correlación a 0,046 (ver Figura 9).

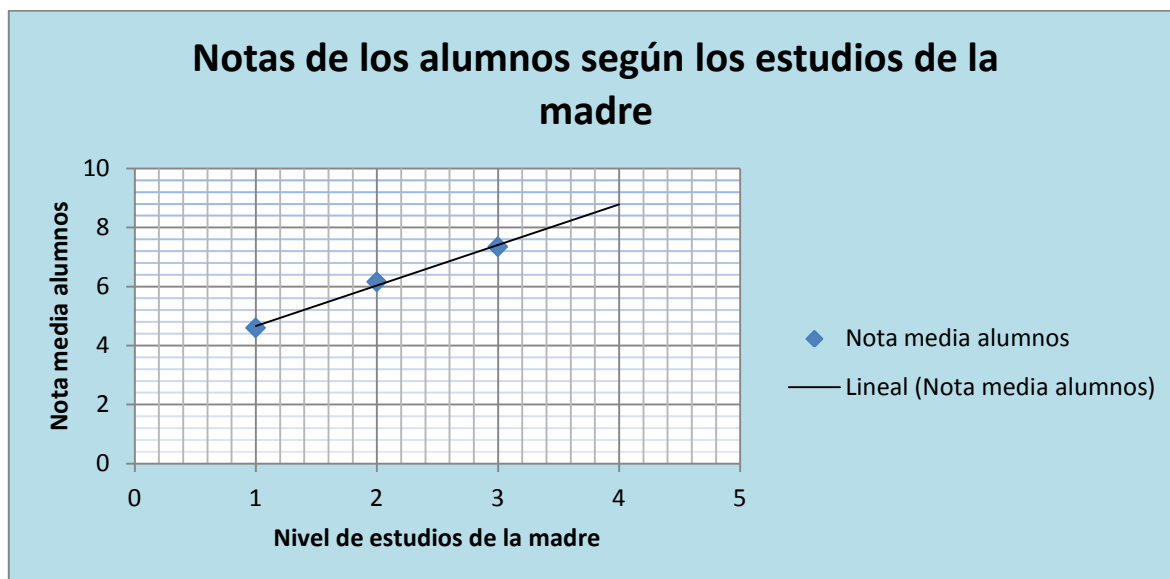


Figura 9. Correlación entre estudios de la madre y la nota media de los alumnos.

- c) Entre variables socio-demográficas e inteligencia emocional:

- Ocupación de la Madre y Atención, correlación a 0,026 (ver Figura 10).

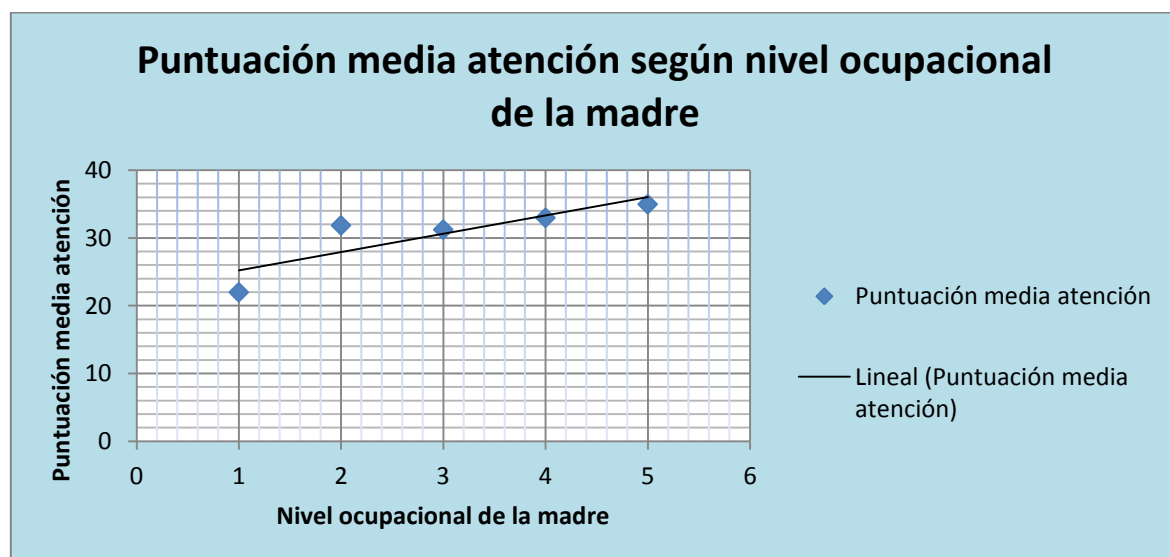


Figura 10. Correlación entre nivel ocupacional de la madre y puntuación media atención alumnos.

d) Entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional percibida:

- Atención con Claridad, correlación a 0,000 (ver Figura 11).

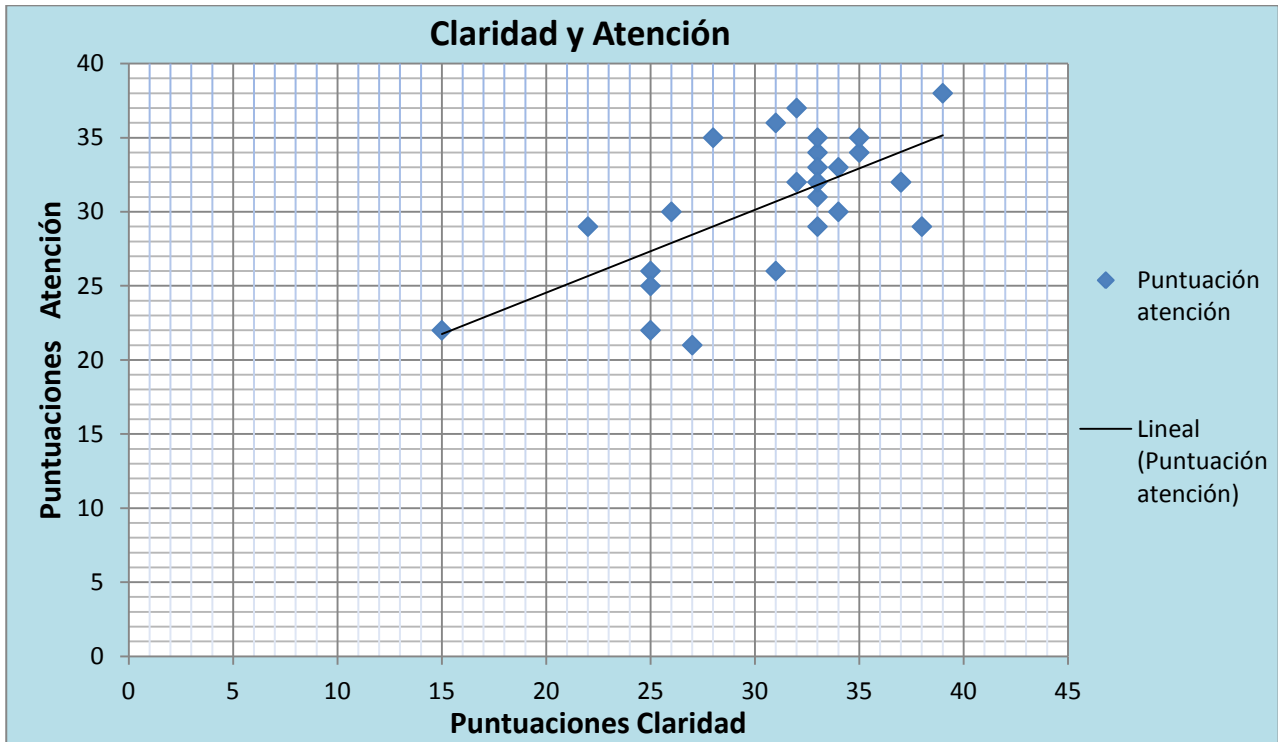


Figura 11. Correlación entre las puntuaciones de las dimensiones de IE percibida, claridad y atención.

De los resultados obtenidos, podemos afirmar que sí existe una relación entre los estudios del padre y de la madre y el rendimiento académico, entre en nivel ocupacional de la madre y la dimensión atención de la IE percibida y entre las dimensiones de la IE percibida claridad y atención; pero no se ha podido comprobar que las tres dimensiones de la IE percibida (atención, claridad y reparación) guarden relación con el rendimiento académico.

## 4. Conclusiones

En esta investigación se ha pretendido demostrar la relación entre inteligencia emocional percibida por el alumnado, característica socio-económicas familiares y el rendimiento académico. Para ello, se ha estudiado el nivel de inteligencia emocional percibida por el alumnado, las características socio-económicas familiares (nivel de estudios y ocupación de los padres)) y el rendimiento escolar en alumnos que cursan 6º de Educación Primaria. La inteligencia emocional percibida por el alumnado, ha sido analizada teniendo en cuenta sus tres dimensiones: atención, claridad y reparación, siguiendo a Salovey y Mayer (1997).

Después con los datos obtenidos en las diferentes pruebas realizadas, se ha llegado a unos datos estadísticos y objetivos sobre este grupo de alumnos en concreto.

La hipótesis planteada ha resultado ser confirmada parcialmente, ya que según las correlaciones realizadas se ha encontrado relación entre el nivel de estudios del padre y de la madre con el rendimiento académico, pero no entre IE percibida y rendimiento académico. Recientes investigaciones como las de Sánchez (2012), aunque no encuentran una relación directa entre IE percibida y rendimiento académico, sí han evidenciado una relación entre la IE y la salud mental de los alumnos, la cual a su vez influye de forma positiva en el rendimiento académico.

En cuanto a la tenencia de padres con nivel de estudios medio-alto, parece lógico, que conlleve para los alumnos un entorno familiar más propicio al esfuerzo académico, la posibilidad de ayuda y el refuerzo familiar en los estudios de los hijos, el afán de superación y de lograr una posición socio-cultural mejor que la de la generación anterior, y por todo ello, mayor rendimiento académico del alumnado. (Martínez, C y otros ,2010). La ocupación del padre, también es un predictor fiable del rendimiento académico de los alumnos, como se ha demostrado en la presente investigación con las diferencias en el rendimiento académico entre los alumnos con el padre en el nivel ocupacional 3: Trabajadores no cualificados y los del nivel 5: Pequeños autónomos sin asalariados. Parece probable que el mayor nivel ocupacional del padre proporciona mejores condiciones económicas para la familia, permitiendo incluso más dedicación de la madre a la educación de los hijos, y por ello, mayor rendimiento académico del alumnado.

También se ha encontrado una correlación significativa entre las variables socio-demográficas y la IE percibida, concretamente entre la ocupación de la madre y la atención, lo cual significa que a mayor nivel ocupacional de la madre, los hijos muestran mayor capacidad para sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Se puede interpretar esta relación como una contradicción, por ejemplo: el hecho de que una madre tenga una profesión de nivel alto frente a otra madre que realiza tareas en el hogar, significaría menor contacto con sus hijos y menor desarrollo de las capacidades emocionales como las de sentir y expresar sus sentimientos adecuadamente. Si bien también se puede entender, y es lo más probable que suceda de esta forma, que el mayor nivel ocupacional de la madre trae consigo mayor bienestar para ella y su familia puesto que los puestos de mayor calificación profesional llevan asociados mejores condiciones laborales, permiten el desarrollo profesional y contribuyen en mayor medida a alcanzar satisfacción personal y reconocimiento social (Lupica, C. & Cogliandro, G., 2012). En cambio, los puestos de baja calificación (en la presente investigación, nivel 1: Desempleado, nivel 2: Labores domésticas en el propio hogar, nivel 3: Trabajadores no cualificados (peón industria, peón agrícola, auxiliar geriatría...)) que conllevan extensas jornadas de trabajo y poca flexibilidad e ingresos bajos o insuficientes para atender las necesidades de los hijos, influyen desfavorablemente en el entorno familiar (Lupica, C. & Cogliandro, G., 2012) y en diversos aspectos de la educación de los hijos, como puede ser la educación emocional.

También es destacable, como en las dimensiones de la IE percibida Atención (sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada) y Claridad (comprensión correcta de los estados emocionales) se establecen diferencias según la ocupación de la madre, concretamente estas diferencias son significativas entre el nivel ocupacional 1 Desempleada y nivel 2: Labores domésticas en el propio hogar. Estas diferencias pueden encontrar su explicación en que las madres desempleadas pueden ser sinónimo de carencias económicas y personales en la familia que tienen consecuencias en la educación emocional de los hijos, mientras que las madres que se dedican a las tareas en el propio hogar, se le suponen suficientes ingresos familiares (su trabajo fuera del domicilio no es imprescindible) y ofrecen mejor y mayor atención a la educación de sus hijos.

Otro aspecto a resaltar, son las diferencias que se encuentran en la puntuación de los alumnos en la dimensión de IE percibida Reparación (capacidad de regular los estados emocionales correctamente) según sea la ocupación de la madre. Así, a mayor nivel ocu-

pacional de la madre la puntuación en Reparación disminuye. Puede justificarse este hecho, en que a mayor nivel ocupacional de la madre, la cual constituye el principal modelo y agente de la educación emocional en el ámbito familiar, se ve limitado el contacto y la relación con sus hijos y se verá perjudicada la regulación de las emociones por los mismos. Por ello, las madres dedicadas a las labores domésticas en el propio hogar o las trabajadoras no cualificadas (la mayoría de ellas con trabajos temporales), tienen la posibilidad de tener mayor contacto con sus hijos, y por ello los mismos adquieren una regulación de sus emociones más elevada.

Igualmente se ha hallado una correlación positiva entre dos de las dimensiones de la IE percibida, en concreto entre Atención y Claridad, lo cual viene a significar que está estrechamente relacionada en la muestra seleccionada, la capacidad de sentir y expresar adecuadamente sus sentimientos y la de comprenderlos.

Otro de los objetivos que se planteó en la presente investigación, era conocer que dimensión de la IE percibida era más alta en el grupo de alumnos de la muestra, y una vez realizado este análisis, resulta que el nivel más alto se encuentra en “Reparación” (capacidad de regular los estados emocionales correctamente) con una media de 34,076 frente a 31 de “Atención” y 30,692 de “Claridad”. Todo ello tiene como significado, teniendo en cuenta las tablas de evaluación del TMMS-24 (Extremera y otros, 2004), que según los resultados obtenidos, los alumnos muestran de media un nivel adecuado en las tres dimensiones de la IE percibida. Destacable es el hecho de la correlación que se establece entre Atención y Claridad (sig. (bilateral) = 0,000), lo cual indica que en la muestra seleccionada existe relación entre la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada y la capacidad de comprensión de dichos sentimientos.

En definitiva, y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones actuales señaladas en apartados anteriores y sobre todo, la necesidad de realizar mayor número de investigaciones, con muestras mayores y más heterogéneas, utilizar otro tipo de medidas de IE como las de ejecución (por ejemplo, el MSCEIT de Mayer, Salovey, Caruso(2002); adaptado al castellano por Extremera & Fernández- Berrocal (2002b)) y con mayor profundidad, es aventurado asegurar la relación entre IE, características socio-económicas familiares y rendimiento académico.

## 5. Prospectiva

A partir de esta investigación, se pueden abrir futuras líneas de trabajo, como por ejemplo:

- Teniendo en cuenta que la muestra utilizada en esta investigación ha sido muy reducida, sería conveniente repetirla ampliando el tamaño de la muestra analizada. Una muestra mayor, aportaría datos claros y fiables sobre la relación de la IE y las características socio-económicas familiares con el rendimiento académico.
- También sería conveniente ampliar la muestra a los demás cursos de Educación Primaria, e incluso a la Educación Infantil. Esta ampliación permitiría conocer cómo influyen las variables IE y características socio-demográficas en el rendimiento académico del alumnado en una franja de edad comprendida entre los 3- 12 años, comprobando así la evolución de la IE y la influencia del contexto familiar en una etapa de la vida del niño donde ambos aspectos son fundamentales, no solo de cara al rendimiento académico, también en su desarrollo integral y en la formación de su personalidad.
- Sería también interesante, de considerar además de la IE percibida por el alumnado, otros aspectos emocionales como pueden ser la IE emocional percibida por los padres sobre sus hijos o la IE interpersonal del alumnado mediante la realización de pruebas de ejecución.
- Igualmente, habría que ampliar los aspectos socio-económicos familiares considerados, y además de nivel de estudios y ocupación de los padres, considerar otros aspectos socio-económicos y culturales familiares como la disponibilidad de ordenador, conexión a Internet, y TV digital, por cable o vía satélite, la disponibilidad de lugar para estudiar, mesa de estudio, y material de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios) y el número de libros en el hogar. Pudiéndose también considerar otras variables que configuran lo que se ha denominado el “capital social” (Coleman, 1988; Bourdieu, 2001), que facilita la adquisición en la familia de valores y normas necesarios para el éxito en la escuela, como actitudes paternas hacia la educación, motivación a los hijos, ayuda en las tareas académicas, aspiraciones educativas para los hijos, actividades culturales en las que participa la familia, hábitos de trabajo, funcionamiento democrático en la toma de decisiones, estabilidad familiar, calidad de los registros lingüísticos utilizados, o nivel de comunicación dentro de la unidad familiar, entre otras ( Gil Flores, 2011).

- Respecto a la IE, habría que indagar en qué medida la Escuela, los docentes, contemplan y trabajan los aspectos emocionales de sus alumnos con respecto al resto de inteligencias.
- Otra línea de investigación, siguiendo la opinión de muchos autores: Vallés & Vallés (1999); Bisquerra (2000); Güell & Muñoz (2000); Hernández (2000, 2006); Teruel (2000, 2001); Extremera & Fernández-Berrocal (2002a); Segura & Arcas (2003); Perinat (2004); Gallego & Gallego (2004); Galindo (2005); Bueno, Teruel & Valero (2005); Marín, Teruel & Bueno (2006); Redorta, Obiols & Bisquerra (2006); sería la puesta en marcha de un programa de IE en el centro educativo donde se ha llevado a cabo esta investigación. Este programa, teniendo en cuenta las características de entorno y el bajo rendimiento académico que presenta un gran número de alumnos del centro, se dirigiría tanto a familias, docentes y alumnado de Educación Infantil como de Educación Primaria, aunque teniendo en cuenta la muestra seleccionada en la presente investigación, se presenta seguidamente el diseño de un programa para Educación Primaria.

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN-  
PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA  
EL CEIP FRANCISCO RODRÍGUEZ PERERA.**

**JUSTIFICACIÓN.**

El CEIP Francisco Rodríguez Perera se encuentra situado en una localidad del sur de la provincia de Badajoz, siendo una localidad pequeña (3.500 habitantes aproximadamente) que cuenta con escasos recursos socio-culturales y cuya población en una gran proporción se dedica a actividades agrícolas y trabajo temporal.

Las familias del centro, en su mayoría pertenecen a un nivel socio-económico y cultural medio-bajo, encontrándose innumerables problemas familiares y sociales como: desestructuración familiar, padres muy jóvenes, desempleo, escasos estímulos culturales,... problemas que se agudizan en una barriada marginal de la localidad, Barriada de Fátima (denominada popularmente como “Las cabilas”) donde provienen un gran número de alumnos que asisten al centro. En la localidad, existe un comedor social (“Comedor de



Alimentación Infantil”) dependiente de la administración autonómica, al cual asisten un gran número de alumnos del centro.

Existe un gran porcentaje del alumnado del centro, que presenta bajo rendimiento académico además de otras problemáticas asociadas como la escasa motivación e interés hacia las tareas escolares.

En base a todo lo anterior, se ha detectado un déficit emocional que debe ser corregido con la aplicación de un programa de IE, de forma que con su desarrollo se verán influidos positivamente tanto las carencias socio-afectivas como el bajo rendimiento que presenta un gran número de alumnos del centro. Además, la educación emocional forma parte importante del Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, y así es recogido en:

- *Sus finalidades:* 1. La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, (...) así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.
- *En los Objetivos de la Educación Primaria:*
  - m) *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, (...).*
- En las Competencias Básicas:
  - *Competencia social y ciudadana:*  
*En consecuencia, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo (...).*
  - *Autonomía e iniciativa personal*

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de

morar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.

Otros razones que justifican la realización de un programa de educación emocional en el centro, son:

1. Mejorar el ajuste psicológico del alumnado, lo cual influirá de forma positiva en sus vidas.
2. Aumentar la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Mejorar el rendimiento académico.
4. Frenar la aparición de conductas disruptivas y comportamientos antisociales.

De acuerdo al marco teórico adoptado en la presente investigación, se ha elaborado el programa de educación emocional siguiendo a Bisquerra (2003, 2007), el cual se apoya en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) y en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), modelo que es el de mayor apoyo empírico (y el más desconocido en el campo educativo español), y el que proporciona un marco muy útil para los programas de IE en la escuela (Fernández y Extremera, 2005). Por ello, el enfoque que adoptamos en el programa y respecto a la IE, es cognitivo y socio-emocional.

## **OBJETIVOS GENERALES.**

Los objetivos generales del programa son:

1. Favorecer el desarrollo integral del alumnado, solventando los déficits que arrastran de su entorno familiar.
2. Prevenir y/o compensar las consecuencias que tienen para el alumnado un desarrollo emocional inadecuado, como por ejemplo puede ser el rendimiento académico.
3. Mejorar el bienestar personal y social de los niños, contribuyendo de esta forma a que sean más felices.

Como objetivos específicos del programa, podemos destacar:

- Mejorar el conocimiento de las emociones propias y las de los demás.
- Gestionar adecuadamente las emociones propias para una adecuada competencia emocional en las relaciones sociales.

- Adquirir estrategias para el equilibrio personal, desarrollo de la autoestima y el control emocional.
- Favorecer el bienestar y una actitud positiva ante la vida.
- Mejorar las habilidades sociales personales y interpersonales como medida preventiva ante problemas socio-emocionales y para la mejora de la adaptación social del alumnado.
- Mejorar la convivencia escolar en el centro y en el aula fomentando la resolución pacífica de conflictos y las actitudes de respeto y tolerancia.
- Mejorar el rendimiento académico reduciendo el tono de activación general, potenciando un clima de aula positivo y aumentando la capacidad de atención, concentración y motivación del alumnado.
- Mejorar las habilidades de trabajo en grupo, erradicando los problemas de socialización.

## CONTENIDOS.

Siguiendo a Bisquerra (2003), planteamos los siguientes bloques de contenidos de la educación emocional para la etapa de educación primaria:

*Bloque 1: Conciencia emocional.* (Conocimiento emociones propias y las de los demás).

Se incluirán en este bloque, contenidos como: el análisis del comportamiento propio y de los demás, el distinguir entre pensamientos, acciones y emociones, comprensión de las consecuencias de las emociones, comunicación de emociones mediante lenguaje verbal y no verbal,...

*Bloque 2. Regulación de las emociones:* (Control de las emociones).

Se incluirán en este bloque, contenidos como: Pensamiento antes de la acción, técnicas de relajación y respiración, autoafirmación positiva, dialogar de forma asertiva,...

*Bloque 3. Autoestima:* (Consideración, valoración, estima que uno siente hacia sí mismo).

Se incluirán en este bloque, contenidos como: conocimiento de uno mismo (autoconcepto), expresión de sentimientos positivos hacia sí mismo, confianza en las propias posibilidades, aceptación propias limitaciones,...

**Bloque 4. Habilidades socio-emocionales:** (Conjunto de habilidades que facilitan las relaciones interpersonales).

Se incluirán en este bloque, contenidos como: saber esperar, compartir, respetar el turno, cumplir las normas, empatía, resolución de conflictos, aceptar la opinión de los demás, pedir, cooperar, agradecer,..

**Bloque 5. Habilidades de la vida:** (Son las habilidades para llevar un vida sana y equilibrada, superando problemas y desarrollando la responsabilidad).

Se incluirán en este bloque contenidos que facilitan el correcto funcionamiento emocional en los ámbitos familiar, escolar y social.

## **METODOLOGÍA.**

El programa de educación emocional, siguiendo a Bisquerra (2007), estará asentado en un enfoque constructivista, y se basará en una metodología activa y globalizada, que permita la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales.

Serán principios prioritarios la adecuada atención a la diversidad y atención individualizada. Las actividades tendrán un marcado carácter lúdico, teniendo en cuenta las características de la Etapa. Las experiencias emocionales creadas partirán de los conocimientos previos, intereses y necesidades del alumnado.

Es muy importante el papel del docente en un programa de educación emocional, mostrando siempre una actitud abierta, flexible y empática; y como mediador en el aprendizaje proporcionará modelos de actuación, motivará a la participación, animará a la cooperación y el debate,... Así, su labor se centrará en:

- Activar y facilitar la acción del niño, haciendo el aprendizaje dinámico y operativo.
- Descubrir y despertar sus intereses.
- Socializar el pensamiento para una mejor relación.
- Motivar al alumnado para despertar sus intereses por la reflexión y el pensamiento.
- Favorecer el desarrollo de estrategias emocionales.

## ACTIVIDADES.

- Para trabajar la conciencia emocional: “ Cuando te digo... quiero decir”, “ En este cuento”, “En el teatro”, “El juego de las emociones”, “ Las fotografías de la vida”, “El vocabulario emocional”, “La caja d ellas emociones”, “ Sentimos y vivimos”, “¡Adivinanza, adivinanza!” , “Plasmando emociones”,...
- Para trabajar la regulación de las emociones: “Las consecuencias de mis reacciones”, “Acción y reacción”, “Vamos al teatro”, “Sintiendo con las manos”, “Influyo en los demás”, “Relajando el cuerpo”, “El semáforo de las emociones”, “¡No te descontroles!” , “Tómame tu tiempo”, “Plástica y emociones”,...
- Para trabajar la autoestima: “Tú puedes hacer cosas diferentes”, “Flexión y movimiento”, “Tú y yo no vemos lo mismo”, “Así opino yo”, “Controlo mi cuerpo”, “Así soy yo”, “¿Cómo sería si...?, ¿Qué ven los demás en mí?, “Cada persona espera algo diferente de mí?,...
- Para trabajar las habilidades socio-emocionales: “Nuestro rompecabezas”, “Imaginar y adivinar”, “Ayudando a un amigo”, “¿Qué hacer en vez de...?”, ¿Qué se sentirá?”, “Encuentros”, “Los demás también sienten”, “Identificar relaciones”, “Actuando con asertividad”, “Todo un monumento”,..
- Para trabajar las habilidades de la vida y el bienestar: “La silueta de mis amistades”, “ Mi juguete preferido”, “Gafas de colores”, “ Un domingo familiar”, “Cometa de amistad”, “Yo hablo, tú no me escuchas”, “La tómbola”, “Críticos de televisión”, “Cuento con mi familia”,...

## TEMPORALIZACIÓN Y MOMENTOS DE LA INTERVENCIÓN.

Este programa de educación emocional, por la importancia que tiene en la formación integral del alumnado del centro y por la necesidad de un periodo extenso de tiempo para obtener resultados significativos, se temporaliza para un curso escolar completo, con el propósito que tenga continuidad y progresión en cursos venideros.

La aplicación del programa, es decir, la intervención, se llevará a cabo en los siguientes momentos:

- En las materias curriculares.
- De forma interdisciplinar en todas las materias, mediante la coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado.
- En las actuaciones de tutoría.
- Y en las actividades extraescolares.

Además, se completará y optimizará la intervención de este programa, mediante la aplicación de otros programas de educación emocional de forma paralela.

## **EVALUACIÓN.**

La evaluación del programa de educación emocional, se realizará en tres ámbitos diferenciados, teniendo en cuenta los sectores de la comunidad educativa implicados:

- Evaluación del programa de educación emocional (Objetivos, contenidos, actividades, metodología,...).
- Evaluación de las emociones en el alumnado (Para comprobar los resultados, avances dificultades, déficit,... emocionales de los alumnos tras la aplicación del programa).
- Evaluación de los docentes (Para valorar su actuación e implicación en el desarrollo del programa y detectar las necesidades formativas).
- Evaluación de las familias (Aunque las actividades del programa se dirigen principalmente al alumnado, es muy positivo y necesario contar con la colaboración, participación y opinión de los padres en el programa).

## 6. Bibliografía

### *Referencias bibliográficas*

- Adell, M. A. (2006). Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Arribas, J.M. (2008). Las relaciones interpersonales y la mejora de la convivencia. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Artunduaga M. (2008). Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad, *Revista Panamericana de Salud Pública*, Universidad Complutense de Madrid,(España).
- Bandura,A.(1982).Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (Eiq): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional- Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2000). Educar para el siglo XXI. Ayudar a crecer, a pensar y a convivir. Madrid: CCS.
- Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.
- Gumora, G. & Arsenio, W. (2002). Emotionally, emotions regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40, 395- 413.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social: Apuntes provisionales.Revista Zona abierta. Núm. 94-95, 2001. Fundación Pablo Iglesias.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Coleman, J. S. (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, vol. 94, suplemento, pp. 95-120.
- Espejo, E. García-Salmones, J. & Vicente, F. (2000). *El programa para el desarrollo y mejora de la Inteligencia Emocional*. Madrid.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157).
- 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). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández-Abascal, E. G., Martín Díaz, M. D., & Jiménez Sánchez, M. P. (2003). Psicología de la Emoción y la Motivación. En E. G. Fernández-Abascal, M. D. Martín Díaz, & M. P. Jiménez Sánchez (Eds.), *Emoción y Motivación* (vol. 1). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63- 93.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006b). Special issue on emotional intelligence: An overview. *Psicothema*, 18, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008b). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001).



Cultura, Inteligencia Emocional Percibida y Ajuste Emocional: Un estudio Preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4, 8-9.

Ferrando, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D. & Hernández, D. (2007). Exploración de las relaciones entre la inteligencia emocional autopercebida y los rasgos de la personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (p.84). Málaga, España.

García Hoz, V. (coord., 1990): La Educación personalizada en la familia. Madrid, Rialp

Gil Flores, J. (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. Vol. 23. Núm. 1, 2011. Pp. 141- 154.

Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psycothema*, 18, 118-123.

Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez Dacal, O. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.

González, R., Valle, A., Núñez, J. & González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psycothema*, 8(1), 45-61.

Güell, M. & Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona. Paidós.

Guil, R. & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-

Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235- 254.

Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003a). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 56 años*. Madrid. SM.

Ibarrola, B. & Delfo, E. (2003b). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid. SM.

Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 21- 48.

- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.118). Málaga, España.
- Jiménez, M. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. *Boletín de Psicología*, 93, 21- 39.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En: El fracaso escolar. Marchesi, A. & Hernández, C.( Coords.) pp. 99- 110. Fundación para la Modernización de España. Valencia: Ediciones doce calles.
- León-Rodríguez, D. A. & Sierra-Mejía, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las secuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, (1), 35-45.
- Martínez Otero, V. (1996). *Factores determinantes del rendimiento académico en la Enseñanza Media*: Madrid: Publicación del Colegio de Psicólogos de Madrid:(1996).
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112- 117.
- Mestre, J.M., Palmero, F. & Guil, R. (2004) Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F.
- Mora, J. A. & Martín, M. L. (2007) Inteligencia Emocional y personalidad. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (p.163). Málaga, España.
- Palacios, J. (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (eds). El fracaso escolar. Madrid: doce calles.
- Palmero (Coords.), *Procesos psicológicos básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía* (pp. 249-280). Madrid: McGraw-Hill.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examinig the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Pascual, V. & Cuadrado, M. (2001) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Pérez, N. & Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad de Chile. Chile.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J. & Uribarri, M. (2007). Guidance in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(5), 159-178.
- Ruiz de Miguel (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de educación*. 12(1). Pp. 81-113.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Teruel, M. P. (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 141-152.
- Traveset, M. (1999). Educación emocional: estrategias de intervención. *Aula de innovación educativa*, 89, 15-20.
- Vallés Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

Zeidner, M., Roberts, R. & Matthews, G. (2008). The Science of Emotional Intelligence: current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.

### *Fuentes electrónicas*

CASEL. Web americana dedicada a la promoción y difusión del aprendizaje emocional y social en la escuela. Acceso el 6/12/2012. Disponible en <http://www.casel.org>

Fernández, P. y Extremera, N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* [en línea] 2005, vol. 19. Acceso el 3/12/2012. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411927005>.

Gil Flores, J. Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria1 (2012): *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013. Acceso el 2/12/2012) En [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362\\_162.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_162.pdf)

Jimenez, M.I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 41, Núm. 1, sin mes, 2009, pp. 69-79. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia. Acceso el 8/12/2012 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80511492005>

Laboratorio de IE. Facultad Psicología, Universidad de Málaga. Acceso el 9/12/2012. Disponible es: <http://campusvirtual.uma.es/intemo/>

Laboratorio de John Mayer. Acceso el 1/12/2012. Disponible en: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/)

Laboratorio de Peter Salovey. Acceso el 2/12/2012. Disponible en: <http://research.yale.edu/cgi-bin/cgiwrap/miehot/helab/home.cgi>

Lupica, C. & Cogliandro, G. (2012). Madres en empleos de baja calificación ocupacional: El impacto en su bienestar y en el de su familia. *Observatorio de la Maternidad de Argentina*. Acceso el 6/12/2012 Disponible en [www.unav.es/.../b/top/.../Observatorio-Maternidad\\_Newsletter-50.pdf](http://www.unav.es/.../b/top/.../Observatorio-Maternidad_Newsletter-50.pdf)

Martínez, C. y otros (2010). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un Enfoque de Género. *IDEAS, Investigaciones de Economía de la Educación*, Vol. 5. Universidad Pontificia de Comillas.

Acceso el 2/12/2012. Disponible en:

<http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/113.pdf>

Miró, J. (2010). El rendimiento escolar. La anomalía española. Instituto de Estudios del Capital Social (INCAS) de la Universidad Abat Oliba CEU de Barcelona. (Acceso el 4/12/2012). En: <http://www.uaoceu.es/es/investigacion/catedras-e-institutos/instituto-del-capital-social/estudios-y-publicaciones/monograficos/el-rendimiento-escolar.-la-anomalia-espanola>

Reyes, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Acceso el 5/12/2012 Disponible en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/tesis/Salud/Reyes\\_T\\_Y/Reyes\\_T\\_Y.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/Reyes_T_Y.htm)

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol. 12, Núm. 1 (2001), pp.81-113. Acceso el 1/12/2012 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>

Sánchez, M. (2012). Impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de la ESO. Trabajo Fin de Máster. UNIR. Acceso el 12/12/2012. Disponible en: [http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/776/2012\\_09\\_24\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/776/2012_09_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)

TMMS-24 con referencias. UNED. Acceso el 20/11/2012 Disponible en: <http://www.uned.es/competenciasemocionales/TMMS24%20con%20referencias.pdf>

Tonconi, Q. J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Económica de la UNA- PUNO. *Revista electrónica de Educación y Desarrollo*. (2)11. Acceso el 4/12/2012. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

## **ANEXOS.**

- **AUTORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA PADRES:**

**Nombre y Apellidos del Alumno:** .....

**Estimado padre/madre/ tutor/a del alumno arriba indicado:**

Soy estudiante del **Máster de Neuropsicología y Educación** de la **Universidad Internacional de la Rioja** y dentro de dicho Máster estoy llevando a cabo un estudio científico sobre *inteligencia emocional, rendimiento académico y variables socio-demográficas*. El objetivo del estudio es *investigar si existe relación entre las emociones, variables socio-demográficas y el rendimiento académico de los alumnos/as* Por ello, solicito su autorización para que su hijo/a participe voluntariamente en este estudio.

*El estudio consiste en completar el nivel de estudios y profesión de los progenitores (a la vuelta de esta hoja, para completar por los padres) y un cuestionario para el alumno, el cual contiene 24 preguntas. Le tomará contestarlo aproximadamente 15 minutos. El proceso será estrictamente anónimo y confidencial y el nombre del alumno no será utilizado para nada.*

*He leído el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) (arriba indicado), participe en el estudio de Antonio Valero García con intereses científicos.*

Por todo ello, firma la presente autorización en Villanueva del Fresno, a \_\_\_\_ de noviembre de 2012.

Firmado.: Padre, madre o tutor/a.

• **DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS A CUMPLIMENTAR POR LOS PADRES:**

**1.- DATOS DE LA MADRES.**

**A) Nivel de estudios de la madre** (Señale con un círculo entre las 5 opciones):

- 1) Sin estudios
- 2) Estudios Primarios (Educación Primaria)
- 3) Estudios Secundarios (Bachillerato, Formación Profesional (FP)).
- 4) Estudios Universitarios
- 5) Estudios de Postgrado

**B) Profesión de la madre:** .....

**2.- DATOS DEL PADRE.**

**A) Nivel de estudios del padre** (Señale con un círculo entre las 5 opciones):

- 1) Sin estudios
- 2) Estudios Primarios
- 3) Estudios Secundarios
- 4) Estudios Universitarios
- 5) Estudios de Postgrado

**B) Profesión del padre:** .....

Muchas gracias por su colaboración.

### **CUESTIONARIO ALUMNOS INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA.**

Lee atentamente cada frase y indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo

1	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5



Valero García, Antonio