



# UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

**MÁSTER EN CONVIVENCIA ESCOLAR**

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
2019-2020

## Análisis de la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar del alumnado.

---

Analysis of emotional intelligence,  
self-esteem and school adjustment of  
the student body.

---

**Autor:**

Hugo A. Martínez Cañestro

**Dirigido por:**

Ana Belén Barragán Martín





UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

---



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**  
**AÑO ACADÉMICO:**  
**2019-2020**

---

**TÍTULO:**

**Análisis de la inteligencia emocional, la autoestima  
y el ajuste escolar del alumnado.**

Analysis of emotional intelligence,  
self-esteem and school adjustment of the student body.

---

**Autor:**

Hugo A. Martínez Cañestro

**Dirigido por:**

Ana Belén Barragán Martín



## Resumen

Este trabajo fin de máster pretende analizar la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar del alumnado. Para ello se ha contado con una muestra de 40 alumnos de secundaria y se han usado como instrumentos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y la Escala de Ajuste Escolar (EBAE-10). En algunas de las evidencias teóricas y empíricas del presente TFM, se incide en la relación de los tres constructos y sus diferentes dimensiones, y a partir de este estudio probabilístico y usando el programa estadístico SPSS, se verificarán las hipótesis planteadas.

## Abstract

This master's dissertation aims to analyze the emotional intelligence, self-esteem and school adjustment of the students. For this, a sample of 40 high school students was used and the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), the Rosenberg Self-Esteem Scale (EAR) and the School Adjustment Scale (EBAE-10) were used as instruments. In some of the theoretical and empirical evidences of this master's dissertation, the relationship of the three constructs and their different dimensions is affected, and from this probabilistic study and using the SPSS statistical program, the hypotheses proposed will be verified.

# ÍNDICE

## 0. Presentación

5

CAPÍTULOS 1, 2 Y 3

# CONTEXTO TEÓRICO

INTELIGENCIA  
EMOCIONAL,  
AUTOESTIMA  
Y AJUSTE  
ESCOLAR

## CAPÍTULO Nº 1

### INTELIGENCIA EMOCIONAL

<b>1. Las emociones</b>	<b>8</b>
1.1. Concepto	9
1.2. Tipos de emociones	13
1.3. Componentes de las emociones	15
1.4. Sensación, emoción y sentimiento	16
1.5. Inteligencia emocional.	19
1.6. Instrumento de Salovey-Mayer sobre IE	23
1.7. Educación y competencia emocional.	24
1.8. La inteligencia emocional como carácter preventivo	25
1.9. Autogestión de las emociones y sentimientos: algunos aspectos metodológicos, como la asamblea	26
1.10. Inteligencia emocional y autoestima	27

**CAPÍTULO N° 2****AUTOESTIMA**

<b>2. La autoestima</b>	<b>28</b>
2.1. Concepto: autoconcepto y autoestima	28
2.2. Tipos de autoestima	30
2.3. Pilares de la autoestima	32
2.4. Personalidad y autoestima	34
2.5. Baja autoestima	35
2.6. Autoestima positiva	36
2.7. Marshall Rosenberg	37
2.8. Relación entre cociente intelectual e autoestima.	38
2.9. Autoestima y sus aspectos ambientales y genéticos	39
2.10. Relación entre la autoestima personal y colectiva: la participación comunitaria como metodología para favorecer la autoestima	40
2.11. Autoestima en educación	40
2.12. Autoconcepto académico	44
2.13. Autoconcepto y rendimiento académico	44
2.14. Autoestima y ajuste escolar	45

**CAPÍTULO N° 3****AJUSTE ESCOLAR**

<b>3. Ajuste escolar</b>	<b>45</b>
3.1. Concepto de ajuste escolar	45
3.2. Adaptación y motivación escolar	46
3.3. Rendimiento escolar y autoestima	47
3.4. Integración, clima escolar y autoestima	48
3.5. Ajuste escolar, soledad y conductas agresivas	49
3.6. Familia, profesorado, grupo de iguales y el ajuste escolar	50
3.7. Ajuste escolar y autoconcepto	52

**REFLEXIÓN**

<b>4. Distinción sobre inteligencia emocional, autoestima y ajuste escolar</b>	<b>53</b>
--	-----------

ESTUDIO DE  
INVESTIGACIÓN

# PARTE EMPÍRICA

— INTRODUCCIÓN, HIPÓTESIS,  
OBJETIVOS, MÉTODO,  
PARTICIPANTES,  
INSTRUMENTO  
PROCEDIMIENTO, ANÁLISIS,  
RESULTADOS  
Y DISCUSIÓN/CONCLUSIONES —

<b>1. Introducción</b>	<b>58</b>
<b>2. Objetivos</b>	<b>63</b>
<b>3. Hipótesis</b>	<b>64</b>
<b>4. Método</b>	<b>65</b>
4.1. Participantes	65
4.2. Instrumentos	68
4.3. Procedimiento	69
4.4. Análisis estadístico	71
<b>5. Resultados</b>	<b>72</b>
<b>6. Discusión</b>	<b>76</b>
<b>7. Conclusiones</b>	<b>82</b>
<b>8. Referencias</b>	<b>84</b>
<b>9. Anexos</b>	<b>93</b>
<b>10. Glosario de términos</b>	<b>95</b>



## 0. Presentación

El campo de estudio del presente TFM se centra en las emociones e inteligencia emocional, en la autoestima y en el ajuste escolar. Hay muchos autores que relacionan las emociones con la autoestima y con el ajuste escolar, y a través de un recorrido teórico y empírico se irán verificando dichas cuestiones.

A nivel personal se puede considerar que las emociones afectan a los pensamientos y conductas, y que por ello la vida personal y académica se pueden ver afectada según el estado emocional. A continuación se inicia justificación y motivación del estudio, se plantean unos objetivos previos y una hipótesis que más tarde se verificará.

Para Fernández-Berrocal (2002), se ha producido una fractura entre las demandas académicas en las que solo se tenían en cuenta las habilidades instrumentales y las demandas de la sociedad del siglo XXI, donde se enfatiza que los que han triunfado y han tenido éxito en la vida, no han sido precisamente los que sacaban las mejores calificaciones en la escuela, o los que su cociente intelectual fuese muy alto. Los que triunfaron fueron aquellos que aprendieron a gestionar y comprender las relaciones humanas y sus motivaciones. Los que tuvieron éxito fueron los que aprendieron a integrarse con las personas y gestionaron correctamente sus emociones. Dicho autor enfatiza nuevamente la importancia de las emociones en nuestra vida y la inteligencia emocional en contraposición a esa inteligencia académica. Se puede decir incluso que en la actualidad hay un cambio de paradigma donde se empieza a centrar los campos de estudio en las emociones dentro de la escuela. Para Fernández-Berrocal (2002) “Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional.” (p. 1).

Al igual que las emociones permiten triunfar emocional y socialmente en la vida y en la escuela, para Caso, Hernández-Guzmán, y González-Montesinos (2010) la autoestima se va construyendo y desarrollando en cada una de las interacciones en los diferentes contextos tanto familiares, entre iguales o en la escuela. Una buena autoestima, por tanto, favorece la integración grupal y a su vez está asociada al éxito académico. Para Torres (s.f.) la autoestima es un componente emocional, personal y subjetivo relacionado con la imagen que tenemos de nosotros mismos.

Para Braden (2011) una respuesta emocional que permite sobrevivir en los diferentes entornos, incluso en la escuela y lugar de trabajo, es la autoestima. Actualmente se vive en época de cambios acelerados, desafíos constantes, toma de decisiones rápidas,... y entre todo ello se debe ser creativo, modificar aptitudes y actitudes, resolver problemas, asumir confianza, responsabilidad de los actos propios, etcétera, y todas estas, al igual que otras, son aspectos clave de una autoestima positiva, de ahí la importancia de estudio del concepto autoestima y su relación con las emociones.

A su vez, la autoestima está relacionada al término autoconcepto, que es la imagen objetiva y mental que tenemos de nosotros mismos. Para Rodríguez-Fernández y Droguett (2012) en evidencias científicas de sus estudios, han demostrado que el autoconcepto académico en edades adolescentes, afectan a la integración y ajuste escolar. Por lo tanto, un autoconcepto negativo podría afectar al clima, a las relaciones, al aprovechamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, al rendimiento académico, a la relación familia-alumno, a la satisfacción personal, entre otros aspectos multidimensionales.

Con respecto a la relaciones emocionales, la autoestima, autoconcepto y ajuste escolar, los estudios de Fernández-Lasarte, Goñi, Camino, Zubeldia (2019)



---

muestran que hay mayor integración y ajuste escolar cuando "...a mayor autoconcepto académico y global, mayores rendimiento escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global, y menores problemas de integración; y viceversa, a menor autoconcepto, menores rendimiento escolar, expectativas académicas y ajuste escolar global, y mayores problemas de integración escolar." (p. 169-170).

Hay muchos estudios psicológicos y educativos que relacionan las emociones, la autoestima y el ajuste escolar, al igual que muchos de ellos clarifican las dificultades por las que pasan los menores, sobre todo en etapas educativas superiores (Heras y Navarro, 2012).

En este breve recorrido teórico, se ha hablado de los conceptos y relaciones sobre emociones, autoestima y ajuste escolar; factores clave de estudio que afectan al estado individual, social y académico. A partir de este breve recorrido teórico, y teniendo en cuenta el título del TFM planteado en el proyecto de investigación, se puede nuevamente incidir en los objetivos de estudio que permitirán seguir trabajando y estudiando sobre aspectos relacionados con las emociones, la autoestima y la integración y ajuste escolar.

De tal modo se concreta un objetivo general:

- Analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE), la autoestima (A) y el ajuste escolar (AE).

También se definen varios objetivos específicos que se irán detallando de manera más pormenorizada más adelante:

- Conocer la relación entre las diferentes dimensiones de estudio.
- Descubrir si existen diferencias significativas en cuanto al sexo en cuanto a la felicidad, integración, el clima, entre otros.
- Establecer diferencias entre las distintas dimensiones de estudio y el sexo.



- 
- Determinar si la relación con los padres determina la atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración.

Dichos objetivos evocan la necesidad de plantear una hipótesis general previa de estudio que más tarde se dará respuesta, donde se considera que: “A mayor nivel emocional, mayor autoestima y mayor integración y ajuste escolar”. Se ha planteado inicialmente el esbozo de estos objetivos, al igual que se ha esbozado una hipótesis inicial. Tanto los objetivos como la hipótesis, se irán matizando y construyendo de una manera más pormenorizada en la parte empírica del presente documento.

## CAPÍTULOS 1, 2 Y 3

**CONTEXTO TEÓRICO**INTELIGENCIA  
EMOCIONAL,  
AUTOESTIMA  
Y AJUSTE  
ESCOLAR

En este capítulo se justifica teóricamente el trabajo realizado, haciendo un recorrido por los conceptos de estudio:

- La inteligencia emocional (las emociones, tipos, inteligencia emocional, educación y competencia emocional...).
- La autoestima (autoconcepto, autoestima, fundamentos, baja y alta autoestima, autoestima y educación, etc).
- Ajuste escolar (adaptación, rendimiento académico, clima, agentes implicados...).

# CAPÍTULO N° 1

## INTELIGENCIA EMOCIONAL

### 1. Las emociones

En este punto teórico se realizará un recorrido por diferentes autores, donde se hablará de conceptos tales como sensación, emociones y sentimientos, su fundamentación y fases, los tipos de emociones y su clasificación, componentes, teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, sobre la educación emocional y otras justificaciones.

#### 1.1. Concepto

Para Moreno, Saiz y Martínez (1998) las emociones se insertan en cualquier campo de nuestra vida y por ello requiere una especial atención en el acercamiento, comprensión y conocimiento. Por este motivo se considera de interés su estudio y al considerar que las emociones dominan nuestra vida, se debe dar respuesta a la pregunta ¿qué son las emociones?

Como se verá a continuación a través de diferentes autores de renombre, las emociones son nuestras respuestas ante estímulos positivos o negativos, y según como sean nuestras emociones, así será el comportamiento con el entorno. Se puede incluso decir que hay una comprensión y una expresión con más o menos intensidad de respuesta.

Para Mora (2011) las emociones *“Es el motor que llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja << a vivir>>, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros*

*mismos...* ” (p. 14). Para este autor tiene un factor primitivo, básico y también complejo, que se ve afectado por aspectos fisiológicos fundamentales como el hambre, el frío, la sensación de peligro o la actividad sexual (supervivencia biológica), y dicho fundamento puede crear desequilibrios según nuestro estado emocional. Por supervivencia y adaptación al entorno el ser humano ofrece una respuesta acelerada y automática. Como se ha comentado, las emociones no son solo un aspecto interno y automático ante un estímulo, las emociones ofrecen una visión consciente de exteriorización, es lo que llamamos sentimiento; el ser humano, por tanto, es consciente de las emociones que desarrolla. A modo de ejemplo: ante burlas de nuestros compañeros, interiormente se puede sentir peligro, rabia, indiferencia, etc., pero según cómo se actúe, así serán los sentimientos (autoestima baja, odio,...). Esta respuesta es lo que facilita o no la integración al grupo y el buen clima en el aula, es lo que nos hace más o menos competentes emocionalmente.

Para Bisquerra (2012), al desarrollar la competencia emocional, se desarrolla el conocimiento de nuestras propias emociones y las de los demás. Cuando se adquiere una competencia emocional, se adquiere una actitud crítica y reflexiva entre las acciones, las emociones y los pensamientos. Es por lo tanto dar una respuesta adecuada a nuestras emociones.

Para Rivera (2015), “Las emociones se definen como las reacciones o respuestas psicobiológicas (cognitivas, fisiológicas y motoras) a ciertos estímulos producidos por un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo, con el resultado de establecer o potenciar una conducta apropiada (supervivencia y/o relaciones sociales) a los desafíos del medio ambiente de los que somos conscientes por medio de sensaciones objetivas.” (p.42).

Las emociones son una respuesta ante estímulos positivos o negativos que nos permite adaptarnos al entorno (Mora, 2011). Para Duque (2012) incluso dominar dichas emociones le permite el éxito en diferentes ocasiones, al igual que afecta a

---

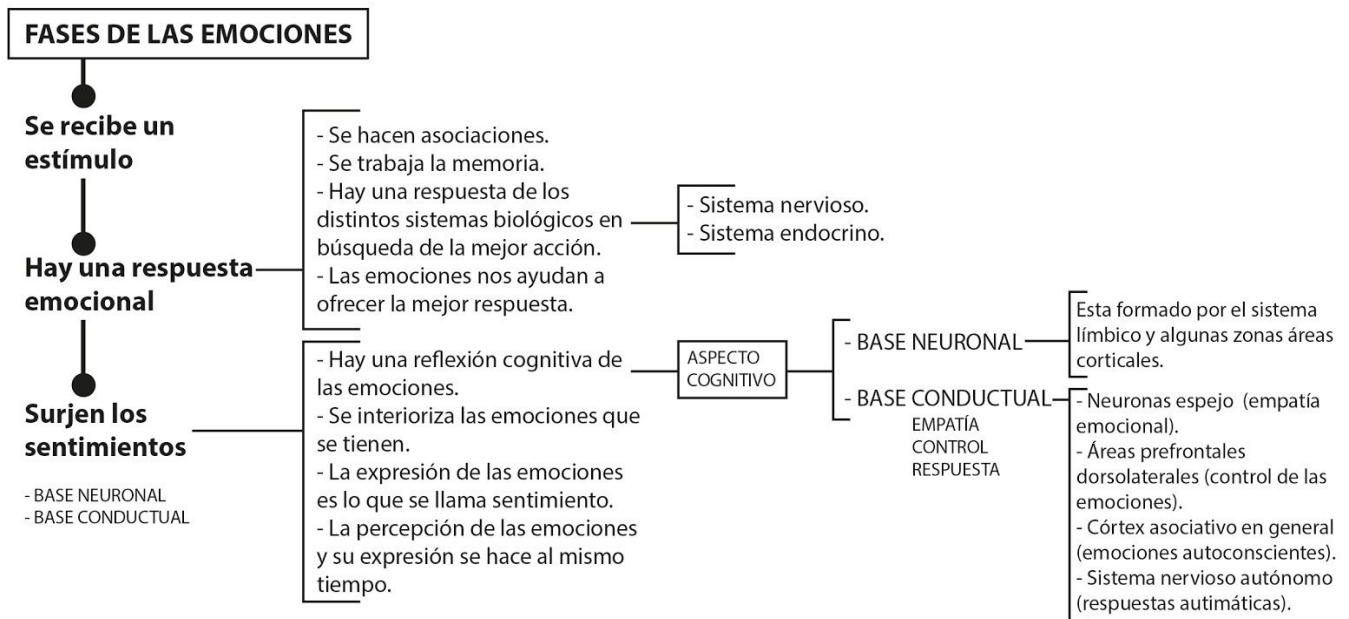
aspectos psicológicos y físicos según la situación en la que se encuentre el sujeto. Dichas emociones se van construyendo en diferentes situaciones con los demás y se fundamentan en buenas y malas relaciones, por lo que es importante desarrollar la capacidad de distinguir dichas emociones según el contexto.

Las emociones y su grado de intensidad dependen de cada individuo, de sus experiencias, conocimientos previos, vivencias, experiencias similares,... para Vallés (2016) “La emoción es una reacción intensa y relativamente breve, acompañada de fuertes movimientos expresivos y asociada a sensaciones corporales. Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En esas evaluaciones previas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc.” (p. 57)

Para Damasio (2010), como se puede ver en el siguiente diagrama de elaboración propia, hay una serie de fases de las emociones. Por un lado se recibe un estímulo que puede ser de diferente índole, hay una reacción psicológica y biológica donde se expresan las emociones (expresión del sentimiento), y por otro lado surge esa expresión del sentimiento (sentimientos emocionales) que tiene una base neuronal y conductual, donde se empatiza, se controla y se da respuesta a las emociones.



Diagrama 1. Fases de las emociones



Nota: Elaboración propia a partir de Damasio (2010).

Se observa que las emociones lo dominan todo, tanto nuestro mundo individual, como en el social, laboral y escolar, e influye directamente en nuestras respuestas e interacción con el medio. Estas emociones y su gestión nos hace más o menos competentes y permite una adaptación y ajuste más equilibrado, si nuestra competencia emocional es la esperada en cada momento. Las emociones se producen por estímulos y hay respuestas automáticas y otras más elaboradas que permiten regular la capacidad de respuesta según el bagaje previo, conocimiento, capacidades, experiencias, etcétera.

Como se puede percibir en los estudios de Mora (2008), hay cierta similitud con las fases de las emociones y sus funciones de las emociones, como se observa en la siguiente tabla. De tal modo se observa que las emociones nos permiten adaptarnos e interactuar con el entorno, recibiendo estímulos, comprendiendo nuestras emociones y la de los demás y ofreciendo respuestas adaptadas a cada situación.

Tabla 1. Fundamento de las emociones

<b>Fundamentos de las emociones</b>	
<b>Las emociones son motivación</b>	Una de las funciones de las emociones es evitar un peligro o fortalecer un beneficio por supervivencia o motivación.
<b>Respuestas polivalentes y flexibles</b>	Las respuestas son diferentes según el momento, al igual que el aspecto de la consciencia, el saber qué emoción se está experimentando y esa expresión materializada en sentimientos ofrece respuestas más controladas.
<b>Un todo único</b>	Las emociones afectan a todo el organismo (sistema cerebral, endocrino, metabólico, activación de los sistemas y aparatos del organismo,...).
<b>Curiosidad</b>	Las emociones tienen curiosidad por lo nuevo (nuevos aprendizajes, conocer las diferentes dificultades y enemigos,... )
<b>Las emociones como lenguaje</b>	Las emociones buscan crear lazos entre los miembros de la sociedad. Estos lazos emocionales pueden permitir la integración y la mejora del clima escolar (éxito de supervivencia biológica y social).
<b>Almacenamiento emocional</b>	Se tiene a recordar experiencias previas, por lo que el grado de respuesta y adaptación es más alto.
<b>Decisiones conscientes</b>	Razonamos a partir de nuestras emociones y sentimientos. Son los pilares en los que descansan la funciones cerebrales.

Nota: Elaboración propia a partir de Mora (2008)

Analizando las diferentes evidencias de este trabajo de investigación y esta tabla resumen, se puede ver que las emociones nos permiten conocer el mundo en el que vivimos, integrarnos y adaptarnos al medio, fortalecer el clima del aula, realizar conductas que nos motivan y evitar las menos placenteras, etc. Estos pilares emocionales hacen ver la importancia de la correcta gestión emocional, de la notoriedad de conocer diferentes emociones y de cómo influye en las relaciones sociales del entorno más próximo.

Las emociones fomentan la curiosidad, y actualmente se intenta potenciar dicha curiosidad con el uso de metodologías que potencien dicha motivación, llegando incluso a que el alumno tenga curiosidad sin pedirlo, es lo que se conoce como neuroeducación. De tal modo, se pueden relacionar las emociones con un proceso activo, eficiente, de aprendizaje y de memoria (Mora, 2011). Este autor

---

a su vez remarca que cuando el alumnado tiene emociones positivas, tiene una actitud más activa y motivadora, y lo contrario cuando las emociones son negativas, que se produce un agobio mental, un apagón emocional que afecta a la conducta y, por lo tanto, a la integración en los diferentes contextos, el clima se ve afectado, así como la memorización, la falta de curiosidad o las ganas de aprender; afecta, por tanto, al funcionamiento normal cerebral.

Se puede, por tanto, percibir la importancia de ofrecer unos estímulos educativos positivos y adecuados, que permitan que los menores tengan emociones positivas, al igual que hay que remarcar la importancia de adquirir competencias emocionales, aspectos que no sólo sirven para la escuela, sino para la vida.

## 1.2. Tipos de emociones

Recordemos que las emociones son respuestas ante estímulos recibidos que nos permite adaptarnos al entorno, pensar, actuar y expresar nuestras emociones. Para Vallés (2016) es difícil plantear una clasificación, e incluso entre los diferentes autores hay cierta controversia. A continuación se muestra una tabla resumen clasificando las emociones y sentimientos.

Tabla 2. Clasificación de las emociones y sentimientos

<b>Clasificación de las emociones y sentimientos</b>								
<b>EMOCIONES</b> (Son respuestas ante estímulos que nos permiten adaptarnos al entorno)		<b>SENTIMIENTOS</b> (Es el estado anímico, es la expresión y conciencia mental de las emociones)						
<b>a) Según la universalidad cultural</b> (Ekman, 1982)		<p>La clasificación de los sentimientos es muy amplia y depende de las experiencias o naturaleza que las genera. Algunas que se pueden contemplar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima, autovaloración y valoración ajena.</li> <li>- Cuando se cumplen las necesidades, el sentimiento evocado es la alegría.</li> <li>- Cuando no se cumple las necesidades, el sentimiento evocado es tristeza o frustración.</li> <li>- Cuando nos cuesta conseguir nuestros objetivos, los sentimientos evocados son impotencia, frustración,...</li> <li>- Ante la inseguridad se produce agobio, angustia o incertidumbre.</li> <li>- Etcétera.</li> </ul>						
<b>BÁSICAS</b>	<b>SOCIALES</b> (Damasio, 1994)							
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegría.</li> <li>- Tristeza.</li> <li>- Ira.</li> <li>- Asco.</li> <li>- Miedo.</li> <li>- Tristeza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lástima.</li> <li>- Orgullo.</li> <li>- Celos.</li> <li>...</li> </ul>							
<b>b) Según la afección psicológica</b>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">POSITIVAS</th> <th style="width: 33%;">NEGATIVAS</th> <th style="width: 33%;">NEUTRAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegría.</li> <li>- Amor.</li> <li>- Felicidad.</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ira.</li> <li>- Miedo.</li> <li>- Ansiedad.</li> <li>- Tristeza.</li> <li>- Vergüenza.</li> <li>- Asco.</li> </ul> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorpresa.</li> <li>- Asombro.</li> <li>- Esperanza</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>		POSITIVAS	NEGATIVAS	NEUTRAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegría.</li> <li>- Amor.</li> <li>- Felicidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ira.</li> <li>- Miedo.</li> <li>- Ansiedad.</li> <li>- Tristeza.</li> <li>- Vergüenza.</li> <li>- Asco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorpresa.</li> <li>- Asombro.</li> <li>- Esperanza</li> </ul>	
POSITIVAS	NEGATIVAS	NEUTRAS						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alegría.</li> <li>- Amor.</li> <li>- Felicidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ira.</li> <li>- Miedo.</li> <li>- Ansiedad.</li> <li>- Tristeza.</li> <li>- Vergüenza.</li> <li>- Asco.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorpresa.</li> <li>- Asombro.</li> <li>- Esperanza</li> </ul>						
<b>c) Según fundamentación</b>								
<b>ÉTICAS</b> (Valores humanos)	<b>ESTÉTICAS</b> (Derivan de algo artístico)							
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bondad.</li> <li>- Altruismo.</li> <li>- Empatía.</li> <li>- Solidaridad.</li> <li>- Compasión.</li> <li>- Prosocialización.</li> </ul>	Se originan en las emociones básicas o derivados.							

Nota: Elaboración propia a partir de Vallés (2016.).

En el apartado emociones se ha realizado un resumen de la adaptación del cuadro de clasificación de los fenómenos afectivos de Goleman, (1995); Marina, (1996); Ortony, Clore y Collins, (1996); Bisquerra, (2000); Vallés, (2000). En el apartado de sentimientos se ha realizado un resumen de la adaptación de la clasificación de los sentimientos de Marina (1996).

Thomen (2019) distingue a su vez sentimientos negativos y positivos. Los positivos son agradables y ayudan a eliminar el estrés y la ansiedad, al igual que contribuye a nuestra salud psicológica y física. En contraposición a los positivos, los sentimientos negativos son aquellos que producen malestar, pero también son funcionales y útiles.

### 1.3. Componentes de las emociones

Como se contempla a continuación, las emociones afectan al individuo en todo su espectro, desde una perspectiva fisiológica, conductual (emociones) y cognitiva (sentimientos) que se pueden llegar a dominar.

Para Bisquerra (2003), los componentes esenciales de las emociones son:

- Neuronal y fisiológico: ante unos estímulos internos o externos se produce una respuesta involuntaria del sujeto y afecta al tono muscular, a la respiración, sudoración,... cuando estas respuestas son intensas y frecuentes pueden incluso afectar a la salud, por lo que la educación emocional y para la salud es fundamental.
- El comportamiento (emociones): el comportamiento se rige por las emociones que se están experimentando y pueden afectar a la expresión facial, al lenguaje no verbal (gestos), tono, ritmo y volumen de la voz, etc. Su control implica equilibrio y maduración.

- Componente cognitivo (sentimiento): para la parte corporal se usa el término emociones, y para la parte cognitiva y consciente se denomina sentimiento (miedo, angustia, rabia,...).

Dominar, conocer y controlar los aspectos neurofisiológicos, conductuales y cognitivos implican adquirir una competencia emocional que se puede conseguir con una educación emocional que permita conocer, interpretar, actuar y autogestionar las emociones a nivel individual y grupal.

### 1.4. Sensación, emoción y sentimiento

A continuación se va insistir nuevamente en los conceptos de sensación, emoción y sentimiento, conceptos clave que permiten entender el término emoción y que remarca nuevamente las fases de las emociones.

Tras la teoría expuesta, se remarcan los estudios de Damasio (2010) citados por García (2013) que plantea las diferencias entre las sensaciones, sentimientos y emociones. Ante un estímulo externo, como puede ser un ruido, según el conocimiento previo, experiencias, etc, se puede tener una respuesta neurológica determinada, se hace una valoración primaria de las emociones y pueden ser indiferentes, beneficioso o dañino. A partir de esta sensación y su respuesta emocional, hay un análisis y evaluación consciente que permite percibir esas emociones: es lo que se conoce por sentimiento. Estas sensaciones, emociones y sentimientos permiten adaptarnos al entorno en el que vivimos, formando incluso parte de la cultura. Para clarificar nuevamente dichos conceptos, se puede volver al diagrama nº1 sobre las fases de las emociones, y a continuación, a pesar de que ya se ha hablado de alguno de los conceptos, se van a detallar de una manera pormenorizada.

García (2013) matiza aún más los conceptos:



- Las sensaciones son aspectos corporales, táctiles, auditivos, olfativos, visuales y gustativos que se enlazan con las emociones; el ser humano recibe estímulos exteriores e interiores, y estas impresiones son las sensaciones. Estas sensaciones permiten comunicarnos con el entorno.
- Las emociones son la percepción de esas sensaciones, que nos permiten adaptarnos como seres sociales que somos. Es la primera reacción ante una situación, es una respuesta automática, con fuentes cognitivas, fisiológicas, neuroquímicas, etcétera, donde no intervienen aspectos racionales, es por tanto prelógica. Las emociones básicas son transculturales y tendemos a tener la misma emoción ante situaciones similares, y por ello se puede decir que esas emociones básicas están insertadas en nuestra cultura y son compartidas. A pesar de lo mencionado, las emociones tienen un componente individual e interno, unido a nuestros conocimientos previos, experiencias, deseos, necesidades o motivaciones, que hacen disponer de respuestas diversas según el individuo concreto. Uno de los objetivos de las emociones, al igual que las sensaciones, es la adaptación y supervivencia del entorno.
- Ante una alteración o desequilibrio surgen las sensaciones; estos estímulos internos y externos evocan a una respuesta prelógica, que son las emociones y que derivan a un análisis y evaluación más exhaustiva, que son los sentimientos. Los sentimientos implican un pensamiento de nuestras emociones, un análisis consciente de nuestra respuesta instintiva.

Se puede deducir, a partir de dichos conceptos, que los sentimientos son muchos más duraderos y que se debe incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conseguir estímulos propicios a generar emociones y sentimientos.

A continuación, se detalla un ejemplo en una gráfica referente a dichos conceptos y que refleja las fases y componentes de las emociones (sensaciones, emociones y sentimientos):



## 1.5. Inteligencia emocional.

Vivimos en un mundo cada vez más complejo, donde el grado de exigencia es alto, los cambios son acelerados y las relaciones y situaciones varían a gran velocidad. Las emociones y su gestión implican un control cognitivo, y para ello, primero se deben conocer y comprender antes de controlarlas y dominarlas. Como se verá a continuación, la correcta gestión de las emociones permite relacionarnos con los demás y convivir en el mundo. Autores como Gardner, Bisquerra, Vázquez, Robert Sternberg, Bar-On, Salovey y Mayer, etcétera hablan de que tenemos múltiples inteligencias, y entre ellas se encuentra la inteligencia emocional.

En el anterior punto se ha focalizado nuestra atención en las emociones, y antes de hablar sobre la inteligencia emocional o las inteligencias múltiples se centrará la atención en el concepto de inteligencia, dando respuesta a la pregunta ¿qué es la inteligencia? Para Moreno, Saiz y Martínez (1998) el término inteligencia se ha ido usando a lo largo de la historia, pero en sus inicios no se profundiza mucho en el concepto. Algunas definiciones conservadoras plantean la inteligencia como la capacidad de aprender, de adaptarse, resolver problemas, etc. No obstante, de una manera más profunda se puede contemplar un recorrido por diferentes autores que ofrecen una perspectiva biológica y cognitiva. Desde esa perspectiva biológica es algo genético, que puede cuantificarse y es intrínseco propio del individuo (Gardner, Kornhaber, Krechevsky, 1993). Desde el punto de vista cognitivo, es la capacidad de recibir una información y lo que se hace con ella, manipularla y dar respuestas competentes. Para Myers (2004) y bajo una perspectiva cognitiva, la inteligencia es una construcción social para medir el cociente intelectual (CI). Sin embargo, para Robert Sternberg y William Salter (1987), ante objetivos planteados, la inteligencia es la adaptación necesaria para conseguir esos objetivos. La inteligencia, como consideran Bar-On (1985) y

Gardner (1995), se adquiere a partir de una serie de experiencias y conocimientos previos que permiten ir resolviendo problemas, conseguir objetivos y adaptarse a diferentes contextos y situaciones. En definitiva, es la capacidad de adaptación. A continuación nos vamos a centrar en el término de inteligencia emocional.

Para Aguilera (2009), el término inteligencia emocional surge en en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, que lo definían como parte de un tipo de inteligencia social y deriva de la teoría de inteligencias múltiples de 1983 de Howard Gardner. En este mismo artículo, se plantea la definición que Goleman hace de este término; la inteligencia emocional es vista como la capacidad de conocer y gestionar nuestras propias emociones. De tal modo se plantea la necesidad de educar en las emociones, una necesidad del siglo en el que nos encontramos, donde hay que aprender a convivir para evitar los conflictos, ser autónomo, aprender a conocer, aprender a aprender,... En la revista Crítica, Vázquez (2014) define inteligencia emocional como ese compendio de habilidades que permite gestionar, expresar y entender las emociones propias y la de otros, aspectos que hacen dirigir nuestro comportamiento.

Para Bisquerra (2012), en su capítulo inteligencia emocional y educación emocional, menciona que la inteligencia emocional para Goleman consiste en conocer, gestionar, automotivarse en las emociones propias, al igual que en establecer relaciones con los demás y tener en cuenta y reconocer la de otros.

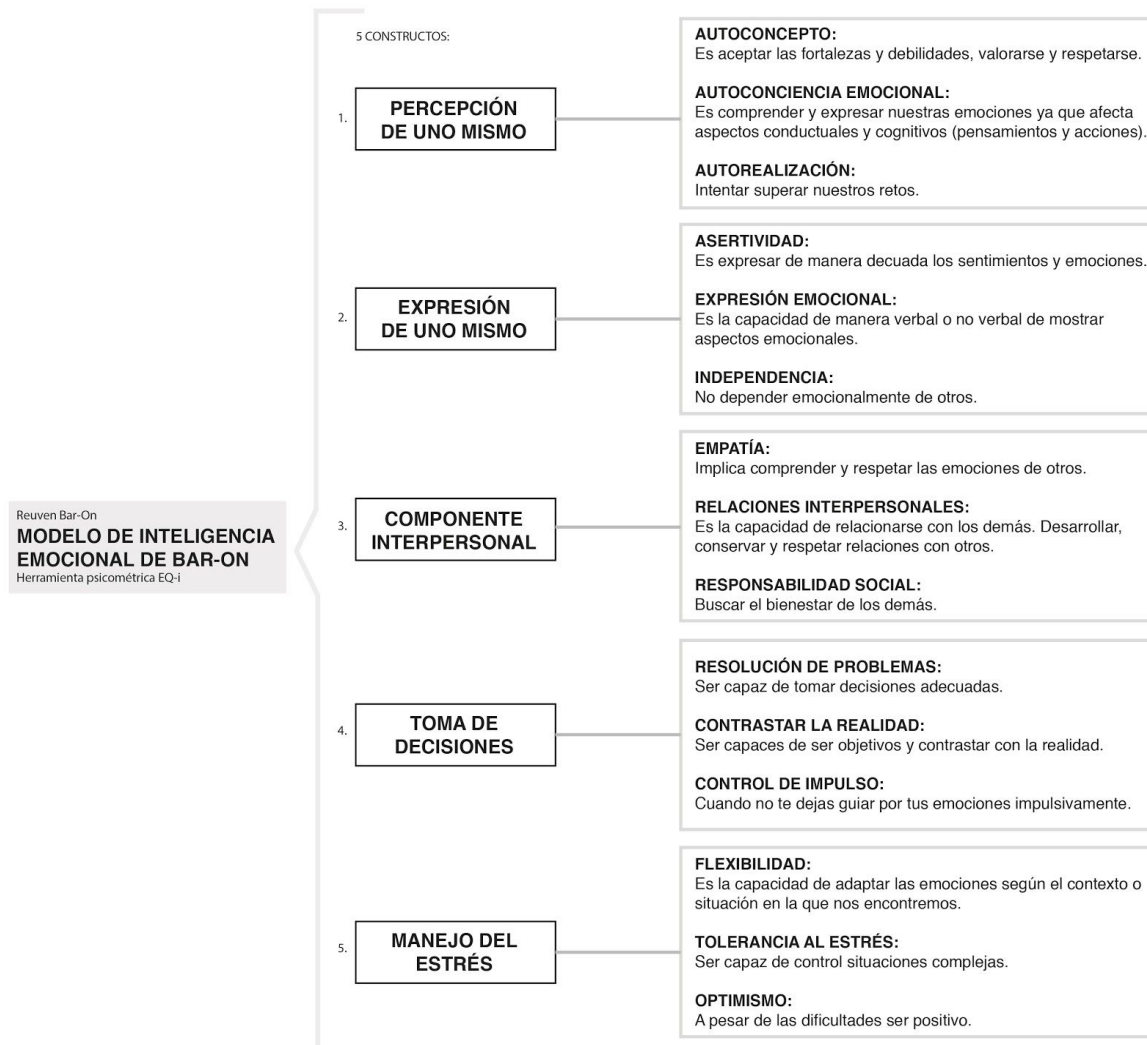
Para Díaz (2014) existen otros modelos que hablan de la inteligencia emocional, no solo el modelo competencial de Goleman o el modelo de habilidad de Mayer y Salovey; Díaz nos presenta el modelo de Reuven Bar-On, un modelo en el que las emociones se conocen, se controlan y ayudan a superar los retos de la vida, las emociones no nos dominan, sino que trabajan para nosotros. Para evaluar este modelo, Bar-on ha elaborado una herramienta psicométrica llamada EQ-i que tiene cinco constructos:

- Percepción de uno mismo.
- Expresión de uno mismo.
- Componente interpersonal.
- Toma de decisiones.
- Manejo del estrés.

Reuven acuñó en 1985 el término cociente emocional para medir la competencia social y emocional, y para Bar-On (s.f.) la inteligencia emocional y social son un conjunto interrelacionado de habilidades, capacidades, comportamientos y emociones. La inteligencia emocional y social vista como un recurso valioso para desenvolverse en la vida, relacionarse con los demás, con uno mismo, con el entorno y permite resolver problemas, retos y objetivos.

A continuación se presente una gráfica para mostrar los constructos de Bar-On:

Gráfica nº 1. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On



Nota: Gráfica de elaboración propia a partir de Díaz (2014)

Para Bar-On citado por Roca (2013) "...la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad global del individuo para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Las divide en 1) habilidades intrapersonales, 2) habilidades interpersonales, 3) manejo del estrés, 4) adaptabilidad y 5) estado de ánimo positivo." (p.1).

Como se puede predecir, hay más de una inteligencia, no sólo la académica. A continuación, en la siguiente tabla, se muestran los diferentes tipos de inteligencias múltiples:



Tabla 3. Inteligencias múltiples

Inteligencias múltiples	
<b>Inteligencia personal-emocional.</b> - Intrapersonal. - Interpersonal.	La inteligencia personal es lo que llamamos inteligencia emocional, donde podemos identificar la intrapersonal (conocer nuestros propias emociones y, por lo tanto, autoentendernos) y la interpersonal (conocer las emociones de los demás, empatizar, etc). Aprender sobre las emociones permite conocerse, reflexionar, ser crítico,... aspectos que nos hacen interactuar con el entorno de manera efectiva e implica la autoestima, la disciplina y comprensión propia.
<b>Inteligencia naturista.</b>	La inteligencia naturista es conocer, comprender, identificar, clasificar, etc, tanto grupos de personas, categorías de plantas, situaciones del entorno,... para Howard Gardner es una inteligencia primitiva que permite identificar comportamientos, causas o efectos. Aspectos que permiten la supervivencia en un entorno físico más primitivo.
<b>Inteligencia lingüística</b>	Esta inteligencia hace referencia a un uso adecuado de la lengua, tanto de forma oral como escrita (comprender y expresar).
<b>Inteligencia musical</b>	Esta inteligencia implica comprensión y expresión a través de la música. Es otra forma de comunicación, al igual que en la lingüística se derivan profesiones como la de abogado, poetas, escritores,... que necesitan la palabra para su trabajo. Esta inteligencia es típica de los músicos. A pesar de ello, esta inteligencia también pueden adquirirla o poseerla los sordos sintiendo las vibraciones o los ritmos.
<b>Inteligencia lógico-matemática</b>	Esta inteligencia implica el desarrollo de habilidades verbales, espaciales y conceptuales. Aspectos propios de la lógica matemática. Analizan problemas, ofrecen respuestas detalladas,...
<b>Inteligencia espacial</b>	Es la capacidad de percibir la realidad y el espacio, los tamaños, las relaciones espaciales,...relacionado con la línea, el color, la forma o la figura.
<b>Inteligencia corporal-cinestésica</b>	Esta inteligencia es la encargada de manipular el cuerpo y los objetos. Es la destreza de expresar a partir del cuerpo.

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Vázquez N. S. (2014).

Como se ha observado en la anterior tabla, la inteligencia emocional está relacionada con uno de nuestros campos de estudio, la autoestima. A su vez, se observa como una correcta gestión de las emociones permite un mayor autocontrol y autodisciplina, permite empatizar y entender a los demás, aspectos que permiten la integración y la mejora del clima escolar.

Para Vázquez (2014): “Darse cuenta de que el aspecto emocional y social es tan importante como el resto de inteligencias en la vida supone una ventaja, y es empezar a realizar cambios para lograr nuestro objetivo vital: vivir y ser felices” (p.61).

A su vez, se puede incidir en la importancia de valorar todo tipo de inteligencias, inteligencias que, como se comenta en el anterior párrafo, no son inamovibles y pueden sufrir cambios. Se puede deducir que se deben potenciar y conocer las diferentes inteligencias, al igual que se debe desarrollar y trabajar en aquellas que se tengan más deficiencias.

### 1.6. Instrumento de Salovey-Mayer sobre IE

Espinosa-Venegas, Sanhuesa Alvarado, Ramírez-Elizondo y Sáez-Carrillo (2015) consideran la inteligencia emocional (IE) como “...la capacidad de percibir, entender, administrar y regular las emociones tanto propias como las de los demás” (p. 140). Estos mismos autores presentan el instrumento que usa Salovey-Mayer para analizar la inteligencia emocional, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) del que se hablará de forma más detenida en el capítulo de metodología, y consideran que fueron unos de los primeros instrumentos para medir la IE, que se estructura en tres dimensiones con múltiples preguntas sobre percepción, comprensión y regulación. Este instrumento será el que se usará para analizar la inteligencia emocional del alumnado.

### 1.7. Educación y competencia emocional.

Para Bisquerra (2003) “La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias.” (p.7). Para dicho autor, la educación emocional es una necesidad social y personal que implica hacer competentes al alumnado a la hora de gestionar emociones y, a pesar de no formar parte de las disciplinas ordinarias, las considera eje vertebral para la vida y para la escuela. Se deben conocer nuestras emociones y la de los demás, haciendo competentes sobre emociones en:

- Conciencia.

- 
- Regulación.
  - Autogestión.
  - Inteligencia intrapersonal.
  - Habilidades de vida y bienestar.

Bisquerra (2003) sigue fundamentando la necesidad de esa educación emocional, donde los docentes forman un papel clave en la dinamización, apoyo, acompañamiento y conocimiento emocional y en la implementación de programas que deben diseñarse, evaluarse, mejorarse y llevarlos a la práctica. Esta educación por tanto no solo debe ser causal, debe incluirse en el currículum académico. De tal modo:

- Se deben realizar programas que complementen las carencias de la educación formal.
- El profesorado debe estar formado.
- El alumnado debe adquirir las competencias necesarias y más aún el alumnado en riesgo ante desequilibrios.
- Debe existir materiales curriculares.
- Planificar objetivos, contenidos, actividades y uso de metodologías.
- Deben participar todos los agentes de la comunidad educativa.
- Se debe evaluar el proceso.
- Se deben hacer informes.
- Etcétera.

Dentro de esta educación hay que centrarse en la inteligencia emocional y en las inteligencias múltiples, y como factor clave, la prevención.

### **1.8. La inteligencia emocional como carácter preventivo**

Las emociones son un componente multidimensional que hay que trabajar para prevenir posibles dificultades. Si se quiere luchar contra la violencia, la depresión, el suicidio o el consumo de drogas debemos educar en las emociones y hacer

---

competentes emocionalmente al alumnado. Los datos de emociones y repercusiones negativas, según los estudios, van aumentando, por lo que las emociones deben incluso trabajarse desde el currículum.

En 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas, y de ellos el cincuenta por ciento fueron suicidios. En 2001 se cometieron en España alrededor de 1.240 asesinatos, y de esos, más de  $\frac{1}{3}$  fueron adolescentes. La depresión es otro factor relevante, ya que solo en Estados Unidos un 5% pasa por estados depresivos. El Prozac es uno de los medicamentos antidepresivos más consumidos en el mundo y tan solo en España en 1998 se acercaron a 48 millones de euros (en España toman antidepresivos más de 7 millones de personas). Esta depresión está correlacionada con baja autoestima, escasas habilidades sociales, etc. El suicidio es otro factor preocupante, ya que entre 1994 y 2003 aumentó en un 50% entre jóvenes, y en 2003 la cifra era de 100 suicidios al año, mientras en datos actuales, en la revista La Verdad (2019) marca una cifra escalofriante de un suicidio cada dos horas y media (unas 3.000 personas al año). El riesgo de suicidio emerge cuando el adolescente no es feliz. A su vez, el consumo de drogas es frecuente entre menores y en 2003, alrededor del 50% había consumido alcohol en el último mes. Nuevamente el Ministerio de salud, política social e igualdad (2020) nos vuelve a escandalizar y nos dice que alrededor del 71% de los menores entre 14-18 años ha consumido en algún momento alcohol (Bisquerra, 2003).

Se incide que una correcta inteligencia emocional permite la adaptación a diferentes situaciones y contextos, y si se quiere desarrollar un carácter preventivo, se debe enseñar y aprender para conocer, comprender y actuar de manera efectiva ante los diferentes objetivos, problemas y dificultades que se presenten en la vida.

## 1.9. Autogestión de las emociones y sentimientos: algunos aspectos metodológicos, como la asamblea

Para Murillo y Jiménez (2017), cuando la jerarquía en el aula es vertical, el docente es el eje del proceso y es lo único que importa, el maestro es el técnico, el transmisor de toda la información y el que programa y evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje; desde una pedagogía más activa y usando metodologías como la asamblea, permite la horizontalidad del aula, se fomenta el diálogo, la escucha activa, la empatía, se resuelven problemas, se buscan soluciones desde distintos puntos de vista, se aprende sobre emociones y sentimientos y se convierte en competentes emocionalmente. En resumen, los menores son el eje del proceso y aprenden a la autogestión de sus propias emociones bajo la acción.

La asamblea, como recurso individual y colectivo, permite mejorar el clima del aula, conocer las emociones individuales y del grupo y se produce un aprendizaje dialógico entre iguales. Trabajando las emociones clave, permite tener en cuenta a los demás y construir “buenas personas”, partiendo del autoconocimiento y la autoestima para transferir a la empatía.

La asamblea, por tanto, se convierte en una herramienta y en un recurso metodológico, que permite partir de uno mismo y luego hacia los demás, donde el alumnado aprende a regularse, a conocer y resolver problemas y autogestionar las emociones y sentimientos.

## 1.10. Inteligencia emocional y autoestima

A lo largo de este punto se ha hablado de inteligencia emocional e indirectamente se ha relacionado con autoestima, que para Roa (2013), por un lado, es la valoración personal de lo que sentimos de nosotros mismos y, por otro lado, lo

---

que piensan los demás y se traduce en lo que hace un individuo y cómo lo hace según si su autoestima es positiva o negativa. Relacionando la autoestima con la inteligencia emocional, ya se vio que nuestro conocimiento y experiencias previas se traducen a nivel cognitivo de lo que pensamos, y a nivel conductual de lo que hacemos, y que una correcta gestión de las emociones nos hace competentes en el uso de nuestra inteligencia emocional. La inteligencia emocional y la autoestima da como respuesta un pensamiento y una conducta.

“Una autoestima sana implica una valoración objetiva y realista de nosotros mismos, aceptándonos tal como somos y desarrollando sentimientos positivos hacia nosotros mismos” (Roa, 2013, p.246). Para Damasio (2010), ante un estímulo hay una respuesta emocional que da lugar a un procesamiento cognitivo que son los sentimientos.

Para Goleman (1999), dentro de la inteligencia emocional se encuentra la inteligencia intrapersonal, vinculada con la autoestima (autoconciencia, motivación y autocontrol) y la inteligencia interpersonal, vinculada con las habilidades sociales (empatía y asertividad). Ser autoconscientes de esas emociones y sentimientos es el pilar de la inteligencia intrapersonal y base por tanto de la autoestima que nos hace pensar y actuar.



## CAPÍTULO N° 2

### AUTOESTIMA

#### 2. La autoestima

En este punto se centrará el interés en la autoestima como parte de las emociones y se indagará teóricamente sobre conceptos clave como el autoconcepto, los pilares de la autoestima, sobre la personalidad, la autoestima en educación, la baja autoestima y la autoestima positiva, entre otros muchos conceptos relacionados, que permitirá construir una visión más acertada de dicho concepto, permitiendo valorar su interés de estudio e investigación a través de diferentes autores de renombre.

#### 2.1. Concepto: autoconcepto y autoestima

Cuando se habla de autoestima no se puede dejar a un lado la noción de autoconcepto, ya que están íntimamente relacionados y no se puede obviar. Para Torres (s.f.), el autoconcepto es una construcción mental que tenemos nosotros mismos en nuestra mente, y la autoestima es esa visión emocional y subjetiva de nosotros mismos. La autoestima, por tanto, es el componente emocional que está relacionado con el autoconcepto. El autoconcepto se puede expresar por palabras y permite hacernos una idea de la autoestima, ya que esta no se puede expresar de tal modo. Por lo tanto, se puede decir que la autoestima es una respuesta emocional a partir de la imagen mental que tenemos de nosotros mismos a partir de nuestro autoconcepto. La autoestima es una valoración positiva que tiene un individuo de sí mismo (RAE, 2019).

Para Branden (2011), “La autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida” (p.13). Es tener la confianza necesaria de nuestras capacidades y habilidades, confianza para ser felices en nuestra vida, tener confianza de poder afrontar los retos que se nos presenten,... en definitiva

---

crear en nosotros mismos. Este mismo autor hace una operación aritmética donde muestra que la autoestima es igual al éxito partido las pretensiones. En su libro “El poder de la autoestima” hace múltiples definiciones de dicho concepto y acogemos nuevamente otra definición de este mismo autor: “La autoestima es la disposición a experimentarse como competente para afrontar los desafíos de la vida como merecedor de la felicidad” (p.41).

Se ha visto que las emociones se producen como respuestas ante estímulos y la autoestima es una respuesta emocional. En este punto recordamos los conceptos de sensación, emoción y sentimientos, donde las sensaciones eran esos estímulos externos, las emociones era esa respuesta prelógica y automática y los sentimientos ese desarrollo cognitivo de las emociones. Para Espinosa (s.f.), respondemos ante estímulos del exterior, y nuestra conducta viene determinada de nuestras necesidades fundamentales y de ahí expone la pirámide de Maslow de la teoría de Abraham Maslow sobre la motivación humana. Para Maslow, la conducta de los individuos está determinada y motivada según sus necesidades, y en el cuarto nivel se puede observar la necesidad de la autoestima. Se puede definir de tal modo, autoestima como una necesidad del ser humano que necesita para sobrevivir en su realidad. Por lo tanto, según los estímulos del individuo, así serán sus emociones y, por lo tanto, su autoestima. Obtenemos, por consiguiente, dos componentes: un componente determinado por el ambiente y otro de determinación interna propia del individuo. A continuación se ha confeccionado una gráfica que muestra las diferentes necesidades del ser humano. Dicha gráfica se centra en las necesidades de Maslow, y entre una de ellas se encuentra las necesidades de la autoestima, como ya se ha comentado.

Gráfica 2. Pirámide de las necesidades de Maslow



Fuente: Pirámide de jerarquía de las necesidades humanas de Abraham Maslow (1943).

## 2.2. Tipos de autoestima

El autoconcepto son las particularidades que vemos de nosotros mismos, y la autoestima es la valoración de esas características. La autoestima es una valoración negativa o positiva sobre nosotros y forma parte de nuestra personalidad. Según cómo sea nuestra autoestima, tomaremos unas decisiones determinadas, nos planteamos objetivos, y en definitiva, definirá nuestra forma de pensar y de actuar.

Para Thomen (2019) hay autoestimas positivas y negativas, pero también matiza que podemos encontrar cinco tipos de autoestima:

- Autoestima estable: Son las personas equilibradas, seguras de sí mismas y de sus capacidades. Una persona con una autoestima estable es capaz de exteriorizar su opinión sin tener en cuenta los factores negativos con los que se encuentre o las opiniones de los demás.
- Autoestima alta inestable: Su autoestima es más inestable y les afecta más las opiniones de los demás y los factores negativos con los que se encuentre. Su autoestima puede ser positiva, pero en momentos de

- dificultad o crítica, se derrumba y no acepta las críticas, no tolera el fracaso, puede ser que tenga conductas agresivas,...
- Autoestima baja estable: Son personas pesimistas y negativas que no confían en su capacidades y no se ven afectadas por las opiniones de terceros. Su baja autoestima es estable, son indecisos, no son capaces de defender su postura, tienen miedo a ser castigados y este tipo de autoestima puede derivar a la depresión y la ansiedad.
  - Autoestima baja inestable: Son personas vulnerables que se ven afectados por factores externos. Cuando hay refuerzos positivos y consiguen desarrollar sus capacidades su autoestima sube, pero una vez superado el logro, su autoestima baja otra vez.
  - Autoestima inflada: Son personas que pueden aparentar que tienen una autoestima positiva, ya que son muy seguros de sí mismos y de sus capacidades, piensan que todo lo que hacen está bien, no reconocen sus errores y piensan que la opinión de los demás no es la correcta. Esta actitud puede ser una manera de esconder su inseguridad y su baja autoestima. Estas personas buscan el reconocimiento y destacar sobre los demás.

Se ha visto que hay muchos tipos de autoestima, no obstante, más adelante se focalizará el interés en la autoestima positiva y negativa. Amplificar el campo de estudios de los diferentes conceptos y visibilizar los tipos de autoestima permite reflejar un recorrido más amplio por los diferentes grados de intensidad sobre la autoestima, que permiten ofrecer un campo de estudio más significativo.

### 2.3. Pilares de la autoestima

La autoestima son las respuestas de nuestras emociones que configuran nuestra vida y que en palabras de Braden (1995) "...es esencial para el proceso vital y es indispensable para un desarrollo normal y saludable." (p.5). Cuando la autoestima

no es adecuada, no se alinean los pensamientos con las emociones, los sentimientos y la acción, y cometemos inadecuadas actuaciones tales como: mala planificación de nuestros objetivos, toma poco acertada de decisiones, conductas sociales inadecuadas, inseguridad y búsqueda de aprobación de los demás,... aspectos que afectan a cualquier aspecto psíquico y físico de nuestra vida (poca resistencia ante enfermedades, ansiedad y depresión, frustración, bajo rendimiento académico, etc). Dicho autor contempla unos pilares fundamentales de la autoestima que se reflejan de manera resumida en la siguiente tabla:

Tabla 4. Pilares de la autoestima

<b>PILARES DE LA AUTOESTIMA</b>	
<b>CONSCIENCIA:</b> Vivir, conocer y actuar conscientemente.	Es vivir, conocer y actuar de manera consciente sobre nuestra realidad aunque no nos guste. En ocasiones nos evadimos de la realidad y esto hace que no nos adaptemos a las situaciones que estemos viviendo.
<b>ACEPTACIÓN:</b> Observamos tres niveles: autoaceptación, experimentación y mejora.	La aceptación de uno mismo implica tres niveles: el primer nivel es innato, es un egoísmo natural en el que debemos aceptarnos como somos, si esto no es así nos bloqueamos. En el segundo nivel implica un nivel de consciencia plena, donde experimento, pienso y actúo; las cosas son como son y lo asumo. En el tercer nivel indaga para superar las dificultades presentadas, indagamos para superar los retos y dificultades.
<b>RESPONSABILIDAD:</b> Planifico, actúo y me hago responsable.	Implica asumir responsabilidad de sí mismo, de lo que se desea, de lo que se hace, de la dedicación, de aspectos conductuales con terceros, de mis valores, del tiempo de mi trabajo, de mi propia felicidad,... y yo autogestiono todos esos pensamientos, emociones y acciones; yo mismo planifico y soy responsable.
<b>AUTOAFIRMACIÓN:</b> Mostrar como somos.	Es expresar todos mis valores, necesidades y deseos. Cuando me autoafirmo muestro lo que soy (no implica imposición).
<b>ADQUIRIR METAS:</b> Configurar nuestro camino de vida.	Es vivir con objetivos que es lo que da sentido a nuestra vida (lo que estudiamos, nuestra elección de vida, de pareja, de trabajo,...). Actuamos en la vida según las metas que tengamos y para ello: identificamos acciones para alcanzar nuestros objetivos, adquirimos responsabilidades, etc.
<b>INTEGRIDAD:</b>	Tener integridad es alinear nuestros ideales con nuestra forma de actuar.

Nota: Tabla de elaboración propia a partir de Braden, N. (1995)

Para este autor, tener una autoestima positiva o negativa depende de nosotros. Braden (2011) considera que la autoestima se va adquiriendo, no es algo dado, e implica una lucha interna de superación, a pesar de la frustración, de la ansiedad o el estrés de sucesos pasados, supera sus retos, se hace consciente, acepta las cosas tal cual, adquiere responsabilidades, se autoafirma en sus acciones, tiene integridad y es capaz de plantear objetivos para cumplir sus metas.

Como se está atisbando, tanto las emociones como la autoestima, forman parte de nuestra vida y no se puede dejar a un lado esta realidad, ya que domina nuestros pensamientos y conductas, afecta a nuestras decisiones y objetivos de vida. Tener una autoestima positiva implica saber gestionar las emociones, saber tomar decisiones, implica aceptar nuestra realidad, gestionar nuestro mundo interno y externo y afecta al entorno y a las personas que nos rodea. La autoestima no es solo algo aislado, individual e interno propio de cada individuo, se va construyendo con las relaciones sociales y según nuestra autoestima, permite que seamos de una determinada manera.

## 2.4. Personalidad y autoestima

En este punto se relacionan los conceptos clave sobre personalidad, autoconcepto y autoestima. Se comenzará con el concepto de personalidad.

“La personalidad puede describirse como un conjunto de componentes que forman un sistema. Mayer (1995) distinguió cerca de 400 componentes, a saber: intelecto, carácter, temperamento, disposición, humor, actitudes, tendencias conductuales, rasgos, estados, competencia y funciones mentales” (ter Laak, 1996, p.131). En definitiva las diferencias individuales.

Según Pervin (1979) “La personalidad es la organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona (Gisbert, 2015, p. 117).

Mientras tanto, para la RAE (2019) la personalidad es “Conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas”, es por tanto la manera en que interpretamos y actuamos en el mundo, lo que sentimos y pensamos.

Pasemos a continuación a los conceptos de autoconcepto y autoestima. Para Torres (s.f.), el autoconcepto es la visión mental objetiva que tenemos de nosotros mismos, y la autoestima es la visión subjetiva de esa representación mental. La autoestima es esa perspectiva emocional y afectiva, es esa visión personal y subjetiva de cómo nos vemos nosotros mismos. Esta construcción de nuestras características depende de la visión que tenemos de nosotros mismos y también la que tienen los demás (Nicuesa, 2018).

Según Ramos, (2020) citando a Rosenberg (1965) “La autoestima es, al fin y al cabo, una faceta de la personalidad: la actitud valorativa que una persona tiene hacia sí mismo, o el componente afectivo de la actitud hacia uno mismo, que puede ser básicamente de aprecio y respeto o de menosprecio y rechazo, favorable o desfavorable” (p. 125)

Los constructos de la autoestima y la personalidad se han estudiado por separado pero en los últimos años se han unido dichos conceptos en los que se ve que la autoestima forma parte de la personalidad (Simkin, H., Etchezahar, E., y Ungaretti, J., 2013).

Para Yedros (2014) vuelve hacer hincapié en que la autoestima es una faceta de la personalidad y los trastornos asociados a la personalidad afectan por tanto a la

autoestima. Este mismo autor, citando a Silverstone, (1991) declara en sus estudios que las personas con baja autoestima tienen algún trastorno de la personalidad, por lo que podemos considerarlo con un factor de riesgo que puede derivar incluso a la depresión. A pesar de ello, hay otros estudios que desmienten esta relación.

## 2.5. Baja autoestima

Una baja autoestima y, por lo tanto, un escaso control de las emociones afecta tanto aspectos físicos y psicológicos. Braden (1995) indicaba que una baja autoestima puede provocar aspectos que no siempre tienen por que ser obvios como:

- Mala alimentación.
- Frustración en las relaciones sociales.
- Depresión y ansiedad.
- Mala toma de decisiones.
- Bajo rendimiento académico.
- Mala gestión de las relaciones.
- Etcétera.

A su vez este mismo autor comenta que “...una autoestima inadecuada puede limitar en gran medida medida las aspiraciones y logros de un individuo, las consecuencias del problema no son necesariamente tan obvias” (Braden, 2011, p. 39). Por lo tanto la autoestima debe construirse desde la base, desde que el menor nace.

Para Alcántara (1990), las personas con baja autoestima no son capaces de mostrar sus capacidades y virtudes, al centrarse tanto en sus deficiencias no ven en lo que son buenos. Estas personas son muy autocríticas, perfeccionistas, les afecta mucho las influencias externas y no son capaces de ser espontáneos.



Estos individuos a su vez, ocultan sus pensamientos y sentimientos por miedo a sentirse rechazados en el grupo, a hacer el ridículo, no acepta las críticas, etc . Una autoestima baja deriva a relaciones de dependencia.

## 2.6. Autoestima positiva

Las personas con alta autoestima son conscientes de sus capacidades y limitaciones, son seguros de sí mismos, aceptan las críticas, reflexionan y aprenden para mejorar. Sus relaciones sociales suelen ser positivas, ya que son capaces de expresar su opinión, pero aceptan críticas y tienen en cuenta los diferentes puntos de los demás. Estas personas, al sentirse seguras, no tienen problema en experimentar, mostrarse tal cual son y en plantearse metas y objetivos (Branden, N. 2011).

La autoestima afecta tanto a aspectos físicos como internos del individuo, y para Braden (2011) estos aspectos físicos implican en general una relajación corporal y una actitud modulada, al igual que dentro de los aspectos internos al tener una autoestima equilibrada, los pensamientos, emociones y actuaciones son acordes y se aceptan críticas, se tiene actitud de mejora y controla aspectos de ansiedad y frustración como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 5. Manifestación de una autoestima positiva.

Manifestaciones de una autoestima positiva	
INTERIOR	FÍSICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La autoestima se manifiesta desde dentro y se expresa en el rostro, en la manera de moverse,...</li> <li>- Somos conscientes de los sucesos positivos y negativos de nuestra vida y los aceptamos.</li> <li>- Abierto a recibir halagos o críticas que nos permita mejorar y superar nuestros retos.</li> <li>- Concordancia entre lo que pensamos, sentimientos y hacemos.</li> <li>- Actitud abierta ante cambios, ideas nuevas, experimentar,...</li> <li>- Ante aspectos negativos como la ansiedad, el estrés o la inseguridad, somos capaces de gestionarlos y asimilarlos.</li> <li>- Capacidad de afrontar desafíos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos de relajación en diferentes partes corporales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rostro.</li> <li>● Mandíbula.</li> <li>● Brazos.</li> <li>● Postura corporal.</li> <li>● Manos.</li> </ul> </li> <li>- Modulación adecuada de la voz.</li> <li>- Ojos despiertos,...</li> </ul>

---

Nota. Tabla de elaboración propia a partir de Braden (2011).

## 2.7. Marshall Rosenberg

Marshall Rosenberg fue psicólogo de EEUU, creó estrategias de resolución pacífica de conflictos a partir de la figura del mediador y también fue precursor del instrumento que se va a usar en el proceso de investigación sobre la autoestima del presente TFM, llamado “La escala de Rosenberg” (Rosenberg, 2019). Dicho instrumento se detalla con mayor precisión en el apartado de metodología.

Para Taberero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017) la autoestima es la percepción positiva o negativa de uno mismo, y este instrumento es considerado como uno de los más usados para medir la autoestima e incluso ha sido traducido en 28 idiomas. En la obra de Rosenberg, enfoca su atención en la escuela, la familia y la autoestima. La autoestima como variable independiente es una característica más estable en los adultos por lo que es difícil pensar que es algo que se pueda enseñar.

Ventura, Caycho-Rodríguez, Barboza-Palomino y Salas (2018) utilizan la escala de Rosenberg en sus investigaciones y consideran que la autoestima está relacionada a la depresión, a la hiperactividad, etc, en la etapa adolescente y adulta. En sus estudios consideran que la autoestima se puede analizar en diferentes etapas del desarrollo humano y que a su vez se ha usado en diferentes campos (social, clínico y académico).

## 2.8. Relación entre cociente intelectual y autoestima.

Inicialmente se podría pensar que cuanto más inteligentes somos, nuestro desarrollo y autoestima deben ser equilibrados y positivos, pero no hay relación. La autoestima implica una conciencia sobre nuestros pensamientos, emociones y

actos; una persona inteligente puede tener una autoestima baja, al igual que una persona con una competencia intelectual menos elevada puede tener una gran autoestima sobre sus capacidades y habilidades (Brande, 2011).

No obstante, los estudios de Valdivia (2016) presentan una correlación alta entre la autoestima y el cociente intelectual (CI), el cual citando a Coopersmith (1969), Trigoso (2013), Vildoso (2002), Gallegos (2009) y Muñoz (2012) considera que la autoestima son actitudes hacia nosotros positivas y tiene relación significativa con el CI y los estados de ánimo. A su vez las diferentes inteligencias múltiples se han considerado que afectan a nivel educativo. Como se observa hay controversia en los resultados de los diferentes estudios presentes.

## 2.9. Autoestima y sus aspectos ambientales y genéticos

En los estudios de Taberner, Serrano y Mérida (2017) se centran en aspectos biológicos y consideran que los genes, a pesar de no ser un aspecto determinante, influyen en la autoestima un 30% en aspectos como la extroversión o la estabilidad emocional. Otros estudios sin embargo se centran en aspectos ambientales y consideran que las experiencias previas, conocimientos o la interacción con el medio natural o social influyen en la autoestima (Dörr, 2015, Alcántara, 1993 y Contreras, 2000).

De esta experiencia del medio, deriva el autoconcepto y la autoestima. Este factor ambiental incide en aspectos culturales y socioeconómicos que pueden afectar a la autoestima. Diferentes estudios sociales, económicos y culturales sobre la influencia del nivel económico del menor, estudios de los padres,... han verificado que los alumnos con menos recursos económicos y menos cultura afecta negativamente en la autoestima en aquellos alumnos con déficit en dichos aspectos (Martínez-Otero, 1996, Goleman, 1980, Pelechano 2001, Milici y

Gorestegui, 1993). No obstante dichos aspectos son poco estudiados y para Tabernero, Serrano y Mérida (2017) incluso en sus conclusiones, presentan enfrentamientos con diferentes estudios.

Se puede tener una visión holística del concepto de autoestima y por lo tanto velar con la idea de que la autoestima es afectada por factores genéticos, aspectos que no son tan determinantes como los aspectos ambientales.

## **2.10. Relación entre la autoestima personal y colectiva: la participación comunitaria como metodología para favorecer la autoestima**

Sánchez, (1999) en sus estudios de revisión teórica e investigación empírica, considera que en la autoestima personal y la colectiva existe relación positiva entre ambas, ya que forman parte del autoconcepto. Dichos estudios remarcan a su vez la importancia de participar en asociaciones comunitarias, ya que favorecen la autoestima colectiva, por lo que dentro de un entorno escolar dichas asociaciones pueden ser deportivas (Ej: baloncesto), religiosa (Ej: grupos de catequesis), sociales (Ej: cruz roja juventud), etc. Participar en asociaciones comunitarias permite sentirse útil y aumenta la autoestima individual, hay un sentimiento de orgullo y de pertenencia.

Se extrae de este fragmento la importancia de trabajar grupalmente a nivel escolar, ya que permite adquirir una pertenencia al grupo y el individuo ve su utilidad con respecto al resto de los miembros. Se puede reflexionar incluso sobre la importancia de crear momentos de éxito para todo el alumnado dentro del aula y fomentar en contextos educativos para fortalecer la autoestima y no solo de manera sociocomunitaria.

---

## 2.11. Autoestima en educación

Considerando que la autoestima, como un componente emocional, es crucial en nuestras vidas y es normal que podamos pensar que afecta a todas las dimensiones del individuo, entre ellas la educativa, ¿podemos decir que la autoestima influye en educación? ¿La autoestima afecta al rendimiento académico? ¿La autoestima se forma en la escuela, en la familia, en el grupo de iguales, etc?

Para Caso, Hernández-Guzmán y González-Montesinos (2010) una buena autoestima permite el éxito académico y la integración con los docentes, los diferentes compañeros y el resto de agentes educativos. Al igual que una mala autoestima implica emociones negativas, la depresión y el fracaso generalizado. Braden (2011) comenta que incluso la construcción de la autoestima puede comenzar a los 3 años, a partir del segundo ciclo de educación infantil, cuando el menor se empieza a incorporar al sistema educativo convencional.

Para Torres (s.f.) la autoestima es un componente emocional subjetivo que varía según el autoconcepto que tengamos de nosotros mismos. Por lo tanto, si tenemos un autoconcepto positivo de nuestras capacidades y habilidades académicas, nuestra respuesta emocional y por lo tanto nuestra autoestima, será acorde al pensamiento mental que tengamos de nosotros mismos. Según autoestima, así serán nuestra conducta y pensamientos.

Existe una dimensión académica donde con una autoestima positiva implica el éxito académico y la integración favorable con los diferentes agentes educativos y otra dimensión de autoestima no académico, donde hay componentes físicos, sociales y emocionales (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

---

Cuando se habla de emociones, se hace referencia a una valoración personal interna, donde incluso se recuerda situaciones pasadas, tanto emociones negativas como positivas, donde se valora los estímulos externos, las situaciones que estamos experimentando y ofrecemos una respuesta. Para Frydenberg (1997), en referencia a la autoestima es algo similar, hay una valoración inicial del desafío de la situación que nos encontremos y afrontaremos dicho reto según la autoestima que tengamos, según las experiencias, conocimientos e interrelaciones sufridas.

La autoestima se construye desde la infancia y afecta a todos los ámbitos, contextos y situaciones, por lo que desde la escuela los refuerzos emocionales a la hora de forjar el autoconcepto y la autoestima deben ser los adecuados. El menor desde que es pequeño recibe una retroalimentación de su familia, del grupo de iguales y de los diferentes agentes educativos que lo hacen pensar y actuar sobre su valoración objetiva (autoconcepto) y la subjetiva (autoestima). Se puede deducir no es solo personal e interna, sino que se ve influida por lo que piensan los demás de nosotros mismos (Nicuesa, 2018).

La autoestima por tanto es una herramienta que nos permite sobrevivir en cualquier entorno, incluso en el de la escuela y nos permite superar nuestros retos marcados. Estos retos pueden ser físicos, cuando el profesor de educación física pide saltar en el potro, o intelectuales cuando se hace una redacción o una ecuación de segundo grado. La autoestima es un recurso fundamental que nos permite relacionarnos con los demás, con la familia, el grupo de iguales o los profesores, es un rol que nos permite ser creativos, asumir riesgos, tener nuevas aptitudes, relacionarnos con los demás, etc (Braden, 2011). Este mismo autor considera que cuando la autoestima es positiva no hay rivalidad de intentar ser mejor que otro compañero, nos aceptamos tal cual somos. A pesar de ello, algo básico del ser humano es que valoren nuestro trabajo, se visibilice y cause impacto, por lo que se puede deducir que es importante valorar las producciones

---

de todos nuestros alumnos, y si se quiere construir autoestimas positivas se deben crear momentos de éxito para todo el alumnado.

La autoestima y sus fundamentos no están sólo dirigidos al aprendiz, sino también al maestro. Para el aprendiz tiene que tener en cuenta la sociedad y conocimiento acelerado en el que vivimos y tener una autoestima centrada en la capacidad de aprender, al igual que el docente debe tener un aprecio a la capacidad de aprender y deben tener grandes expectativas de éxito de ellos mismos y de su alumnado, creando un ambiente seguro que permita cometer errores y a su vez superarlos (Braden, 2011).

A nivel personal consideramos que hay que educar para la escuela y para la vida, fomentando el desarrollo personal, y por tanto, el desarrollo de la autoestima personal y colectiva. La escuela es un reflejo de la sociedad y hay que educar para vivir en ella, capacitar en las competencias necesarias para que los menores se puedan enfrentar al mundo en el que viven, de ahí el valor de la autoestima. Este esfuerzo no es solo del maestro que educa y capacita, o del menor que autogestiona sus emociones, piensa y actúa; en ocasiones hay diferentes puntos de vista, hay una crítica y problemas diferentes que se deben reflexionar e incluso desestimar nuestra propia visión que teníamos inicialmente. La autoestima nos permite adaptarnos y cuando se trabaja en ella permite alcanzar una madurez personal. Cuando educamos en la autoestima nos esforzamos en disminuir la ansiedad, la desconfianza, afianzamos las capacidades propias, etc (Melcón, y Melcón, 1993).

Para estos autores la autoestima es un factor imprescindible de la personalidad que debe ser educado, reforzando con pensamientos positivos sobre las labores en el aula o el mismo. El docente y la familia ayudan a la formación de esa autoestima positiva, por lo que si se quiere llegar a una madurez adulta en cuestión de autoestima, se debe empezar por dichos agentes, ya que la autoestima se va formando desde la niñez. El menor debe caminar hacia la

autogestión, la responsabilidad, la confianza y su bienestar físico y mental. Por todo ello es importante educar en la autoestima positiva.

## 2.12. Autoconcepto académico

Al igual que el autoconcepto es la imagen que tenemos de nosotros mismos y la autoestima es la valoración personal que nos hacemos a partir de ese autoconcepto, el autoconcepto académico, en palabras de Miras (1990), es esa imagen que tiene el individuo como estudiante.

La autoestima y el autoconcepto se forman desde el inicio de la escolaridad y se van formando con los conocimientos y experiencias con otros adultos y maestros, con la familia o con la relación entre iguales que son los ejes de influencia más próximos. Gisbert (2015) citando a Craven (1997) considera que "...el autoconcepto académico es una evaluación de la autopercepción que se forma mediante las experiencias e interpretaciones que se dan en el contexto escolar." (p.106). A su vez contempla diferentes tipos de autoconcepto escolar (lingüístico, matemático, etc.)

## 2.13. Autoconcepto y rendimiento académico

Para Coopersmith (1959), Shaw (1963), Brookover (1962) Gimeno Sacristán (1976) citado por Gisbert (2015) hay muchos estudios al respecto y ya desde los años cincuenta se dieron cuenta de que a pesar de que el cociente intelectual fuese igual entre muchos de los alumnos, el rendimiento académico no era el mismo y esto se debía al autoconcepto.

Para Álvaro Page (1990), con una alta estima, el alumnado tiene mayor éxito académico, se adapta mejor a las dificultades y su rendimiento académico se ve favorecido. En contraposición a lo mencionado, una estima baja influye



negativamente en el menor puede sentirse rechazado, perder la autoestima,...por lo que las experiencias van determinando la autoestima. Dichos aspectos escolares se ven afectados por otras dimensiones como puede ser la familia o el ambiente (Gisbert, 2015).

## 2.14. Autoestima y ajuste escolar

En apartados anteriores se vio que disponer de una inteligencia emocional y una autoestima positiva nos permite adaptarnos al entorno, superar objetivos y retos, aceptarnos como somos y cómo nos ven los demás, tener relaciones sociales satisfactorias y todo ello afecta tanto a nivel conductual y cognitivo.

En el siguiente apartado, el interés de estudio se centrará en el ajuste escolar (AE) y se verá que el AE es la capacidad del individuo de adaptarse a los diferentes contextos y situaciones académicas (relaciones, tareas, satisfacciones,...). Para Martínez, Buelga y Cava, (2015) entre otros, consideran que las relaciones en la escuela tanto entre iguales, como con los profesores, la satisfacción vital, la relación con las familias, el clima escolar... en definitiva todo lo relacionado con el entorno escolar afecta a la autoestima.

## 3. Ajuste escolar

En los puntos anteriores, se ha visto la relación existente con los conceptos varios de sensaciones, emociones, sentimientos y autoestima; a continuación se verá el nuevo concepto de ajuste escolar. En este punto, se focalizará la atención en el concepto de ajuste escolar, adaptación y motivación, rendimiento escolar y sus diferentes relaciones.

### 3.1. Concepto de ajuste escolar

Para Bernal y Gálvez (2017) la integración y ajuste escolar implica como el menor de una manera adecuada se adapta al clima del aula, se relaciona con los demás satisfactoriamente, hay un aprovechamiento y una satisfacción generalizada.

Esa satisfacción de la vida e integración y ajuste escolar y personal en el alumnado, depende del autoconcepto académico del menor, donde la familia ofrece un apoyo significativo tanto en los aspectos académicos y personales. Dicho autoconcepto académico es multidimensional y afecta al rendimiento académico, a las relaciones sociales, al clima escolar y su integración, a la satisfacción personal, entre otros aspectos clave (Rodríguez-Fernández y Droguett, 2012).

El ajuste escolar es la adaptación a tal entorno y la capacidad de afrontar las tareas necesarias para desenvolverse en el transcurso diario (Ladd, 1989; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga & Galende, 2016).

Vimos que las emociones permiten relacionarnos y adaptarnos con nuestro entorno, eran respuestas ante estímulos, con las que tomábamos decisiones y marcaban el camino de ruta para futuros comportamientos. El ajuste escolar implica también adaptación y se ve afectada por aspectos internos y ambientales.

### 3.2. Adaptación y motivación escolar

Para Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldia, (2019) este ajuste y adaptación escolar es multidimensional y afecta a aspectos varios como el rendimiento o las relaciones. En sus estudios presentan la importancia del docente, ya que afecta al autoconcepto del alumno, en sus expectativas, exigencias, apoyos, ajustes académicos y acompañamientos. De ahí deriva o no la motivación escolar, de esos ajustes y adaptaciones curriculares, de ese acompañamiento del profesorado o esas relaciones entre iguales. El

autoconcepto que tengamos de nosotros mismos afecta por tanto al rendimiento académico y la motivación.

Un alumno está motivado cuando realiza lo que le gusta, es aceptado por sus compañeros y adultos y se desenvuelve con normalidad en la escuela. Cuando todo esto sucede se produce un equilibrio social y psicológico. Por todo ello el ajuste escolar es una construcción con diferentes componentes: emocional, conductual, social y sentirse identificado con el centro (Bernal y Gávez, 2017).  
Influye a la hora de que se produzca ajuste escolar:

- Procesos cognitivos.
- La inteligencia del menor.
- Aspectos motivacionales.
- Factores sociales-familiares.

### 3.3. Rendimiento escolar y autoestima

Como hemos mencionado anteriormente, las emociones dominan todos los campos de nuestra vida y para Moreno, Saiz y Martínez (1998) los alumnos enfadados, deprimidos o que su cohesión social dentro del aula es baja, tienen más probabilidades de abandonar los estudios. Por este motivo se puede afirmar que el rendimiento escolar se ve afectado por la competencia emocional del alumnado. Es por tanto importante desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal para mejorar el rendimiento escolar.

También se ha comentado que la autoestima es una respuesta emocional, y para Branden (2011) se puede mejorar el rendimiento escolar cuando el alumnado cubre los pilares de la autoestima (ver tabla nº4: Pilares de la autoestima), el alumnado se siente capaz, está dispuesto a asumir retos, es responsable y consciente, se plantea objetivos para alcanzar sus metas,... en definitiva, el alumno quiere aprender al igual que el docente aprecia ese proceso de aprendizaje.

Cuando el ajuste escolar es equilibrado, hay mayor integración en el grupo, menos problemas, el rendimiento académico es más alto al igual que las expectativas académicas en la adolescencia (Fernández-Lasarte, Goñi, Camino, Zubeldia, 2019). Estos mismos autores consideran la integración y ajuste escolar como determinante para dar soluciones efectivas psicológicas y educativas a los problemas relacionados en la escuela, tanto para los problemas de convivencia, el fracaso escolar y el absentismo.

A su vez la familia y su implicación tiene un carácter vertebral e influye en el rendimiento académico del menor. Cuando los padres y madres se preocupan por el rendimiento del menor hay diferencia sustancial del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que regulan, acompañan, refuerzan, dan las instrucciones adecuadas (andamiaje), dialogan, comparten recursos, realizan actividades de refuerzos y ampliación, el entorno de aprendizaje es seguro e incluso lúdico, hay confianza,... (Suárez, Tuero-Herrero, Bernardo, Fernández, Cerezo, González-Pienda, Núñez, 2011).

### 3.4. Integración, clima escolar y autoestima

Las diferentes relaciones entre iguales y con el profesorado afectan directamente a la implicación, interés, integración social, personal y motivación en el aula (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). Se observa de tal modo que la figura del docente afecta en la integración, en el clima escolar y en la autoestima, los alumnos con mayor acompañamiento y apoyo por parte del profesorado cumplen las normas, su autoestima es más positiva al igual que su conductas sociales (Wentzel, 1998).

Existe un estatus social donde se produce una interacción continuada donde las reputaciones y dinámicas se perpetúan y unos niños son aceptados y ocupan posiciones privilegiadas, y otros son marginados. Dichos aspectos, los menores lo

interiorizan y van formando su autoconcepto y como parte de su identidad social van asumiendo su rol, factores directos de sus autoestima (Cava y Musitu, 2001).

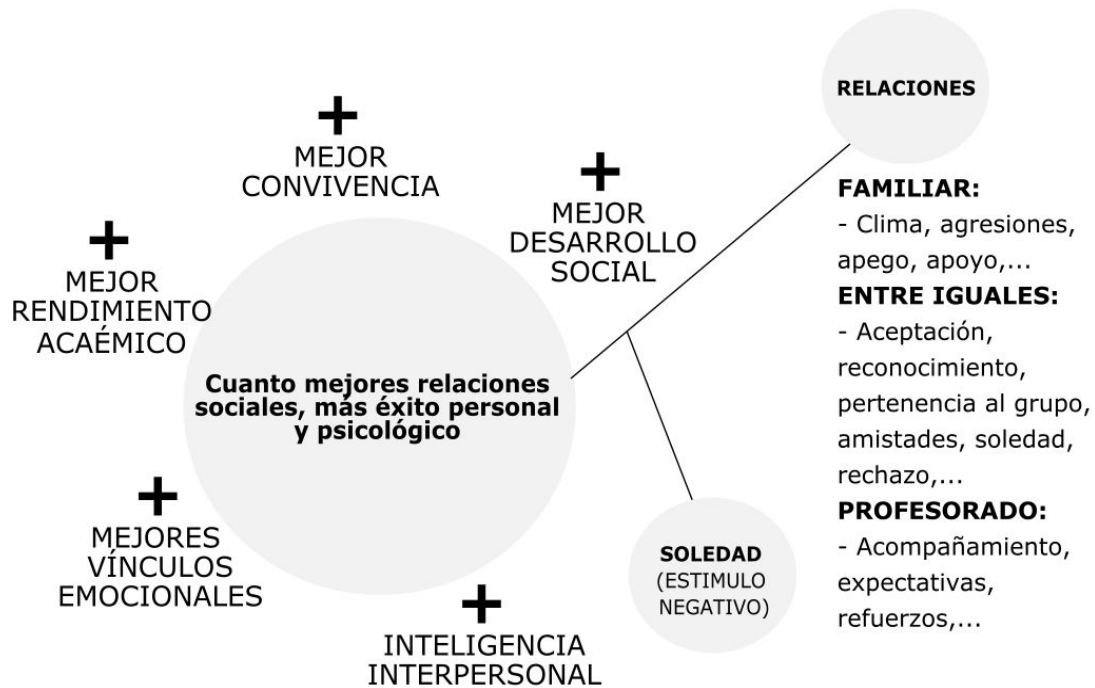
### 3.5. Ajuste escolar, soledad y conductas agresivas

En los estudios de Heras y Navarro (2012) vinculan directamente las malas expectativas académicas con el mal rendimiento académico, la mala integración escolar y la conductas agresivas. En sus estudios y en relacionados, hacen énfasis en las dificultades que pasan muchos de los menores, sobre todo cuando empiezan a llegar a niveles educativos superiores. En alumnado con escasa cohesión social, su ajuste escolar es negativo, al igual que el rendimiento o sus interacciones con el resto de compañeros.

Como se comentó en anteriores puntos y como remarcan dichos autores, las causas son multifactoriales. La relación con las familias (clima, agresiones, apoyo, apego u otros aspectos), con el grupo de iguales (aceptación, reconocimiento, pertenencia al grupo, amistades, soledad, rechazo,...), o con el profesorado (apoyos, expectativas, etc). Aspectos claramente de vínculo psicológico y social. En este contexto, la soledad es un estímulo negativo en la que el menor percibe que las relaciones no son las deseadas. Para Howard Gardner tendría un déficit en la inteligencia interpersonal.

Los alumnos con menos integración social y con dificultad en establecer vínculos interpersonales tienen riesgos psicológicos. Estos riesgos afectan al fracaso escolar, desajustes psicosociales y dificultades generalizadas, como se ha comentado. El ajuste escolar y los vínculos interpersonales están relacionados.

Gráfica 3. Relaciones sociales



Nota: Gráfica de elaboración a partir de Heras y Navarro (2012)

### 3.6. Familia, profesorado, grupo de iguales y el ajuste escolar

Para una correcta intervención y ajuste escolar, el profesorado debe dar importancia a los estados psicológicos y sociales del alumnado. Dentro de este ajuste escolar no solo juega un papel crucial el profesorado sino también la familia. En dicha implicación se contempla esa integración social en el aula, el rendimiento académico del individuo y esa relación educativa del profesor y la familia (Cava, Povedano, Buelga, y Musitu, 2015).

Estos mismos autores reflejan el grado de implicación del profesorado y su veracidad con respecto a obtener información relacionada a esta temática. No solo el grupo de iguales o la familia son conscientes de la realidades del aula y ayudan a ese ajuste escolar, el docente como eje de dinamización tiene conocimientos sobre la realidad en el aula sobre:

- 
- Socialización.
  - Rendimiento.
  - Percepción generalizada.
  - Clima del aula.

Para Cava et al (2015), el profesorado percibe que el alumnado que tiene una actitud más adecuada al orden y a la disciplina, es aquel con un buen rendimiento académico y mayor implicación de sus tutores-familia.

En palabras de Wentzel (1998), un alumno con apoyos y acompañamientos por parte del docente su autoconcepto y autoestima son más positivos, mejora el rendimiento y sus relaciones socio-afectivas son más adecuadas.

Nuevamente se marcan los estudios de Heras y Navarro (2002) que consideran la sociedad como un aspecto negativo, al igual que consideran que cuanto mejores son sus relaciones, mejores sus aspectos psicológicos y sociales, al igual que la inteligencia intrapersonal está más desarrollada, hay mejores vínculos emocionales, etcétera (Ver gráfica 3. Relaciones sociales). En el círculo más cercano del menor se encuentran:

- El docente: el docente tiene expectativas, acompañamiento, hace refuerzos, refuerza el autoconcepto, etc. Su implicación y conciencia emocional sirve de ejemplo y consolida la figura del menor.
- La familia: la familia es la primera figura de referencia y de apego del menor, es la guía que acompaña y sirve de base para favorecer el clima, evitar agresiones, etc.
- El grupo de iguales: el menor no se quiere sentir solo y rechazado, las amistades permiten la aceptación y el reconocimiento, aspectos que favorecen el autoconcepto y la autoestima.

### 3.7. Ajuste escolar y autoconcepto

El autoconcepto es ese componente individual, cognitivo e interno donde cada individuo de manera objetiva se identifica tal cual es. Es la imagen mental que se tiene de uno mismo. El ajuste escolar es la capacidad de adaptación al entorno escolar y tiene relación con el rendimiento académico, expectativas, la socialización, las conductas, etcétera. En los estudios de Fernández-Lasarte, Goñi, Camino, Zubeldia (2019) relacionan los problemas de fracaso escolar, absentismo, convivencia,... en definitiva problemas de autoconcepto con el ajuste escolar del alumno y por lo tanto, si hay un autocontrol negativo, afectará al ajuste escolar.

El autoconcepto se inicia desde la escolaridad y se ve reforzada por esos apoyos y acompañamientos del profesorado, por el apego y el clima que aporta la familia y por el reconocimiento y aceptación del grupo de iguales. Tener un autoconcepto positivo que permita tener una autoestima adecuada implica saber gestionar la inteligencia inter e intrapersonal.

Para Fernández-Lasarte, Goñi, Camino, Zubeldia (2019) “El ajuste escolar es un factor prioritario a considerar para comprender y dar una respuesta psicoeducativa a los crecientes problemas de fracaso escolar, absentismo y convivencia en las aulas. Por su parte, el autoconcepto juega un papel decisivo en el ajuste del alumnado” (p. 173). Para estos autores hay una fuerte relación entre el autoconcepto y el ajuste escolar.

Hay estudios que relacionan incluso tener un autoconcepto negativo con desajustes escolares, problemas de convivencia e incluso violencia. Para Sánchez-Escobedo, Valdés y Carlos (2012) “...los problemas de conducta y la presencia de un autoconcepto social negativo, constituyen factores de riesgo de



---

orden individual para la presencia de conductas de hostigamiento en la escuela de los estudiantes hacia los compañeros.”

Según algunos autores, el autoconcepto es multidimensional y afecta a dimensiones físicas, sociales, familiares, emocionales y académicas. En los estudios de Fuentes, García, Gracia y Lila (2011) consideran que hay una relación positiva en dichas dimensiones cuando hay ajuste y una relación negativa cuando hay desajuste.

#### **4. Distinción sobre inteligencia emocional, autoestima y ajuste escolar**

A lo largo de este capítulo teórico, se ha incidido en unos conceptos claves que directa e indirectamente están relacionados:

- Inteligencia emocional.
- Autoestima.
- Ajuste escolar.

Para terminar este capítulo, se va a hacer un repaso teórico-conceptual y relacional de los diferentes campos de estudio. Para terminar se ha elaborado una tabla resumen que permitirá tener una visión amplia de los diferentes conceptos clave y de autores relacionados. Este punto permitirá reorientar el enfoque de estudio y reflexionar sobre los conceptos clave.

Se ha visto que las emociones dominan nuestra vida personal y escolar y los menores deben adquirir las competencias necesarias para desarrollar las habilidades y capacidades necesarias que nos permita controlar todos los aspectos cognitivos, fisiológicos y motores. Dicho dominio y capacitación nos hará lo suficientemente competentes para desenvolvemos y adaptarnos a los diferentes contextos y situaciones, a su vez permitirán realizar todo tipo de tareas

---

para la vida y la escuela. Dichos aspectos emocionales no solo se ven afectadas por aspectos genéticos e internos, sino también por aspectos sociales.

El autoconcepto es la imagen mental que tenemos de nosotros mismos y la autoestima es una respuesta emocional a partir de nuestro autoconcepto. De tal modo, si tenemos una autoestima escolar positiva, nos ajustaremos escolarmente a las tareas diarias, nuestro rendimiento será el esperado, las relaciones sociales serán óptimas y probablemente tengamos apoyos de los profesores y de la familia.

De todo esto deriva nuestro interés de estudio y la importancia de desarrollar las inteligencias y competencias necesarias. La relación entre estos conceptos es inevitable y a continuación se plasma en una tabla resumen los conceptos clave, reflexiones y relación entre los diferentes elementos.

Tabla 6. Tabla fundamental con los conceptos de interés y estudio

INTERÉS DE ESTUDIO: INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y AJUSTE ESCOLAR		
CONCEPTOS	AUTORES	¿QUÉ DICEN?
<b>1. EMOCIONES, SENTIMIENTOS E INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>		
<b>Emociones</b> (Prelógica, no racional)	Rivera (2015)	Las emociones son respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras a ciertos estímulos producidos por una situación concreta, una persona,... que nos permite adaptarnos al entorno ofreciendo respuestas adecuadas según la situación (Rivera, 2015).
	García (2013)	Las emociones son la percepción de esas sensaciones, que nos permite adaptarnos como seres sociales que somos, es la primera reacción ante una situación, con fuente cognitiva, fisiológicas, etcétera, donde no intervienen aspectos racionales, es por tanto prelógica (García, 2013).
<b>Sentimientos</b> (Procesamiento emocional, es un estado de ánimo,...)	Damasio (2010)	La exteriorización de las emociones es lo que se conoce como sentimientos (Damasio, 2010).
	Thomen (2019)	Los sentimientos es la expresión mental de las emociones, es un estado anímico. Se procesa las emociones en el cerebro, hay una consciencia de esas emociones y se produce un estado anímico (Thomen, 2019).
<b>Sensaciones</b> (Estímulos)	García (2013)	Las sensaciones son estímulos externos e internos, son impresiones que nos permite comunicarnos de diferentes maneras. Hay sensaciones táctiles, visual, auditivas, gustativas u olfativas. Las sensaciones están directamente conectada con las emociones (García, 2013).
<b>Inteligencia emocional</b>	Vázquez (2014)	Son las habilidades, capacidades y competencias que nos permite gestionar nuestras emociones, comprender la de los demás y adaptarnos a las diferentes situaciones (Vázquez, 2014).

2. AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

<p><b>Autoconcepto</b> (aspecto cognitivo)</p> <p>Podemos distinguir tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cognitivo-intelectual (ideas, opiniones, percepciones,...).</li> <li>- Emocional afectivo (juicio de valor sobre nuestras cualidades).</li> <li>- Conductual (llevar a la práctica según lo que pensemos).</li> </ul>	<p>Torres (s.f.)</p> <p>(Garaigordobil, Cruz &amp; Pérez, 2003; Garaigordobil et al., 2005)</p> <p>Melcón, y Melcón (1993)</p>	<p>El autoconcepto es la imagen mental que tenemos de nosotros mismos y se puede expresar con palabras. Según nuestro autoconcepto tendremos una respuesta emocional determinada que afecta a la memoria declarativa. Es un juicio de valor objetivo que es más fácil de cambiar que la autoestima ya que es una visión objetiva de nosotros mismos. Si nuestro autoconcepto es positivo, nuestra autoestima también lo será (Torres, s.f.).</p> <p>En secundaria los alumnos tienen un autoconcepto más alto en matemáticas y en competencia verbal las alumnas, pero en líneas generales y en aspectos académicos no hay diferencia del autoconcepto entre alumnos y alumnas en secundaria (Garaigordobil, Cruz &amp; Pérez, 2003; Garaigordobil et al., 2005)</p> <p>“El autoconcepto, por tanto, consiste en un proceso mediante el cual la persona percibe sus propias características y reacciones. Es la imagen que el individuo tiene de sí mismo; refleja las experiencias y sobre todo los modos en que estas experiencias se interpretan (Melcón y Melcón, 1993, p.492).</p>
<p><b>Autoestima</b> (aspecto emocional)</p>	<p>Torres (s.f.)</p> <p>Melcón, y Melcón (1993)</p>	<p>Para Torres (s.f.), la autoestima es una visión subjetiva y emocional de la imagen mental que tenemos de nosotros mismos en la memoria implícita. Sus áreas cerebrales implicadas son el hipocampo y la amígdala. Podemos decir por tanto que la autoestima es una respuesta emocional según el autoconcepto que tengamos de nosotros mismos (Torres, s.f.).</p> <p>“La autoestima insiste más en la evaluación de las características. Gozar de autoestima pone de manifiesto una seguridad interior, una confianza en sí mismo y un respeto propio.” (Melcón y Melcón, 1993, p.492).</p>
<p><b>Personalidad</b></p>	<p>RAE (2019)</p>	<p>“Conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas” (RAE, 2019).</p>
<p><b>La autoestima, integración social y éxito.</b></p>	<p>Caso, Hernández-Guzmán, y González-Montesinos, (2010)</p>	<p>La autoestima se va creando a lo largo de la vida y su construcción se hace en la escuela, en la familia y en la relación entre iguales. Una buena autoestima permite buena cohesión grupal y está asociado al éxito académico. Al igual que a esa autoestima positiva o negativa va acompañada de emociones (Caso, Hernández-Guzmán, y González-Montesinos, 2010).</p>
<p><b>Autoestima y emociones.</b> (Respuesta emocional)</p>	<p>Shavelson, Hubner y Stanton, (1976)</p>	<p>La autoestima, en su dimensión no académica tiene una relación de componentes físicos, sociales y emocionales. En la propia definición de autoestima es vista como una respuesta emocional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).</p>
<p><b>Autoestima e integración con el medio.</b></p>	<p>Braden (2011)</p>	<p>La autoestima es un recurso fundamental que nos permite relacionarnos con los demás, con la familia, el grupo de iguales o los profesores, es un rol que nos permite ser creativos, asumir riesgos, tener nuevas aptitudes, relacionarnos con los demás, etc. Es una herramienta que nos permite sobrevivir (Braden, 2011).</p>
<p><b>Autoestima, clima escolar e integración.</b></p>	<p>Braden (2011)</p>	<p>Para este autor el aprendiz debe querer aprender y el enseñante debe ser sensible para apreciar y capacitar durante ese aprendizaje y para ello debe crear un clima cargado de retos, desafíos y superaciones. El docente debe acompañar en el proceso teniendo las máximas expectativas y asumiendo errores responsables donde cada alumno pueda sentirse útil. La escuela puede ser un buen lugar para construir una autoestima positiva, donde el alumno pueda adquirir confianza y responsabilidades, retos, metas y objetivos (Braden, 2011).</p>
<p><b>Autoconcepto e integración y ajuste escolar.</b></p>	<p>Rodríguez-Fernández y Droguett, (2012)</p>	<p>Un autoconcepto académico positivo afecta aspectos personales y académicos y se ven reforzados y apoyados más por las familias que por el grupo de iguales. Un adecuado autoconcepto refuerza el clima, las relaciones interpersonales, mejora del rendimiento académico, buen clima en el aula, buena adaptación social, un autoconcepto positivo de sí mismo o el aprovechamiento generalizado (Rodríguez-Fernández y Droguett, 2012).</p>

**3. AJUSTE ESCOLAR**

<b>Ajuste escolar</b>	Ladd, 1989; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga & Galende, (2016)	El ajuste escolar es la capacidad de adaptación y de afrontar tareas escolares. Implica por tanto un satisfacción y compromiso dentro de la escuela. El ajuste escolar afecta a diferentes ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rendimiento escolar.</li> <li>- Expectativas.</li> <li>- Socialización.</li> <li>- Conducta.</li> <li>- Clima.</li> </ul> (Ladd, 1989; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga & Galende, 2016)
<b>Ajuste escolar, autoconcepto y rendimiento escolar.</b>	Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldia, (2019)	El autoconcepto afecta al rendimiento escolar. Los ajustes que se hagan en el entorno escolar permitirán tener un autoconcepto positivo y mejorará el rendimiento escolar. El profesorado y las relaciones entre iguales son aspectos claves de este éxito. El docente realiza adaptaciones y acompañamientos, hace ajustes, tiene grandes expectativas,... y el alumnado integra, apoya, hace partícipe, permite la sensación de pertenencia, etc (Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldia, 2019)
<b>Mal ajuste escolar y autoestima</b>	Heras y Navarro (2012)	Los alumnos con un mal ajuste escolar y agresivos, sus emociones y sentimientos están acorde y son negativos, tienen depresión, ansiedad, baja autoestima, etcétera, aspecto que afecta directamente a su comportamiento, relaciones sociales, rendimiento académico... Los alumnos con unas relaciones sociales positivas más intensas disponen de apoyos y acompañamientos que afectan directamente en su rendimiento escolar, sus aspectos socio-afectivos etcétera (Heras y Navarro, 2012).
<b>Autoconcepto social y ajuste escolar</b>	Cava, Povedano, Buelga, y Musitu, (2015)	El autoconcepto social y académico tiene relación con la integración del alumnado en el aula. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos curriculares.</li> <li>- Aspectos académicos.</li> <li>- Aspectos relacionales.</li> <li>- Otros.</li> </ul> (Cava, Povedano, Buelga y Musitu, 2015)
<b>Motivación</b>	Fernández et al., (2012).	La motivación es un proceso que nos permite alcanzar nuestras metas (Fernández, et al., 2012).
<b>Aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales.</b>	Coll (1998)	Los aspectos motivacionales y afectivos son inseparables de los cognitivos. De tal modo afecta aspectos tales como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las metas.</li> <li>- El autoconcepto.</li> <li>- Las actitudes.</li> <li>- Las expectativas.</li> </ul> (Coll, 1998)
<b>Correlación: baja autoestima, habilidades sociales, depresión,...</b>	Bisquerra (2003)	“Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.”(Bisquerra, 2003, p.9)

Nota: Elaboración propia. Fuente: Consultar los diferentes apartados y las referencias bibliográficas.

Como se está viendo existe una relación clara entre las diferentes variables de interés y estudio. A continuación se va a pasar al siguiente capítulo donde se mostrará la metodología empleada, los instrumentos que han permitido indagar sobre los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados, la muestra seleccionada y los resultados. Se presente en la siguiente tabla recopilatoria de nuestra temática, instrumentos, objetivos, etc.

Tabla nº 7. Aspectos clave del estudio de investigación

ASPECTOS CLAVE DEL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN				
Temática de estudio (Constructos)	Instrumento validado	Dimensiones	Objetivos planteados	Hipótesis
<b>Inteligencia emocional</b>	<p><b>Trait meta.mood scale (TMMS-24)</b></p> <p>Adaptado por: Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M., y Guil, R. (2004)</p> <p>Creado por: Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención al sentimiento (percepción).</li> <li>- Claridad emocional (comprensión).</li> <li>- Reparación de las emociones (regulación)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocer la relación entre las diferentes dimensiones de estudio (atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración).</li> <li>2. Descubrir si existen diferencias significativas de sexo en la felicidad, la integración, el clima, la relación con los padres, la relación de los compañeros fuera de la escuela y el trato del docente.</li> <li>3. Establecer diferencias entre la atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración, en función al sexo.</li> <li>4. Determinar si existe relación con los padres con respecto a la atención, claridad, atención, autoestima, rendimiento, expectativas e integración (dimensiones del estudio).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A mayor atención emocional, mayor autoestima.</li> <li>2. A mayor claridad emocional, mayor autoestima.</li> <li>3. A mayor regulación emocional, mayor autoestima.</li> <li>4. A mayor autoestima, mayor rendimiento académico.</li> <li>5. A mayor autoestima, mayor expectativas académicas.</li> <li>6. A mayor autoestima, mayor integración escolar.</li> <li>7. A mayor atención, mayor rendimiento, expectativas e integración.</li> <li>8. A mayor claridad, mayor rendimiento, expectativas e integración.</li> <li>9. A mayor regulación, mayor rendimiento expectativas e integración.</li> <li>10. El sexo masculino muestra mayor autoestima, atención, claridad, regulación, rendimiento, saturación e integración con respecto al sexo femenino.</li> <li>11. La diferencia de sexo influye a la hora de sentirse felices, sentirse integrado dentro del aula, relacionarse con los compañeros fuera del aula, considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con los compañeros de clase o considerar que hay un buen clima en el aula.</li> <li>12. Las diferentes dimensiones están influenciadas según la relaciones familiares.</li> </ol>
<b>Autoestima</b>	<p><b>Escala de autoestima de Rosenberg (EAR)</b></p> <p>Adaptado por: Rojas-Barahona, C.A., y Förster, C.E.(2009)</p> <p>Creado por: Rosenberg, M. (1965)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Establecer diferencias entre la atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración, en función al sexo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. La diferencia de sexo influye a la hora de sentirse felices, sentirse integrado dentro del aula, relacionarse con los compañeros fuera del aula, considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con los compañeros de clase o considerar que hay un buen clima en el aula.</li> </ol>
<b>Ajuste escolar</b>	<p><b>Escala de breve ajuste escolar (EBAE-10)</b></p> <p>Creado por: Moral, J.C., Sánchez Sosa, J.C., y Villarreal, M.E. (2010).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de adaptación al medio escolar.</li> <li>- Buen rendimiento escolar.</li> <li>- Saturaciones negativas</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Determinar si existe relación con los padres con respecto a la atención, claridad, atención, autoestima, rendimiento, expectativas e integración (dimensiones del estudio).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Las diferentes dimensiones están influenciadas según la relaciones familiares.</li> </ol>

Nota: Tabla de elaboración propia. Fuente: Pérez, M.C., Molero, M.M., Martos, A., Barragán, A.B., Simón, M.M., y Gázquez, J.J. (2017). Guía de recursos de evaluación en convivencia escolar. Almería: Asunivep

ESTUDIO DE  
INVESTIGACIÓN

# PARTE EMPÍRICA

— —  
INTRODUCCIÓN, HIPÓTESIS,  
OBJETIVOS, MÉTODO,  
PARTICIPANTES,  
INSTRUMENTO  
PROCEDIMIENTO, ANÁLISIS,  
RESULTADOS  
Y DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

## 1. Introducción

La inteligencia emocional ha causado un gran interés de estudio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Muchos de estos estudios soportan la idea de que hay una relación directa entre la inteligencia emocional, la autoestima y el rendimiento académico-laboral (Angulo y Albarracín, 2016). Dichos autores consideran que a mayor inteligencia emocional, mayor será su éxito en otros campos, contextos y situaciones.

Las emociones, la inteligencia emocional y sus diferentes competencias forman un papel importante en el ámbito personal y educativo. Dichos factores, junto con la autoestima y las relaciones sociales, forman un papel capital en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2012). Estos dos constructos, el de inteligencia emocional (IE) y autoestima (A) han cobrado gran importancia en la actualidad y dan explicación a diferentes ámbitos relacionados con la adaptación, la felicidad y el bienestar de la persona. La A y la IE predicen el logro en diferentes situaciones y contextos de nuestra vida (Romero y Giménez, 2014).

A su vez la IE ha generado gran interés, como se está viendo, en el ámbito educativo y su relación e influencia en el éxito sobre el rendimiento académico, expectativas e integración escolar. A pesar de ello, los resultados no son concluyentes por la dificultad de llegar a un consenso en la definición del constructo y la presentación de los estudios a partir de las metodologías empleadas (Jiménez y López-Zafra, 2009).

Se observan evidencias de las últimas anotaciones en los estudios sobre inteligencia emocional de Saucedo-Chinchay, Salazar-Flores, Díaz-Vélez (2010). Los resultados muestran diferentes según la edad o género. Con respecto al género femenino, su percepción y regulación es mejor que la de los hombres, en edades de 21-23 años aumentan las frecuencias de niveles adecuados, los alumnos de tercer año alcanzaron mayor frecuencia en la comprensión y percepción emocional pero los alumnos de cuarto, mayor frecuencia en la regulación emocional.

En los estudios de Taramuel y Zapata (2017) en investigaciones a 177 participantes entre 20 y 65 años llegan a la conclusión, con respecto a la atención emocional, que los hombres sacan mayores porcentajes que las mujeres, y en cuanto a la percepción, es a la inversa. Con respecto a la claridad de los sentimientos, las mujeres llegan al 60% y con respecto a la comprensión ambos coinciden en porcentaje. Por último, respecto a la reparación emocional tanto hombres como mujeres consideran que deben mejorar la relación emocional, y consideran también que las mujeres regulan mejor sus sentimientos.

A continuación se va a focalizar la atención en la autoestima y en estudios que han usado como instrumento validado la escala de Rosenberg. En los estudios de Vilches (2014) reflejaron que el 50% de los adolescente han presenciado casos de acoso, y su manifestación y relación con la agresividad es similar. Con respecto a la victimización verbal, supera ese cincuenta por ciento. Nuevamente



el 50% tiene una autoestima y satisfacción alta, su media es de aprobado y tienen mentalidad de hacer estudios superiores universitarios. En dichos estudios se observa con respecto a los varones que suelen ser más agresivos, mostraron mayor agresividad manifiesta, tienen mayor autoestima y hay mayor victimización física. También se constató que los adolescentes que viven fuera del contexto familiar habían sufrido acoso, eran más acogedores y tienen altos niveles de victimización, agresividad, baja autoestima, sus calificaciones eran peores y pensaban más que en trabajar que en seguir estudiando. Las agresiones de los varones tienden a ser físicas, mientras que el de las chicas suele ser verbal, a su vez se observa comportamientos y conductas agresivos en aquellos alumnos con notas bajas. Por lo que se ve, las relaciones sociales con las familias y entre iguales, el rendimiento académico, la gestión emocional, la resolución de problemas, etc, afectan a la autoestima.

Para Ulloa (2015) el alumnado agredido tiene pocos apoyos sociales (familia, grupo de iguales,...) y los agresores tienen más apoyos, reconocimientos por el grupo y saben desenvolverse bien en diferentes contextos. Un dato significativo en el estudio de Ulloa es que tanto las víctimas como los agresores, sus expectativas, su desarrollo, sus perspectivas y rendimiento académico son bajos. Mientras que los datos obtenidos son bajos en las víctimas y altos en los agresores en el apoyo social y autoestima, autoeficacia y autoestima y apoyo social y autoeficacia por lo que en contextos escolares y situaciones sociales deben tener más herramientas.

En muchos estudios no se encuentran diferencias significativas entre el género en autoestima, inteligencia emocional y ajuste escolar, pero en los estudios de Atienza, Moreno y Balaguer (2000) sí notan diferencias. Por lo tanto, citando a Marsh (1996), “los efectos de método pueden variar en función de este tipo de variables.” (p. 13) por lo que contemplan la posibilidad de realizar estudios similares con una muestra con diferentes tipos de edad y diferentes niveles educativos.

En referencia al ajuste escolar y las dimensiones sobre los problemas de adaptación al medio escolar, el buen rendimiento y saturaciones negativas que se contemplan en el instrumento en el que nos vamos a centrar, el EBAE-10, hay diversos estudios que reflejan conclusiones que se van a comentar a continuación. En los estudios de Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz y Axpe Sáez, (2019) confirman relaciones positivas entre el apoyo social percibido, la inteligencia emocional y el rendimiento académico y predice y confirma que el rendimiento académico y la IE serán más adecuados cuantos más apoyos presente. A su vez, confirma que por encima de los apoyos está el familiar y el de grupo de iguales como ejes centrales del apoyo emocional, apoyos que pueden mejorar y favorecer la IE, ya que dichos apoyos permiten claridad y reparación emocional. Este apoyo social y desarrollo de inteligencia emocional, está directamente relacionado con el rendimiento académico, de ahí también la importancia de fortalecer las relaciones y apoyos del profesorado. Dichos estudios ponen de interés que el profesorado acompañe durante el proceso, ofrezca tutorías, asesore, guíe, ofrezca seguridad y confianza, ayude a resolver problemas, etcétera. En sus estudios y resultados consideran que para que haya unos resultados correctos en cuanto a género, la muestra debe ser equitativa. También contempla la posibilidad en futuros estudios de no tener en cuenta sólo al alumnado, sino también a las familias y el profesorado, al igual que un estudio longitudinal permitiría saber la evolución del estudio. A su vez, dichos autores contemplan como vías futuras incluir otras variables como los estilos educativos familiares y docentes, el autoconcepto y las implicaciones familiares.

En los estudios de Moral, Sánchez y Villarreal (2010) inciden en que un mal ajuste escolar es un factor de riesgo y puede incluso derivar en suicidio. También observan que a mayor edad y madurez el ajuste escolar es más positivo. Los datos aportan la información de que los alumnos de preparatoria son más maduros y saben si quieren o no ir a la universidad. Los alumnos con mayor

---

desarrollo psicoevolutivo, disciplina y mayor tiempo su ajuste escolar es más adecuado con respecto aquellos alumnos que trabajan y tienen menos tiempo.

Los datos obtenidos en las investigaciones de Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Ávila, Vera y Musituc (2014) revelan que las chicas tienen más apoyos que los chicos, por lo que consideran que los chicos tienen más factores de riesgo. Para las chicas, ese apoyo se refiere a apoyos personales y familiares y para los chicos es más comunitario. A su vez en sus estudios, aunque consideran que hay que indagar más al respecto, han observado que los apoyos y acompañamientos donde hay sujetos que los guían hacen que su ajuste sea más adecuado (no comentan conductas agresivas, consumo de drogas, etc). Se remarca también que dentro del grupo de iguales, cuando se produce una aceptación, valoración y ser querido, mejora la autoestima positiva. También consideran que la autoestima se ve afectada según el tipo de relación que tenga en el ámbito familiar, al igual que un clima inadecuado en la escuela y en la familia puede fomentar más factores de riesgo. Se observa también que la autoestima y las expectativas académicas se ven influenciadas por la familia. En sus estudios también reflejan que tener una autoestima social positiva no implica un rendimiento académico similar, a su vez una autoestima académica positiva los hace alejarse de conductas de riesgo. Con respecto a las chicas se observa que se adaptan mejor a las instituciones académicas, marcándose objetivos, siendo más competentes, respetando la autoridad, están más motivadas, se organizan mejor, fijan metas personales y profesionales,...

En los estudios previos se ha visto controversia entre los constructos de inteligencia emocional, autoestima y ajuste escolar. Mientras algunos estudios consideraban como eje vertebral para predecir el éxito o el fracaso, otros estudios no relacionan los diferentes constructos.

Una vez que se ha comprendido la magnitud del contexto teórico, se dará respuesta y analizará la atención, claridad y regulación emocional, al igual que la

autoestima de los menores. También se valorará la percepción del alumnado sobre la integración escolar, el rendimiento académico y las saturaciones negativas. Se verá a su vez la relación entre los diferentes constructos de inteligencia emocional (IE), autoestima (A) y ajuste escolar (AE) y se verificará la hipótesis de partida.

## 2. Objetivos

En este estudio de investigación se ha realizado un recorrido teórico y empírico sobre aspectos relacionados con unos constructos y sus dimensiones sobre inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación), la autoestima y el ajuste escolar (rendimiento académico, expectativas académicas e integración escolar). Dicho trabajo previo permite plantear un objetivo general, que es el de analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE), la autoestima (A) y el ajuste escolar (AE).

Los objetivos específicos son:

1. Conocer la relación entre las diferentes dimensiones de estudio (atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración).
2. Descubrir si existen diferencias significativas de sexo en la felicidad, la integración, el clima, la relación con los padres, la relación de los compañeros fuera de la escuela y el trato del docente.
3. Establecer diferencias entre la atención, claridad, regulación, autoestima, rendimiento, expectativas e integración, en función al sexo.
4. Determinar si existe relación con los padres con respecto a la atención, claridad, atención, autoestima, rendimiento, expectativas e integración (dimensiones del estudio).

### 3. Hipótesis

Ante este recorrido se plantea la siguiente pregunta: ¿La inteligencia emocional puede afectar a la autoestima y al ajuste escolar? Se podría pensar incluso que a mayor inteligencia emocional, mayor autoestima y mayor ajuste escolar y viceversa; a menor inteligencia emocional, menos autoestima y menor ajuste escolar.

Tras lo expuesto se plantean las siguientes hipótesis operacionales:

1. A mayor atención emocional, mayor autoestima.
2. A mayor claridad emocional, mayor autoestima.
3. A mayor regulación emocional, mayor autoestima.
4. A mayor autoestima, mayor rendimiento académico.
5. A mayor autoestima, mayor expectativas académicas.
6. A mayor autoestima, mayor integración escolar.
7. A mayor atención, mayor rendimiento, expectativas e integración.
8. A mayor claridad, mayor rendimiento, expectativas e integración.
9. A mayor regulación, mayor rendimiento expectativas e integración.
10. El sexo masculino muestra mayor autoestima, atención, claridad, regulación, rendimiento, saturación e integración con respecto al sexo femenino.
11. La diferencia de sexo influye a la hora de sentirse felices, sentirse integrado dentro del aula, relacionarse con los compañeros fuera del aula, considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con los compañeros de clase o considerar que hay un buen clima en el aula.
12. La autoestima, la atención, a la claridad, a la regulación, al rendimiento, a la saturación y a la integración están influenciadas según las relaciones con las familiares.

## 4. Método

### 4.1. Participantes

Se ha elaborado un estudio transversal, y la muestra se obtuvo mediante un muestreo de bola de nieve. A continuación se describen algunas de sus características.

La muestra de estudio está compuesta por un total de 40 estudiantes de educación secundaria, de los cuales el 32,5% (n=13) son hombres y el 67,5% (n=27) son mujeres. El 97,5% de las edades de nuestra muestra, oscilan entre 12 y 14 años (60% y 30% respectivamente) . La media es de 12,47 años, la DT=0,716 y de estos, el 15% son de origen extranjero y el 85% de nacionalidad española. En la siguiente tabla se hace una distribución por género:

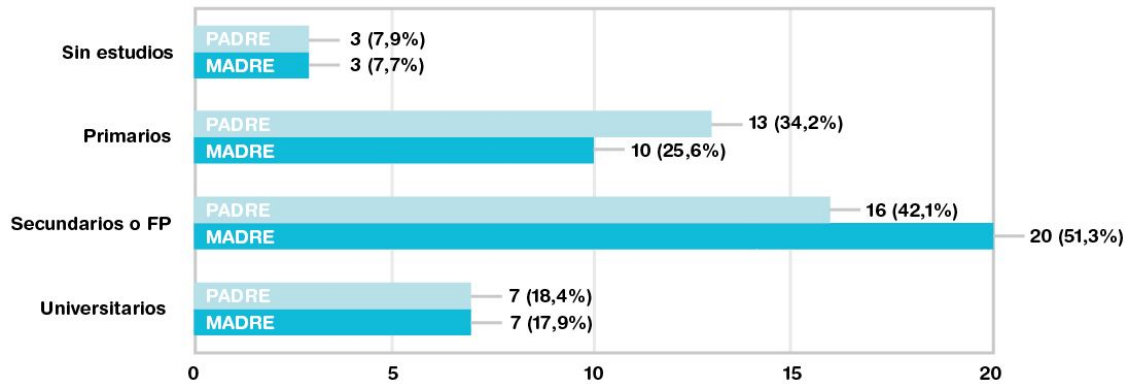
Tabla nº8. Distribución de la muestra según género

	Frecuencia	Porcentaje válido
Mujer	27	67,5
Hombre	13	32,5
N	40	100

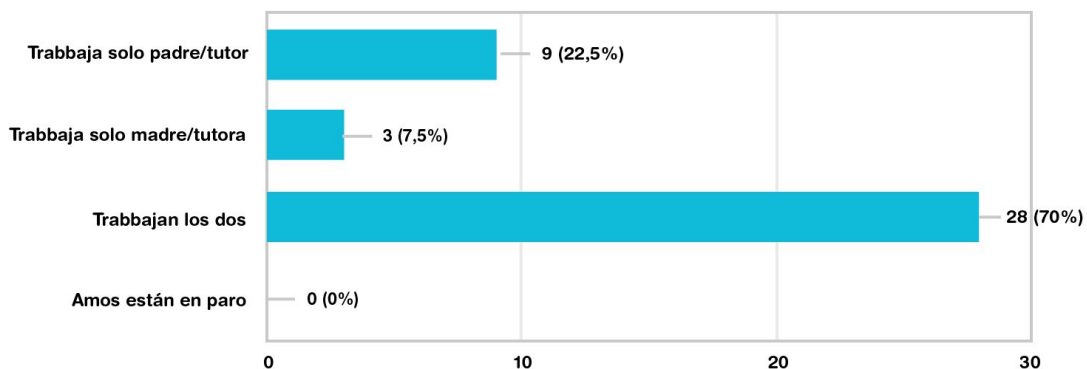
Con respecto a sus progenitores, en referencia a los padres, el 18,4% ha estudiado alguna carrera universitaria, el 42,1% secundaria o FP, el 34,2% primaria y el 7,9% no tiene ningún tipo de estudios. Con respecto a las madres, el 17,9% ha estudiado alguna carrera universitaria, el 51,3% secundaria o FP, el 25,6% primaria y el 7,7% no tiene ningún tipo de estudios. A nivel laboral, el 70% trabajan los dos, el 7,5% trabaja solo la madre y el 22,5% trabaja solo el padre. Con respecto a la relación de los menores con sus progenitores, el 45% piensa

que la relación es muy buena, el 45% restante que es buena, un 10% considera que es regular y un 2,5% que es mala.

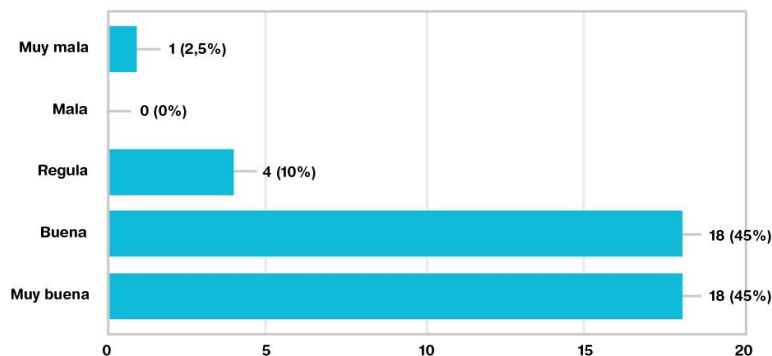
Gráfica nº4. Estudios de los padres / madres / tutores



Gráfica nº5. Situación laboral de los padres / madres / tutores



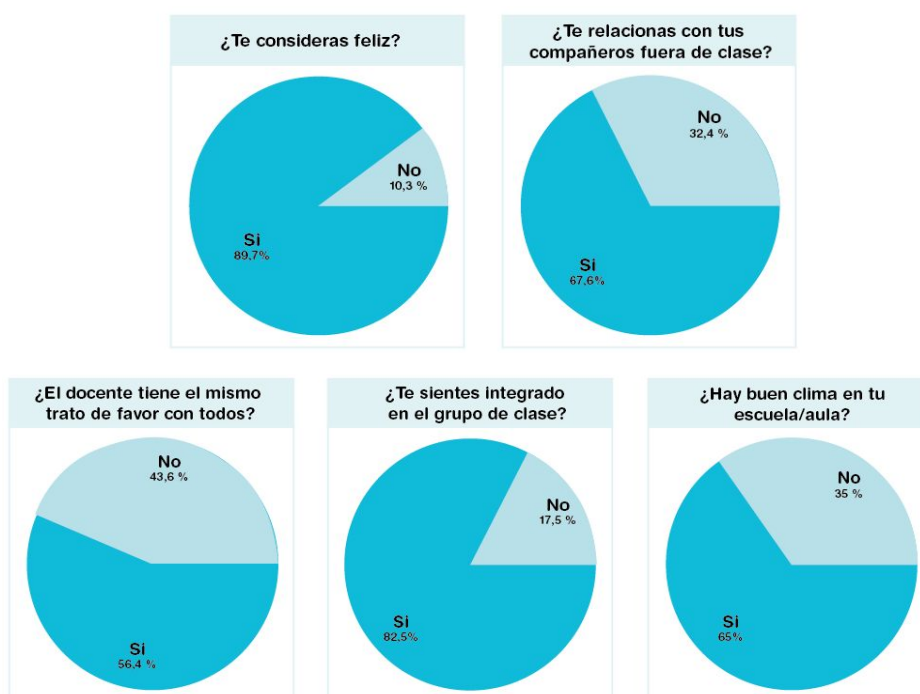
Gráfica nº6. Pregunta destinada al menor: ¿Es buena la relación con la familia?



Con respecto al ámbito de estudio sobre emociones, autoestima y ajuste escolar, el 89,7% se considera feliz y un 10,3 % no. En referencia al número de amigos,

el 33,3% considera que tiene <33 amigos, el 25,5%, <10, el 23,1%, <5, el 10,3, <20 y el 7,7%, <25. A su vez, en cuestión de la relación con sus amigos fuera de la escuela, el 67,6% considera que sí se relaciona y el 32,4% no. Con respecto al trato del docente con los menores, el 56,4% considera que el trato es el mismo para todos los compañeros frente a un 43,6% que piensa que no. Con respecto a la integración a la escuela, el 82,5% se siente integrado y el 17,5% no. Con respecto al clima del aula, el 65% considera que hay un buen clima y el 35% considera que no lo hay. Detallamos a continuación los datos de manera gráfica:

Gráfica nº7. Respuestas del cuestionario Ad Hoc



## 4.2. Instrumentos

Este estudio se centra en el análisis de la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar del alumnado. Para ello se van a usar diferentes cuestionarios que se detallan a continuación:

- Cuestionario *ad hoc* con variables sociodemográficas y sobre algunos aspectos sobre estados emocionales, autoestima y ajuste escolar.



- Para medir la inteligencia emocional se usará el TRAIT META-MOOD SCALE, también conocido como TMMS-24.
- Para medir la autoestima se usará la ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG, también conocido como EAR.
- Para medir el ajuste escolar se usará la ESCALA DE AJUSTE ESCOLAR, conocida como EBAE-10.

Tabla nº8. Instrumentos empleados

INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN ESTE ESTUDIO							
CUESTIONARIO	CONSTRUCTO	DIMENSIONES - ESCALAS	Nº ÍTEMS	ALFA DE CRONBACH	ALFA OBTENIDO	TIPO DE RESPUESTAS	TIEMPO ESTIMADO
TMMS 24	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Atención emocional (percepción)	8 ítems	$\alpha = .96$	$\alpha = .96$	Respuestas estilo Likert que oscilan del 1 (nada de acuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo)	10 Minutos
		Claridad emocional (comprensión)	8 ítems	$\alpha = .94$	$\alpha = .94$		
		Regulación emocional (expresión)	8 ítems	$\alpha = .89$	$\alpha = .89$		
EAR	AUTOESTIMA	Autoestima	10 ítems	$\alpha = .86$	$\alpha = .462$	Respuestas estilo Likert que oscilan del 1 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo)	8 Minutos
EBAE-10	AJUSTE ESCOLAR	Rendimiento académico	3 ítems	$\alpha = .780$	$\alpha = .9$	Respuestas estilo Likert que oscilan del 1 (completamente en desacuerdo) al 6 (completamente de acuerdo)	8 Minutos
		Expectativas académicas	2 ítems	$\alpha = .850$	$\alpha = .9$		
		Integración escolar	5 ítems	$\alpha = .843$	$\alpha = .78$		

Nota: Hay fiabilidad si  $\alpha \geq 0,7$ . En nuestros datos obtenidos en la autoestima  $\alpha=0,462$  por lo que no hay fiabilidad.

A continuación se detallan cada uno de ellos partiendo de la referencia mencionada.

Para medir la inteligencia emocional (TMMS-24) nos basamos en la adaptación del equipo de investigación de Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004), tiene 24 ítems con preguntas estilo Likert (1 = Nada de acuerdo, y 5 =

Totalmente de acuerdo) y sus dimensiones son la de atención, claridad y regulación (su alfa es de 90, 90 y 86, respectivamente). Las características psicométricas obtenidas en el SPSS han sido diferentes pero aún así existe consistencia (atención ( $\alpha=.96$ ), claridad ( $\alpha=.94$ ) y reparación ( $\alpha=.89$ )).

La autoestima (EAR) se mide con la adaptación de Cristian Rojas-Barahon, Beatriz Zegers y Carla. E. Förster (2010), consta de 10 ítems y tiene respuestas estilo Likert (1 = Muy en desacuerdo y 4 = Muy de acuerdo). Su  $\alpha=0.80$ , a pesar de ello, nuestros datos no son adecuados y obtenemos un  $\alpha=0.462$ .

Para analizar sobre el ajuste escolar (EBAE-10) se usa el cuestionario elaborado por Moral, Sánchez y Villarreal (2010). Este cuestionario consta de 10 ítems y dispone de tres dimensiones, una de rendimiento académico, otra de expectativas académicas y de integración escolar (su fiabilidad es adecuada [0.780, 0.85 y 0.84 respectivamente]). La fiabilidad de los resultados obtenidos también es adecuada (0.9, 0.79 y 0.78).

El cuestionario total de los 3 constructos que se han facilitado a los menores consta de tres bloques con 34 ítems, con respuestas estilo Likert sobre las variables de estudio (inteligencia emocional, autoestima y ajuste escolar), y otro bloque adicional de 14 ítems de referencias generales con datos de interés y sociodemográficos. Su tiempo estimado de ejecución es de unos 30 minutos.

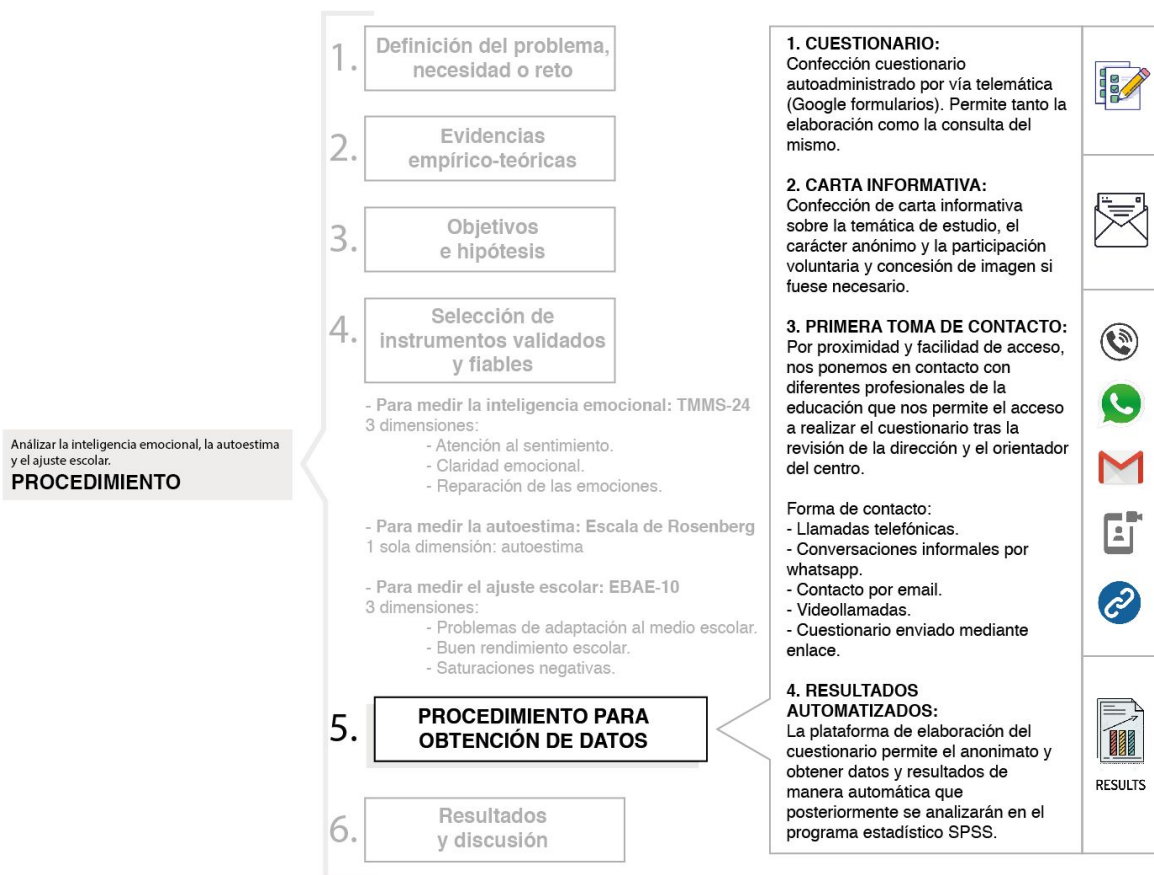
### 4.3. Procedimiento

El procedimiento para la recogida de dichos datos fue el siguiente: primero hubo un contacto previo informal por proximidad y facilidad de acceso, por otro lado se realizó una carta informativa que se ha ofrecido vía telemática a las personas responsables (ver anexo nº2); dicha carta informa del estudio, del carácter voluntario de la participación, de algunos aspectos éticos y de la conservación del anonimato por parte de los participantes. El cuestionario ha sido revisado por los

tutores, el orientador y la dirección, para después facilitarle a los menores, sujetos de estudio, que han ido respondiendo con comodidad de acceso desde sus hogares. Todos los recursos telemáticos han sido imprescindibles para llevar un control, rigurosidad y facilidad de acceso con los diferentes agentes implicados, centro, profesorado en general, tutores, dirección, especialistas, etcétera. Más tarde una vez obtenidos los datos y antes de realizar el análisis de los mismos, se ha usado el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

A continuación, en la siguiente gráfica se especifica de una manera más precisa el procedimiento que se ha seguido durante todo el trabajo.

Gráfica nº1. Procedimiento de obtención de datos



Nota: Gráfica de elaboración propia

En relación a los aspectos éticos, cesión de imágenes, audios y consentimiento previo, se ha elaborado, como se ha mencionado, una carta informativa que explica el motivo de estudio, el carácter anónimo y voluntario, la rigurosidad del trato de información, al igual que se ofrecen datos de contacto. Esta carta está destinada a los agentes de contacto del centro, directores, orientadores y tutores, y se puede consultar en el anexo nº2.

#### 4.4. Análisis estadístico

Para analizar los datos estadísticos se ha utilizado el programa de la empresa IBM llamado Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Su elección ha sido por facilidad de acceso, su carácter abierto y flexible. Los aspectos que han permitido obtener unos resultados concretos se van detallar a continuación:

- Para ver la consistencia y fiabilidad probabilística de las diferentes escalas-dimensiones de los cuestionarios, se ha realizado el cálculo estadístico del alpha de Cronbach.
- Se hizo un análisis descriptivo de los participantes (cálculo estadístico, media, desviación típica,...)
- Para ver la significatividad entre sexos sobre diferentes interrogantes se usó el Chi-cuadrado. Para ello se han necesitado dos variables nominales.
- Para analizar la validez y la correlación entre las diferentes variables de estudio se han usado las pruebas de correlación de Pearson. Para ello se ha necesitado dos variables con puntuación continua.
- Para saber la media y diferencias significativas de las variables independientes de las escalas de inteligencia emocional, la autoestima y ajuste escolar con respecto a las variable dependiente de sexo, se ha usado la prueba T Student (una variable continua y otra nominal).
- Se ha realizado un análisis de varianza (prueba Anova) para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Como variable dependiente se han seleccionado las variables de interés del presente estudio, y como

variable de agrupación (denominada factor) la relación de los menores con los padres (una variable continua y otra nominal).

## 5. Resultados

Se destaca que no hay significatividad entre mujeres y hombres en cuanto a sentirse felices, sentirse integrado, relacionarse con los compañeros fuera de la escuela, creer que el docente tiene el mismo trato de favor con los compañeros o considerar que hay un buen clima (ver tabla 9). Se observa a su vez con respecto a las respuestas afirmativas, que las mujeres superan a los hombres, menos en considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con el resto de compañeros, que en porcentaje las mujeres vuelven a superar a los hombres pero en la negación. Se detallan a continuación los porcentajes obtenidos con respecto a las afirmaciones que son superiores a los de los hombres; con respecto a considerarse felices, las mujeres (71.4%; N=25) es superior al de los hombres (28.6%; N=10) pero no hay significatividad ( $\chi^2=0.74$ ;  $p=0.379$ ). Con respecto a sentirse integrado en el aula, las mujeres (75.8%; N=25) es superior que a los hombres (24.2%; N=8) pero no hay significatividad ( $\chi^2=5.8$ ;  $p=0.15$ ). En relacionarse los compañeros fuera de la escuela, las mujeres vuelven a superar en porcentaje (84%; N=21) a los hombres (16%; N=4) pero no hay significatividad ( $\chi^2=4.7$ ;  $p=0.29$ ). Los resultados vuelven a resaltar, que con respecto a considerar que el docente tiene el mismo trato a los compañeros, las mujeres (60.9%; N=14) superan a los hombres (39.1%; N=9) pero no hay significatividad ( $\chi^2=0.8$ ;  $p=0.357$ ). Con respecto al clima en el aula-escuela las mujeres (76%; N=19) vuelven a superar afirmativamente a los hombres (24%; N=6) pero no hay significatividad ( $\chi^2=0.84$ ;  $p=0.16$ ).

**Tabla 9. Chi-cuadrado.**

		Mujeres	Hombres	$\chi^2$	<i>p</i>
¿Te consideras feliz?	Sí	71.4%	28.6%	0.774	0.379
	No	50%	50%		
¿Te sientes integrado en el aula?	Sí	75.8%	24.2%	5.861	0.15
	No	28.6%	71.4%		
¿Te relacionas con tus compañeros fuera de la escuela?	Sí	84.0%	16%	4.75	0.29
	No	50%	50%		
¿Crees que el docente tiene el mismo trato de favor con el resto de compañeros?	Sí	60.9%	39.1%	0.84	0.357
	No	75%	25%		
¿Hay buen clima en tu escuela-aula?	Sí	76%	24%	3.58	0.16
	No	57.1%	42.9%		

A continuación se presenta la tabla 10, donde se observa la correlación de Pearson y unos resultados que se detallan a continuación:

Entre autoestima y percepción emocional hay una correlación negativa ( $r = -0.36$ ;  $p < .05$ ), entre autoestima y claridad también hay una correlación negativa ( $r = -0.53$ ;  $p < .05$ ), entre autoestima y regulación la correlación es negativa ( $r = -0.44$ ;  $p < .05$ ), entre autoestima y rendimiento académico la correlación es negativa ( $r = -0.43$ ;  $p < .01$ ), entre autoestima y expectativas no hay correlación ( $r = 0.15$ ;  $p = 0.39$ ), con relación a la integración escolar hay correlación negativa ( $r = -0.36$ ;  $p < .05$ ). La atención con respecto a la claridad hay correlación positiva ( $r = 0.44$ ;  $p < .01$ ), la atención tiene correlación positiva con la regulación ( $r = 0.56$ ;  $p < .01$ ), la atención no tiene correlación ni con el rendimiento académico ( $r = 0.195$ ;  $p = 0.2$ ), las expectativas ( $r = 0.10$ ;  $p = 0,08$ ) y la integración ( $r = 0.10$ ;  $p = 0.5$ ). La claridad presenta correlación positiva con respecto a la regulación ( $r = 0.62$ ;  $p < 0.1$ ), el rendimiento académico ( $r = 0.64$ ;  $p < 0.1$ ), las expectativas académicas ( $r = 0.50$ ;  $p < 0.1$ ) y la integración escolar ( $r = 0.89$ ;  $p < 0.1$ ). El rendimiento tiene correlación positiva con las expectativas ( $r = 0.70$ ;  $p < 0.1$ ) y la integración también ( $r = 0.58$ ;  $p < 0.1$ ). Por último se vuelve a ver correlación positiva entre expectativas e integración ( $r = 0.50$ ;  $p < 0.1$ ).

En resumen, se puede ver que la correlación es significativa entre la gran mayoría de dimensiones, pero no las hay entre la autoestima y las expectativas académicas, al igual que no hay significatividad en la atención y en las dimensiones del constructo de ajuste escolar (rendimiento académico, expectativas académicas e integración escolar)

Tabla 10. Correlación de Pearson. Correlación entre autoestima, inteligencia emocional y ajuste escolar.

	Atención	Claridad	Regulación	Rendimiento académico	Expectativas académicas	Integración escolar
Autoestima	-0.365*	-0.533*	-0.446**	-0.438**	0.153	-0.361*
Atención		0.447**	0.568**	0.195	0.082	0.106
Claridad			0.628**	0.646**	0.502**	0.89**
Regulación				0.451**	0.449**	0.588**
Rendimiento académico					0.707**	0.588**
Expectativas académicas						0.508**

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

En función al sexo (ver tabla 11), se puede observar que sí hay puntuaciones estadísticamente significativas, tanto en rendimiento ( $t=2.20$ ;  $p < 0.05$ ) como en expectativas ( $t=4.02$ ;  $p < 0.001$ ) y que las mujeres tienen una media superior en rendimiento ( $M=12.22$  ;  $DT=3.90$ ) y expectativas ( $M=10.32$  ;  $DT=1.88$ ), frente a los hombres en rendimiento ( $M=9.38$  ;  $DT=3.59$ ) y expectativas ( $M=7.31$  ;  $DT=2.68$ ). Como se observa, no hay diferencias estadísticamente significativas entre sexos ni en la autoestima, ni la atención, claridad, regulación y tampoco en la integración.

Tabla 11. Autoestima, inteligencia emocional y ajuste escolar. Prueba t según sexo

	Mujer			Hombre			t	p
	n	Media	DT	n	Media	DT		
Autoestima	26	19.50	3.05	9	20.0	2.69	-4.36	0.666
Atención emocional	27	25.11	7.28	13	24.23	7.55	0.35	0.725
Claridad emocional	27	30.59	9.93	13	27.54	8.69	0.94	0.38
Regulación emocional	27	28.11	6.65	13	25.00	8.83	1.24	0.221
Rendimiento académico	27	12.22	3.90	13	9.38	3.59	2.20*	0.034
Expectativas académicas	25	10.32	1.88	13	7.31	2.68	4.02***	0.000
Integración escolar	27	23.74	4.76	12	20.75	5.73	1.7	0.098

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$



En la tabla 12, en referencia a los datos obtenidos sobre la prueba Anova, no se observan diferencias estadísticamente significativas en atención ( $F_{(2,40)}=0.46$ ;  $p=0.63$ ), claridad ( $F_{(2,40)}=2.75$ ;  $p=0.77$ ), reparación ( $F_{(2,40)}=3.58$ ;  $p=0.03$ ), autoestima ( $F_{(2,40)}=2.52$ ;  $p=0.03$ ) y problemas de adaptación ( $F_{(2,40)}=2.65$ ;  $p=0.08$ ), en referencia a la relación regular, buena o muy buena con los padres. Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre rendimiento ( $F_{(2,40)}=15.88$ ;  $p<0.001$ ) y saturaciones negativas ( $F_{(2,40)}=7.99$ ;  $p<0.01$ ). En referencia al *post hoc* sobre el rendimiento, revelan que entre g1 ( $M=6.66$ ;  $DT=3.50$ ) y el g3 ( $M=14.11$ ;  $DT=2.59$ ) presentan diferencias estadísticamente significativas, siendo la puntuación más alta en g3. También hay significatividad entre g2 ( $M=10.11$ ;  $DT=3.21$ ) y g3 ( $M=14.11$ ;  $DT=2.59$ ), siendo la puntuación más alta en g3. En referencia al *post hoc* sobre saturaciones negativas existen diferencias estadísticamente significativas entre g1( $M=6.66$ ;  $DT=2.16$ ) y g3 ( $M=10.80$ ;  $DT=2.59$ ) y entre g2 ( $M=8.88$ ;  $DT=2.73$ ) y g3, siendo la puntuación más alta en g3.

Tabla 12. Atención, claridad, reparación, autoestima, rendimiento, saturación negativa y problemas de adaptación. Prueba Anova y *post hoc* sobre la relación con los padres.

Escala	Relación con los padres	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención	Regular (g1)	6	23.50	6.77	0.463	0.63	g1-g2   g1-g3   g2-g3
	Buena (g2)	17	24.00	7.88			
	Muy buena (g3)	17	26.11	7.05			
Claridad	Regular (g1)	6	22.00	11.43	2.75	0.77	g1-g2   g1-g3   g2-g3
	Buena (g2)	17	24.58	7.60			
	Muy buena (g3)	17	29.64	6.97			
Reparación	Regular (g1)	6	23.16	6.30	3.58	0.03	g1-g2   g1-g3   g2-g3
	Buena (g2)	17	25.11	9.25			
	Muy buena (g3)	17	30.47	3.95			
Autoestima	Regular (g1)	6	21.83	3.86	2.52	0.96	g1-g2   g1-g3   g2-g3
	Buena (g2)	13	19.61	1.98			
	Muy buena (g3)	16	18.81	2.94			
Rendimiento	Regular (g1)	6	6.66	3.50	15.88	0.000	g1-g2   g1-g3 ***  g2-g3 **
	Buena (g2)	17	10.11	3.21			
	Muy buena (g3)	17	14.11	2.59			
Saturaciones negativas	Regular (g1)	6	6.66	2.16	7.99	0.001	g1-g2   g1-g3 **  g2-g3 *
	Buena (g2)	17	8.88	2.73			
	Muy buena (g3)	15	10.80	2.59			
Problemas de adaptación	Regular (g1)	6	19.00	6.32	2.65	0.08	g1-g2   g1-g3   g2-g3
	Buena (g2)	16	22.56	4.95			
	Muy buena (g3)	17	24.41	4.51			

\*  $p<0.05$  \*\*  $p<0.01$  \*\*\*  $p<0.001$



## 6. Discusión

Se puede pensar que el ambiente lo condiciona todo, pero nuestro mundo interior se hace hueco en diferentes perspectivas de nuestra vida. En este punto de partida se podría incidir en el carácter multifactorial del presente estudio, contemplando aspectos ambientales e interiores del propio individuo (Pulido, 2015). De tal modo, se puede remarcar que la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar están relacionados y puede ser el inicio al que se debe dar una respuesta adecuada. Para Pulido (2015) se debe conocer, comprender y regular las emociones, ya que su dominio repercutirá en otros aspectos de nuestra vida. A continuación se va a ir verificando y contrastando las hipótesis planteadas.

Con respecto a la autoestima, Bermúdez (2018) plantea que muchos de los problemas asociados a la autoestima personal y autoestima académica pueden derivarse de problemas individuales, falta de motivación, malestar psicológico, presión familiar, competitividad en el aula, etc. En los estudios de Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldía (2019), los resultados obtenidos sobre inteligencia emocional, autoestima y ajuste escolar, se obtienen puntuaciones significativas entre las diferentes dimensiones de los constructos. Dichos autores también remarcan que hay diferencias entre sexos en referencia al ajuste escolar y la autoestima. No obstante, en los datos obtenidos, en referencia al constructo de ajuste escolar, la autoestima muestra correlación con la dimensión de rendimiento académico e integración escolar, pero no con las expectativas académicas. A su vez se observa en resultados obtenidos en el presente estudio que hay correlación entre la autoestima y las dimensiones de inteligencia emocional. En el presente estudios se observó que con respecto al ajuste escolar los resultados obtenidos son probabilísticamente significativos, no obstante, no se puede decir lo mismo de la autoestima en relación al sexo.

En referencia al ajuste escolar y la autoestima, Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldia, (2019a) consideran que dichos aspectos son clave para entender sus deficiencias en problemas de convivencia, absentismo y problemas de fracaso escolar. Al igual que consideran que el ajuste escolar está relacionado con el autoconcepto y la autoestima. La mejora del autoconcepto mejorará el rendimiento académico, las expectativas académicas y la integración escolar.

De tal modo, como se postuló, las hipótesis 1, 2 y 3 se cumplen y se puede decir que si hay relación entre las dimensiones de IE y la autoestima, por lo que a mayor inteligencia emocional, mayor autoestima.

Con respecto a la hipótesis 4, 5 y 6 con respecto a mayor autoestima, mayor rendimiento, expectativas e integración escolar (AE), la hipótesis 5 no se verifica en referente a las expectativas, pero se verifican la hipótesis 4 y 6, en cuanto a mayor autoestima, mayor rendimiento e integración escolar.

Para Pulido (2015), la inteligencia emocional mejora el rendimiento académico pero en resultados obtenidos en el presente estudio, la dimensión atención emocional no tiene correlación con ninguno de las dimensiones del constructo ajuste escolar (rendimiento académico, expectativas académicas e integración escolar). De tal modo se puede incidir que la hipótesis 7 no se verifica y no se puede decir que a mayor atención emocional, mayor rendimiento, expectativas e integración escolar.

La hipótesis 8 y 9 se verifican, ya que hay puntuaciones significativas entre las dimensiones de claridad y regulación y las dimensiones del constructo AE, por lo que se puede decir que a mayor claridad y regulación emocional, mayor rendimiento, expectativas e integración.

---

En los estudios de investigación de Pulido (2015) la edad, la cultura y la situación socio-económica afecta a la IE, sin embargo, no se observan influencias en cuanto al sexo. Los resultados obtenidos en el presente estudio son los mismos con respecto al sexo y no se observa relación probabilística significativa en la percepción, comprensión y regulación emocional (IE).

Con respecto al rendimiento académico no se observan relación con respecto al sexo excepto en lengua (Pulido, 2015). No obstante, en la presente investigación se obtienen como resultados una significatividad probabilística entre hombres y mujeres, y estas últimas obtienen una media superior.

Bermúdez (2018), en referencia a la autoestima, considera que las mujeres tienen más autoestima que los hombres. Los datos del presente estudio, a pesar de que se observa ligeramente mayor autoestima en mujeres, los resultados no son estadísticamente significativos al respecto.

En la hipótesis 10 se planteaba que sí existían diferencias en cuanto al sexo entre las diferentes dimensiones. Pero solo se cumplen en las dimensiones de la rendimiento académico y expectativas, por lo que la hipótesis se cumple parcialmente.

En los resultados obtenidos, no existe diferencia estadísticamente significativa en relación entre el sexo y sentirse felices, relacionarse con los compañeros fuera de la escuela, considerar que existe un trato diferenciado por parte del docente o considerar que hay un buen clima en el aula, por lo que se puede decir que la hipótesis 11 planteada no se verifica. Estos resultados son similares a las evidencias contrastadas, como se observa a continuación. En los estudios de Alarcón (2001) no establecen relaciones estadísticamente significativas entre sexos a la hora de sentirse felices y en el presente estudio tampoco se encuentra significatividad, por lo que el sexo no determina la felicidad. Con respecto a los estudios de Cava, Povedano, Buelga y Musitu (2015) reflejan que según la

percepción del profesorado, casi la mitad del alumnado se siente integrado, pero no hace diferencias entre sexos. En los estudios de Bernal y Gálvez (2017) en cuanto al sexo y sentirse integrado, no obtienen resultados estadísticamente significativos. Hay muchos estudios descriptivos y teóricos que reflejan la relación entre docente y alumnado, como los de Papahiu, Robledo y María Magdalena (2004) o los de Edna, García, Karenina, Angulo (2014), pero no se han encontrado estudios con resultados estadísticamente significativos en cuanto al sexo a la hora de percibir que el trato es diferenciado por parte del docente, por lo que no se puede ofrecer contraste con otras evidencias en este aspecto. Al igual que no se han encontrado tampoco estudios relacionados con la relación del alumnado con sus compañeros fuera de la escuela.

En los estudios sobre inteligencia emocional y ajuste escolar de Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldía (2019b) relacionan positivamente la IE con el ajuste escolar. Las relaciones, los apoyos, la inteligencia emocional etc, están vinculadas entre sí. De tal modo ratifican que los apoyos familiares, el grupo de iguales y todas esas relaciones sociales afectan positivamente en la IE.

Para Gonzalo y Herrero (2005) las relaciones familiares afectan al ajuste escolar y son predictoras de factores psicológicos. De tal modo una buena relación y comunicación con la familia influye en la autopercepción escolar. En referencia a la autoestima Pinheiro y Mena (2014) hacen un estudio sobre cómo contribuye los padres, los profesores y el grupo de iguales en la autoestima. Dichos autores remarcan la fuerte influencia de la familia, tanto positiva o negativamente en la autoestima frente a los menores. A pesar de ello, estos estudios reflejan que el menor puede tener otras influencias que les permita enfrentarse a sus dificultades, como puede ser el profesorado o el grupo de iguales. De igual modo, los estudios de Blanco (2017), sobre la inteligencia emocional y el contexto emocional, reflejan que las relaciones familiares afectan a la inteligencia emocional del menor, por lo que incide que el bienestar de éste se ve afectada por esas relaciones dentro del contexto familiar. Se puede concluir que en las

evidencias encontradas tanto la autoestima, como la inteligencia emocional o el ajuste escolar se ven influenciadas por las relaciones familiares, aunque los datos obtenidos en el presente TFM los datos reflejan lo contrario, excepto en rendimiento académico y saturaciones negativas.

En referencia a las pruebas realizadas, donde se contrasta la influencia de la relación con los padres con respecto a las diferentes dimensiones de este estudio, se observa que no hay evidencias estadísticamente significativas entre las diferentes dimensiones, pero sí hay puntuaciones significativas entre rendimiento académico y en las saturaciones negativas como ya se ha comentado anteriormente, por lo que la hipótesis 12 se cumple parcialmente.

Como se ha observado hay controversia entre los diferentes evidencias presentados y no todos los planteamientos iniciales se han cumplido. Para contrastar de manera visual en una tabla resumen las evidencias de los diferentes estudios con los resultados del presente TFM, se puede consultar el anexo nº3. A su vez, en el anexo nº2 se presenta una tabla resumen verificando las hipótesis planteadas. A continuación se presentan algunas limitaciones del presente estudio.

La limitación principal del estudio ha sido el reducido tamaño de nuestra muestra. La muestra es pequeña y de ellos no hay heterogeneidad entre hombres y mujeres. La muestra debe ser más heterogénea y representativa, contemplando diferentes edades y niveles educativos. Debido al tipo de escala y el tamaño de la muestra, la fiabilidad de la escala de autoestima es baja. A su vez se puede ver como segunda limitación que los sujetos pueden llegar a responder por lo deseado y no por una valoración real. La muestra al ser reducida y no ser dispar, los resultados se ofrecen a unos participantes con condiciones socioeconómicas, culturales y estructurales similares, por lo que los resultados no tienen por qué ser extrapolables a otros contextos, situaciones y población (Espinosa-Venegas, Sanhuesa Alvarado, Ramírez-Elizondo y Sáez-Carrillo, 2015).

A lo largo del estudio teórico y empírico se ha abordado y relacionado multitud de conceptos, otros sin embargo no se han profundizado y podrían convertirse en campos de interés y estudio para futuras vías de investigación. A su vez las limitaciones presentadas anteriormente se pueden convertir también en oportunidades de mejora y desarrollo futuro. A continuación se plasma una breve muestra de posibles vías de trabajo:

- Analizar el apoyo y acompañamiento en el autoconcepto académico del alumnado sobre la familia, el profesorado y el grupo de iguales.
- Reconocer la relación entre los problemas de convivencia con la autoestima, las emociones y el ajuste escolar (rendimiento académico, agresividad, clima escolar, integración escolar,...).
- Analizar la influencia de los diferentes agentes educativos en el rendimiento académico, la socialización y la convivencia en el aula.
- Constatar las emociones y autoestima según aspectos ambientales tales como la cultura, sociales y económicos.
- Constatar la influencia de las emociones en educación: la neuroeducación.
- Confección de un trabajo transversal (cualitativo y cuantitativo).
- Para ser más rigurosos en el estudio se deberían contrastar los datos con las familias, docentes, incluso con el grupo de iguales y llegar a conocer de la realidad del alumnado, de sus calificaciones y expectativas, de su gestión de IE,...un estudio transversal permitiría hacer una valoración más rigurosa.

## 7. Conclusiones

Hay muchos estudios que trabajan por separado la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar, pero encontrar estudios que relacionen las tres variables y que permitieran ofrecer un contraste más riguroso es una tarea difícil.

Este estudio permite dotar de valor la inteligencia emocional en diferentes ámbitos de la vida del menor, hacer consciente al docente de su influencia en la autoestima y de cómo influye en él, tanto el docente, la familia y el grupo de iguales; al igual que permite percibir cómo afecta en la adaptación en el sistema educativo, tanto en su socialización, como en la motivación o en el rendimiento o expectativas académicas. Este estudio, por tanto, sirve como punto de partida para trabajar las emociones y sus competencias, ya que como se ha observado, las emociones afectan a todos los campos de la vida cotidiana del menor, no sólo el educativo. La mejor intervención es la prevención y el docente debe ser consciente de la importancia de las emociones, la autoestima y el ajuste escolar en cualquier contexto y situación. Estos resultados propios y evidencias científicas de otros autores, permiten valorar la gestión de las emociones y de cómo puede llegar afectar en el entorno escolar. Aprender a gestionar las emociones, conocerlas y adquirir las habilidades necesarias deben convertirse en otro tema capital dentro de las aulas.

A pesar de la gran documentación encontrada, los estudios de investigación presentados hacían prever una relación directa entre todas las variables. Existían también una contraposición en cuanto a los diferentes datos analizados según la metodología y las variables empleadas. Como se ha planteado, los resultados obtenidos no siempre han coincidido con las evidencias encontradas y las hipótesis planteadas.

Con respecto a los resultados, se vuelve a remarcar que la gran mayoría de las dimensiones de estudio tenían relación y significatividad probabilística y hacía confirmar las hipótesis. No obstante, la autoestima con respecto a las expectativas, o la atención emocional con respecto a las dimensiones del constructo ajuste escolar (rendimiento, expectativas e integración) no mostraron significatividad y relación. Al igual que no se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo en relación al sentirse más felices o sentirse integrados dentro del aula. A pesar de que evidencias científicas ofrecía relación probabilísticamente significativa entre la relación con los padres y la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar, en el presente estudio solo se ha encontrado significatividad en las dimensiones de rendimiento académico y saturaciones negativas.

Se llegan a las siguientes conclusiones en referencia a la diferencia de sexo: con respecto a la autoestima, la percepción, la comprensión, la regulación y la integración, no hay diferencias probabilísticamente significativas entre hombres y mujeres, pero sí las hay en rendimiento y expectativas académicas. A su vez sigue sin haber diferencias probabilísticamente significativas en referencia al *ad hoc* entre sexos, a la hora de sentirse felices, sentirse integrado, la relación con los compañeros fuera de la escuela, considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con todos los compañeros o considerar que haya un buen clima en la escuela.

A su vez se puede comentar que en todas las medias es ligeramente superior en mujeres frente a los hombres, menos en la prueba T Student realizada en el *ad hoc*, donde los hombres son ligeramente superiores a la hora de considerarse felices, relacionarse con los compañeros fuera de la escuela y considerar que hay un buen clima de clase.

Las limitaciones encontradas tomaron como esencia una muestra reducida, con poco contraste entre diferentes niveles académicos y edades. A su vez se





---

considera de interés la posibilidad de realizar un estudio de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), que permita contrastar las respuestas de los menores con otros agentes como las familias o los docentes. Este aspecto permitirá verificar y contrastar los resultados obtenidos.

Para finalizar, se menciona que el estudio ha permitido destacar la importancia de la inteligencia emocional en diferentes contextos y situaciones, al igual que ha permitido relacionarlo con la autoestima y el contexto escolar.

## 8. Referencias

Aguilera, M. (2009). Educar en las emociones. *Crítica*, (964), 3.

Alarcón, R. (2001). *Relaciones* entre felicidad, género, edad y estado conyugal. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19 (1), 29-46.

Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Atienza, F.L., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Análisis de la Dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una Muestra de Adolescentes Valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22(1-2) 2-29.

Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Le Bret*, 10, 61-72. doi: <https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197>

Bar-On (s.f.). *The Bar-On Model*. Disponible en <https://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/>

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García N., Esther, L-C., Pérez-González, J. C., Lantieri, Linda N. M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Bermúdez, V.E. (2018). Ansiedad, depresión, estrés y autoestima en la adolescencia. Relación, implicaciones y consecuencias en la educación privada. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 37-52. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.03>

Bernal, F., y Gálvez, R. (2017). *Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra Chilena y Española. Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 3-21.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

Caso, N. J., Hernández-Guzmán, L., y González-Montesinos, M. (2011). Prueba de Autoestima para Adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 535-543.

Cava, M.J., Povedano, A., Buelga, S., y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el profesorado (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63–69. doi: 10.1016/j.psi.2015.04.001

Cava, M. J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y aplicada*, 54(2), 297-311.

Contreras, G. (2000). *La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre*. Tesis. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Covarrubias, P., y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34 (1), 47-84.



Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. *Clínica Contemporánea*, 2(2), 213-214. doi: 10.5093/cc2011v2n2a9

Duques, J.L. (2012). Emociones e inteligencia emocional: Una aproximación a su pertinencia y su surgimiento de las organizaciones. *Libre empresa*, 9 (2), 147-169.

Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Tesis doctoral. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.

Espinosa-Venegas, M., Sanhueza Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N., y Sáez-Carrillo, K., (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 23(1), 139-147. doi: 10.1590/0104-1169.3498.2535

Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4),81-89.

Fernández-Berrocal, P., y Extremero, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 139-153.

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>



Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., y Axpe, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *European j investiga*, 9 (1), 39-49). doi: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.315>

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge.

Fuentes, M.C., García, F. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.

García-Rangel, E., García, A., y Reyes, J. A. (2014). Relación maestro alumno y su implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5),279-290.

Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and selfconcept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.

González Pienda, J., Núñez Pérez, J., Glez. Pumariega, S., y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2). 271-289.

Goleman, J. (1980). *The Nature of Adolescence*. (4th edition) London: Routledge.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gisbert, A., (2015). *Variables personales predictoras del rendimiento académico. Un modelo causal. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, Alicante, España*.

Jiménez, M.I., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), pp. 69-79.

Martínez, M., Buelga, S., y Cava, M.J. (2015). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.

Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza. *Psicología Educativa*, 2(1) 79–90.

Melcón, M.A., y Melcón, A., (1991). Educación en la autoestima. *Revista Complutense de Educación*, 2 (3) - 491-500.

Myers, D.G. (2004). *Psicología*. (7a. ed.) Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Milicic, N., y Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *Psyche*, 2 (1), 69–80.

Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas, el sentido del aprendizaje escolar. *Psicología de la Educación Escolar*, 2, 309-330.

Ministerio de sanidad, política social e igualdad (2020). *Consumo 0º*. Disponible en

<https://www.mscbs.gob.es/campanas/campanas11/alcoholenmenoresnoesnorma/sabias.html>

Moral, J.M., Sánchez, J.C., y Villarreal, M.E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional. Breve ajuste escolar. *Revista electrónica de metodología aplicada*, 15(1), 1-11.



Moreno, M., Saiz, C., Esteban, V., y Martínez, E. (1998). Revisión histórica del concepto inteligencia: aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(1), 11-30.

Murillo, F., y Jiménez, M. (2017). La autogestión de emociones y sentimientos para “ser buenas personas”. *Revista de Psicología*, 1(2), 281-294. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.997>

Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Qurrriculum*, 25, 105-124.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Simón, M.M. y Barragán, A.B. (2016). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar*. Almería: Ediciones Asunivep.

Pelechano, V.(2000). *Psicología sistemática de la personalidad*. Madrid: Editorial Ariel.

Pinheiro, C., y Mena, P. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de psicología*, 30 (2), 656-666.

Pulido, F. (2015). *Miedo, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.

Sternberg, R., y Salter, W. (1987). *La inteligencia humana, I: La naturaleza de la inteligencia y su medición*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Sánchez-Escobedo, P., Valdés, A., y Carlos, E. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2(5), 85-96.

Sánchez, E., (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de psicología*, 15(2), 251-260.

Sánchez-Sosa, J.C., Villarreal-González, M., Ávila, M.E., Vera, A., y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 69-78. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a7>

Simkin, H., Etchezahar, E., y Ungaretti, J. (2012). Personalidad y autoestima desde el modelo y la teoría de los cinco factores. *Hologramatica*, 12(2), 171-193.

Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, y Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Revista de Formación del Profesorado e Innovación Educativa*, (24), 49-64.

Tabernero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9-17. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>

ter Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 129-181.

Ulloa, L. (2015). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile*. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica.



Vallés, A. (2016.) *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Jaén: Formación Continuada Logoss.

Vilches, J.M. (2014). *Centros especializados y normalizados de secundaria: Relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*.

Rivera A. (2015). Arqueología de las emociones. *Vínculos de historia*, (4), 41-46.

Roca, E. (2013). *Inteligencia emocional y conceptos afines: Autoestima sana y habilidades sociales*.

Rodríguez-Fernández, A. y Droguett, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-Concept and Perceived Social Support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi: 10.1387/R

Saucedo-Chinchay, J.L., Salazar-Flores, R.M., y Díaz-Vélez, C. (2010). Inteligencia emocional en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 4(1), 17-21.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Taramuel, J.A., y Zapata, V.H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 11. (1), 162-181.



---

Tabernero, C., Serrano, A., y Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa* 23, 9–17. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>

Vázquez N. S. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. *Crítica*, (993), 57-62.

Ventura, J.L., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., y Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escuela de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 52 (1), 44-60.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.



## 9. Anexos

### Anexo nº1: Carta informativa

## CARTA INFORMATIVA

### Aspectos éticos, cesión de derechos y consentimiento

Carta informativa para la participación en un cuestionario que permite analizar la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar.

Este estudio de investigación es totalmente anónimo y toda la información facilitada tiene un carácter meramente académico y se tratará con rigor. La participación es voluntaria, los datos obtenidos se usarán de forma ética y al aceptar este documento se compromete a ceder los derechos de la información obtenida, imágenes y audios facilitados, a su vez da su consentimiento.

Nuestro estudio pretende analizar la inteligencia emocional, la autoestima y el ajuste escolar del alumnado. Para ello realizamos un estudio conceptual-teórico a través de autores de renombre y usamos cuestionarios validados y fiables.

Para elaborar este estudio necesitamos la colaboración y cooperación del centro escolar, de la dirección, del orientador y de los tutores, ya que el cuestionario está destinado al alumnado del centro y la participación de los mismos consiste en responder a un cuestionario online sobre la materia de estudio.

Con este cuestionario que se puede consultar de manera online se pretende construir el TFM del Máster Convivencia Escolar de la Universidad de Almería. Ante todo agradecemos toda vuestra participación y si tiene alguna duda o sugerencia hágaselo saber a la persona responsable del contacto.

Firma	
Nombre del experto	
Fecha	

Para más consultas estoy a vuestra disposición en:

Hugo A. Martínez Cañestro

M. 658 62 62 01

E. hugocontacta@gmail.com

## Anexo nº2: Verificación de las hipótesis

Tabla nº 13. Verificación de las hipótesis

VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS			
	Hipótesis Operativas	Verificación	
1	A mayor atención emocional, mayor autoestima.	✓	
2	A mayor claridad emocional, mayor autoestima.	✓	
3	A mayor regulación emocional, mayor autoestima.	✓	
4	A mayor autoestima, mayor rendimiento académico.	✓	
5	A mayor autoestima, mayor expectativas académicas.	✗	
6	A mayor autoestima, mayor integración escolar.	✓	
7	A mayor atención, mayor rendimiento, expectativas e integración.	✗	
8	A mayor claridad, mayor rendimiento, expectativas e integración.	✓	
9	A mayor regulación, mayor rendimiento expectativas e integración.	✓	
10	En referencia al sexo consideramos que hay diferencias significativas entre las diferentes dimensiones:	Autoestima	✗
		Atención	✗
		Claridad	✗
		Regulación	✗
		Rendimiento	✓
11	Consideramos que la relación con la familia influye en las diferentes dimensiones de nuestro estudio:	Saturación	✓
		Integración	✗
12	La diferencia de sexo influye a la hora de sentirse felices, sentirse integrado dentro del aula, relacionarse con los compañeros fuera del aula, considerar que el docente tiene el mismo trato de favor con los compañeros de clase o considerar que hay un buen clima en el aula.	✗	

### Anexo nº3: Contraste con otros autores

Tabla nº 13. Verificación de las hipótesis

**DISCUSIÓN: CONTRASTE CON OTROS AUTORES**

AUTORES	RESULTADOS OBTENIDOS	¿SE VERIFICA?
Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldía (2019) y Pulido (2015): <b>Hay relación entre los constructos de IE, A y AE y sus diferentes dimensiones.</b>	No se obtienen puntuaciones estadísticamente significativas entre: - Autoestima y expectativas académicas. - Atención emocional y entre las dimensiones de expectativas, rendimiento e integración	<b>PARCIALMENTE</b>
Pulido (2015), Bermúdez (2018) y Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldía (2019): <b>Hay diferencia entre sexos entre IE, A y AE.</b>	Se obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en referencia al sexo en: - Rendimiento académico. - Saturaciones negativas.	<b>PARCIALMENTE</b>
Alarcón (2001): <b>No se establecen relaciones estadísticamente significativas entre sexos a la hora de sentirse felices.</b>	El sexo no determina la felicidad.	<b>SÍ</b> Los resultados obtenidos son similares a los de otros autores.
Cava, Povedano, Buelga y Musitu (2015): <b>Reflejan que según la percepción del profesorado, el alumnado se siente integrado pero no hay diferencias entre sexos.</b>	La gran mayoría de alumnado se siente integrado pero no se obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en cuanto al sexo.	<b>SÍ</b> Los resultados obtenidos son similares a los de otros autores.
Edna, García y Karenina (2014): <b>No encuentran relación entre sexos a la hora de sentir que el alumno considere que el docente presta el mismo trato de favor a todo el alumnado.</b>	No muestran puntuaciones estadísticamente significativas a la hora de considerar que hay diferencia de trato de favor por parte del docente con respecto al sexo.	<b>SÍ</b> Los resultados obtenidos son similares a los de otros autores.
Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Zubeldía, (2019): <b>Consideran que la buena o mala relación con la familia afecta a la IE.</b>	El estudio no verifica tal afirmación y no se obtienen datos estadísticamente significativos en el constructo de IE y la influencia de la relación con la familia ante la atención, claridad y regulación.	<b>NO</b> Los resultados obtenidos no son similares al de otros autores.
Gonzalo y Herrero (2005): <b>Consideran que la relación de la familia afecta al AE.</b>	Se demuestra que hay relación entre rendimiento y saturación pero no en integración.	<b>PARCIALMENTE</b>
Pinheiro y Mena (2014): <b>Consideran que la familia afecta a la autoestima del menor.</b>	La relación con la familia no afecta a la autoestima.	<b>NO</b> Los resultados obtenidos no son similares al de otros autores.

**10. Glosario de términos**

---

## TÉRMINOS DEL ESTUDIO:

- **Sensaciones:** Son estímulos internos y externos y nos permite comunicarnos con el entorno (hay sensaciones visuales, táctiles,...)
- **Emociones:** Son la percepción de las sensaciones que nos permite adaptarnos al medio. Son respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras a partir de un estímulo.
- **Sentimientos:** Es la exteriorización consciente de las emociones.
- **Competencia emocional:** ser competente emocionalmente implica el conocimiento de nuestras propias emociones y la de los demás. Es poseer una actitud crítica y reflexiva sobre las emociones (pensar-actuar, expresión-comprensión).
- **Inteligencia:** Para Thorndike “es la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto”, sin embargo, desde una perspectiva cognitiva para Moreno, Saiz, y Martínez (1998) es “...la capacidad de recibir información, elaborarla y percibir respuestas eficaces...” (p.28). Sin embargo desde una perspectiva biológica es un aspecto genético, interno y propio del individuo (Gardner, Kornhaber, Krechevsky, 1993).
- **Inteligencia emocional:** La inteligencia emocional implica comprender, la percepción, comprensión y regulación emocional. Poseer inteligencia emocional implica ser competente emocionalmente y ser capaz de gestionar sus emociones.
- **Autoconcepto:** Es la imagen mental que tenemos de nosotros mismos.
- **Autoestima:** Es la visión subjetiva y emocional de nuestro autoconcepto.
- **Personalidad:** Son las características y cualidades que nos diferencian de los demás.
- **Ajuste escolar:** Implica el rendimiento académico, las expectativas académicas y la integración escolar. Es la capacidad de adaptación escolar y la capacidad de realizar tareas.
- **Motivación:** Proceso que nos permite alcanzar nuestras metas.

## TÉRMINOS PROBABILÍSTICOS

- **Variable:** es todo aquello que vamos a medir y estudiar en nuestra investigación
- **Variable extraña:** es aquella variable del estudio que no se controla pero puede modificar nuestro estudio.
- **Variable dependiente (VD):** es la variable de interés de estudio. Suele ser una y es el resultado de uno o varios estudios. Es la característica que se pretende modificar manipulando la variable independiente. (Ej. Ante la hipótesis: “La edad es un factor determinante en la selección de las series de Netflix”, la VI sería la edad y la VD sería la selección de las series de Netflix).
- **Variable independiente (VI):** puede ser una o varias y determinan las características o condiciones de nuestro estudio. Es la manipulada para estudiar cómo afecta el cambio ante la VD. (Ej. Ante la hipótesis: El consumo de porros produce sueño. El sueño es la VD y el consumo de porros la VI). Sus datos suelen ser cuantitativos.
- **Variable cualitativa (VC<sub>1</sub>):** Es aquella sobre atributos, gustos, percepción, preferencias u opiniones (Ej: género, el color o música preferida, llevarse bien con los compañeros, etcétera).
  - Ordinal: A pesar de que se puede ordenar no es un número, donde se puede establecer categorías en un orden decreciente o creciente (Ej: Nivel de enfado [alto, medio o bajo], nivel de escolaridad [infantil, primaria, secundaria o bachiller],...).
  - Nominal: Ni es numérica, ni establece un orden-jerarquía. ( Ej: raza [blanco, latino, negro], sexo [mujer u hombre], estado civil [en pareja, soltero o casado]...)
- **Variable cuantitativa (VC<sub>2</sub>):** si lo que vamos a estudiar se puede ordenar en una escala numérica es una variable cuantitativa. Son las variables estadísticas cuantificables. (Ej: Estatura de mujeres, número de ventanas, número de amigos, etcétera).



- **Discreta**: cuando el valor que coge es el conjunto de números enteros. Estos números enteros pueden tener decimales (Ej: Edad, números de miembros de una familia, número de amigos, medidas exactas de la probeta, el número de hermanos de mis 3 compañeros, etcétera).
- **Continua**: es cuando el valor coge los números reales y con ello puede ser los intermedios (Ej: El peso de la fruta, la altura de tus hermanos, presión arterial de un enfermo, talla de una persona, )
- **Chi Cuadrado** ( $\chi^2$ ): el Chi Cuadrado permite saber la relación entre dos variables, ver si una es independiente o no de la otra (se necesita dos variables nominales).
- **Pruebas T Student** (Test-T): Es la comparación de dos variables independientes (la hipótesis nula es cierta). Se usa para medir la media entre dos grupos (Se usa para variables independientes con dos niveles. Se usa una variable continua y otra nominal).
- **Prueba Anova** (análisis de varianza): es una herramienta estadística que analiza la variable de un factor para una variable dependiente cuantitativa. Es similar a la prueba t (Se usa para variables independientes (denominada factor) con más de dos niveles. Se usa una prueba continua y otra nominal).
- **Alfa de Cronbach** ( $\alpha$ ): Es un índice que varía de 0 a 1 (0 | 0,2 | 0,4 | 0.6 | 0.8 | 1 ), los valores más altos nos indican mayor consistencia, si su valor supera 0,8 hablamos de fiabilidad.
- **Hipótesis Nula** ( $H_0$ ): Es cuando dos variables no tienen relación entre sí, son las dos independientes
- **Hipótesis Alternativa** ( $H_1$ ): Los parámetros no son independientes. Las variables tienen relación.
- **Tabla de Contingencia**: Tabla que nos permite agrupar nuestros datos a partir de la observación.
- **Nivel de significación**: Es una medida de error. A modo de ejemplo: un nivel de significancia 0.01, quiere decir el error que podemos cometer



rechazando la hipótesis nula siendo cierta. Cuando más pequeño sea el nivel de significancia más fiable será el resultado.

- **Valores o frecuencias observadas** ( $F_o$ ): son los datos obtenidos al recoger todos los participantes de estudio. Son sus contestaciones y la recopilación de todos los participantes.