

P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 12, NO. 22 ENERO-JUNIO DE 2020



CORTOMETRAJES; ESTRÉS; MOBBING, MATEMÁTICA;
INTELIGENCIA EMOCIONAL

C O N T E N I D O

USO DE CORTOMETRAJES PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN ANÁLISIS DESDE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA 14
Jesús Bernardo Miranda Esquer, María Alejandra Ruiz Guzmán y Rafael Osuna Arredondo

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA 30
Laura Abellán Roselló

ESTRÉS LABORAL EN PRESTADORES DE SERVICIO SOCIAL DE ENFERMERÍA EN HOSPITALES DE MICHOACÁN 46
Ma. Martha Marín Laredo, Josefina Valenzuela Gandarilla, Azucena Lizalde Hernández, Consuelo Alejandra Escobedo Colorado y Margarita Alejandra Delgado Ávalos

MIRADAS TRANSCOMPLEJAS DE LA DÍADA: EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA – ANTROPOÉTICA 58
Milagros Elena Rodríguez

DEVELANDO EL ROSTRO DEL MOBBING DOCENTE UNIVERSITARIO: PREVALENCIA, TIPOLOGÍA, ACCIONES HOSTILES Y GRUPOS DE RIESGO 77
Rebeca Del Pino Peña

RELACIÓN ENTRE PERFIL DE INGRESO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA 92
Aurora Sierra Canto, Janet Carolina Negrón Espadas, Lizbeth Paulina Padrón Ake, Dallany Trinidad Tun González y Jorge Armando Argáez Sosa

COMPROMISO DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO COMUNITARIO	103
---	------------

José Gregorio Lemus Maestre

RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN VERBAL Y HABILIDADES MENTALES EN UNIVERSITARIOS	122
---	------------

Aurora Sierra Canto, Janet Carolina Negrón Espadas y Jorge Armando Argález Sosa

NORMAS PARA COLABORADORES

RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DISMINUCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND DECREASE DISRUPTIVE BEHAVIOR IN PRIMARY EDUCATION

Laura Abellán Roselló

Doctora en Educación. Facultad de Educación. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). laura.abellan@unir.net
ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Recibido: 01 de mayo de 2019
Aceptado: 02 de septiembre de 2019

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en determinar si la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional por parte del alumnado cursando primer ciclo de Educación Primaria, resulta una medida eficaz de cara a disminuir las características propias de las conductas disruptivas que se dan en el aula. Participaron un total de 150 estudiantes (55.3% niñas y 44.7% niños) cursando primer ciclo de Educación Primaria en tres centros públicos situados en la localidad de Castellón de la Plana (España). La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 6 y 8 años de edad ($M= 91.24$; $DT=3.54$). Se utilizó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pretest y postest. Para evaluar la Inteligencia Emocional se utilizó el modelo abreviado del cuestionario de Bar-On ICE: NA (2005), y para medir las características de posibles conductas disruptivas se utilizó la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales, validado por Andrade, Betancourt y Vallejo (2010). La intervención para mejorar las competencias emocionales del alumnado se desarrolló a través de 28 sesiones de 45 minutos donde se trabajó la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida. Los resultados muestran, un incremento estadísticamente significativo en habilidades interpersonales, intrapersonales y en adaptabilidad; un descenso de la capacidad para gestionar situaciones estresantes; y una disminución de los problemas de pensamiento y del rompimiento de las reglas. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación primaria, conducta disruptiva

Abstract

The aim of this study is to determine whether the acquisition of Emotional Intelligence tools by students in the first cycle of Primary Education is an effective measure to reduce the characteristics of disruptive behavior in the classroom. A total of 150 students participated (55.3% girls and 44.7% boys) in the first cycle

of Primary Education in three public schools located in the town of Castellón de la Plana (Spain). The age of the participants was between 6 and 8 years old ($M= 91.24$; $DT=3.54$). A quasi-experimental design of a single group with pre-test and post-test was used. To assess Emotional Intelligence, the abbreviated model of the Bar-On ICE questionnaire was used: NA (2005), and to measure the characteristics of possible disruptive behaviors the Emotional and Behavioral Problems Scale was used, validated by Andrade, Betancourt and Vallejo (2010). The intervention to improve students' emotional competencies was developed through 28 sessions about 45-minutes where emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, socio-emotional skills and life skills were worked on. The results show a statistically significant increase in interpersonal and intrapersonal skills and in adaptability; a decrease in the capacity to manage stressful situations; and a decrease in thinking problems and rule breaking. The theoretical and practical implications of the results are discussed.

Key words: emotional intelligence, primary education, disruptive behavior

Introducción

La última década ha supuesto, en los países desarrollados, un cambio tanto en el concepto de Educación como en la función que la escuela debe desempeñar en la formación de las futuras generaciones. El sistema educativo del siglo XX, diseñado para la formación intelectual de la juventud, que valoraba sobre todo el rendimiento académico, ha evolucionado, pasando a integrar conceptos tales como la interculturalidad, la inclusión y la enseñanza en valores (Adell y Castañeda, 2015; Aguerrondo, 1999; Reimers y Chung, 2016). De este modo, el actual sistema educativo tiene como principal objetivo la formación integral del alumnado (Ley Orgánica 8/2013; Real Decreto 126/2014; Real Decreto 1105/2014) para que, en el futuro, participe en una sociedad justa, democrática e igualitaria. Un discurso totalmente aceptado, donde nadie cuestiona la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades generadas por las características propias del siglo XXI: globalización, acceso casi inmediato a la información, movimientos migratorios, crisis económica y el individualismo (Martuccelli y Santiago, 2017; Pizarro, 2016; Ruiz de Querol y Buira, 2007; Solimano, 2017).

Estas necesidades han derivado en tener que prestar atención en las escuelas a las conductas disruptivas que mantiene el alumnado. La literatura existente coincide en definir como conductas disruptivas aquellas conductas persistentes, de gravedad leve y muy frecuentes, que se producen en el aula o en el recinto escolar y que, aunque no implican violencia, dificultan o interrumpen la convivencia y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Aguado, 2010; Mokobane, Pillay y Meyer, 2019; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Sánchez, Mengual, Gómez y Valero, 2017; Uruñuela, 2007). Si bien existen diferentes clasificaciones, hay consenso a la hora de afirmar que las conductas disruptivas han aumentado en los últimos años, tanto en frecuencia como en intensidad (Álvarez, Castro, González-González de Mesa, Álvarez-Martino y Campo, 2016; Sánchez, et al., 2017; Veenman, Luman, Oosterlaan, 2018). De hecho, son muchos los estudios publicados recientemente en torno a esta problemática, muchos con el objetivo de avanzar en la búsqueda de soluciones (Álvarez et al.,

2016; Farmer y Floyd, 2016; López-Jiménez, Valero-Valenzuela, Anguera y Díaz-Suárez., 2016; Mestre, Turanzas, García-Gómez, Guerra, Cordon, De La Torre y Lopez-Ramos, 2019; Racz, O'Brennan, Bradshaw y Leaf, 2016).

En general, los autores ofrecen una explicación multifactorial de la conducta disruptiva (Henández y Ardón, 2015; Ortega et al, 2003; Lekwa, Reddy, y Shernoff, 2019; Torrego y Fernández, 2006; Uruñuela, 2006), por lo que parece lógico señalar que la solución debe ser integral, ofreciendo una respuesta en todos los ámbitos: social, familiar, individual y escolar (Ortega et al., 2003; Uruñuela, 2007). En este sentido, en los últimos años las instituciones educativas han implementado numerosas medidas a nivel escolar para intentar prevenir y solucionar estas conductas disruptivas, con planes de convivencia y protocolos de actuación y mediación escolar, por un lado, y con campañas públicas contra el acoso y la violencia escolar, por otro. Sin embargo, ninguna de estas medidas ha obtenidos resultados notables debido, por un lado, a la falta de continuidad de dichos planes y protocolos, que dependen, en gran medida, del apoyo político del momento; y, por otro, a la falta de formación del profesorado para su aplicación efectiva (Ortega et al. 2003).

En este contexto, diversas investigaciones evidencian una relación significativa y positiva entre aspectos propios de los problemas de conducta y el nivel de Inteligencia Emocional (Cook, Greenberg y Kusche, 1994; MacCann, Jiang, y Brown, 2020; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Mollá, Prado y Martínez, 2015), habida cuenta de que la Inteligencia Emocional sirve para lograr la estabilidad emocional (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003; Mestre, et al. 2019; Sarrionandia y Garaigordobil, 2017) que es, precisamente, de lo que carece el alumnado con conductas disruptivas (Mokobane, et al., 2019; Richaud y Mesurado, 2016; Ruvalcaba, Gallegos y Fuerte-Nava, 2017; Ruvalcaba, Gallegos, Villegas y Lorenzo-Alegría, 2016; Samper, Mestre y Malonda, 2015). Al mismo tiempo, estudios recientes asocian una baja inteligencia emocional con altos niveles de conductas disruptivas (Cejudo, 2017; Cook et al., 2016; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; MacCan, et al., 2020).

En este punto, cabe señalar que la Inteligencia Emocional puede aprenderse y que mejora con la práctica (Ambrona, López-Pérez y Márquez-González, 2012, cit. a Grewall, Brackett y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008), tal y como demuestran diversos estudios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008, citando a Lopes y Salovey, 2004; Maurer y Brackett, 2004; Veenman, et al., 2019).

En esta línea, numerosas investigaciones reflejan los beneficios de la Inteligencia Emocional en la vida de las personas (Martin-Raugh, Kell y Motowidlo, 2016; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Serrat, 2017). Al mismo tiempo, estudios recientes destacan que una baja inteligencia emocional se asocia a un alto nivel de conductas disruptivas en el aula (Cejudo, 2017; Cook et al., 2016; Estévez, Segura y Jiménez, 2019; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010).

El propósito de este trabajo es demostrar que la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional ayuda a disminuir las conductas disruptivas en el aula. Si, como ya se ha mencionado, la inteligencia emocional

influye en las conductas disruptivas que muestra el alumnado, se puede plantear la siguiente hipótesis: Se espera que la adquisición de herramientas de la Inteligencia Emocional por parte del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria ayudará a disminuir los comportamientos propios de las conductas disruptivas en las aulas.

Método

Diseño y participantes

Dado que el presente estudio pretende establecer la probable relación entre dos factores o variables, el dominio por parte del alumnado de herramientas de Inteligencia Emocional y la disminución de los Problemas de Conducta en el aula, se ha optado por un enfoque cuantitativo a través de un estudio de tipo empírico-analítico, en concreto, un estudio descriptivo de encuesta, como un estudio transversal medido en dos momentos separados en el tiempo. Entre el pretest y el postest se ha realizado una intervención de 28 sesiones con una duración de 45 minutos cada una, repartidas en 6 meses donde se han trabajado las siguientes competencias; Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socioemocionales y Bienestar emocional tal y como marca en Bisquerra, et al, (2009) para mejorar las competencias emocionales del alumnado cursando Educación Primaria.

La muestra está constituida por 150 estudiantes (55.3% niñas y 44.7% niños) cursando primer ciclo de Educación Primaria en tres centros públicos situados en la localidad de Castellón de la Plana (España). La edad de los participantes está comprendida entre los 6 y 8 años ($M= 91.24$; $DT=3.54$). El alumnado participó voluntariamente tras obtener el consentimiento informado por parte de sus padres/madres/tutores. Este estudio tuvo el permiso de todos los centros educativos participantes y los datos se han tratado en todo momento atendiendo a la normativa de protección de datos vigente.

Variables e instrumentos

Se han utilizado dos instrumentos, uno para medir el nivel de Inteligencia Emocional del alumnado, y otro para determinar las posibles características, propias de las conductas disruptivas, que puedan presentar en el aula.

Se eligió el modelo abreviado del BarOn ICE: NA, un cuestionario adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) para medir las habilidades emocionales y sociales de niños, niñas y adolescentes entre 7 a 18 años. Dicho modelo está basado en el instrumento original, el EQi-YV BarOn *Emotional Quotient Inventory*, elaborado por BarOn (1997), y consta de 30 ítems divididos a partes iguales en cuatro escalas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, y manejo del estrés, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Subescalas de BarOn ICE: NA

Escala	Ítems relacionados
Intrapersonal	2, 6, 12, 14, 21, 26
Interpersonal	1, 4, 17, 23, 28, 30
Adaptabilidad	10, 13, 16, 19, 22, 24
Manejo del estrés	5, 8, 9, 15, 27, 29

Fuente: Extraído de BarOn (2005, p.5)

Ugarriza y Pajares (2005) validaron el cuestionario, con estudiantes matriculados en centros educativos españoles, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbath de 0,77.

Respecto al instrumento de medición de las posibles conductas disruptivas que pueda presentar el alumnado objeto de estudio, se eligió la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales que consta de 39 ítems, validada por Andrade, et al. (2010) con un nivel de fiabilidad de esta prueba satisfactoria. En concreto, los valores de alfa de Cronbath para cada una de las siete subescalas son los siguientes: depresión (0.88), rompimiento de reglas (0.85), conducta agresiva (0.73), consumo de alcohol y tabaco (0.78), problemas somáticos (0.76), problemas de pensamiento (0.60) y lesiones auto infringidas (0.74). (Véase Tabla 2).

Tabla 2.

Subescalas de la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales

Subescala	Ítems relacionados
Depresión	1 a 8
Rompimiento de reglas	9 a 15
Conducta agresiva	16 a 23
Problemas somáticos	24 a 28
Problemas de pensamiento	29 a 31
Lesiones auto-inflingidas	32 a 34

Fuente: Adaptado de Andrade, et al. (2010, p.7)

A la hora de diseñar el cuestionario final, los ítems del apartado “consumo de alcohol y tabaco” fueron eliminados por considerar que no era determinante para el presente estudio debido a la edad del alumnado (entre 7 y 8 años de edad). Asimismo, se eliminaron las subescalas, y se presentó al alumnado un único listado, de cara a facilitar la comprensión del cuestionario.

Análisis de datos

Los datos se han analizado mediante el programa estadístico SPSS 25.0. La prueba estadística para comparar los datos obtenidos en el pretest y postest es la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas, habiendo comprobado previamente una correlación significativa entre ambas variables. También se ha realizado un contraste de medias pretest y postest sobre los resultados de cada cuestionario. El análisis estadístico se ha realizado con una

significación de 0,05. También cabe reflejar que para el presente estudio se ha obtenido un valor de Alfa de Cronbach de 0,73 en las escalas utilizadas.

Resultados

Resultados de las medias de cada cuestionario en pretest y postest

Antes de comenzar a comparar los resultados obtenidos en las diferentes variables del presente estudio, se muestran las medias obtenidas por el alumnado en cada uno de los cuestionarios utilizados, tanto en la fase pretest como en la postest, para 1) determinar el nivel de desarrollo emocional y conductual inicial, 2) observar el nivel obtenido en cada cuestionario después de realizar las actividades en el aula, 3) comparar los resultados. Las medias obtenidas, así como los valores máximo y mínimo, el percentil 50 y la desviación estándar pueden observarse en la Tabla 3.

Tabla 3.

Medias de los valores obtenidos en los cuestionarios pretest-postest

Cuestionarios		Media	Mín	Máx	Mediana	Desv. estándar
Inteligencia Emocional	PRE	84,68*	65	98	85	7,17
	POST	88,80*	80	99	88	4,88
Problemas emocionales y conductuales	PRE	53,70*	39	83	50	10,44
	POST	50,74*	39	78	48	9,45

* p< .05. **p< .01.

Altas puntuaciones en el cuestionario de BarOn indica altos niveles de inteligencia emocional, mientras que una puntuación alta en la Escala de Problemas Emocionales y Conductuales evidencia una mayor posibilidad de protagonizar conductas disruptivas en el aula. En este sentido, Con un nivel de significación de 0,05, las medias reflejan una muestra con un nivel previo de inteligencia emocional medio 85 (84,68), del mismo modo que la media relativa a las dificultades emocionales y conductuales se sitúa cerca del valor 50 (53,70), lo que también significa que es un valor medio.

Correlación bivariada de Pearson

En la tabla 4 se observa que existe correlación significativa entre Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas, ya que la significación es 0,032 y por tanto menor de 0,05. La correlación de Pearson ($r = 0,457$) señala que se sí existe correlación.

Tabla 4.

Prueba correlación bivariada de Pearson entre Inteligencia Emocional y Conductas Disruptivas

		Inteligencia Emocional	Conductas Disruptivas
Inteligencia	Correlación de	1	,457*
	Pearson		,032
	Sig. (bilateral)	150	150
	N		
Rendimiento	Correlación de	,457*	1
	Pearson	,032	
	Sig. (bilateral)	150	150
	N		

* p< .05.

Prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas

En la Tabla 5, para la variable Intrapersonal se observa que el valor del estadístico t es -3,63 y, dado que la diferencia está comprendida entre los valores -1,40 y -0.40, y que la diferencia entre las dos medias es de 49, valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede rechazar que las medias de ambas muestras sean estadísticamente diferentes o, lo que es lo mismo, que la diferencia entre ambas medias es estadísticamente significativa con un nivel de significación de 0,05.

Tabla 5.

Prueba t de Student para la variable Intrapersonal pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
				Intrapersonal pre-post	-0,90		

p< .05.

La Tabla 6 indica que el valor de t para la variable Interpersonal es -4,30, oscilando la diferencia entre -2,02 y -0,74, por lo que, dado que la diferencia entre las dos medias es de 49 y que dicho valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza t = -3.63 y nos dice que la diferencia estará comprendida entre los valores -1,40 y -0.40, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media para una significación de 0,05.

Tabla 6.

Prueba t de Student para la variable Interpersonal pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
				Interpersonal pre-post	-1,38		

p< .05.

Los resultados de la prueba t de Student para la variable Adaptabilidad (Véase Tabla 7) muestran que el valor del estadístico t es -5,54 e indican que la diferencia estará comprendida entre los valores -1,06 y -0,50. Dado que la diferencia entre las dos medias es 49, un valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras en relación a su media con una significación de 0,05.

Tabla 7.

Prueba t de Student para la variable Adaptabilidad pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	diferencia
				Inferior	Superior		
				Adaptabilidad pre-post	-0,78		

p< .05.

La Tabla 8 para la variable Manejo del estrés señala un valor de 2,64 para el estadístico t e indica que la diferencia oscilará entre los valores 0,11 y 0,81, siendo la diferencia entre las dos medias de 49. Dado que dicho valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras con una significación del 0,05.

En la Tabla 9, la variable Rompimiento de reglas muestra un valor del estadístico t de 3,79 y presenta un intervalo de confianza que oscila entre los valores 0,30 y 0,97, siendo la diferencia entre las dos medias de 48, un valor que no se encuentra dentro del intervalo de confianza, por lo que se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en relación a sus medias con una significación del 0,05.

Tabla 8.

Prueba t de Student para la variable Manejo del estrés pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	Diferencia
				Inferior	Superior		
Manejo del estrés pre-post	0,46	1,23	0,17	0,11	0,81	2,64	49

p< .05.

Tabla 9.

Prueba T de Student para la variable Rompimiento de reglas pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		T	Diferencia
				Inferior	Superior		
Rompimiento de reglas pre-post	0,63	1,17	0,17	0,30	0,97	3,79	48

p< .05.

En la Tabla 10 relativa a la variable Problemas de pensamiento se presenta un valor de 3,79 para el estadístico t y se indica un intervalo de confianza comprendido entre los valores 0,58 y 1,22, así como una diferencia entre las dos medias de 48. Dado que este valor no se encuentra dentro del intervalo de confianza, se puede afirmar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en relación a sus medias con una significación del 0,05.

Tabla 10.

Prueba t de Student para la variable Problemas de pensamiento pretest-postest

	Media	DE	Error Est. Media	Intervalo de confianza 95% de la diferencia		t	Diferencia
				Inferior	Superior		
Problemas de pensamiento pre-post	0,90	1,13	0,16	0,58	1,22	3,79	48

p< .05.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si la adquisición de herramientas de Inteligencia Emocional por parte del alumnado del primer ciclo de Educación Primaria resultaría una medida eficaz, de cara a disminuir las características propias de las conductas disruptivas que se dan en el aula. A continuación, se plantearán y discutirán los resultados obtenidos.

Si se presta atención a los resultados encontrados en las medias pretest y posttest relativos al nivel de inteligencia emocional, se observa que, en general, el alumnado muestra un nivel adecuado. Por el contrario, el nivel de problemas emocionales y conductuales es medio en ambos momentos, aunque la muestra presenta, en este caso, un alto grado de heterogeneidad, lo que podría indicar la presencia de alumnado con niveles no adecuados, por exceso, en esta dimensión. En este sentido, Uruñuela (2006) ya señala que no es necesario que un gran porcentaje del alumnado muestre conductas disruptivas para que estas interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje: basta con un número reducido de alumnos y alumnas para que la disrupción se produzca.

Los resultados muestran que, tras la intervención en el aula, el alumnado muestra un aumento significativo de tres de las subescalas relacionadas con el constructo inteligencia emocional: Intrapersonal, Interpersonal y Adaptabilidad (Véase Tabla 11). Esta mejora coincide con los resultados obtenidos en estudios destinados a evaluar los efectos de programas para el desarrollo de la inteligencia emocional (Ambrona et al., 2012; Cejudo, 2017; Filella et al, 2014; Salcido y Urías, 2016; Sotil et al., 2008). Asimismo, el alumnado que participó en el estudio muestra una disminución significativa en las dos subescalas, Rompimiento de reglas y Problemas de pensamiento, de la dimensión Problemas emocionales y de conducta (Véase Tabla 11). Estos resultados confirman la literatura existente al respecto, que relaciona un aumento de la inteligencia emocional con una disminución de las características propias de las conductas disruptivas (Mollá et al., 2015; Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Fernández de la Cruz et al., 2016, citando a Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001).

Tabla 11.

Diferencia entre medias pretest/posttest y valor t de las variables

Subescala	Diferencia de la media entre pretest y posttest	Incremento	T
Intrapersonal	0,90	+0,90	-3,63
Interpersonal	1,38	+1,38	-4,30
Adaptabilidad	0,78	+0,78	-5,54
Manejo del estrés	0,46	-0,46	-2,64
Rompimiento de reglas	0,66	-0,66	-3,79
Problemas de pensamiento	0,90	-0,90	-3,79

p< .05.

Los resultados anteriores contrastan, sin embargo, con el incremento negativo significativo entre el pretest y el posttest hallado en la subescala Manejo del estrés de la dimensión Inteligencia Emocional (Véase Tabla 11). Estos resultados contradicen los estudios existentes al respecto (Heras, Cepa y Lara, 2016; Lemos, Hendrie y Oros, 2015). En este sentido, Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010), en una investigación sobre conductas disruptivas y habilidades emocionales en alumnado de Educación Primaria, mencionan el manejo del estrés como una de las habilidades más relacionadas con un alto nivel de inteligencia emocional. Asimismo, Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017), en una revisión de la literatura existente, asocian el entrenamiento en inteligencia emocional con una mejor gestión del estrés. En la misma línea, Martínez, Piqueras e Inglés-Saura (2011), en una revisión de los estudios sobre la relación de la inteligencia emocional con la capacidad para afrontar situaciones de estrés, señalan que “las evidencias acumuladas hasta el momento indican que la inteligencia emocional juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes” (Martínez et al., 2011, p.1). Cabe subrayar que la inteligencia emocional incluye aspectos como la resolución de problemas y la toma de decisiones, todos ellos elementos imprescindibles para manejar las situaciones estresantes (Martínez et al., 2011).

Además, los resultados obtenidos reflejan que tres de las cuatro variables relacionadas con la inteligencia emocional: Interpersonal, Intrapersonal y Adaptabilidad, muestran una relación negativa respecto a las subescalas de Problemas de conducta y emocionales: Rompimiento de reglas y Problemas de pensamiento. Es decir, se puede afirmar que, en general, las características del comportamiento propias de las conductas disruptivas disminuyen en el alumnado tras adquirir éste mayores niveles de inteligencia emocional. Estos resultados confirman la relación significativa encontrada por Esturgó-Deu y Sala-Roca (2010) entre conductas disruptivas y habilidades emocionales. Asimismo, coinciden con los resultados de distintos estudios previos (Cejudo, 2017; Cook et al., 1994; Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010; Fernández de la Cruz et al., 2016; Garaigordobil y Onederra, 2010; Mollá et al., 2015), respaldando la hipótesis inicial del presente estudio. No obstante, queda pendiente de determinar la razón de la contradicción existente en la subescala Manejo del estrés anteriormente mencionada.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462. 21-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5286172>
- Aguerrondo, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. Desarrollo Escolar y Administración Educativa: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>

- Álvarez, M., Castro, P., González-González de Mesa, C., Álvarez-Martino, E. y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales De Psicología* 32(3), 855-862. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1852/1477>
- Andrade, P., Betancourt, D. y Vallejo, A. (2010). Escala para evaluar problemas emocionales y conductuales en adolescentes. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, 9(9), 37-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705750.pdf>
- BarOn, R. (1997a). Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.
- BarOn, R. (2005). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bermúdez, M., Teva, I., y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64720105>
- Cejudo, J. (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530, doi: 10.1080/02103702.2017.1341099
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. y Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intelectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02167900>
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Estévez, E., Hernández, L. and Jiménez, L. (2019). Emotional Intelligence and Empathy in Aggressors and Victims of School Violence. *American Psychological Association*, 111(3), 488–496. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000292>
- Esturgó-Deu, M. E. y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive Behaviour of Students in Primary Education and Emotional Intelligence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 830-837. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.020>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-

- 40412004000200005&lng=es&tlng=es
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Fernández De la Cruz, M., Blázquez, M., Moreno, J. M., García-Baamonde Sánchez, M. E., Guerreiro Barona, E. y Pozueco Romero, J. M. (2016). La educación emocional como recurso para la prevención de la violencia de género en niños/as de educación de primaria. En García Gil, C., Flecha, C., Cala Carrillo, M. J., Núñez, M. y Guil, A. (Coord.) *Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 189-206). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/51188>
- Farmer, R. L. y Floyd, R. G. (2016). An evidence-driven, solution-focused approach to functional behavior assessment report writing. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1018-1031. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21972>
- Filella, G., Agulló, M. J., Pérez, N. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10459.1/60561>
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=129315468008>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(1), 39-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316281120_Inteligencia_emocional_control_cognitivo_y_estatus_socioeconomico_de_los_padres_como_factores_protectores_de_la_conducta_agresiva_en_la_ninez_y_la_adolescencia
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>
- Hernández, S. F. y Ardón, R. A. (2015). Ambientes primarios de desarrollo y habilidades sociocognitivas en escolares con comportamientos disruptivos. *Portal de la Ciencia*, 9, 80-93. Recuperado de <https://www.lamjol.info/index.php/PC/article/view/2674/2425>
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology Quarterly*, 34, 109 –118. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000268>
- Lemos, V. N., Hendrie, K. N. y Oros, L. B. (2015). Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años. *Revista de Psicología*, 11(21), 47-59. Recuperado

- de <http://hdl.handle.net/11336/13675>
- Ley Organica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. (2013). BOE, 295. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López-Jiménez, J., Valero-Valenzuela, A., Anguera, M.T. y Díaz-Suárez, A. (2016). SpringerPlus, 5:1154. doi: <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2764-6>
- MacCann, M. Jiang, Y. y Brown, L. (2020). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *American Psychological Association*, 146(2) 150 –186 ISSN: 0033-2909 <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000219>
- Martin-Raugh, M. P., Kell, H. J., y Motowidlo, S. J. (2016). Prosocial knowledge mediates effects of agreeableness and emotional intelligence on prosocial behavior. *Personality and Individual Differences*, 90, 41–49. doi: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.0>
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés-Saura, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 14(37), 1-24. Recuperado de <http://bddoc.csic.es:8080/detalles.html?id=669069&bd=PSICOLO&tabla=docu>
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. Colección Monografías, n. 305. Madrid, España: CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York, United States: Dude.
- Mestre J.M., Turanzas J., García-Gómez M., Guerra J., Cordon J.R., De La Torre G.G. and Lopez-Ramos, V.M., (2019) Do Trait Emotional Intelligence and Dispositional Mindfulness Have a Complementary Effect on the Children's and Adolescents' Emotional States? *Front. Psychol.* 10:2817. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02817
- Mollá, L., Prado, V. J. y Martínez, G. (2015). Bullying e Inteligencia Emocional en niños. *Calidad de Vida y Salud*, 8(2), 131-149. Recuperado de <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/123/133>
- Mokobane M, Pillay BJ, Meyer A. (2019) Fine motor deficits and attention deficit hyperactivity disorder in primary school children. *S Afr J Psychiat.* 2019;25(0), a1232. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v25i0.1232>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). Conflicto en las aulas: Propuestas educativas. Barcelona, España: Ariel.
- Pizarro, C. (2016). Immanuel Wallerstein: Globalización de la economía-mundo capitalista. Perspectiva de largo plazo. *Colección popular*, 732. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Racz, S. J., O'Brennan, L., Bradshaw, C. P. y Leaf, P.J. (2016). The influence of family transition analysis. *Journal of emotinal and behavioral disorders*, 24(2), 67-81. doi: <https://doi.org/10.1177/1063426615599541>
- Reimers, F. y Chung, C. (Ed.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México,

- México: FCE, Fondo de Cultura Económica.
- Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. doi: <https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Salguero (2008). *Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Interno. RIPE*, 6(2), 240-250. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/2-Ruiz-Aranda2008.pdf>
- Ruiz de Querol, R. y Buirra, J. (2007). *La sociedad de la información*. Barcelona, España: Editorial UOC
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. y Fuerte-Nava, J. M. (2017). Competencias sociemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Villegas, D. y Lorenzo-Alegría, M. (2016). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Ridpsiclo*, 2(3), 6. Recuperado de <https://www.ridpsiclo.ull.es/index.php/ridpsiclo/article/view/40>
- Salcido, L., y Urías, K. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. *Opción*, 32 (12), 2088-2102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048903057.pdf>
- Samper, P., Mestre, V. y Malonda, E. (2015). Evaluación del rol de variables intelectuales y sociemocionales en la resolución de problemas en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 15-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64739086017.pdf>
- Sánchez, J. B., Mengual, B., Gómez, A. y Valero, A. (2017). Observación de las conductas que alteran la convivencia en las clases de Educación Física y relación con la violencia escolar cotidiana. *Revista de educación física: Renovar la teoría y la práctica*, 148, 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267490>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285, doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 110-118. <https://dx.doi.org/10.1016/j-rlp.2015.12.001>
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing Emotional Intelligence. *Knowledge Solutions*, 49, 329-339. doi: 10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Solimano, A. (2017). *Elites económicas, crisis y el capitalismo del siglo XXI: la alternativa de la democracia económica*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.

- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de Educación Primaria. *Revista IIPSI*, 11(2), 55-65. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1856>
- Torrego, J. C. y Fernández, I. (Coord.). (2006). La disrupción y la gestión en el aula. *Revista convivencia en la escuela*, 3, 1-8. Recuperado de <https://es.slideshare.net/LICETHPENALOZA1/21-disrupcion-y-gestion-en-el-aula>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1471/147112816001/>
- Uruñuela, P. M. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual*. En Moreno González, A. (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. (pp. 17-46). Madrid, España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>
- Uruñuela, P. M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha*, 4, 90-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506624>
- Veenman B., Luman M., Oosterlaan J. (2018). Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. A meta-analysis focusing on randomized controlled trials. *PLoS ONE* 13(10): e0201779. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201779>