

# **Máster de Intervención en Convivencia Escolar**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES Y EL  
COMPORTAMIENTO DE SUS HIJOS

**Ana Segunda Muñoz Pérez**

**Director/a: María Del Carmen Pérez Fuentes**

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

## ÍNDICE

I.- INTRODUCCIÓN	5
II.- MARCO TEÓRICO	6
CAPITULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	6
1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO	6
1.1.- EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	8
1.2.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	11
1.2.1. FUNDAMENTACIÓN	11
1.2.2.- LOS ALUMNOS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
1.2.3.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO	17
1.3.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FAMILIA	19
1.4.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE HOMBRES, MUJERES Y LA EDAD.	21
1.5.- PROGRAMAS PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA	22
CAPITULO 2. EDUCACIÓN INFANTIL	26
2.- FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ESCUELA	26
2.1.- OBJETIVOS	26
2.2.- CIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN	28
2.3.- DESARROLLO SOCIAL, EMOCIONAL Y AFECTIVO	29

2.3.1.- DESARROLLO SOCIAL DE 3 A 6 AÑOS	29
2.3.2.- DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL	29
2.3.3.-DESARROLLO AFECTIVO	30
2.4.- TIPOS DE CONDUCTAS	30
2.5.- CONFLICTOS PROPIOS DE LA EDAD	31
2.6.- CONFLICTOS PROPIOS DE LA EDAD	31
2.7.- CONDUCTA PROSOCIAL Y ANTISOCIAL	33
2.8.- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, APRENDER A CONVIVIR	35
2.9.- EL PAPEL DEL PROFESORADO	36
CAPITULO 3. LA FAMILIA	38
3.1.- ESTILOS EDUCATIVOS	38
3.2.- FUNCIONES DE LA FAMILIA	40
3.3.- DESARROLLO INFANTIL	41
3.4.- ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS EDUCATIVOS	43
PARENTALES	
3.5.- SOCIALIZACIÓN Y APEGO.	44
3.6.- LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS	46
3.7.- PROGRAMAS DE APOYO PARENTAL	47
3.7.1.- PROGRAMAS.	49
III.- PARTE EMPÍRICA	51
CAPITULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	51
4.1.- INTRODUCCIÓN	51
4.2.- HIPÓTESIS	55

4.3.- OBJETIVOS	56
CAPITULO 5. MÉTODO	56
5.1. PARTICIPANTES	56
5.2. INSTRUMENTOS	59
5.3. PROCEDIMIENTO	59
5.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DATOS	60
CAPITULO 6. RESULTADOS	61
6.1- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE PADRES Y MADRES	61
6.1.1.- ATENCIÓN EMOCIONAL	61
6.1.2.- CLARIDAD EMOCIONAL	62
6.1.3.- REPARACIÓN EMOCIONAL	62
6.1.4.- COMPARATIVA DE LOS TRES FACTORES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	63
6.1.5.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDAD	63
6.1.6.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CANTIDAD DE HORAS QUE PASAN EN FAMILIA	64
6.2- EL COMPORTAMIENTO DE NIÑOS Y NIÑAS	65
6.3- INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS HIJOS.	67
CAPITULO 7. DISCUSIÓN	68
CAPITULO 8. CONSLUSIÓN	71
IV.- REFERENCIAS	72

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1. Sexo de los participantes	57
Tabla2. Edad media de los hijos e hijas de los sujetos	58
Tabla 3. Atención emocional de padres y madres	61
Tabla 4. La claridad emocional en padres y madres	62
Tabla 5. Factor reparación de padres y madres	62
Tabla 6. Comparativa de los resultados de los tres factores de la inteligencia emocional y el sexo de los progenitores	63
Tabla 7. relación entre la inteligencia emocional y la edad de los padres	63
Tabla 8. Relación entre la cantidad de tiempo en familia y la inteligencia emocional	64
Tabla 9. Comportamiento de los hijos	65
Tabla 10. Diferenciación de medias en género para la frecuencia de comportamiento	66
Tabla 11. Correlación entre la inteligencia emocional de los padres y el comportamiento de los hijos	67

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad media de padres y madres	57
Gráfico 2. Reparto de los hijos por edad y sexo	58

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pros y contras de uno u otro modelo de evaluación
Figura 2: Objetivos generales de la Educación infantil.

## I. INTRODUCCIÓN

El trabajo consta de dos partes, el marco teórico y el estudio empírico. El marco teórico está formado por tres capítulos, en el primer capítulo abordamos la evolución del término de Inteligencia Emocional, las pruebas para su evaluación y hacemos un recorrido sobre la influencia de la inteligencia emocional en el contexto educativo (alumnos y profesores) y contexto familiar, concluyendo con la valoración de algunos programas que se llevan a cabo en las aulas.

El segundo capítulo trata de la Educación Infantil, objetivos de la etapa, desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas en esta etapa. Durante este capítulo veremos las conductas que son propias de esta edad y aquellas que no lo son tanto, deteniéndonos en las conductas prosociales y antisociales, la resolución de conflictos y el papel del profesorado.

El capítulo tres, está dedicado a la familia, los diferentes estilos educativos, su implicación en la formación del apego, la socialización de los niños y niñas y concluimos el capítulo con algunos programas de apoyo parental como mecanismo para mejorar o reconducir las relaciones familiares.

El estudio empírico consta de cuatro capítulos, en el capítulo cuatro es donde hacemos una breve introducción sobre el tema de investigación, planteamos las hipótesis y objetivos. Los datos relativos a los participantes, el instrumento utilizado y el procedimiento que se ha seguido en la investigación estarán desarrollados en el capítulo cinco.

El capítulo seis, describimos los resultados obtenidos, la discusión de estos resultados están en el capítulo siete.

En el capítulo ocho, exponemos las conclusiones a las que hemos llegado tras observar los datos obtenidos. Y finalizamos con las referencias utilizadas para el desarrollo de este trabajo de investigación.

## **II. MARCO TEÓRICO**

### **CAPITULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL**

#### **1.- EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO**

En la actualidad es un término muy utilizado, al igual que controvertido, para conocer la evolución del concepto veremos cómo la definen diferentes autores a lo largo de la historia.

Comenzaremos por la definición que realizó Edward Thorndike (1920), en su artículo “La inteligencia y sus usos”, quien la definió como “ la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” .

En este artículo, Thorndike afirma que hay tres tipos de inteligencia:

- Inteligencia social, se cree que es inicio a la hoy conocida Inteligencia Emocional.
- Inteligencia abstracta, la concibe como una habilidad matemática.
- Inteligencia Mecánica, la habilidad para conducir coches, pilotar aviones...

Tras un período donde tuvo un gran apogeo las teorías conductistas, surge una nueva idea de inteligencia, viene de la mano de Howard Gardner (1983) en su libro “Frames of Mind” (Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples), hace referencia a ocho capacidades o habilidades intelectuales que cada persona posee, como inteligencia musical, lógico matemática, lingüística e introduce dos términos:

- Inteligencia interpersonal, entendiéndola por ella la capacidad por reconocer los estados de ánimo, carácter de los demás.
- Inteligencia intrapersonal, capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos, emociones y conducir nuestra conducta.

En los años 1995 y 1998, Gardner revisa el concepto de inteligencia emocional e incorpora dos inteligencias más: inteligencia naturalista y existencial.

Sternberg y la teoría triárquica (1985,1988,1996,1997), diferencia tres dimensiones de inteligencia:

- Inteligencia componencial o analítica: relaciona el mundo interno y su inteligencia.
- La inteligencia contextual o práctica: la persona y su relación con el contexto.
- Y la inteligencia experiencial o creativa: la vida, experiencias del sujeto.

Mayer y Salovey (1990, 1997) acuñan el término y definen la inteligencia emocional basada en cuatro habilidades básicas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

La definen como la habilidad para identificar, valorar y manifestar emociones con exactitud, como mecanismo para favorecer el pensamiento, comprender y regular nuestras emociones para potenciar el desarrollo intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Pero fue Daniel Goleman (1995), quien difundió el término a través de su obra "La inteligencia emocional" destinada al mundo empresarial, la entiende como "un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, entusiasmo y persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo".

La inteligencia emocional para Bar-On (1997), es cúmulo de capacidades personales, emocionales e interpersonales que afectan a la capacidad del individuo, a sus relaciones y adaptación al medio.

Ante la dificultad de llegar a un acuerdo para definir la inteligencia emocional, el que goza de mayor aceptación entre la comunidad educativa es el propuesto por Mayer y Salovey, basado en cuatro habilidades sociales:

- percepción emocional: la habilidad para conocer nuestras emociones, las de los demás y discriminar, diferenciar entre el comportamiento verbal y las expresiones del lenguaje no verbal.
- La facilitación o asimilación emocional: es la habilidad para solucionar conflictos, teniendo en cuenta nuestras emociones, sentimientos, favoreciendo un pensamiento creativo.
- La comprensión emocional: la habilidad para ponerse en el lugar de otro, sentir lo que siente otra persona.
- La regulación emocional: requiere mayor dificultad, habilidad para descartar las emociones negativas y ampliar las positivas.

(Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)

### **1.1.- EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Podemos agrupar en dos las diferentes pruebas que hay para evaluar, medir la inteligencia emocional. Por un lado los mixtos, dirigidos a la personalidad y su relación con la IE, como los instrumentos propuestos por Cooper y Sawaf, y por Goleman. Por otro lado, tenemos los de habilidades, evalúan la relación de la inteligencia emocional con el aprendizaje, entre los que están Salovey y Mayer.

A continuación veremos las características de estos instrumentos

(Trujillo, M., y Rivas, L. 2005):

- EQ- map, 1997, desarrollado por Cooper y Sawaf, está formado por 21 escalas. Se suele utilizar en ambiente administrativo, se considera poco fiable.
- Goleman, 1995, muestra diez situaciones con cuatro posibles soluciones, enfocado al área administrativa. Este instrumento evalúa todas las fortalezas y sus límites.
- Trait Meta -Mood Scale ( TMMS), desarrollado por Salovey y Mayer, 1995, lo forman 48 ítems relacionados con el conocimientos de nuestras emociones y la capacidad para controlarlas. El test se creó para el área educativa, es capaz de predecir la adaptabilidad de las personas a situaciones de estrés.
- TMMS-24, desarrollado por Extremera y Fernández – Berrocal, 2001, se basa en el modelo ( TMMS), este instrumento analiza la percepción, comprensión y regulación emocional. Consta de 24 ítems.

Figura 1: Pros y contras de uno u otro modelo de evaluación

(**Extremera y Fernández-Berrocal, 2004,pp.71** ).

Medidas de auto-informes	Medidas de habilidad
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación.	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas.
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva.	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz.
Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional.
Problemas de deseabilidad social.	Dificultad para sesgar las respuestas.
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad.	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal.
Bajas correlaciones entre sí (2 y 3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.	Bajas correlaciones entre sí (2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (inteligencia emocional, optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
Coste mínimo (papel y lápiz) y fácil entrenamiento.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (i.e., TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI).	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los auto-res. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual, técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos.

## **1.2.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

El concepto que se tenía de un niño inteligente en la escuela tradicional, era aquel que dominaba los contenidos curriculares: matemáticas, lenguas antiguas... Después se identificaba un niño inteligente con el que obtenía mayor puntuación en los test de cociente intelectual, ya que el que mayor puntuación obtenía mejores eran sus calificaciones.

En la actualidad estas ideas se tambalean por dos cuestiones:

- para conseguir el éxito profesional no basta con la inteligencia académica.
- La inteligencia no es suficiente para tener éxito en la vida.  
(Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Tras los estudios de Salovey y Mayer (1990) sobre inteligencia emocional y la gran difusión del término por Goleman en su libro "Inteligencia emocional", la escuela no solo da importancia a los conocimientos teóricos sino también a los aspectos emocionales cuya finalidad es la educación integral del alumnado (Trianes y García, 2002).

### **1.2.1. FUNDAMENTACIÓN**

Algunos motivos que justifican la educación socio- afectiva en el aula, basándonos en el artículo de Trianes y García (2002), son:

- El desarrollo integral del individuo es la finalidad de la educación actual.
- La socialización, las relaciones interpersonales que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Necesidad de equilibrar los déficit de madurez y niveles socio-afectivos en situaciones de estrés o ansiedad ante exámenes, apatía.
- En las relaciones sociales se pueden establecer relaciones o conductas negativas.
- Ante situaciones problemáticas del día a día (conflictos escolares, malas notas, ansiedad, malas noticias, etc), hace necesario una educación preventiva en cuanto al nivel social, afectivo y emocional.
- Tomar como referente sólo los contenidos matemáticos, lingüísticos sólo puede llevar a un analfabetismo emocional.
  
- Sometidos al impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, estamos dejando de lado las relaciones interpersonales.
  
- El papel tradicional de los educadores ha cambiado, no sólo es el transmisor de conocimientos sino que su función es la educación integral del alumnado, lo que requiere su continuo reciclado de sus técnicas, metodología...
  
- Muchos de los comportamientos agresivos, violentos que se dan en los centros están basados en sentimientos, falta de adaptación, una respuesta a estas situaciones son los programas para mejorar la convivencia.

En consecuencia, las investigaciones actuales muestran que la escasez de inteligencia emocional posibilita la aparición de alteraciones en la conducta de los alumnos, (Trinidad y Johnson, 2002; Fernández- Berrocal,2007; Sánchez- Núñez, Fernández – Berrocal, Montañés y Latorre, 2008, et al), tales como:

- *Dificultades en las relaciones interpersonales*: para poder conocer los estados emocionales de los demás debemos conocer y saber utilizar previamente los nuestros. Las personas con un alto nivel de

inteligencia emocional no sólo son capaces de manifestar sus emociones sino que también de conocer y comprender las de los demás.

- *Falta de equilibrio psicológico*: los alumnos con un alto nivel de inteligencia emocional presentan una mayor capacidad para regular sus sentimientos, utilizan estrategias activas para la resolución de conflictos, presentan menor ansiedad, depresión y síntomas físicos.
- *Bajo rendimiento académico*: en periodos de estrés, exámenes la capacidad para regular nuestras emociones y reconvertir esos sentimientos negativos van a jugar un papel importante para afrontar esas situaciones con éxito.
- *Manifestación de conductas disruptivas*: algunos estudios como Extremera y Fernández- Berrocal (2002, 2004); Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006); Petrides *et al.* (2004), demuestran que alumnos con bajo nivel de inteligencia emocional son más impulsivos, con peores relaciones sociales lo que facilita conductas antisociales.

### **1.2.2.- LOS ALUMNOS Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.**

Recientemente, se han realizado numerosos trabajos empíricos centrados en conocer el papel de la IE en el equilibrio y salud psicológica de los estudiantes. Muchos de estos estudios se han centrado en el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), con sus cuatro componentes, anteriormente citados (Extremera y Fernández – Berrocal, 2004).

La investigación se realizó a través de dos tipos de instrumentos:

- Autoinformes: son cuestionarios que el alumno contesta sobre sí mismo. El utilizado con más frecuencia es Trait Meta-Mood Scale ( TMMS).

- Medidas de habilidad, Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), y el más actual Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test ( MSCEIT).

Investigaciones y resultados obtenidos sobre la Inteligencia Emocional y el equilibrio psicológico:

- Estados Unidos: la IE de los alumnos universitarios que fue evaluada con el TMMS, demostraba que los alumnos con mayor IE sufrían menos ansiedad, depresión, mayor autoestima, empleo de estrategias activas para la resolución de conflictos, mejor recuperación emocional comparados con los alumnos con baja IE (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Otro estudio, Liau *et al.* (2003), han puesto de manifiesto que alumnos con baja puntuación en IE puntúan más alto en estrés, depresión. Utilizando la medida de habilidad (MEIS) los resultados son parecidos.

- España : los resultados de las investigaciones realizadas en nuestro país por Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999), los resultados obtenidos han sido similares al igual que en otros países que nos une el idioma (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera,2002).

Otros estudios se centran en la calidad de las relaciones interpersonales, la habilidad para conocer y manejar nuestras propias emociones y las ajenas. Esta teoría supone una nueva línea de investigación sobre si la inteligencia emocional influye en la adaptación en un grupo social y emocional.

- Investigaciones anglosajonas, con autoinforme encuentran relación entre la IE y las relaciones sociales (Schutte, Malouff, Bobik *et al.*, 2001). Mayer, Caruso y Salovey (1999) con la utilización de una medida de habilidad (MEIS), obtuvieron que los alumnos

universitarios con mayor IE también puntuaban más en empatía. En alumnos de primaria (con la versión infantil del MEIS), los compañeros puntuaban como menos agresivos aquellos con mayor IE y los profesores como más predispuestos a comportamientos prosociales (Rubin, 1999).

- Estados Unidos, Lopes, Salovey y Straus (2003), en su investigación utilizaron medidas de habilidad (MSCEIT), encontraron relación entre IE y las relaciones sociales. Los alumnos con mayor puntuación gozaban de mejores relaciones, interacciones, sintieron un gran apoyo familiar y tenían menos conflictos en las relaciones de amistad. Después el estudio se centró en los amigos de los evaluados anteriormente, preguntándoles sobre su relación de amistad, a lo que los amigos respondían que la nota dominante de estas relaciones era el apoyo emocional.
- En España, el estudio realizado por Ramos, Fernández- Berrocal y Extremera (2003) con universitarias, encontraron relación positiva entre la IE y la capacidad para ponerse en el lugar de otro y negativa en la inhibición de las emociones. En un estudio diferente con medidas de autoinforme (TMMS) y de habilidad (MSCEIT), los resultados obtenidos son parecidos a los anglosajones.

Otra línea de investigación es conocer la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. Los resultados de los estudios realizados tienen notas discordantes.

- Estudios anglosajones, en las primeras investigaciones con estudiantes universitarios obtienen una relación entre IE y el rendimiento académico. Mediante un estudio longitudinal se podía predecir las notas de ese alumnado (Schutte, Malouff, Hall *et al.*, 1998). Otros estudios posteriores, Newsome, Day y Catano (2000),

no encontraron esa relación positiva en universitarios de Canadá utilizando una medida de autoinforme y sus rendimientos académicos. Parker, Summerfeldt y Majeski (2004), utilizando una versión reducida del EQ-i ( Bar-On, 2002), encontrarón una excasa capacidad de predecir de la IE sobre el rendimiento.

- Barchard (2003), pasó una prueba de habilidad (MSCEIT) a universitarios, pero controlando algunas habilidades y variables de la personalidad. La conclusión del estudio era que la IE predecía las notas finales.
- Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (2003), investigaron la IE como mediadora, es decir no como predictiva del rendimiento sino cómo influye los altos niveles de IE en el rendimiento, si hay relación o no. El estudio se realizó en dos institutos malagueños con alumnos de 3º y 4º de ESO, para ello tuvieron que realizar una serie de cuestionarios y se recogieron las notas del primer trimestre. Los resultados revelaron que alumnos con IE más bajo obtuvieron peores calificaciones frente a los alumnos con mayor IE. El estudio mostró que el equilibrio y bienestar psicológico influye positivamente en el rendimiento académico.

La Inteligencia emocional y las conductas alejadas de la norma, por lo que hemos comentado hasta ahora, es de esperar que ante niveles bajos de IE mayor nivel de conductas antisociales y peores relaciones sociales. Algunos de los estudios en esta línea son:

- Los realizados por Petrides, Frederickson y Furnham (2004), con estudiantes británicos de secundaria y una medida de autoinforme. Concluyen que los alumnos con baja IE medida con faltan más a clase y tienen mayor porcentaje de ser expulsados del instituto.
- Liau *et al.* (2003), los estudiantes de secundaria con menor IE

muestran comportamientos que se alejan de la norma, de lo establecido.

- Extremera y Fernández – Berrocal (2002), con una muestra de adolescentes españoles de entre 14 y 19, los resultados obtenidos van en consonancia con lo esperado. La IE se midió con TMMS, los estudiantes con mayor IE tienen relaciones sociales menos conflictivas y ausencia de temperamento agresivo frente a los alumnos con baja IE.

### **1.2.3.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO**

Nos encontramos en el siglo XXI, donde le damos importancia a la educación de las emociones por parte de toda la comunidad: escuela, familia y sociedad (Fernández- Berrocal y Ruiz, 2008).

En nuestro país, con el objetivo de introducir la educación de las emociones en la escuela ha desembocado en un movimiento que recibe diferentes tratamientos como “educación emocional” o “educación socioemocional”. Este es el resultado de querer actualizar una escuela con dificultades para responder a las necesidades de este momento (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Todos los integrantes del sistema educativo, han entendido la necesidad de la educación integral de los alumnos, es decir promover el desarrollo académico, social y emocional, de ahí la modificación de los planes educativos, formulación de nuevas leyes educativas como mecanismo para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual (Elias *et al.*, 1997 y Greenberg *et al.*, 2003).

La enseñanza es una de las tareas más estresantes, produciendo en los docentes ansiedad, malestar, enfermedades físicas y desde hace unos años se habla del síndrome de burnout o estar quemado en el trabajo, se caracteriza

por tres síntomas:

- cansancio, agotamiento emocional.
- Actitud cínica, despersonalización.
- Sentimientos de fracaso laboral

Todo ello tiene una influencia negativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que se producen un mayor número de bajas laborales, falta de motivación, desilusión por el trabajo, apatía... tradicionalmente los estudios referentes al profesorado han girado en torno a las relaciones en el trabajo sin embargo las habilidades emocionales, personales son algunas demostraciones de los estudios actuales (Extremera, Fernández – Berrocal y Durán, 2003).

A continuación se desarrolla un estudio cuyo objetivo es analizar las habilidades emocionales y cognitivas del profesorado para explicar el burnout, la muestra la compone 183 profesores de institutos de Málaga (40,3% varones y 59,7% mujeres), la edad está entre los 23 y 63 años. Los instrumentos utilizados han sido:

- Trait Meta-Mood Scale ( TMMS).
- White-Bear Supression Inventory (WBSI), evalúa la inhibición de sentimientos negativos.
- MH-5, mide la salud mental del individuo en los últimos 30 días.
- Maslach Burnout Inventory, evalúa las tres características de aparición de este síndrome.

Los resultados obtenidos fueron en la línea esperada, mayor atención de las emociones se ha relacionado positivamente con la inhibición de pensamientos negativos y con mayor realización personal. La correlación entre la reparación emocional y el cansancio y la salud mental es negativa. El estudio concluye con evidencias sobre la relación entre factores emocionales y cognitivos y el desencadenante del síndrome de burnout.

Por lo tanto, la necesidad de instrucción del profesorado en competencias

sociales y emocionales no sólo es necesario para para el proceso de enseñanza sino que también lo es para prevenir el desgaste emocional (Costa, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sureda y Colom, 2002).

### **1.3.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA FAMILIA**

Los niños y niñas al nacer entran a formar parte de la sociedad, la familia en un primer momento tendrá la misión de favorecer su desarrollo en todos los ámbitos: alimentación, higiene, afectivo, social. Por lo tanto, los primeros aprendizajes se realizan en el ámbito familiar, tanto de forma directa: instrucciones, normas, lenguaje, como de forma indirecta: lenguaje no verbal, indicadores que sirven a los niños para saber cómo comportarse. Los modelos educativos en el entorno familiar se caracterizan por la bidireccionalidad, es decir las actuaciones de los padres tienen una influencia sobre los niños/as y viceversa (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007).

Mestre, Samper, Tur, y Díez (2001) en Valencia han realizado un estudio con estudiantes de secundaria de entre 12 y 15 años, cuyo objetivo es conocer la relación entre los modelos educativos familiares y sus efectos en la personalidad, agresividad, de los hijos. La muestra la componen 531 adolescentes y sus madres.

- Escuela pública: 278, de los cuales 118 son hombres y 160 mujeres. Privada- Concertada: 253, la muestra de hombres es 148 y 105 mujeres.

Los instrumentos que se han utilizado han sido:

- Big Five questionnaire (BFQ), entre otros factores evalúa el equilibrio emocional, ofrece cinco alternativas de respuesta que va desde “casi siempre” a “casi nunca” (Caprara, Barbanelli, Borgogni & Perugini, 1993, 1994; Carrasco, Holgado & del Barrio, 2005).

- Parent - Child Relationship inventory (PCRIM), este cuestionario está formado por 78 ítems, que valoran las actitudes de crianza y hacia los hijos por parte de la madre (Gerard, 1994; Roa y del Barrio, 2001).

Los resultados obtenidos muestran que cuando las informadoras son las madres se encuentra una baja relación entre la crianza y actitudes prosociales. Este resultado difiere de otros estudios, donde si existe una relación significativa entre ambas cuando los informantes son los adolescentes (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007).

En el año 2012, se publica un estudio cuyo objetivo es conocer la relación entre el estilo educativo de las madres y la inteligencia emocional de los hijos, de una edad que oscila entre los 7 y 12 años, el estudio se llevó a cabo en dos fases. La primera de ellas se observaban las conductas educativas de la madre y su relación con la IE de los hijos. En la segunda fase, se ha estudiado los estilos educativos de los padres: democrático, permisivo, autoritario, y no-implicado. El total de la muestra eran 155 madres y 159 niños (55.3% hombres y 44.7% mujeres) de un nivel socioeconómico medio y alto. Los resultados de este estudio no encontraron evidencias de la relación entre ambas variables de la fase1 (Alegre, 2012).

La segunda fase se realizó a las dos semanas siguientes, con 88 madres y 92 niños de la muestra de la primera fase. El objetivo de esta fase era conocer la relación entre estilos educativos y la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos no encuentran relación entre ambas variables.

La mayoría de los estudios realizados sobre la inteligencia emocional están vinculados a comprobar cómo afecta al rendimiento escolar, a las conductas prosociales, bienestar emocional y son escasos los que van dirigidos a conocer si el tipo de educación que imparten de los padres influye en la inteligencia emocional de sus hijos ( Alegre, 2012).

#### **1.4.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE HOMBRES, MUJERES Y LA EDAD**

La relación entre estas dos variables está caracterizada por opiniones dispares, ya que dependiendo del instrumento de medida, los resultados serán más o menos significativos (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

En los estudios llevados a cabo a través de las medidas de autoinforme, los resultados son diversos, así pues estudios como los realizados por Aquino (2003); Bar-On (1997); Brackett, Rivers *et al.* (2006); Brown y Shutte (2006); Palomera (2005); Depape *et al.* (2006) no encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres. En otros estudios, los resultados muestran que las mujeres alcanzan mayores niveles en atención emocional y empatía y los hombres en regulación emocional (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Bindu y Thomas, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Goldenberg, Matheson, y Mantler, 2006).

Los estudios realizados con el instrumento Trait - Meta Mood Scale-48 y sus versiones, han evidenciado que las mujeres tendrían mayor habilidad para atender y comprender sus emociones y los hombres mayor control de sus impulsos y tolerancia al estrés (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Palomera, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Sánchez, Fernández – Berrocal, Montañés y Latorre, 2008).

Cuando el instrumento utilizado ha sido medidas de ejecución, las diferencias entre hombres y mujeres han sido significativas, en las que la mujer tenía mayor superioridad (Brackett, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Brackett *et al.*, 2005).

Otros estudios llevados a cabo por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), muestran que a medida que avanzamos en edad prestamos menos atención a las emociones, estos datos son similares a los ya obtenidos por

Hernández y Palomera (2004), en el factor claridad emocional, son los más jóvenes los que alcanzan comprender mejor sus emociones, sin embargo son los sujetos más mayores los que mejor regulan y controlan sus emociones.

### **1.5.- PROGRAMAS PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA**

“Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque eso también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo (...) es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos”. (Freixas, 1999.pp. 14-15).

El principal objetivo de los programas de intervención es promover competencias sociales y emocionales en la comunidad educativa como medio para mejorar la convivencia y el bienestar emocional (Trianes y García, 2002).

Las ventajas de llevarlos a cabo será por un lado prevenir los factores de riesgo como conductas agresivas, violencia escolar, insultos y por otro lado mejorar el clima escolar y las relaciones interpersonales.

Algunas características que deben reunir estos programas son:

Trabajar la autoestima, conocer nuestras propias emociones y sentimientos, mejorar la empatía, la regulación emocional, las relaciones sociales, ser autónomos en la toma de decisiones, salir con éxito de situaciones de estrés, resolución pacífica de conflictos, saber manifestar nuestras emociones (Güel y Muñoz, 1999).

Y aunque se han desarrollado muchos programas, muy pocos han sido evaluados para demostrar su eficacia (Cabello, Ruíz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2009). Los trabajos que a continuación se presentan tratan de demostrar la eficacia de los programas y la IE:

- En Bélgica, Nelis, Quidbach, Mikolajezak y Hansenne (2009) diseñaron un programa basado en el modelo teórico de Mayer y Salovey. La temática de este programa gira entorno al uso en nuestra vida de las habilidades emocionales. Se lleva a cabo en cuatro sesiones de dos horas y media cada una de ellas, a lo largo de un mes. Los resultados obtenidos de la aplicación de este programa es que las personas han aumentado su habilidad para conocer y usar sus emociones frente a aquellas que no lo han realizado. Los resultados perduran medio año después.
- Nueva York, Brackett *et al.* (2007) proponen dos talleres para implementar con acierto un programa de aprendizaje socioemocional. Los talleres van destinados al personal del colegio. En el primer taller se trabaja con cada una de las habilidades de la inteligencia emocional, al finalizar se evalúa a los participantes a través de cuestionario y de la experiencia. Los resultados perduran en el tiempo y los maestros tienen más en cuenta las emociones de sus alumnos. En el segundo taller, se les enseña a los maestros a

llevar a cabo en el aula un programa. Se llevó a cabo el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS), (Maurer y Brackett, 2004). Los resultados obtenidos han sido una mejor relación maestro – alumno lo que favorece un buen clima escolar.

- En España, Muñoz de Morales (2005), propone un programa para desarrollar en los profesores competencias emocionales P.E.C.E.R.A (Programa educativo de conciencia emocional, regulación y afrontamiento). El objetivo es dotar al profesorado de los mecanismos necesarios para que llegue a desarrollarse emocionalmente para mejorar y aplicarlo en la educación de sus alumnos.
  
- Desarrollo y evaluación de un programa en un centro concertado de Barcelona, de cinco líneas de infantil y primaria, 4 de Secundaria y 5 de Bachillerato, con un total de 120 profesores y 1900 estudiantes. La necesidad de poner en práctica el programa surge por varias razones: actualización profesional, necesidad de crear materiales útiles para el aula, vacíos emocionales en los alumnos. Recibían formación una hora a la semana. La implantación del programa lo han llevado a cabo a lo largo de los años, han contado con el interés de las familias y las mantienen informadas de las últimas noticias, artículos de este tema a través de la revista del colegio. La evaluación de los actividades que están llevando a cabo las realizan a través de cuestionarios (CEE) y evaluación de 360°. Los resultados han sido muy satisfactorios por lo que lo han extendido a los demás colegios concertados y los maestros siguen formándose en este tema (Obiols, 2005).

A continuación se expone brevemente dos programas para desarrollar las competencias socioemocionales en el aula:

- Programa de educación socio – afectivo en clase. (Trianes, 1996).

Es un programa preventivo de las conductas violentas y agresiones en alumnos, profesores y objetos. Va dirigido a alumnos de primaria, hasta 1º o 2º de ESO. Se fundamenta:

- El pensamiento reflexivo, negociación para la resolución de conflictos.
  - Un clima de comunicación entre los alumnos.
  - Trabajo en grupo, de colaboración, respeto de las normas de convivencia.
- 
- Programa: aprender a ser persona y a convivir (Trianes y Fernández – Figarés, 2001).

Va dirigido a secundaria, se centra en la resolución de conflictos, habilidades sociales. La finalidad es contribuir a la educación integral del alumnado, el que integrará estas competencias en su vida diaria. El objetivo de este programa se centra en tres aspectos:

- Resolución de problemas de forma pacífica.
- Mejorar el clima del aula, el lenguaje, las normas...
- La intervención del centro en la resolución de los conflictos.

## **CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN INFANTIL**

«El ser humano, indefenso, inmaduro e indeterminado en su nacimiento necesita humanizarse, pues nacemos humanos, pero no humanizados; iniciamos nuestra existencia siendo personas, pero hemos de aprender a ser humanos» (Gervilla, 2010, p.19).

### **2.- FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ESCUELA**

Desde una perspectiva tradicional, la escuela centró sus esfuerzos en la enseñanza de contenidos propiamente curriculares dejando de lado aquellos relacionados con los valores y las emociones. En la actualidad, este planteamiento ha cambiado y el objetivo que se plantea es el desarrollo integral de los alumnos (Trianes y García, 2002).

#### **2.1.- OBJETIVOS.**

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”.

( LOE 2/2006,preámbulo).

Los objetivos generales para la etapa de educación infantil fijados en la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de educación infantil en nuestra comunidad, son:

Figura 2: Objetivos generales de la Educación infantil.

a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.
b) Adquirir autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y desarrollar su capacidad de iniciativa.
c) Establecer relaciones sociales satisfactorias en ámbitos cada vez más amplios, teniendo en cuenta las emociones, sentimientos y puntos de vista de los demás, así como adquirir gradualmente pautas de convivencia y estrategias en la resolución pacífica de conflictos.
d) Observar y explorar su entorno físico, natural, social y cultural, generando interpretaciones de algunos fenómenos y hechos significativos para conocer y comprender la realidad y participar en ella de forma crítica.
e) Comprender y representar algunas nociones y relaciones lógicas y matemáticas referidas a situaciones de la vida cotidiana, acercándose a estrategias de resolución de problemas.
f) Representar aspectos de la realidad vivida o imaginada de forma cada vez más personal y ajustada a los distintos contextos y situaciones, desarrollando competencias comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
g) Utilizar el lenguaje oral de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros.
h) Aproximarse a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana a través de textos relacionados con la vida cotidiana, valorando el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute.
i) Conocer y participar en algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, teniendo en cuenta su diversidad y desarrollando actitudes de interés, aprecio y respeto hacia la cultura andaluza y la pluralidad cultural.

Cuadro: elaboración propia. (Información obtenida orden 5 de agosto de 2008,p.5-6).

Algunos de estos objetivos hace referencia explícita a la resolución de conflictos, vivir en paz..., valores que deben impregnar nuestra labor educativa.

No fue hasta el comienzo de los noventa cuando tuvo un gran impacto las emociones en la formación integral del alumnado, coincidiendo con Salovey y Mayer y el término de inteligencia emocional que años más tarde fue difundido por la obra de Goleman (Sánchez, 2010).

Una de las prioridades educativas es “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los límites de los principios democráticos de la convivencia” (Díaz-Aguado, 1996, p. 158).

La educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2000, p. 243).

## 2.2.- CIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN

Los cimientos donde se sustenta la educación son cuatro aprendizajes esenciales, recogidos en el libro La Educación encierra un tesoro (Delors, 1996):

- **Aprender a conocer**, comprender la realidad que le rodea.
- **Aprender a hacer**, aplicar nuestros conocimientos.
- **Aprender a vivir juntos**, en relaciones de igualdad, resolución de conflictos.
- **Aprender a ser**, autonomía, juicio crítico, creatividad...

Para prevenir muchos de los problemas que se dan hoy en día en nuestras aulas se hace necesaria una educación integral de los alumnos/as, no sólo son sujetos receptores de información sino que deben aprender a utilizarla, relacionarse con los demás y convivir en paz para un tener un

equilibrio psíquico y personal. Resulta necesario conocer el desarrollo afectivo y social de los niños de esta etapa para incidir en él (Bisquerra, 2003).

## **2.3.- DESARROLLO SOCIAL, EMOCIONAL Y AFECTIVO**

### **2.3.1.- DESARROLLO SOCIAL DE 3 A 6 AÑOS**

Familia y escuela inician, favorecen y gradúan la socialización del niño, es decir favorecen la integración de las normas, valores y el establecimiento de relaciones con los demás.

Siguiendo las aportaciones de Ocaña y Martín (2011), las conductas de los niños de estas edades se caracterizan por:

- Interacción con los adultos, durante este periodo de edad les gusta provocar, que los miren, suelen llevar la contraria y se vuelven más testarudos, obstinados. Van ganando mayor autonomía y libertad.
- Relación con los iguales, se rigen con el egocentrismo propio de la edad por lo que aún no son capaces de ponerse en el lugar de otro, cooperar...

### **2.3.2.- DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL**

El conocimiento y las habilidades que el niño tiene para relacionarse y expresar sus emociones, ideas... repercute directamente en su capacidad de resolución pacífica de problemas, automotivarse, escuchar y comprender para ser integrado en un grupo (Cohen, 2003).

### 2.3.3.-DESARROLLO AFECTIVO

Cuando hablamos del desarrollo afectivo nos referimos a la capacidad de conocerse a uno mismo, ser conscientes de identificar nuestras emociones, sentimientos, establecer relaciones con los demás. En el desarrollo afectivo juega un gran papel la maduración de los niños, su temperamento y la socialización (Ocaña y Marín, 2011).

### 2.4.- TIPOS DE CONDUCTAS

Siguiendo a Moreno y Benito (2000), las conductas se pueden catalogar en tres tipos, dependiendo del desarrollo socio afectivo y de las habilidades sociales que va adquiriendo.

- **Conducta pasiva:** incapacidad para expresar libremente sus sentimientos e ideas. Frustración, sumisión son algunas características de las personas pasivas, que esperan que los demás tomen las decisiones por ellas. Aunque a veces es bueno ceder para evitar conflictos innecesarios, esta no puede ser la nota dominante ya que una actitud pasiva y de inhibición puede provocar en los niños descontento, valoración negativa de sí mismo y un trato injusto por parte de los compañeros.
- **Conducta agresiva:** defensa de los sentimientos, ideas y sentimientos no siempre de la forma más correcta. Suelen ser personas hostiles, autoritarias, imponen sus ideas sometiendo a los demás y recurriendo a malas artes para conseguirlo.
- **Conducta asertiva:** expresa libremente sus ideas, sentimientos, opiniones sin herir a los demás. Se caracteriza por la confianza y seguridad que tiene de sí misma, los demás lo valoran y respetan de forma recíproca.

## **2.5.- CONFLICTOS PROPIOS DE LA EDAD**

Los podríamos clasificar en:

- Evolutivos: separación de la figura de apego.
- Con los adultos: oposición a las normas, enfrentamientos que hemos de vigilar para que no sean duraderas y aumenten de intensidad. A partir de los dos años.
- Con los demás niños: golpear, morder, empujar, rivalidad por juguetes... estas conductas van desde los 18 meses hasta los 4 años aproximadamente, a partir de esta edad van adquiriendo estrategias para la resolución de conflictos y éstos van disminuyendo.

Los conflictos son algo natural, se producen en nuestras interacciones con los demás y la resolución de éstos nos permite ir evolucionando, adquiriendo pautas de convivencia y normas sociales. Pero si persisten en el tiempo podrían ser un problema a tratar (Ocaña y Marín, 2011).

## **2.6.- AGRESIVIDAD INFANTIL**

Las agresiones entre compañeros o bullying no es una cuestión nueva aunque si se está viendo su importancia y magnitud, un problema que atañe a todos los países (Debarbieux, 2003).

Ortega y Monks (2005) afirman que aunque no se suelen incluir los estudios de bullying y agresividad realizados en edad preescolar no quiere decir que algunas investigaciones y teorías no se hayan centrado en este período, como Freud (1920), Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Searsen (1939), Lorenz (1966), Bandura (1973).

Las conductas agresivas las podemos agrupar en dos tipos (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992):

- Directas: insultos, empujones, utilizado con mayor frecuencia por los niños/as de estas edades.
- Indirectas: inventar comentarios ofensivos inciertos sobre alguien y hacerlos públicos, ridiculizar.

Estudios como los que realizaron en Crick y Grotpeter (1995); Galen y Underwood (1997); Monks, *et al.* (2003) llegan a la conclusión que en la etapa de infantil las agresiones que se producen son las llamadas agresiones directas, con un muy bajo nivel, casi nulo se dan las agresiones indirectas, el daño a la autoestima o reputación social del otro.

En este mismo sentido van los resultados obtenidos por Ortega y Monksen (2005), el estudio se realizó en Sevilla con 92 niños y niñas cuyas edades oscilaban entre los 4 y 6 años, sus maestras también fueron parte del estudio. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas individuales y un instrumento de láminas donde aparecían cuatro situaciones diferentes de agresiones y un cuestionario para las maestras que recoge el rol de los niños y niñas. El estudio concluye afirmando que la agresión directa es la más utilizada en este periodo de edad, además, los alumnos que protegen, amparan a sus iguales son más populares.

Avilés y Monjas (2005) publican un estudio realizado con 496 estudiantes de ESO, de la ciudad de Valladolid, la edad de oscila entre los 12 y 16 años. El instrumento que utilizaron fue el CIMEI- Cuestionario de Intimidación y Maltrato Entre Iguales (Avilés, 1999). Tras analizar los datos, se observa que el tipo de maltrato cambia con la edad, siendo el más utilizado en esta etapa el maltrato indirecto (burlas, mofas, expulsión del grupo de iguales). Además, chicos y

chicas utilizan semejantes técnicas de agresión y ambos prefieren contar a su círculo de amigos una agresión antes que a un adulto.

Algunos estudios ponen de relieve que los niños/as violentos/as tienen carencias en autocontrol y empatía, aspectos de la inteligencia emocional (Henley y Long, 1999; Hernández et al., 2002; Avilés y Monjas, 2005; Díaz – Aguado, 2006; Stassen, 2007).

En 2006, Guil, Gil- Olarte, Mestre y Nuñez confirman la importancia de aspectos de la inteligencia emocional no sólo como factores para la prevención de conflictos sino también para mejorar las habilidades sociales.

Más reciente es el trabajo realizado por Garaigordobil y Maganto (2011), la muestra estaba formada por 432 niñas y 509 niños cuyas edades oscilaban entre los 8 – 15 años. Tras analizar los datos, concluyen que las niñas tienen mayor capacidad de empatía y de resolución de conflictos que los niños. También se observa la necesidad de incluir programas para potenciar la empatía como medio para la resolución de conflictos de forma cooperativa.

## **2.7.- CONDUCTA PROSOCIAL Y ANTISOCIAL**

Podemos definir la conducta prosocial como aquella dirigida a construir unas relaciones sociales basadas en el altruismo, empatía y colaboración, con la finalidad de ayudar a los demás (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Wentzel, 2005).

Las investigaciones centradas en analizar las conductas agresivas, violentas, comportamientos antisociales son propias de estudios más tradicionales (Inglés *et al.*, 2008). En la actualidad, muchos autores centran sus investigaciones en las conductas prosociales y en el papel que realizan en el establecimiento de relaciones positivas con los demás (Eisenberg *et al.*, 2006; Gilman y Anderman, 2006; Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban & Díaz-Herrero, en prensa).

Los estilos de familias y de crianza influyen en la mejora y perfeccionamiento de habilidades sociales y de las conductas prosociales durante este período de edad (Cuervo, 2010). En este mismo sentido, Mestre *et al.* (1999), ponen de relieve la importancia de las relaciones familiares, transmisión de valores, normas, el afecto, el apoyo son los cimientos y pilares para el desarrollo de habilidades sociales y la resolución de conflictos.

Mestre *et al.* (2001) realizaron una investigación sobre las distintas formas educativas de las familias y las conductas prosociales de los niños y niñas. La muestra estaba formada por 413 niños y 320 niñas, todos cursando segundo de E.S.O. con una edad que se sitúa entre los 14-15 años, de la ciudad de Valencia. Los instrumentos utilizados han sido:

- CRPBI (Child Reports Parents Behavior Inventory) de Schafer (1965).
- PROM ( Objective Measure Prosocial Reasoning) de Carlo *et al.*, (1992).
- I.R.I ( Interpersonal Reactive Index) Davis (1983).
- Conducta prosocial ( C.P, Caprara, 1993).

Tras analizar los datos, se observa que las familias que basan la educación de sus hijos en el amor, afecto, apego...tienen mayor relación con las conductas prosociales de sus hijos/as. Del mismo modo que los estilos educativos basados en discrepancias, rigidez, autoritarismo... inhiben estas conductas.

Podemos definir conducta antisocial como aquella que conlleva la infracción de la norma como la destrucción del mobiliario urbano, agresiones a los compañeros, robar... (Garaigordobil, 2005).

Moreno y Torrego (1999), señalan que hay seis tipos conductas antisociales:

- **Disrupción en las aulas**, impide que el profesor ejerza su labor ya que tiene que estar continuamente intentando retomar el orden, la calma de la clase. Este comportamiento está alentado por la falta de disciplina de los estudiantes e impide el progreso académico de los demás compañeros del aula.
- **Problemas de disciplina** (conflictos entre profesor/a y alumno/a): estas conductas llevan una carga de violencia que va desde la oposición, rebelión al insulto. Estas conductas pueden provocar problemas de mayor magnitud si no se tratan a tiempo.
- **Maltrato entre compañeros** («bullying») : maltrato psicológico a través de insultos, ridiculización de la víctima.
- **Vandalismo y daños materiales**: en este caso podemos hablar de violencia sobre los materiales, objetos.
- **Violencia física**: ataques, extorsiones...
- **Acoso sexual**.

Osorio (2006), los niños actúan en la escuela como lo hacen fuera de ella, en la búsqueda para definir violencia, estamos dejando en el olvido el contexto social.

## 2.8.- RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, APRENDER A CONVIVIR.

En 2006, Maturana y Dávila hablan de la importancia de la educación no sólo para aprender sino para convivir. Un año antes, Martínez-Otero señala algunos puntos para erradicar la violencia (p.43,44):

- El primer paso que propone es *analizar la situación*, es decir hacer un diagnóstico de la situación.
- *Bases teóricas de la intervención*, “enfoque humanístico abierto e integrador”, uso de técnicas de modificación de conductas y combinarlo con trabajos grupales.

- *Planificación de la intervención*, concedores del problema, debemos de establecer, adaptar los recursos disponibles a la realidad de nuestra situación. En la actualidad hay varios programas, proyectos para orientar las actuaciones encaminadas a la resolución y prevención de la violencia escolar, como el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE).

Además, este mismo autor comenta algunas claves para el desarrollo de un programa de resolución y prevención de conflictos:

- Deben estar implicados todos los miembros de la comunidad educativa.
- Coordinación de los medios materiales y personales.
- Normas claras, dialogadas y aceptadas por todos.
- Tener en cuenta las diferencias individuales.
- Tiene que tener un tiempo en nuestra programación el desarrollo afectivo, social y ético.
- Evaluación, reflexionar sobre nuestras actuaciones y si los cambios eran los esperados.

Martínez-Otero (2001), apunta que debemos cambiar la forma en la que resolvemos el conflicto, dejar las sanciones y hacer que los alumnos

reflexionen sobre las distintas alternativas para resolver ese conflicto y buscar soluciones compartidas por todos. Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), en un trabajo realizado en dos provincias andaluzas con estudiantes de tercero de primaria, ofrecen unas propuestas para educar en la convivencia: los estudiantes deben participar en la elección y establecimiento de las normas, favorecer equipos de mediación, trabajar los conflictos y su resolución.

## **2.9.- EL PAPEL DEL PROFESORADO**

“El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández Berrocal, 2002,p. 374).

En este sentido, sí es necesario que un maestro conozca la lección que va a impartir, a enseñar a sus alumnos, igual de importante será que tener la formación adecuada para enseñarles a dialogar para resolver conflictos, crear un clima favorable para expresar las emociones, sentimientos de forma asertiva y así contribuir en el desarrollo integral de los niños/as (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

Álvarez-García, Rodríguez, *et al.* (2010), realizaron un estudio con 126 universitarios de Oviedo, terminando la carrera de magisterio se les preguntó sobre los recursos para mantener una buena convivencia y sobre el agrado de la formación que habían obtenido. El análisis de los datos rebela los pocos recursos de los que disponen, conocen al igual que la satisfacción con la formación obtenida. Los profesores deben de tener una formación y reciclaje permanente en lo que ha esta materia concierne para prevenir y mejorar el clima escolar y conocer los recursos disponibles para ello.

Kandakai y King (2002), la muestra del estudio estaba formada por 800 futuros maestros de seis universidades de Ohio (EE.UU.), todos ellos dieron gran importancia a la prevención de la violencia escolar aunque la mayoría de ellos no sentían la confianza y seguridad necesaria para educar a los alumnos en estas actividades, los que si habían recibido formación se sentían más confiados en poder resolver los conflictos.

García, Benítez y Fernández (2007) , realizaron un estudio cuyas muestras estaban formadas por estudiantes del CAP, último curso de magisterio y profesores de secundaria que ejercen en Granada, los datos obtenidos son baja confianza para hacer frente a la agresión entre iguales de los futuros docentes frente a los profesores. Aunque ambos manifestaron puntuaciones similares en solicitar, pedir más formación para hacer frente a los conflictos.

Ortega, Del Rey y Fernández (2003) sugieren unas líneas de trabajo para afrontar y prevenir la violencia:

- Organización escolar, establecimiento de cauces de comunicación y gestión democrática.
- Adquisición de formación para la prevención y resolución de conflictos.
- En el aula: fomentar las actividades grupales, valoración de la opinión de los demás, la expresión y repulsa ante situaciones de injusticia, alfabetizar emocionalmente a nuestros alumnos.
- Programas: ayuda entre iguales (Del Rey y Ortega, 2001), la mediación en conflictos (Torrego, 2000; Ortega y Del Rey, 2003) y los programas de desarrollo de asertividad y de la empatía (Ortega, 1998).

Enseñar para la convivencia no es una tarea que hay que trabajarla solo con los alumnos con unos contenidos sino que los profesores deben establecer vías de comunicación democráticas entre ellos, con los estudiantes, padres, madres e instituciones relacionadas con el centro, ya que es una cuestión que repercute a todos los miembros de la comunidad educativa (Del Rey y Ortega, 2007).

## **CAPITULO 3: LA FAMILIA**

### **3.1.- ESTILOS EDUCATIVOS**

Nadie parece poner en duda la importancia que durante la infancia tiene el entorno familiar, en él adquieren normas, habilidades, hábitos para desenvolverse en la rutina diaria (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Para definir el término familia tomamos como referencia a Ríos (1998), entendemos que la familia es un conjunto de miembros que están vinculados entre sí por el afecto, sangre y favorece el desarrollo de cada uno de los individuos. La socialización es una de las finalidades que tiene la familia, le proporciona el ambiente adecuado para favorecer el desarrollo de la identidad personal a cada uno de sus miembros (Amato, 1987). No todas las familias

proporcionan el clima adecuado para favorecer el desarrollo adecuado de sus miembros (Ruíz de Miguel, 1999).

Antes de profundizar en el tema, debemos diferenciar dos conceptos, lo que entendemos por prácticas parentales y estilo parental (Darling y Steinberg, 1993) :

- Prácticas parentales, son las conductas que los padres usan para socializar y cumplir con sus obligaciones respecto a sus hijos.
- Estilo parental, hacemos referencia al clima, contexto emocional en el que se lleva a cabo la labor de crianza.

De la combinación de los estilos y prácticas parentales surgen los diferentes estilos educativos parentales (Coloma, 1993).

Gottman y DeClaire (1997) comentan cuatro estilos parentales: los padres simplistas, los desaprobadores, los laissez-faire y los padres verdaderos preparadores emocionales de sus hijos.

“La novedad de este libro es que mis colegas y yo comprobamos con nuestra investigación científica que las interacciones emocionales entre padre e hijos son de extrema importancia. Ahora sabemos con certeza que la preparación emocional ejercida por los padres influye de modo significativo en el éxito y felicidad de los hijos/as.” (Cotsman y DeClaire, 1997, p. 17).

Los tres estilos parentales que propone Baumrind (1971,1991) son:

- El estilo autoritario, tienen un grado de control mayor, se caracterizan por tener unas normas rígidas, valorar la obediencia, limitar la autonomía y prestar escasa atención a las necesidades de los hijos/as.

- El estilo permisivo, escaso nivel de control. Suelen ser poco exigentes, establecer pocas normas, consensuan la toma de decisiones y son más afectivos.
- El estilo autoritativo, son padres exigentes que atienden las necesidades de sus hijos/as, establecen normas básicas de conducta. Son padres asertivos, la disciplina que ejercen es de apoyo, guían el proceso de su hijo para que sea socialmente responsable, auto regulado y cooperativo. Los adolescentes que tienen un mejor ajuste psicológico y emocional son los que perciben a sus progenitores de estilo autoritativo (Osorio de Rebellón, Rivas, Jokin de Irala y López, 2009).

Posteriormente, en 1983 Maccoby y Martín diferencian cuatro estilos educativos familiares: autoritario recíproco, permisivo negligente, autoritario represivo y permisivo indulgente. Siendo el modelo autoritario recíproco el más idóneo para un desarrollo positivo. Esta misma línea sigue la investigación realizada por Burns (1990), estilo familiar nombrado anteriormente favorecería un mayor nivel de autoestima.

### **3.2.- FUNCIONES DE LA FAMILIA**

Algunos autores como (Bornstein, 2002; Bradley, 2002; Bradley y Caldwell, 1995; Palacios y Rodrigo, 1998), han definido las funciones de la familia teniendo en cuenta su dimensión evolutiva y educativa. Algunas de estas funciones son:

- Continuar con la supervivencia y asegurarle un crecimiento saludable.
- Proporcionarle el afecto y apego necesarios para un correcto desarrollo psicológico.
- Capacitarles para que establezcan relaciones competentes con su entorno social y físico.
- Socializar, abrir las puertas de los niños a otros ambientes educativos.

Musitu (2002, p.110), la familia, es un contexto donde:

- Se aprende a manejar las emociones como el enfado, el amor y la independencia.
- Se aprende a acatar y cumplir las leyes o a quebrantarlas.
- Se aprenden y se practican las bases de la interacción humana, la consideración y el respeto a los demás y la responsabilidad de las propias acciones.
- En ella, los hijos aprenden el proceso de la toma de decisiones y las técnicas para hacer frente situaciones difíciles como la infidelidad, la pérdida de trabajo, la incorporación de nuevos miembros al hogar, la escasez de recursos económicos y el abuso del alcohol y drogas por algunos de sus miembros.

### **3.3.- DESARROLLO INFANTIL**

Rodrigo y Palacios (1998), diferenciaron tres dimensiones en las que la familia influye en el desarrollo de los niños y niñas.

- Ideas, opiniones que la familia tiene sobre la educación y el desarrollo de sus hijos/as, en función de éstas se habla de tres tipos de padres (Palacios,1987; Palacios y Moreno, 1994; Palacios, Moreno e Hidalgo, 1998): tradicionales (ideas innatas del desarrollo, opinan que tienen poca incidencia en el desarrollo de sus hijos), modernos ( creen que el desarrollo es producido por la relación entre herencia y medio, se ven con capacidad de influir en el desarrollo de sus hijos/as) y paradójicos (contradictorios, no se definen y se quedan flotando entre los dos).

Estas ideas sobre la educación y desarrollo inciden directamente en el tipo de relaciones y la distribución de los espacios y actividades. Los padres modernos, son los que generan un ambiente familiar adecuado para favorecer el desarrollo de los niños y niñas (Palacios y González, 1998; Palacios, González y Moreno, 1987 y 1992).

- Relaciones interpersonales y estilo de socialización. En la familia se produce el vínculo del apego que generalmente se produce con los padres, esto le permitirá ganar confianza, seguridad en sus relaciones interpersonales (López y Ortiz, 1999; Ortiz, Fuentes y López, 1999). Dependiendo de las relaciones, sentimientos, de las características de los niños se pueden diferenciar varios tipos de apego, en 1978 Ainsworth, Blehar, Waters y Wall identificaron tres tipos: seguro, ansioso-ambivalente y evitativo, doce años después, Main y Solomon añadieron un cuarto tipo, ansioso-desorganizado.

Los estilos de socialización, de relaciones que se producen en el seno familiar padres – hijos pueden ser de cuatro tipos: democrático, autoritario, permisivo o indiferente-negligente (Maccoby y Martin, 1983).

- Escenarios educativos e interacción dentro del contexto familiar. Los diferentes lugares, estímulos, actividades y relaciones que se propician dentro de la rutina familiar sirven para favorecer en mayor o menor medida el desarrollo de los niños/as (Muñoz, 2005). Dentro del escenario donde se producen todas estas acciones las que tienen mayor influencia son las actividades y relaciones que se desarrollan con personas (Moreno, 1989; Rodrigo y Palacios, 1998; Williams y Sternberg, 2002).

Cuando padres e hijos interactúan se está produciendo una transmisión e integración de unos conocimientos aunque ambos no sean conscientes de ello (Palacios y González, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998). Para Vygotsky (1979, 1984), no todas estas interacciones conllevan el desarrollo, tan sólo aquellas que se sitúan en lo que denominó zonas de desarrollo próximo.

Tomando como referente algunos rasgos del enfoque sociocultural, Palacios y González (1998) señalan algunas de las interacciones educativas entre padres e hijos que favorecen el desarrollo:

- Interacciones en las que hay un entendimiento, comunicación y negociación para acercar posturas e ideas.
- Interacciones con equilibrio de exigencias y apoyos, se trata de ir dando mayor responsabilidad y ofreciendo el apoyo necesario para realizar la tarea.
- Interacciones en las que los padres animan a los niños/as a salir del medio conocido.

### **3.4.- ESTUDIOS SOBRE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES**

Diana Baumrind (1966,1967,1968,1971,1991,1997), ha realizado números estudios centrados en el control parental, desarrollo, autonomía y desarrollo de la competencia social de los niños/as, en sus estudios, estableció tres estilos educativos parentales: el autoritario, el pasivo y el autoritativo. Llegando a la conclusión que los niños de estilo parental pasivo y autoritario son menos competentes y maduros que los de estilo parental autoritativo.

Otros estudios se centran en analizar la relación entre los estilos educativos parentales y el éxito académico (Balzano, 2002; Ballantine, 2001; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes, 2002; Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, y Ritter, 1997; Peralbo y Fernández, 2003; Pérez De Pablos, 2003; Steinberg, Elmen, y Mounts, 1989). Molpereces, Llinares, y Musitu (2001), el establecimiento de una escala de valores en los hijos/as, la autoestima (Alonso y Román, 2005) y el desarrollo de la competencia psicosocial (Aunola, Stattin, y Nurmi, 2000; Cava, Musitu, y Murgui, 2006; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007).

El estudio realizado en Asturias por Torío, Peña e Inda (2008), trataba de analizar el comportamiento, hábitos de crianza de 2.965 personas con hijos/as de 5 a 8 años de edad. En el que se concluye, que la mayoría (2.917 personas) no tiene un estilo educativo definido a pesar que todos ven bien las pautas democráticas y se recomiendan programas para mejorar o modificar conductas contradictorias.

Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007), publican una investigación realizada con 1.049 sujetos con una edad que oscilaba entre los 11 y 16 años, tras analizar los datos obtenidos concluyen que hay una relación muy cercana entre una comunicación negativa del padre y la conducta violenta de los hijos en este periodo de edad. También las expectativas de los profesores guardan una estrecha relación con las conductas violentas escolares.

López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto (2009), publicaron un estudio realizado con 103 niños de entre 8 y 12 años, constataron que la inadaptación personal y social de los sujetos está relacionada de forma positiva con el estilo autoritario. No encontraron diferencias significativas en la inadaptación personal dentro del género. En la adaptación personal y social tiene mayor influencia la percepción del estilo materno y así queda recogido en otros estudios anteriores sobre el ajuste entre la población adolescente (Bartle y Anderson, 1991; Bartle *et al.*, 1989; Herrera-Gutiérrez *et al.*, 1998; Herrera-Gutiérrez *et al.*, 2001; Laible y Caro, 2004).

En la última década, han sido muchos los estudios que se han centrado en conocer la relación entre el clima de las relaciones familiares y el ajuste psicosocial de la población adolescente (Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea y Bakoula, 2007; Nishikawa, Sundbom y Hägglöf, 2010; Phares, Fields y Kamboukos, 2009; Torrente y Vazsonyi, 2008).

### **3.5.- SOCIALIZACIÓN Y APEGO.**

Siguiendo a Broom y Selznick, Villarroel (1990) distingue dos tipos de socialización familiar teniendo en cuenta la clase social:

- *Socialización represiva*, se suele dar en familias de clase social baja, dan mucha importancia a la obediencia, la autoridad, usan el castigo cuando el niño no cumple con las exigencias de la familia, rara vez

recompensan las conductas correctas, ya que se entiende que está haciendo lo que le corresponde. La comunicación que se establece progenitor – hijos es unilateral, es más del tipo ordeno y mando. El tipo de enseñanza, los roles, costumbres que se transmiten son de tipo tradicional.

- *Socialización participatoria*, por lo general, propia de las familias de clase media y alta. Refuerzan las conductas positivas con premios de

tipo simbólico en vez de las negativas con castigos. La comunicación que se establece es de diálogo, consenso y el niño goza de mayor libertad para probar y conocer la realidad del mundo que le rodea. Los roles que se transmiten y se desempeñan van en función de las habilidades y destrezas de los miembros de la unidad familiar. Este modelo de socialización favorece el desarrollo integral del sujeto.

Durante las primeras relaciones que el niño mantiene, aprende a desenvolverse, conocer y funcionar como prototipos durante todo su proceso de desarrollo. Estos prototipos se les denominan modelos internos de apego, que sirven de guía para conducirlos a los futuros comportamientos de apego (Soares y Dias, 2007). Estos modelos internos activos son construidos por cada individuo a partir de sus propias experiencias, emociones, expectativas... y condicionaran sus relaciones afectivas (Baron, Zapiain y Apodaca, 2002).

En 1986, Bowlby planteo la teoría del apego, la capacidad que tienen los seres humanos para establecer y mantener lazos, relaciones afectivas con sus padres o cuidadores. En la actualidad se aprecian concordancias entre varias investigaciones y autores en la clasificación de los tipos de apego y las emociones que producen (Garrido- Rojas, 2006).

Apego seguro, las relaciones con el cuidador se caracterizan por la seguridad, calidez y confianza que le proporciona, Ainsworth *et al.* (1978), Mikulincer, Shaver y Pereg (2003), encuentran que en este estilo de apego hay

menos ansiedad y mayor seguridad, confianza. En ese mismo año, Kerr, Melley, Travea y Pole, observando la relación del apego adulto con las emociones encuentran que el grupo seguro tiene niveles inferiores de tristeza y desidia.

Apego ansioso ambivalente, las relaciones que se producen son ambivalentes con notas de preocupación, enfado y disgusto (Ainsworth *et al.*, 1978). Altos niveles de ansiedad, miedo al rechazo (Mikulincer *et al.*, 2003),

en ese mismo año Consedine y Magai, concuerdan que en la vejez del grupo ansioso ambivalente muestran mayores niveles de miedo, vergüenza. Crittenden (1995), encuentra que este grupo presentan rabia, ira, agitación. Del mismo modo, Kerr *et al.* (2003) añaden que presentan niveles bajos de serenidad, tranquilidad y sosiego.

Apego ansioso evitativo, Ainsworth *et al.* (1978) las relaciones se caracterizan por la indiferencia, inseguridad en el apego, Mikulincer *et al.* (2003), aunque parecen despreocupados, indiferentes denotan ansiedad, Byng-Hall, (1995), también en bebés (Sroufe y Waters, 1977), son muy temerosos (Kochanska, 2001), y presentan niveles más bajos en emociones positivas, Kerr *et al.* (2003), este grupo en la vejez se caracteriza por mayor nivel de tristeza, menos miedo y pudor.

Otros estudios se han centrado en el tipo de apego y la inteligencia emocional entre la población adolescente, encontrando relación entre el apego recibido y la capacidad de expresar, regular y comprender las emociones (Guerra, Guerrero y León del Barco, 2010).

### **3.6.- LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS.**

La educación, tipo de socialización que niños y niñas reciben sobre las emociones difiere y para comprender estas diferencias debemos remontarnos a la infancia que es dónde se inician (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montanés y

Latorre, 2008). La socialización que reciben las niñas guarda mayor relación con los sentimientos (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001).

Algunos estudios como Argyle (1990); Baron-Cohen (2003 y 2005) afirman que las mujeres expresan y comprenden mejor las emociones que los hombres, teniendo mayor empatía, además áreas del cerebro encargadas de procesar las emociones podrían ser más grandes en las mujeres.

Uno de los instrumentos más utilizados durante la edad infantil son los cuentos, a través de ellos socializamos a los niños, inculcamos valores, normas..., tienen una gran carga afectiva (Rabazo y Moreno, 2006). Y durante las conversaciones que padres y madres mantienen la carga emocional cambia en función del sexo (Brody y Hall, 1993; Fivush, Brotman, Buckner y Goodman, 2000).

Las niñas, aprenden antes que los niños a expresar sus sentimientos, crear recursos alternativos ante reacciones emocionales violentas como las peleas. Por lo tanto, las niñas disponen de más información y hablan más de las emociones. Los niños que no han sido educados en la verbalización, expresión de sus afectos podrían llegar a mostrar desconocimiento, ignorancia tanto por sus propios estados emocionales como por los demás (Brody y Hall, 1993; Fivush *et al.*, 2000).

### **3.7.- PROGRAMAS DE APOYO PARENTAL**

Desde el Consejo de Europa, se recomienda potenciar el apoyo a las familias para ejercer de forma positiva su papel de padres y madres, para garantizar el desarrollo integral de los niños/as a través de las conductas parentales adecuadas (Recomendación, 2006/19).

Muchos autores destacan los beneficios de los programas de apoyo parental (Medway,1991). Cataldo (1991, p.36) estos resultados positivos se hacen notar en:

- Mejoría del desarrollo de los niños.
- Las relaciones familiares.
- Bienestar con las tareas y responsabilidades de ser padres y madres.
- Mejores relaciones familia-escuela-comunidad.

Otros autores, han señalado la falta de rigor en el muestreo, ausencia de grupos control y pocos estudios de seguimiento para conocer el transcurso de sus efectos (Brock *et al.*, 1993; Dembo, Sweitzer y Lauritzen, 1985; Boutin y Durning, 1997).

Teniendo en cuenta los contenidos que tratan los programas de formación a las familias, los podemos clasificar en (Cataldo, 1991.p.96):

- Propuestas informativas: tratan sobre las necesidades básicas de los niños/as (alimentación, salud), situaciones familiares especiales...
- Propuestas conductuales: límites, normas, consecuencias, resolución de conflictos, asertividad...
- Propuestas centradas en la personalidad y la salud mental: desarrollo moral, valores, comunicación...
- Propuestas evolutivas: guía y currículo del desarrollo.

Años más tarde, Boutin y Durning (1997) clasifican los programas en función de la problemática que tratan en cuatro tipos:

- Programas para los padres de hijos con deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales.
- Programas destinados a padres con niños/adolescentes difíciles.
- Programas destinados a padres en dificultades personales o sociales.
- Programas preventivos.

### **3.7.1.- PROGRAMAS.**

- Programa PECES/ STEP (Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático). Trata de enseñar a los padres a resolver conflictos, mejorar la comunicación y mejorar las relaciones familiares (Fine, 1980). Consta de libro guía, libro de padres y material audiovisual. El programa se desarrolla en nueve sesiones de dos horas de duración (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001).
- Siguiendo a Rodrigo *et al.* (2008), observaremos las características de tres generaciones de programas:
  - Programas de primera generación, corresponden a los años setenta, van dirigidos a grupos de padres y madres en sesiones domiciliarias, ofreciéndoles estrategias en la resolución de problemas, vías de comunicación, información sobre el desarrollo evolutivo... y los efectos positivos repercutirán en los hijos/as (Rodrigo, 2003).
  - Programas de segunda generación, se realizan sobre los años 90, van dirigidos a observar, mejorar las actividades cotidianas del día a día, poner límites, establecer una relación afectuosa y un apego positivo. Se utilizan medios audiovisuales y reuniones con otros padres y madres.
  - Programas de tercera generación: se utilizan en la actualidad, buscan estrechar lazos en la relación de los progenitores, la corresponsabilidad en esta tarea de ser padres, apoyar a las madres adolescentes, con escasos ingresos económicos. También se incluyen los programas que

trabajan escuela, familia y niños como medio para mejorar la convivencia.

- Algunos de los programas que se están desarrollando en nuestro país son (Martín-Quintana, *et al.*,2009.p.5):
  - Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Sevilla: Oliva, Hidalgo, Parra, Ríos y Vallejo, (2007)
  - La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. País Vasco: Maganto y Bartau (2004).
  - Preescolar Na Casa. Galicia, Equipo de Preescolar Na Casa, (1996).
  - Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, Martínez-González (2009).
  - Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia, Forest y García-Bacete (2006).
  - Programa de Apoyo Personal y Familiar en colaboración con Radio ECCA Fundación Canarias. Rodrigo, Capote, Márquez, Martín, Rodríguez, Guimerá y Peña (2000)
  - Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil, Junta de Castilla y León. Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez (2008).

Una experiencia reciente, es la investigación Gómez, Cifuentes y Ortún (2012), sobre el programa “Viviendo en familia”, el 75% de los resultados iban en la dirección esperada respecto el comportamiento de los padres con los hijos sin embargo la violencia entre los progenitores no se ha modificado.

“La familia representa para el individuo un sistema de relación y convivencia, un ambiente de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones de crianza, de educación y de cuidado de todos sus miembros” (Martínez González, 1996. p. 6).

### III. PARTE EMPÍRICA

#### CAPÍTULO 4: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

##### 4.1.- INTRODUCCIÓN

En este proyecto de investigación nos hemos centrado en el papel de la familia, la influencia de las prácticas educativas en el comportamiento de los niños y niñas durante la primera etapa del sistema educativo. Siguiendo a Cuervo (2010) y Mestre *et al.* (1999), la familia juega un papel importante en la socialización, transmisión de valores, normas..., aspectos fundamentales para un correcto desarrollo social.

En la actualidad, la finalidad de la educación es el desarrollo integral de los alumnos, de ahí que además de valorar los conocimientos teóricos también se le dé importancia a las emociones, valores... y así queda justificado en el artículo de Trianes y García (2002).

Varios estudios como los de Trinidad y Johnson (2002), Fernández – Berrocal (2007), Sánchez- Núñez, Fernández – Berrocal, Montañés y Latorre, (2008), se han centrado en la relación entre la inteligencia emocional y la aparición de alteraciones en la conducta. Los resultados obtenidos indican que las personas con alta inteligencia emocional expresan, conocen y comprenden mejor las emociones propias y ajenas. Además, son capaces de regular sus emociones y emplear estrategias activas para la resolución de conflictos. En esta misma línea van los estudios realizados por Extremera y Fernández-Berrocal, (2002 y 2004); Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, (2006); Petrides *et al.* (2004), donde concluyen que los alumnos con baja Inteligencia Emocional son más impulsivos lo que facilita conductas antisociales.

Los resultados obtenidos de comparar la inteligencia emocional y el equilibrio psicológico entre estudiantes universitarios en nuestro país (Extremera y Fernández- Berrocal, 2002 y 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides *et al.*, 2004; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002) y en Estados Unidos (Ciarrochi, Deane y Anderson,

2002; Liau *et al.*, 2003), son similares, concluyendo que los alumnos con baja Inteligencia Emocional puntúan más alto en estrés y depresión.

Otras investigaciones, se centran en la calidad de las relaciones interpersonales, Mayer, Caruso y Salovey (1999) tras analizar los datos observaron que los alumnos universitarios con alta I.E puntuaban más alto en empatía y el estudio realizado ese mismo año por Rubin, los compañeros veían menos agresivos aquellos con alta puntuación de I.E.

En esta misma línea, Lopes, Salovey y Straus (2003), encontraron que los alumnos que puntúan más alto en I.E también gozaban de mejores relaciones, apoyo familiar... y sus amigos los ven como un gran apoyo emocional. En ese mismo año, Ramos, Fernández- Berrocal y Extremera encuentran una relación positiva entre empatía e inteligencia emocional, resultados similares a los obtenidos por Mayer, Caruso y Salovey (1999).

Otra línea de investigación, se centra en conocer la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, no hay unanimidad en los resultados obtenidos así Schutte, Malouff, Hall *et al.* (1998) encuentran que si podría ser un predictor de las notas finales sin embargo Newsome, Day y Catano (2000), no encontraron esa relación y Parker, Summerfeldt y Majeski (2004) encontrarón una escasa relación entre estas dos variables. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003) analizaron la inteligencia emocional como mediadora en los resultados académicos, los resultados fueron que alumnos con baja inteligencia emocional obtuvieron peores notas.

Otras investigaciones se centran en conocer la influencia de la inteligencia emocional y las conductas alejadas de la norma, los resultados obtenidos en esta línea de investigación confirman que los alumnos con baja I.E. tienen conductas antisociales y peores relaciones, Petrides, Frederickson y Furnham, (2004); Liau *et al.* (2003) ; Extremera y Fernández – Berrocal (2002).

En esta línea van las investigaciones de Henley y Long (1999); Hernández *et al.* (2002); Avilés y Monjas (2005); Díaz – Aguado (2006); Stassen (2007) donde señalan las carencias de IE en niños violentos.

La inteligencia emocional y el sexo es otra línea de investigación, un estudio reciente realizado por Garaigordobil y Maganto (2011), señala que las niñas tendrían mayor empatía y capacidad de resolución de problemas que los niños. Los estudios relacionados en conocer la relación entre estas dos variables son numerosos y controvertidos, para Aquino (2003), Bar-On (1997), Brackett, Rivers *et al.* (2006), Brown y Shutte (2006), Palomera (2005), Depape *et al.* (2006), no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Otros estudios afirman que las mujeres presentan mayor atención emocional y empatía, mientras que los hombres tienen mayor control, regulación emocional, (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Bindu y Thomas, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Goldenberg, Matheson, y Mantler, 2006).

Los resultados obtenidos por Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999); Fernández-Berrocal y Extremera (2003); Palomera, (2005); Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), Sánchez, Fernández – Berrocal, Montañés y Latorre (2008), otorgan a las mujeres mayor habilidad para atender y comprender sus emociones y los hombres mayor control de sus impulsos y tolerancia al estrés. También, los estudios de Argyle (1990), Baron-Cohen (2003 y 2005) afirman que las mujeres expresan y comprenden mejor las emociones que los hombres, teniendo mayor empatía, además áreas del cerebro encargadas de procesar las emociones podrían ser más grandes en las mujeres.

La edad y su relación con la inteligencia emocional ha sido estudiada por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006); Hernández y Palomera (2004) los resultados muestran que hay relación entre estas dos variables, a medida que nos hacemos mayores vamos controlando mejor nuestras emociones y no prestamos mucha atención a éstas.

Mestre, Samper, Tur y Díez (2001) se centraron en conocer la relación entre la inteligencia emocional de las madres y las conductas prosociales de los hijos, el resultados difieren si las informadoras son las madres se encuentra poca relación entre las dos variables, sin embargo cuando los informadores son los alumnos si hay una relación significativa (Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés 2007).

Brackett (2001), Brackett y Mayer (2003) y Brackett *et al.* (2005), encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres, las mujeres tendría mayor inteligencia emocional que los hombres.

Estudios como los de Diana Baumrind (1966,1967,1968,1971,1991,1997), se centraron en conocer la influencia de los distintos estilos educativos en el desarrollo de los hijos, concluyendo que el más adecuado era el estilo parental autoritativo. Del mismo modo López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto (2009) concluyen que hay una relación positiva entre la inadaptación social y personal con el estilo autoritario. Bartle y Anderson (1991); Bartle *et al.* (1989); Herrera-Gutiérrez *et al.* (1998); Herrera-Gutiérrez *et al.* (2001); Laible y Caro (2004), afirman que en la adaptación influyen más las prácticas educativas de la madre.

El estudio realizado por Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) concluye afirmando que hay relación entre el tipo de comunicación del padre y las conductas violentas de los hijos.

El apego y la inteligencia emocional, esta relación fue estudiada por Guerra, Guerrero y León del Barco (2010), en los resultados obtenidos encuentran relación entre ambas.

La mayoría de los estudios realizados sobre la inteligencia emocional están vinculados a comprobar cómo afecta al rendimiento escolar, a las conductas prosociales, bienestar emocional y son escasos los que van dirigidos a conocer si el tipo de educación que imparten de los padres influye en la inteligencia emocional de sus hijos ( Alegre, 2012).

Otros estudios se han centrado en conocer las diferencias en el comportamiento de niños y niñas, así Brody y Hall (1993) y Fivush *et al.* (2000) afirman que las niñas, aprenden antes que los niños a expresar sus sentimientos, crear recursos alternativos ante reacciones emocionales violentas como las peleas. Por lo tanto, los niños que no han sido educados en la verbalización, expresión de sus afectos podrían llegar a mostrar desconocimiento, ignorancia tanto por sus propios estados emocionales como por los demás.

#### **4.2.- HIPÓTESIS**

Las hipótesis que nos planteamos son:

- Los/as niños/as de padres con alta inteligencia emocional son los que menos peleas tienen.
- Hay una correlación positiva entre la inteligencia emocional de los padres y algunos comportamientos como estar alegre, triste, tirar y romper juguetes en los momentos de enfado.
- El sexo influye en la inteligencia emocional.
- Las niñas se portan mejor que los niños, resuelven sus conflictos y están más alegres.
- Los/as niños/as de padres con baja inteligencia emocional mantienen más el enfado.

- Hay una relación directa entre la inteligencia emocional y la cantidad de horas que pasan en familia.
- Los/as niños/as de padres con baja inteligencia emocional tienen más comportamientos disruptivos.

#### **4.3.- OBJETIVOS**

Así el objetivo general es analizar la relación de la inteligencia emocional de los padres/madres y el comportamiento de sus hijos e hijas. Para ello, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Describir los niveles de inteligencia emocional de los padres/madres de educación infantil.
- Estudiar la relación entre la Inteligencia emocional y tiempo que pasan en familia.
- Describir la relación entre Inteligencia emocional y la edad de los sujetos.
- Comparar el comportamiento entre niños y niñas.
- Conocer la capacidad de los alumnos de esta etapa para expresar y reconocer sus sentimientos y la relación con la Inteligencia emocional de sus familias.
- Analizar la relación entre la inteligencia emocional de la familia y el comportamiento de los niños/as.

### **CAPÍTULO 5: MÉTODO**

#### **5.1.- PARTICIPANTES**

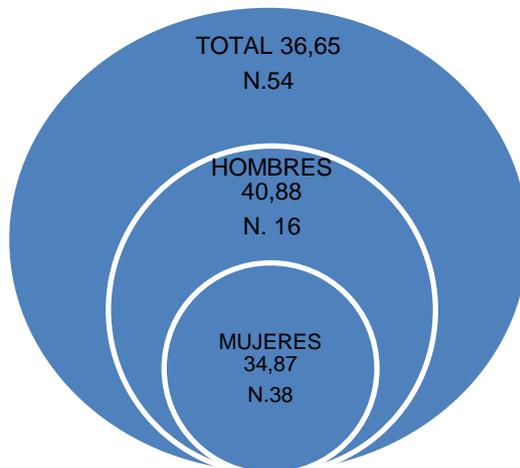
La muestra pertenece a la provincia de Almería, son un total de 54 padres y madres de alumnos que están en la etapa de educación infantil. La edad de los sujetos va desde los 25 a los 58 años. De los 54 sujetos, 16 son

hombres (29,6%) y 38 mujeres (70,4%). Los padres y madres son los informadores del comportamiento de sus hijos (66,7%) e hijas (33,3%).

Tabla 1. Sexo de los participantes

SEXO DE LOS PROGENITORES			SEXO DE LOS HIJOS		
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	
Hombre	16	29,6	Hombre	36	66,7
Mujer	38	70,4	Mujer	18	33,3
Total	54	100,0	Total	54	100,0

Gráfico 1. Edad media de padres y madres

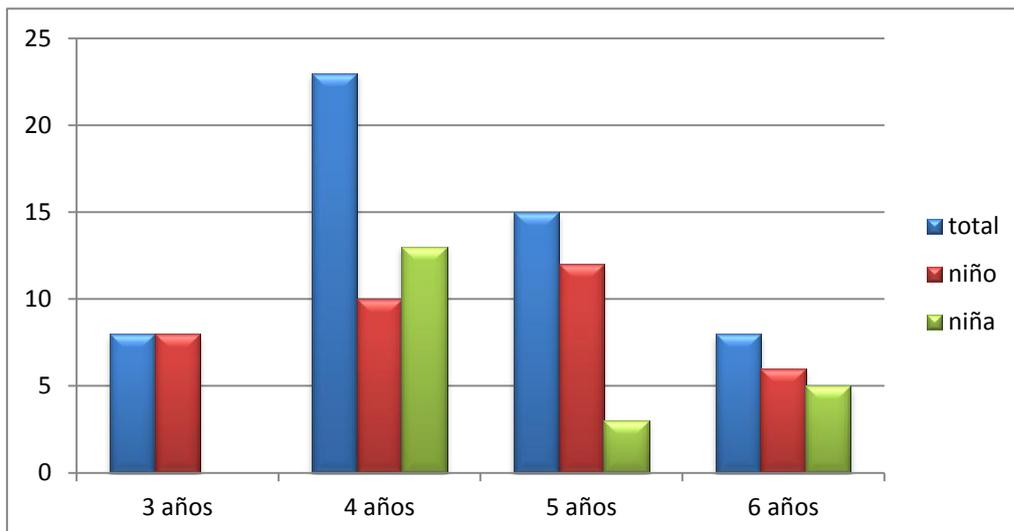


Los hijos e hijas de la muestra están cursando el segundo ciclo de educación infantil, la edad media de éstos en función del sexo lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla2. Edad media de los hijos e hijas de los sujetos

Sexo del hijo/a	Media	N
Hombre	4,44	36
Mujer	4,39	18
Total	4,43	54

Gráfico 2. Reparto de los hijos por edad y sexo



## 5.2.- INSTRUMENTO

Los instrumentos utilizados han sido:

- Cuestionario TMMS-24, es una medida de autoinforme, adaptada en 1998 por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, del modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1990). Está compuesto por 24 ítems de escala Likert que puntúa desde 1 nada de acuerdo hasta 5 totalmente de acuerdo.

Evalúa tres dimensiones:

- Atención a los sentimientos, la habilidad para sentir y manifestar de forma correcta los sentimientos
  - Claridad, entender, comprender nuestros sentimientos.
  - Regulación emocional, control de las emociones.
- 
- Un cuestionario elaborado *ad hoc*, formado por 17 ítems que valoran el comportamiento de los niños y niñas, edad, sexo de los padres e hijos, la percepción que tienen sobre el número de horas que pasan juntos..., donde los informadores son los padres y madres.

## 5.3.- PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el presente estudio, se siguieron los siguientes pasos:

- Como primera medida, se informó al director del colegio del objetivo general de la investigación, finalidad y su utilidad en un futuro, si desean contrastar o ver la evolución de los datos obtenidos. Se facilitó una copia del cuestionario junto con el consentimiento informado que íbamos a pasar a las familias.

- Los cuestionarios, se entregaron a los niños a la salida del colegio. Iban metidos en una funda junto con el consentimiento informativo, que especificaba que la colaboración era voluntaria y que los datos obtenidos serían tratados de forma anónima y confidencial. Agradeciendo su colaboración.
- Se llevó a cabo la recogida de los cuestionarios 4 días después para facilitar su elaboración.

#### **5.4.- DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Se trata de un estudio de carácter transversal cuasi experimental.

El análisis de los datos se ha realizado con el programa SPSS 18.

- Se comenzó con el análisis descriptivo de las variables independientes: edad, sexo de los padres que han realizado el cuestionario y edad y sexo de los hijos e hijas de los encuestados.

Las variables independientes son: edad, sexo de los padres e hijos y la cantidad de tiempo que pasan en familia. Las cuestiones relacionadas con el comportamiento de los hijos e hijas y la inteligencia emocional son las variables dependientes de nuestra investigación.

- A continuación, se realizó una comparación de las variables utilizando diferentes pruebas para describir su relación:
  - Comparar medias, para conocer la inteligencia emocional de padres y madres en cada uno de los factores.
  - Se utilizó la prueba T para muestras independientes para observar la relación entre los factores de la inteligencia emocional y el género de los progenitores. Así como, las diferencias entre los

niños y niñas ante determinados comportamientos como estar alegre, triste, enfadado, castigado...

- Para conocer la capacidad de los niños y niñas de identificar, expresar los estados emocionales, si cambian su actitud si ven a los progenitores tristes y si le dura mucho el enfado realizamos la prueba Chi cuadrado.
- La prueba de correlación de Pearson se utilizó para conocer la relación entre los tres factores de la inteligencia emocional de los progenitores con su edad, las horas que pasan en familia y con determinados comportamientos de los hijos (estar castigado, triste, alegre, enfadado, tiene peleas, sigue las normas...).

## **CAPITULO 6: RESULTADOS**

### **6.1.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE PADRES Y MADRES.**

#### **6.1.1.- ATENCIÓN EMOCIONAL.**

En la siguiente tabla podemos observar la puntuación que han obtenido padres y madres en el factor Atención.

Tabla 3. Atención emocional de padres y madres

	Media	N	D.T
Hombre	23,88	16	6,065
Mujer	24,97	38	6,020
Total	24,65	54	5,997

La media de la atención emocional de las madres es mayor que en los padres, aunque no existen diferencias significativas entre ambos.

### 6.1.2.- CLARIDAD EMOCIONAL

La capacidad que cada sujeto posee para conocer, comprender sus propias emociones.

Tabla 4. La claridad emocional en padres y madres

	Media	N	DT
Hombre	28,38	16	7,060
Mujer	29,49	37	6,462
Total	29,15	53	6,600

Hay un caso perdido, le faltó por contestar uno de los ítems de este factor. Los resultados muestran que las madres conocen y comprenden mejor sus propios sentimientos frente a los padres. La media de las mujeres ha sido superior.

### 6.1.3.- REPARACIÓN

Tabla 5. Factor reparación de padres y madres

	Media	N	DT
Hombre	29,31	16	6,215
Mujer	30,42	38	5,181
Total	30,09	54	5,471

La capacidad que tienen las madres para controlar, manejar sus emociones es mayor que en los padres.

#### 6.1.4.- COMPARATIVA DE LOS TRES FACTORES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla 6. Comparativa de los resultados de los tres factores de la inteligencia emocional y el sexo de los progenitores

		N	Media	DT	t	Sig.
Atención	Hombre	16	23,88	6,065	-,611	,544
	Mujer	38	24,97	6,020		
Claridad	Hombre	16	28,38	7,060	-,559	,579
	Mujer	37	29,49	6,462		
Reparación	Hombre	16	29,31	6,215	-,676	,502
	Mujer	38	30,42	5,181		

Los resultados obtenidos muestran que no hay diferencias significativas entre padres y madres, aunque las madres han superado a los padres en los tres factores de la inteligencia emocional

#### 6.1.5.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDAD

En la siguiente tabla observamos que la edad no guarda relación con los factores de la inteligencia emocional, aunque si encontramos una relación significativa entre el factor reparación y los factores claridad y atención emocional, a medida que aumenta la reparación también lo hacen los otros factores.

Tabla7. Correlación de Pearson de la inteligencia emocional y la edad de los padres.

	Atención	Claridad	Reparación
Atención	1	,047	,299(*)
Claridad	,047	1	,473(**)
Reparación	,299(*)	,473(**)	1
Edad de los padres	,063	-,006	-,026

### 6.1.6.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS HORAS QUE PASAN EN FAMILIA

Tabla 8. Correlación entre la cantidad de tiempo en familia y la inteligencia emocional.

	Nº de horas que paso con mi hijo/a	Atención	Claridad	Reparación
Atención	,180	1	,047	,299(*)
Claridad	,127	,047	1	,473(**)
Reparación	,371(**)	,299(*)	,473(**)	1

Los resultados de la prueba de correlación muestran que a medida que aumentan el número de horas que pasan en familia aumenta también el factor reparación emocional, es decir hay una relación entre la cantidad de tiempo que pasan en familia y la capacidad de reparación, control de las emociones.

## 6.2.- EL COMPORTAMIENTO DE NIÑOS Y NIÑAS

En el cuestionario, se preguntó a los padres y madres sobre el comportamiento de sus hijos e hijas. En la tabla 9, se puede observar que niños y niñas cambian su actitud si ven a los progenitores tristes y que ambos no les suele durar mucho los enfados. Pero, hay diferencias significativas a la hora de identificar y expresar estados emocionales, ( $\chi^2 = 4,154$ ;  $p < 0.05$ ) los niños los identifican y expresan mejor que las niñas en una media de 11,01%.

Tabla 9. Comportamiento de los hijos

		Sexo				X <sup>2</sup>	Sig.
		Hombre		Mujer			
		N	%	N	%		
Identifica y expresa los estados emocionales	Si	36	100%	16	88,9%	4,154	,042
	No	0	,0%	2	11,01%		
Cambia su actitud si me ve triste	Si	35	97,2%	18	100%	,509	,475
	No	1	2,8%	0	,0%		
Le suele durar mucho los enfados	Si	1	0	0	,0%	,509	,475
	No	35	97,2%	18	100%		

Los padres y madres que han sido los informadores, también se les preguntó sobre la frecuencia en la que sus hijos e hijas estaban alegres, enfadados..., lo podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 10. Diferenciación de medias en género para la frecuencia de comportamiento

Frecuencia	Sexo	N	Media	DT	t	Sig.
Está castigado	Hombre	36	1,97	,506	4,496	,000
	Mujer	18	1,33	,485		
Con la que rompe juguetes..	Hombre	36	1,86	,899	2,320	,024
	Mujer	18	1,33	,485		
Con la que se enfada	Hombre	36	2,33	,478	,767	,447
	Mujer	18	2,22	,548		
Está alegre.	Hombre	36	4,31	,467	-1,177	,250
	Mujer	18	4,50	,618		
Está triste	Hombre	36	1,75	,439	1,765	,088
	Mujer	18	1,50	,514		
Está enfadado	Hombre	36	2,03	,377	1,777	,081
	Mujer	18	1,83	,383		
Tiene peleas	Hombre	36	2,00	,535	2,167	,040
	Mujer	18	1,56	,784		
Sigue las normas	Hombre	36	3,75	,806	-1,582	,120
	Mujer	18	4,11	,758		
Soluciona los conflictos, discusiones	Hombre	36	3,69	,920	-2,269	,027
	Mujer	18	4,28	,826		

La frecuencia con la que niños y niñas se comportan tiene algunas diferencias significativas, tales como:

- Los niños están castigados más que las niñas ( $t_{51} = 4,496$ ;  $p < 0.05$ ).
- Los niños superan, a la hora de tirar y romper los juguetes en momentos de enfado, a las niñas ( $t_{51} = 2,320$ ;  $p < 0.05$ ).
- Las niñas tienen menos pelias ( $t_{51} = 2,167$ ;  $p < 0.05$ ) y solucionan sus conflictos más que los niños ( $t_{51} = -2,269$ ;  $p < 0.05$ ).

### 6.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS PADRES Y EL COMPORTAMIENTO DE SUS HIJOS.

Tabla 11. Correlación de Pearson entre la inteligencia emocional de los padres y el comportamiento de los hijos.

	Atención	Claridad	Reparación
Con la que está castigado	,219	-,080	,072
Con la que rompe juguetes...	,069	-,079	,002
Con la que se enfada	,293(*)	-,101	,031
Está alegre	-,186	,315(*)	,362(**)
Está triste	-,002	-,105	-,242
Está enfadado	,100	-,162	-,177
Tiene peleas	-,018	-,237	-,212
Sigue las normas	,014	,274(*)	,330(*)
Soluciona los conflictos, discusiones	,023	,171	,345(*)

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

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

A la vista de los resultados, hay una correlación positiva entre algunos comportamientos y actitudes de los hijos y la Inteligencia emocional de sus progenitores.

Hay una correlación lineal positiva entre los factores reparación y claridad de los padres con la capacidad de los hijos/as para identificar y expresar los estados emocionales, seguir las normas y la frecuencia con la que están alegres. Hay una correlación lineal positiva entre el factor reparación y la resolución de conflictos de los hijos. La frecuencia con la que se enfadan los niños/as tiene una significativa correlación lineal con el factor atención emocional de los padres.

## **CAPITULO 7: DISCUSIÓN**

Uno de los objetivos planteados, era describir los niveles de inteligencia emocional de los padres/madres en la etapa de educación infantil, y los resultados obtenidos muestran que las madres superan a los padres en los tres factores de la Inteligencia emocional, en una media de un punto. Estos resultados coinciden con los estudios realizados por Brackett (2001), Brackett y Mayer (2003) y Brackett et al. (2005), aunque en nuestro proyecto, las madres han sido superiores que los hombres no hemos encontrado diferencias significativas.

Con respecto a la edad, los resultados obtenidos muestran que no hay relación entre la edad y los factores de la inteligencia emocional, estos datos no van en la línea esperada, son contradictorios a los resultados ya obtenidos por Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006), Hernández y Palomera (2004). Los estudios que hay al respecto nos indican que sí hay relación entre estas dos variables, los resultados que se han obtenido no van en esa línea y eso puede deberse a que la muestra es pequeña.

Las familias que pasan pocas horas con los hijos presentan mayores niveles de claridad y reparación emocional, es decir una mayor capacidad de expresar y de controlar las emociones, semejándose al estilo autoritativo

propuesto por Baumrind (1966,1967,1968,1971,1991,1997), donde las familias se caracterizan por ser asertivos.

Conocer la capacidad de los alumnos de esta etapa para expresar y reconocer los estados emocionales, cambiar su actitud si ven tristes a los progenitores y si les dura mucho los enfados era otro nuestros objetivos, los informadores han sido las familias y los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre niños y niñas a la hora de cambiar la actitud y la duración del enfado, estos resultados no van en la línea de las investigaciones de Garaigordobil y Maganto (2011), donde encuentran a las niñas superiores en estos aspectos .

En cuanto a la capacidad de identificar y expresar los estados emocionales, los datos obtenidos muestran unas diferencias significativas, donde los niños serían superiores a las niñas en este aspecto, estos resultados contradicen a los ya obtenidos por Brody y Hall (1993) y Fivush *et al.* (2000), en el que los niños podrían llegar a mostrar desconocimiento por las propias emociones como por las ajenas.

Al comparar la frecuencia en determinados comportamientos de niños y niñas los resultados si coinciden con los de Garaigordobil y Maganto (2011), para ello les preguntamos a padres y madres sobre la frecuencia en la que su hijo/a suele estar está castigado, con la que rompe juguetes...,con la que se enfada, está alegre, está triste, está enfadado, tiene peleas, sigue las normas, soluciona los conflictos y discusiones y los resultados obtenidos son significativos y las niñas son superiores a la hora de resolver los conflictos y suelen estar menos castigadas que los niños. En cambio los niños, están castigados, rompen y tiran sus juguetes en momentos de enfado más que las niñas.

La inteligencia emocional de las familias y el comportamiento de los hijos/as era el objetivo general de nuestra investigación, para ello se vio la relación entre los tres factores de inteligencia emocional y las preguntas sobre el comportamiento de los hijos/as, los resultados muestran que hay una relación lineal positiva entre la claridad y reparación emocional de los padres y algunos de los comportamientos de los hijos.

Así, podríamos decir que las familias con mayor claridad y reparación emocional perciben a sus hijos más alegres, que siguen las normas e identifican y expresan mejor los estados emocionales.

Los hijos de las familias que tienen mayor reparación emocional son los que más resuelven, solucionan los conflictos y discusiones, tendrían mayor capacidad para controlar sus emociones. El factor atención emocional está relacionado con la frecuencia en la que las familias perciben a su hijo enfadado. Por lo tanto, la inteligencia emocional de los padres sí que influye en el comportamiento de los hijos/as, estos resultados siguen la misma línea de los resultados obtenidos por Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), donde afirman que hay relación entre la inteligencia emocional de los padres y las conductas prosociales de los hijos.

Con los demás comportamientos y su relación con los factores de la inteligencia emocional no hemos encontrado diferencias significativas.

## **CAPITULO 8: CONCLUSIÓN**

Para concluir, he de decir que los resultados de mi investigación no son representativos ya que la muestra está formada por 54 padres y madres de alumnos de la etapa de Educación Infantil, por ello resultaría interesante que en posteriores investigaciones se ampliase el número de participantes y además estudiar la relación entre la inteligencia emocional de las familias y el comportamiento de los hijos, ya que no he podido encontrar estudios que confirmasen o no los resultados obtenidos en mi investigación.

En los resultados obtenidos, vemos que hay una relación entre la claridad y reparación emocional de las familias y la resolución de conflictos, estar alegre y seguir las normas por parte de los hijos, por lo que se recomienda trabajar estos factores para mejorar la convivencia y las relaciones entre iguales en los diferentes contextos: educativo y familiar.

## **REFERENCIAS**

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978). Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. *Hillsdale, N.J., Erlbaum*.
- Alegre, A. (2012). ¿ Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia-emocional de los hijos?. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 005-034.
- Alonso García, J., y Román Sánchez, J.M<sup>a</sup>. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3 ( 2), 187-198.
- Amato, P. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: the child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 327-337.
- Aquino, A. E. (2003). Diferencias de género y edad en la inteligencia emocional de un grupo de internautas. (Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence). Un published Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.
- Argyle, M. (1990). The psychology of interpersonal behaviour. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Aunola, K., Stattin, H., y Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.

- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R., y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39,1395-1405.
- Avilés, M. J. M., y Monjas, C. I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Aznar, I., Cáceres, M. P., e Hinojo, F. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España), En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 164-177.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296.
- Ballantine, J. (2001). Raising competent kids: The authoritative parenting style. *Childhood Education*, 78, 46-47.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Baron-Cohen,S.(2003). The essential difference: men, women and extreme male brain. London: Allen Lane.
- Baron-Cohen,S.(2005). The essential difference: the males and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85, 22-26.
- Bar – On, R. (1997). Bar – On Emotional Quotient Inventory: Technical manual. New York: Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). BarOn emotional quotient short form (EQ-i:Short): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems

- Barón O.M.J., Zapiain, G.J., y Apodaca, P.(2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. *Psicothema*, 14(2), 469-475.
- Bartau, I., Maganto, J., y Etxeberría, J. ( 2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista iberoamericana de educación*.
- Bartle, S., y Anderson, S. (1991). Similarity between parents' and adoles-cents' levels of individuation. *Adolescence*, 26, 913-924.
- Bartle, S., Anderson, S., y Sabatelli, R. M. (1989). A model of parenting style, adolescent individuation and adolescent self-esteem: Preliminary find-ings. *Journal of Adolescent Research*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part.2.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and sustance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3),176-229.
- Bindu, P., y Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychology Bulletin*,29, 1147-1158.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, A. R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Bornstein, M.H. (2002): Parenting infants. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), *Handbook of Parenting*, 1. Children and Parenting (3-43). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Boutin, G., y Durning, P. (1997). Intervenciones socioeducativas en el medio familiar. Madrid :Narcea.
- Bowlby, J. (1986). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Morata.
- Bracket, M.A. (2001). Emotional intelligence and its expression in the life space. Unpublished master's thesis, University of New Hampshire.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). "Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach". En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M. J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger.
- Bracket, M.A., y Mayer, J.D.(2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner N., y Salovey, P. ( 2006). Relating emotional abilities to social functioning a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91.
- Bracket, M.A., Warner, R.M., y Bosco, J.S.(2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12, 197-212.

- Bradley, R.H. (2002): Environment and parenting. En M.H. BORNSTEIN (Ed.), Handbook of Parenting. Vol. 2. Biology and ecology of parenting (281-314). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Bradley, R.H., y Caldwell, B.M. (1995): Caregiving and the Regulation of Child Growth and Development: Describing Proximal Aspects of Caregiving Systems. *Developmental Review*, 15, 38-85.
- Brock, G.W., Oertwein, M., y Coufal, J.D. (1993): Parent Education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), Handbook of Family Life Education. *The practice of Family Life Education*, 2 (87-114). Newbury Park: Sage.
- Brody, L.R., y Hall, J.A. (1993). Gender and emotion. In Lewis, M. y Haviland, J., (eds.), Handbook of emotions. Nueva York: Guilford Press.
- Brown, R.F., y Schutte, N.S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., y Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burns, R. B. (1990). El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a secure family base: some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process*, 34, 45-58.
- Cabello R., Ruíz- Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. 2009. Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1.)

- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. (emotional intelligence and the gender variable). *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5(10).
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The Big Five Questionnaire: A new questionnaire for the measurement of the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 7, 19-36.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1994). Individual differences in the study of human aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 291-303.
- Carrasco, M. A., Holgado, P., & del Barrio, V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17 (2), 286-291
- Cataldo, C.Z. (1991): Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres. Madrid : Visor
- Cava, M<sup>a</sup>. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. y Bajgar, J.,(2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105 – 1119.
- Ciarrochi, J., Deane., F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32 (2),197-209.
- Cohen Jonathan. (2003).La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas. Editorial Troquel S.A.
- Coloma, M. (1993). Estilos educativos paternos. En Quintana, C. (coord.). *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.

- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Consedine, N., y Magai, C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: the view from emotions theory. *Attachment Human Development*, 5, 165-187.
- Costa, M. (2002): Una asignatura pendiente en el perfil y currículo de los profesionales: la competencia social. Jornadas de Habilidades sociales. Comunidad de Castilla. Valladolid.
- Council of Europe document (p.2): Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting (Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies.
- Crick, N.R., y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crittenden, P. (1995). Attachment and psychopathology. En S. Goldberg, R. Muir J. Kerr (Eds.), *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical and Social Significance*. New York: The Analytic Press.
- Cuervo Martinez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1) Bogotá Jan./June.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Debarbieux, E.(2003). Violencia escolar: un problema mundial. [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Del Rey, R., y Ortega. R.( 2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta* 10, 77-89.

- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). El Programa de Ayuda entre Iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Delors, J. (1996). Capítulo 4. Los cuatro pilares de la educación. Editorial Santillana, 91-103.
- Dembo, M.H., Sweitzer, M., y Lauritzen, P. (1985): An evaluation of group parent education: behavioral, PET, and adlerian programs. *Review of Educational Research*, 55 (2),155-200.
- Depape, A.R., Hakim- Larson, J., Voelker, S., Page, S., y Jackson, D.L.(2006). Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*,38, 250-260.
- Diaz-Aguado, M<sup>a</sup> J.(1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- Diaz- Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, 3, 646-718. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R.,Frey, K., Greenberg, T., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., y Shriver, T. (1997).*Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Estévez L.E., Murgui P,S., Moreno R.D., y Musitu O.G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? III

Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI. Granada,2001,146-157.

Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2002). "Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia". En P. Fernández–Berrocal & N. Ramos, *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, 353–375

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P.(2002). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F.A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds). *Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Editorial Universidad de Granada.

Extremera, N., y Fernández- Berrocal, P.(2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación* 332, 97-116.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004).«La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado», en *Revista Iberoamericana de Educación*.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004).El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional .Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, No. 80, Marzo 2004, 59-77.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, D. A. (2003).Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*.

Feixas, G. (1999)). "Prólogo". En Manuel Güel y Josep Muñoz, *Desconóctete a ti mismo*. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, P. N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Universidad de Málaga, España .*OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N.,(2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional?. *Encuentros en Psicología Social*, 1,255-259.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Perceived emotional intelligence, psychological adjustment and academic performance. Manuscrito remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta- Mood Scale. *Psychological Reports*, 94,751-755.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005).La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Universidad de Málaga. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*,54,63-94.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, A.D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*,15.
- Fernández, D. M. R., Palomero, P. J. E., & Teruel, M. M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP*, 12 (1), 33-50.
- Fine, M. J. (Ed.) (1980): Handbook on parent education. New York: Academic Press.

- Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., y Goodman, S.H.(2000). Gender differences in parent- child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233-253.
- Furnham, A., y Cheng, H. (2004). Perceived parental behaviour and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463-470.
- Galen, B.R., y Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología* 43(2) , 255-266.
- García, A.B., Benítez, J.L., y Fernández, M. (2007). La autoeficacia y las demandas de formación del profesorado en activo vs. en formación para afrontar el Bullying. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 119-125). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gardner, H. (1993). *The Creators of the Modern Era*: New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Sternberg, R., Krecheuski, M., y Okagaki, L. (1994). *Intelligence in Context: Enhancing Students' Practical Intelligence for School*. Cambridge: Bradford Books.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*,38(3) Bogotá Sep/Dec.

- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., y Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescent's attribution and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.
- Gerard, A. B. (1994). Parent- child relationship inventory. Los Angeles, California: Westerns Psychological Services (WPS).
- Gervilla Castillo, E. (2010). Educar en la posmodernidad. Madrid: Dykinson.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Goldenberg, I., Matheson, K., y Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self- report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1),33-45.
- Gómez, E., Cifuentes, B., y Ortún, C. (2012). Padres Competentes, Hijos Protegidos: Evaluación de Resultados del Programa "Viviendo en Familia". *Psychosocial Intervention*, 21(3), 259-271.
- Gottman, J. y Declaire, J. (1997). Inteligencia emocional e a arte de educar nossos filhos (29ª ed). Río de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M.U., Zins, J., Fredericks,L., Resnik H., y Elias, M.J.(2003). Enhancing school- based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning, *American Psychologist*, 58.
- Güel, M., y Muñoz, J. (1999). Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Paidós.
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M. y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*,9 (22).

- Guerra, B.J., Guerrero, B.E., y León del Barco, B. (2010). Relación entre Apego e Inteligencia Emocional en Adolescentes. *Revista electrónica de motivación y emoción*,13(34).
- Henao, L .G. C., Ramírez, P. C., y Ramírez, N.L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. Medellín-Colombia (Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura).
- Henley, M., & Long, N.J.(1999). Teaching emocional intelligence to impulsive-aggressive youth. *Reclaiming Children and Youth*, 7(4),224-229.
- Hernández,T., Sarabia, B., y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*,14(supl), 50-62.
- Hernández, A., Palomera, R. (2004): *Inteligencia Emocional en el contexto educativo*. IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa (CD).Universidad de Almería, Almería, 30 de marzo-2 de abril.
- Herrera-Gutiérrez, E., Brito de la Nuez, A. G., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., y Díaz-Navarro, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Universitas Tarraconensis*, 23, 45-58.
- Herrera-Gutiérrez, E., Brito de la Nuez, A. G., Pérez-López, J., Martínez-Fuentes, M. T., y Díaz-Herrero, A. (1998). Percepción de estilos educativos paternos e inadaptación personal y social en adolescentes. En *Intervención psicológica en la adolescencia*. VIII Congreso de la INFAD II. Comunicaciones, 2, 455-460. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., & Díaz-Herrero, A. (en prensa). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology*

- Inglés, C. J., Martínez-Monteaquedo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Kandakai, T.L., y King, K.A. (2002). Preservice Teachers' Perceived Confidence in Teaching School Violence Prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., y Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 42, 594-598.
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L., y Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- Laible, D.J., y Caro, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescence social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- Liau, A. K., Liaw, A. W. L., Teoh, G. B. S., y Liaw, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32.

- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35.
- López, F., y Ortiz, M. J. (1999): El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (41-65). Madrid, Pirámide.
- López-Soler. C., Puerto, J.C., López-Pina, J.A., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de psicología*, 25, (1) (junio), 70-77.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En: E. M. Hetherington & P. H. Mussen (eds.): *Handbook of child psychology. Vol.4, Socialization, Personality and Social Developmental New York: Wiley*, 1-101.
- Main, M., y Solomon, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M.T. Greenberg, D.Cicchetti y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*; 121-160. Chicago, University Press.
- Martín-Quintana, J.C., Byrne, S., Máiquez, C.M.L., Rodríguez, R.B., Rodrigo, L.M.J., y Rodríguez, S.G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (29), 121-133.
- Martínez, G.R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Otero P.V.(2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de educación*,38, (Ejemplar dedicado a: Violencia en la escuela II), 33-52.
- Martínez-Otero, V. (2001). "Convivencia escolar: problemas y soluciones", en *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 295-318.

- Maturana, H., y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista Prelac*, 2, 30-39.
- Maurer, M., & Brackett M. A. (2004). Emotional Literacy in the middle school. A 6–step program to promote social, emotional and academic learning. New York: Dude.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4.
- Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. ( 1997). “ What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and emotional intelligence: implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Medway, F. J. (1991): Measuring the effectiveness of parent education. . En M.J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education (237-256)*. San Diego: Academic Press.
- Mestre, J.M., y Fernández- Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J.M., Guil,R., Lopes,P., Salovey, P., y Gil- Olarte, P.(2006). Emotional Intelligence and social and academia adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, M., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Díez, I., Soler, J., & Samper, P. (1999). El razonamiento prosocial en la infancia y en la adolescencia. Un estudio empírico. En Pérez Delgado & Mestre, M. *Psicología moral y crecimiento personal*. España: Ariel.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A., y Díez, I.(2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos.*Rev. de Psicol. Gral y Aplic.*,54(4),691-703.

- Mikulincer, M., Shaver, P., y Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Molero, M. C., Sainz V. E., y Esteban M. C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*. Fundación universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia.
- Molperces, P. M<sup>a</sup> A., Llinares Insa, L.I., y Musitu Ochoa, G. (2001). Estilos de disciplina familiar y prioridades de valor en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(3), 49-67.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Moreno, M.C. (1989). El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 60-62.
- Moreno, G. Balbina de la Paz y Benito, P. M. P. (2000). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría general de educación y formación profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Edita: Secretaría General Técnica.
- Moreno, J. M., y Torrego, J. C. (1999). Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Madrid: U.N.E.D
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.

- Nelis, D., Quidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). "Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?" *Personality and Individual Differences*, 47.
- Newsome, S., Day, A. L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., y Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66.
- Obiols, S. M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Ocaña, V. L., y Martín, R. N. (2011). Desarrollo socioafectivo. Ediciones Paraninfo, S.A.
- Orden 5 de Agosto de 2008( boja núm.169).
- Ortega, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de violencia. En R. Ortega y colb. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., y Del Rey, R.(2003). La violencia escolar. Estrategias de prevención. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortiz, M.J., Fuentes, M.J., y López, F. (1999): Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), Desarrollo psicológico y educación, Vol.1. *Psicología evolutiva* (151-176) Madrid, Alianza.

- Osorio de Rebellón, A., Rivas, S., Jokin de Irala, M., y López, C. (2009). Evaluación de los estilos educativos parentales en una muestra de estudiantes filipinos: implicaciones educativas. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 14, 13-37.
- Osorio, F. (2006): *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.
- Palacios, J., y González, M.M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (277-295) Madrid, Alianza.
- Palacios, J., y Moreno, M. C. (1994): Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (157-188). Madrid, Síntesis.
- Palacios, J., Moreno, M.C., e Hidalgo, M. V. (1998): Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (181-200). Madrid, Alianza.
- Palacios, J., y Rodrigo, M. J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (25-44) Madrid, Alianza.
- Phares, V., Fields, S., y Kamboukos, D. (2009). Fathers' and mothers' involvement with their adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 1-9.
- Palomera, R. (2005). Validez del constructo y desarrollo de la inteligencia emocional (Validity of the construct and the development of emotional intelligence). Unpublished doctoral thesis. Universidad Nacional de educación a Distancia, Spain.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M.A.(2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la

- calidad educativa (Are teachers perceived with emotional intelligence? Possible consequences on the quality of education). *Revista de Educación*, 341,687-703.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36.
- Peralbo Uzquiano, M., y Fernández Amado, M<sup>a</sup>. L. (2003). Estructura familiar y rendimiento escolar en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 309-322.
- Pérez De Pablos, S. (2003). El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos. Madrid: Santillana.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36.
- Rabazo M, M. J., y Moreno, M.J.M. (2006). Estilo interactivo durante la lectura de cuentos infantiles de contenido engañoso. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*,4(3),493-512.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2003). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. Manuscrito remitido para publicación.
- Ríos, J. A. (1998). El malestar en la familia. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Roa, L., & del Barrio, M. V. (2001). Adaptación del Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33
- Rodrigo, M.J. (2003). Programas de apoyo a las necesidades de los padres. Ponencia en el simposio Las relaciones padres-hijos: necesidades de apoyo a las familias. Save the Children. Madrid:Exlibris.

- Rodrigo, M.J., y Acuña, M. (1998): El escenario y el currículum educativo familiar. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.), Familia y desarrollo humano (261-276) Madrid, Alianza.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998): Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (Coords.), Familia y desarrollo humano (45-70) Madrid, Alianza.
- Rodríguez, R. I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza - aprendizaje: concepto y componentes. revista digital “ *innovación y experiencias educativas*” 14.
- Rubin, M. M. (1999). Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents. Tesis doctoral no publicada. Immaculata College, Immaculata, PA, Estados Unidos.
- Ruiz de Miguel, C. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1),289-304.
- Sánchez, N.M.T., Fernández- Berrocal, P., Montanés, J., y Latorre, J.M.( 2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competences in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Sánchez, N.M.T., Fernández- Berrocal,P., Montañés, R.J. y Latorre. P.J.M.(2008).¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. Revista electrónica de investigación psicoeducativa15, 6(2),455-474.

- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, .E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden,C.J., y Dorn-heim,L.(1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., y Wendorf,G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Soares, I., & Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos, Contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 177-195.
- Sroufe, A., Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27,90-126
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996). The triarchic theory of intelligence. En D.P. Flanagan,J.L. Genshaft, & P.L. Harrison (Eds.), *Beyond traditional intellectual assessment: Contemporary and emerging theories, test, and issues* (pp. 92-104). Nueva York: Guilford Press.
- Sternberg, R. J., & Clinkenbeard, P. (1995). A triarchic view of identifying,teaching, and assessing gifted children. *Roepers Review*, 17 (4), 255-260.
- Steinberg, L., Elmen, J.D., y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Developmnet*, 60(6), 1424-1436.

- Sureda, G.I., y Colom, B. J. (2002): «Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- Thorndike, E. L.(1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Torío, L.S., Peña C. J. V., e Inda C.M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torío, L.S, Peña, C. J. V ., y Rodríguez, M. M.<sup>a</sup> C (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. Ediciones Universidad de Salamanca. *Teor. educ.* 20, 151-178.
- Torrego, J.C. (Coord) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrente, G., y Vazsonyi, A.T. (2008). The salience of the family in antisocial and delinquent behavior among spanish adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 169, 187-197.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, T. M. V., y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*,44, Agosto,175-189.
- Trianes, M,V., y Fernández – Figarés, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bower.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Trujillo, F. M. M., y Rivas, T. L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*,15 (25). Bogotá.

- Villarroel, G. (1990). «Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño», en *Estudios Pedagógicos*, 16. Universidad Austral. Chile.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (279-296). Nueva York: Guilford Press.
- Williams, W.M., y Sternberg, R.J. (2002). How parents can maximize children's cognitive abilities. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, 5. Practical issues in parenting (169-194) Mahwah, NJ, Erlbaum.