

25
AÑOS
1993 | 2018



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

La inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de educación primaria.

Emotional Intelligence and Academic Performance in Primary School Students.

Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

Autora: Nuria Fernández Cañadas

Titulación: Grado en Educación Primaria

Director: Prof. Dr. Francisco Javier Peralta Sánchez

Convocatoria: Junio 2019

Contenido

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL	4
1. LAS EMOCIONES	4
1.1. La educación emocional.....	5
1.2. CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA	5
1.2.1. Evolución del concepto de inteligencia	5
1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	6
1.3.1 Perspectivas de la inteligencia emocional.....	9
1.3.2 Principios de la inteligencia emocional	10
1.3.3 Modelos de inteligencia emocional	10
CAPÍTULO 2: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	12
2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR RENDIMIENTO ACADÉMICO?	12
2.1. Factores que afectan al rendimiento académico.....	13
CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	15
3. RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	15
MARCO EMPÍRICO	16
Objetivos generales	16
Objetivos específicos.....	16
Hipótesis de estudio.....	17
Participantes	17
Instrumentos.....	18
Procedimientos.....	19
Análisis de datos	19
Resultados.....	20
Discusión y conclusiones	23
Prospectivas de futuro y limitaciones.....	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
ANEXOS	30



Anexo 1: Resultados descriptivos.....	30
Anexo 2: Resultados de asociación	35
Anexo 3: Instrumento.....	36

RESUMEN

Este trabajo de investigación se ha centrado en la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el alumnado de educación primaria. Autores como Salovey y Mayer fueron quienes nos acercaron el concepto de inteligencia emocional y sabemos que influye de manera importante en muchos aspectos de nuestras vidas, pero ¿Guarda o no relación el rendimiento académico de una persona y el cómo esté desarrollado su nivel de inteligencia emocional? A partir de esta pregunta nuestro objetivo principal ha sido llevar a cabo un análisis que nos demuestre si hay o no una relación entre los factores de la inteligencia emocional del inventario de BarOn que es el instrumento que vamos a utilizar para la presente investigación, y las diferentes áreas de aprendizaje de Educación Primaria. Para llevar a cabo nuestra investigación analizamos una muestra de 22 sujetos, todos de 1º de Educación Primaria pertenecientes a una clase bastante heterogénea. La investigación consistió en el análisis de las respuestas obtenidas a través del cuestionario de BarOn, para la inteligencia emocional; y para su rendimiento académico consultamos las calificaciones escolares obtenidas el segundo trimestre. Mediante el análisis estadístico hemos podido comprobar si existe o no relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y si factores como el repetir curso o no y la etnia influyen en ambos. Gracias a los resultados obtenidos hemos podido prestar atención a resultados muy significativos que nos han servido de gran ayuda para cumplir nuestros objetivos y verificar nuestras hipótesis.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, educación primaria.

ABSTRACT

This researchwork has focused on the relationship between emotional intelligence and academic performance in primary school students. Authors such as Salovey and Mayer brought the concept of emotional intelligence to us and we know that it has an important influence on many aspects of our lives, but does it or does it not relate to a person's academic performance and how well developed their level of emotional intelligence is? Based on this question, our main objective has been to carry out an analysis that demonstrates whether or not there is a relationship between the emotional intelligence factors of BarOn's inventory which is the instrument we are going to use for this research, and the different learning of primary education. In order to carry out our research, we analyzed a sample of 22 subjects, all from 1st Primary Education belonging to a fairly heterogeneous class. The research consisted in the analysis of the answers obtained through the BarOn questionnaire, for emotional intelligence; and for their academic performance we consulted the school grades obtained in the second trimester. Through statistical analysis we have been able to verify whether or not there is a relationship between emotional intelligence and academic performance, and whether factors such as grade repetition or not and ethnicity influence both. Thanks to the results obtained, we have been able to pay attention to very significant results that have been of great help to us in meeting our objectives and verifying our hypotheses.

Key words: emotional intelligence, academic performance, primary school students.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de Grado de Educación Primaria trata de una investigación sobre la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria, en este caso en primero de primaria.

El concepto de inteligencia emocional fue inspirado por Salovey y Mayer (1990), pero fue gracias a Goleman (1995) cuando alcanzó popularidad y logró ser conocido. (Goleman, 1995; citado en Duque, 2012) definió la inteligencia emocional como la habilidad para manejar nuestras propias emociones y darles uso para nuestro beneficio y rendimiento, por lo que nos paramos a pensar si esta habilidad también tendría repercusión a la hora de beneficiar el rendimiento académico en la escuela. En nuestro caso al indagar sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, encontramos afirmaciones tales como que el coeficiente intelectual es uno de los predictores que más influye en el rendimiento académico y en el triunfo profesional. (Cherniss, 2004; citado en Duque, 2012). Por lo que se propuso indagar sobre este tema y poder afirmar mediante una investigación si existe o no relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

El porqué de este trabajo es debido a que desde que comencé la carrera, siempre me había llamado la atención el tema de las emociones en los niños/as, sobre todo al cursar asignaturas como psicología del desarrollo y psicología de la educación, ya que me resultaron muy interesantes y decidí que quería aprender más sobre esos temas. Pero ha sido este año en mis prácticas cuando más curiosidad me ha provocado, debido a que he podido observar que los alumnos/as que peor van en clase y que peores notas sacan, son aquellos que a mi parecer están menos formados emocionalmente, es decir, que menos saben manejar sus emociones y cómo actuar en diferentes situaciones.

Por ello me pareció que sería buena idea que la temática de mi trabajo fin de grado fuera esta, ya que me serviría para conocer si tiene o no relación la inteligencia emocional de un niño o niña, con su rendimiento académico en las notas escolares y porque en el caso de que si tuviera relación podría utilizarlo para intentar compensar esas carencias emocionales y que el alumnado pueda mejorar tanto el manejo de sus emociones como sus notas académicas.

El presente trabajo tiene la siguiente estructura: En primer lugar está el marco teórico, dividido en tres capítulos: El primer capítulo trata sobre la inteligencia emocional, en donde se explica que son las emociones, qué es la inteligencia emocional o que modelos de inteligencia

emocional existen. En el segundo capítulo se habla sobre el rendimiento académico y los factores que le afectan, que son: El tiempo dedicado a los deberes, el entorno familiar y el entorno escolar. Y en el tercero se ha indagado sobre estudios que han tratado las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. LAS EMOCIONES

Antes de adentrarnos en el campo de la educación emocional, es necesario tener claro que son las emociones, debido a que son el factor principal de las cuestiones que vamos a plantearnos. Tal y como explica Bisquerra (2016 p.21) “Las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias.” También podemos destacar que “La principal función de las emociones es detectar y preparar los sistemas de respuesta, de este modo, según aumenta la intensidad emocional también lo hace la velocidad de respuesta a los estímulos ambientales, favoreciendo la supervivencia de la especie” (Scherer, 1996; citado en García, 2013).

Según (Martínez-Sánchez, Páez y Ramos, 2005; citado en García, 2013) entre las principales funciones de las emociones encontraríamos las siguientes:

Las funciones intrapersonales: Esta función nos permite llevar a cabo conductas que pueden sernos de ayuda en determinadas situaciones, y también nos ayudan en el momento de tomar decisiones ya que benefician la capacidad de razonar.

Las funciones interpersonales: Esta función se refiere a la capacidad de las personas de expresar sus emociones mediante la expresión facial o la corporal (gestos, movimientos...), aunque no siempre es necesario mostrar a los demás nuestras emociones de esta manera, a veces no es recomendable expresarlas ya que dependiendo de la situación pueden tener efectos negativos.

Según (Schward y Clore, 1983; citado en García, 2016) la principal función de las emociones es que las demás personas tengan constancia de la información de una persona, aunque también nos permite conocer información interna, por lo que comunica información

tanto a las demás personas como a uno mismo. Las emociones posibilitan que las personas apreciemos si un hecho es positivo o negativo, si es placentero o no lo es dependiendo de si ese hecho nos ha gustado o no, por lo que se destaca la importancia que tienen los estímulos.

Un dato a destacar que va a ser de relevancia en este trabajo, es que las emociones y la motivación tienen varias cosas en común y están relacionados, lo que quiere decir es que las emociones motivan indirectamente a que las personas se motiven a realizar algo, por ejemplo, que una persona esté llorando motiva a otra a brindarle su ayuda o a apoyarla.

1.1. La educación emocional

Se entiende como educación emocional la respuesta educativa que se brinda a las necesidades sociales que no son atendidas de manera eficaz o con demasiada suficiencia en las áreas académicas de ámbito ordinario. Con necesidades sociales se hace referencia a la ansiedad, la depresión, la violencia, el estrés, etc. Dentro de la educación emocional encontramos diferentes tipos de contenidos que son: las inteligencias múltiples, el bienestar, la emoción, la inteligencia emocional y las competencias emocionales, formadas por: las habilidades de la vida y el bienestar, la conciencia emocional, la competencia social, la regulación emocional y la autonomía personal. (Bisquerra, 2011). De los diferentes tipos de contenidos que encontramos en la educación emocional, en este trabajo vamos a centrarnos en la inteligencia emocional.

1.2. CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA

1.2.1. Evolución del concepto de inteligencia

¿Qué es la inteligencia? En los últimos años este concepto ha sido objeto de análisis desde distintas perspectivas. La primera visión que se tuvo sobre la inteligencia fue por parte de Broca (1824- 1880), que se dedicó a estudiar el cráneo del ser humano y sus correspondientes características, a la vez que Broca, Galton (1822-1911) y Wundt (1832-1911) también realizaron investigaciones sobre los procesos mentales. (Fernández, 2013).

Con el paso de los años se llegó a una visión estructuralista de la inteligencia, esta visión clasificaba a las personas en función del Coeficiente Intelectual (término que introdujo Stern en 1912) que poseían, considerándose que eran más inteligentes las personas con un mayor

coeficiente intelectual. Años más tarde se produjo un enfoque cognitivo que destacó la evolución de las capacidades de las personas, lo que dio lugar a la interpretación de la cognición como una especie de todo que está constituido por múltiples inteligencias que Gardner (1994) identificó como: la inteligencia lingüística, la musical, la espacial, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia cinético-corporal, la naturalista y la inteligencia intrapersonal e interpersonal. (Binet, 1978; Piaget, 1979; citado en Fernández, 2013) y (Hernández, 2018).

Cabe destacar que existen muchos modelos que se han planteado para detallar el constructo de inteligencia y sus diferentes. Entre los que se encuentran: los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); las teorías del procesamiento de la información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrandiz, 2001: p.15-38; citado en Fernández, 2013)

Entre los diferentes tipos de inteligencia existentes, podemos destacar tres de las más populares en los últimos años, como son la inteligencia académica, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples.

La inteligencia académica hace referencia al tradicional concepto de inteligencia. La inteligencia debe su gran importancia a los test de inteligencia que llevan realizándose desde hace muchos años, cuyo objetivo ha sido pronosticar el éxito académico, por lo que los test de inteligencia, la inteligencia y la educación han sido siempre elementos de vital importancia en la psicopedagogía durante el siglo XX. (Fernández, 2013)

En cuanto a la teoría de las inteligencias múltiples fue originada por H. Gardner, quién puso en duda el Coeficiente Intelectual y su validez proponiendo las inteligencias múltiples como una posible y más adecuada alternativa al CI. (Gardner, 1995; citado en Fernández, 2013) diferencia siete inteligencias en la teoría de las inteligencias múltiples que son las siguientes: Inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Dentro de estas siete inteligencias las que guardan relación con la inteligencia emocional son la inteligencia personal y la intrapersonal.

1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional es un concepto que afortunadamente en los últimos años está alcanzando bastante popularidad y está siendo considerado un factor de gran importancia a la

hora de educar a los niños/as y de inculcar a los jóvenes, si nos remontamos años atrás encontramos diferentes definiciones sobre qué es la inteligencia emocional.

Este concepto presenta antecedentes del campo de la inteligencia y de las emociones, cómo su propio nombre indica, en cuanto a antecedentes del campo de la inteligencia encontramos entre otros: la inteligencia académica o la teoría de las inteligencias múltiples, comentadas en el apartado anterior. Si nos dirigimos a las emociones, vertientes de la psicología como la psicología humanística comenzaron a centrar su atención en el mundo de las emociones en la mitad del siglo XX, defendiendo que las personas sienten o tienen la necesidad de encontrar su bienestar propio y sentir sus emociones. Destaca el trabajo que Payne llevó a cabo en 1986, el llamado «*A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire*», este es uno de los primeros documentos que trata sobre la inteligencia emocional, hace alusión a la educación de dicha inteligencia, en este documento se habla sobre que es importante que las escuelas enseñen a los niños respuestas emocionales, y que si se permite llegar a la ignorancia de las emociones, esta podría llegar a ser destructiva. (Fernández, 2013).

(Gardner, 1993; citado en García y Giménez, 2010) define la inteligencia emocional como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”. A partir de los años 90 otros autores como John Mayer, Peter Salovey o Daniel Goleman demostraron y divulgaron la importancia de la inteligencia emocional en nuestra vida. Salovey y Mayer fueron los dos autores que introdujeron el concepto de inteligencia emocional, definiéndola como la habilidad que poseían las personas de prestar atención, de entender y de regular las emociones y los sentimientos tanto como los propios como los de los demás e indicar el pensamiento y la conducta. (Ferragut y Fierro, 2012)

Uno de los principales autores que trató la inteligencia emocional fue Goleman. Que definió la inteligencia emocional como el grupo de actitudes, destrezas, competencias y habilidades que fijan la conducta de una persona, sus propias reacciones e incluso sus estados mentales. En 1998 Goleman redactó una nueva definición en la que explicaba que la inteligencia emocional era la capacidad que tenían las personas para identificar tanto sus propios sentimientos como los de otras personas, y la capacidad de dirigir de manera adecuada las relaciones. Bar-On la define como un grupo de competencias, habilidades no cognitivas y capacidades que intervienen en la propia habilidad de poseer éxito. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997; citados en García y Giménez, 2010)

La inteligencia emocional conlleva que las personas aprendan a dirigir sus emociones para que trabajen a su favor (Garaigordobil y Oñederra, 2010; citado en García, 2016)

Una de las más recientes concepciones sobre este concepto viene de la mano de (Checa y Berrocal, 2019) que definen la inteligencia emocional como una forma única de inteligencia que se entiende como la integración de habilidades tales como: utilizar, gestionar, regular y comprender las diversas emociones.

García (2016) afirma que hay una enorme cantidad de investigaciones que sostienen la idea de que la inteligencia emocional sirve como predictor de la salud y del bienestar de las personas, y que este concepto también guarda relación con la salud mental ya sea como diferentes niveles de depresión, estrés o ansiedad, y en aspectos positivos como la empatía, buenas relaciones sociales y familiares, satisfacción y bienestar en el trabajo, etc.

La inteligencia emocional no se centra única y exclusivamente al intelecto de cada persona, es decir a su inteligencia propia, sino que también va dirigida a las características propias de la personalidad como son las capacidades emocionales y las capacidades sociales. Que un sujeto tenga un CE (coeficiente emocional) bastante elevado puede ser un factor más importante para lograr el éxito en la vida que el disponer de un coeficiente intelectual alto. (Platero, 2013)

Según (Mehrabian, 1996; citado en García y Giménez, 2010) la inteligencia emocional comprende habilidades tales como:

- Ser capaz de percibir tanto las emociones propias o las de otra persona.
- Dominar las propias emociones y saber con qué tipo de emociones responder en diferentes situaciones.
- Ser partícipe de relaciones en donde las emociones se conecten tanto con la consideración como con el respeto.
- Trabajar de una manera que sea gratificante emocionalmente.

Además, la inteligencia emocional introduce dos importantes competencias del ser humano que son: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal puede definirse como la capacidad que tienen las personas de conocerse a ellos mismos, y de disponer de autodominio, autoestima y amor hacia su propio ser, se refiere a la capacidad de las personas de acceder a sus propias emociones y sentimientos y saber diferenciarlas. Por otro lado, la inteligencia interpersonal es la capacidad de la que disponen las

personas que le permite comprender y dar respuesta a las emociones, sentimientos o ánimo de otra persona, destacando conceptos como la empatía, que es una capacidad que permite a una persona poder sentir lo que siente la otra persona, es decir, comprenderle perfectamente y ponerse en su situación, se crea a partir de discrepancias entre los estados de ánimo de otras personas, sus intenciones y motivaciones. (Cabanas y Sánchez, 2012; citado en Ariza, 2017) y (Gardner, 1995; citado en Valenzuela y Portillo, 2018).

1.3.1 Perspectivas de la inteligencia emocional

En primer lugar encontramos la perspectiva de inteligencia emocional como habilidades cognitivas, los sujetos hacen uso de su capacidad cognitiva para utilizar sus emociones, manejarlas o reconocerlas, Esta capacidad de inteligencia emocional como habilidad ha sido objeto de investigación basándose en el modelo de Salovey y Mayer (1990), este modelo expuso la existencia de cuatro habilidades que tienen relación con las emociones, que son: la percepción, la comprensión, la facilitación y la gestión de las distintas emociones. Aunque en las últimas investigaciones sobre esta capacidad se llegó a la conclusión de que la inteligencia emocional es un subdominio de la capacidad cognitiva general. (Mayer y Salovey, 1997; Van Rooy y Viswesvaran, 2004; MacCann, 2010; citado en Hughes y Evans, 2018).

En segundo lugar está la inteligencia emocional como los rasgos de personalidad, qué es denominada “rasgo de la EI”, esta capacidad es distinta a la de habilidad, cuando hablamos de rasgos de personalidad hacemos referencia a una recopilación de personalidad que guarda relación con el afecto. (Hughes y Evans, 2018).

En tercer lugar, encontramos la inteligencia emocional como una regulación de la emoción, lo que significa que el sujeto utiliza las emociones para lograr más fácilmente lo que pretende conseguir, coloquialmente hablando podríamos decir que la regulación de las emociones se refiere a saber qué acción hay que llevar a cabo para conseguir la emoción que queremos. Tal y como explica Gross (1998, 2015) hay cinco maneras de regular las emociones qué son: seleccionar la situación, modificar la situación, desplegar la atención, un cambio cognitivo y la modulación de la respuesta, este mismo autor sugirió tres antecedentes clave para la manifestación de la regulación de las emociones qué son: identificación, selección e implementación. (Hughes y Evans, 2018).

Hughes y Evans (2018) defienden que para investigar las competencias o habilidades emocionales es recomendable prestar atención a los modelos de regulación emocional, debido a que están basados en una teoría construida de manera más sólida.

1.3.2 Principios de la inteligencia emocional

Para que podamos lograr una adecuada inteligencia emocional es necesario facilitar unos principios básicos, que según (Gómez, Lapera y Espí, 2000; citado en García y Giménez, 2010) son los siguientes:

- *El autoconocimiento*, que hace referencia a la capacidad que tienen las personas de conocerse a ellos mismos, y saber tanto sus debilidades como sus fortalezas.
- *El autocontrol*, que es la capacidad para saber cómo dominar los impulsos y lograr mantenerse calmado.
- *La automotivación*, que es la destreza para lograr llevar a cabo las cosas mediante uno mismo.
- *La empatía*, que es la aptitud para comprender a las demás personas y ponerse en su situación.
- *Las habilidades sociales*, es un principio muy importante, que se entiende como la capacidad que tienen las personas para poder relacionarse con otras.
- *La asertividad*, que se trata de que las personas sepan justificar sus propias ideas, que sean capaces de enfrentarse a los demás y que sepan aceptar las críticas como una manera de mejorar.
- *La proactividad*, que es la aptitud de lograr decidir ser los primeros en buscar oportunidades o solucionar problemas.
- *La creatividad*, que se refiere a la capacidad de las personas de tener una visión del mundo diferente.

1.3.3 Modelos de inteligencia emocional

Los principales modelos existentes de inteligencia emocional pueden clasificarse en mixtos, de habilidades y otros modelos que terminan de complementar a los dos anteriores, aunque en este apartado, vamos a centrarnos en los modelos mixtos y los modelos de habilidades.

- Los modelos mixtos:

Los dos autores que destacan en cuanto a modelos mixtos son Goleman (1995) y Bar-On (1997).

Goleman constituye que existe el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) y que los dos se complementan entre sí. Es decir una persona con un bajo CI y un alto CE, y otra persona con un alto CE y un bajo CI pueden llegar a conseguir lo mismo. Según Goleman y su modelo: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales son los principales componentes que forman la Inteligencia Emocional. (García y Giménez, 2010).

El modelo de Bar-On está formado en su mayoría por el componente interpersonal, el componente intrapersonal, los componentes para mantener el estrés, los de adaptabilidad y los del estado de ánimo, destacando el componente interpersonal y el intrapersonal. El componente interpersonal está formado por la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social. Y el intrapersonal, está integrado por la comprensión emocional de uno mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia (García y Giménez, 2010)

- Los modelos de habilidades

Estos modelos son los que cimientan el concepto de inteligencia emocional en las habilidades que permiten procesar la información de las emociones. Los modelos de habilidades no circunscriben componentes de factores personales, sino que defienden que existen unas habilidades cognitivas que nos permiten distinguir, expresar, autorregular y utilizar nuestras emociones de manera inteligente. Entre los modelos de habilidades destaca el modelo de Salovey y Mayer, que se ha convertido en uno de los más famosos y más manejados. Este modelo instauro varios tipos de habilidades que se hallan en el interior de las personas y que se han de reforzar, las diferentes habilidades que se encuentran en este modelo son: la percepción emocional, que hace referencia a la habilidad que tienen las personas para identificar las diferentes emociones tanto en ellos mismos como en las demás personas, la facilitación emocional del pensamiento que es la destreza que tienen las personas para relacionar las emociones con otro tipo de sensaciones, la comprensión emocional, la dirección emocional y la regulación de las emociones para causar el desarrollo personal. (García y Giménez, 2010).

CAPÍTULO 2: EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR RENDIMIENTO ACADÉMICO?

La educación es un proceso que permite a los alumnos y alumnas, socializar entre ellos y enriquecerse de cultura. Mediante la educación se intenta lograr el desarrollo de capacidades físicas e intelectuales, habilidades, técnicas de la mejora del estudio y aprender a comportarse de manera acorde a cada situación.

Que exista una educación en valores es de vital importancia para que dispongamos de una educación de calidad en los centros educativos, debido a que fomenta cambios e innovaciones, que hace que tanto todos los alumnos como profesores sientan que son valorados y respetados por los demás.

(Vildoso, 2003; citado en Sánchez, 2014) descubrió que una baja autoestima interviene de forma negativa en el rendimiento académico. La autoestima es uno de los valores más esenciales en la educación, ya que es un sentimiento que nos ayuda a valorarnos a nosotros mismos, este es un valor que puede aprenderse, cambiarse y mejorarse con el tiempo, es importante que los alumnos y alumnas tengan la capacidad de utilizar de manera correcta sus potencialidades para mejorar y resolver los problemas, lo que requiere una auto valorización.

Como lo define (Garbanzo, 2007; citado en Martín et al, 2016, p.2166), el rendimiento académico “Es el resultado cuantitativo obtenido durante el proceso de aprendizaje, en base a las evaluaciones realizadas por los docentes con pruebas objetivas de evaluación”

El rendimiento académico es un término que siempre ha estado relacionado a los resultados que se obtienen en diferentes pruebas, basados principalmente en el cociente intelectual de la persona evaluada, asociándolo a la capacidad de lograr buenas calificaciones y restándole importancia a otras capacidades personales. Dentro de estas capacidades se encuentran dimensiones muy importantes como la inteligencia emocional o la personalidad. Con el paso de los años y tras muchas investigaciones, se puede afirmar que actualmente el equilibrio personal es considerado como un factor clave para poder obtener un rendimiento académico mejor, con equilibrio personal se hace referencia a tener conocimiento de nuestras propias emociones y ser capaces de recomponerlas ante los problemas. (Ferragut y Fierro, 2012) (Martín, García, Izquierdo y Domingo, 2016).

2.1. Factores que afectan al rendimiento académico

En los inicios del estudio del porqué de un bajo rendimiento académico en el alumnado, se consideraba que se debía únicamente al carácter y al nivel de inteligencia que tenía, por lo que la mayor parte de las investigaciones realizadas se centraban en la personalidad del alumnado, centrandolo el interés en la motivación. (Lozano, 2003; citado en García y Cantón, 2016).

Con el paso del tiempo, se ha descubierto qué existen diferentes factores y variables que influyen notablemente en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria. A continuación se van a explicar más detalladamente algunos de los factores que bajo la temática de este trabajo son los de mayor importancia:

- El tiempo dedicado a los deberes.

Diferentes investigaciones han demostrado que el tiempo que los alumnos/as emplean en realizar sus deberes incurre en su rendimiento académico. El esfuerzo que los niños y niñas destinan a la realización de sus deberes ha mostrado que tiene un mayor impacto en el rendimiento académico que el tiempo que dedican a la realización de los mismos. (Trautwein, Ludtke, Schnyder y Niggli, 2006; citado en Valle et al., 2015). Diversos estudios también han demostrado, que los niños y niñas que invierten más tiempo a sus tareas no tienen por qué lograr mejores notas que los demás. (Valle et al., 2015). (Ferrera, López y Chaparro, 2014)

- Las familias.

En las primeras etapas educativas las familias junto a la escuela cumplen una función socializadora. (Ruiz, 2001; citado en García y Cantón, 2016).

Diferentes estudios realizados han demostrado que existe una relación entre las condiciones y características personales de las familias de los alumnos/as (nivel educativo, situación económica de los padres, posición social y los recursos de los que disponen cómo libros, materiales didácticos, apoyo y ayuda de los padres) y los resultados de éstos en la escuela. (Martínez, 1992; Molero, 2003; citados en Ferrera et al., 2014).

También afirman que el nivel educativo y la profesión que ejercen los padres son los factores que más influyen en el rendimiento académico. En muchos estudios se considera que el nivel educativo que tiene la madre es el factor que explica principalmente el rendimiento académico del hijo. (Anghel y Cabrales, 2010; Entwisle y Astone, 1994; Carneiro y Heckman,

2003; citados en Ferrera et al., 2014). Un aspecto que también se considera muy importante dentro del factor familia, son las expectativas que los padres tienen sobre sus hijos y el tipo de prácticas educativas o el tiempo que invierten en trabajar con ellos en el hogar. (Barca, Mascarenhas, Morán, 2012; citado en García y Cantón, 2016)

- La escuela en la que se encuentra el alumnado escolarizado.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela comparte una función socializadora junto a las familias, y además tiene una repercusión muy importante en el rendimiento académico del alumnado.

El ambiente en el que se organiza la escuela, el currículum utilizado, los años de práctica y el nivel educativo del equipo docente entre otros, intervienen en el rendimiento académico del alumnado, por lo que la OCDE en 2011 propuso crear programas de desarrollo para los colegios que presentan un rendimiento académico bajo, aumentar la relación entre los docentes y el alumnado de manera positiva y conseguir una mejoría entre la comunicación de los padres y la escuela. (García y Cantón, 2016)

Sabemos que tal y como afirma (McEwan, 2001; citado en Ferrera et al., 2014) los alumnos/as escolarizados en colegios privados y los concertados ofrecen un mejor rendimiento académico que el de los colegios públicos. En cambio otros autores como (Calero y Escardíbul, 2017; Perelman y Santín 2011; citados en Ferrera et al., 2014) defienden que estas disimilitudes entre colegios privados y colegios públicos son debidas al diferente tipo de alumnado que se encuentran escolarizados en ambos tipos de centros, ya que en los centros públicos se suelen escolarizar la mayoría de los alumnos/as pertenecientes al nivel socioeconómico bajo.

En el rendimiento académico no intervienen únicamente factores personales, sino que además también está condicionado por factores externos como la familia, qué es donde el alumno u alumna se desarrolla y la escuela donde el alumnado va creciendo y pasa gran parte de las etapas de su vida. (García y Cantón, 2016).

CAPÍTULO 3: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

3. RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Las emociones intervienen en la ejecución del rendimiento académico, influyendo de manera directa sobre el aprendizaje. La intervención en el entorno educativo debe basarse en la estabilidad, aunque no se pueden prescindir de las emociones que siguen al proceso educativo. Para poder lograr una efectividad mayor en la enseñanza del alumnado y en su aprendizaje, es recomendable que se introduzca el campo de las emociones en dicho proceso, debido a que cuando en la enseñanza se integran las emociones, los resultados académicos suelen ser superiores a los que se alcanzan en los procesos en los que no se tienen en cuenta las emociones. (Pacheco, Villagrán y Guzmán, 2015; citado en Pulido y Herrera, 2017).

La escuela tiene que enseñar al alumnado a ser emocionalmente más inteligente, para poder conseguir unos resultados académicos gratificantes para ellos. Ya que si echamos la vista atrás y nos dirigimos a hace unos cuantos años podemos afirmar que tanto la afectividad como las emociones han sido dos dimensiones olvidadas en la educación, y la escuela tradicional ha tenido siempre como foco de atención el expediente académico de los niños y las niñas, sin otorgarle al estado emocional la importancia que merece. (Valenzuela y Portillo, 2018).

El rendimiento académico trata en lograr los objetivos que el alumnado se propone, éste es el resultado tanto de los procesos cognitivos y metacognitivos del alumnado, y de sus capacidades internas como su propia autoestima, su autoconcepto o la motivación. (González, 2005; citado en Ariza, 2017). Como se ha explicado en los apartados anteriores, la inteligencia emocional comprende la inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

Dentro de la inteligencia intrapersonal se encuentran conceptos como la motivación ésta se refiere al grupo de impulsos que consiguen que las personas realicen una acción, y ésta puede ser intrínseca (que se refiere a la que sucede sin que sea necesario un impulso del exterior) o extrínseca (que hace referencia a la que ocurre debido a estímulos exteriores y observables. (Ariza, 2017).

Gracias a la investigación realizada por (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; citados en Valenzuela y Portillo, 2018) *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la*

escuela, sabemos que el estado de ánimo del alumnado puede influir en el resultado final de sus notas, haciendo referencia a su rendimiento académico. Es decir, que si un alumno/a está feliz es más probable que esto ayude a conseguir unas mejores notas y un mayor esfuerzo, a que si éste se encuentra triste o enfadado.

La siguiente, realizada por (Pérez y Castejón, 2006; citados en Valenzuela y Portillo, 2018), llamada *Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, muestra que existen relaciones significativas entre variables referentes a la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Teniendo en cuenta otras investigaciones como las realizadas por Martín, García, Izquierdo y Domingo en 2016, se sabe que determinadas características de la personalidad intervienen en el rendimiento académico (en este caso de alumnos/as universitarios).

En cuanto al ambiente escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se puede afirmar que las aulas son un lugar donde los alumnos/as conviven, y que por lo tanto la socialización está definida por emociones, en donde las más angustiosas como la ansiedad, el miedo o el estrés, producen modificaciones en el comportamiento del alumnado que repercuten en su aprendizaje, debido a que entorpecen que éste logre alcanzar la motivación, la concentración, etc. Por lo que si el entorno en el que se dan los aprendizajes del alumnado por parte de los maestros o maestras, consigue originar en el alumnado sensación de bienestar, empatía o positividad, esto ayudará al desarrollo positivo de la inteligencia emocional, que interviene en el rendimiento académico. (Ariza, 2017).

MARCO EMPÍRICO

Objetivos generales

1. Analizar si existe relación entre los diferentes factores de inteligencia emocional del inventario de BarOn y las distintas áreas de aprendizaje en educación primaria.

Objetivos específicos

1. Investigar si existe relación entre el género de los participantes y los diferentes factores del inventario de BarOn así como en relación a las distintas áreas de rendimiento académico.

2. Considerar si existe relación entre haber repetido o no curso con los diferentes factores del inventario de BarOn así como en relación a las distintas áreas de rendimiento académico.

Hipótesis de estudio

H1: Esperamos encontrar porcentajes más elevados de inteligencia emocional en las niñas que en los niños.

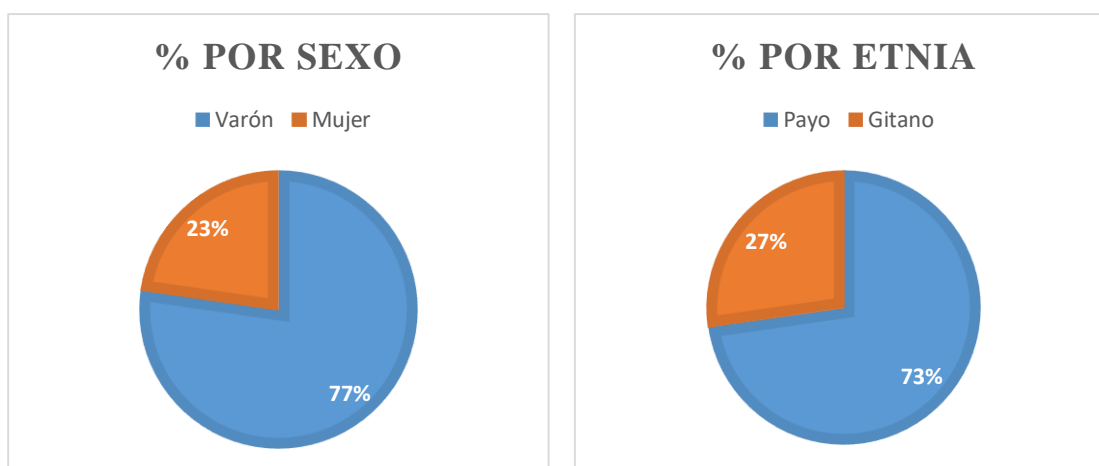
H2: Esperamos encontrar porcentajes más elevados de rendimiento académico en los niños que en las niñas.

H3: Esperamos encontrar una asociación positiva y muy significativa entre los distintos factores de inteligencia emocional del inventario de BarOn y el rendimiento académico.

H4: Esperamos encontrar diferencias de medias significativas cuando contemplamos la variable “repetidor/no repetidor”, a favor de los no repetidores, tanto en inteligencia emocional como en rendimiento académico.

Participantes

En el estudio han participado 22 sujetos, de los que 17 (77,3%) son varones y 5 (22,7%) son mujeres, de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años (media de edad= 6,41 y desviación típica .42), que cursan primero de educación primaria en un centro concertado de Almería capital. De la muestra participante, 16 sujetos son payos (72,7%) y 6 son de etnia gitana (27,3%). Al mismo tiempo, hay que considerar también que de los 22 sujetos, 19 cursan los estudios con el grupo edad que les corresponde, mientras que 3 son repetidores.



Instrumentos

Para este estudio se ha utilizado el inventario de BarOn, que tiene como objetivo principal evaluar un grupo de habilidades que no son cognitivas, un conjunto de destrezas y de competencias que repercuten en la habilidad que tenemos las personas para obtener el éxito en la manera de ajustarse en la presión que ejercen los ambientes. (BarOn, 1997; citado en Ugarriza y Pajares, 2005).

Este inventario nos da la capacidad de evaluar las distintas habilidades existentes en las competencias emocionales, que son: las interpersonales, intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo general. (Ugarriza y Pajares, 2005).

Tal y como nos explican Ugarriza y Pajares (2005. p19) “El inventario proporciona un cociente emocional total que expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias, así como una escala de impresión positiva que evalúa la percepción excesivamente favorable de sí mismo y un índice de inconsistencia que expresa la discrepancia de las respuestas a similares”.

El BarOn ICE: NA está compuesto por 60 ítems que se encuentran repartidos en 7 escalas. Existe otra escala cuya función es evaluar las respuestas que son inconsistentes. La escala utilizada es de tipo Likert y es de cuatro puntos, las personas que son evaluadas deben contestar a cada ítem a una de estas opciones de respuesta siendo el 1 muy rara vez, el 2 rara vez, el 3 a menudo y el 4 muy a menudo. (Ugarriza y Pajares, 2005).

Con respecto a la validez del cuestionario encontramos cuatro factores: Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y estado de ánimo general, y en cuanto a fiabilidad nos encontramos con un coeficiente alfa de .93 que para el coeficiente emocional total nos descubre la coherencia interna de dicho inventario. (Ugarriza, 2001).

Se ha realizado una adaptación a este instrumento, que consiste en que en vez de ser contestado por los alumnos/as, las preguntas han cambiado su receptor, siendo la tutora del grupo en este caso con ayuda de otros maestros/as que conocen con profundidad a todo el alumnado y han presenciado situaciones cotidianas realizadas por ellos/as, quiénes han contestado cada pregunta basándose en cada alumno, es decir las preguntas son las mismas, pero van enfocadas al profesorado, quiénes tienen que responder sobre cada alumno/a.

Por otro lado, para medir el rendimiento académico se han tomado como referencia las notas del segundo trimestre de cada sujeto evaluado, en las siguientes asignaturas: Ciencias

Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística, Inglés, Lengua y Matemáticas.

Procedimientos

El procedimiento para la cumplimentación del inventario de BarOn ha sido mediante la técnica de heteroinforme. Esto se debe a que dicho inventario está diseñado para ser aplicado en edades posteriores a la de los sujetos que han participado en este estudio. Para la cumplimentación de dichos cuestionarios se ha solicitado a la dirección del centro y a la tutora del curso los correspondientes permisos, garantizándoles tanto la confidencialidad de los resultados como el anonimato de la institución. En la cumplimentación de dicho inventario para cada uno de los sujetos, ha participado la tutora del curso y la alumna que presenta este TFG, ya que ambas tienen suficiente conocimiento de cada uno de los alumnos/as de la clase. La siguiente investigación se ha cumplimentado fuera de horario lectivo con total concentración.

Análisis de datos

Para la codificación de los datos ha sido utilizado el paquete estadístico SPSS versión 25, de la que se ha requerido licencia de uso de parte de la Universidad de Almería. Para este estudio se han llevado a cabo tres tipos de análisis.

En primer lugar, un análisis de tipo descriptivo, con el que se ha buscado tener en cuenta las cualidades de nuestra muestra y el comportamiento de todos los ítems y de todas las dimensiones del cuestionario empleado. Este análisis ha sido complementado con la realización de tablas cruzadas, en donde se ha tenido en cuenta la variable sexo (varón o mujer) en relación con los factores del cuestionario, y con las notas obtenidas en el segundo trimestre. Para poder realizar este análisis se sometió a la muestra a un análisis de cluster, en el que encontramos grupos altos, medios y bajos para los factores del cuestionario, y suspenso, aprobado, notable y sobresaliente, para las notas obtenidas en cada asignatura del trimestre.

En segundo lugar, se realizó un análisis, el cual consiste en realizar correlaciones de tipo bivariado (correlaciones de Pearson)

El último tipo de análisis que hemos llevado a cabo, nos ha servido para ver si hay diferencias de medias, es el (T-Student) en función del sexo, la etnia y si es repetidor o no.

Resultados

Para el F1: *intrapersonal*, los varones están repartidos en los grupos bajo, medio y alto en el 11.8%, el 41.2% y el 47.1% respectivamente. Las mujeres están repartidas en el grupo medio en 60% y en grupo alto el 40%.

Para el F2: *interpersonal*, los varones están repartidos en los grupos bajo, medio y alto en el 52.9%, el 35.3% y el 11.8%. Las mujeres están repartidas en los grupos bajo y medio en el 80% y el 20%.

Para el F3: *adaptabilidad*, los varones se encuentran repartidos en los grupos bajo con el 5.9%, medio con el 58.8% y alto con el 45.3%. Mientras que las mujeres se encuentran en los grupos medio y alto con el 60% y el 40%.

Para el F4: *manejo del estrés*, los varones están repartidos en los grupos bajo, medio y alto con el 23.5%, el 58.8% y el 17.6% respectivamente. Las mujeres están repartidas en los grupos bajo, medio y alto con el 40%, el 20% y el 40%.

Para el F5: *estado de ánimo general*, los varones están repartidos en los grupos bajo con el 5.9%, medio con el 58.8% y alto con el 35.3%. Mientras que las mujeres están repartidas en los grupos medio y alto con el 60% y el 40%.

Para el total del cuestionario de BarOn de inteligencia emocional, los varones están repartidos en los grupos bajo y alto con el 52.9% y el 47.1%. Las mujeres también se encuentran agrupadas en bajo y alto con el 60% y el 40%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Educación Artística*, los varones se encuentran entre aprobado con el 29.4%, notable con el 23.5% y sobresaliente con el 47.1%. Las mujeres se encuentran entre el notable y el sobresaliente, con el 60% y el 40%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Ciencias Naturales*, los varones se encuentran agrupados en suspenso con el 23.5%, aprobado con el 23.5%, notable con el 17.6% y sobresaliente con el 35.3%. Mientras que las mujeres están repartidas en suspenso con el 20%, aprobado con el 40%, notable con el 20% y sobresaliente con el 20%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Educación Física*, los varones están repartidos en aprobado con el 29.4%, notable con el 29.4% y sobresaliente con el 41.2%. Las mujeres están repartidas en aprobado con el 60% y sobresaliente con el 40%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Inglés*, los varones están repartidos en suspenso, aprobado, notable y sobresaliente con el 29.4%, el 17.6%, el 11.8% y el 41.2%. Las mujeres se encuentran repartidas en suspenso, aprobado, notable y sobresaliente con el 20%, el 40%, el 20% y el 20%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Lengua*, los varones están agrupados en suspenso con el 41.2%, notable con el 5.9% y sobresaliente con el 52.9%. Las mujeres se encuentran agrupadas en suspenso con el 40%, aprobado con el 40% y sobresaliente con el 20%.

Para el rendimiento académico, en la asignatura de *Matemáticas*, los varones están repartidos en suspenso con el 29.4%, aprobado con el 11.8%, notable con el 11.8% y sobresaliente con el 47.1% respectivamente. Mientras tanto las mujeres están repartidas en suspenso con el 20%, aprobado con el 40%, notable con el 20% y sobresaliente con el 20%.

El F1: *intrapersonal*, correlaciona de manera positiva muy significativa y muy alta con F3 *adaptabilidad* ($R=.82, p<.01$); También con F5 *estado de ánimo* ($R=.82, p<.01$); Y con la dimensión *total* ($R=.90, p<.01$). Correlaciona de manera negativa, significativa y moderada con F2 *interpersonal* ($R=-.43, p<.05$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F4 *manejo del estrés* ($R=.63, p<.01$).

El F2: *interpersonal*, correlaciona de manera negativa, muy significativa y moderada con F3 *adaptabilidad* ($R=-.56, p<0.1$); También con F5 *estado de ánimo* ($R=-.56, p<0.1$). Correlaciona de manera negativa y baja con F4 *manejo del estrés* ($R=-.34$); Y con la dimensión *total* ($R=-.27$).

El F3: *adaptabilidad*, correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F4 *manejo del estrés* ($R=.73, p<.01$); También con el F5 *estado de ánimo* ($R=.85, p<.01$); Y con la dimensión *total* ($R=.79, p<.01$).

El F4: *manejo del estrés*, correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F5 *estado de ánimo* ($R=.73, p<0.1$); Y también con la dimensión *total* ($R=.66, p<.01$).

El F5: *estado de ánimo*, correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con la dimensión *total* ($R=.66, p<.01$).

La asignatura *Educación Artística*, correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.81, p<.01$); También con F3 *adaptabilidad* ($R=.66, p<.01$); Y con F5 *estado de ánimo* ($R=.66, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y moderada con F2 *interpersonal* ($R=-.39$). Correlaciona de manera positiva, significativa y moderada con F4 *manejo del estrés* ($R=.42, p<.05$).

La asignatura de *Ciencias Naturales* y la de *Ciencias sociales* correlacionan de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.75, p<.01$); Y también con F5 *estado de ánimo* ($R=.77, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y baja con F2 *interpersonal* ($R=-.27$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F3 *adaptabilidad* ($R=.62, p<.01$). Correlaciona de manera positiva, significativa y moderada con F4 *manejo del estrés* ($R=.42, p<.05$).

La asignatura *Educación Física* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.69, p<.01$); También con F3 *adaptabilidad* ($R=.71, p<.01$); Y con F5 *estado de ánimo* ($R=.81, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y baja con F2 *interpersonal* ($R=-.27$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F4 *manejo del estrés* ($R=.59, p<.01$).

La asignatura *Inglés* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.70, p<.01$); Y también con F5 *estado de ánimo* ($R=.72, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y baja con F2 *interpersonal* ($R=-.14$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F3 *adaptabilidad* ($R=.59, p<.01$). Correlaciona de manera positiva, significativa y moderada con F4 *manejo del estrés* ($R=.45, p<.05$).

La asignatura *Lengua* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.73, p<.01$); También con F5 *estado de ánimo* ($R=.65, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y baja con F2 *interpersonal* ($R=-.24$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F3 *adaptabilidad* ($R=.59, p<.01$). Correlaciona de manera positiva y baja con F4 *manejo del estrés* ($R=.34$).

La asignatura *Matemáticas* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con F1 *intrapersonal* ($R=.70, p<.01$); También con F5 *estado de ánimo* ($R=.66, p<.01$). Correlaciona de manera negativa y baja con F2 *interpersonal* ($R=-.24$). Correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con F3 *manejo del estrés* ($R=.60, p<.01$). Correlaciona de manera positiva y baja con F4 *manejo del estrés* ($R=.34$).

Las asignaturas *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* correlacionan de manera positiva, muy significativa y muy alta con la asignatura *Educación Artística* ($R=.84$, $p<.01$); Con la asignatura *Educación Física* ($R=.90$, $p<.01$); Con la asignatura *Inglés* ($R=.89$, $p<.01$); Con la asignatura *Lengua* ($R=.89$, $p<.01$); Y también con la asignatura *Matemáticas* ($R=.91$, $p<.01$).

La asignatura *Educación Física* correlaciona de manera positiva, muy significativa y moderada con la asignatura *Educación Artística* ($R=.63$, $p<.01$); Con las asignaturas *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* ($R=.82$, $p<.01$); Con la asignatura *Inglés* ($R=.91$, $p<.01$); Con la asignatura *Lengua* ($R=.82$, $p<.01$); Y también con la asignatura *Matemáticas* ($R=.87$, $p<.01$).

La asignatura *Inglés* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con la asignatura *Educación Artística* ($R=.74$, $p<.01$); Con las asignaturas *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* ($R=.90$, $p<.01$); Con la asignatura *Educación Física* ($R=.90$, $p<.01$); Con la asignatura *Lengua* ($R=.91$, $p<.01$); Y también con la asignatura *Matemáticas* ($R=.94$, $p<.01$).

La asignatura *Lengua* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con la asignatura *Educación Artística* ($R=.78$, $p<.01$); Con las asignaturas *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* ($R=.89$, $p<.01$); Con la asignatura *Educación Física* ($R=.82$, $p<.01$); Con la asignatura *Inglés* ($R=.91$, $p<.01$); Y también con la asignatura *Matemáticas* ($R=.94$, $p<.01$).

La asignatura *Matemáticas* correlaciona de manera positiva, muy significativa y muy alta con la asignatura *Educación Artística* ($R=.80$, $p<.01$); Con las asignaturas *Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* ($R=.91$, $p<.01$); Con la asignatura *Educación Física* ($R=.87$, $p<.01$); Con la asignatura *Inglés* ($R=.94$, $p<.01$); Y también con la asignatura *Lengua* ($R=.94$, $p<.01$).

Han aparecido diferencias de medias, al comparar el grupo de estudiantes repetidores y los no repetidores, en cuánto rendimiento académico en algunas áreas: Ciencias sociales, educación física, lengua y matemáticas.

Discusión y conclusiones

Nuestro objetivo general es como se ha comentado anteriormente, investigar si existe relación entre los diferentes factores de inteligencia emocional del inventario de BarOn y las distintas áreas de aprendizaje en educación primaria, con este estudio hemos podido comprobar que sí, que los alumnos/as con notas más altas tienen un nivel de inteligencia emocional más

alto que los alumnos/as con notas inferiores. Otro estudio realizado (Sandoval y Castro, 2016) corrobora nuestro objetivo, afirman que existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, y que la dimensión que más afecta al rendimiento académico son las emociones. Por otro lado (Páez y Castaño, 2015) emplearon en su estudio *La inteligencia emocional y el rendimiento académico en universitarios*, el mismo instrumento que el empleado en esta investigación, el cuestionario de BarOn, en este se encontró una dependencia entre el coeficiente emocional del alumnado y el rendimiento académico de estos.

Teniendo en cuenta la primera hipótesis que hemos formulado en este estudio, podemos decir que no se confirma ya que con respecto al cuestionario de BarOn, las mujeres obtienen un porcentaje mayor en grupo bajo que los varones, y los varones se encuentran en un porcentaje mayor en grupo alto que las mujeres. Con respecto a esta hipótesis (Carretero y Nolasco, 2015) confirman en su estudio "*La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo*" que hombres y mujeres se complementan en cuanto a inteligencia emocional, las mujeres lo hacen en temas de atención y de claridad de las emociones, mientras que los hombres complementan a éstas en cuanto a regulación emocional, por lo que no afirman que haya un sexo por encima de otro en cuanto a cociente emocional.

Respecto a la hipótesis dos, podemos decir que se confirma debido a que los varones han obtenido un porcentaje mayor en el rendimiento académico alto, mientras que las mujeres superan a los varones en rendimiento académico bajo.

En cambio, otro estudio cuya muestra es bastante más amplia que la nuestra, nos muestra que no hay diferencias significativas en el rendimiento académico entre varones y mujeres, ya que en su investigación la cuarta parte de los hombres y de las mujeres aproximadamente suspende y el porcentaje de aprobados entre hombres y mujeres es prácticamente el mismo. (Pantoja y Alcaide, 2013).

Con respecto a la tercera hipótesis, podríamos decir que también se cumple, ya que la mayoría de relaciones entre cada uno de los factores del inventario de BarOn y el rendimiento académico son positivas y muy significativas (como podemos ver en el apartado de análisis de datos), aunque existen varios casos en que no se cumple esta asociación, pero en la mayoría de ellos sí se cumple.

Otro estudio que investiga la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y que hemos mencionado anteriormente, es el realizado por Páez y Castaño (2015), en él se tomó como muestra a estudiantes universitarios y también se utiliza como instrumento

el cuestionario de BarOn, en dicho estudio se descubrió que existe correlación entre el rendimiento académico de siete carreras diferentes y entre los distintos factores del cuestionario de BarOn, pero si observamos la tabla de correlaciones entre el rendimiento académico y los factores del cuestionario, podemos ver como en los cinco factores: *Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general*, hay relaciones tanto positivas como negativas.

Teniendo en cuenta la última hipótesis, en cuanto a inteligencia emocional no se han encontrado diferencias de medias significativas entre alumnos/as repetidores y no repetidores. En rendimiento académico se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos/as repetidores y los no repetidores en las siguientes asignaturas: Educación artística, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y lengua, presentando un mayor rendimiento académico los alumnos/as no repetidores en las anteriores materias.

Prospectivas de futuro y limitaciones

La principal limitación que encontramos en este estudio es el tamaño de la muestra, en este estudio como en la mayoría de las investigaciones encontramos virtudes pero también existen limitaciones que deben ser consideradas, que son las siguientes:

1. El tamaño tan reducido de la muestra utilizada, debido a que el estudio solo se ha podido realizar con el alumnado del centro donde hemos estado llevando a cabo nuestro período de prácticas.
2. El escaso tiempo, la investigación se ha tenido que realizar en un tiempo limitado para la presentación del trabajo.
3. La existente falta de experiencia por parte de la investigadora, que ha originado el aprendizaje de nociones relativas a estadística, al muestreo, a la interpretación de resultados, procesamiento de la información, presentación mediante gráficas, etc.
4. La idoneidad del cuestionario, ya que la mayoría de los cuestionarios existentes para la inteligencia emocional están creados para llevarla a cabo con población de mayor edad a la de nuestra muestra.
5. Para poder realizar investigaciones adecuadamente es necesario el dominio de habilidades que tienen relación con la competencia informacional (la búsqueda de información en bases de datos especializadas).



La presentación de este TFG nos ha ayudado para corroborar el interés que tenemos en seguir aprendiendo, realizando investigaciones y llevando a cabo aportaciones a la comunidad científica sobre la temática de inteligencia emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariza., M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*. Vol. 20. N°2. Págs 193-210.
- Bisquerra, R (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, Vol.337. Págs. 1-2.
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N., & Ortega, R. (2014). Prevención del acoso escolar con educación emocional. *Bilbao: Desclée de Brower*.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2015). La inteligencia emocional desde la perspectiva del sexismo. *Inteligencia emocional y bienestar II*. Págs. 445-453.
- Checa, P., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Cognitive control and emotional intelligence: Effect of the emotional content of the task. brief reports. *Frontiers in Psychology*, Vol 195.
- Duque, J. (2012). Emociones e inteligencia emocional. *Libre Empresa*. Vol 9. N°2. Págs. 147-169.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. *Revista de Claseshistoria*. N°7.
- Ferragut, M., Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*. Vol. 44. N°3. Págs. 95-104.
- Ferrera, J. M. C., López, C. M., y Chaparro, F. M. P. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. In *XXI Encuentro Economía Pública* (p. 79). Universitat de Girona.
- García, M. (2013). Inteligencia emocional: Las emociones son útiles. *Revista de Ciencias de la Información*. N° 32. Págs. 157-171.

- García, S. y Cantón, I. (2016). Factores que inciden en el rendimiento académico. In: J. Castejón, ed., *Psicología y Educación. Presente y futuro*. Págs. 2190-2197, 1st ed. Juan Luis Castejón.
- Hernández, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado con autismo. *RIECS: Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, Vol. 3. Nº2. Págs. 20-32.
- Hughes, D. J y Evans, T.R. (2018). Putting 'emotional intelligences' in their place: Introducing the Integrated Model of Affect-Related Individual Differences. *Frontiers in psychology*.
- Martín, N., García, I., Izquierdo, C. y Domingo, F. (2016). El rendimiento académico más allá de una calificación numérica. In: J. Castejón, ed., *Psicología y Educación. Presente y futuro*. Págs. 2163-2172, 1st ed. Juan Luis Castejón.
- Mata. G., Carillo, D., y Herrera, B. (2013). Investigación sobre deserción y rendimiento académico. *Educación Handbook T-II: Congreso interdisciplinario de Cuerpos Académicos*. Págs. 29-39.
- Muñoz Izquierdo, C., y Guzmán, J. T. (2010). Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, 40(2).
- Páez., M, y Castaño., J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el caribe*. Vol. 32. Nº2. Págs. 268-285.
- Pantoja,A., Alcaide,M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Étic@net*. Vol 13. Nº1. Págs 124-140.
- Platero, C. (2013). Aplicaciones de la inteligencia emocional. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*. Vol. 2. Págs. 188-193
- Pulido,F., y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias psicológicas*. Vol. 11. Nº1. Págs 29-39.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez, N. (2014). Programa de autoestima y rendimiento escolar en Educación Primaria. *Revista de Investigación y Cultura*. Vol. 3. N°2. Págs. 63-69.

Sandoval., M, y Castro., R. (2016). La inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Psicología y educación: Presente y futuro*. Págs. 87-96.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona (4)*. Págs. 129-160.

Ugarriza, N., y Pajares Del Aguila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*. N°8. Págs. 11-58.

Valenzuela,A., y Portillo,S. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educare*. Vol.22. N°3. Págs 228-242.

Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de psicología*, 31(2). Págs. 562-569.

ANEXOS

Anexo 1: Resultados descriptivos

Tabla cruzada F1_Intrapersonal_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
F1_Intrapersonal_Cluster	Bajo	Recuento	2	0	2
		% dentro de Sexo	11,8%	0,0%	9,1%
	Medio	Recuento	7	3	10
		% dentro de Sexo	41,2%	60,0%	45,5%
	Alto	Recuento	8	2	10
		% dentro de Sexo	47,1%	40,0%	45,5%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada F2_Interpersonal_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
F2_Interpersonal_Cluster	Bajo	Recuento	9	4	13
		% dentro de Sexo	52,9%	80,0%	59,1%
	Medio	Recuento	6	1	7
		% dentro de Sexo	35,3%	20,0%	31,8%
	Alto	Recuento	2	0	2
		% dentro de Sexo	11,8%	0,0%	9,1%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada F3_Adaptabilidad_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
F3_Adaptabilidad_Cluster	Bajo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Sexo	5,9%	0,0%	4,5%
	Medio	Recuento	10	3	13
		% dentro de Sexo	58,8%	60,0%	59,1%
	Alto	Recuento	6	2	8
		% dentro de Sexo	35,3%	40,0%	36,4%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada F4_ManejoEstrés_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
F4_ManejoEstrés_Cluster	Bajo	Recuento	4	2	6
		% dentro de Sexo	23,5%	40,0%	27,3%
	Medio	Recuento	10	1	11
		% dentro de Sexo	58,8%	20,0%	50,0%
	Alto	Recuento	3	2	5
		% dentro de Sexo	17,6%	40,0%	22,7%
Total		Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada F5_EstadoAnimoGral_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
F5_EstadoAnimoGral_Cluster	Bajo	Recuento	1	0	1
		% dentro de Sexo	5,9%	0,0%	4,5%
	Medio	Recuento	10	3	13
		% dentro de Sexo	58,8%	60,0%	59,1%
	Alto	Recuento	6	2	8
		% dentro de Sexo	35,3%	40,0%	36,4%
Total		Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada D_TotBarOn_Cluster*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
D_TotBarOn_Cluster	Bajo	Recuento	9	3	12
		% dentro de Sexo	52,9%	60,0%	54,5%
	Alto	Recuento	8	2	10
		% dentro de Sexo	47,1%	40,0%	45,5%
Total		Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada EdArtística_Reco*Sexo

		Sexo		Total	
		Varón	Mujer		
EdArtística_Reco	Aprobado	Recuento	5	0	5
		% dentro de Sexo	29,4%	0,0%	22,7%
	Notable	Recuento	4	3	7
		% dentro de Sexo	23,5%	60,0%	31,8%
	Sobresaliente	Recuento	8	2	10
		% dentro de Sexo	47,1%	40,0%	45,5%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada CCNN_Reco*Sexo

		Sexo		Total	
		Varón	Mujer		
CCNN_Reco	Suspenso	Recuento	4	1	5
		% dentro de Sexo	23,5%	20,0%	22,7%
	Aprobado	Recuento	4	2	6
		% dentro de Sexo	23,5%	40,0%	27,3%
	Notable	Recuento	3	1	4
		% dentro de Sexo	17,6%	20,0%	18,2%
	Sobresaliente	Recuento	6	1	7
		% dentro de Sexo	35,3%	20,0%	31,8%
	Total	Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada CCSS_Reco*Sexo

		Sexo		Total	
		Varón	Mujer		
CCSS_Reco	Suspenso	Recuento	4	1	5
		% dentro de Sexo	23,5%	20,0%	22,7%
	Aprobado	Recuento	4	2	6
		% dentro de Sexo	23,5%	40,0%	27,3%
	Notable	Recuento	3	1	4
		% dentro de Sexo	17,6%	20,0%	18,2%
	Sobresaliente	Recuento	6	1	7
		% dentro de Sexo	35,3%	20,0%	31,8%
	Total	Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada EdFisica_Reco*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
EdFisica_Reco	Aprobado	Recuento	5	3	8
		% dentro de Sexo	29,4%	60,0%	36,4%
	Notable	Recuento	5	0	5
		% dentro de Sexo	29,4%	0,0%	22,7%
	Sobresaliente	Recuento	7	2	9
		% dentro de Sexo	41,2%	40,0%	40,9%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabla cruzada Ingles_Reco*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
Ingles_Reco	Suspenso	Recuento	5	1	6
		% dentro de Sexo	29,4%	20,0%	27,3%
	Aprobado	Recuento	3	2	5
		% dentro de Sexo	17,6%	40,0%	22,7%
	Notable	Recuento	2	1	3
		% dentro de Sexo	11,8%	20,0%	13,6%
	Sobresaliente	Recuento	7	1	8
		% dentro de Sexo	41,2%	20,0%	36,4%
	Total	Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada Lengua_Reco*Sexo

			Sexo		Total
			Varón	Mujer	
Lengua_Reco	Suspenso	Recuento	7	2	9
		% dentro de Sexo	41,2%	40,0%	40,9%
	Aprobado	Recuento	0	2	2
		% dentro de Sexo	0,0%	40,0%	9,1%
	Notable	Recuento	1	0	1
		% dentro de Sexo	5,9%	0,0%	4,5%
	Sobresaliente	Recuento	9	1	10
		% dentro de Sexo	52,9%	20,0%	45,5%
	Total	Recuento	17	5	22
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla cruzada Matemáticas_Reco*Sexo

		Sexo		Total	
		Varón	Mujer		
Matemáticas_Reco	Suspense	Recuento	5	1	6
		% dentro de Sexo	29,4%	20,0%	27,3%
	Aprobado	Recuento	2	2	4
		% dentro de Sexo	11,8%	40,0%	18,2%
	Notable	Recuento	2	1	3
		% dentro de Sexo	11,8%	20,0%	13,6%
	Sobresaliente	Recuento	8	1	9
		% dentro de Sexo	47,1%	20,0%	40,9%
Total	Recuento	17	5	22	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Anexo 2: Resultados de asociación

	F1_Intra personal_Cluster	F2_Inte rpersonal_Cluster	F3_Ada ptabilidad_Cluster	F4_Ma nejoEstrés_Cluster	F5_Esta doAnimo Gral_Cluster	D_Tot BarOn_Cluster	EdAr tistica_Re co	CC NN_Re co	CC SS_Re co	EdFi sica_Re co	Ingl es_Re co	Len gua_Re co	Mate máticas_Re co
F1_Intra personal_Cluster	1	-0,43*	,823**	,638**	,823**	,904**	,818*	,752**	,752**	,696**	,705**	,736**	,706**
F2_Inte rpersonal_Cluster		1	-,561**	-0,343	-,561**	-0,278	0,392	0,270	0,270	0,276	0,141	0,246	0,248
F3_Adap tabilidad_Cluster			1	,734**	,852**	,793**	,661*	,629**	,629**	,717**	,590**	,594**	,601**
F4_Man ejoEstrés_Cluster				1	,734**	,576**	,424*	,424*	,424*	,590**	,450*	0,346	0,342
F5_Esta doAnimo Gral_Cluster					1	,793**	,661*	,771**	,771**	,810**	,723**	,652**	,666**
D_TotBa rOn_Cluster						1	,774*	,798**	,798**	,785**	,749**	,750**	,739**
EdArti stica_Reco							1	,845**	,845**	,637**	,747**	,785**	,801**
CCNN_ Reco								1	1,00**	,826**	,906**	,894**	,913**
CCSS_ Reco									1	,826**	,906**	,894**	,913**
EdFisica _Reco										1	,901**	,827**	,878**
Inglés_ Reco											1	,917**	,944**
Lengua_ Reco												1	,947**
Matemá ticas_Re co													1

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 3: Instrumento

ORIGINAL

1. Me gusta divertirme.
2. Soy muy bueno para comprender cómo la gente se siente.
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.
4. Soy feliz.
5. Me importa lo que le sucede a las personas.
6. Me es difícil controlar mi cólera.
7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.
8. Me gustan todas las personas que conozco.
9. Me siento seguro de mí mismo.
10. Sé cómo se sienten las personas.
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.
14. Soy capaz de respetar a los demás.
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis pensamientos.
18. Pienso bien de todas las personas.
19. Espero lo mejor.
20. Para mí es importante tener amigos.
21. Peleo con la gente.
22. Puedo comprender preguntas difíciles.
23. Me agrada sonreír.
24. Intento no herir los sentimientos de las personas.
25. No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo.
26. Tengo mal genio.
27. Nada me molesta.
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.
29. Sé que las cosas saldrán bien.
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.

31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.
32. Sé cómo divertirme.
33. Debo decir siempre la verdad.
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero.
35. Me molesto fácilmente.
36. Me agrada hacer cosas para los demás.
37. No me siento muy feliz.
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.
39. Demoro en molestarme.
40. Me siento bien conmigo mismo.
41. Hago amigos fácilmente.
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.
43. Para mí es fácil decirle a las personas como me siento.
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.
46. Cuando estoy molesto con alguien me siento molesto por mucho tiempo.
47. Me siento feliz por la clase de persona que soy.
48. Soy bueno resolviendo problemas.
49. Para mí es difícil esperar mi turno.
50. Me divierten las cosas que hago.
51. Me agradan mis amigos.
52. No tengo días malos.
53. Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.
54. Me disgusto fácilmente.
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.
56. Me gusta mi cuerpo.
57. Aun cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.
59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.
60. Me gusta la forma como me veo.

A continuación se muestra la adaptación que fue contestada por el profesorado sobre cada alumno/a.

ADAPTACIÓN

1. Le gusta divertirse.
2. Es muy bueno/a para comprender cómo se siente la gente.
3. Sabe mantener la calma cuando está molesto/a.
4. Es feliz.
5. Le importa lo que les sucede a las personas.
6. Le es difícil controlar su cólera.
7. Le resulta fácil decirle a la gente cómo se siente.
8. Le gustan todas las personas que conoce.
9. Se siente seguro de sí mismo.
10. Sabe cómo se sienten las personas.
11. Sabe cómo mantenerse tranquilo.
12. Intenta usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.
13. Piensa que las cosas que hace le salen bien.
14. Es capaz de respetar a los demás.
15. Se molesta demasiado por cualquier cosa.
16. Es fácil para él/ella comprender las cosas nuevas.
17. Puede hablar fácilmente sobre sus sentimientos.
18. Piensa bien de todas las personas.
19. Espera siempre lo mejor.
20. Para él/ella es importante tener amigos.
21. Pelea con la gente.
22. Puede comprender preguntas difíciles.
23. Le agrada sonreír.
24. Intenta no herir los sentimientos de las personas.
25. No se da por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelve.
26. Tiene mal genio.
27. Nada le molesta.
28. Le resulta difícil hablar sobre sus sentimientos más íntimos.
29. Sabe que las cosas saldrán bien.
30. Puede dar buenas respuestas a preguntas difíciles.
31. Puede fácilmente describir sus sentimientos.
32. Sabe cómo divertirse.

33. Sabe que debe decir siempre la verdad.
34. Puede tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando él/ella quiere.
35. Se molesta fácilmente.
36. Le agrada hacer cosas para los demás.
37. No se siente muy feliz.
38. Puede usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.
39. Demora en molestarse.
40. Se siente bien consigo mismo.
41. Hace amigos fácilmente.
42. Piensa que es el/la mejor en todo lo que hace.
43. Para él/ella es fácil decirle a las personas cómo se siente.
44. Cuando responde preguntas difíciles trata de pensar en muchas soluciones.
45. Se siente mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.
46. Cuando está molesto/a con alguien, se siente molesto/a por mucho tiempo.
47. Se siente feliz con la clase de persona que es.
48. Es bueno/a resolviendo problemas.
49. Para él/ella es difícil esperar su turno.
50. Le divierte las cosas que hace.
51. Le agradan sus amigos.
52. No tiene días malos.
53. Le es difícil decirle a los demás sus sentimientos.
54. Se disgusta fácilmente.
55. Puede darse cuenta de cuando un amigo está triste.
56. Le gusta su cuerpo.
57. Aun cuando las cosas son difíciles, no se da por vencido.
58. Cuando se molesta actúa sin pensar.
59. Sabe cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.
60. Le gusta la forma en como se ve.

Este cuestionario es extraído del estudio de Ugarriza y Pajares (2005)