

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO (RD 99/2011)
Universidad de Salamanca, Salamanca, España



TESIS DOCTORAL

COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: EVALUACIÓN
DEL EFECTO DE UNA INNOVACIÓN CURRICULAR EN UN
CENTRO EDUCATIVO

AUTOR

D. Juan Fontanillas Moneo

DIRECTORES

Dra. María José Rodríguez Conde

Dra. Patricia Torrijos Fincias

Salamanca, 2024



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO

Línea de investigación: Evaluación Educativa y Orientación
Área de Conocimiento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. María José Rodríguez Conde, Catedrática del Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Dra. Patricia Torrijos Fincias, Profesora Permanente Laboral de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Salamanca; en calidad de directoras del trabajo de la Tesis Doctoral titulado: *“Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria: evaluación del efecto de una innovación curricular en un centro educativo”*, realizado por D. Juan Fontanillas Moneo,

HACEN CONSTAR que dicho trabajo de investigación alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente como Tesis Doctoral. La investigación indaga sobre un problema relevante en la investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta, por tanto, una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y un análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca a fecha de firma electrónica,

Dedicatoria

Quisiera dedicar esta Tesis a mi recién nacido hijo Carlos, al que espero acompañar y que me ayude a comprender mejor mi mundo emocional. Gracias por llenar de ilusión a tu familia.

Agradecimientos

Como reivindicaba Antonio Machado (2006) el camino se va construyendo como presente y cuando se alcanza el final del camino, al volver la vista atrás, recordamos las experiencias pasadas con gratitud y cariño a los que en algún momento de nuestro camino nos han acompañado a nuestro lado haciendo posible el desenlace final de estas páginas.

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a mis maestras y directoras: la doctora María José Rodríguez Conde por creer en mí cuando ni yo mismo creía. Su ánimo, bondad y felicidad contagiosa unida a su conocimiento me han permitido comenzar el camino que me ha llevado a este final. Y a la doctora Patricia Torrijos Fincias, por su guía constante y sus atinados consejos que ha sido y es la persona que más y mejor me ha enseñado a comprender las emociones, a estructurarlas y a reflexionar sobre las mismas.

También a mi maestro en mi profesión, el Catedrático Doctor en Orientación Educativa Jaime Antonio Foces Gil, porque siempre atendió con premura mis demandas, orientándome en esta profesión con tantos claroscuros que nos acompañan en nuestro día a día con nuestro alumnado y familias.

Es justo agradecer a mi mujer, Ana María, por su infinita paciencia, compañía y comprensión en las infinitas horas que he pasado delante del ordenador dejando de lado sus demandas. También a mi padre; Pedro, mi hermana; María, y mi abuela; Filomena, que siempre me han acompañado en mis aventuras a pesar de que muchas veces no comprendían mis motivaciones. No puedo olvidar al resto de mi familia, primos y tíos que siempre han apostado por mí.

Aunque con una pizca de tristeza, quiero recordar y agradecer a pesar de que ya no nos acompañan a mi madre, María Concepción, y a mi hermana, Alicia, porque todas las noches me han ayudado a reflexionar sobre mis actuaciones y sentimientos cuando todo estaba oscuro que me han permitido alcanzar ese estado de felicidad y positivismo que muchas veces me acompaña.

También tengo que agradecer a la Universidad de Salamanca, al grupo de investigación GRIAL y al equipo que forman el programa de Doctorado de “Formación en

el conocimiento” porque siempre han tenido una puerta abierta para guiarme, ayudarme y apoyarme.

Debo dar las gracias a los compañeros, familias y alumnado del IESO Pinares de Pedrajas, de Pedrajas de San Esteban (Valladolid) que me han enseñado y dado más de lo que yo les pueda ofrecer, en especial a mi clase de la materia de Educación Emocional, Social y Creativa.

Por último, quiero agradecer a esas personas que se han entrometido en mi camino, no para facilitarlo, sino para intentar torpedear mi ilusión porque gracias a ellos o, a su pesar, me han hecho más fuerte y permitido llegar a donde estoy.

Resumen:

La presente tesis doctoral tiene como objetivo principal comprender cómo la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales pueden ser mejoradas o modificadas por efecto de una intervención pedagógica determinada. Para ello diseñaremos y evaluaremos una asignatura centrada en la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria. Para ello, se realizaron dos estudios empíricos distintos.

El primer estudio se enmarca dentro de una metodología ex-post facto, adoptando un diseño de investigación cuantitativa y no experimental de causalidad prospectiva. Este estudio, de carácter transversal, descriptivo y correlacional, tuvo como objetivo general analizar las correlaciones entre la inteligencia emocional de los estudiantes, su rendimiento académico, capacidad intelectual y valoración social. Se utilizó una muestra de 341 estudiantes de educación secundaria obligatoria en un instituto de la provincia de Valladolid. Los resultados indicaron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y las variables analizadas, sugiriendo la importancia de desarrollar competencias emocionales para mejorar el rendimiento académico y las relaciones sociales.

El segundo estudio adoptó un diseño cuasiexperimental tipo pre-post con grupo de control, con el objetivo de comprobar los cambios producidos en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes tras cursar la asignatura "Educación Emocional, Social y Creativa" (EESC). Este estudio incluyó una muestra de 23 estudiantes, con 13 en el grupo de control y 10 en el grupo experimental. Los resultados mostraron mejoras significativas en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales en el grupo experimental en comparación con el grupo de control.

En conclusión, la implementación de la asignatura EESC demostró mejorar cuantitativamente las relaciones sociales de los estudiantes que las cursaron, aspecto muy relevante en los estudiantes de 13 años. Además, se identificaron competencias específicas que pueden ser entrenadas en momentos específicos del desarrollo educativo, tales como el componente de adaptabilidad en 6º de Educación Primaria, el manejo del estrés en 1º de

ESO, y todos los componentes analizados en 2º y 3º de ESO. Estos hallazgos subrayan la relevancia de incluir programas de inteligencia emocional en el currículo escolar para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Abstract

The main objective of this doctoral thesis is to understand how emotional intelligence, academic performance, and social relationships can be improved or modified by a specific pedagogical intervention. To achieve this, we will design and evaluate a course focused on emotional intelligence for secondary school students. For this purpose, two distinct empirical studies were conducted.

The first study is framed within an ex-post facto methodology, adopting a quantitative and non-experimental research design of prospective causality. This cross-sectional, descriptive, and correlational study aimed to analyze the correlations between students' emotional intelligence, academic performance, intellectual capacity, and social evaluation. A sample of 341 secondary school students from an institute in the province of Valladolid was used. The results indicated significant correlations between emotional intelligence and the analyzed variables, suggesting the importance of developing emotional competencies to improve academic performance and social relationships.

The second study adopted a pre-post quasi-experimental design with a control group, aiming to assess the changes in emotional intelligence, academic performance, and social relationships of students after taking the course "Emotional, Social, and Creative Education" (EESC). This study included a sample of 23 students, with 13 in the control group and 10 in the experimental group. The results showed significant improvements in emotional intelligence, academic performance, and social relationships in the experimental group compared to the control group.

In conclusion, the implementation of the EESC course demonstrated quantitative improvements in the social relationships of the students who took it, which is highly relevant for 13-year-old students. Additionally, specific competencies were identified that can be trained at specific stages of educational development, such as adaptability in 6th grade of Primary Education, stress management in 1st grade of ESO (Compulsory

Secondary Education), and all the analyzed components in 2nd and 3rd grades of ESO. These findings underline the importance of including emotional intelligence programs in the school curriculum to enhance the overall development of students.

Tabla de Contenidos

Introducción	34
Capítulo 1 Aproximación teórica a la inteligencia emocional.....	39
1.1.- Constructo de inteligencia	39
1.1.1.- Evolución de las teorías de la inteligencia.....	42
1.1.2.- Teorías actuales de la inteligencia.	51
1.2.- Aproximación histórica al constructo de Inteligencia Emocional.....	52
1.2.1.- El alcance de la inteligencia emocional.....	55
1.2.2.- Enfoques de la inteligencia emocional en la literatura	58
1.3.- Modelos de inteligencia emocional	62
1.3.1.- Modelo de Salovey y Mayer (1990 y revisión 1997)	62
1.3.2.- Modelo de Bar-On (1997)	70
1.3.3.- Modelo de Daniel Goleman (1995).....	80
1.3.4.- Modelo de Petrides y Furhman (2001)	82
1.3.5.- Modelo de Mikolajczak (2007)	84
1.4.- Otros instrumentos para evaluar aspectos emocionales	85
Capítulo 2 La educación emocional como competencia.....	89
2.1.- Competencia emocional.	89
2.1.1.- Origen del término competencia.....	89
2.1.2.- Constructo de competencia emocional.	95
2.2.- Educación emocional en la legislación Española.	98
2.2.1.- La educación emocional en la LOMLOE (2020).	101

2.3.- La Educación Emocional y Social en España.	103
2.3.1.- La Educación Emocional y Social en Canarias.	104
2.3.2.- La Educación Emocional y Social en Castilla La Mancha.....	104
2.3.3.- Programas de Educación Emocional en España.....	105
Capítulo 3 La educación emocional como innovación para la mejora de la calidad en educación.	108
3.1.- Educación emocional como factor de mejora del rendimiento académico.	108
3.2.- Proceso para la creación de una asignatura de Educación Emocional den el curriculum oficial de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León.	111
3.2.1.- Aspecto legal.	112
3.2.2.- Procedimiento solicitud asignatura de Libre Configuración Autonómica de Inteligencia Emocional.	115
3.2.3.- Aspecto teórico.	117
3.3.3.- Fundamentos metodológicos de la asignatura.	120
3.3.4.- Fases del proceso.	121
ESTUDIO 1: Análisis de la inteligencia emocional y su correlación rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes.	124
Capítulo 4 Diseño y metodología de la investigación del estudio 1.	125
4.1.- Planteamiento del problema.	125
4.2.- Objetivos e hipótesis de la primera fase de investigación.	126
4.2.1.- Objetivo general.	127
4.2.2.- Objetivos específicos.	127

4.2.3.- Hipótesis estadísticas.....	129
4.3.- Diseño de la investigación.....	135
4.3.1.- Selección del diseño metodológico.....	135
4.3.2.- Selección y definición de variables criterio y predictoras.....	135
4.3.3.- Instrumentos de recogida de información.....	137
4.3.4.- Población y muestra.....	142
4.3.5.- Procedimiento.....	155
4.3.6.- Análisis de datos.....	155
Capítulo 5 Principales resultados y discusión del Estudio 1	158
5.1.- Estudio sobre el EQ y sus componentes.....	158
5.1.1.- Inteligencia emocional y género (OE1H1).....	159
5.1.2.- Inteligencia emocional y edad (OE1H2).	161
5.1.3.- Inteligencia emocional y curso (OE1H3).	163
5.1.4.- Inteligencia emocional y momento de repetición (OE1H4).....	164
5.1.5.- Inteligencia emocional y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE1H5).	166
5.1.6.- Inteligencia emocional y la tipología de situación sociofamiliar (OE1H6).	168
5.2.- Estudio sobre el rendimiento académico en los estudiantes.....	169
5.2.1.- Rendimiento en las materias y género (OE2H1).	170
5.2.2.- Rendimiento en las materias y edad (OE2H2).	171
5.2.3.- Rendimiento en las materias y curso (OE2H3).	175
5.2.4.- Rendimiento en las materias y momento de repetición (OE2H4).	178

5.2.5.- Rendimiento en las materias y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE2H5).	180
5.2.6.- Rendimiento en las materias y la tipología de situación sociofamiliar (OE2H6).	184
5.3.- Estudio de las relaciones sociales de los estudiantes.	186
5.3.1.- Análisis sociométrico y género (OE3H1).	187
5.3.2.- Análisis sociométrico y edad (OE3H2).	189
5.3.3.- Análisis sociométrico y curso (OE3H3).	190
5.3.4.- Análisis sociométrico y momento de repetición (OE3H4).	192
5.3.5.- Análisis sociométrico y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE3H5).	194
5.3.6.- Análisis sociométrico y la tipología de situación sociofamiliar (OE3H6).	196
5.4.- Estudio de la inteligencia general de los estudiantes.	197
5.4.1.- Inteligencia general y género (OE4H1).	198
5.4.2.- Inteligencia general y edad (OE4H2).	200
5.4.3.- Inteligencia general y curso (OE4H3).	202
5.4.4.- Inteligencia general y momento de repetición (OE4H4).	204
5.4.5.- Inteligencia general y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE4H5).	207
5.4.6.- Inteligencia general y la tipología de situación sociofamiliar (OE4H6).	210
5.5.- Estudio de la inteligencia emocional y el rendimiento académico (OE5H1).	212
5.5.1.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por género (OE5H2).	215

5.5.2.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por edad (OE5H3).....	217
5.5.3.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por curso (OE5H4). ..	221
5.5.4.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por el momento de repetición (OE5H5).....	225
5.5.5.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE5H6).....	230
5.5.6.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por la tipología de situación sociofamiliar (OE5H7).	236
5.6.- Estudio de la inteligencia emocional y la inteligencia general (OE6H1).....	239
5.6.1.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por género (OE6H2).	240
5.6.2.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por edad (OE6H3).....	243
5.6.3.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por curso (OE6H4).	247
5.6.4.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por el momento de repetición (OE6H5).....	250
5.6.5.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por la necesidad específica de apoyo educativo (OE6H6).	252
5.6.6.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por la tipología de situación sociofamiliar (OE6H7).....	256
5.7.- Estudio la inteligencia emocional y las relaciones sociales (OE7H1).....	258
5.7.1.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por géneros (OE7H2).	259
5.7.2.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por edad (OE7H3). ..	261

5.7.3.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por curso (OE7H4).	263
5.7.4.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por el momento de repetición (OE7H5).....	263
5.7.5.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por la necesidad específica de apoyo educativo (OE7H6).....	264
5.7.6.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por la tipología de situación sociofamiliar (OE7H7).	267
5.8.- Estudio del rendimiento académico y la inteligencia general (OE8H1).	268
5.8.1.- Rendimiento académico y la inteligencia general por género (OE8H2).	269
5.8.2.- Rendimiento académico y la inteligencia general por edad (OE8H3).	271
5.8.3.- Rendimiento académico y la inteligencia general por curso (OE8H4).	279
5.8.4.- Rendimiento académico y la inteligencia general por el momento de repetición (OE8H5).....	279
5.8.5.- Rendimiento académico y la inteligencia general por la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE8H6).....	279
5.8.6.- Rendimiento académico y la inteligencia general por la tipología de situación sociofamiliar (OE8H7).....	280
5.9.- Estudio del rendimiento académico y las relaciones sociales (OE9H1).	280
5.9.1.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por género (OE9H2).	282
5.9.2.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por edad (OE9H3).	285
5.9.3.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por su curso (OE9H4)...	291

5.9.4.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por momento de repetición (OE9H5).....	295
5.9.5.-Rendimiento académico y estudiantes agrupados por necesidad de apoyo educativo (OE9H6).	299
5.9.6.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por situación intrafamiliar (OE9H7).....	304
5.10.- Estudio de la inteligencia general y las relaciones sociales (OE10H1).....	306
5.10.1.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género (OE10H2).	306
5.10.2.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por edad (OE10H3).	307
5.10.3.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso (OE10H4).....	307
5.10.4.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su momento de repetición (OE10H5).	307
5.10.5.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y las elecciones sociométricas por la necesidad específica de apoyo educativo (OE10H6).....	307
5.10.6.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su situación intrafamiliar (OE10H7).	309
5.11. Contraste de hipótesis	310

ESTUDIO2: Evaluación del programa desarrollado de la materia de Inteligencia Emocional, Social y Creativa en los estudiantes de 1º de la ESO. Estudio experimental.	317
Capítulo 6 Diseño y metodología de la investigación para el Estudio 2.	318
6.1.- Planteamiento del problema.	318
6.2.- Objetivos e hipótesis de la segunda fase de investigación	318
6.3.- Hipótesis.	319
6.4.- Diseño de la investigación en el estudio 2.	321
6.4.1.- Selección del diseño metodológico del estudio 2.	321
6.4.2.- Selección de las variables a observar en el estudio 2.	322
6.4.3.- Instrumentos de recogida de información en el estudio 2.	325
6.4.4.- Muestra.	325
6.4.5.- Procedimiento.	326
6.4.6.- Análisis de datos en el estudio 2.	327
Capítulo 7 Principales resultados y discusión del Estudio 2.	329
7.1.- Línea base pretest.	329
7.2.- Impacto de la materia en la IE de los participantes.	332
7.3.- Impacto de la materia EESC en rendimiento académico.	339
7.4.- Análisis sociométrico.	345
7.5.- Contraste de hipótesis.	352
Capítulo 8 Conclusiones	353
8.1.- Valoración del cumplimiento de los objetivos.	353

8.2.- A modo de conclusión.	360
8.3.- Limitaciones y propuestas de mejora del estudio empírico.....	361
8.4.- Líneas de investigación futuras.	361
8.5.- Difusión y logros vinculados a la tesis doctoral.	362
Capítulo 9 Referencias Bibliográficas	366
Capítulo 10 ANEXOS.....	410
ANEXO I. Autorización de la Dirección General de Innovación Equidad Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.....	411
ANEXO II. Autorización de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.....	412
ANEXO III. Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On	414
ANEXO IV. Criterios de calificación y evaluación de Educación Emocional, Social y Creativa.	419
ANEXO V. Autorizaciones familia para cursar asignatura de EESC.	422
ANEXO VI. Temporalización sesiones.	423
ANEXO VII. Proyecto de Autonomía de Centro.	427

Lista de tablas

Tabla 1	<i>El concepto de inteligencia adaptada de Molero, Saiz, y Esteban (1998, p. 20)</i>	42
Tabla 2	<i>Componentes y factores del modelo de inteligencia social y emocional de Bar-On (2000)</i>	77
Tabla 3	<i>Clasificación de las competencias emocionales del modelo de Goleman (Goleman, 2001, p. 28)</i>	81
Tabla 4	<i>Definiciones de competencia (Elaboración propia)</i>	90
Tabla 5	<i>El concepto de competencia en los siglos XX y XXI</i>	94
Tabla 6	<i>Competencias asociadas a los dominios de la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p.72)</i>	96
Tabla 7	<i>Análisis de programas de educación emocional en España</i>	105
Tabla 8	<i>Relación entre asignaturas de LCA y legislación</i>	113
Tabla 9	<i>Definiciones de programas de orientación educativa adaptado de Parras, et al. (2009), de Vélaz de Medrano y de Pérez Juste (2006)</i>	119
Tabla 10	<i>Hipótesis relacionadas con cada objetivo de investigación (n.s. ,05)</i>	129
Tabla 11	<i>Instrumentos o fuentes utilizadas en la investigación, constructo que valoran e informante</i>	138
Tabla 12	<i>Fiabilidad BADYG-M (Yuste et al., 2002)</i>	142
Tabla 13	<i>Dotación de instalaciones del centro educativo</i>	143
Tabla 14	<i>Distribución población respecto a la variable de género</i>	145
Tabla 15	<i>Distribución por género</i>	146
Tabla 16	<i>Distribución población respecto a la variable de edad</i>	148

Tabla 17	<i>Distribución población respecto a la variable de curso.....</i>	148
Tabla 18	<i>Distribución por cursos agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes.....</i>	149
Tabla 19	<i>Distribución población respecto a la variable de repeticiones.</i>	150
Tabla 20	<i>Distribución población respecto a la variable de necesidad específica de apoyo educativo que presenta el estudiante</i>	151
Tabla 21	<i>Distribución población respecto a tipología Base de datos ATDI</i>	151
Tabla 22	<i>Distribución por necesidad específica de apoyo educativo agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes.....</i>	152
Tabla 23	<i>Distribución por situación sociofamiliar agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes</i>	153
Tabla 24	<i>Distribución por la situación de custodia del estudiante agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes.....</i>	154
Tabla 25	<i>Temporalización de la aplicación de los instrumentos de evaluación y recogida de datos</i>	155
Tabla 26	<i>Pruebas utilizadas en el estudio dependiendo del criterio de normalidad.....</i>	156
Tabla 27	<i>Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en los factores de la inteligencia emociona: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado del ánimo e impresión positiva cociente de inteligencia emocional.....</i>	158
Tabla 28	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto al género.</i>	160
Tabla 29	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la edad .</i>	161

Tabla 30	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto al curso</i>	163
Tabla 31	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la situación de repetición de curso</i>	165
Tabla 32	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo</i>	167
Tabla 33	<i>Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la situación jurídica de los padres y madres</i>	168
Tabla 34	<i>Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en las notas por materias</i>	169
Tabla 35	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al género</i>	171
Tabla 36	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la edad.....</i>	173
Tabla 37	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al curso.....</i>	176
Tabla 38	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al momento de repetición.....</i>	178
Tabla 39	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo</i>	181
Tabla 40	<i>Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la situación sociofamiliar</i>	185
Tabla 41	<i>Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en los ítems de SOCIESCUELA</i>	186

Tabla 42	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al género</i>	188
Tabla 43	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la edad</i>	190
Tabla 44	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al curso</i>	191
Tabla 45	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al momento de repetición</i>	193
Tabla 46	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo</i>	194
Tabla 47	<i>Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la situación sociofamiliar</i>	196
Tabla 48	<i>Datos estadísticos de los percentiles obtenidos de los componentes de la inteligencia de la prueba BADYG</i>	197
Tabla 49	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al género</i>	198
Tabla 50	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la edad</i>	201
Tabla 51	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al curso</i>	202
Tabla 52	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al momento de repetición</i>	205
Tabla 53	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la tipología de necesidad específica de apoyo educativo</i>	207
Tabla 54	<i>Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la tipología de situación sociofamiliar</i>	211
Tabla 55	<i>Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico (por materias) general (OE5H1)</i>	212

Tabla 56	<i>Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes separados por género</i>	216
Tabla 57	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por edad</i>	219
Tabla 58	<i>Tabla de datos correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por curso.....</i>	223
Tabla 59	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por el momento de repetición</i>	228
Tabla 60	<i>Tabla de datos correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo</i>	233
Tabla 61	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar</i>	237
Tabla 62	<i>Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) (OE6H1)</i>	239
Tabla 63	<i>Correlación de la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por géneros.....</i>	242
Tabla 64	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por edad.....</i>	245
Tabla 65	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por curso.....</i>	248

Tabla 66	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general de los estudiantes separados por el momento de repetición</i>	251
Tabla 67	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo</i>	254
Tabla 68	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar.....</i>	257
Tabla 69	<i>Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas general (OE7H1).....</i>	258
Tabla 70	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por género.....</i>	260
Tabla 71	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por edad</i>	262
Tabla 72	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por curso</i>	263
Tabla 73	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por el momento de repetición</i>	264
Tabla 74	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo</i>	266

Tabla 75	<i>Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar</i>	268
Tabla 76	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general (y sus componentes) (OE8H1)</i>	269
Tabla 77	<i>Diferencias en la correlación entre el rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general por género</i>	270
Tabla 78	<i>Correlación entre el rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por edad</i>	272
Tabla 79	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H1)</i>	280
Tabla 80	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas generales (OE9H2) de los hombres</i>	283
Tabla 81	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H2) de las mujeres</i>	284
Tabla 82	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 12 años</i>	286
Tabla 83	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 13 años</i>	287
Tabla 84	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 14 años</i>	288

Tabla 85	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 15 años</i>	289
Tabla 86	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 16 años</i>	290
Tabla 87	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de primero de la ESO</i>	291
Tabla 88	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H1) de las personas de segundo de la ESO</i>	292
Tabla 89	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de tercero de la ESO</i>	293
Tabla 90	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de cuarto de la ESO</i>	294
Tabla 91	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas no repetidoras</i>	295
Tabla 92	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas que han repetido en la educación primaria</i>	297
Tabla 93	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas que han repetido en la educación secundaria</i>	297

Tabla 94	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas sin categoría ATDI..</i>	299
Tabla 95	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas con altas capacidades intelectuales</i>	301
Tabla 96	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE).....</i>	301
Tabla 97	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico (DEA/BRA)</i>	302
Tabla 98	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)</i>	303
Tabla 99	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con padres no separados</i>	304
Tabla 100	<i>Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con padres separados.</i>	305
Tabla 101	<i>Diferencias en la correlación entre la inteligencia general y las relaciones sociométricas de acuerdo a la necesidad específica de apoyo educativo</i>	308
Tabla 102	<i>Contraste de hipótesis resumen</i>	310

Tabla 103	<i>Temporalización de la selección de la muestra</i>	326
Tabla 104	<i>Temporalización estudio PRE-POSTest</i>	327
Tabla 105	<i>Descriptivos muestra por grupos experimental y control y valor p de prueba Shapiro-Wilks, p de la prueba t-students y p de la prueba U-Mann-Whitney</i>	330
Tabla 106	<i>Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en la evaluación de la inteligencia emocional y sus componentes a través del test de Shapiro-Wilks</i>	332
Tabla 107	<i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y EQ en el grupo de experimental</i>	334
Tabla 108	<i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables intrapersonal, estado del ánimo e impresión positiva en el grupo de experimental</i>	335
Tabla 109	<i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables de Inteligencia Emocional y sus componentes en el grupo de control</i>	336
Tabla 110	<i>Contraste en inteligencia emocional y sus componentes entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso</i>	337
Tabla 111	<i>Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en las notas de las asignaturas a través del test de Shapiro-Wilks</i>	340
Tabla 112	<i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables nota en las materias en el grupo de experimental</i>	341
Tabla 113	<i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la inteligencia emocional y sus componentes en el grupo de control</i>	342

Tabla 114 <i>Contraste en el rendimiento académico entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso.</i>	344
Tabla 115 <i>Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en el número de elecciones, el número de rechazos y la autoestima a través del test de Shapiro-Wilks</i>	346
Tabla 116 <i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de elecciones en el grupo de experimental</i>	347
Tabla 117 <i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de rechazos y nivel de autoestima en el grupo de experimental</i>	348
Tabla 118 <i>Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de elecciones, rechazos y nivel de autoestima en el grupo de control</i>	349
Tabla 119 <i>Contraste en el análisis sociométrico entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso.</i>	350
Tabla 120 <i>Decisiones y contraste de hipótesis de la segunda fase de investigación</i>	352
Tabla 121 <i>Proyectos de investigación</i>	364

Lista de figuras

Figura 1. <i>Adaptado del modelo de los tres estratos de Carrol (1993).</i>	49
Figura 2. <i>Red nomológica que forma la inteligencia emocional.</i>	56
Figura 3. <i>Tipos de enfoques de los modelos de inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015)</i>	58
Figura 4. <i>Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer de 1990 (Bisquerra et al., 2015, p. 53)</i>	64
Figura 5. <i>Modelo de procesamiento de Mayer y Salovey (1997).</i>	65
Figura 6. <i>Enfoque sistémico de los componentes del modelo de inteligencia emocional y social de BAR-On.</i>	71
Figura 7. <i>Enfoque topográfico de los 15 factores de la inteligencia socioemocional del modelo de Bar-On (1997).</i>	76
Figura 8. <i>Modelo circular de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015, p. 63). E, factor de emocionalidad; S, factor de sociabilidad; B, Factor de bienestar; A, factor de autocontrol.</i>	82
Figura 9. <i>Modelo pentagonal del GROP (Bisquerra & Pérez, 2007)</i>	97
Figura 10. <i>Organización de asignaturas en la LOE-LOMCE (Gobierno de España, 2006, 2013)</i>	111
Figura 11. <i>Distribución muestra según edad</i>	147
Figura 12. <i>Modelo de diseño cuasiexperimental PRE-POSTest con grupo de control.</i>	322
Figura 13. <i>Puntuaciones medias pretest-postest de la inteligencia emocional y sus componentes del grupo de control y el grupo experimental.</i>	338

Figura 14. <i>Puntuaciones medianas pretest-posttest de las notas en las materias del grupo de control y el grupo experimental.</i>	345
Figura 15. <i>Puntuaciones medias pretest-posttest de la variable porcentaje de elecciones, rechazos y nivel de autoestima del grupo de control y el grupo experimental.....</i>	351

Introducción

En la presente tesis doctoral, titulada "Competencias emocionales y rendimiento académico en educación secundaria: evaluación del efecto de una innovación curricular en un centro educativo", se aborda una problemática fundamental en la educación contemporánea: el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar. Esta investigación se inscribe en la línea de "Evaluación Educativa y Orientación" dentro del programa de doctorado "Formación en la Sociedad del Conocimiento", dentro del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca. Tiene como objetivo principal evaluar cómo una intervención educativa específica puede influir en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria en el contexto español.

Con esta finalidad se han trazado dos objetivos generales en esta investigación: en primer lugar, un objetivo instrumental, diseñar e implementar una asignatura reglada que promueva el desarrollo de la inteligencia emocional entre los estudiantes de educación secundaria; en segundo lugar, un objetivo experimental, evaluar el impacto de dicha asignatura en diversas dimensiones del desarrollo estudiantil, incluyendo el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional.

En el **capítulo 1**, se realiza una revisión exhaustiva del concepto de inteligencia emocional, desde sus orígenes hasta las teorías más contemporáneas. Se discuten los modelos teóricos principales, como los propuestos por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-On (2000b), así como los distintos enfoques metodológicos utilizados para evaluar la inteligencia emocional. Este conocimiento teórico nos ha permitido establecer

como constructo teórico el modelo de Competencia Socioemocional de Bar-On (2000) para abordar la evaluación de la Inteligencia Emocional.

Pero la finalidad es constatar cómo afecta una determinada intervención pedagógica en la mejora de las competencias emocionales, por lo que no solo nos es necesario definir el modelo de inteligencia emocional sobre el que vamos a construir la investigación, sino describir cómo enseñar las competencias emocionales para la mejora de dicho constructo. Para abordar esta finalidad necesaria en nuestra investigación, en el **capítulo 2** abordaremos la conceptualización de la competencia emocional y su relevancia en el contexto educativo. Se revisará la legislación educativa española desde una perspectiva histórica y actual y se destacan los esfuerzos realizados para integrar la educación emocional en el currículo, especialmente a través de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013), actualmente derogada, y la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020). Además, se discutirán diversos programas y enfoques de educación emocional implementados tanto en España, como a nivel internacional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Todo lo anterior, permitirá dotar del constructo teórico a la innovación que se pretende implementar a partir de la implantación de una nueva materia de Educación Emocional, Social y Creativa (EESC) en el currículum del alumnado de 1º de la ESO. Este tema se aborda en el **capítulo 3**, en el que se describe el proceso de creación de una asignatura de educación emocional dentro del currículo de la ESO en Castilla y León, incluyendo los aspectos legales, teóricos y metodológicos (Bisquerra et al., 2015). Se discuten los

fundamentos pedagógicos de la asignatura y se presenta un modelo detallado de implementación.

Una vez abarcado el marco teórico y diseñado y autorizada la innovación curricular a través de la materia de EESC, pasamos al estudio propiamente experimental de esta investigación. Esta parte empírica de la investigación se concretará en dos estudios interrelacionados: **ESTUDIO 1: Análisis de la inteligencia emocional y su correlación rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes, como estudio diagnóstico previo (Capítulos 4 y 5) y ESTUDIO2: Evaluación del programa desarrollado de la materia de Inteligencia Emocional, Social y Creativa en los estudiantes de 1º de la ESO. Estudio experimental (Capítulos 6 y 7).**

El **ESTUDIO 1**, se centra en la evaluación de las relaciones entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria. El problema de investigación se define como la necesidad de entender cómo las competencias emocionales correlacionan en el desempeño académico y en la competencia social de los estudiantes. Este planteamiento se basa en la premisa de que la inteligencia emocional puede ser un factor determinante en el éxito académico y en la calidad de las relaciones interpersonales en el contexto escolar (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

El **capítulo 4** detalla el diseño metodológico del primer estudio empírico, que continua con una metodología ex-post facto en un enfoque cuantitativo y no experimental, propiamente. Se describen las variables de estudio, los instrumentos de recogida de información y el procedimiento de análisis de datos.

En el **capítulo 5**, se presentan los resultados del primer estudio y se discuten sus implicaciones. Se analizan las correlaciones entre inteligencia emocional, rendimiento académico y relaciones sociales.

El **ESTUDIO 2**, se centra en evaluar el impacto de una intervención educativa específica, implementada en la nueva asignatura "Educación Emocional, Social y Creativa" (EESC), en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria. El problema de investigación es determinar la efectividad de esta intervención pedagógica en el desarrollo integral de los estudiantes.

El **capítulo 6** describe el diseño cuasiexperimental pre-post con grupo de control utilizado en el segundo estudio, que tiene como objetivo evaluar los cambios en inteligencia emocional, rendimiento académico y relaciones sociales tras la implementación de la asignatura "Educación Emocional, Social y Creativa" (EESC). El **capítulo 7**, destaca y discute los resultados obtenidos y las mejoras significativas, mediante los contrastes de hipótesis estadísticas oportunas, observadas en las variables dependientes de inteligencia emocional, rendimiento académico y relaciones sociales en el grupo experimental, en comparación con el grupo de control.

El **capítulo 8**, valora el cumplimiento de los objetivos planteados y resume las principales conclusiones de la tesis. Se discuten las limitaciones del estudio y se proponen mejoras. Además, se sugieren líneas de investigación futuras y se comentan los logros alcanzados y la difusión de los resultados de la tesis.

Por último, el **capítulo 9** incluye una lista exhaustiva de todas las fuentes y referencias utilizadas en la investigación.

Y el **capítulo 10** presenta los anexos que contienen documentos relevantes para la tesis, como autorizaciones, cuestionarios, criterios de calificación y material didáctico utilizado en la asignatura EESC. La complejidad en la creación de una asignatura como esta, fue expuesto en el IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar de Zaragoza, donde se incluía brevemente el funcionamiento de la asignatura a través de las metodologías activas (Fontanillas-Moneo et al., 2021) que permitieran interactuar al alumnado con su propio conocimiento de su mundo emocional y que se pueden analizar los materiales creados tanto en los anexos como en la web: <http://xacobus.powweb.com/emocionate/>

Capítulo 1

Aproximación teórica a la inteligencia emocional

A lo largo del capítulo se irá delimitando el constructo de la inteligencia emocional. Se ha comenzado profundizando en la evolución histórica de la inteligencia general y los subtipos de inteligencias que han ido acompañando a las teorías sobre la misma. Permitiéndonos delimitar el modelo y constructo de inteligencia emocional para abordar la investigación, además de una profundización científica en el campo investigado.

A continuación, se ha delimitado el concepto de inteligencia emocional en los últimos años a través de su evolución histórica.

Por último, se ha realizado un estudio de los modelos de inteligencia emocional más importantes en la actualidad y los instrumentos que se utilizan para medir este constructo.

1.1.- Constructo de inteligencia

Aludir a la inteligencia, supone remontarnos a la antigua Grecia donde se referían a “casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza” (Enzensberger, 2019, p. 32). Según Martín (2007) la palabra inteligencia proviene del griego: λόγος (logos) y νοῦς (nous o noos). Entendemos como logos la capacidad de recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, etc. Así lo encontramos en diferentes textos de Homero y Eurípides, entre otros. Nous o noos sería traducido como ver, observar, percibir, pensar, reflexionar, meditar, etc. Estaría relacionado como la facultad de pensar y así aparece también en los textos de Homero (López González, 2013).

La palabra inteligencia proviene del latín *intelligentia* compuesta por:

- El prefijo *inter* que significa entre.
- El verbo *legere* que significa escoger, separar o leer.
- El sufijo *-nt* que indica agente.
- El sufijo *-ia* que indica cualidad.

Por lo que su traducción podría ser especificada como la cualidad de cada persona para escoger entre diferentes posibilidades. Una búsqueda sencilla sobre el concepto actual,

de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014), presenta los siguientes significados:

1. Capacidad de entender o comprender.
2. Capacidad de resolver problemas.
3. Conocimiento, comprensión, acto de entender.
4. Sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión.
5. Habilidad, destreza y experiencia.
6. Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí.
7. Sustancia puramente espiritual.
8. Servicio de inteligencia.

Retirando los significados que indican su relación espiritual o los referidos a servicios entre personas o naciones y, teniendo en mente, la etimología del latín, podríamos definir inteligencia como la capacidad, habilidad o destreza de entender, comprender o de resolver problemas elegir el camino adecuado.

Tomando en consideración que nos encontramos en el ámbito académico, conviene realizar una aproximación al constructo con un abordaje Psicopedagógico. De acuerdo con Bunge (2014) un constructo es un fenómeno no tangible que, a través de un determinado proceso de categorización, se convierte en una variable que puede ser medida y observada, por lo tanto, podríamos definir constructo como un concepto no observacional, lo cual entraría en contraposición con los conceptos observacionales o empíricos.

Si analizamos la evolución del término inteligencia a lo largo de la historia de la humanidad, podemos observar que nos encontramos ante un constructo que ya había sido descrita y estudiada en diferentes textos filosóficos. Así Platón (Woolfolk, 1999) propuso una de las primeras teorías sobre la naturaleza de la inteligencia que comprendía uno o más puntos de los siguientes:

- a) la capacidad de aprender.
- b) los conocimientos totales que una persona ha adquirido.

c) la capacidad para adaptarse con éxito a situaciones nuevas y al ambiente en general.

Parece estimarse que los mismos Sócrates y Aristóteles continuaron realizando especulaciones sobre aquello que hoy llamamos inteligencia (Sternberg, 2000), encontrando relación entre la *noesis*, parte moral del individuo, y la *dianoia*, que serían los procesos cognitivos y culturales.

En contraposición, en los últimos siglos, entorno a la inteligencia se han despertado muchas incógnitas, hipótesis y teorías diferentes sobre la construcción de la misma. Esto puede quedar explicado, específicamente, por su dificultad para observarla, medirla y dotarla de una evidencia empírica como si fuera algo físico. No obstante, lo que sí se ha confirmado a lo largo de investigaciones durante años es la capacidad para inferirla a través de las conductas del ser humano, las cuales pueden ser medibles y observables (Pérez & Medrano, 2013).

Este enfoque de debate desde un punto de vista de la filosofía y la conducta humana ha continuado hasta nuestros días. Es a partir del siglo XIX (Brody, 2000; Pueyo & Colom, 1999; Salmerón-Vílchez, 2002; Sternberg, 2000; Woolfolk, 1999) cuando se comienza a investigar con profundidad cuales son los componentes fundamentales y los factores que explican las diferencias entre los individuos, con el afán y preocupación de poder conceptualizar el término y conocer cómo medirla.

Un hito importante nos lleva a situarnos en 1859, cuando Charles Darwin presentó la Teoría de la Evolución de las Especies (Darwin & Wallace, 2006) y en 1871, destacando su trabajo de aplicación al estudio de las diferencias individuales del hombre (Darwin, 1991), quien llegaba a la conclusión de que la inteligencia y el sentido moral se ha ido perfeccionando y evolucionando de manera gradual a través de la selección natural de las especies, incidiendo en dos variables que dieron lugar a controversias en ese siglo: la variable hereditaria y la variable de la influencia del entorno para desarrollar nuestra inteligencia.

A partir de este momento, surgen dos líneas del estudio de la inteligencia que utilizan técnicas y métodos científicos de aproximación al constructo muy diferentes: La psicología general vs la psicología diferencial. Aunque ambas deberían de ser

complementarias y así se entiende en la actualidad, durante el siglo XX fueron corrientes antagónicas. Mientras la psicología general se centró en la influencia del ambiente para el desarrollo de la inteligencia estudiando fenómenos y leyes de la consciencia, inconsciencia y comportamiento, la psicología diferencial se centró en el estudio de las diferencias individuales, en especial el influjo de la herencia genética en el desarrollo y evolución de la inteligencia.

Durante el desarrollo del siglo XX han aparecido una gran cantidad de teorías sobre la inteligencia y que inducen a la reflexión sobre la comprensión del constructo. Sin embargo, no se ha logrado llegar a un consenso en torno dependiendo de la teoría explicativa en la que nos encontremos (Bisquerra et al., 2015; Torrijos, 2016) Entenderemos de una forma u otra el constructo de inteligencia, Algunos autores las han intentado agrupar entre teorías con respaldo científico y sin respaldo científico (Andrés, 1998; Sternberg, 1990).

1.1.1.- Evolución de las teorías de la inteligencia.

En el caso que nos ocupa y, siguiendo la línea de trabajos como los de Villamizar y Donoso (2013) vamos a optar por analizar las que gozan del respaldo científico y realizar una aproximación histórica al constructo de inteligencia de acuerdo con la realizada por Molero et al. (1998) como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

El concepto de inteligencia adaptada de Molero, Saiz, y Esteban (1998, p. 20)

PRINCIPIOS DEL SIGLO XX
GALTON (1822-1911):
- Estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. - Énfasis en la influencia de la herencia en las diferencias individuales.
CATTELL (1860-1944)
- En 1890 inventa las pruebas mentales.

BINET (1817-1911)

- En el año 1905 elabora la primera escala de inteligencia para niños.

TERMAN (1877-1956)

- En el año 1916 se modifica la escala de 1905. En la nueva versión del test de Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto de Cociente Intelectual definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica.
- Su trabajo da comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia depende de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos.

PRIMERA GUERRA MUNDIAL (1918)

- Aparecen las pruebas de inteligencia aplicadas en grupo (ARMY ALPHA y ARMY BETA).

DE LOS AÑOS 20 A LOS 50

TERMAN (1916) Y SPEARMAN (1927)

- Defienden la existencia de un único factor estructural, denominado factor general, que penetra en la ejecución de todos los tests y tareas utilizadas para valorar la conducta inteligente.

THORNDIKE (1920)

- Publica la "*La inteligencia y sus usos*" introduciendo el componente social en la definición de inteligencia.

WATSON (1930), THORNDIKE (1931) y GUTHRIE (1935)

- Auge del conductismo. La inteligencia es conceptualizada como meras asociaciones entre estímulos y respuestas.

WECHSLER (1939)

- Diseña la escala Wechsler-Belleune, la primera que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos.
- En el año 1949 diseña "*La escala de inteligencia Wechsler para niños*"

THURSTONE (1938), THOMSON (1939) y GUILFORD (1967)

- Defienden que la inteligencia puede concebirse como un gran número de "*vínculos*" estructurales independientes.
-

WERTHEIMER (1880-1943), KOHLER (1887-1967) y KOFFKA (1887-1941)

- Teorías de la Gestalt. Introducen el concepto de discernimiento como pensamiento productivo dentro del concepto de inteligencia.

DE LA DÉCADA DE LOS 50 A LA ACTUALIDAD

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

- Los procesos cognitivos comienzan a recibir cada vez más atención. Afianzamiento de la psicología cognitiva.
- Los psicólogos tratan la cognición desde muy diversas perspectivas, entre las que se cuentan versiones renovadas de Hull que forman el llamado conductismo informal o liberal, así como varias teorías sin relación entre sí propuestas por psicólogos estadounidenses y europeos.

PIAGET (1896-1980)

- Estructuralismo. Busca una ruptura con el pasado y aspira al desarrollo de un paradigma que aúne a todas las ciencias sociales.

TURING (1950)

- Publica en Mind un trabajo titulado Computing Machinery and Intelligence que define el campo de la inteligencia artificial y establece el paradigma de la ciencia cognitiva. Los psicólogos deben comenzar a trabajar buscando paralelos entre la estructura del cerebro humano y la del computador.

HEBB (1960), HOLT (1964), BREGER Y MCGAUGH (1965).

- Los intentos de convertir la psicología en una rama de la ciencia de los computadores han fracasado, pero han desembocado en un renacer de la psicología cognitiva.

MAYER (1977), STERNBERG (1979)

- Énfasis en las operaciones cognitivas -símbolos y manipulación de símbolo-e- que forman parte de la inteligencia.

GARDNER (1983. 1993)

- Insiste en la pluralidad del intelecto. Existen muchas capacidades humanas que pueden ser consideradas como inteligencias, porque son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI.

MAYER Y SALOVEY (1990)

- Acuñan el concepto de Inteligencia Emocional.
-

GOLEMAN (1996), BAR-ON (1997)

- Aparece el concepto de Cociente Emocional (EQ)
-

Como se puede observar en la tabla anterior, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, se profundizó en una perspectiva psicométrica de la inteligencia, que está relacionada con el desarrollo de las pruebas y test para medir la inteligencia, así como su análisis factorial. Estas pruebas o test de inteligencia son concebidos como herramientas que “permiten obtener una medida objetiva, confiable y válida de la inteligencia mediante el registro y análisis de las respuestas a los requerimientos planteados en condiciones estandarizadas” (Villamizar & Donoso, 2013, p. 409).

Este enfoque comienza con los trabajos de Galton (1822-1911), primo de Darwin, a quien se considera uno de los fundadores de la psicología diferencial y el padre de la psicometría, centrando su investigación en conocer la relación entre la inteligencia y la discriminación auditiva y visual y en determinar los efectos de la herencia y del entorno. Se le atribuye el desarrollo de métodos estadísticos que han permitido estudiar las diferencias de las personas. Sus investigaciones se centran en que las diferencias individuales, entre las que se incluyen las morales, intelectuales y caracteriales, no son adquiridas. Pretende demostrar que el factor relevante de la inteligencia es la herencia.

Por su parte, Karl Pearson (1857-1936), influenciado por los trabajos de Galton, centro sus aportaciones en la formulación de las bases procedimentales estadísticas para la medición de las diferencias individuales, continuando los trabajos de su antecesor sobretodo en lo referente a la eugenesia, considerado entonces el fundador de la bioestadística.

Wundt (1832-1920), padre de la psicología experimental, definió inteligencia como “el conjunto de actividades mentales conscientes que encuentran su conclusión en el pensamiento lógico” (Ibarrola & Zubeldia, 2018, p. 17) y, a su discípulo, Spearman (1836-1945), continuando las teorías de Galton, se le atribuye el ser el pionero del análisis factorial, proponiendo que la inteligencia se compone de dos factores: un Factor G o Factor general, que es hereditario y el Factor s o Factor específico, que constituye la habilidad

específica de un sujeto ante una tarea determinada. Dando lugar así a la Teoría Bifactorial de la Inteligencia.

Dentro de la perspectiva psicométrica, surgió también una línea de confrontación propuesta por Thurstone (1887-1955), quien, en sus trabajos, no encontró evidencia de la existencia del Factor G propuesto por Spearman, proponiendo la escala Thurstone, como nueva escala de medición. Thurstone considera que la inteligencia queda configurada en siete habilidades primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento numérico, razonamiento espacial, rapidez perceptual, inducción y memoria, proponiendo el Modelo de las Aptitudes Mentales Primarias.

James McKeen Cattell (1860-1944), anteriormente, asumió la idea de poder medir las funciones intelectuales a través de los fenómenos perceptivos y sensomotores y los tiempos de reacción, acuñando el término de *test mental*. No obstante, es Binet (1857-1911) quien logró dar el paso para cuantificar algunos factores como la memoria, la resolución de problemas y la comprensión. Sostuvo la idea de que para medir las funciones mentales superiores y complejas se necesitaba observar cómo los individuos realizan diferentes operaciones concretas. A partir de este enfoque, junto con Simon (1872-1961) construyeron el primer test de inteligencia en 1909, introduciendo el término de edad mental, al considerar que la inteligencia se incrementa con el desarrollo del ser humano y un criterio muy lógico: si la capacidad intelectual del niño iguala a la de sus compañeros de la misma edad, entonces su edad mental corresponde con su edad cronológica.

Stern (1871-1938), basándose en los trabajos de Binet, introdujo el concepto de Cociente Intelectual (C.I.), siendo este el resultado de dividir la edad de desarrollo mental por la edad cronológica.

A este respecto Terman (1877-1956), continuando los estudios de Binet y Simón, publicó en 1916 la Revisión de Stanford de la escala de Binet-Simon, conocida como la Escala de Stanford-Binet; siendo el primer test de inteligencia de aplicación masiva a poblaciones para poder realizar una clasificación de los niños con dificultades y que incluía el término de CI. Durante la Primera Guerra Mundial, el gobierno de Estados Unidos, utilizaron esta prueba para poder categorizar a los reclutas del ejército americano. En el

terreno educativo durante años la aplicación de dicha escala permitió observar cómo los estudiantes con puntuaciones altas obtenían mejores resultados académicos.

Raven (1902-1970), influenciado por Spearman, se dedicó a desarrollar dos pruebas para medir los componentes del Factor G identificados por Spearman: primero la capacidad educativa (que mide la capacidad de pensar con claridad situaciones complejas) y, en segundo lugar, la capacidad reproductiva (que permite tanto reproducir como almacenar información). La primera fue medida por la prueba de Matrices Progresivas de Raven y la segunda por la Prueba de Vocabulario Mill Hill. La prueba de Matrices Progresivas de Raven se utilizó para evaluar a los reclutas durante la Segunda Guerra Mundial. La ausencia de la dependencia del lenguaje facilitó la difusión de la prueba en los sistemas militares de todo el mundo.

Wechsler (1896-1981) entendía la inteligencia como la capacidad global de actuar intencionadamente, de pensar racionalmente y de interactuar con el ambiente (Kaplan & Saccuzzo, 2012). Con este planteamiento, en 1939, construyó la Escala Wechsler de Inteligencia para Adultos (WAIS) y posteriormente, en 1949, construyó la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC), siendo una de las escalas más exitosas en la actualidad (Rodríguez-Cancino et al., 2022).

Thorndike (1874-1949) fue quien introdujo un nuevo factor dentro del constructo: la inteligencia social y Guilford (1897-1987) estudió la estructura de la inteligencia a través del análisis factorial, incluyendo dentro de la misma la creatividad, dando lugar al Modelo de la estructura del intelecto, conformado por tres dimensiones cruzadas, cada una formada por cinco aptitudes, como si fuera un cubo de Rubick:

1. Operaciones: Tipo de proceso intelectual (valoración, producción convergente, producción divergente, retención de memoria, registro de memoria, cognición).
2. Contenidos: Tipo de información con el cual se trabaja (visual, auditivo, simbólico, semántico, comportamental).
3. Productos: Forma que adopta la información en el procesamiento que el organismo hace de ella (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones).

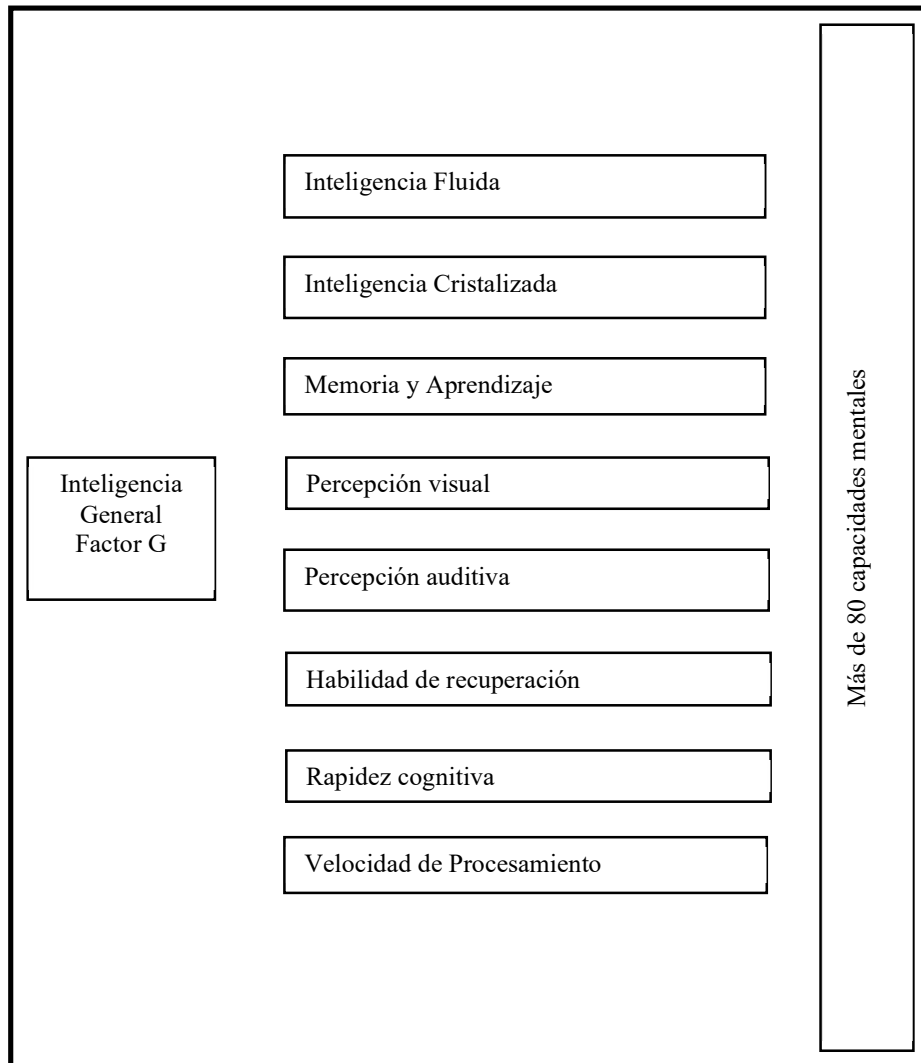
Durante la década de 1930, el enfoque psicométrico y basado en el Factor G, comienza a perder fuerza ante el auge de la escuela conductista fundada por Watson (1878-1958), que concibió la inteligencia como meras asociaciones entre los estímulos y las respuestas.

Pero Raymond Bernard Cattell (1905-1998), influenciado por Spearman y trabajando en el estudio de la personalidad, crea la teoría factorial de la personalidad, desarrollando el Cuestionario de evaluación de los 16 rasgos de personalidad, conocido como 16 PF de Cattell. Posteriormente, profundizó en la Teoría Bifactorial de Spearman, centrándose en la inteligencia fluida y en la cristalizada. Cattell propone que la inteligencia tiene una parte fluida derivada de la influencia biológica y genética y que participa en la resolución de problemas y las relaciones complejas y una parte cristalizada que está influida por el ambiente y se encarga del vocabulario, información general y problemas aritméticos.

Alan y Nadeen Kaufman, fundamentándose en la teoría de Cattell, desarrollaron tres pruebas de inteligencia que miden la inteligencia: una para niños de entre dos y medio y doce años, otra para adolescentes y adultos y una prueba breve de inteligencia.

Figura 1.

Adaptado del modelo de los tres estratos de Carroll (1993).



Con el fin de integrar las teorías propuestas por Spearman, Thurstone y Cattell, en 1993, Carroll (1916-2003) propone el modelo piramidal denominado Teoría de los Tres Estratos (véase figura 1). El Estrato primero se encuentra ubicado en la parte inferior de la pirámide y consta de 65 capacidades que comprenden diversos dominios cognitivos. El Estrato segundo, el intermedio, está conformado por ocho factores (inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje, percepción visual amplia, percepción

auditiva amplia, capacidad de recuperación amplia, velocidad cognitiva amplia y velocidad de procesamiento). El Estrato tercero, ubicado en la parte superior, está compuesto por el factor general (Carroll, 1993).

A pesar de que se han venido manteniendo los enfoques de la inteligencia basados en la psicometría, Factor G o en las tesis conductistas hasta la actualidad, es a partir de la Segunda Guerra Mundial, cuando se comienza a prestar más atención a los procesos cognitivos y no tanto al resto de enfoques. Así pues, en los sesenta emergen dos propuestas fundamentales entre otras: El estructuralismo y el procesamiento de la información.

El estructuralismo es la primera propuesta de la psicología cognitiva (Molero et al., 1998) cuyo máximo exponente es Piaget (1896-1980). Su teoría del desarrollo del intelecto contrasta con el enfoque psicométrico en que mientras éstos últimos pretenden cuantificar las habilidades intelectuales e identificar las diferencias individuales en estas habilidades, el enfoque piagetiano se preocupa más de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos como los órdenes invariantes de adquisición.

Desde la teoría del procesamiento de la información se parte de la idea de que el hombre es un manipulador de símbolos, por lo que sus objetivos más básicos consisten en definir los símbolos que son manipulados (la representación) e identificar los procesos que permiten manipular dichos símbolos (el procesamiento), surgiendo así la metáfora de la mente como ordenador. En 1950 Turing hizo alusión a lo que posteriormente sería la inteligencia artificial y la metáfora del ordenador, dando el pistoletazo de salida a una amplitud de nuevos modelos para interpretar el constructo de inteligencia.

En 1968, Atkinson y Shiffrin proponen un modelo de software de memoria basado en tres tipos de memoria: el registro sensorial, que permite la entrada de información, el almacén de corta duración, denominada memoria a corto plazo y el de larga duración, denominada memoria a largo plazo (Atkinson & Shiffrin, 1968) .

En 1974, Baddeley describe un sistema ejecutivo central que supervisa los inputs obtenidos a través del lenguaje receptivo (bucle fonológico), las imágenes y la lectoescritura (agenda visoespacial).

En 1973, David McClelland se atreve a realizar una crítica feroz al modelo psicométrico y al concepto de inteligencia como era conocido, introduciendo el término

competencia, indicando que las pruebas de contenido tradicionales de aptitudes académicas y de conocimientos, junto con las calificaciones escolares y los títulos obtenidos:

1. No predecían el desempeño en el trabajo o el éxito en la vida
2. Estaban frecuentemente prejuiciados en contra de las minorías, mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos (McClelland, 1973).

A partir de este momento, dentro de la psicología cognitiva, surge un movimiento de crítica al concepto de inteligencia planteado, surgiendo un enfoque basado en diferentes tipos de inteligencia más relacionados con el término competencia que con el carácter hereditario de la inteligencia.

1.1.2.- Teorías actuales de la inteligencia.

Procedemos a continuación a exponer con mayor profundidad las teorías modernas de la inteligencia.

En el año 1983, Howard Gardner (H. Gardner, 1993) refuta las teorías del CI y el Factor G (inteligencia general), afirmando que no existía una única clase de inteligencia, sino un amplio espectro de inteligencias con siete variedades clave. Posteriormente en 1995 incluyó una octava variedad.

Para Gardner la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (H. Gardner, 2009, p. 5). Esta definición de inteligencia fue reformulada más tarde como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (H. Gardner, 2010, p. 45).

Aunque, como se ha expuesto, Platón ya consideraba que la mente incluía la inteligencia, la emoción y la voluntad, es a partir de la concepción de Gardner cuando encontramos el encaje de las emociones dentro del constructo de inteligencia. En especial, Gardner (2005) se refiere a dos tipos de inteligencia que dan cabida al constructo de inteligencia emocional: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado [...] y la inteligencia intrapersonal “conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas nombre y recurrir a ellas como un medio para interpretar y orientar la propia conducta [...]” (Gardner, 2009, p. 42).

En 1985, Sternberg (Sternberg, 1990) presenta la teoría triárquica de la inteligencia, haciendo referencia a tres tipos: analítica, creativa y práctica, siendo éstas dos últimas las que determinan el éxito en la vida y las que mejor representan la inteligencia emocional como constructo psicopedagógico, aunque desde la antigüedad se ha tratado con otra terminología los sentimientos y emociones que tenemos los seres humanos como se expone en el siguiente apartado.

1.2.- Aproximación histórica al constructo de Inteligencia Emocional

En la antigua Grecia, el desarrollo del pensamiento lógico (silogismos, argumentos, indagaciones) constituyó la tecnología de la información floreciente de la época. Los estoicos creían que la lógica era superior a los sentimientos porque las personas podían aceptar argumentos racionales, pero a menudo no estaban de acuerdo con los sentimientos (Konstan, 2004).

La filosofía estoica ha sido muy influyente, pero, sin embargo, la idea de que la racionalidad era superior a la emocionalidad no fue aceptada por todos. Sirva como ejemplo la época del romanticismo. Por ejemplo, los sentimentales de la Europa del siglo XVIII donde se consideraba que la verdad podría ser una propiedad de los sentimientos y la intuición, y que esos sentimientos eran más verdaderos que la razón (Sahdat et al., 2011).

Aunque desde la antigua Grecia se ha venido refiriendo al mundo emocional como parte del interior o del alma del ser humano, es a partir del siglo XIX cuando abordamos el campo de las emociones desde una aproximación científica.

El mismo Charles Darwin, en 1859, desarrolla la teoría de la evolución de las especies (Darwin, 2018), exponiendo que, desde sus orígenes, el ser humano ha desarrollado el manejo de las emociones con el propósito de prepararse para la acción, manifestándose de forma más explícita en las situaciones de peligro o emergencia. Continuando esta línea de investigación, en 1876, expone la relación entre la conducta animal y la humana, poniendo especial énfasis a la proximidad que existe entre la expresión de las emociones de los monos y los hombres (Darwin, 1984).

En 1884, William James y Carl Lange proponen que la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emociones, produciendo cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos del esqueleto a través del sistema nervioso somático. Esta teoría se opone a la idea de que una percepción conlleva a una emoción y esta produce o predispone a una reacción fisiológica. El ejemplo clásico de James es el del oso: el sentido común nos dice que el ver un oso provoca miedo, lo cual nos impulsa a correr. James dice que la respuesta adecuada ante un oso es correr, lo cual impulsa a sentir miedo.

Posteriormente, y a colación de lo anterior, conviene destacar los trabajos de Walter Cannon y su discípulo Philip Bard, quienes dan una explicación científica de la fisiología de la emoción (Bard, 1973).

Pese a estas referencias en torno al concepto de emoción se entiende que no es hasta partir del siglo XX, cuando emerge el término de inteligencia emocional como capacidad. Es en 1966, cuando Jane Austen se refiere por primera vez al concepto al mencionar una “inteligencia que informa de las emociones” (Valles & Vallés, 2004, p. 27). Ese mismo año, Leuner expone como las mujeres rechazan determinados roles sociales a causa de una baja inteligencia emocional (Bisquerra, 2003, p. 16). Veinte años más tarde, en 1986, fue Payne quien en su tesis doctoral planteó el eterno problema entre la razón y la emoción, proponiendo integrar la inteligencia emocional en las escuelas (Bisquerra, 2003) acorde con las teorías expuestas por la Terapia Racional-Emotiva (Ellis & Grieger, 2008) que defiende que los seres humanos presentan la necesidad de sentirse bien consigo mismo, para lo que desde un enfoque psicoterapéutico se trabaja con pensamientos irracionales que doten al ser humano de una mejor comprensión de su mundo emocional.

Aunque, la idea general de inteligencia emocional desde un enfoque educativo, continua su evolución hacia la inteligencia interpersonal e intrapersonal y la teoría de Inteligencias múltiples ideada por Gardner (Subhi et al., 2012).

Pero, es Goleman en 1995 quien catapultó la popularidad de la inteligencia emocional a nivel comercial e individual al trasladarla a su aplicación en el puesto de trabajo. Argumentó que la inteligencia emocional (EQ) a menudo constituye una garantía más precisa para el éxito que el índice de inteligencia (IQ). Se afirmaba entonces que, independientemente de cuán mentalmente inteligente pueda ser alguien, el éxito dependerá de qué tan bien él/ella sea capaz de comunicar ideas e interactuar con otras personas (Kaplowitz et al., 2011).

Se entiende entonces que la inteligencia emocional es una suma de habilidades personales, emocionales y sociales que afectan la capacidad de una persona para tener éxito en los desafíos enfrentados, y de esta forma se han hecho intentos para registrar el grado en que la inteligencia emocional es un factor de éxito a nivel personal y profesional (Naderi-Anari, 2012).

Sin embargo, la pregunta que ha ocupado a varios investigadores no es su existencia, sino si la inteligencia emocional es algo inherente o adquirido y desarrollado a lo largo de la vida. Existe una creencia generalizada de que los grandes líderes se han convertido en líderes en el proceso y no nacen, ya que, durante el curso de sus vidas y carreras, obtienen las habilidades que los hacen líderes efectivos (Cherniss, 2010).

Este enfoque permite explicar como la conducta humana no sólo responde a procesos racionales, sino también a procesos emocionales, siendo estos últimos los que pueden enriquecer las conductas y toma de decisiones eficaces (Di Fabio & Saklofske, 2014; Fabio et al., 2013).

Por lo tanto, la Inteligencia Emocional dirige la atención a cómo los efectos de la emoción pueden afectar a los grupos y la sociedad en diferentes ámbitos: en el hogar, en las escuelas y en el lugar de trabajo (Craparo et al., 2014; Ouyang et al., 2015; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

En conclusión, la evolución del constructo de inteligencia emocional ha ido ampliando su ámbito de estudio desde una perspectiva unidimensional y psicoterapéutica

a una más holística que alcanza diferentes ámbitos y contextos. Permitiendo un mayor alcance del término de inteligencia emocional que conviene profundizar brevemente en el siguiente apartado.

1.2.1.- El alcance de la inteligencia emocional

El término inteligencia emocional se ha empleado desde mediados del siglo XX (Yin, 2015). Como se ha afirmado anteriormente, las referencias científicas datan de la década de 1960, mencionando el trabajo con las emociones en relación con los tratamientos de psicoterapia (Kun & Demetrovics, 2010) y para promover la mejora personal y social en general (Kidwell et al., 2011; Yin et al., 2013).

Durante la década de 1990, los psicólogos expresaron una renovada apertura a la idea de inteligencias múltiples (Kidwell et al., 2011; Yin, 2015) y por consiguiente una aplicación más allá de la psicoterapeuta. Dotándola de un enfoque educativo, social y laboral y no solo de counseling (Bisquerra, 2003), que han permitido ir ampliando el campo de investigación sobre cómo interactuaban las emociones (Kewalramani et al., 2015; Tapia, 2001).

Fue en medio de una investigación tan viva que los artículos científicos sobre la Inteligencia Emocional comenzaron a aparecer (Mayer et al., 2016; Salovey & Mayer, 1990; Sheldon et al., 2014).

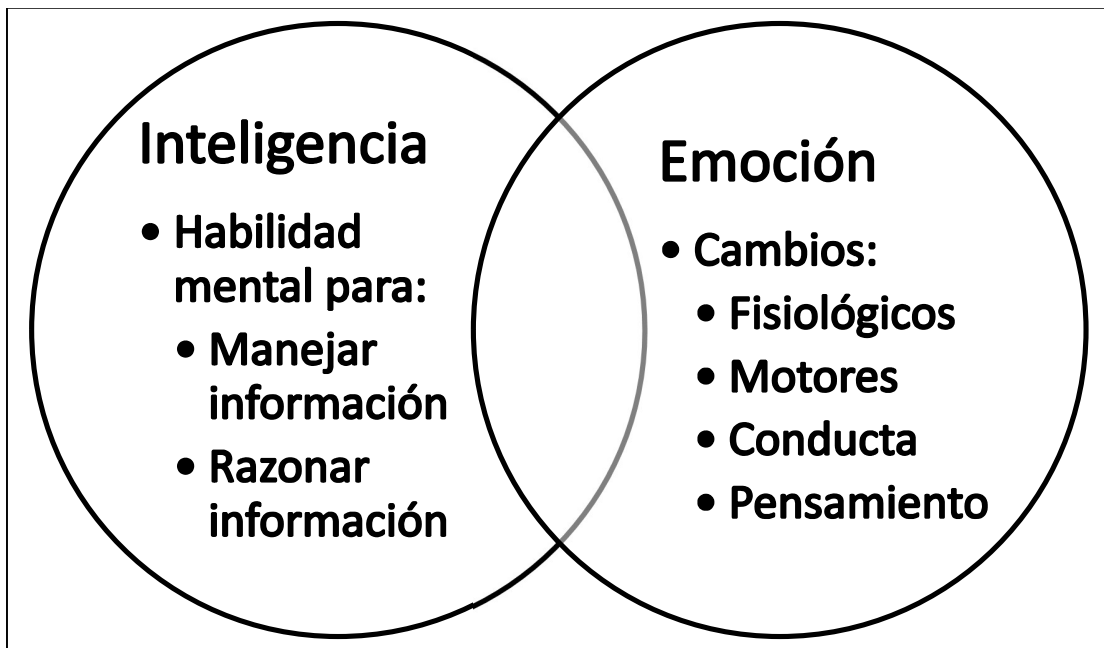
Con el caché recién renovado del término, y con la emoción que rodea la identificación de una nueva inteligencia potencial, muchos usaron el término, pero a menudo de maneras muy diferentes (Cherry et al., 2014; Geher et al., 2017; Platsidou, 2010). Entonces, ¿qué significa realmente el término inteligencia emocional?

Algunos investigadores definieron la Inteligencia Emocional como la capacidad de razonar sobre la emoción (Mayer & Salovey, 2007); otros equipararon el concepto con una lista de rasgos como la motivación de logro, la flexibilidad, la felicidad y la autoestima (Bar-On & Parker, 2000b). Aún otros, encontraron la adición de tales rasgos, que parecían ser ad hoc, problemáticos, y se preguntaron si se podría identificar una conceptualización teóricamente sólida de la Inteligencia Emocional (Ferrando et al., 2011).

Geng et al.(2011) se refirieron a este contexto como una red nomológica, un sistema de significados y términos con el que la mayoría de los científicos están familiarizados y que se han establecido debido a su utilidad. Por lo tanto, para que el término inteligencia emocional sea válido, debe ajustarse a dicha red de conceptos (o proporcionar una justificación de por qué no lo hace). Comenzamos examinando algunos conceptos que están estrechamente relacionados con la Inteligencia Emocional y luego consideramos cómo la Inteligencia Emocional podría encajar dentro de esta red nomológica.

Figura 2.

Red nomológica que forma la inteligencia emocional.



La inteligencia es un tipo de habilidad mental que se refiere al manejo y al razonamiento de información de diversos tipos (Hamid & Razak, 2016; Hartman & Grubb, 2011; LaPalme et al., 2016).

Cuando surge una emoción, se producen toda una serie de cambios coordinados en fisiología, preparación motora, comportamiento, cognición y experiencia subjetiva (Ferrando et al., 2011; Schlegel et al., 2012). Por ejemplo, a medida que una persona se

vuelve feliz, puede experimentar una presión arterial más baja y una mayor preparación motora para acercarse a los demás; también puede sonreír, pensar pensamientos felices y sentirse bien por dentro.

Las definiciones aportadas de inteligencia y emoción son consistentes con enfoques de datos consensuados en sus respectivas disciplinas, pero hay puntos de vista alternativos de ambos conceptos (Di Fabio & Saklofske, 2014; Geher et al., 2017; Hartman & Grubb, 2011; Libbrecht et al., 2014). Reconociendo tales complejidades, continuamos examinando cómo la inteligencia y la emoción podrían conectarse con la Inteligencia Emocional en una red conceptual. Inteligencia emocional es un término paralelo a otros como inteligencia de comprensión verbal, inteligencia de organización perceptiva o inteligencia de visualización amplia (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

En cada uno de esos términos, el descriptor (comprensión verbal, organización perceptiva, visualización amplia) modifica el sustantivo: inteligencia. Por ejemplo, la comprensión verbal se refiere a la comprensión y razonamiento de un individuo con información verbal.

Muchas formas de inteligencia se refieren al aprendizaje y al razonamiento sobre un tipo particular de material y luego se mejoran aún más por el aprendizaje que han fomentado. Por ejemplo, la inteligencia de comprensión verbal describe la capacidad de aprender y razonar sobre las palabras y sus significados. Sin embargo, cuantas más palabras se entiendan, mayor será el conocimiento verbal que se haya adquirido para promover la inteligencia.

Por lo tanto, la inteligencia verbal es la capacidad de razonar sobre las palabras y el uso del conocimiento verbal adquirido para promover dicho razonamiento.

La inteligencia perceptual-organizacional se refiere a la capacidad de razonar sobre patrones visuales y al uso del conocimiento adquirido sobre patrones para mejorar la inteligencia; por lo que entender la inteligencia emocional es entender o adquirir la capacidad para comprender nuestras emociones y las del resto de personas que nos rodean.

Por tanto, estudiar la Inteligencia Emocional significa enfocarse en la habilidad misma, en razonamiento y el uso de las emociones para mejorar el pensamiento.

Y se debe tener en cuenta que la investigación del uso de las emociones, ha inducido a pensar que características como el asertividad y la autoestima deberían considerarse parte de la Inteligencia Emocional porque ambas implican emoción e inteligencia hasta cierto punto (Barrios-Palacios et al., 2022).

Si se asume esta premisa, se permite argumentar que todas las actividades mentales, desde la percepción del color hasta el autoconocimiento, potencialmente involucran emoción e inteligencia, simplemente porque la emoción y la inteligencia están activas durante la mayoría de los procesos mentales; es decir, las funciones mentales están altamente interconectadas (Barbutto et al., 2014; Petrides, 2010).

Por tanto, se observa que, dependiendo del enfoque del investigador, la inteligencia emocional alcanza unas características u otras. A continuación, se ha profundizado en los enfoques más aceptados por la comunidad científica.

1.2.2.- Enfoques de la inteligencia emocional en la literatura

La Inteligencia Emocional representa habilidades que unen inteligencia y emoción para mejorar el pensamiento (Salovey & Mayer, 1990). Aunque en los últimos 30 años han surgido diferentes modelos que expondremos más adelante, todos ellos podríamos establecerlos dentro de dos grandes enfoques teóricos de la Inteligencia Emocional. De hecho, se pueden dividir según se centren en habilidades o capacidades específicas o en integraciones más globales de esas habilidades o capacidades (Bisquerra et al., 2015).

Figura 3.

Tipos de enfoques de los modelos de inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015)

ENFOQUES DE LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

ENFOQUE DE HABILIDAD

- Se corresponde con un modelo de inteligencia basado en habilidades o capacidades específicas.
- Se centran en la interacción entre emoción e inteligencia.
- Se mide a través de test de ejecución máxima que evalúan la capacidad en alguna tarea como los test de ejecución clásica o pruebas estandarizadas.

ENFOQUE MIXTO

- Se corresponde con una concepción global de la inteligencia que incluye capacidades mentales y otras habilidades y rasgos de personalidad.
- Se mide a través de test de ejecución típica como autoinformes o cuestionarios

Los enfoques del modelo mixto consideran la Inteligencia Emocional como una capacidad global coherente (Dong et al., 2014; Lopez-Zafra et al., 2012; Maul, 2012; Scherer & Scherer, 2011). Este enfoque se mezcla en una variedad de cualidades que no son Inteligencia Emocional y, en consecuencia, parece estar a medio camino o en gran medida fuera de los límites del concepto. Para medir se utilizan instrumentos de medida basados en autoinformes o cuestionarios de evaluación de rasgos de la personalidad u otras habilidades que carecen de “rigor científico para evaluar capacidades” (Bisquerra et al., 2015, p. 44) porque evalúan otras habilidades pero no capacidades intelectuales propiamente dicho (Matthews et al., 2006; Petrides et al., 2007).

Por el contrario, los enfoques de habilidades o capacidades específicas se centran en una habilidad o habilidades particulares que pueden considerarse fundamentales para la Inteligencia Emocional.

Por ejemplo, de la investigación no verbal, surgieron modelos especializados de precisión emocional. Por ejemplo, un modelo tenía como objetivo estudiar la precisión de una persona para percibir las emociones en rostros, voces y posturas de niños y adultos (MacCann et al., 2014; Salguero et al., 2012).

Dos medidas de precisión perceptiva que se usan con frecuencia en la emoción son las Escalas de análisis diagnóstico de precisión no verbal (Cabello et al., 2016; Dong et al., 2014; O'Boyle et al., 2011) y la Prueba de reconocimiento de afectos breves japoneses y caucásicos (Jordan & Troth, 2011; Salguero et al., 2012), aunque existen otros (Crowne, 2013).

En términos generales, estas escalas presentan imágenes de rostros y de posturas, gestos o grabaciones de tonos de voz; la tarea del participante es identificar correctamente la emoción expresada.

Algunos modelos de habilidades específicas abordan las formas en que las emociones facilitan el pensamiento. Por ejemplo, las emociones pueden priorizar el pensamiento (Chew et al., 2013) o permitir que las personas sean mejores tomadores de decisiones (Fiori & Antonakis, 2011).

Se entiende entonces que una persona que responde emocionalmente a cuestiones importantes atenderá los aspectos más cruciales de su vida y que, por el contrario, si la persona está constantemente frustrada, por ejemplo, por los pequeños errores administrativos de su subordinado, entonces las preocupaciones más amplias y más importantes pueden no abordarse (Druskat et al., 2005).

Además, está demostrado que ciertas emociones específicas pueden fomentar determinados tipos de pensamiento. Por ejemplo, las emociones positivas promueven una mayor creatividad en algunos contextos (Boyatzis, 2011; Matthews et al., 2006; Shih & Susanto, 2010).

Parte de la facilitación emocional es saber cómo incluir emociones y excluirlas del pensamiento. En la prueba Emocional Stroop (Caruso & Wolfe, 2004), se establecen tres condiciones que ayudan a entender en más profundidad las consideraciones que acabamos de exponer;

1. Las personas primero ven palabras neutrales impresas en diferentes colores y deben decir los colores sin distraerse con las palabras.
2. En una segunda condición, se emplean palabras de emoción negativa / ansiedad; en una tercera condición, podrían emplearse palabras de emoción positiva.

Es común que las personas se distraigan y lean la palabra emoción en lugar de decir el color con más frecuencia que en el supuesto 1 y que, además, aquellos con Inteligencia Emocional más alta podrían exhibir menos interferencia de las palabras de emoción (Ferrara & Yang, 2015; J. (Jay) Lee & Ok, 2012).

Otro conjunto de modelos de capacidad o habilidades específicas se refiere al razonamiento emocional y la comprensión. Por ejemplo, los investigadores de evaluación de emociones han desarrollado reglas de decisión para hacer coincidir una emoción dada con la clase de situación que la ha provocado (Chew et al., 2013). Así, si una persona experimenta miedo, por ejemplo, es probable que esté enfrentando una situación que es amenazante, plantea pensamientos de que suceden cosas malas y provoca la necesidad de escapar (Shih & Susanto, 2010).

Relacionadas con tales evaluaciones también están el etiquetado preciso y la categorización de los sentimientos (Boyatzis, 2011; Sadri, 2012). Los teóricos han argumentado que una evaluación precisa puede ser un sello distintivo de la respuesta emocionalmente inteligente (Alegre, 2011; Psilopanagioti et al., 2012). A este respecto se entiende que, si el proceso de evaluación de una persona es incorrecto, entonces él o ella pueden malinterpretar un evento o sus consecuencias y reaccionar de manera inapropiada.

De la misma forma la comprensión emocional puede implicar poder describir los sentimientos propios y ajenos. Por ejemplo, la Escala de Niveles de Conciencia Emocional (Lane et al., 1990) presenta 20 situaciones emocionalmente evocadoras que involucran al examinado y una persona ficticia. Los participantes escriben sobre cómo se sentirían ellos y la otra persona en la situación. En dicha prueba las respuestas se puntúan de acuerdo a si el examinado incluye apropiadamente las respuestas emocionales y el grado de sofisticación (complejidad) de esas respuestas, incluyendo, por ejemplo, la capacidad del individuo para diferenciar entre las respuestas propias y las de los demás.

Otra área de capacidad relevante se refiere a la autogestión emocional. Esta área se sustenta en una serie de hallazgos clínicos que evidencian, por ejemplo, que la emocionalidad de uno podría volverse más positiva al reformular las percepciones de las situaciones (Lishner et al., 2011), así como de la idea de que, en el trabajo, las personas a menudo ejercen un considerable autocontrol emocional (Zeidner et al., 2012).

Conviene señalar que una cantidad considerable de investigación sobre autogestión y regulación emocional ha surgido en paralelo con la Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2016; Rey et al., 2011), incluso en el dominio del desarrollo infantil.

Psilopanagioti et al. (2012), por ejemplo, han utilizado observaciones de comportamiento de los niños para evaluar su tolerancia a la frustración, pidiendo a los observadores que califiquen el grado de angustia, llanto y berrinches de los niños, entre otros índices.

Pérez González et al. (2019) realizan una recopilación de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional de capacidad y sus propiedades psicométricas para evaluar las capacidades de percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Para concluir, se ha incidido en el problema para delimitar el constructo de inteligencia emocional que nos puede hacer dispersarnos en nuestra tarea. Por tanto, se considera imprescindible conocer ambos enfoques, posibles instrumentos de medida y los modelos teóricos que los sustentan.

A continuación, se exponen los principales modelos teóricos de inteligencia emocional.

1.3.- Modelos de inteligencia emocional

1.3.1.- Modelo de Salovey y Mayer (1990 y revisión 1997)

Es considerado como un modelo de habilidad o capacidad, concibiendo la Inteligencia Emocional como “una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005, p. 67).

Inicialmente, este modelo partió de los trabajos de Mayer, DiPaolo y Salovey (Mayer et al., 1990) y, en especial, el trabajo publicado por Salovey y Mayer (1990) que define la Inteligencia Emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar

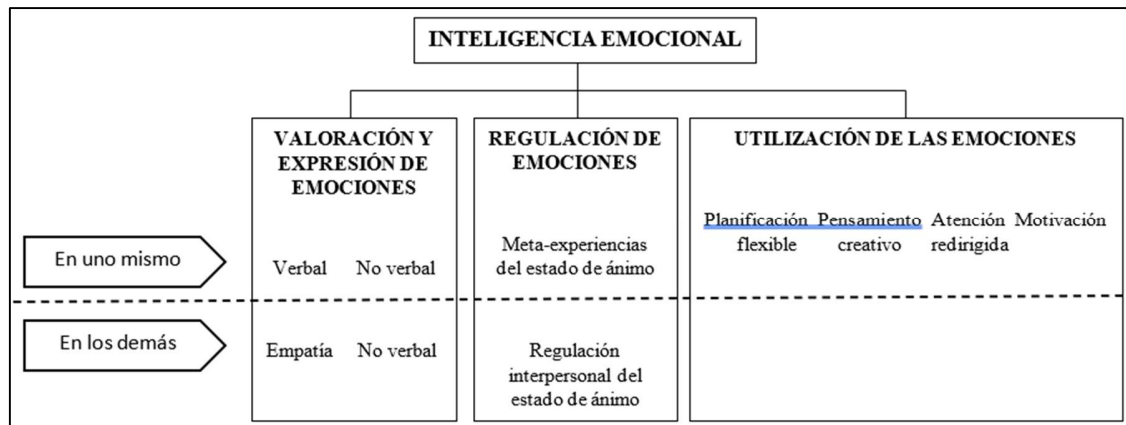
entre ellas y usar la información (afectiva) para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189). Este primer modelo, unía elementos puramente cognitivos como la atención con elementos propios de la personalidad como la motivación, dando lugar a un modelo mixto, aunque parece más apropiado considerarlo como un modelo estructural de inteligencia emocional de rasgo (Bisquerra et al., 2015; Pérez-González, 2011).

De acuerdo con este modelo, la Inteligencia Emocional queda configurada por tres procesos mentales que nos permitirán procesar y transformar la información afectiva:

- a. Valoración y expresión de las emociones. Permite tanto valorar como expresar nuestras emociones y las de los demás. Utiliza medios para lograrlo como puede ser el lenguaje verbal y no verbal.
- b. Regulación de las emociones. Se refiere a las experiencias que los seres humanos tienen respecto a sus propias emociones que permitirán la autorregulación emocional. También se considera la capacidad para regular y alterar las emociones de los demás.
- c. Utilización de las emociones. Englobarían los procesos mentales que afectan a la utilización de las emociones para resolver problemas, encontrándonos; una planificación flexible, el pensamiento creativo, la atención redirigida y las emociones motivadora o motivación.

Figura 4.

Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer de 1990 (Bisquerra et al., 2015, p. 53)



Posteriormente, existe una reformulación del modelo (Mayer et al., 2016; Mayer & Salovey, 1997, 2007), incluyendo una nueva habilidad para pensar sobre los sentimientos y emociones. Por lo tanto, la Inteligencia Emocional se puede conceptualizar a través de cuatro habilidades básicas que son:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

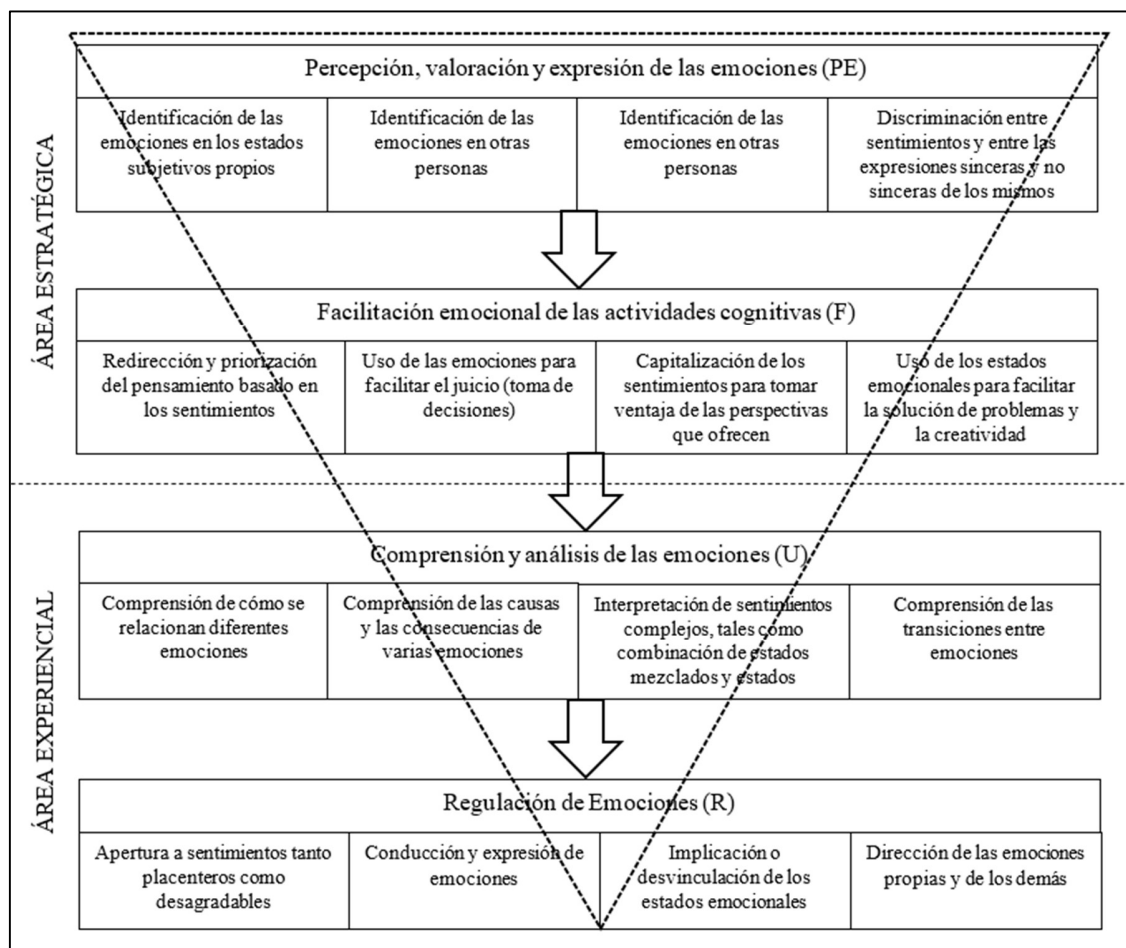
La evolución de este modelo ha reorganizado la inteligencia emocional en cuatro ramas interrelacionadas y organizadas jerárquicamente (Mayer et al., 1990, 1999, 2000b, 2000a, 2008, 2016; Mayer & Salovey, 1997, 2007; Salovey & Mayer, 1990) que implican tanto procesos psicológicos básicos como procesos superiores. Esta jerarquía nos indica que la adquisición y el desarrollo de las ramas y habilidades de un nivel posterior, requieren necesariamente un nivel previo de desarrollo en la rama y habilidades anteriores más elementales. Por esta razón, Pérez-González (Bisquerra et al., 2015), denomina a este

modelo como modelo PEFUR (Perception (P), expresión (E), facilitation (F), understanding (U) and regulation (R)) o modelo piramidal de Inteligencia Emocional.

A continuación, se expone brevemente las cuatro ramas y su organización del procesamiento del intelecto emocional como se puede observar en la figura 5.

Figura 5.

Modelo de procesamiento de Mayer y Salovey (1997).



Se procede a continuación a aclarar cada una de ellas:

- Percepción, valoración y expresión de las emociones

Hace referencia a la capacidad de los individuos para identificar las emociones y el contenido emocional, tanto en sí mismos como en los demás (Mestre et al., 2008). Mayer y Salovey (1997, 2007) hacen referencia a la habilidad del ser humano para expresar sus sentimientos y necesidades , pero también a la capacidad de detectarlos en los demás, pudiendo detectar las expresiones falsas o manipuladas (Mayer et al., 2000b, 2000a). Por lo tanto, esta rama debe incluir habilidades que permiten el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, así como la manifestación a través de las expresiones faciales, el tono de la voz, etc. (Guil & Mestre, 2004). En concreto nos referimos a:

- Identificación de las emociones en los estados subjetivos propios
- Identificación de las emociones en otras personas
- Precisión en la expresión de emociones
- Discriminación entre sentimientos y entre las expresiones sinceras y no sinceras de los mismos.

- Facilitación Emocional de las actividades cognitivas

Hace referencia a la capacidad para el uso de las emociones como parte de los procesos cognitivos (Mayer et al., 2000b). Se considera que esta habilidad se centra en cómo afectan las emociones a los procesos cognitivos, en especial, a los procesos creativos, de razonamiento o solución de problemas y cómo estos afectan a la toma de decisiones (Fernández-Berrocal & Extremera-Pacheco, 2005). De acuerdo con las aportaciones de Mestre et al. (2004), dentro de esta rama encontraríamos las siguientes habilidades:

- Redirección y priorización del pensamiento basado en los sentimientos
- Uso de las emociones para facilitar el juicio (toma de decisiones)
- Capitalización de los sentimientos para tomar ventaja de las perspectivas que ofrecen

-Uso de los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

- Comprensión de las emociones

Se define como la capacidad para procesar el conocimiento que tenemos de las emociones y como afectan al empleo de estas en los procesos de comprensión y razonamiento. Implica las siguientes habilidades:

- Comprensión de cómo se relacionan diferentes emociones
- Comprensión de las causas y las consecuencias de varias emociones
- Interpretación de sentimientos complejos, tales como combinación de estados mezclados y estados contradictorios
- Comprensión de las transiciones entre emociones.

- Regulación de las emociones.

Se refiere a la capacidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos, reflexionar sobre esta y regular nuestras propias emociones y las de los demás. Siguiendo a Mayer, Caruso y Salovey (Mayer et al., 2000a) esta última rama, incluiría las siguientes habilidades:

- Apertura a sentimientos tanto placenteros como desagradables
- Conducción y expresión de emociones
- Implicación o desvinculación de los estados emocionales
- Dirección de las emociones propias y de las emociones en otras personas.

1.3.1.1. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Mayer y Salovey de 1990.

Cabe destacar el TMMS (Trait Meta-Mood Scale), cuya escala se compone de cuarenta y ocho ítems, y en cada una de ellas encontramos cinco opciones de distinto nivel de conformidad con ese ítem (Salovey et al., 1995). No se trata de un test donde hay preguntas correctas o incorrectas o buenas ni malas, sino de contestar conforme a las preferencias de cada individuo. Existe una versión reducida, el TMMS-24 para medir los tres componentes (atención, claridad y reparación) de la inteligencia emocional

autopercibida del modelo de Mayer y Salovey (Fernández-Berrocal et al., 2004; López-Aristregui, 2013).

Otro punto a tener en cuenta es que el TMMS no fue diseñado para cubrir todo el dominio de muestreo de Inteligencia Emocional como rasgo y, por lo tanto, pasa por alto muchas facetas centrales de la construcción (Ogundokun & Adeyemo, 2010).

Otros instrumentos de evaluación que se sustentan en el modelo de Mayor y Salovey (Mayer et al., 1990) son (Bisquerra et al., 2015; Torrijos, 2016):

- SEIS o ASE (Schutte Emotional Intelligence Scale) (Schutte et al., 1998): consta de 33 ítems respondidos en una escala Likert de 5 puntos. Sus propiedades psicométricas han sido analizadas en varios artículos, encontrándose que podría configurarse entre tres o cuatro factores: percepción de emociones, utilización de emociones, manejo de emociones relevantes para uno mismo y manejo de las emociones de los demás (Barczak et al., 2010; Brotherton et al., 2013; Downey et al., 2010; K. J. Gardner & Qualter, 2010). La principal desventaja del SEIS es que proporciona una cobertura incompleta del dominio del rasgo Inteligencia Emocional, basándose exclusivamente en las cuatro dimensiones del modelo de Mayer y Salovey (Perera & DiGiacomo, 2013). Sin embargo, se ha utilizado ampliamente en la literatura y se puede emplear como una medida breve del global de Inteligencia Emocional (Siegling et al., 2012).
- WLEIS (Wong Law Emotional Intelligence Scale) (C.-S. Wong & Law, 2002): es un instrumento de autoinforme, compuesto por 4 factores y 16 ítems, 4 ítems por cada factor. Usa un formato de respuesta ordinal de 7 puntos (desde 1=completamente en desacuerdo, hasta 5=completamente de acuerdo). Las 4 subescalas o factores son (a) Autopercepción emocional (SEA), (b) Percepción de las emociones en los demás (OEA), (c) Uso de las emociones (UEO) y (d) Regulación emocional (ROE) (Extremera-Pacheco et al., 2019; Villa & Pérez-González, 2007). Ha sido adaptado por Extremera et al. (2019).

- MEIA-R (Multidimensional Emotional Intelligence Assessment Revisado) (Tett et al., 2005): es un instrumento de autoinforme que mide las 11 facetas del modelo de Mayer y Salovey (1990). Consta de 84 elementos que se utilizan para comprender las emociones, desarrollar la autoconciencia, desarrollar habilidades de personas críticas, ayudar con la orientación y el asesoramiento profesional.

El MEIA-R fue desarrollado para superar las deficiencias críticas encontradas en muchas medidas populares de IE. Los elementos se desarrollaron, seleccionaron y refinaron cuidadosamente para minimizar la influencia del sesgo de respuesta que puede socavar significativamente la validez de los resultados de la prueba. A diferencia de otras medidas populares, el MEIA-R fue diseñado para reducir los efectos de: a) sesgo de respuesta de deseabilidad social (tendencia a presentarse a sí mismo bajo una luz favorable) y b) sesgo de respuesta de aquiescencia (tendencia a respaldar positivamente los elementos incluso si no son descriptivos del yo).

- SREIS (Self-Rated Emotional Intelligence Scale) (Brackett et al., 2006): es un instrumento de autoinforme compuesto por 19 ítems con un formato de respuesta de 5 puntos (desde 1 = completamente en desacuerdo, hasta 5 = completamente de acuerdo). Mide la Inteligencia Emocional General y 4 factores: Evaluación de la emociones, optimismo o regulación emocional, habilidades sociales y utilización de las emociones. Estas cuatro escalas nuevamente se relacionan estrechamente con las amplias facetas presentes en muchos instrumentos de IE de la siguiente manera: optimismo/regulación del estado de ánimo = regulación de las emociones en uno mismo, evaluación de las emociones = percepción de las emociones en uno mismo, habilidades sociales = regulación de las emociones en los demás y utilización de las emociones = utilizando estratégicamente las emociones.
- TIEFBA (Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes) y TIEFBI (Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín

para la Infancia) (Fernández-Berrocal, 2015): son instrumentos de evaluación que consideran a la Inteligencia Emocional como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones contruidos dentro del Programa de Educación Responsable de la Fundación Emilio Botín. El TIEFBA abarca desde los 12 a los 17 años, mientras que el TIEFBI va desde los 30 meses hasta los 11 años y evalúa nsu capacidad para percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones.

1.3.1.2. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Mayer y Salovey de 1997.

Destacamos el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence) (Mayer et al., 2002) este instrumento evalúa la inteligencia emocional entendida como una aptitud, es decir, evaluar la capacidad para identificar, entender y manejar las emociones. Se evalúan cuatro áreas (ramas) principales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Cada una de las cuatro aptitudes se mide de dos formas distintas en el MSCEIT a través de tareas. Se realizan 8 tareas en total (Brackett et al., 2006; Extremera et al., 2006).

Para su corrección se obtiene una puntuación total que integra las puntuaciones de las cuatro áreas, reflejando un nivel global de inteligencia emocional. Además, se obtiene un perfil de cada una de las áreas evaluadas, y un perfil sobre las áreas estratégica y experiencial. El MSCEIT reemplazó la Escala de Inteligencia Emocional Multifactorial anterior, más larga (Brasseur et al., 2013; Emmerling & Boyatzis, 2012).

Otros instrumentos de evaluación del modelo de Mayor y Salovey (1997) (Bisquerra et al., 2015; Torrijos, 2016) son el STEU (Situational Test of Emotional Understanding) y el STEM (Situational Test of Emotion Management) que permite evaluar las ramas tercera y cuarta, respectivamente (MacCann & Roberts, 2008).

1.3.2.- Modelo de Bar-On (1997)

Entendemos el Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997, 2000, 2004a, 2006, 2010; Bar-On & Parker, 2000a, 2000b), como una mezcla ecléctica de rasgos o modelo mixto de inteligencia emocional. Bar-On diseña su modelo inspirado por los trabajos de Marie Jahoda (1958) y es a partir de los seis componentes de bienestar psicológico (actitudes hacia sí mismo, crecimiento y autoactualización, integración, autonomía, percepción de la realidad y dominio del entorno) cuando propone una serie de factores de personalidad que componen su cociente de inteligencia emocional (EQ). Bar-On entiende la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales, integrando y relacionando variables internas y externas, a lo que finalmente denomina Inteligencia Social y Emocional.

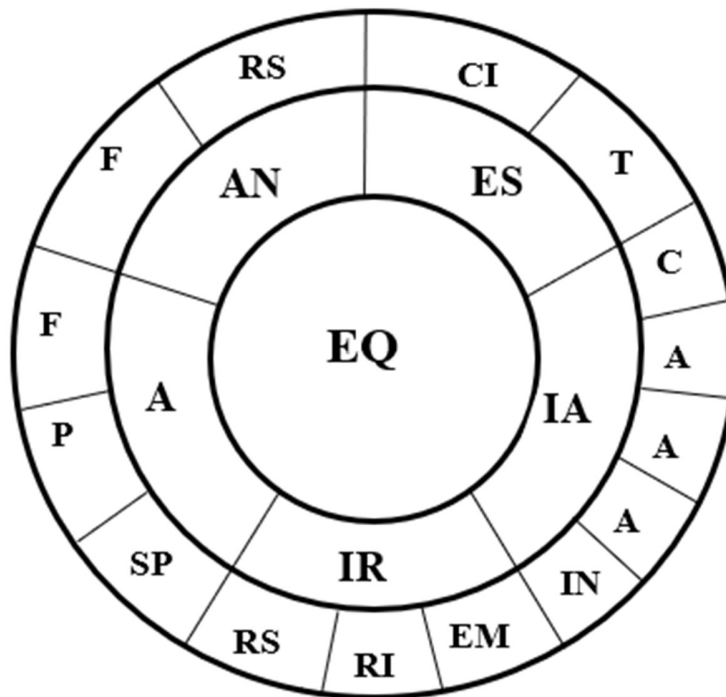
El modelo de Bar-On debe ser tenido en cuenta en sus dos perspectivas; una sistémica y otra topográfica (Ugarriza, 2001).

La perspectiva sistémica ha descrito cinco factores principales de la Inteligencia Emocional y cada uno de ellos, incluiría otros 15 subcomponentes que se relacionan lógica y estadísticamente y que aparecen en la figura 6. Este modelo ha sido validado empíricamente y el propio Bar-On, desarrollo una prueba que permite medir cada uno de los factores y sub componentes, el EQ-i y una adaptación para evaluar a jóvenes entre 7 y 18 años (Bar-On, 2000).

Figura 6.

Enfoque sistémico de los componentes del modelo de inteligencia emocional y social de BAR-On¹.

¹ EQ = cociente de inteligencia emocional y social general; IA = Componente intrapersonal; IE = componente interpersonal; AD = componente de adaptabilidad; ES = componente del manejo del estrés; AN =



Bar-On define en su modelo los diferentes componentes y subcomponentes y desarrolla una escala para la evaluación y medición de dichos componentes. Así pues, entendemos por:

- Componente intrapersonal (IA). Hace referencia al autoconocimiento y a la autoexpresión emocional e incluye los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Pasemos a definir cada uno de ellos

componente del estado de ánimo en general. Subcomponentes: CM = comprensión de sí mismo; AS = asertividad; AC = autoconcepto; AR = autorrealización; IN = independencia; EM = empatía; RI = relaciones interpersonales; RS = responsabilidad social; SP = solución de problemas; PR = prueba de la realidad; FL = flexibilidad; TE = tolerancia al estrés; CI = control de impulsos; FE = felicidad; OP = optimismo.

- Comprensión emocional de sí mismo (CM). La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.
- Asertividad (AS). Alude a la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto (AC). La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización (AR). La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- Independencia (IN). Es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.
- Componente interpersonal (IR). Se refiere a la conciencia social y a la relación interpersonal, a la capacidad para tener relaciones satisfactorias con otras personas e incluye los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.
 - Empatía (EM). La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
 - Relaciones interpersonales (RI). La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
 - Responsabilidad social (RS). La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
- Componente de adaptabilidad (AD). Se entiende como la capacidad para gestionar el cambio e incluye los siguientes componentes: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

- Solución de problemas (SP). Es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad (PR). La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad (FL). La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- Componente del manejo del estrés (ES). Se refiere a la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en situaciones estresantes e incluye los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.
 - Tolerancia al estrés (TE). La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin desmoronarse, enfrentando activa y positivamente el estrés.
 - Control de los impulsos (CI). La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
- Componente del estado de ánimo en general (AN). Es una variable importante de la motivación, la cual facilita otros componentes de la inteligencia emocional, por lo que conviene tenerla en cuenta. Incluye los siguientes componentes:
 - Felicidad (FE). La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
 - Optimismo (OP). La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Por otro lado, el enfoque topográfico organiza los componentes de la inteligencia socioemocional de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo factores centrales: FC (o primarios) relacionados con factores resultantes: FR (o de más alto orden), y que están conectados por un grupo de factores de soporte: FS (apoyo o secundarios o auxiliares).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo (nuestra propia habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimos y sentimientos); la asertividad (nuestra habilidad para expresar las emociones y sentimientos); y, la empatía (nuestra habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de los impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida.

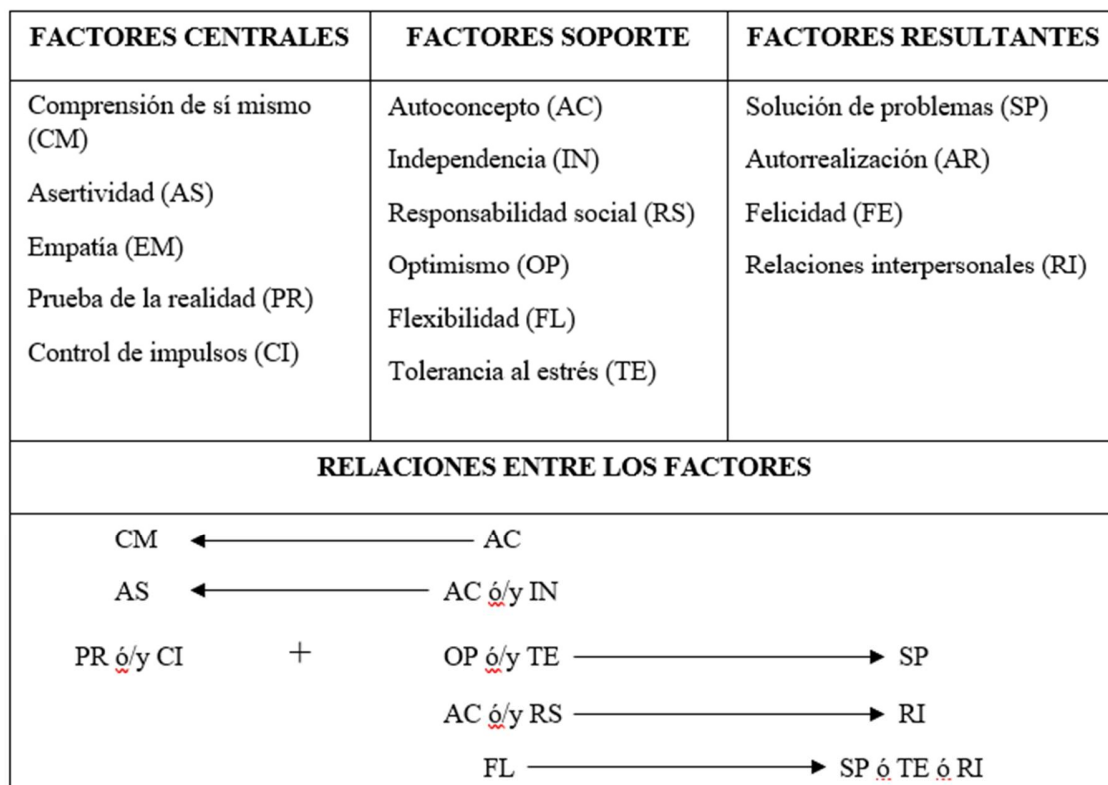
Basándonos en la investigación de Bar-On (2000), los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto (que incluye el autorrespeto, la comprensión y aceptación de sí mismo). La asertividad depende del autoconcepto y de la independencia (que incluye la independencia emocional como también la habilidad para autogobernarnos), así, es extremadamente difícil para las personas dependientes y especialmente no asertivas expresar sus sentimientos a otros.

Aún más, las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social. Además, los factores de apoyo como el optimismo y la tolerancia al estrés se combinan con los factores centrales, como la prueba de la realidad y el control de los impulsos para facilitar la solución de problemas de un modo eficiente. Finalmente, la flexibilidad es otro factor importante de soporte que contribuye a otros factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales. Estas relaciones se ilustran en la figura 7.

Las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediabiles y las técnicas terapéuticas.

Figura 7.

Enfoque topográfico de los 15 factores de la inteligencia socioemocional del modelo de Bar-On (1997).



Posteriormente, Bar-On (2000) revisó su modelo de inteligencia emocional y social y tras realizar una serie de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios a partir del instrumento de evaluación de inteligencia emocional (EQ-i), los resultados arrojaron una estructura factorial de 10 factores o componentes sencillos de interpretar y teóricamente aceptables. Según Bar-On (2000, p. 372), estos diez factores pueden ser los componentes claves de la inteligencia socioemocional, mientras que los cinco restantes serían facilitadores de la inteligencia socioemocional y no parte de su constructo, aunque influyen en las personas para lograr el bienestar emocional.

De acuerdo con este modelo, la inteligencia socioemocional se considera que:

Es una muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan qué tan efectivamente nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (Bar-On 2006, p.14).

Las competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales incluyen los cinco componentes claves descritos anteriormente y cada uno de estos componentes incluyen una serie de subcomponentes, facilitadores o competencias que permiten la mejora de la inteligencia socioemocional.

Tabla 2

Componentes y factores del modelo de inteligencia social y emocional de Bar-On (2000)

Componentes	Habilidades, facilitadores y competencias socioemocionales
Intrapersonal (IA): • Comprensión emocional de sí mismo (CM). • Asertividad (AS). • Autoconcepto (AC). • Autorrealización (AR). • Independencia (IN).	Para percibirse, comprenderse y aceptarse con precisión. Para expresar de manera efectiva y constructiva las emociones de uno mismo. Para ser consciente y comprender las emociones propias. Para esforzarse por alcanzar objetivos personales y actualizar el potencial de uno. Para ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás.
Interpersonal (IR): • Empatía (EM). • Relaciones interpersonales (RI). • Responsabilidad social (RS).	Para conocer y comprender cómo se sienten los demás. Para establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás. Para identificarse con el grupo social de uno y cooperar con los demás.
Manejo del estrés (ES): • Tolerancia al estrés (TE). • Control de los impulsos (CI).	Para manejar las emociones de manera efectiva y constructiva. Para controlar de manera efectiva y constructiva las emociones.
Adaptabilidad (AD):	

• Solución de problemas (SP).	Para resolver problemas de forma personal e interpersonal.
• Prueba de la realidad (PR).	Para validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento de uno con la realidad externa.
• Flexibilidad (FL).	Para adaptar y ajustar los sentimientos y el pensamiento de uno a nuevas situaciones.
Estado de ánimo en general (AN).	
• Felicidad (FE).	Para sentirse contento consigo mismo, con los demás y con la vida en general.
• Optimismo (OP).	Para ser positivo y mirar el lado positivo de la vida.

Por lo tanto, de acuerdo con este modelo, considerar a una persona social y emocionalmente inteligente es porque es capaz de comprender y expresar de manera efectiva sus emociones, comprender y relacionarse bien con los demás, y hacer frente con éxito a las demandas, desafíos y presiones diarias. Esto se basa, ante todo, en la capacidad intrapersonal de uno para ser consciente de uno mismo, para comprender las fortalezas y debilidades de uno, y para expresar sus sentimientos y pensamientos de manera no destructiva. En el nivel interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de ser consciente de las emociones de los demás, sentimientos y necesidades, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. En última instancia, ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar de manera efectiva el cambio personal, social y ambiental al hacer frente de manera realista y flexible a la situación inmediata, resolver problemas y tomar decisiones. Para todo ello, es preciso gestionar las emociones para que funcionen para nosotros y no en contra de nosotros, y se debe ser lo suficientemente optimistas, positivos y motivados (Bar-On, 2006).

En definitiva, este modelo es predictivo y así lo confirman trabajos empíricos realizados en todo el mundo (Bar-On 2006):

- Aspectos del desempeño humano, rendimiento y eficacia: las personas con mayor EQ presentan mejor desempeño (Bar-On & Parker, 2000a; Goleman, 2018).

- Aspectos sobre la salud física: existe una relación significativa entre la salud y la comprensión emocional de sí mismo, el manejo del estrés, la solución de problemas y el optimismo (Bar-On, 2004b; Bar-On & Fund, 2004; Krivoy et al., 2000).
- Aspectos sobre la salud psicológica: los componentes con mayor impacto en la salud psicológica son el manejo del estrés, la autorrealización y el asertividad (Bar-On, 1997; Boland et al., 2021).
- Aspectos sobre la interacción social: existe una correlación directa con todos los componentes (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000b).
- Aspectos del rendimiento escolar: Hay algunos estudios que muestran una correlación directa y otros que indican lo contrario como se explicó anteriormente. Debido a ello, se debe profundizar en la investigación práctica para obtener una mejora en el desarrollo de los estudiantes (Bar-On, 1997, 2007; Parker et al., 2004; Ugoani & Ewuzie, 2013).
- Aspectos sobre el desempeño en el puesto de trabajo: Los estudios analizados han demostrado que existe una relación significativa entre la inteligencia socioemocional y el desempeño óptimo en el puesto de trabajo (Bar-On, 1997, 2005; Truninger et al., 2021).
- Aspectos sobre la autorrealización y bienestar subjetivo: Varios estudios ponen de relieve la relación directa entre la inteligencia socioemocional de Bar-On y la autorrealización y bienestar subjetivo (Bar-On, 2005; Matthews et al., 2002).

En definitiva, los hallazgos presentados sugieren que el modelo de Bar-On es un buen predictor del rendimiento humano especialmente cuando se compara con el «modelo de capacidad» como algunos suponen que es el caso (Matthews et al., 2004). También parece predecir un rango de medida más amplio que los otros modelos de inteligencia socioemocional basados en la literatura actual (Geher, 2004).

1.3.1.2. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Bar-On.

Como se ha apreciado anteriormente, el modelo de Bar-On se basa en el instrumento EQ-i y sus resultados, por lo que no podemos aludir a dicho modelo sin dicho instrumento ni viceversa.

La estructura a priori del EQ-i es de 133 ítems, 15 subescalas y 5 factores de orden superior: intrapersonal, interpersonal, adaptación, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Basado en el EQ-i original para adultos, el EQ-i: YV mide el nivel de funcionamiento emocional y social en niños y adolescentes. Es un cuestionario breve de 60 ítems agrupados en 4 subescalas (Intrapersonal, Interpersonal, Manejo del estrés y Adaptabilidad) a partir de las cuales se obtiene una puntuación total de Inteligencia Emocional. Además, incluye una escala de Estado de Ánimo General para conocer su situación emocional general y otras escalas de Impresión positiva e Inconsistencia para valorar la congruencia de sus respuestas en el test. Así, las respuestas a los 60 ítems se transforman en 8 puntuaciones que ayudan a conocer diferentes aspectos de la inteligencia emocional de la persona.

El EQ-i cubre el dominio de muestreo del rasgo de la Inteligencia Emocional mejor que muchos otros inventarios (Brotherton et al., 2013).

1.3.3.- Modelo de Daniel Goleman (1995)

Goleman publica su primer libro en 1995, logrando alcanzar las primeras posiciones en las listas de ventas de libros y transformándolo en un Best Seller que permitió observar un antes y un después en todo lo referente a la inteligencia emocional.

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional consiste en:

- Conocer las propias emociones: comprender qué y por qué se está sintiendo.
- Manejar las emociones.
- Automotivarse.
- Reconocer las emociones.
- Establecer relaciones.

En 1998, conjuntamente con Boyatzis, Goleman reformula su teoría, con una aplicación centrada en las organizaciones empresariales (Boyatzis et al., 2000). Y en el 2001 presentó un nuevo modelo basado en una organización de 25 competencias emocionales cruzadas con cuatro grupos competenciales en función del carácter intra o interpersonal y del proceso emocional implicado: reconocimiento o regulación, podemos observarlo en la tabla siguiente:

Tabla 3

Clasificación de las competencias emocionales del modelo de Goleman (Goleman, 2001, p. 28)

	Competencia personal	Competencia social
Reconocimiento	Autoconciencia	Empatía
	Emocional	Orientación al cliente
	Autoevaluación	Conciencia organizacional
	Autoconfianza	
Regulación		Desarrollo de los demás
	Autocontrol Emocional	Influencia
	Formalidad	Comunicación
	Responsabilidad	Gestión de conflictos
	Adaptabilidad	Liderazgo
	Motivación de logro	Catalización de Cambio
	Iniciativa	Construcción de alianzas
		Trabajo en equipo

El modelo de Goleman ha sido muy criticado por la falta de evidencia empírica y ser demasiado difuso al definir la inteligencia emocional por exclusión e incluir en ella todas las cualidades positivas no intelectuales (Matthews et al., 2004).

1.3.3.1. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Goleman.

Basándose en las competencias emocionales presentadas por Goleman (1995), las competencias genéricas a las que se refiere el Self-Assessment Questionnaire (SAQ) de Boyatzis (1994) se ha diseñado la ECI 2.0 (Emotional Competence Inventory) (Wolff, 2005). El inventario mide 18 competencias organizadas en cuatro grupos: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Aunque ha demostrado ser popular en el campo de la gestión de recursos humanos, parece haber poca información sobre sus propiedades psicométricas en revistas científicas.

1.3.4.- Modelo de Petrides y Furhman (2001)

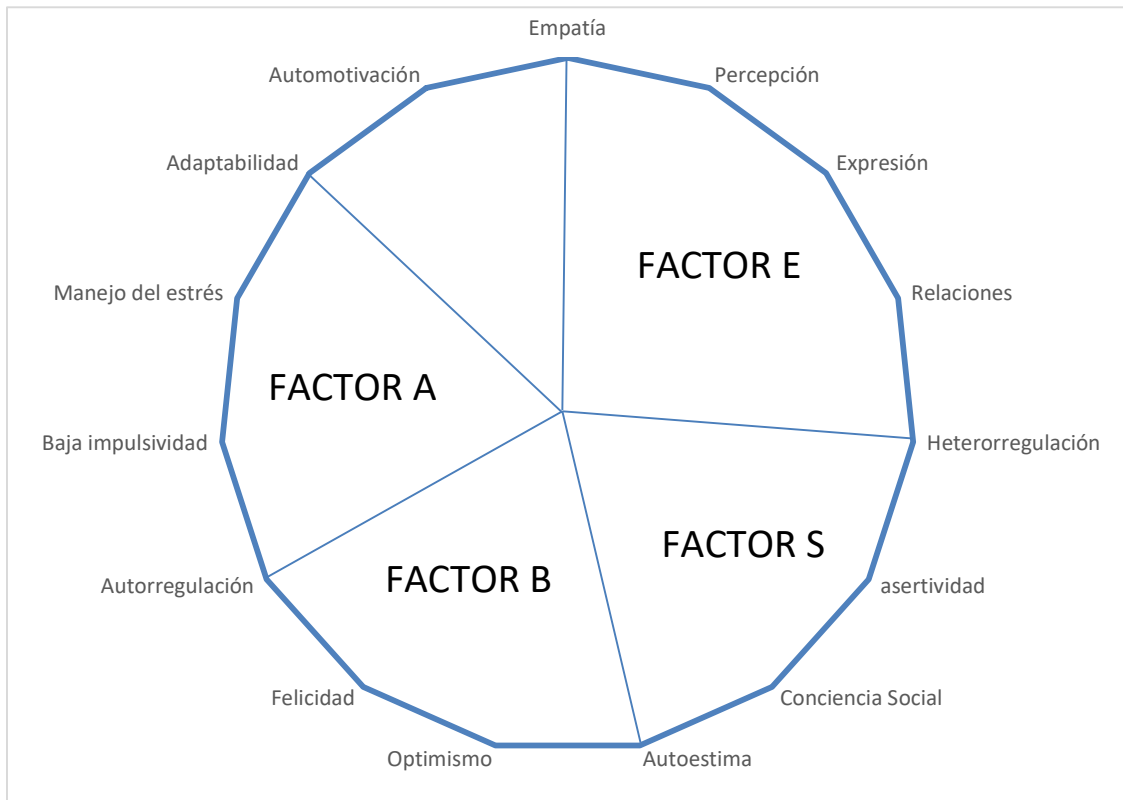
Petrides y Furhman (Petrides & Furnham, 2000; 2001; 2003) entienden la inteligencia emocional como una inteligencia de rasgo de personalidad (Pérez-González, 2011) que incluye 4 factores con 13 facetas y 2 facetas que se consideran independientes y que no forman parte de ningún otro modelo.

Este modelo ha sido denominado Modelo Circular o Circumplejo de Inteligencia Emocional, o también modelo WESC o BESA de inteligencia emocional de rasgo, puesto que todas las facetas y factores se encuentran al mismo nivel de importancia, lo que se podría representar como un círculo en el que todos los puntos equidistan del centro de la circunferencia (Pérez-González, 2011) como se puede apreciar en figura 8.

Figura 8.

Modelo circular de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015, p. 63). E, factor de

emocionalidad; S, factor de sociabilidad; B, Factor de bienestar; A, factor de autocontrol.



El factor de emocionalidad (E) se refiere a la comunicación emocional, tanto verbal como no verbal. En ella se incluyen las facetas de percepción emocional en uno mismo y en los demás, expresión emocional verbal y no verbal, las relaciones satisfactorias, amistosas y cordiales y la empatía disposicional.

El factor de sociabilidad (S) se refiere a la predisposición a las interacciones interpersonales e incluye las facetas de conciencia social, regulación emocional interpersonal y el asertividad disposicional.

El factor de bienestar (B) se refiere al sentimiento de bienestar general e incluye las facetas de autoestima, felicidad disposicional y optimismo.

El factor de autocontrol (A) indica el nivel de estabilidad emocional y capacidad de mantener la calma. Se compone de las facetas de regulación emocional intrapersonal (autorregulación emocional), gestión del estrés y baja impulsividad.

Y las dos facetas independientes o facetas satélites de los cuatro factores son la adaptabilidad y la automotivación.

1.3.4.1. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Petrides y Furhman.

Para evaluar la inteligencia emocional de rasgos, Petrides (2009) desarrolló el TEIQue (Trair Emotional Intelligence Questionnaire) como un inventario de autoinforme que cubre el dominio de muestreo del rasgo EI (reimpreso a continuación) de manera integral. Consta de 153 ítems, que miden 15 facetas distintas, 4 factores y la Inteligencia Emocional del rasgo global (Petrides, 2009).

1.3.5.- Modelo de Mikolajczak (2007)

Es una evolución del modelo de cuatro ramas PEFUR de Mayer y Salovey (1997) considerando este nuevo modelo como un modelo de competencia, argumentando que si se ha demostrado que la inteligencia emocional puede ser mejorada y no es tan estable como si se tratara de una *inteligencia* propiamente dicha, quedando explicado la pertinencia del término competencia. Según Mikolajczak (2007), la competencia emocional incluye estos niveles de funcionamiento:

- Conocimiento emocional: lo que la persona sabe o conoce sobre las emociones.
- Inteligencia emocional de capacidad: la capacidad que tiene una persona para aplicar el conocimiento emocional a una situación real.
- Inteligencia emocional rasgo o disposicional: la tendencia a comportarse de un modo determinado en situaciones emocionales.

Para Mikolajczak (2007) establece que existen 5 competencias que las podemos encontrar tanto en la dimensión interpersonal como en la intrapersonal (Bisquerra et al., 2015) que son:

1. Identificación: Capacidad para percibir e identificar una emoción.
2. Expresión: Capacidad de expresar una emoción socialmente aceptada.
3. Comprensión: Capacidad de comprender y distinguir la causas y consecuencias de las emociones.
4. Regulación: Capacidad de regular las emociones cuando estas no son adecuadas al contexto.
5. Uso: Capacidad de utilizar las emociones para mejorar la reflexión, la toma de decisiones y la acción.

1.3.5.1. Instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional del modelo de Mikolajczak.

Mikolajczak y su equipo desarrollaron un instrumento de autoinforme para evaluar cada una de las dimensiones de su modelo competencial, el Prolife of Emotional Competence (PEC) (Brasseur et al., 2013). El instrumento consta de 50 ítems que se valoran en una escala Likert de 1 a 5 donde uno significa que no te describe en absoluto o que nunca respondes así y 5 que te describe perfectamente o que siempre respondes así.

1.4.- Otros instrumentos para evaluar aspectos emocionales

A lo largo de estos últimos 50 años se han desarrollado numerosos instrumentos para evaluar diferentes aspectos emocionales que han ido permitiendo tanto el desarrollo de los modelos teóricos actuales como hacer unas evaluaciones mucho más completas de la inteligencia emocional.

Por ejemplo, la Prueba de conocimiento emocional de Cherniss (Cherniss, 2010) les pide a los examinados que hagan coincidir una emoción como la tristeza con una situación como tu mejor amigo se aleja, así como identificar las emociones en los rostros.

Proporciona una medida integradora de la Inteligencia Emocional, centrándose en particular en la percepción y comprensión emocional.

Emotional Intelligence - International Personality Item Pool (EI-IPIP) aparece en el sitio web de <https://ipip.ori.org/>. Comprende 68 ítems organizados en siete componentes: expresividad positiva, expresividad negativa, atención a las emociones, toma de decisiones basadas en las emociones, alegría receptiva, angustia receptiva y preocupación empática (Barchard, 2001).

El Emotional Intelligence Self- Regulation Scale (EISRS) se basa en el modelo de autorregulación de la Inteligencia Emocional de Martinez-Pons (Martinez-Pons, 2000), que intenta integrar la teoría sociocognitiva de Bandura con el modelo original de la Inteligencia Emocional de Figueredo et al., (2012). Este instrumento consta de 52 ítems, respondidos en una escala Likert de 7 puntos, 10 subescalas y cuatro dimensiones de orden superior: motivación, establecimiento de objetivos, uso de la estrategia y autoevaluación de la efectividad y el ajuste de la estrategia.

Devonish y Greenidge (2010) presentan en su trabajo datos basados en una muestra de 100 adultos que muestran confiabilidades de consistencia interna adecuadas para el EISRS.

En conclusión, en la mayoría de los casos, la existencia de medidas alternativas para la misma construcción es una señal de progreso de la investigación. Así, la mayoría de los autores y usuarios de estos instrumentos todavía tienen la impresión de que la Inteligencia Emocional es un constructo unitario que puede medirse mediante cuestionarios de autoinforme o mediante pruebas de máximo rendimiento o tareas improvisadas, sin ninguna implicación para su conceptualización o su nomología, red, o la interpretación de los resultados resultantes (Pérez-González et al., 2007).

Cabe señalar que no todas las medidas de rasgo de la Inteligencia Emocional están abiertas a las críticas anteriores. Sin embargo, en lugar de concentrarse en las fortalezas y debilidades relativas de los diversos inventarios, sería más rentable brevemente contrarrestar una crítica que continúa siendo dirigida contra el rasgo de la Inteligencia Emocional como una construcción. En este sentido, a veces se interpreta como una deficiencia grave que el rasgo de la Inteligencia Emocional está relacionado con las dimensiones básicas de la personalidad y no siempre contribuye de manera gradual a la

predicción de la varianza del criterio (Anbarasan & Nikhil, 2010; Duckworth & Yeager, 2015; Fiori & Antonakis, 2011; Palmer et al., 2001).

Esta crítica debe ser puesta en perspectiva haciendo énfasis, una vez más, en que la conceptualización de la Inteligencia Emocional como un rasgo de personalidad de orden inferior evidentemente implica que se asocie con dimensiones de personalidad de orden superior (Devonish & Greenidge, 2010; Min & Peng, 2012). Y en este sentido, no cabe duda de que sería bastante extraño si una construcción de personalidad de orden inferior no estuviera relacionada con las dimensiones de personalidad de orden superior que definen el espacio factorial que ocupa.

Es cierto y repetidamente observado por los investigadores (Bratton et al., 2011; Duckworth & Yeager, 2015) que ninguno de los tipos de Inteligencia Emocional tiene efectos que están en línea con las expectativas que se han acumulado en la literatura popular (Kassam & Mendes, 2013; Laborde et al., 2011). Sin embargo, también se da el caso de que la validez discriminante e incremental del constructo está fuera de toda duda empírica (Anari, 2012; York et al., 2015). En cualquier caso, es importante darse cuenta de que el tema de la validez incremental, como se discute actualmente, tiene una importancia teórica limitada para la comprensión del constructo (Salguero et al., 2011).

Una cuestión relacionada y que explica este debate se refiere al dominio de muestreo en el que se basan las diversas medidas de la Inteligencia Emocional (rasgo y capacidad). El primer paso en la operacionalización de una construcción psicológica implica definir su dominio de muestreo, es decir, las facetas (elementos) que abarca la construcción (Kaplowitz et al., 2011).

Parece ser que prácticamente todos los modelos de la Inteligencia Emocional, cuestionarios y pruebas han omitido este paso, proporcionando dominios de muestreo definidos arbitrariamente y que, en la gran mayoría de los casos, la inclusión o exclusión de facetas en un modelo es el resultado de procesos no declarados o arbitrarios.

También vale la pena señalar aquí el hecho de que muchas facetas pueden sonar diferentes, pero son operacionalmente iguales (Cook et al., 2011; Côté & Hideg, 2011). Con respecto a las facetas que abarcan, los diversos modelos de la Inteligencia Emocional tienden a ser complementarios más que contradictorios (Anari, 2012; Baer, 2011).

Además, algunos modelos de la Inteligencia Emocional más destacados tienden a compartir muchas facetas centrales, aunque también incluyen algunos que son *prima facie* irrelevantes para la construcción.

Los puntos en común entre los modelos proporcionaron la base para la identificación sistemática del primer dominio de muestreo del rasgo de la Inteligencia Emocional, que incluía las facetas compartidas, pero excluía las peculiares (Landa & López-Zafra, 2010; Trivellas et al., 2013).

Se puede concluir que existen bastantes modelos de inteligencia emocional y que la operacionalización de la Inteligencia Emocional como capacidad cognitiva conduce a una construcción diferente de su operacionalización como un rasgo de personalidad (Ashkanasy & Humphrey, 2011; Zeidner, 2017). Pero todos ellos coinciden en señalar que ya sea como capacidad o como rasgo, la inteligencia emocional puede mejorarse a través del entrenamiento y la educación de las competencias socio-emocionales (Bisquerra et al., 2015).

Capítulo 2

La educación emocional como competencia

En el presente capítulo se pretende comprender cómo se entrena y mejora la inteligencia emocional a través de la formación en las competencias emocionales.

En la actualidad, se considera que toda la educación debe enfocarse a partir del entrenamiento en competencias, tal y como fue indicado por la Oficina internacional de Educación, BIE / UNESCO en el 2006 cuando consideró la utilización del concepto competencia como organizador principal del currículo educativo (Jonnaert et al., 2006) y que dio lugar a una explosión de diseños curriculares basados en competencias en todo el mundo. Por tanto, comenzaremos el capítulo analizando el término de competencia emocional para afianzar el constructo de como entrenar a través de la acción pedagógica las habilidades que integran la inteligencia emocional de los modelos teóricos.

Para finalizar el capítulo se analiza la educación emocional y social en el Sistema Educativo Español, tanto los avances en la legislación como las experiencias que se han realizado en diferentes territorios.

2.1.- Competencia emocional.

Se realiza un análisis del término de competencia y sus implicaciones que nos permitirán delimitar el constructo competencia y concretar las implicaciones que tendría para delimitar el término competencia emocional o socioemocional propiamente dicha.

2.1.1.- Origen del término competencia.

El concepto de competencia es relativamente reciente. Aunque los autores no se ponen de acuerdo cuando fue planteado (Palomo-Vadillo, 2008), tiene su origen en los trabajos de la Psicología Industrial y organizacional norteamericana, entre finales de la década de 1960 y principios de 1970 (Spencer, 1997).

De acuerdo con la etimología, el término competencia proviene del griego “agón” que quiere decir ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar,

enfrenarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua

Para Corominas (1986, p. 163), el término “competencia” proviene del latín “competēre”; y hace alusión a ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, ser adecuado, pertenecer, que a su vez se deriva de “petere”, dirigirse a, pedir y tiene el mismo origen que “competere”, pertenecer, incumbir.

Además, si nos remontamos a la tradición, a partir del siglo XV nos encontramos con otra acepción que proviene del latín “competentia”, que, a su vez, deriva de “competēre” y que en el idioma español tiene dos acepciones diferentes que originan dos verbos: competir y competir o ser competente.

Tanto la Real Academia Española (2014) como el Diccionario de María Moliner (Moliner, 2004) contemplan estas dos acepciones para el término competencia:

Tabla 4

Definiciones de competencia (Elaboración propia)

Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2014)	Diccionario de María Moliner (Moliner, 2004)
competencia¹. (Del lat. competentia; cf. competir). 1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. 3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. 4. f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a LA competencia.	competencia 1. (Estar en, Hacerse la) f. Acción de competir. Relación entre los que compiten. Hecho de haber personas que compiten: La competencia beneficia al consumidor. Con relación a un fabricante, vendedor, etc., nombre colectivo que se da a los que compiten con ellos para conquistar el mercado. 2. Circunstancia de ser una persona, empleado o autoridad la competente en cierto asunto. Asunto en el que es competente determinada

5. f. Am. Competición deportiva. competencia² . (Del lat. competentia; cf. competente).	persona, entidad, etc.: El Ayuntamiento ha recibido nuevas competencias en materia de educación.
1. f. incumbencia.	3. Cualidad de competente (conocedor, experto, apto). *Apto.
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.	4. (Am. S., Méj.) Competición deportiva.
3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.	

Actualmente, nos encontramos con dos significados distintos del término competencia:

- El relativo a competir: la enseñanza concertada hace la competencia a la enseñanza pública.
- El relativo a competer o ser competente: La competencia del tutor de mis hijos es muy alta.

Aunque el termino competencia aparece en el siglo XV (Corominas, 1986), no es hasta finales de la década de 1960 y principios de 1970 cuando comienza a desarrollarse del concepto de competencia profesional, que tiene su origen en los trabajos de la Psicología Industrial (Spencer, 1997). Algunos autores (Barrett & Depinet, 1991; Gil-Flores, 2007; Mertens, 1996; Spencer, 1997; Spencer & Spencer, 1993) consideran el artículo de McClelland (1973) como el primer manuscrito en el que se encuentran las primeras referencias del concepto de competencia profesional tal y como lo conocemos actualmente. En el mismo se hace una revisión de los estudios que relacionaban las pruebas estándar de inteligencia y de aptitudes, con el acceso a la Universidad y a los puestos de trabajo desde una perspectiva escéptica, llegando a la conclusión de que no existe correlación entre ambas y exponiendo los motivos por lo que otras investigaciones anteriores si establecían estas conclusiones. Tomemos las palabras del autor

En 1973, publiqué un artículo, *Midiendo la Competencia en lugar de la Inteligencia* (título original: *Testing for Competence Rather Than Intelligence*) al que se le ha dado el crédito o se le ha culpado por la inauguración del movimiento de la competencia en psicología. En este artículo, revisé estudios indicando que las pruebas de contenido tradicionales de aptitudes académicas y de conocimientos, junto con las calificaciones escolares y los títulos obtenidos:

1. No predecían el desempeño en el trabajo o el éxito en la vida
2. Estaban frecuentemente prejuiciados en contra de las minorías, mujeres y personas de estratos socioeconómicos bajos. (McClelland, 1993, p. 3)

En definitiva, McClelland se preguntaba y cuestiono si las pruebas de inteligencia de las que tanto uso se hace en el ámbito de la psicología eran pruebas suficientes para predecir si una persona será competente en sus estudios futuros o en su futuro puesto de trabajo son válidas, argumentando que estos tradicionales exámenes no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y con frecuencia estaban discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo. Postuló que era preciso buscar otras variables –competencias– que podían predecir cierto grado de éxito, o al menos, ser menos desviado.

Siguiendo esta línea, el Gobierno de los Estados Unidos, encargó a la consultora McBear (fundada por McClelland) un estudio para la identificación de las características o atributos de jóvenes diplomáticos para integrarlos como agregados culturales en las embajadas. Se tuvo en cuenta la variable competencia profesional o rendimiento (performance) en el puesto de trabajo, contrastando las características de quienes eran eficientes en su puesto de trabajo (los considerados mejores en su trabajo por sus propios compañeros) con quienes eran adecuados (el resto de los trabajadores).

La consultora desarrollo una nueva técnica para poder evaluar las competencias profesionales se desarrolló una nueva técnica, la Entrevista de Incidentes Críticos (Behavioral Event Interview, BEI) que combina el método de los incidentes críticos (Flanagan, 1954) y el Test de Apercepción Temática (TAT), desarrollados a lo largo de más de 30 años en el estudio de la motivación por McClelland y su equipo. Con la BEI los investigadores trataban de obtener información sobre sucesos importantes ocurridos en el

desarrollo del trabajo y sobre los que habían obtenido éxito en sus resultados, pero también les interesaba conocer aquellas situaciones en las que habían obtenido malos resultados.

Las preguntas que se hacían en las entrevistas a los participantes que formaban la muestra de la investigación, estaban orientadas a obtener información muy específica sobre comportamientos concretos de los sujetos estudiados: ¿Qué hechos llevaron a esa situación? ¿Qué piensa de lo que sucedió? ¿Qué ha hecho al respecto? ¿Cuál fue el resultado que ha obtenido?, entre otras.

Aplicaron las pruebas a una muestra de criterio, clasificando a los participantes de acuerdo a dos grupos personas que claramente tenían un performance superior, y una muestra contrastante de personas que tuvieran un performance promedio y/o bajo. El grupo de performance superior estaba compuesto de superestrellas, los jóvenes diplomáticos más brillantes y eficaces. Estas personas, a los ojos de sus jefes, compañeros y clientes, eran los representantes de los Estados Unidos más eficaces en el extranjero. El grupo de performance promedio incluía a personas que hacían su trabajo tan sólo lo suficientemente bien para no ser despedidos (McClelland, 1993).

Los resultados mostraron que existía una correlación positiva entre el performance en el puesto de trabajo y tres características intrínsecas de las personas que se obtuvieron a través del BEI y que no eran medidas en las pruebas tradicionales realizadas para obtener el empleo. Por otro lado, mostro que existía una correlación negativa del mismo performance respecto a las pruebas que tradicionalmente se utilizaban y en las que se medían conocimientos y aptitudes, y títulos y méritos académicos

Gracias a trabajos y estudios como el mencionado, podemos afirmar que a partir de los años 80 se experimenta un auge muy importante de este concepto, sirva de ejemplo también la entrada de los Recursos Humanos en las empresas, que comienzan a tratar a los trabajadores como un capital propio de la empresa, definiéndoles como *capital humano*. Este cambio se concreta conceptualmente en que las personas han pasado de ser vistas como un coste que es preciso minimizar a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma (Gil-Flores, 2007).

Aunque inicialmente, el término competencia hacía referencia a las habilidades o aptitudes de las personas en los puestos de trabajo, en la revisión de las definiciones (véase tabla 5) podemos observar cómo ha evolucionado hacia una concepción más comprensiva, en la que se integran componentes muy diversos, como, por ejemplo, las aptitudes y las habilidades (Echeverría et al., 2008).

Tabla 5

El concepto de competencia en los siglos XX y XXI

AUTOR	Definición de competencia
Boyatzis, 1982	“Una competencia es una característica subyacente a una persona, que está casualmente relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo” (p. 21)
Hayes, 1985	“La capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (p. 7)
Kolb y Lewis, 1986	“Ajuste efectivo entre los conocimientos y habilidades individuales” (p. 103)
Kanungo y Misra, 1992	“Capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas, tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que se dan en un entorno complejo” (p. 1321)
Woodruffe, 1992	“Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente” (p. 32)
Le Boterf, Barzucchetti, Vicent, 1993	“Las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica, por lo que una competencia no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada de todos los componentes en el desempeño laboral” (p. 113)
Spencer y Spencer, 1993	“Una competencia es una característica subyacente en un individuo, que está casualmente relacionada con un criterio referenciado de efectividad y/o desempeño superior en un puesto de trabajo o situación” (p. 84)
Levy-Leboyer, 2000	“Repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (p. 52)
Bustillo et al., 2002	“Las competencias personales son el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, comportamientos, rasgos de personalidad y motivaciones, innatas o subyacentes en una persona, que le predispone para desempeñar con éxito los requisitos y exigencias, competencias de actuación, de una ocupación en un contexto profesional dado (en una empresa u organización)” (p. 48)

Zabalza, 2003	“El conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 73).
González & Wagenaar, 2003	“Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores” (p. 32).
Perrenoud, 2008	La competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer (p. 62).
Cano, 2008	La competencia “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal” (p. 6)
Medina, 2009	“Aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender” (p. 13)
Ferreiro, 2011	“Formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado” (p. 19).
López-Gómez, 2016	“Una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (p. 316)
Quinn et al., 2021	“Conocimientos y habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada” (p. 17)

Tras esta aproximación al término competencia en la literatura científica, se concluye entender el término competencia como el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que permiten desempeñar una tarea.

2.1.2.- Constructo de competencia emocional.

Con lo indicado en el anterior apartado, sería sencillo indicar que la competencia emocional es el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que poner en funcionamiento o utilizar las emociones, pero nada es tan simple y esa certeza no nos facilita la comprensión de algo tan complicado.

Bisquerra y Pérez (2007) realizaron una revisión debido a la enorme complejidad para delimitar dicho constructo. Entre su análisis de propuestas teóricas, destacamos la de

Salovey y Sluyter (1997) que establecen cinco dominios competenciales, que serían el autocontrol, la asertividad, la cooperación, la empatía y la responsabilidad. Más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, pp. 69-73) presentan una revisión de la propuesta inicial, reduciendo la misma a cuatro dominios básicos: la autogestión, la conciencia de uno mismo, la conciencia social y la gestión de las relaciones, de las que emanan un total de dieciocho competencias como podemos

Tabla 6

Competencias asociadas a los dominios de la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p.72)

Competencias asociadas a los dominios de la inteligencia emocional	
COMPETENCIAS PERSONALES	COMPETENCIAS SOCIALES
AUTOGESTIÓN • Autocontrol emocional. • Transparencia. • Adaptabilidad. • Logro. • Iniciativa. • Optimismo.	GESTIÓN DE LAS RELACIONES • Liderazgo inspirado. • Influencia. • Desarrollo de los demás. • Catalizar el cambio. • Gestión de conflictos. • Establecer vínculos. • Trabajo en equipo y colaboración.
CONCIENCIA DE UNO MISMO • Conciencia emocional de uno mismo. • Valoración adecuada de uno mismo. • Confianza de uno mismo.	CONCIENCIA SOCIAL • Empatía. • Conciencia de la organización. • Servicio.

Saarni (1997, 2000) relaciona la autoeficacia con el conocimiento y la capacidad de regular nuestras emociones hacia los resultados deseados. Así, nos presenta el siguiente listado de competencias emocionales (Saarni, 1997, 2000):

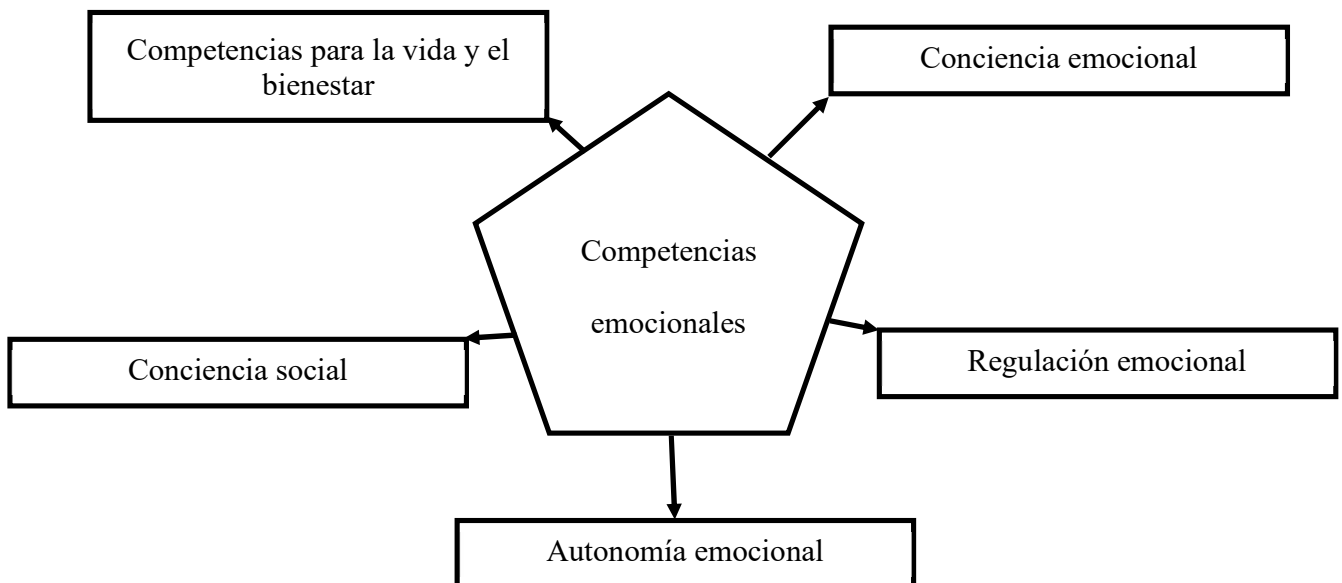
- Conciencia del propio estado emocional.
- Habilidad para discernir las habilidades de los demás.
- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura.

- Capacidad para implicarse empáticamente.
- Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa.
- Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol.
- Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones.
- Capacidad de autoeficacia emocional.

Tras la revisión literaria, Bisquerra y Pérez (2007) entienden por competencias emocionales “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69) que les ha permitido a través de su trabajo en el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad Autònoma de Barcelona, crear el modelo pentagonal de competencias profesionales.

Figura 9.

Modelo pentagonal del GROP (Bisquerra & Pérez, 2007)



2.2.- Educación emocional en la legislación Española.

Esta necesidad de atender a los estudiantes en un desarrollo integral que abarque la totalidad de la persona y no únicamente las dimensiones cognoscitivas e instructivas, sino también otras que permitan el desarrollo de su personalidad, se encuentran en diferentes leyes educativas a lo largo de la historia de los Sistemas Educativos Españoles en la democracia.

Remontándonos a la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970), en su título preliminar, encontramos entre los fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia...
2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país. (Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p. 12527).

En la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación (1985), en su título preliminar, artículo segundo, establece los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio de 1985, Reguladora del Derecho a la Educación, 1985, p. 21016).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), en su Preámbulo, afirma que:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro género, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica, y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28927).

En la misma ley, en su artículo 2 establece los principios para la acción educativa, entre los que encontramos varios principios relacionados directamente con la educación:

- a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los géneros, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de hábitos de comportamiento democrático.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28930).

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (2006), indica entre los principios de esta Ley que:

Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2006, p. 17159).

La nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2021), a continuación vamos a recoger los apartados de la última modificación del 2020. En su preámbulo indica:

Como comenzaba afirmando la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia

identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2021, p. 122868).

También, en referencia a la etapa de Educación Primaria indica que:

[...] se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia (p. 122873).

En referencia a la educación secundaria obligatoria, establece que

[...] la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias (p. 122874).

En su artículo 14, en referencia a la educación infantil, establece:

3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social.

6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (p. 122878).

En el artículo 19.2, referido a los principios pedagógicos de la Educación Primaria, indica:

Se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión (p. 122891)

En el artículo 24.5 y 25.6 en referencia a la educación secundaria, establece que:

[...] la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias (p. 122892)

En el artículo 30.3, en referencia a la Formación Profesional Básica, establece que los criterios pedagógicos de los programas formativos *“fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.”* (p. 122895)

En definitiva, nos encontramos en un momento de un gran auge y potenciación de la educación emocional en los centros educativos, no solamente por parte de investigadores y docentes, sino también por parte de los legisladores del país, que están otorgando a la educación emocional y al desarrollo de las competencias emocionales de una inusual importancia legal.

2.2.1.- La educación emocional en la LOMLOE (2020)².

Para realizar un estudio cualitativo de la inclusión de la educación emocional en la legislación actual, se planteó utilizar una búsqueda significativa en la legislación de una serie de palabras claves que incorpora la educación emocional:

- Emoción (0 citas)
- Emocional (8 citas con los términos emocional, emocionalmente y emocionales)
 - PREÁMBULO: “[...] *Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y **emocionales** para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades*”
 - TÍTULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo I Educación Infantil. Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.
*“3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión **emocional**, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven*

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 30/12/2020). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal.”

*“6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje **emocionalmente** positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro”*

- TITULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo II Educación Primaria. Artículo 19. Ordenación y principios pedagógicos.

*“[...] se pondrá especial atención a la educación **emocional** y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión”*

- TITULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo III Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 14. Organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria.

*“[...] la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación **emocional** y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias.”*

- TITULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo III Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 25. Organización del cuarto curso de educación secundaria obligatoria.

*“[...] la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación **emocional** y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias.”*

- TITULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo III Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 30. Ciclos formativos de grado básico.
*“3. Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas de los estudiantes, adoptando una organización del currículo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y **emocionales**, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.”*
- TITULO I Las enseñanzas y su ordenación. Capítulo III Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 71. Principios.
*“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y **emocional**, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley”*
- Afectiva (1 cita):
 - PREÁMBULO: *“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”*

2.3.- La Educación Emocional y Social en España.

Aunque, como hemos visto, la legislación otorga gran importancia a la educación emocional y social de los estudiantes esto no se ha trasladado a la práctica docente. En la actualidad, según el I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España (IDEMA, 2021, p. 21) únicamente el 5% de los centros educativos ha implantado alguna medida para integrar la educación emocional en el currículo.

La integración de la educación emocional en los centros puede ser llevada a cabo de diferentes formas (Bisquerra et al., 2015), entre las que podemos destacar:

- Integrar como materia de libre configuración autonómica. Estas experiencias dependen de la administración.
- Integrar de manera global dentro de todas las materias. Experiencias genéricas que se están poniendo en juego tanto por empresas públicas como privadas.
- Integrar a través de Programas Específicos en la hora de tutoría u otra.

Pongamos de manifiesto, a continuación, algunas de las experiencias más destacadas en España.

2.3.1.- La Educación Emocional y Social en Canarias.

Desde el 2014 la Comunidad de Canarias reguló la materia en Educación Primaria de “Educación Emocional, Social y Creativa”, incorporándola en el Anexo III del DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (2014).

La experiencia ha resultado bastante positiva y la intención del Gobierno de Canarias es que continúe siendo obligatoria con la nueva Ley de Educación.

Para llevarlo a cabo, el Gobierno de Canarias ha establecido una serie de cursos autodirigidos y tutorizados a través de la red de Centros de Profesorado de Canarias, además de asesoramiento y acompañamiento del profesorado que lo demande (<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/perfeccionamiento/areapersonal/aulatic.php?id=99>).

2.3.2.- La Educación Emocional y Social en Castilla La Mancha.

La Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha aprobó desde 2010, el introducir una nueva competencia transversal para trabajar de manera integrada en todas las materias que es la Competencia Emocional. Así pues, el artículo 35.4 de la Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (2010, p. 7) dicta:

4. Además de las competencias anteriormente citadas, el currículo que se imparta en los centros docentes de Castilla-La Mancha incluirá, al menos, la competencia emocional. Esta se entiende como la capacidad de respuesta

personal y equilibrada ante cualquier situación, la tolerancia ante la frustración y el fracaso, y el control eficaz de las consecuencias que se pueden derivar para la propia estima y para la relación con los otros.

Esta medida ha permitido desarrollar alguna experiencia innovadora de integración de la educación emocional para mejorar las competencias emocionales de los estudiantes como el programa RETO (<https://www.programareto.com/>), pero el porcentaje de centros que realizan este tipo de experiencias es mínimo.

2.3.3.- Programas de Educación Emocional en España.

Sin realizarse de una forma integrada en el currículo, en muchos centros educativos de Castilla y León y de España se trabaja a través de programas de entrenamiento de competencias emocionales.

Se ha realizado un análisis de algunos de los programas encontrados en la literatura científica y que se aplican en los centros educativos por intereses del profesorado como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7

Análisis de programas de educación emocional en España.

Nombre del programa	Descripción
Programa de Educación Responsable de la Fundación Botín	Programa educativo que promueve el desarrollo emocional, social y creativo de niños/as y jóvenes de entre 3 y 16 años, potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.
Programa para el Aprendizaje emocional y social de la Diputación de Guipúzcoa	Programa elaborado por la Diputación de Gipuzkoa con el fin de lograr que el alumnado al acabar su proceso de formación académica, haya adquirido también, competencias emocionales que le permitan aumentar su nivel de bienestar personal y convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras. Se aplica a alumnado de 3 a 16 años.
Proyecto INTEMO del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga	Programa de entrenamiento está dirigido a los adolescentes y se centra en el aprendizaje de habilidades emocionales, desde un enfoque muy práctico y con una metodología que permite desarrollar cada una de las habilidades que son ejercitadas.
Método RULER “The RULER Approach to social and emotional Learning” de la Universidad de Yale	Programa de entrenamiento de las habilidades para percibir de manera precisa emociones, tanto a nivel personal como interpersonal, comprender la información emocional y adquirir un repertorio de destrezas para manejar emociones negativas, supone una de las vías más prometedoras para tener un profesorado más positivo y efectivo en nuestras organizaciones educativas. Las habilidades RULER (Reconocimiento, Comprensión, Vocabulario, Expresión y Regulación emocional) se convierten en el pilar de la organización, formando parte de la cultura del centro educativo.

Programa Ulises: Aprendizaje y desarrollo del autocontrol emocional	Programa para la prevención de conductas de riesgo relacionadas con el consumo de drogas, centrándose en el trabajo de la capacidad de autocontrol emocional como factor de protección frente a conductas de riesgo, proporcionando estrategias útiles para enfrentarse de un modo adaptativo a la ansiedad y al enfado.
Programa Construyendo Salud. Promoción del desarrollo personal y social	Programa de prevención universal del consumo de drogas basado en el entrenamiento en habilidades para la vida y para hacer frente a la influencia y la presión de los amigos y compañeros. También incluye entre sus objetivos la prevención de la agresión o la violencia. El programa se dirige al alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años).
Programa de educación emocional del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona	El programa es una colección de actividades de educación emocional agrupadas en cinco bloques: conciencia emocional, control emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida. Se recomienda la estructuración de las actividades en un programa diseñado y evaluado siguiendo el modelo desarrollado por el propio GROP.
Programa AVANTE	Programa de refuerzo de la resiliencia y está constituido por unidades didácticas dirigidas al aprendizaje de contenidos y habilidades relacionadas con el afrontamiento de la adversidad.
Programa PIECE (Programa Inteligencia emocional para La convivencia escolar)	Programa para mejorar la convivencia escolar a través de actividades secuenciadas y estructuradas para conocer las emociones, el control de las mismas, la solución de conflictos, etc.

Puertas-Molero et al (2020) realizan un meta-análisis de estudios longitudinales con la intención de conocer la fiabilidad y los beneficios que implementan los programas de educación emocional en los estudiantes obteniendo los siguientes resultados:

- Se obtienen mejores resultados cuanto antes se aplica el programa (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria)
- Los programas de media (4-11 meses) duración son los que reportan mayor eficacia en la intervención.

Se puede concluir que la educación emocional basada en el entrenamiento de las competencias emocionales es un factor clave para mejorar las habilidades emocionales de nuestra sociedad, además de prevenir otras conductas no sociales. Conviene que la enseñanza de las competencias emocional se realice en los primeros cursos y sean de una

duración media, fuese como materia integrada en el currículo o de manera transversal con la aplicación de programas de educación emocional como los comentados.

Capítulo 3

La educación emocional como innovación para la mejora de la calidad en educación.

En el presente capítulo se pretende profundizar en la importancia o necesidad de implantación de una materia curricular de educación emocional para mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes, desde el punto de vista de los resultados de la investigación previa revisada. No como competencia transversal del currículo, sino como materia propia del desarrollo curricular.

Se comienza con el análisis de los resultados actuales de investigaciones donde se comprueba la relación existente entre el rendimiento académico de los estudiantes y la educación emocional del mismo.

Posteriormente, se realiza un estudio sobre las implicaciones legales y los pasos estructurales y organizativos curricularmente para poder implantar una asignatura en la Comunidad de Castilla y León para mejorar las competencias emocionales y sociales.

3.1.- Educación emocional como factor de mejora del rendimiento académico.

En las últimas décadas la lucha contra el fracaso escolar por la mayoría de los países de todo el mundo ha sido una constante preocupación para políticos, familias, docentes e investigadores, que nos ha llevado a buscar diferentes estrategias con ánimo de lograr una mejora continua del rendimiento académico de los estudiantes (OCDE, 2016).

Existe una diversidad de variables que inciden directa o indirectamente en el fracaso escolar de los estudiantes que hace bastante complejo poder definirlo, lo cual permite que cada gobierno intente apoyarse en las definiciones y criterios que le son más favorables para evaluarlo y, por tanto, para hacer públicas estadísticas apoyadas en datos que, sin ser falsos, no muestran el problema (Lamas, 2015).

Lo que si resulta evidente para políticos, familias e investigadores es su relación directa con el término Rendimiento Académico (RA). A pesar de la enorme complejidad para conceptualizar correctamente este término (Lamas, 2015), la mayoría de los autores coinciden en considerar como Rendimiento Académico, el cumplimiento de los objetivos y alcance de los contenidos curriculares incluidos en la programación didáctica de una

determinada materia y evaluado a través de calificaciones (Caballero et al., 2007) y nivel de alcance de los estándares de aprendizaje.

Por tanto, entendemos por Rendimiento Académico el nivel de conocimientos que un alumno ha mostrado en una asignatura comparándola con la normal para la edad y nivel académico (Edel, 2003).

Actualmente en el área de la pedagogía y de la psicología se están investigando factores que permitan mejorar el Rendimiento Académico y, con ello, disminuir el fracaso actual (Gamazo-García, 2019; Gamazo-García et al., 2018; Jiménez-Puig et al., 2019; Okano et al., 2019; Otero et al., 2009; M. L. Wong et al., 2013).

El Rendimiento Académico ha estado muy vinculado al desarrollo de las habilidades cognitivas de los educandos. En las últimas décadas, con la inclusión de metodologías de enseñanza basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (H. Gardner, 1993), se ha comenzado a poner un mayor énfasis en otra serie de habilidades que combinan habilidades cognitivas y emocionales. En este sentido, uno de los posibles factores relacionados con el Rendimiento Académico es la Inteligencia Emocional. Así, encontramos estudios en los que se aprecia una evidencia empírica en la relación significativa entre el Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional. En esta línea, en estudios como los de Lam y Kirby (2002), se evidencia que los estudiantes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional en la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (Mayer et al., 1999) muestra notas más altas en las diferentes asignaturas. En los estudios de Pulido y Herrera (2017, 2018, 2019), aunque no encontraron relación entre ansiedad y Rendimiento Académico, sí se constató la variable felicidad como predictora del Rendimiento Académico y además, que un elevado nivel de Inteligencia Emocional lleva a un aumento del Rendimiento Académico. En los trabajos de Parker et al. (2004) se pone de manifiesto que el éxito en el Rendimiento Académico de los estudiantes está significativamente relacionado con la mayoría de las dimensiones de la Inteligencia Emocional evaluada por el EQ-i: YV (Bar-On, 2000). En la misma línea, conviene destacar también los resultados generales reportados por autores como Petrides et al. (2004), quienes también encontraron una asociación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico general o los de Extremera y Fernández-Berrocal (2001), quienes

ponen de manifiesto que la Inteligencia Emocional es un predictor adecuado del rendimiento académico. Reseñar también trabajos como los de Vallejo et al. (2012) que concluyen que el rendimiento académico está influido por la Inteligencia Emocional.

En el lado opuesto, aparecen estudios empíricos que indican que la relación significativa entre estas dos variables es nula o muy baja. En esta línea, Broc (2019) analizó el número de suspensos con la Inteligencia Emocional utilizando el EQ-i: llegando a la conclusión de que “este constructo tal vez haya sido algo sobredimensionado y no tenga tanta relevancia en el rendimiento académico” (p. 76). El quid del problema es que no podemos estar seguros de si las altas puntuaciones en la Inteligencia Emocional conducen a la mejora del Rendimiento Académico (Broc, 2018; Humphrey et al., 2007; Mavroveli et al., 2009; Waterhouse, 2006). En investigaciones como las de Usan, Salavera y Mejias (Usán-Supervía et al., 2020; Usán-Supervía & Salavera-Bordás, 2018) se evidencian correlaciones significativas entre algunas dimensiones de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, pero tampoco son concluyentes de acuerdo con el modelo de ecuaciones estructurales al incidir el burnout en dicha relación.

Por lo tanto, se debe concluir, coincidiendo con lo que afirman Jiménez y López-Zafra (2009), evidenciándose que en la literatura científica no resulta tan clara la incidencia de la Inteligencia Emocional en el Rendimiento Académico de los estudiantes (Fontanillas-Moneo et al., 2022).

Pero, aunque no es concluyente la relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, cabría la posibilidad de realizar un estudio empírico que permitiera mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes y observar si esa mejoría influye en el rendimiento académico de los mismos.

Pero ¿cómo se podría integrar una mejora de la competencia emocional y, por ende, de la inteligencia emocional en un centro educativo? Se va a intentar a través de la creación de una asignatura, cuyo proceso para su implantación se analiza en el siguiente punto y su relación con la mejora del rendimiento académico se realizará en la fase empírica a través de un diseño cuasiexperimental pre-postest con grupo de control (Campbell & Stanley, 2013)

3.2.- Proceso para la creación de una asignatura de Educación Emocional den el curriculum oficial de Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León.

A la hora de diseñar una nueva asignatura se debe tener en cuenta la dimensión legal de desarrollo curricular en España y en Castilla y León y la dimensión teórico-práctica del aprendizaje competencial basado en objetivos.

En la dimensión legal, como veremos más adelante, nos hemos centrado en el desarrollo de la LOE-LOMCE, encontrando un lugar en el que puede encajar una materia sobre inteligencia emocional que sería las asignaturas de Libre Configuración Autonómica. Como podemos observar en la figura 10, el sistema educativo en España consta de tres tipos de asignaturas.

Figura 10.

Organización de asignaturas en la LOE-LOMCE (Gobierno de España, 2006, 2013)



3.2.1.- Aspecto legal.

Desde la entrada en funcionamiento de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Gobierno de España, 2013) que modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Gobierno de España, 2006), se ha dotado a la administración educativa de la herramienta legal para incorporar en los centros educativos asignaturas no contempladas en la legislación.

Tal y como se indica en el artículo 6. Bis de la Ley sobre distribución de competencias, el Gobierno de España cede la competencia de las asignaturas de Libre Configuración Autonómica (LCA) a las Administraciones Educativas:

6.º En relación con la evaluación durante la etapa, complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

7.º Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013a, p. 98792).

Esta ley, contempla como materia a ofertar dentro del bloque de LCA, la lengua cooficial y su literatura, en aquellas Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Gobierno de España, 2015) desarrolla ambas leyes orgánicas y, en la faceta que nos interesa, observamos como amplía el número de asignaturas de LCA, incluyendo aquellas asignaturas que permitan mejorar y desarrollar diferentes capacidades de autonomía de las personas con discapacidad.

En la Comunidad Autónoma de Castilla y León, ha regulado una amplia carta de asignaturas de libre configuración autonómica como aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 8

Relación entre asignaturas de LCA y legislación.

Organismo	Normativa	Regulación
Gobierno de España	LOE-LOMCE	Dota de la competencia para crear dichas materias a las Administraciones Educativas y, en su caso, a los centros docentes. Asignaturas: • Lengua Cooficial y Literatura.
	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato	Asignaturas: • Aprendizaje del sistema braille. • La tiflotecnología. • La autonomía personal. • Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, incluidos los productos de apoyo a la comunicación oral y las lenguas de signos.
Junta de Castilla y León	ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2015)	Asignaturas primer y segundo curso de la ESO: • Segunda Lengua Extranjera. • Conocimiento del Lenguaje, materia de refuerzo de Lengua Castellana y Literatura. • Conocimiento de las Matemáticas, materia de refuerzo de Matemáticas. Asignaturas tercer curso de la ESO: • Segunda Lengua Extranjera. • Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. • Otras materias que oferte el centro en el marco de lo que establezca la consejería competente en materia de educación. Asignaturas cuarto curso de la ESO: • Segunda Lengua Extranjera. • Lengua y Cultura Gallega. • Educación Financiera. • Programación Informática, en la opción de enseñanzas académicas además Tecnología. • Otras materias que oferte el centro en el marco de lo que establezca la consejería competente en materia de educación.
		ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias
		Asignaturas tercer curso de la ESO: • Conocimiento del lenguaje. • Conocimiento de las matemáticas.

del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicos y privados en la Comunidad de Castilla y León (Junta de Castilla y León, 2016)

- Control y robótica.
 - Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial.
 - Lengua y cultura china.
 - Resolución de problemas.
 - Segunda lengua extranjera.
 - Taller de artes plásticas.
 - Taller de expresión musical.
- Asignaturas cuarto curso de la ESO:
- Tecnología.
 - Laboratorio de ciencias.
 - Conocimiento del lenguaje.
 - Conocimiento de las matemáticas.
 - Educación financiera.
 - Geografía económica.
 - Iniciación profesional.
 - Lengua y cultura china.
 - Lengua y cultura gallega.
 - Literatura universal.
 - Programación informática.
 - Segunda lengua extranjera.
 - Taller de artes escénicas.
 - Taller de filosofía.
-

Y, a su vez, ha dotado de competencia a los centros educativos para que acorde con su capacidad de autonomía pueda desarrollar de asignaturas de libre configuración autonómica a sus estudiantes. Así, en el artículo 7.c) de la ORDEN EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten Educación Primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, expone que los centros docentes, en el uso de sus competencias de autonomía pedagógica y curricular (Junta de Castilla y León, 2016), podrán: c) Ofertar materias de libre configuración autonómica diferentes a las establecidas en los artículos 9.3 y 10.4.b) de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo (p.57387). Por tanto, esta sería la medida idónea para incorporar la asignatura de nueva creación.

En definitiva, se debe concluir que esta es la medida legal para poder incorporar un programa de educación emocional en la enseñanza reglada como asignatura propia curricular. Medida que permitiría una implantación progresiva en los centros de la comunidad de Castilla y León y que podría ser impartida por los orientadores de los que disponen los Institutos de Educación Secundaria.

3.2.2.- Procedimiento solicitud asignatura de Libre Configuración Autonómica de Inteligencia Emocional.

3.2.2.1.- Proyecto de Autonomía de Centro.

Los proyectos de centro tienen la finalidad de optimizar su acción educativa para mejorar los procesos de enseñanza, la inclusión educativa y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, así como programar una oferta educativa específica (ORDEN EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, 2016b). Los proyectos de autonomía estarán basados en la equidad y la toma de decisiones singulares en relación con las competencias de autonomía pedagógica y curricular y de organización.

De acuerdo con la Orden EDU/1075/2016, aprobar un proyecto de autonomía en un centro, requiere de una serie de pasos que permitan planificar la autonomía docente y curricular con suficientes garantías, tal y como indica el artículo 11.

Para comenzar la petición de autorización de la asignatura de Educación Emocional, Social y Creativa (EESC) que sustenta la base de esta tesis doctoral, se realizó

escrito dirigido al Director del centro educativo³ y se presentó un Proyecto de Autonomía de Centro, que contemplara la creación de la asignatura de EESC.

Tras un estudio del proyecto presentado (Anexo VIII), se mostró favorable a solicitarlo, por lo que se expuso en el seno del Consejo Escolar del Instituto, para su oportuno debate y aprobación.

Tras ser aprobado por el Consejo, se solicitó su aprobación a la Dirección Provincial de Educación de Valladolid durante el primer trimestre del curso 2018-19. El Inspector del centro mediante llamada telefónica decidió suspender el proyecto de autonomía motivándose en que el procedimiento no era del todo legal al corresponder a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, aprobar las asignaturas de LCA.

3.2.2.2. Autorización creación asignatura de Inteligencia Emocional

Anulada la variable legal como Proyecto de Autonomía, se solicitó autorización a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Fue la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa, la que mostró un interés manifiesto en la investigación y la posibilidad de crear una asignatura de Inteligencia Emocional en la Educación Secundaria Obligatoria. Siendo autorizada el 17 de abril de 2019, ANEXO I.

En las reuniones explicativas del proyecto de investigación y de creación de la asignatura, se nos explicó que se debía de solicitar la implicación de la Dirección General de Política Educativa Escolar, que tiene la competencia en el diseño de las asignaturas que integran el Currículo de Castilla y León.

En las siguientes reuniones que se mantuvieron con los técnicos de la Consejería de Educación se delimita la asignatura y se realiza su autorización a través de la Resolución

³ No se identificará el nombre concreto del instituto para preservar el anonimato de los participantes. Los datos se encuentran bajo depósito del grupo de investigación.

de 21 de Mayo de 2019 de la Dirección General de Política Educativa Escolar por la que se autoriza el Proyecto de Impartición de la materia sobre Inteligencia Emocional, con carácter experimental en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, en el Centro Educativo⁴ en el curso 2019-2020 (Anexo II).

3.2.3.- Aspecto teórico.

El modelo teórico que sirve de base al diseño de la asignatura es el modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997, 2000, 2004a, 2006, 2010; Bar-On & Parker, 2000a, 2000b) que hace referencia al desarrollo de 5 componentes que permiten alcanzar un bienestar psicológico e inciden estadísticamente en la mejora de la inteligencia socioemocional.

Los componentes, como han sido definidos anteriormente, corresponden con: componente intrapersonal; componente interpersonal; componente de adaptabilidad; componente del manejo del estrés; componente del estado de ánimo en general.

3.2.3.1.- Enseñanza de los componentes emocionales.

Aunque el modelo de Bar-On (Bar-On & Parker, 2000b) propone componentes directamente relacionados con la inteligencia socioemocional también incluye otros que están ligados con la psicología positiva, lo cual podría parecer un inconveniente ya que desenfoca el concepto de inteligencia emocional (Mayer et al., 2008), pero, desde un punto de vista pragmático y educativo, puede tener unas aplicaciones desde una perspectiva positiva, inclusiva y de desarrollo integral de los estudiantes.

⁴ No se identificará el nombre concreto del instituto para preservar el anonimato de los participantes. Los datos se encuentran bajo depósito del grupo de investigación.

Antes de comenzar a presentar el programa de la asignatura se debe, nuevamente, incidir y responder a la pregunta de si realmente se puede mejorar la inteligencia emocional.

Varias revisiones de la literatura sobre educación de la inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2015; Bisquerra & Pérez, 2007; Brackett & Caruso, 2007; Clouder, 2008, 2011, 2013, 2015).concluyen que se disponen de numerosas evidencias científicas que confirman que la inteligencia socioemocional se puede mejorar a través de experiencias educativas apropiadas.

En este punto, con la idea clara de que la educación de la inteligencia emocional se puede mejorar y puede tener un efecto beneficioso sobre una amplia gama de habilidades, capacidades y valores (Allen & Cohen, 2014), trazamos las líneas para el desarrollo de la asignatura de inteligencia emocional, incluyendo tanto el aprendizaje de las competencias emocionales propuestas como los contenidos propios que dan forma a un currículo oficial acorde con la legislación vigente en la comunidad de Castilla y León.

3.2.3.2.- Modelo de programas.

Por todo lo comentado anteriormente, se ha considerado que la asignatura sobre inteligencia emocional debe de tener un enfoque teórico dentro del modelo de orientación educativa y psicopedagógica del Departamento de Orientación del Instituto y ser impartida por el Profesor de Enseñanza Secundaria especialista en Orientación Educativa.

Dentro de los modelos de intervención en el campo de la orientación educativa, se ha optado por utilizar un modelo de programas debido a las posibilidades que ofrece para la creación de una asignatura nueva.

Aunque existen múltiples definiciones de programa educativo (Vélaz de Medrano, 1998) se ha seguido lo indicado en el manual de modelos publicado por el Centro de Investigación Y Documentación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de España (Parras et al., 2009). En su análisis de definiciones de programa educativo en la literatura científica, sintetiza los siguientes:

Tabla 9

Definiciones de programas de orientación educativa adaptado de Parras, et al. (2009), de Vélaz de Medrano y de Pérez Juste (2006)

DEFINICIONES DE PROGRAMAS	
Morril, 1980	Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
Aubrey, 1982	Plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta.
Bisquerra, 1992	Acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades.
Rodríguez Espinar et al., 1993	Acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.
Álvarez Rojo, 1994	Acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención.
Montané y Martínez, 1994	Es una actividad sistemática dirigida a una población para conseguir los objetivos educativos previstos de antemano.
Repetto y otros, 1994	Se entiende por programa de orientación el diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases.
Vélaz de Medrano, 1998	Sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.
Pérez Juste, 2006	Entendemos por programa un plan intencional y sistemático de acción, específica y expresamente

desarrollado para servir a un grupo de metas y objeto vos de calidad, tendentes a resolver una situación problemática o a mejorar una necesidad - basándose en la evaluación inicial de necesidades-, dirigido a atender a personas y grupos en un contexto determinado, debiendo estar fundamentado en teorías y modelos que han demostrado que ayudan a solucionar determinados problemas mediante los procedimientos que el programa aplica.

En conclusión, la definición y características de un programa de Pérez Juste (2006), es sumamente integradora de todas las definiciones anteriores y se adapta a la intención de nuestra investigación para el diseño de la asignatura de Educación Emocional porque da cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, garantizando el carácter educativo de la asignatura.

3.3.3.- Fundamentos metodológicos de la asignatura.

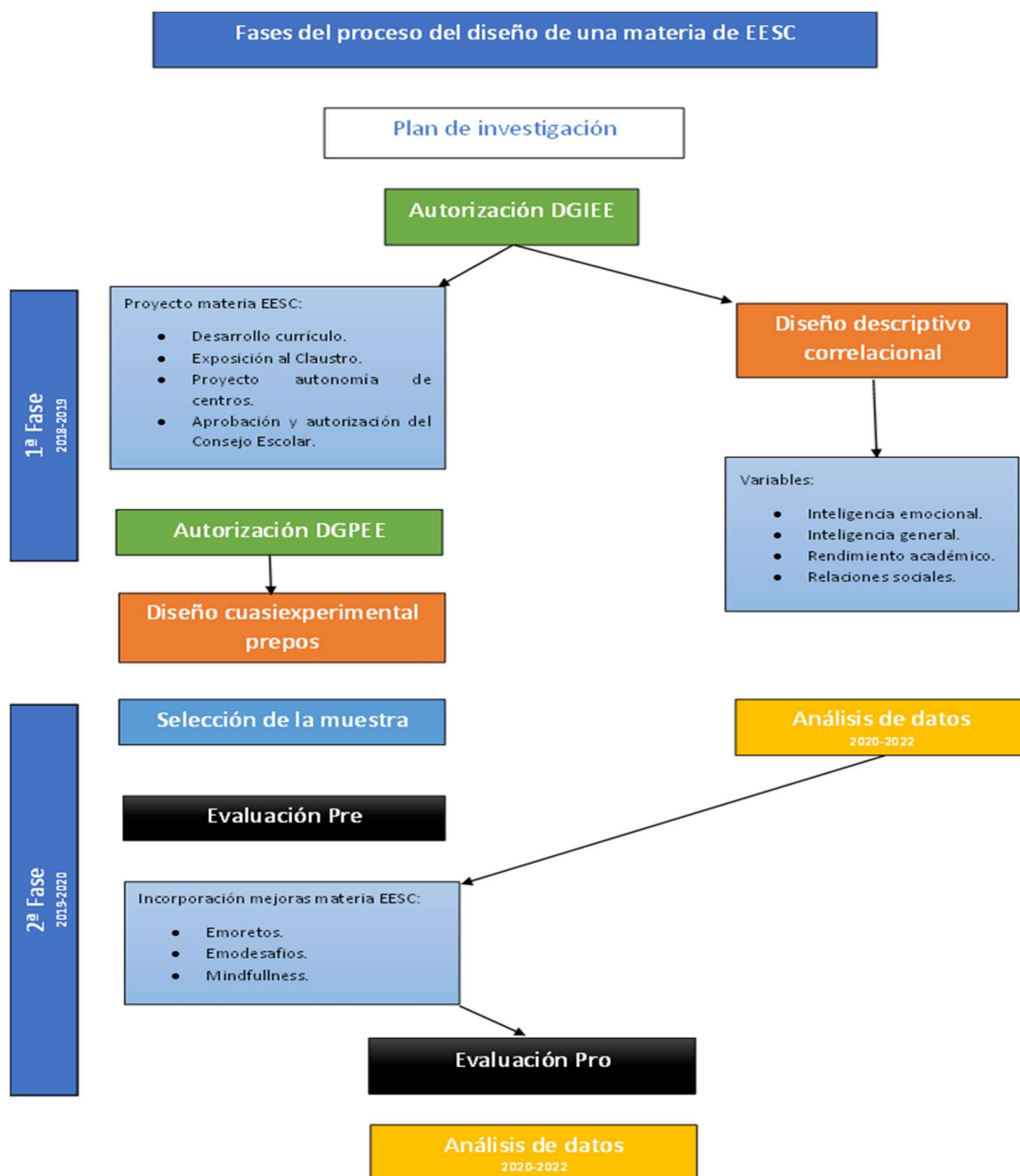
La metodología ha sido activa y participativa desde un enfoque constructivista del aprendizaje (Serrano & Pons, 2011) con el objetivo de crear aprendizajes emocionales significativos y funcionales en la vida diaria. Se puede consultar en la web: <http://xacobus.powweb.com/emocionate/>

Para aumentar la motivación de los estudiantes se han utilizado las siguientes técnicas:

- Gamification en la que pretendemos que a través de un juego de personajes que acumulan emopuntos, puedan subir de niveles y alcanzar mejores características. Esto nos permite solucionar problemas como la dispersión, la inactividad y la motivación además de lograr una mayor implicación de los estudiantes en su dedicación e implicación en la resolución de tareas (Foncubierta & Rodríguez, 2014).

- Aprendizaje dialógico, con el objetivo de consolidar los aprendizajes a través de un dialogo interpersonal e igualitario, obteniendo conclusiones grupales de conceptos emocionales dirigidos por el profesor y permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre lo que el profesor explica, reelaborarlo y emitir su propia opinión e interpretación, relacionándolo con lo que ha aprendido no sólo en el aula sino también en otros contextos (Aubert et al., 2008).
- Aprendizaje Vivencial. Realización de diferentes actividades prácticas centradas en aprender las competencias emocionales, pues, cuando disponemos de los recursos emocionales adecuados, lo que nos parecía amenazador, podemos abordarlo como un desafío y afrontarlo con energía y convicción (H. Gardner, 2011).

3.3.4.- Fases del proceso.



ESTUDIO EMPÍRICO

A partir de la hipótesis y los objetivos de esta Tesis Doctoral hemos seleccionado una metodología de investigación que nos permita poder extraer resultados basados en evidencia científica y responder a los mismos. Por ello, el estudio empírico que se ha realizado consta de dos fases, una primera en la que se analiza a través de un diseño descriptivo correlacional la relación entre las variables de inteligencia emocional, inteligencia general, relaciones sociales y rendimiento académico de todo el alumnado que ha querido participar del centro desde 1º a 4º de la ESO. Y, a continuación, una segunda fase en la que se realiza un estudio cuasiexperimental mediante diseño cuasiexperimental pre-postst con grupo de control de los cambios producidos al incorporar en el grupo cuasiexperimental de la materia diseñada sobre educación emocional en comparación con el grupo de control.

ESTUDIO 1: Análisis de la inteligencia emocional y su correlación rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes.

En esta primera fase de investigación se ha realizado una investigación de la correlación entre la inteligencia emocional, inteligencia general, relaciones sociales y rendimiento académico. Lo cual nos va a permitir conocer tanto la situación de estas variables en el centro educativo como comprender mejor como interactúan entre sí estas variables y los factores que pueden estar favoreciendo o dificultando la mejora del rendimiento académico y de la calidad de la enseñanza.

Capítulo 4

Diseño y metodología de la investigación del estudio 1.

Una vez que conocemos tanto el marco teórico que envuelve a la inteligencia emocional como el marco legal en la implantación de la educación emocional en el sistema educativo español y disponiendo de las autorizaciones pertinentes, llega el momento de comenzar la investigación propiamente dicha.

En este capítulo se profundiza en el diseño utilizado en esta primera fase de investigación, comenzando con el planteamiento del problema que me surge como doctorando y que quiero conocer en ese plus de alimentar a la curiosidad de mi mente.

A continuación, nos proponemos unos objetivos estructurados para ir avanzando y superando cada peldaño como si se tratará de alcanzar la cima subiendo cada uno de los peldaños de la escalera.

Por último, se realiza el diseño de la investigación para lograr los objetivos y que serán expuestos en el siguiente capítulo.

4.1.- Planteamiento del problema.

Como se ha indicado con anterioridad, uno de los temas controvertidos analizados en la literatura científica es la relación entre la inteligencia emocional con otras variables como el rendimiento académico o las relaciones sociales.

Es evidente que en los centros educativos surgen diariamente situaciones complejas que afectan a la evolución en el desarrollo de los estudiantes: absentismo escolar, dificultades de relación con padres y madres, profesorado o iguales, violencia, suicidios, acoso escolar, etc., que requieren la intervención a través de planteamientos innovadores que permitan reducir la aparición de conductas disruptivas que dificultan la labor educativa, el desarrollo de los estudiantes y el rendimiento académico (Uruñuela-Nájera, 2007b, 2007a).

Ante este panorama y para poder proponer medidas innovadoras relacionadas con educación emocional que mejoren el rendimiento académico y la convivencia en las aulas,

se plantea como punto de partida el análisis relacional entre dichas variables: inteligencia emocional, inteligencia general, relaciones sociales y rendimiento académico.

Teniendo en cuenta a Kerlinger y Lee (2002, p. 23), los criterios para plantear un problema de investigación son:

- El problema debe expresar una relación entre una o más variables. En efecto, se plantean preguntas como las siguientes: ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? ¿La inteligencia emocional está relacionada con las relaciones sociales y el número de amigos? ¿las relaciones sociales y el número de amigos están relacionadas con el rendimiento académico? ¿Y estás con la inteligencia general?
- El problema debe ser enunciado de manera clara y sin ambigüedades en forma de pregunta. Por lo tanto, el propósito de estudio es conocer la relación entre la inteligencia emocional y sus componentes, la inteligencia general y sus componentes, el rendimiento académico de los estudiantes y las relaciones sociales y amistades.
- Demanda que el problema y su enunciado impliquen la posibilidad de ser sometidos a prueba empírica. Para lograrlo, se ha trazado una medida que nos permita analizar cada una de las variables de manera cuantitativa.

4.2.- Objetivos e hipótesis de la primera fase de investigación.

La pertinencia de este primer estudio, tal y como se ha apuntado, se justifica por la necesidad de conocer la situación real del centro en el que se va a realizar la investigación, las correlaciones existentes entre la inteligencia emocional y general y sus componentes, el rendimiento académico y las relaciones sociales de los estudiantes, así, aprovechar los resultados obtenidos, para el desarrollo de una asignatura de libre configuración autonómica de Educación Emocional, Social y Creativa dentro de la estructura curricular oficial del Centro Educativo.

Por lo tanto en este primer estudio vamos a partir de la siguiente hipótesis de trabajo: La mejora de la Inteligencia Emocional y, por ende, de las competencias

emocionales en estudiantes contribuye a una mejor calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y, por consiguiente, una mejora del sistema educativo (Bisquerra, 2005; Brackett et al., 2010; Cabello-González et al., 2010; Fernández Domínguez et al., 2009).

4.2.1.- Objetivo general.

A partir de esta percepción y de los antecedentes científicos descritos se puede comprender el objetivo principal de esta primera fase de estudio empírico::

- OG1: ***Estimar las correlaciones entre la inteligencia emocional de los estudiantes, su rendimiento académico, capacidad intelectual y valoración social, en el contexto de un centro de educación secundaria en Castilla y León.***

4.2.2.- Objetivos específicos.

- Objetivo específico 1 (OE1): Valorar las inferencias producidas entre la inteligencia emocional y las variables intervinientes.
- Objetivo específico 2 (OE2): Valorar las inferencias producidas entre el rendimiento académico en cada materia y las variables intervinientes.
- Objetivo específico 3 (OE3): Valorar las inferencias producidas entre las puntuaciones en el análisis sociométrico y las variables intervinientes.
- Objetivo específico 4 (OE4): Valorar las inferencias producidas entre las puntuaciones de Inteligencia General y las variables intervinientes.
- Objetivo específico 5 (OE5): Valorar la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Objetivo específico 6 (OE6): Valorar la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.
- Objetivo específico 7 (OE7): Valorar la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes.
- Objetivo específico 8 (OE8): Valorar la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.

- Objetivo específico 9 (OE9): Valorar la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes.
- Objetivo específico 10 (OE10): Valorar la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes.

4.2.3.- Hipótesis estadísticas.

Partiendo de los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis a nivel estadístico a comprobar:

Tabla 10

Hipótesis relacionadas con cada objetivo de investigación (n.s. ,05).

Objetivo específico 1 (OE1)
Hipótesis 1 (OE1H1): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.
Hipótesis 2 (OE1H2): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.
Hipótesis 3 (OE1H3): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.
Hipótesis 4 (OE1H4): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.
Hipótesis 5 (OE1H5): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
Hipótesis 6 (OE1H6): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.
Objetivo específico 2 (OE2)
Hipótesis 1 (OE2H1): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el género de los estudiantes.
Hipótesis 2 (OE2H2): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la edad de los estudiantes.
Hipótesis 3 (OE2H3): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el curso de los estudiantes.
Hipótesis 4 (OE2H4): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.
Hipótesis 5 (OE2H5): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
Hipótesis 6 (OE2H6): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.

Objetivo específico 3 (OE3)

- Hipótesis 1 (OE3H1): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.
- Hipótesis 2 (OE3H2): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.
- Hipótesis 3 (OE3H3): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.
- Hipótesis 4 (OE3H4): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.
- Hipótesis 5 (OE3H5): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
- Hipótesis 6 (OE3H6): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.
-

Objetivo específico 4 (OE4)

- Hipótesis 1 (OE4H1): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.
- Hipótesis 2 (OE4H2): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.
- Hipótesis 3 (OE4H3): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.
- Hipótesis 4 (OE4H4): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.
- Hipótesis 5 (OE4H5): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
- Hipótesis 6 (OE4H6): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.
-

Objetivo específico 5 (OE5)

Hipótesis 1 (OE5H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE5H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE5H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE5H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por curso.

Hipótesis 5 (OE5H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE5H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE5H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

Objetivo específico 6 (OE6)

Hipótesis 1 (OE6H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE6H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE6H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE6H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su curso.

Hipótesis 5 (OE6H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE6H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE6H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

Objetivo específico 7 (OE7)

Hipótesis 1 (OE7H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE7H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE7H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE7H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.

Hipótesis 5 (OE7H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE7H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE7H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

Objetivo específico 8 (OE8)

Hipótesis 1 (OE8H1): Existe correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE8H2): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE8H3): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE8H4): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su curso.

Hipótesis 5 (OE8H5): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE8H6): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE8H7): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

Objetivo específico 9 (OE9)

Hipótesis 1 (OE9H1): Existe correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE9H2): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE9H3): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE9H4): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.

Hipótesis 5 (OE9H5): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE9H6): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE9H7): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

Objetivo específico 10 (OE10)

Hipótesis 1 (OE10H1): Existe correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes.

Hipótesis 2 (OE10H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.

Hipótesis 3 (OE10H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.

Hipótesis 4 (OE10H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.

Hipótesis 5 (OE10H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.

Hipótesis 6 (OE10H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.

Hipótesis 7 (OE10H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.

4.3.- Diseño de la investigación.

Entendemos como diseño, el plan o la estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Hernández-Sampieri et al., 2014).

4.3.1.- Selección del diseño metodológico.

Acorde con las hipótesis planteadas y los objetivos de partida, en esta primera fase de investigación se ha optado por un estudio no experimental de carácter transversal, descriptivo y correlacional, englobándose dentro de las metodologías ex-post facto (Arnal, J. et al., 1992) mediante un diseño de investigación cuantitativa y no experimental de causalidad prospectiva, al encontrarse todas variables criterio (dependientes) y predictoras (independientes) de acuerdo a la intencionalidad del investigador y la direccionalidad de la hipótesis planteada. Por tanto, y dado el carácter no experimental ni de búsqueda de causalidad, las variables adoptan las denominaciones de criterio (dependiente) y predictoras (independiente).

El plan diseñado busca evaluar las diferentes variables de inteligencia emocional y sus componentes, rendimiento académico y relaciones sociales de los estudiantes del centro educativo. Lo que genera una estructura compleja de posibles relaciones y nos permitirá diseñar con mayor profundidad la materia de libre configuración autonómica de Educación Emocional, Social y Creativa.

4.3.2.- Selección y definición de variables criterio y predictoras

En todos los diseños, la causalidad y la correlación entre las variables es la establecida por el investigador de acuerdo con sus hipótesis fundamentadas en la literatura científica. En los estudios correlacionales las variables predictoras o independientes deben existir antes y generan un efecto en las variables criterio o dependientes (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Por lo tanto, podemos encontrar las siguientes variables predictoras (independientes) o de criterio (dependientes), determinadas de acuerdo con el

planteamiento de la hipótesis, dado que en las pruebas a utilizar no se puede referir a una relación causal sino a una relación más o menos intensa y direccional entre unas y otras.

Las variables criterio son las siguientes:

- V1: Inteligencia emocional de los participantes y sus componentes (EQ-i:YV. Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado del ánimo, impresión positiva y cociente intelectual)
- V2: Rendimiento académico de los participantes en las diferentes asignaturas (Biología y Geología, Cultura Clásica, Conocimiento de Lengua, Conocimiento de Matemáticas, Economía, Educación Física, Educación Plástica, Francés, Física y Química, Geografía e Historia, Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Inglés, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Religión, Tecnología, Tecnología de la Información y la Comunicación, Valores Éticos, Matemáticas Académicas y Matemáticas Aplicadas).
- V3: Habilidades sociales a través del SOCIESCUELA (Le eligen para juntarse, le eligen como preferido, le eligen de que hace valer su opinión, no quieren juntarse con él/ella, dicen que sufre acoso, dicen que tiene problemas de convivencia, autoestima, prosocial, dificultad de convivencia, popular, impopular y cultura diferente)
- V4: CI. Cociente intelectual.

Las variables predictoras son las siguientes::

- VM1: Género. Se entiende la variable como el género indicado en el expediente del estudiante indicándose si es: Masculino o Femenino.
- VM2: Edad. Se entiende la variable de edad como el valor absoluto sin decimales entre la diferencia de la fecha de nacimiento y la fecha en la que se realizó el estudio 01/03/2019. Se engloba entre 12 y 17 años.
- VM3: Curso escolar. Se incluye el curso en el que se encuentra escolarizado pudiendo ser 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO.

- VM4: Repetición curso (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de EP y 1º, 2º, 3º y 4º de ESO). Para facilitar el estudio, se han agrupado en repetición por etapas (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y EP-ESO)
- VM5: Necesidad específica de apoyo educativo. Se estructuran de acuerdo con lo indicado en la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Podrían ser: Alumnado sin categorización, Alumno con necesidades educativas especiales (ACNEAE), alumno con necesidades de compensación educativa (ANCE), alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico y alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.
- VM6: Situación familiar. Situación civil en la que se encuentran los padres o madres: Separados o no separados. También se obtienen datos sobre el tipo de custodia familiar. Entendiéndola como quien tiene la custodia: padre, madre o compartida.

4.3.3.- Instrumentos de recogida de información

Para este estudio se ha seleccionado diferentes instrumentos para la medida de las diferentes variables: pruebas objetivas y cuestionarios ad hoc para la recogida de datos de acuerdo con las variables a analizar y los objetivos planteados como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 11

Instrumentos o fuentes utilizadas en la investigación, constructo que valoran e informante.

VARIABLES	INSTRUMENTO	CONSTRUCTO	INFORMANTE
Inteligencia emocional	EQ-i:YV (Bar-On , 2000)	Inteligencia emocional y sus componentes	Alumno
Habilidades sociales	SOCIESCUELA-MyBullying (Martín, 2014)	Relaciones de aula y estatus social	Alumno
Rendimiento académico Puntuaciones asignaturas	Base de datos del centro	Notas obtenidas en las diferentes materias que cursan	Expediente (con los permisos oportunos concedidos)
CI	BADYG-M (XXXX)	Inteligencia General	Alumno
Necesidad específica de apoyo educativo	Base de datos del centro	Categorización establecida por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	Base de datos ATDI
Género, edad, curso, repetición, datos sociofamiliares	Cuestionario ad hoc	Autoadministrado	Alumno y expediente

4.3.3.1.- Instrumento EQ-i:YV de Bar-On (2000)

Aunque se ha tratado anteriormente, en el apartado 1.3.1.2., el instrumento utilizado para medir la IE ha sido el inventario de Bar-On para jóvenes; (EQ-i:YV, Emotional Quotient inventory: Young Version, Bar-On, 2000). Dicha prueba, en su versión española, proporciona baremos estandarizados que permiten interpretar las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales de niños y adolescentes (Ferrándiz et al., 2012).

El EQ-i:YV está conformado por 60 ítems en el que se evalúan las 5 grandes dimensiones de la IE. Dichos ítems se configuran mediante afirmaciones que se estructuran de acuerdo con una escala Likert de 4 puntos (1=nunca me pasa, 4 = siempre me pasa). En cuanto a las garantías técnicas del instrumento conviene señalar que sido traducido, validado y adaptado a España de acuerdo con los estándares internacionales promulgados por la International Test Commission (Ferrándiz et al., 2012). El test EQ-i:YV presentó una fiabilidad mediante α de Cronbach de 0,994, coeficiente de Spearman-Brown de 0,994 y de Guttman de 0,994.

La aplicación del instrumento ofrece una puntuación global y una puntuación en cada uno de los cinco componentes que forman la estructura del modelo de IE propuesto por Bar-On; intrapersonal (Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos), adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad), estado de ánimo (felicidad y optimismo) e impresión positiva.

El tiempo de aplicación de la prueba es inferior a 50 minutos por lo que se realizará en uno de los periodos de tutoría (periodo = 50 minutos)

4.3.3.2.- Herramienta SOCIESCUELA-MyBullying.

El programa Sociescuela-Mybullying es una aplicación informática que permite realizar un análisis sociométrico y prevenir e intervenir en casos de acoso escolar, ha sido desarrollada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (J. Martín, 2014)

Consiste en un cuestionario online de aplicación colectiva con el que se genera un mapa de la red social del aula. En el mismo se recoge la información sobre victimización en el grupo de clase y se indican al centro una serie de pautas de intervención para modificar la situación de los alumnos más vulnerables. Los alumnos responden a preguntas como: *¿Quiénes son tus amigos dentro de clase?*, *¿Con quién te juntas habitualmente?*, *¿Con quién no sueles relacionarte?*, *A algún compañero o compañera, ¿le pegan o*

maltratan físicamente?, ¿Le aíslan, rechazan y/o hablan mal de él o ella? o ¿Te lo hacen a ti? Con estas respuestas, la herramienta genera un mapa social de clase en el que se representan los posibles casos de acoso escolar. Cada alumno se representa con un icono y se agrupa en función de las respuestas dadas en los cuestionarios, de manera que se presentan los subgrupos formados en el aula, y los alumnos aislados y rechazados. Estos estudiantes que se encuentran separados podríamos entender que serían los susceptibles de sufrir situaciones de acoso escolar.

Dado que el análisis sociométrico se realiza en cada aula y no se podría realizar un análisis comparativo al ser diferente cada aula se obtuvieron los percentiles de las elecciones de acuerdo con el número de alumnos de aula. Por otro lado, se decidió anular los ítems: Le eligen como preferido, Le eligen de que hace valer su opinión y Dificultades convivencia, dado que no aportan ninguna información para este estudio.

El tiempo de aplicación de la prueba es inferior a 50 minutos por lo que se realizará en uno de los periodos de tutoría (periodo = 50 minutos)

4.3.3.3.- Rendimiento académico

Para esta investigación, se ha considerado el concepto de rendimiento académico como el cumplimiento de los objetivos y alcance de los contenidos curriculares incluidos en la programación didáctica de una determinada materia y evaluado a través de calificaciones y nivel de alcance de los estándares de aprendizaje (Caballero et al., 2007).

Para evaluar la variable de Rendimiento Académico (RA) se realizó una matriz de datos en la que se introdujo las puntuaciones que obtuvieron en la evaluación final de junio del curso 2018-19 en todas las asignaturas. También se ha calculado la nota media y el número de suspensos que pueden ser indicadores del rendimiento académico y del fracaso escolar.

4.3.3.4.- Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales de Carlos Yuste (BADYG-M)

La batería de evaluación de las aptitudes diferenciales y generales para alumnos de Educación Secundaria (Yuste et al., 2002) es una prueba para la evaluación de aptitudes en el ámbito escolar y consta de 9 pruebas que varían según el nivel:

- Comprensión Verbal
- Razonamiento Verbal
- Comprensión Numérica
- Razonamiento Numérico
- Razonamiento Espacial
- Giros y encajes Espaciales
- Memoria Auditiva
- Memoria Visual Ortográfica
- Atención

El análisis de dichas pruebas nos permite obtener un CI total, además de evaluar el factor verbal, numérico, visoespacial y de razonamiento:

- CI: Cociente intelectual.
- IG: Inteligencia general.
- RR: Razonamiento.
- VV: Factor verbal.
- NN: Factor numérico.
- EE: Factor espacial.
- 1Rv: Analogías Verbales.
- 2Rn: Series Numéricas.
- 3Re: Matrices lógicas.
- 4Vv: Cierre de oraciones.
- 5Nn: Problemas numéricos.
- 6Ge: Encaje de Figuras.
- 7Ma: Memoria auditiva relato.

- 8Mv: Memoria visual ortográfica.
- 9De: Discriminación de diferencias.
- EF: Eficacia.
- RA: Rapidez.
- OM: Número de omisiones.

La batería de pruebas BADyG cuenta con excelentes índices de fiabilidad y han sido obtenidas en términos de consistencia interna alfa de Cronbach, coeficiente de Spearman-Brown y de dos mitades de Guttman (Yuste et al., 2006, p. 74) que pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 12

Fiabilidad BADYG-M (Yuste et al., 2002)

Baremo	Fiabilidad para IG – Inteligencia General		
	Alfa de Cronbach	Spearman-Brown	Guttman
1º ESO	0,95	0,96	0,96
2º ESO	0,95	0,96	0,96
3º ESO	0,95	0,96	0,96
4º ESO	0,96	0,97	0,97

El tiempo de aplicación de la prueba es inferior a 150 minutos por lo que se realizará en tres periodos seguidos (periodo = 50 minutos) después del recreo.

4.3.4- Población y muestra.

4.3.4.1.- Población.

La población teórica de esta investigación queda definida por el total de estudiantes de Educación Secundaria matriculados en centros similares de la Comunidad de Castilla y León.

La investigación se realiza en un centro de Educación Secundaria concreto. El Instituto⁵ se encuentra ubicado en una localidad de la provincia de Valladolid, situada entre pueblos de gran importancia histórica.

Por otro lado, la localidad posee amplio equipamiento: Espacio Joven, Biblioteca, Centro Cultural, Sala de Exposiciones, un centro sanitario de atención primaria, residencia para personas mayores, centro de ocio para jubilados, Centro de Día donde se imparten talleres de yoga, trabajos manuales y talleres de Memoria para personas mayores, tanatorio, zonas verdes.

En cuanto al centro, se trata de un edificio de nueva construcción, construido entre los años 2006 y 2007, con un diseño que combina la funcionalidad con la originalidad. Su estructura es moderna y atractiva, con espacios amplios y luminosos. No obstante, adolece de un salón de actos en el que poder tener reuniones o actividades institucionales con suficiente capacidad para que participen los distintos miembros de la comunidad educativa.

Tabla 13

Dotación de instalaciones del centro educativo

Aulas	Aulas específicas y Biblioteca	Oficinas y despachos	Espacios especiales
	laboratorios		
Aulas de uso convencional.	Aula de Informática	Despacho de Dirección.	Conserjería
Aulas de desdobles/apoyo.	Aula de Tecnología	Despacho de Jefatura de Estudios.	Almacén de material
	Aula de Plástica	Despacho de Secretaría.	Almacén de limpieza
	Aula de Música	Departamentos Didácticos: 10	Aseos de Profesores

⁵ No se identificará el nombre concreto del instituto para preservar el anonimato de los participantes. Los datos se encuentran bajo depósito del grupo de investigación.

Laboratorio de Ciencias Naturales y Física y Química	Departamento de Orientación.	Aseos de Profesoras
Aula de Audiovisuales	Sala de recepción de padres	Aseos de alumnos: 3
	Local AMPA.	Aseos de alumnas: 3
	Sala de Profesores	Aseos Minusválidos: 2

El Instituto fue creado como un centro de línea dos de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que imparte sus cuatro cursos, a razón de dos-tres grupos de alumnos por curso. La confección de los grupos concretos y la posibilidad de ofrecer todas las asignaturas optativas y modalidades está condicionada al número de alumnos que elija una determinada opción, a las disponibilidades de profesorado y a los requisitos vigentes en la legislación general y en las instrucciones particulares de cada curso. El total de períodos lectivos es de 30 en todos los cursos.

En cuanto a las evaluaciones internas realizadas en los cursos anteriores y de acuerdo con la Memoria del curso 2018-2019, se ha observado una gran mejora en los últimos cursos, cuantificables al observar el descenso en los indicadores de la aplicación de convivencia de la Junta de Castilla y León (STILUS-CONV) pasando de tener 465 incidentes en el curso 2015-2016 a 105 en el curso 2018-2019.

La herramienta STILUS-CONV de la Junta de Castilla y León obtiene datos de 23 indicadores sobre los tipos de incidencias y actuaciones realizadas por el centro ante faltas graves de convivencia que podemos consultar en <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/seguimiento-aplicacion-convivencia/aplicacion-informatica-gestion-convivencia-escolar-conv>.

En cuanto a la mejora y progreso de los estudiantes, también se ha observado una mejora cuantitativa y cualitativa de los estudiantes, logrando en los últimos cursos tasas superiores al 90% de Titulación en Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.4.2- Muestra.

La muestra participante se obtuvo por disponibilidad, a partir de las respuestas obtenidas en la aplicación de los instrumentos y partiendo de los estudiantes matriculados

en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria en el curso XXXX/XXXX.. Se contó con la colaboración de los integrantes de la comunidad educativa, por lo que se realizó un estudio completo de todos los estudiantes del centro educativo. La muestra, por tanto, está compuesta por un total de 341 estudiantes. El criterio de inclusión consideró a todos los estudiantes matriculados.

El proceso de muestreo ha sido de tipo no probabilístico incidental, no aleatorio (grupos-clase completos). Los estudiantes participantes se encontraban cursando enseñanzas entre 1º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.4.2.1.- Género.

La tabla 14 indica la distribución de la muestra con relación a la variable género.

Tabla 14

Distribución población respecto a la variable de género.

Género	Masculino		Femenino	
	N	%	N	%
Totales	177	51,91	164	48,09

Por norma general, en la tabla de contingencia respecto al resto de variables intervinientes, se observa que la distribución es bastante equilibrada independientemente de las variables género en todas las distribuciones analizadas, aunque ligeramente superior en el género masculino. Aun así, se debe destacar la situación respecto a la presencia de necesidad específica de apoyo educativo, que es superior al del género masculino respecto al femenino.

También se analizaron las tablas de contingencia respecto a las variables de curso, edad, repeticiones, necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) y situación familiar. Se aprecia que se obtienen puntuaciones muy equilibradas respecto al género independientemente del curso en el que se encuentran, edad, repeticiones y de la situación

familiar. En cambio, la muestra presenta un porcentaje mayor en el género masculino con necesidad específica de apoyo educativo que en el femenino.

Tabla 15

Distribución por género.

		Masculino		Femenino	
		N	%	N	%
Totales		177	51,91	164	48,09
Curso					
	1º ESO	57	48,72	60	51,28
	2º ESO	75	55,56	60	44,44
	3º ESO	21	46,67	24	53,33
	4º ESO	24	54,55	20	45,45
EDAD					
	12 AÑOS	42	48,28	45	51,72
	13 AÑOS	59	50,43	58	49,57
	14 AÑOS	40	59,70	27	40,30
	15 AÑOS	29	52,73	26	47,27
	16 AÑOS	4	40	6	60
	17 AÑOS	3	60	2	40
REPETICIONES					
	NUNCA HA REPETIDO	156	52,17	143	47,83
	HA REPETIDO	21	50	21	50
ACNEAE					
	PRESENTA NEAE	34	64,15	19	35,85
	NO PRESENTA NEAE	143	49,65	145	50,35
SITUACIÓN FAMILIAR					
	PADRES SEPARADOS	27	56,25	21	43,75
	PADRES NO SEPARADOS	150	51,19	143	48,81

4.3.4.2.2.- *Edad.*

En cuanto a la edad de los estudiantes se encontraron entre 12 y 17 años, siguiendo la distribución indicada a continuación.

Los estudiantes evaluados presentaron unas edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($\bar{x}=13,40$ y $\sigma=1,158$). De acuerdo con la edad tenemos se contó con participantes de 12 años (N=87), 13 años (N=117), 14 años (N=67), 15 años (N=55), 16 años (N=10) y 17 años N=5. La menor proporción de participantes con respecto a la edad queda explicada por....

Figura 11.

Distribución muestra según edad

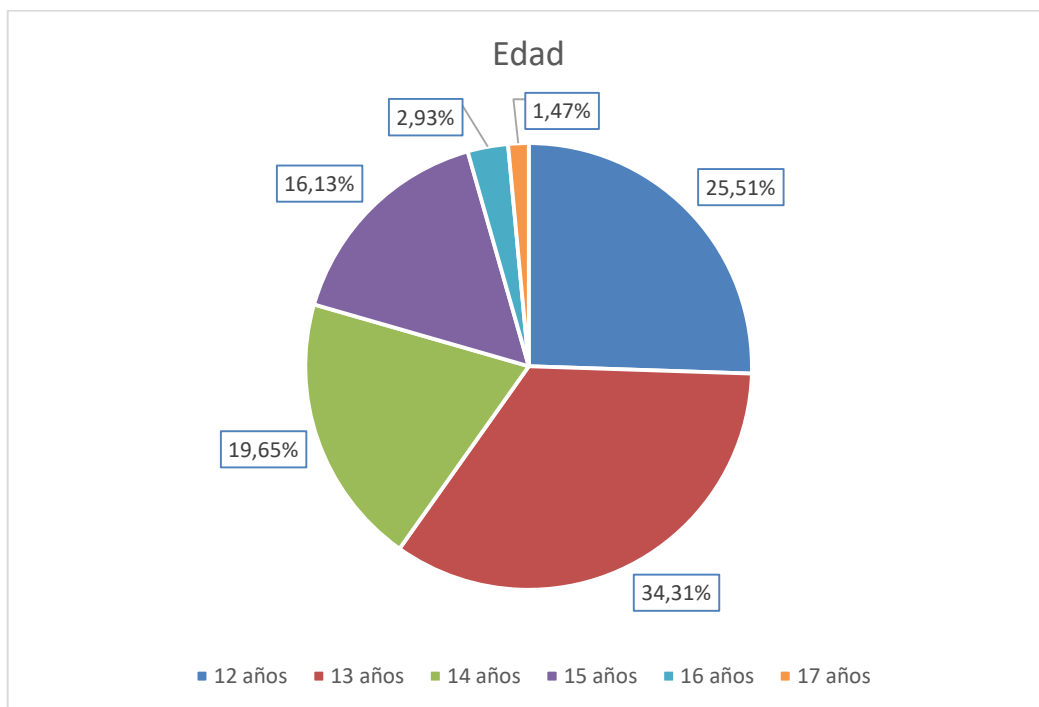


Tabla 16

Distribución población respecto a la variable de edad.

	12 años		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	87	25,5	117	34,3	67	19,6	55	16,1	10	2,9	5	1,5

4.3.4.2.3.- Curso.

La distribución de la muestra por cursos académicos se muestra en la tabla 17, donde se evidencia una proporción mayor de participantes en 1º y 2º de la ESO que en 3º y 4º de la ESO, un hecho que viene producido tanto por el aumento de la población que accede al centro en los últimos cursos como la tasa de repetidores en secundaria, siendo esta superior en los cursos de 1º y 2º de la ESO.

Tabla 17

Distribución población respecto a la variable de curso.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	117	34,31	135	39,59	45	13,20	44	12,90

Un dato que debe ser explicado es que los 5 estudiantes con 17 años se encuentran matriculados en 3º de la ESO. Esta situación viene explicada porque cursan el 2º curso del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento que en términos de curso se encuadra en 3º de la ESO y en nuestro estudio no ha sido separado. Para acceder al programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento se debe de haber repetido como mínimo una vez y en muchos casos se dan dos repeticiones en la enseñanza básica, por eso se encuentran en el límite de los 17 años.

Tabla 18

*Distribución por cursos agrupados de acuerdo con el resto de las variables
intervinientes.*

	1° ESO		2° ESO		3° ESO		4° ESO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	117	34,31	135	39,59	45	13,20	44	12,90
GÉNERO								
MASCULINO	57	32,20	75	42,37	21	11,86	24	13,56
FEMENINO	60	36,59	60	36,59	24	14,63	20	12,20
EDAD								
12 AÑOS	87	100	0	0	0	0	0	0
13 AÑOS	27	23,08	90	76,92	0	0	0	0
14 AÑOS	3	4,48	40	59,70	24	35,82	0	0
15 AÑOS	0	0	5	9,09	16	29,09	34	61,82
16 AÑOS	0	0	0	0	0	0	10	100
17 AÑOS	0	0	0	0	5	100	0	0
REPETICIONES								
NUNCA HA REPETIDO	110	36,79	115	38,46	31	10,37	43	14,38
HA REPETIDO	7	16,67	20	47,62	14	33,33	1	2,38
ACNEAE								
PRESENTA NEAE	19	35,85	26	49,06	5	9,43	3	5,66
NO PRESENTA NEAE	98	34,03	109	37,85	40	13,89	41	14,24
SITUACIÓN FAMILIAR								
PADRES SEPARADOS	12	25	22	45,83	7	14,58	7	14,58
PADRES NO SEPARADOS	105	35,84	113	38,57	38	12,97	37	12,63

4.3.4.2.4.- Repeticiones.

Dentro de la muestra obtenida se ha analizado los cursos que los estudiantes han repetido, según lo indicado en los expedientes de estos. Obteniendo un total de 299 estudiantes que no han repetido ningún curso y 42 que han repetido uno o dos cursos.

Tabla 19

Distribución población respecto a la variable de repeticiones.

	No ha repetido		Educación Primaria		Educación Secundaria Obligatoria		EP y ESO	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	299	87,68	15	4,40	22	6,45	5	1,47
GÉNERO								
MASCULINO	156	88,14	8	4,52	9	5,08	4	2,26
FEMENINO	143	87,20	7	4,27	13	7,93	1	0,61
EDAD								
12 AÑOS	87	100	0	0	0	0	0	0
13 AÑOS	113	96,58	1	0,85	3	2,56	0	0
14 AÑOS	49	73,13	6	8,96	10	14,93	2	2,99
15 AÑOS	41	74,55	5	9,09	7	12,73	2	3,64
16 AÑOS	9	90	0	0	1	10	0	0
17 AÑOS	0	0	3	60	1	20	1	20
ACNEAE								
PRESENTA NEAE	34	64,15	8	15,09	8	15,09	3	5,66
NO PRESENTA NEAE	265	92,01	7	2,43	14	4,86	2	0,69
SITUACIÓN FAMILIAR								
PADRES SEPARADOS	38	79,17	4	8,33	5	10,42	1	2,08
PADRES NO SEPARADOS	261	89,08	11	3,75	17	5,80	4	1,37

4.3.4.2.5.- Necesidad específica de apoyo educativo.

También se obtuvieron datos sobre los diagnósticos psicopedagógicos incluidos en la base de datos de ATención a la DIversidad de Castilla y León denominada ATDI.

Tabla 20

Distribución población respecto a la variable de necesidad específica de apoyo educativo que presenta el estudiante

	Sin categoría		AACC		ACNEE		ANCE		DEA/BRA		TDAH	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	288	93,81	11	3,58	6	1,95	2	0,65	18	5,86	16	5,21

NOTA: AACC: Altas capacidades intelectuales. ACNEE: Alumnado con necesidades educativas especiales. ANCE: Alumnado con Necesidad de Compensatoria Educativa. DEA/BRA: Dificultades Específicas de Aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico. TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Concretando la tipología de los estudiantes con categorización en la ATDI, la muestra presenta los siguientes datos descriptivos.

Tabla 21

Distribución población respecto a tipología Base de datos ATDI

	N	%
Sin tipología ATDI	288	84,5
ACNEE		
Trastorno de conducta	2	,6
Discapacidad Física	1	,3
Trastorno de personalidad	2	,6
Trastorno específico del lenguaje	1	,3
AACC	11	3,2
ANCE	2	,6
DEA/BRA		
Trastorno de lectura	1	,3
Trastorno lectoescriptor	14	4,1

	Trastorno matemático	1	,3
TDAH		16	4,7

En la categorización de la base de datos ATDI, puede darse una categorización secundaria que también se ha analizado. En la presente muestra se obtiene que trastorno lectoescriptor hay un N= 16 (4,7%) y TDAH N=25 (7,3%) del total.

Tabla 22

Distribución por necesidad específica de apoyo educativo agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes

	Sin categoría		AACC		ACNEE		ANCE		DEA/BRA		TDAH	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	288	93,81	11	3,58	6	1,95	2	0,65	18	5,86	16	5,21
GÉNERO												
MASCULINO	143	89,94	9	5,66	5	3,14	2	1,26	12	7,55	6	3,77
FEMENINO	145	97,97	2	1,35	1	0,68	0	0	6	4,05	10	6,76
EDAD												
12 AÑOS	74	94,87	2	2,56	2	2,56	0	0	3	3,85	6	7,69
13 AÑOS	103	95,37	3	2,78	2	1,85	0	0	4	3,70	5	4,63
14 AÑOS	50	87,72	5	8,77	1	1,75	1	1,75	7	12,28	3	5,26
15 AÑOS	47	94	1	2	1	2	1	2	3	6	2	4
16 AÑOS	10	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17 AÑOS	4	100	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0
REPETICIONES												
NUNCA HA REPETIDO	265	94,64	11	3,93	4	1,43	0	0	6	2,14	13	4,64
HA REPETIDO	23	85,19	0	0	2	7,41	2	7,41	12	44,44	3	11,11
SITUACIÓN FAMILIAR												
PADRES SEPARADOS	39	97,50	0	0	0	0	1	2,50	4	10	4	10
PADRES NO SEPARADOS	249	93,26	11	4,12	6	2,25	1	0,37	14	5,24	12	4,49

4.3.4.2.6.- Situación social de la familia.

El análisis de la situación socio familiar en el hogar sobre, atendiendo así los padres se encuentran separados o no separados, nos arroja los siguientes datos (véase tabla 21).

Tabla 23

Distribución por situación sociofamiliar agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes

	Sin separar		Separados	
	N	%	N	%
Totales	293		48	
GENERO				
MASCULINO	150	51,2	27	56,3
FEMENINO	143	48,8	21	43,7
CURSO				
1º ESO	105	35,8	12	25
2º ESO	113	38,6	22	45,8
3º ESO	38	13,0	7	14,6
4º ESO	37	12,6	7	14,6
EDAD				
12 AÑOS	78	26,6	9	18,8
13 AÑOS	102	34,8	15	31,3
14 AÑOS	54	18,4	13	27,1
15 AÑOS	46	15,7	9	19,8
16 AÑOS	8	2,7	2	4,2
17 AÑOS	5	1,7	0	0
REPETICIONES				
NUNCA HA REPETIDO	261	89,1	39	81,3
HA REPETIDO	32	1,9	9	18,7
ACNEAE				
PRESENTA NEAE	44	15	39	81,3
NO PRESENTA NEAE	249	85	9	18,7

Para comprender mejor la distribución de la situación de la familia, la muestra se analizó disponiendo 4 grupos dependiendo de la custodia de sus hijos: Padres no separados, custodia compartida, custodia del padre y custodia de la madre.

En la siguiente tabla se observa que cuando la custodia no es compartida, suele recaer en la madre.

Tabla 24

Distribución por la situación de custodia del estudiante agrupados de acuerdo con el resto de las variables intervinientes

	Custodia de la madre		Custodia del padre		Custodia compartida		Padres no separados	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Totales	28	8,21	3	0,88	15	4,40	295	86,51
GÉNERO								
MASCULINO	15	8,47	1	0,56	10	5,65	151	85,31
FEMENINO	13	7,93	2	1,22	5	3,05	144	87,80
EDAD								
12 AÑOS	5	5,75	0	0	4	4,60	78	89,66
13 AÑOS	11	9,40	0	0	4	3,42	102	87,18
14 AÑOS	6	8,96	2	2,99	4	5,97	55	82,09
15 AÑOS	4	7,27	1	1,82	3	5,45	47	85,45
16 AÑOS	2	20	0	0	0	0	8	80
17 AÑOS	0	0	0	0	0	0	5	100
REPETICIONES								
NUNCA HA REPETIDO	5	9,43	2	3,77	1	1,89	45	84,91
HA REPETIDO	23	7,99	1	0,35	14	4,86	250	86,81
ACNEAE								
PRESENTA NEAE	24	8,03	1	0,33	12	4,01	262	87,63
NO PRESENTA NEAE	4	9,52	2	4,76	3	7,14	33	78,57
SITUACIÓN FAMILIAR								

PADRES SEPARADOS	39	97,50	0	0	0	0	1	2,50
PADRES NO SEPARADOS	249	93,26	11	4,12	6	2,25	1	0,37

4.3.5.- Procedimiento.

Tras el análisis de la situación del centro educativo se realizó el posterior procedimiento de recogida de datos para poder verificar nuestras hipótesis de partida. Al ser el investigador principal, personal docente del propio centro, fue autorizado por las familias, el Consejo Escolar del Centro y la Administración Educativa para la utilización de la información con fines de investigación. Durante el curso 2018-2019 y 2019-2020 se realizaron los siguientes procesos de recogida de la información de acuerdo con la tabla siguiente.

Tabla 25

Temporalización de la aplicación de los instrumentos de evaluación y recogida de datos

Proceso	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL
Análisis expedientes alumnado											
Evaluación Inteligencia General (BADYG)											
Evaluación Sociométrica (SOCIESCUELA)											
Evaluación Inteligencia Emocional (EQ-YV)											

La aplicación de los diferentes instrumentos se realizó mediante un calendario previo, avisando al profesorado y siempre priorizando la implementación de pruebas en las horas de tutoría de los estudiantes. El equipo docente se mostró muy interesado y participativo. Posteriormente a la aplicación de cada instrumento, se informó a los tutores de los resultados y en aplicación a las funciones propias de los Orientadores Educativos, siempre que se apreció alguna necesidad específica de apoyo educativo se continuó con el proceso de evaluación psicopedagógica.

4.3.6.- Análisis de datos.

El análisis de datos fue realizado a través de las técnicas estadísticas pertinentes a los objetivos de la investigación, para lograrlo, se utilizó el software estadístico IBM®-SPSS Statistics (Versión 26) con licencia de la Universidad de Salamanca y JASP de licencia libre GLU.

Se comenzó con el estudio de los estadísticos descriptivos de cada variable y se elaboraron las tablas de contingencia pertinentes.

A continuación, se partió de los objetivos e hipótesis planteadas para realizar un contraste de hipótesis. En cada una de las hipótesis planteadas se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo en todas las pruebas, un nivel de significación inferior a ,05, lo que nos impide la utilización de pruebas paramétricas para el contraste de hipótesis.

En cada caso y dependiendo de la existencia de normalidad y del tipo de agrupación se ha utilizado las pruebas indicadas a continuación.

Tabla 26

Pruebas utilizadas en el estudio dependiendo del criterio de normalidad

	EXISTE NORMALIDAD	NO EXISTE NORMALIDAD
2 MEDIA INDEPENDIENTES (NUMÉRICA VS CATEGÓRICA)	T DE STUDENT P/MUESTRAS INDEPENDIENTES	U DE MANN WHITNEY
2 MEDIAS RELACIONADAS (ANTES-DESPUÉS)	T DE STUDENT P/MUESTRAS PAREADAS	T DE WILCOXON
NÚMERICA VS NUMÉRICA	PEARSON	SPEARMAN
>2 MEDIAS (NUMÉRICA VS CATEGÓRICA)	ANOVA	ANOVA DE KRUSKALL WALLIS
2 VARIABLES (CATEGÓRICA VS CATEGÓRICA)	-	CHI CUADRADO

Para la comparación de diferencias se utilizó la prueba no paramétrica alternativa al Análisis de la Varianza (ANOVA), la prueba de Kruskal Wallis.

En último lugar, se analizaron las correlaciones existentes entre las variables Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Relaciones sociométricas y la inteligencia general a través del cálculo de la Rho de Spearman al tratarse de variables cuya distribución no cumple las condiciones paramétricas de normalidad.

Capítulo 5

Principales resultados y discusión del Estudio 1

5.1.- Estudio sobre el EQ y sus componentes.

Como ya se ha comentado, se analizaron a través de la prueba EQ-i:YV de Bar-On (2000) obteniendo puntuaciones basadas en percentiles sobre el cociente de inteligencia emocional y sus componentes: intrapersonal (Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), interpersonal (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos), adaptabilidad (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad), estado de ánimo (felicidad y optimismo) e impresión positiva. Se obtuvieron los siguientes estadísticos descriptivos.

Tabla 27

Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en los factores de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado del ánimo e impresión positiva cociente de inteligencia emocional

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis		
						Error estándar	Error estándar	
INTRA- PERSONAL	1	99	50,91	35,611	-,207	,137	-1,518	,273
INTER- PERSONAL	1	99	52,33	32,740	-,144	,137	-1,326	,273
MANEJO DEL ESTRÉS	1	99	69,14	28,581	-1,070	,137	,120	,273
ADAPTABIL IDAD	1	99	60,11	29,412	-,440	,137	-,926	,273

ESTADO DE								
ÁNIMO	1	99	62,76	33,637	-,626	,137	-1,070	,273
IMPRESIÓN								
POSITIVA	1	99	47,06	31,463	,209	,137	-1,348	,273
EQ	0	99	63,79	32,295	-,645	,137	-,961	,273

Se puede observar que el manejo del estrés es la categoría que presenta una media más elevada. Además, también cuenta con la desviación estándar más baja de todos los factores de inteligencia emocional. El manejo del estrés es la capacidad frecuentemente más desarrollada por las personas del estudio.

También, las desviaciones típicas resultan elevadas. Este dato, unido a los valores principalmente negativos obtenidos en la prueba de curtosis, hace indicar que la mayoría de personas encuestadas se sitúan en los extremos de la distribución. Es decir, hay una concentración de resultados muy positivos y muy negativos, y relativamente menos resultados entorno a la media.

La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) de los resultados obtenidos en inteligencia emocional y sus componentes muestran en todos los casos una significación inferior a ,01, por lo que se debe rechazar la hipótesis nula de distribución normal y utilizar para el análisis de datos pruebas no paramétricas.

5.1.1.- Inteligencia emocional y género (OE1H1).

Para comprobar la hipótesis OE1H1 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo tanto en el EQ como en el resto de sus componentes un significativo superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H1.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el EQ y sus componentes en los estudiantes dependiendo del género masculino y femenino.

Tabla 28*Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto al género*

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
INTRA-PERSONAL	Mujer	153	50,70	36,10	,890
	Hombre	156	51,44	37,70	
INTER-PERSONAL	Mujer	153	53,47	32,77	,830
	Hombre	156	52,76	32,42	
MANEJO DEL ESTRÉS	Mujer	153	69,68	27,73	,743
	Hombre	156	69,46	29,50	
ADAPTABILIDAD	Mujer	153	61,07	28,59	,874
	Hombre	156	59,87	30,07	
ESTADO DE ÁNIMO	Mujer	153	65,38	31,68	,484
	Hombre	156	61,45	35,26	
IMPRESIÓN POSITIVA	Mujer	153	46,80	31,83	,666
	Hombre	156	48,07	30,99	
EQ	Mujer	153	63,97	32,16	,921
	Hombre	156	64,67	32,20	

Aunque, durante muchos años, se ha considerado a la mujer como el género más emocional (Grewal & Salovey, 2006), se constata que en la infancia y la adolescencia puede ser un mito que aún pervive en la sociedad. Probablemente, esta percepción errónea se ha generado por el tipo de educación de género que ha recibido nuestra sociedad, en la que se considera que las mujeres suelen ser más emocionales que los hombres (Aquino-Rodríguez, 2003; Herrera-Santi, 2000).

En este estudio, los datos obtenidos no muestran diferencias significativas en ninguno de los componentes de la inteligencia emocional según la variable género (retómese tabla 28). En este sentido se han encontrado los mismos resultados que en otros estudios como los de López-Zafra et al. (2014), quienes tampoco encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género. Esto son evidencias contrarias a (no sé si lo has hecho... para cuando llegue) estudios anteriores como los de (Fierro-Suero

et al., 2019; Granero-Gallegos & Gómez-López, 2020; S.-Y. Lee & Olszewski-Kubilius, 2006; Saucedo-Fernández et al., 2019). Quizás dichas controversias entre estudios puedan quedar explicadas por el instrumento que se utilizó; Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995), en vez del EQ de Bar-On. Esta diferencia ha sido comentada en trabajos como los de López-Zafra y Gartzia (2014) indicando que aunque no se aprecien diferencias significativas desde un modelo e instrumento, desde el otro sí pueden darse y viceversa.

5.1.2.- Inteligencia emocional y edad (OE1H2).

Para comprobar la hipótesis OE1H2 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el EQ como en el resto de sus componentes por edad.

En cuanto al componente intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y EQ obtienen una significación superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H2 en estos componentes de la EQ.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el EQ, componente intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad en los estudiantes dependiendo de su edad.

Mientras que en el resto de sus componentes sí se aprecia diferencia significativa con respecto a la edad. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis OE1H2 de los componentes interpersonal, estado de ánimo e impresión positiva.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que hay diferencias significativas en el componente interpersonal, estado de ánimo e impresión positiva de los estudiantes dependiendo de su edad.

Tabla 29

Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la edad

	Edad	N	Media	Desv. Típ.	p
INTER-PERSONAL	12 años	81	61,69	31,06	,010*
	13 años	110	52,09	33,52	
	14 años	60	52,10	30,44	

	15 años	45	48,49	31,61	
	16 años	9	38,33	36,32	
	17 años	4	7,75	6,08	
ESTADO DE ÁNIMO	12 años	81	69,74	29,91	
	13 años	110	64,28	35,22	
	14 años	60	59,55	33,40	
	15 años	45	60,18	33,58	,036*
	16 años	9	56,22	32,26	
	17 años	4	20,50	33,27	
IMPRESIÓN POSITIVA	12 años	81	51,07	30,50	
	13 años	110	52,23	32,33	
	14 años	60	42,22	30,16	
	15 años	45	41	30,94	,029*
	16 años	9	36,67	26,50	
	17 años	4	17,75	25,10	

* $p < 0,05$.

Aunque casi no existen estudios longitudinales que abarquen un amplio abanico de edad debido a las dificultades propias de este tipo de estudios. Keefer et al. (2013), realizó un estudio longitudinal hasta la adolescencia de la evolución de la inteligencia emocional, a través del EQ-YV de Bar-On (2000), observando que prácticamente los cambios de los 12 a los 18 años son inexistentes lo que sugiere que antes de esta edad queda definida la inteligencia emocional rasgo

Los resultados obtenidos en nuestra evaluación por edad (12 a 17 años) muestran diferencias significativas en la variable interpersonal, estado de ánimo e impresión positiva (Véase tabla 29). Estas puntuaciones, que de manera generalizada presentan puntuaciones más bajas a medida que incrementa la edad y que se presenta de manera significativa a los 17 años, puede ser explicada porque dentro del grupo de estudiantes a los que se ha evaluado, los que presentan 17 años son estudiantes que han repetido en dos ocasiones y que, debido a sus experiencias negativas en el ámbito académico, han ido forjando una inteligencia emocional más baja que otros alumnos. En este sentido, algunos autores han sugerido que las experiencias vitales afectan al desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra et al., 2015). Esta explicación está relacionada con los datos obtenidos en la OE1H4 como se verá más adelante.

5.1.3.- Inteligencia emocional y curso (OE1H3).

Para comprobar la hipótesis OE1H3 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el EQ como en el resto de sus componentes por curso.

En cuanto al componente intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad obtienen una significación superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H3 en estos componentes.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el componente intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad en los estudiantes dependiendo del curso en el que se encuentran escolarizados.

En cambio, en el resto de sus componentes la significación obtenida es inferior a ,05. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE1H4 de los componentes interpersonal, estado de ánimo e impresión positiva.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que hay diferencias altamente significativas en el componente interpersonal, estado de ánimo y el EQ total, además también existe diferencia significativa en el componente de impresión positiva de los estudiantes dependiendo del curso en el que se encuentran matriculados.

En este sentido, Sanmartín et al.(2018) encontraron diferencias significativas en el componente interpersonal en función del curso en el que se encuentran escolarizados los estudiantes.

Tabla 30

Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto al curso

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
INTER-PERSONAL	1º ESO	104	61,13	32,58	,008**
	2º ESO	128	49,75	31,87	
	3º ESO	39	46,38	30,35	
	4º ESO	38	52,47	33,39	

ESTADO DE ÁNIMO	1º ESO	104	68,77	32	,008**
	2º ESO	128	63,81	34,24	
	3º ESO	39	50,95	32,30	
	4º ESO	38	60,05	34,08	
IMPRESIÓN POSITIVA	1º ESO	104	54,02	30,72	,012*
	2º ESO	128	46,90	31,52	
	3º ESO	39	36,18	29,43	
	4º ESO	38	42,84	31,36	
EQ	1º ESO	104	71,66	28,32	,004**
	2º ESO	128	60,67	33,83	
	3º ESO	39	53,97	32,67	
	4º ESO	38	66,79	31,96	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Se observa que es en el curso de 3º de la ESO donde se obtienen las puntuaciones más bajas de cada componente, que puede ser explicada en la misma línea que la OE1H1, debido a que una parte de los estudiantes de 3º de la ESO, son los estudiantes con 17 años que ha repetido 2 veces en el sistema educativo que se encuentra escolarizado en 3º de la ESO dentro del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento y que aparece en la hipótesis anterior con puntuaciones muy bajas en los mismos componentes.

Es decir, esta correlación podría ser espuria, ya que un mayor curso significa una mayor edad, y una mayor edad significa una puntuación más baja.

5.1.4.- Inteligencia emocional y momento de repetición (OE1H4).

Para comprobar la hipótesis OE1H4 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el EQ y sus componentes.

En cuanto al componente intrapersonal, manejo del estrés e impresión positiva obtienen una significación superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H4 en estos componentes de la EQ.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el componente intrapersonal y manejo del estrés en los estudiantes dependiendo de las etapas en las que han repetido.

En cambio, en el resto de sus componentes la significación obtenida es inferior a ,05. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE1H4 de los componentes interpersonal, estado de ánimo e impresión positiva.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que hay diferencias altamente significativas en el componente interpersonal y el EQ total, además también existe diferencia significativa en el componente de adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva de los estudiantes dependiendo de las etapas en las que han repetido.

Tabla 31

Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la situación de repetición de curso

	Etapas repite	N	Media	Desv. Típ.	p
INTER-PERSONAL	Nunca	281	55,35	32,07	,001**
	EP	13	25,23	29,94	
	ESO	13	39,31	28,38	
	EP-ESO	2	10	7,07	
ADAPTABILIDAD	Nunca	281	62,14	28,14	,016*
	EP	13	37,08	40,45	
	ESO	13	55	29,15	
	EP-ESO	2	13	16,97	
ESTADO DE ÁNIMO	Nunca	281	64,37	33,05	,033*
	EP	13	39,85	36,73	
	ESO	13	70,85	32,02	
	EP-ESO	2	30,50	41,72	
IMPRESIÓN POSITIVA	Nunca	281	48,05	31,36	,027*
	EP	13	32,69	37,23	
	ESO	13	44,69	24,97	
	EP-ESO	2	10,50	13,43	
EQ	Nunca	281	66,32	31,15	,005**
	EP	13	40,46	36,73	
	ESO	13	53,23	34,18	
	EP-ESO	2	10,50	13,43	

* p<,05; **p<,01

En la línea con los resultados planteados anteriormente, la OE1H4 se acepta parcialmente en los componentes interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo, impresión positiva y EQ total, existiendo un alto grado de significatividad entre los estudiantes que han repetido en Educación Primaria en comparación con los que no han repetido o han repetido solamente educación secundaria. Y diferencias significativas entre los que sólo repiten secundaria y los que no han repetido. Situación que es acorde con el informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 que concluyó que la repetición de curso está muy ligada con problemas socioemocionales de los estudiantes creando una desafección escolar (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

5.1.5.- Inteligencia emocional y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE1H5).

El grupo de categoría ANCE (Alumnado con Necesidad de Compensación Educativa) en la ATDI no ha resultado válido en el cuestionario por lo que se asume como dato nulo. El motivo es que una vez que han comenzado han decidido abandonar la prueba porque les resultaba tediosa.

Para comprobar la hipótesis OE1H5 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el EQ y sus componentes.

En cuanto al componente intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, estado del ánimo, impresión positiva y EQ total obtienen una significación superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H5 en estos componentes de la EQ.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el componente intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, estado del ánimo, impresión positiva y EQ total en los estudiantes según las necesidades específicas de apoyo educativo.

En cambio, en el componente de adaptabilidad, la significación obtenida es inferior a ,01. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE1H5 del componente de adaptabilidad.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que existen diferencias significativas en el componente adaptabilidad de los estudiantes dependiendo de las necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 32

Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo

	Tipología	N	Media	Desv. Típ.	p
ADAPTABILIDAD	NP	268	62,43	28,41	,002**
	AACC	10	69,80	32,71	
	ACNEE	3	25	22,91	
	ANCE	0	0	0	
	DEA	13	43,62	36,17	
	TDAH	15	40,73	23,24	

* p<,05; **p<,01

No se ha encontrado estudios comparativos dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo que nos permitan compararlo con nuestro estudio. En cuanto a los datos obtenidos, se evidencian diferencias significativas únicamente en el componente de adaptabilidad que se considera como la capacidad para gestionar los cambios. Analizando las medias de las puntuaciones obtenidas en este componente, los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o trastorno grave (25) de conducta presentan una puntuación muy baja con respecto al resto de tipologías de la necesidad educativa (Sin necesidad= 62,43; Altas capacidades= 69,80; Dificultades Específicas de Aprendizaje=43,62; TDAH=40,73).

Pero también se debe tener en cuenta las diferencias entre dos grupos con 20 puntos de diferencia con los otros, el de DEA y TDAH con unos percentiles de medias de 43,62 y 40,73 respectivamente, y un tercer grupo de estudiantes sin diagnóstico o con altas capacidades intelectuales con percentiles medios de 62,43 y 69,80 respectivamente.

Se considera muy importante profundizar en estudios sobre la relación de la inteligencia emocional y las necesidades educativas de los estudiantes.

5.1.6.- Inteligencia emocional y la tipología de situación sociofamiliar (OE1H6).

Para comprobar la hipótesis OE1H6 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo, tanto en el EQ como en el resto de sus componentes por la tipología de situación familiar, un significativo superior a ,05. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE1H6.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el EQ y sus componentes en los estudiantes dependiendo de la situación jurídica de los padres y madres.

Tabla 33

Estudio de diferencias entre EQ y sus componentes con respecto a la situación jurídica de los padres y madres

	Situación	N	Media	Desv. Típ.	p
INTRA-PERSONAL	Sin separar	268	50,92	36	,973
	separados	41	52,07	35,31	
INTER-PERSONAL	Sin separar	268	53,35	32,57	,826
	separados	41	51,51	32,74	
MANEJO DEL ESTRÉS	Sin separar	268	69,88	28,12	,865
	separados	41	67,54	31,82	
ADAPTABILIDAD	Sin separar	268	61,54	28,75	,170
	separados	41	53,39	32,22	
ESTADO DE ÁNIMO	Sin separar	268	63,93	33,30	,457
	separados	41	59,90	35,27	
IMPRESIÓN POSITIVA	Sin separar	268	47,51	31,42	,963
	separados	41	46,98	31,38	
EQ	Sin separar	268	64,35	32,20	,742
	separados	41	64,12	32,05	

No se ha encontrado estudios con los que comparar nuestros datos.

5.2.- Estudio sobre el rendimiento académico en los estudiantes.

Para medir el rendimiento académico, se ha partido de las notas obtenidas en cada materia en la Evaluación final del curso 2018-2019. Las notas se obtuvieron de los expedientes académicos de los estudiantes y posteriormente introducidas para generar una matriz de datos.

Tabla 34

Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en las notas por materias

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
					Error estándar	Error estándar	Error estándar	Error estándar
BYGE	1	10	5,93	1,871	,156	,187	-,528	,371
CCL	1	9	5,84	1,938	-,328	,228	-,192	,453
CLEN	5	7	6,38	,870	-,930	,616	-,983	1,191
CMAT	3	8	6,57	1,248	-1,289	,501	2,015	,972
ECON	5	9	6,38	1,408	1,158	,752	,483	1,481
EDFI	1	10	6,81	1,681	-,426	,137	-,122	,273
EPVA	1	10	6,58	1,705	-,524	,217	,896	,430
FR2	2	10	7,51	1,710	-,430	,206	-,193	,410
FYQ	1	10	6,27	1,955	-,518	,146	-,586	,291
GEH	1	10	7,28	1,904	-,678	,140	-,041	,280
IAEE	3	10	5,81	1,596	,342	,257	-,348	,508
INGL	3	10	7,25	1,464	-,341	,140	-,549	,280
LATIN	6	9	6,75	1,035	1,675	,752	3,136	1,481
LCYL	2	10	5,90	1,825	-,076	,140	-,561	,280

MAT	1	10	5,90	2,085	-,093	,140	-,530	,280
MUSI	1	10	7,07	1,916	-,743	,168	,568	,334
RELI	1	10	8,44	1,551	-1,349	,197	2,723	,391
TCN	3	10	7,21	1,746	-,121	,409	-,798	,798
TIC	5	9	7,26	1,329	-,496	,361	-,908	,709
VET	1	10	7,41	1,706	-1,165	,192	1,743	,381
MAA	1	10	5,45	2,159	,048	,188	-,678	,375
MAAP	2	9	5,74	1,745	-,508	,448	,035	,872

NOTA: BYGE; Biología y Geología. CCL; Cultura Clásica. CLEN; Conocimiento de Lengua CMAT; Conocimiento de Matemáticas. ECON; Economía. EDFI; Educación Física. EPVA; Educación Plástica. FR2; Francés. FYQ; Física y Química. GEH; Geografía e Historia. IAEE; Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial. INGL; Inglés. LATÍN; Latín. LCYL; Lengua Castellana y Literatura. MAT; Matemáticas. MUSI; Música. REL; Religión. TCN; Tecnología. TIC; Tecnología de la Información y la Comunicación. VET; Valores Éticos. MAA; Matemáticas Académicas. MAAP; Matemáticas Aplicadas.

La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) de los resultados obtenidos en las diferentes materias y la nota media del curso muestran en todos los casos una significación inferior a ,05, por lo que se debe rechazar la hipótesis nula de distribución normal y utilizar para el análisis de datos pruebas no paramétricas.

5.2.1.- Rendimiento en las materias y género (OE2H1).

Para comprobar la hipótesis OE2H1 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo en el rendimiento académico por género un significativo superior a ,05 en todas las materias excepto en Matemáticas Aplicadas. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE2H1.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en el rendimiento académico por materias, excepto en matemáticas aplicadas, en los estudiantes dependiendo del género masculino y femenino.

En cambio, en el rendimiento académico de matemáticas aplicadas, la significación obtenida es inferior a ,01. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE2H1 del rendimiento académico en matemáticas aplicadas.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico en matemáticas aplicadas de los estudiantes dependiendo género.

Tabla 35

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al género

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
MAAP	Hombre	16	6,75	1,18	,000**
	Mujer	11	4,27	1,35	

* p<,05; **p<,01

En este sentido, Alemán et al. (2011) observaron que las mujeres obtienen niveles de rendimiento académico superiores significativamente con sus pares varones. Aunque los datos obtenidos en el presente estudio no muestran diferencias significativas entre mujeres y hombres, excepto en la asignatura de matemáticas aplicadas en los que el hombre (6,75) obtiene un rendimiento superior al de la mujer (4,27). Esta situación podemos explicarla en que la muestra resultante es bastante pequeña y que de las alumnas analizadas hay 2 que han puntuado en matemáticas aplicadas con notas de 0, probablemente porque han abandonado los estudios.

5.2.2.- Rendimiento en las materias y edad (OE2H2).

Para comprobar la hipótesis OE2H2 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el rendimiento académico por edad.

Las materias EDFI, FYQ, GEH, LCYL, MAT, RELI y MAA, obtienen una significación inferior a ,01 y NM, CCL, CMAT, FR2 obtienen una significación inferior a

,05. El resto de las materias evaluadas obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE2H2 para dichas materias.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE2H2 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico obtenido en EDFI, FYQ, GEH, LCYL, MAT, RELI y MAA. Además, también, existe diferencia significativa en el rendimiento académico NM, CCL, CMAT, FR2 de los estudiantes dependiendo de la edad que presentan.

Tabla 36

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la edad

		Edad	N	Media	Desv. Típ.	p
Nota Media (NM)		12 años	81	6,81	1,28	,048*
		13 años	111	6,93	1,41	
		14 años	61	6,38	1,49	
		15 años	51	6,17	1,61	
		16 años	10	6,65	1,32	
		17 años	3	5,60	0,10	
Cultura (CCL)	Clásica	12 años				,011*
		13 años	79	6,06	1,64	
		14 años	30	5,70	2,20	
		15 años	3	1,33	0,58	
		16 años				
		17 años				
Conocimiento de Matemáticas (CMAT)		12 años	9	6,78	0,67	,016*
		13 años	5	6,60	1,14	
		14 años	1	8		
		15 años	4	5	1,41	
		16 años				
		17 años	2	8	0	
Educación (EDFI)	Física	12 años	81	7,01	1,45	,003**
		13 años	111	6,85	5,67	
		14 años	61	6,25	1,63	
		15 años	51	6,96	1,92	
		16 años	10	8	1,41	
		17 años	3	4,47	1,15	
Francés (FR2)		12 años	63	7,05	1,71	,017*
		13 años	53	8	1,63	
		14 años	16	7,38	1,63	
		15 años	5	8,80	1,30	
		16 años	1	7		
		17 años				
Física y Química (FYQ)		12 años				,000**
		13 años	108	6,85	1,83	
		14 años	41	6,80	1,62	
		15 años	40	5,43	1,63	
		16 años	8	5,38	2,38	
		17 años				
Geografía e Historia (GEH)		12 años	81	7,07	1,71	,002**
		13 años	108	7,85	1,74	
		14 años	51	7,22	2	
		15 años	49	6,61	2,13	
		16 años	10	6,80	2,04	
		17 años	3	6,33	2,31	
Lengua Castellana y Literatura (LCYL)		12 años	81	5,74	1,51	,000**
		13 años	108	6,50	1,83	
		14 años	51	5,90	2,04	
		15 años	49	5,04	1,72	
		16 años	10	5,30	1,64	
		17 años	3	4,67	1,15	
Matemáticas (MAT)		12 años	81	6,64	1,74	,000**
		13 años	108	6,06	2,06	
		14 años	51	5,88	2	
		15 años	49	4,61	2,19	
		16 años	10	4,50	1,72	
		17 años	3	6	1,73	
Religión (RELI)		12 años	45	8,82	1,03	,002**

	13 años	63	8,81	1,22
	14 años	14	8,21	1,53
	15 años	25	7,32	2,21
	16 años	5	6,60	1,82
	17 años			
Matemáticas académicas (MAA)	12 años			,002**
	13 años			
	14 años	16	5,85	2,11
	15 años	39	4,49	2,22
	16 años	9	4,22	1,56
	17 años	1	4	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Por el contrario, las puntuaciones obtenidas en la Nota Media ($p = ,048$), Cultura Clásica ($p = ,011$), Conocimiento de Matemáticas ($p = ,016$), Educación Física ($p = ,003$), Francés ($p = ,017$), Física y Química ($p = ,000$), Geografía e Historia ($p = ,002$), Lengua Castellana y Literatura ($p = ,000$), Matemáticas ($p = ,000$), Religión ($p = ,002$), Matemáticas Académicas ($p = ,002$) muestran diferencias significativas según la edad de los estudiantes.

De este último grupo, destacamos las materias de Educación Física, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Religión y Matemáticas Aplicadas que presentan una diferencia altamente significativa ($p < ,01$), en toda la puntuación desciende a medida que aumenta la edad, pudiendo ser uno de los motivos explicativos que los estudiantes que repite es el que presenta mayor edad, sobre todo los estudiantes de 17 años han repetido uno o dos cursos y obtienen un rendimiento bajo. Hipótesis que estaría en consonancia con la OE1H2.

5.2.3.- Rendimiento en las materias y curso (OE2H3).

Para comprobar la hipótesis OE2H3 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el rendimiento académico por curso.

Las materias EDFI, FR2, FYQ, GEH, INGL, LCYL, MAT, MUSI, RELI, VET y MAA obtienen una significación inferior a ,01 y ECON obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las materias evaluadas obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE2H3 para dichas materias.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE2H3 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico obtenido en EDFI, FR2, FYQ, GEH,

INGL, LCYL, MAT, MUSI, RELI, VET y MAA. Además, también, existe diferencia significativa en el rendimiento académico ECON de los estudiantes dependiendo del curso en el que están matriculados.

Tabla 37

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al curso

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
Economía (ECON)	1º ESO				,032*
	2º ESO				
	3º ESO	6	5,67	0,52	
	4º ESO	2	8,50	0,71	
Educación Física (EDFI)	1º ESO	108	7,06	1,53	,000**
	2º ESO	125	6,43	1,70	
	3º ESO	40	6,15	1,76	
	4º ESO	44	7,84	1,29	
Francés (FR2)	1º ESO	82	7,13	1,73	,002**
	2º ESO	43	8,21	1,55	
	3º ESO	7	6,86	1,07	
	4º ESO	6	8,50	1,38	
Física y Química (FYQ)	1º ESO				,000**
	2º ESO	115	6,99	1,69	
	3º ESO	21	5,62	1,66	
	4º ESO	38	5,55	1,81	
Geografía e Historia (GEH)	1º ESO	104	7,13	1,75	,000**
	2º ESO	115	7,97	1,66	
	3º ESO	39	5,92	2,16	
	4º ESO	44	7,09	1,89	
Inglés (INGL)	1º ESO	104	7,46	1,24	,002**
	2º ESO	115	7,30	1,44	
	3º ESO	39	6,36	1,59	
	4º ESO	44	7,45	1,63	
Lengua Castellana y Literatura (LCYL)	1º ESO	104	5,87	1,59	,000**
	2º ESO	115	6,53	1,93	
	3º ESO	39	4,74	1,60	

	4º ESO	44	5,36	1,59	
Matemáticas (MAT)	1º ESO	104	6,74	1,78	,000**
	2º ESO	115	5,75	1,99	
	3º ESO	39	5,44	2,29	
	4º ESO	44	4,73	2,09	
Música (MUSI)	1º ESO	107	7,02	1,63	,010**
	2º ESO	73	6,81	2,15	
	3º ESO	15	7,33	2,64	
	4º ESO	15	8,40	1,24	
Religión (RELI)	1º ESO	59	8,93	1,01	,002**
	2º ESO	60	8,55	1,35	
	3º ESO	11	6,73	2,57	
	4º ESO	22	7,68	1,83	
Valores éticos (VET)	1º ESO	45	7,96	1,40	,003**
	2º ESO	64	6,68	1,71	
	3º ESO	29	7,41	2,08	
	4º ESO	22	7,86	1,28	
Matemáticas académicas (MAA)	1º ESO				,003**
	2º ESO				
	3º ESO	25	5,36	2,39	
	4º ESO	40	4,55	2,06	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Los datos obtenidos en el rendimiento académico por materia y curso, son semejantes a los obtenidos en el estudio por edades, no apareciendo diferencias significativas entre los cursos en los que están escolarizados los estudiantes en las puntuaciones.

En cambio, sí que existen diferencias significativas entre los cursos y las puntuaciones obtenidas en Economía ($p = ,032$), Educación Física ($p = ,003$), Francés ($p = ,017$), Física y Química ($p = ,000$), Geografía e Historia ($p = ,002$), Inglés ($p = ,002$), Lengua Castellana y Literatura ($p = ,000$), Matemáticas ($p = ,000$), Música ($p = ,002$), Religión ($p = ,002$), Valores Éticos ($p = ,003$) y Matemáticas Académicas ($p = ,003$).

No se han encontrado estudios que permitan dar alguna explicación a estos resultados.

5.2.4.- Rendimiento en las materias y momento de repetición (OE2H4).

Para comprobar la hipótesis OE2H4 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el rendimiento académico por el momento de repetición.

Las materias NM, BYGE, CCL, EDFI, FYQ, GEH, IAEE, INGL, LCYL, MUSI, RELI y VET obtienen una significación inferior a ,01 y EPVA obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las materias evaluadas obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE2H4 para dichas materias.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE2H4 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico obtenido en NM, BYGE, CCL, EDFI, FYQ, GEH, IAEE, INGL, LCYL, MUSI, RELI y VET. Además, también, existe diferencia significativa en el rendimiento académico EPVA de los estudiantes dependiendo del momento de repetición que presentan.

Tabla 38

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto al momento de repetición

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
Nota Media (NM)	Nunca	284	6,85	1,31	,000**
	EP	14	5,25	1,83	
	ESO	18	4,86	1,16	
	EP-ESO	1	4		
Biología y Geología (BYGE)	Nunca	159	6,04	1,84	,007**
	EP	2	5,50	0,70	
	ESO	8	3,88	1,45	
	EP-ESO				
Cultura Clásica (CCL)	Nunca	105	6,06	1,75	,002**
	EP	2	1	0	
	ESO	4	3,75	1,26	
	EP-ESO	1	1		

Educación Física (EDFI)	Nunca	284	7,04	1,53	,000**
	EP	14	11,79	1,97	
	ESO	18	4,83	1,46	
	EP-ESO	1	5		
Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA)	Nunca	110	6,75	1,55	,039*
	EP	5	5,80	2,77	
	ESO	10	5,10	2,13	
	EP-ESO				
Física y Química (FYQ)	Nunca	266	6,34	1,95	,009**
	EP	2	5	1,41	
	ESO	10	4,60	1,51	
	EP-ESO				
Geografía e Historia (GEH)	Nunca	283	7,44	1,80	,000**
	EP	7	5,57	2,15	
	ESO	12	4,67	1,92	
	EP-ESO				
Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial (IAEE)	Nunca	75	5,93	1,54	,009**
	EP	5	6,40	2,07	
	ESO	8	4,25	0,89	
	EP-ESO				
Inglés (INGL)	Nunca	283	7,36	1,41	,000**
	EP	7	5,86	0,90	
	ESO	12	5,67	1,61	
	EP-ESO				
Lengua Castellana y Literatura (LCYL)	Nunca	283	6,04	1,77	,000**
	EP	7	4,57	1,51	
	ESO	12	3,50	1,38	
	EP-ESO				
Música (MUSI)	Nunca	191	7,31	1,71	,000**
	EP	7	4	2,38	
	ESO	11	4,91	2,02	
	EP-ESO	1	5		
Religión (RELI)	Nunca	142	8,59	1,35	,004**
	EP	4	6	3,37	
	ESO	6	6,50	1,97	
	EP-ESO				
Valores éticos (VET)	Nunca	142	7,64	1,45	,000**

EP	8	7,63	1,30
ESO	10	4	1,76
EP-ESO			

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

El análisis respecto al curso de repetición no muestra diferencias significativas del rendimiento académico en Conocimiento de Lengua, Conocimiento de Matemáticas, Economía, Francés, Latín, Matemáticas, Tecnología, Tecnología de la Información y la Comunicación, Matemáticas Académicas y Matemáticas Aplicadas.

Mientras que, en la Nota Media, Biología y Geología, Cultura Clásica, Educación Física, Educación Plástica, Física y Química, Geografía e Historia, Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música, Religión y Valores Éticos se cumple nuestra hipótesis mostrando diferencias significativas entre el grupo de los que no han repetido y los que han repetido, indistintamente de la etapa en la que se produce la repetición. Siendo muy bajas las del alumnado que ha repetido, lo cual concuerda con los resultados obtenidos anteriormente y vuelven a evidenciar que la repetición en el alumnado no les hace mejorar las notas, sino que continúan manteniéndose bajas o muy bajas a pesar de haber adoptado la medida de que repitan curso

5.2.5.- Rendimiento en las materias y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE2H5).

Para comprobar la hipótesis OE2H5 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en el rendimiento académico por necesidad específica de apoyo educativo.

Las materias NM, CCL, EDFI, FR2, FYQ, GEH, INGL, LCYL, MUSI, TCN y VET obtienen una significación inferior a ,01 y EPVA e IAEE obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las materias evaluadas obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE2H5 para dichas materias.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE2H5 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico obtenido en NM, CCL, EDFI, FR2, FYQ, GEH, INGL, LCYL, MUSI, TCN y VET. Además, también, existe diferencia

significativa en el rendimiento académico EPVA e IAEE de los estudiantes dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo que presentan.

Tabla 39

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo

		Edad	N	Media	Desv. Típ.	p
Nota Media (NM)		NP	270	6,82	1,36	,000**
		AACC	11	7,24	1,60	
		ACNEE	5	5,04	1,68	
		ANCE	0	-	-	
		DEA	16	5,32	1,19	
		TDAH	15	5,33	1,25	
Cultura (CCL)	Clásica	NP	93	6,11	1,81	,005**
		AACC	4,	6,25	3,20	
		ACNEE	2	3	2,83	
		ANCE	0	-	-	
		DEA	5	4,20	1,92	
		TDAH	8	4,25	0,71	
Educación (EDFI)	Física	NP	270	6,99	1,62	,000**
		AACC	11	7,09	1,51	
		ACNEE	5,	5,80	1,64	
		ANCE	0	-	-	
		DEA	16	5,38	1,75	
		TDAH	15	5,27	1,33	
Educación (EPVA)	Plástica, Visual y Audiovisual	NP	111	6,61	1,71	,036*
		AACC	3	8	1	
		ACNEE	2	5	1,41	
		ANCE	0	-	-	
		DEA	6	5,33	0,52	
		TDAH	3	7,33	2,52	
Francés (FR2)		NP	123	7,65	1,61	,033*
		AACC	10	6,90	2,38	
		ACNEE	2	6	1,41	
		ANCE	0	-	-	
		DEA				
		TDAH	3	5	1	
Física y Química (FYQ)		NP	243	6,42	1,87	,000**
		AACC	10	6,50	2,41	
		ACNEE	3	4	2,65	
		ANCE	0	-	-	
		DEA	9	5,44	1,59	
		TDAH	13	4,38	2,06	
		NP	262	7,44	1,85	,000**

Geografía e Historia (GEH)	AACC	11	7,82	1,66	
	ACNEE	4	6,75	1,71	
	ANCE	0	-	-	
	DEA	11	5,64	1,57	
	TDAH	14	5,36	1,95	
Iniciación a la	NP	74	6,03	1,59	,017*
Actividad	AACC				
Emprendedora y	ACNEE	2	4	0	
Empresarial (IAEE)	ANCE	0	-	-	
	DEA	7	5	1	
	TDAH	5	4,40	1,34	
Inglés (INGL)	NP	262	7,37	1,39	,000**
	AACC	11	8,27	1,79	
	ACNEE	4	6,25	1,71	
	ANCE	0	-	-	
	DEA	11	5,45	1,04	
	TDAH	14	6	0,96	
Lengua Castellana y Literatura (LCYL)	NP	262	6,04	1,72	,000**
	AACC	11	6,91	1,87	
	ACNEE	4	5	2,83	
	ANCE	0	-	-	
	DEA	11	4,09	1,14	
	TDAH	14	4,14	2,07	
Música (MUSI)	NP	175	7,31	1,76	,000**
	AACC	8	7,63	2,39	
	ACNEE	4	3,75	2,22	
	ANCE	0	-	-	
	DEA	11	5,64	1,86	
	TDAH	12	5,58	1,78	
Tecnología (TCN)	NP	97	6,79	1,44	,001**
	AACC	5	8	1	
	ACNEE	2	3,50	0,70	
	ANCE	0	-	-	
	DEA	9	5,44	0,53	
	TDAH	5	6,20	1,64	
Valores éticos (VET)	NP	134	7,66	1,47	,004**
	AACC	5	7,40	1,52	
	ACNEE	2	4,50	2,12	

ANCE	0	-	-
DEA	12	6,17	2,48
TDAH	7	5,71	2,12

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

En cambio, en la Nota Media ($p = ,000$), Cultura Clásica ($p = ,005$), Educación Física ($p = ,000$), Educación Plástica ($p = ,036$), Francés ($p = ,033$), Física y Química ($p = ,000$), Geografía e Historia ($p = ,000$), Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial ($p = ,017$), Inglés ($p = ,000$), Lengua Castellana y Literatura ($p = ,000$), Música ($p = ,000$), Tecnología ($p = ,001$) y Valores Éticos ($p = ,004$) muestra diferencias significativas dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo. Si se analiza las medias y medianas de estas materias, se aprecia una diferencia muy significativa entre dos agrupamientos parciales: Grupo A (estudiantes sin necesidad específica de apoyo educativo y alumnado de altas capacidades) y Grupo B (estudiantes con necesidades educativas especiales, necesidades de compensación educativa, dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico y Trastorno por déficit de atención con hiperactividad). Siendo muy bajas en el grupo B respecto al grupo A, lo que se podría ser explicado si se tiene en cuenta que con estos estudiantes se realizan apoyos fuera del aula ordinaria por maestros de Pedagogía Terapéutica, lo cual repercute en pérdida de las clases de las diferentes materias.

Pero hay que destacar que la materia de Matemáticas no obtiene diferencias significativas entre los grupos derivados de cada necesidad específica de apoyo educativo, lo que debe interpretarse como un punto fuerte en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad, logrando un diseño equitativo para cualquier tipo de estudiante.

5.2.6.- Rendimiento en las materias y la tipología de situación sociofamiliar (OE2H6).

Para comprobar la hipótesis OE2H6 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo diferentes resultados de significación en el rendimiento académico por materias.

Las materias NM, GEH y LCYL obtienen una significación inferior a ,01 y EDFI, EPVA, INGL y MAT obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las materias evaluadas obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE2H6 para dichas materias.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE2H6 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en el rendimiento académico obtenido en NM, GEH y LCYL. Además, también, existe diferencia significativa en el rendimiento académico EDFI, EPVA, INGL y MAT de los estudiantes dependiendo de la situación sociofamiliar que presentan.

Tabla 40

Estudio de diferencias entre el rendimiento académico por materias con respecto a la situación sociofamiliar

	Situación	N	Media	Desv. Típ.	p
NM	Sin separar	275	6,75	1,43	,006**
	separados	42	6,09	1,42	
EDFI	Sin separar	275	6,88	1,67	,037*
	separados	42	6,31	1,63	
EPVA	Sin separar	112	6,71	1,66	,015*
	separados	13	5,46	1,61	
GEH	Sin separar	264	7,41	1,84	,007**
	separados	38	6,42	2,15	
INGL	Sin separar	264	7,34	1,44	,011*
	separados	38	6,66	1,51	
LCYL	Sin separar	264	6,03	1,80	,001**
	separados	38	4,97	1,72	
MAT	Sin separar	264	6,01	2,09	,013*
	separados	38	5,16	1,88	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Respecto a la situación de los padres y madres, no se aprecia diferencias significativas en Biología y Geología, Cultura Clásica, Conocimiento de Lengua, Conocimiento de Matemáticas, Economía, Francés, Física y Química, Iniciativa a la

Actividad Emprendedora y Empresarial, Latín, Música, Religión, Tecnología, Tecnología de la Información y la Comunicación, Valores Éticos, Matemáticas Académicas y Matemáticas Aplicadas.

Por el contrario, si se aprecia diferencias significativas entre el grupo de padres y madres no separados y el grupo de separados en las puntuaciones de la Nota Media general ($p=,006$), Educación Física ($p=,037$), Educación Plástica, Visual y Audiovisual ($p=,015$), Geografía e Historia ($p=,007$), Inglés ($p=,011$), Lengua Castellana y Literatura ($p=,001$) y Matemáticas ($p=,013$). Siendo en todos los casos inferiores las puntuaciones en el grupo de estudiantes con padres separados. Debiendo concluir la separación de los padres afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes en materias que requieren un mayor nivel creativo y de concentración.

No se han encontrado estudios con los que comparar nuestros resultados.

5.3.- Estudio de las relaciones sociales de los estudiantes.

Se realizó un estudio sociométrico a través de la aplicación SOCIESCUELA. Se obtuvieron los percentiles de las interacciones obtenidas en el análisis sociométrico, con el objetivo de poder contrastar dichas puntuaciones en los diferentes grupos de la investigación. Dichos percentiles se obtuvieron respecto al número de alumnos de su grupo clase.

Tabla 41

Datos estadísticos de las puntuaciones obtenidas en los ítems de SOCIESCUELA

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
					Error estándar		Error estándar	
Le eligen para juntarse	0	12	4,23	2,163	,466	,132	,402	,263
No quieren juntarse con él/ella	0	13	2,13	2,459	1,624	,132	2,860	,263
Dicen que sufre acoso	0	6	,09	,442	8,811	,132	101,287	,263

Dicen que tiene problemas de convivencia	0	6	,09	,442	8,811	,132	101,287	,263
% Le eligen para juntarse	0	52,38	19,26	9,99	,690	,132	,979	,263
% No quieren juntarse con él/ella	0	88,333	10,05	12,18	2,057	,132	5,931	,263
% Dicen que sufre acoso	0	27,27	0,389	2,015	8,699	,132	99,445	,263
% Dicen que tiene problemas de convivencia	0	27,27	0,389	2,015	8,699	,132	99,445	,263
AUTOESTIM A	1	5	4,16	1,235	-1,321	,132	,555	,264
LE ELIGEN COMO PROSOCIAL	0	1	,16	,368	1,850	,132	1,431	,263
ES POPULAR	0	1	,15	,360	1,942	,132	1,781	,263
IMPOPULAR	0	1	,16	,371	1,821	,132	1,323	,263
Cultura diferente	0	1	,06	,241	3,664	,132	11,489	,263

La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) de los resultados obtenidos en las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico muestran en todos los casos una significación inferior a ,01, por lo que se debe rechazar la hipótesis nula de distribución normal y utilizar para el análisis de datos pruebas no paramétricas.

5.3.1.- Análisis sociométrico y género (OE3H1).

Para comprobar la hipótesis OE3H1 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo en las puntuaciones del análisis sociométrico un significativo superior a ,05 en

todas las puntuaciones excepto en la elección como estudiante prosocial. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE3H1.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en las puntuaciones del análisis sociométrico, excepto en la elección como estudiante prosocial, dependiendo del género masculino y femenino.

En cambio, en la elección como estudiante prosocial, la significación obtenida es inferior a ,01. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE3H1.

Tabla 42

Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al género

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
Le eligen	Hombre	177	18,72	1,15	,330
	Mujer	164	19,85	9,82	
Le rechazan	Hombre	177	10,89	13,13	,161
	Mujer	164	9,14	11,02	
Sufre acoso	Hombre	177	0,56	2,63	,225
	Mujer	164	0,20	0,95	
Problemas de convivencia	Hombre	177	0,56	2,63	,225
	Mujer	164	0,20	0,94	
Autoestima	Hombre	177	4,03	1,13	,124
	Mujer	164	4,30	1,09	
Prosocial	Hombre	177	0,11	0,31	,005**
	Mujer	164	0,22	0,41	
Popular	Hombre	177	0,12	0,33	,133
	Mujer	164	0,18	0,39	
Impopular	Hombre	177	0,17	0,38	,785
	Mujer	164	0,16	0,37	
Cultura diferente	Hombre	177	0,08	0,27	,163
	Mujer	164	0,04	0,20	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Los datos obtenidos, únicamente muestran diferencias significativas dependiendo del género en la variable prosocial ($p=5$), siendo muchas más las mujeres seleccionadas como prosociales por sus compañeros que hombres, pero este valor no es indicativo de la relación y elecciones entre los estudiantes, sino una característica propia de los mismos.

En estudios anteriores tampoco se encontraron diferencias por género (E. Martín, 2016; Plazas et al., 2006) lo que es acorde con los resultados obtenidos.

5.3.2.- Análisis sociométrico y edad (OE3H2).

Para comprobar la hipótesis OE3H2 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones del análisis sociométrico por edad.

En el percentil obtenido de la variable No quieren juntarse con él (le rechazan) obtiene una significación inferior a ,01 y en Quieren juntarse con él (le elijen) y Prosocial obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las puntuaciones del análisis sociométrico obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H2 para dichas las puntuaciones del análisis sociométrico.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE3H2 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en la variable de la elección No quieren juntarse con él (le rechazan). Además, también, existe diferencia significativa en la variable de las elecciones de Quieren juntarse con él (le elijen) y Prosocial de los estudiantes dependiendo de la edad que presentan.

Tabla 43*Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la edad*

	Edad	N	Media	Desv. Típ.	p
Le eligen	12 años	87	21,66	10,35	,012*
	13 años	117	17,90	9,57	
	14 años	67	18,80	11,10	
	15 años	55	18,11	7,79	
	16 años	10	26,23	10,81	
	17 años	5	14	7,42	
Le rechazan	12 años	87	9,62	13,48	,004**
	13 años	117	8,17	9,88	
	14 años	67	13,04	12,05	
	15 años	55	10,25	13,16	
	16 años	10	8,12	13,32	
	17 años	5	23	16,05	
Prosocial	12 años	87	0,18	0,39	,016*
	13 años	117	0,19	0,39	
	14 años	67	0,09	0,29	
	15 años	55	0,11	0,31	
	16 años	10	0,50	0,53	
	17 años	5	0	0	

* p<,05; **p<,01

Dependiendo de la edad, sí que se evidencian diferencias significativas en el número de estudiantes elegidos ($p=,012$) y Prosociales ($p=,016$) siendo la edad de 16 años, donde obtienen mayor número de elecciones los mismos estudiantes. En cambio, el mayor número de rechazos ($p=,004$) aparece a la edad de 17 años que coinciden con los estudiantes que ha repetido uno o dos cursos, volviendo a manifestarse el fracaso de la repetición en la variable sociométrica.

No se encuentran estudios que comparen las elecciones de acuerdo con el grupo de edad.

5.3.3.- Análisis sociométrico y curso (OE3H3).

Para comprobar la hipótesis OE3H3 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones del análisis sociométrico por curso.

En el percentil obtenido de la variable le elijen obtiene una significación inferior a ,01 y en le rechazan, sufre acoso y problemas de convivencia obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las puntuaciones del análisis sociométrico obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H3 para dichas las puntuaciones del análisis sociométrico.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE3H3 y confirmar que hay evidencias de que existen diferencias significativas en la variable de la elección le elijen. Además, también, existe diferencia significativa en la variable de las elecciones de le rechazan, sufre acoso y problemas de convivencia de los estudiantes dependiendo del curso en el que se encuentran matriculados.

Tabla 44

Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al curso

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
Le elijen	1º ESO	117	20,76	11,30	,009**
	2º ESO	135	16,98	8,81	
	3º ESO	45	20,11	9,97	
	4º ESO	44	21,38	8,60	
Le rechazan	1º ESO	117	10,39	12,98	,023*
	2º ESO	135	8,56	10,02	
	3º ESO	45	15	15,52	
	4º ESO	44	8,65	11,09	
Sufre acoso	1º ESO	117	0,56	1,82	,028*
	2º ESO	135	0,11	0,82	
	3º ESO	45	0,56	1,91	
	4º ESO	44	0,62	4,11	
Problemas de convivencia	1º ESO	117	0,56	1,82	,028*
	2º ESO	135	0,11	0,82	
	3º ESO	45	0,56	1,91	
	4º ESO	44	0,62	4,11	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Con los datos analizados, se observan diferencias significativas en los ítems de estudiantes que son elegidos ($p = ,009$), estudiantes que perciben que hay problemas de convivencia ($p = ,028$) y estudiantes que pueden estar sufriendo acoso según sus compañeros ($p = ,028$), evidenciando el mayor número de selecciones de estos ítems en 4º de la ESO que puede ser explicado porque tienen mayor capacidad para discernir este tipo de matices en las relaciones.

También se evidencia diferencias significativas en las elecciones de rechazo de estudiantes ($p = ,023$), indicando una media muy alta en 3º de la ESO, dato que es coherente con los resultados indicados anteriormente porque en este grupo nos encontramos la población que ha repetido una o dos veces y que tendrían en la actualidad 16 o 17 años. Esto nos permite continuar manifestando que la repetición es contraria a las relaciones sociométricas en el aula.

En el resto de los ítems valorados, no se aprecian diferencias significativas.

5.3.4.- Análisis sociométrico y momento de repetición (OE3H4).

Para comprobar la hipótesis OE3H4 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones del análisis sociométrico por el momento de repetición.

En el percentil obtenido de la variable le elijen, le rechazan, impopular y cultura diferente obtiene una significación inferior a ,01. El resto de las puntuaciones del análisis sociométrico obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H4 para dichas las puntuaciones del análisis sociométrico.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE3H4 y confirmar que hay diferencias significativas en las variables de la elección le elijen, le rechazan, impopular y cultura diferente de los estudiantes dependiendo del por el momento de repetición del momento de repetición.

Tabla 45

Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto al momento de repetición

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
Le eligen	Nunca	299	19,98	10,06	,001**
	EP	15	13,67	6,61	
	ESO	22	16,34	8,07	
	EP-ESO	5	6,06	6,30	
Le rechazan	Nunca	299	9,56	12,11	,002**
	EP	15	8,22	8,51	
	ESO	22	12,57	10,34	
	EP-ESO	5	33,67	9,68	
Autoestima	Nunca	299	4,22	1,18	,085
	EP	15	3,33	1,68	
	ESO	22	3,95	1,36	
	EP-ESO	5	3,60	1,67	
Impopular	Nunca	299	0,14	0,35	,001**
	EP	15	0,20	0,41	
	ESO	22	0,27	0,46	
	EP-ESO	5	0,80	0,45	
Cultura diferente	Nunca	299	0,05	0,21	,000**
	EP	15	0,07	0,26	
	ESO	22	0,09	0,29	
	EP-ESO	5	0,80	0,45	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Se evidencian diferencias significativas en el grupo de alumnos que han repetido en 2 ocasiones respecto al resto de grupos siendo muy bajo en el ítem de estudiantes que los elijan ($p = ,001$), muy alto en el ítem de compañeros que les rechazan ($p = ,002$), Impopular ($p = ,001$) y que presentan cultura diferente ($p = ,000$). Lo que confirma nuestras hipótesis anteriores permitiendo evidenciar que los estudiantes con 2 repeticiones tienen un nivel de integración en el grupo muy bajo, siendo en su mayoría rechazado por sus compañeros.

Por último, nos vemos obligados a destacar puntuaciones que aún no marcando como significativas en el análisis estadístico, deben ser consideradas en la investigación y en la reflexión sobre la repetición. Así pues, si observamos la variable autoestima, se debe destacar que aquel alumnado que ha repetido en Educación primaria, tiene puntuaciones muy bajas con respecto al que ha repetido en secundaria o no ha repetido.

5.3.5.- Análisis sociométrico y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE3H5).

Para comprobar la hipótesis OE3H5 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones del análisis sociométrico por necesidad específica de apoyo educativo.

En el percentil obtenido de la variable cultura diferente obtiene una significación inferior a ,01 y en le elijen, le rechazan, popular e impopular obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las puntuaciones del análisis sociométrico obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H3 para dichas las puntuaciones del análisis sociométrico.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE3H5 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en la variable de la elección cultura diferente. Además, también, existen diferencias significativas en la variable de las elecciones de le elijen, le rechazan, popular e impopular de los estudiantes dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo.

Tabla 46

Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la necesidad específica de apoyo educativo

	Tipo de NEAE	N	Media	Desv. Típ.	p
Le elijen	NP	288	19,68	9,87	,012*
	AACC	11	13,91	9,54	

	ACNEE	6	26,58	13,99	
	ANCE	2	0	0	
	DEA	18	15,34	6,48	
	TDAH	16	19,37	10,65	
Le rechazan	NP	288	9,46	12,10	
	AACC	11	10,87	8,85	
	ACNEE	6	9,70	12,87	,031*
	ANCE	2	33,33	11,79	
	DEA	18	10,15	8,35	
	TDAH	16	17,12	15,12	
Popular	NP	288	0,17	0,37	
	AACC	11	0	0	
	ACNEE	6	0,50	0,55	,027*
	ANCE	2	0	0	
	DEA	18	0	0	
	TDAH	16	0,06	0,25	
Impopular	NP	288	0,14	0,37	,012*
	AACC	11	0,27	0,47	
	ACNEE	6	0,17	0,41	
	ANCE	2	1	0	
	DEA	18	0,28	0,46	
	TDAH	16	0,25	0,45	
Cultura diferente	NP	288	0,05	0,22	,000**
	AACC	11	0,09	0,30	
	ACNEE	6	0	0	
	ANCE	2	1	0	
	DEA	18	0,11	0,32	
	TDAH	16	0,13	0,34	

* p<,05; **p<,01

Los datos confirman que existen diferencias significativas en cuanto a los grupos de acuerdo con su necesidad específica de apoyo educativo. Evidenciando que los estudiantes con necesidades educativas especiales es el grupo que más veces son elegidos ($p=,012$) y más popular ($p=,027$). Mientras que el grupo de estudiantes con necesidad de compensatoria educativa es el más rechazado ($p=,031$), más impopular ($p=,012$) y con cultura diferente ($p=,000$), podría ser explicado por un fallo de integración y educación

intercultural en el centro de los estudiantes, así como la influencia y presión de la sociedad hacia un modelo de proteccionismo y rechazo a políticas interculturales en el pueblo.

5.3.6.- Análisis sociométrico y la tipología de situación sociofamiliar (OE3H6).

Para comprobar la hipótesis OE3H6 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney obteniendo en las puntuaciones del análisis sociométrico un significativo superior a ,05 independientemente de la situación sociofamiliar. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar la hipótesis OE3H6.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en las puntuaciones del análisis sociométrico dependiendo de la tipología de situación sociofamiliar.

Tabla 47

Estudio de diferencias entre el análisis sociométrico con respecto a la situación sociofamiliar

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
Le eligen	Sin separar	293	19,41	9,68	,509
	separados	48	18,37	11,79	
Le rechazan	Sin separar	293	9,75	11,98	,226
	separados	48	11,85	13,30	
Sufre acoso	Sin separar	293	0,44	2,15	,231
	separados	48	0,10	0,69	
Problemas de convivencia	Sin separar	293	0,44	2,15	,231
	separados	48	0,10	0,69	
Autoestima	Sin separar	293	4,16	1,24	,770
	separados	48	4,13	1,24	
Prosocial	Sin separar	293	0,17	0,38	,246
	separados	48	0,10	0,31	
Popular	Sin separar	293	0,16	0,36	,568
	separados	48	0,13	0,33	
Impopular	Sin separar	293	0,15	0,36	,084
	separados	48	0,25	0,44	

Cultura diferente	Sin separar	293	0,06	0,24	,977
	separados	48	0,06	0,24	

* p<,05; **p<,01

Los datos obtenidos confirman que debe ser rechazada esta hipótesis, no evidenciándose diferencias significativas respecto a la situación parental de familia separada con conjunta.

5.4.- Estudio de la inteligencia general de los estudiantes.

Las puntuaciones de Inteligencia General y sus componentes y CI total se obtuvieron a través de la prueba de Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales (Yuste et al., 2002).

Tabla 48

Datos estadísticos de los percentiles obtenidos de los componentes de la inteligencia de la prueba BADYG

	Desviación							
	Mínimo	Máximo	Media	estándar	Asimetría	Curtosis		
						Error	Error	
CI	56	138	100,10	14,050	-,058	,140	,239	,278
IG PC	1	99	54,60	25,873	-,105	,140	-,973	,278
RR PC	3	99	60,85	24,283	-,342	,140	-,758	,278
VV PC	4	99	57,67	24,228	-,128	,140	-,864	,278
NN PC	1	99	47,01	29,243	,071	,140	-1,228	,278
EE PC	1	99	56,83	27,708	-,282	,140	-,985	,278
1 RV PC	1	99	58,35	24,679	-,313	,140	-,741	,278
2RN PC	2	99	60,25	25,650	-,355	,140	-,872	,278
3RE PC	2	99	57,77	27,952	-,301	,140	-1,084	,278
4VV PC	1	99	56,24	25,552	-,153	,140	-,940	,278
5NN PC	1	125	32,30	29,548	,774	,140	-,517	,278
6GE PC	1	99	54,26	28,607	-,221	,140	-1,103	,278
7MA PC	1	99	54,16	25,107	-,096	,140	-,881	,279
8MV PC	5	99	58,36	22,441	-,282	,140	-,621	,279
9DE PC	1	188	47,14	29,373	,427	,140	,343	,279

EFICACIA	21	92	61,77	14,488	-,292	,140	-,449	,279
RA PC	1	91	47,42	26,604	,154	,140	-1,126	,279
OM	0	67	6,85	8,349	2,288	,140	9,204	,279

Nota: CI: Cociente intelectual. IG: Inteligencia general. RR: Razonamiento. VV: Factor verbal. NN: Factor numérico. EE: Factor espacial. 1Rv: Analogías Verbales. 2Rn: Series Numéricas. 3Re: Matrices lógicas. 4Vv: Cierre de oraciones. 5Nn: Problemas numéricos. 6Ge: Encaje de Figuras. 7Ma: Memoria auditiva relato. 8Mv: Memoria visual ortográfica. 9De: Discriminación de diferencias. EF: Eficacia. RA: Rapidez. OM: Número de omisiones.

La prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de Lilliefors) de los resultados obtenidos en las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico muestran en todos los casos una significación inferior a ,01, por lo que se debe rechazar la hipótesis nula de distribución normal y utilizar para el análisis de datos pruebas no paramétricas.

5.4.1.- Inteligencia general y género (OE4H1).

Para comprobar la hipótesis OE4H1 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney presentando, en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por género, un significativo superior a ,05 en todas las puntuaciones excepto en la puntuación obtenida en 9DE. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar totalmente la hipótesis OE4H1.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia, excepto en la puntuación obtenida en Discriminación de Diferencias dependiendo del género masculino y femenino, en la que se obtiene una significación inferior a ,01. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE4H1 en este ítem.

Tabla 49

Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al género

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
CI	Hombre	158	100,91	14,69	,293
	Mujer	147	99,22	13,32	

IG PC	Hombre	158	55,65	26,77	,452
	Mujer	147	53,48	24,91	
RR PC	Hombre	158	61,44	24,96	,532
	Mujer	147	60,22	23,60	
VV PC	Hombre	158	59,11	25,38	,183
	Mujer	147	56,12	22,90	
NN PC	Hombre	158	48,25	28,54	,474
	Mujer	147	45,69	30,02	
EE PC	Hombre	158	57,16	27,53	,824
	Mujer	147	56,48	27,99	
1 RV PC	Hombre	158	59,84	25,31	,184
	Mujer	147	56,76	23,97	
2RN PC	Hombre	158	61,08	25,04	,594
	Mujer	147	59,35	26,35	
3RE PC	Hombre	158	57,58	28,50	,971
	Mujer	147	57,97	27,45	
4VV PC	Hombre	158	57,51	26,41	,338
	Mujer	147	54,86	24,61	
5NN PC	Hombre	158	34,35	30,74	,292
	Mujer	147	30,09	28,15	
6GE PC	Hombre	158	54,87	28,80	,700
	Mujer	147	53,61	28,48	
7MA PC	Hombre	158	55,71	25,11	,315
	Mujer	147	52,52	25,08	
8MV PC	Hombre	158	57,94	22,42	,764
	Mujer	147	58,80	22,53	
9DE PC	Hombre	158	51,37	28,33	,04
	Mujer	147	42,64	29,89	
EFICACIA	Hombre	158	61,71	14,49	,992
	Mujer	147	61,82	14,53	
RA PC	Hombre	158	48,96	26,65	,302
	Mujer	147	45,75	26,54	
OM	Hombre	158	6,73	8,74	,488
	Mujer	147	6,98	7,94	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Se descarta la diferencia por géneros, en consonancia con lo indicado por Blázquez Garcés (2015).

5.4.2.- Inteligencia general y edad (OE4H2).

Para comprobar la hipótesis OE4H2 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por edad.

La puntuación obtenida en Eficacia presenta una significación inferior a ,01 y en Factor Numérico (NN), Series Numéricas (2RN), Problemas Numéricos (5NN) y Rapidez (RA) obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia obtienen una $p > ,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H2 para dichas las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE4H2 y confirmar que hay diferencias significativas en la variable de la puntuación de Eficacia. Además, también, existe diferencia significativa en las puntuaciones de NN, 2RN, 5NN y RA de los estudiantes dependiendo de la edad que presentan.

Tabla 50*Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la edad*

	Edad	N	Media	Desv. Típ.	p
NN PC	12 años	83	50,04	27,54	,012*
	13 años	110	43,79	27,92	
	14 años	59	43,75	28,91	
	15 años	40	50,80	33,33	
	16 años	9	74,44	25,95	
	17 años	4	21,50	32,42	
2RN PC	12 años	83	61,88	26,02	,040*
	13 años	110	57,45	24,83	
	14 años	59	57,97	26,31	
	15 años	40	65,38	25,31	
	16 años	9	80	17,86	
	17 años	4	41,25	26,95	
5NN PC	12 años	83	35,37	30,23	,013*
	13 años	110	28,51	25,99	
	14 años	59	29,12	28,90	
	15 años	40	35,98	34,57	
	16 años	9	64	27,98	
	17 años	4	11,25	19,84	
EFICACIA	12 años	83	62,02	13,14	,008**
	13 años	110	62,75	13,85	
	14 años	59	58,59	16,43	
	15 años	40	62,10	14,40	
	16 años	9	72,22	12,35	
	17 años	4	49,25	21,23	
RA PC	12 años	83	48,84	28,09	,011*
	13 años	110	40,06	23,92	
	14 años	59	52,90	26,98	
	15 años	40	54,53	25,79	
	16 años	9	50,56	30,58	
	17 años	4	59,75	24,78	

* p<,05; **p<,01

Se evidencian diferencias significativas en el Factor Numérico (p=,012) y sus componentes: Series numéricas (p=,040), Problemas numéricos (p=,040) siendo muy alto

en la edad de 16 años y muy baja en la de 17 años. También se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la eficacia ($p=,008$) y rapidez ($p=,011$) presentando una eficacia significativamente inferior en los estudiantes con 17 años y por el contrario una rapidez superior de los mismos. Lo que pudiera explicarse por un síntoma de dejadez producido por la repetición de curso en consonancia con lo indicado en el informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

5.4.3.- Inteligencia general y curso (OE4H3).

Para comprobar la hipótesis OE4H3 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por curso.

La puntuación obtenida en Cociente intelectual (CI), Factor numérico (NN) y Cierre de oraciones (4VV) presenta una significación inferior a ,01 y en Inteligencia general (IG), Factor verbal (VV), Analogías Verbales (1RV), Series Numéricas (2RN), Problemas numéricos (5NN), Eficacia (EF) y Rapidez (RA) obtienen una significación inferior a ,05. El resto de las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia obtienen una $p>,05$ por lo que no podemos aceptar la hipótesis OE3H3 para dichas las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia.

En cambio, se debe aceptar la hipótesis OE4H3 y confirmar que hay diferencias significativas que nos indican que en cursos superiores es mayor el Cociente intelectual (CI), Factor numérico (NN) y Cierre de oraciones (4VV), Inteligencia general (IG), Factor verbal (VV), Analogías Verbales (1RV), Series Numéricas (2RN), Problemas numéricos (5NN), Eficacia (EF) y Rapidez (RA).

Tabla 51

Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al curso

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
CI	1º ESO	112	99,53	13,19	,003**

	2° ESO	122	98,79	14,68	
	3° ESO	32	97,22	12,83	
	4° ESO	39	108,18	13,01	
IG PC	1° ESO	112	54,76	24,73	
	2° ESO	122	51,93	26,81	,012*
	3° ESO	32	49,41	24,36	
	4° ESO	39	66,77	24,48	
VV PC	1° ESO	112	56,11	23,59	
	2° ESO	122	55,85	25,39	,012*
	3° ESO	32	55,19	21,20	
	4° ESO	39	69,85	21,83	
NN PC	1° ESO	112	49,35	27,45	
	2° ESO	122	42,57	28,81	,002**
	3° ESO	32	38,84	28,33	
	4° ESO	39	60,92	31,74	
1 RV PC	1° ESO	112	54,81	25,57	,018*
	2° ESO	122	57,43	24,86	
	3° ESO	32	60,94	20,03	
	4° ESO	39	69,28	22,33	
2RN PC	1° ESO	112	60,43	25,60	,046*
	2° ESO	122	58,42	25,67	
	3° ESO	32	55,03	24,32	
	4° ESO	39	69,72	25,33	
4VV PC	1° ESO	112	56,38	23,66	,003**
	2° ESO	122	53,86	26,49	
	3° ESO	32	49,31	24,63	
	4° ESO	39	68,95	25,21	
5NN PC	1° ESO	112	35,60	29,69	,001*
	2° ESO	122	26,11	26,80	
	3° ESO	32	25,78	26,26	
	4° ESO	39	47,51	33,65	
EFICACIA	1° ESO	110	62,06	13,77	,016*
	2° ESO	122	61,08	15,15	
	3° ESO	32	56,34	14,48	
	4° ESO	39	67,51	12,73	
RA PC	1° ESO	110	47,35	27,63	,037*
	2° ESO	122	43,41	25,52	

3º ESO	32	57,03	24,09
4º ESO	39	52,26	27,10

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Los datos obtenidos evidencian diferencias significativas entre los cursos en Cociente intelectual ($p = ,003$), Inteligencia general ($p = ,012$), Factor verbal ($p = ,012$), Factor numérico ($p = ,002$), Analogías Verbales ($p = ,018$), Series Numéricas ($p = ,046$), Cierre de oraciones ($p = ,003$), Problemas numéricos ($p = ,001$) y Eficacia ($p = ,016$), obteniendo la puntuación más alta en 4º de la ESO y la más baja en 3º de la ESO, lo que nos permite inferir que el curso de 3º de la ESO es un curso estanco, donde se van quedando los estudiantes con menor capacidad. Por otro lado, se evidencian diferencias significativas en Rapidez ($p = ,037$), siendo los estudiantes de 3º de la ESO los que realizan la prueba con mayor rapidez y los de 2º de la ESO con mayor lentitud y bastante eficaces, lo que puede ser debido a la madurez propia del adolescente en su búsqueda de la perfección a costa del tiempo, situación que se suele arrastrar desde la educación primaria y que también se observa en 1º de la ESO.

5.4.4.- Inteligencia general y momento de repetición (OE4H4).

Para comprobar la hipótesis OE4H4 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por el momento de repetición.

La puntuación obtenida en CI, IG, RR, VV, NN, 2RN, 4VV, 5NN, 8MV y EFICACIA presenta una significación inferior a ,01 y en 1RV, 3RE y 7MA obtienen una significación inferior a ,05. Por tanto, se debe **aceptar la hipótesis OE4H4 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en las variables de la puntuación de CI, IG, RR, VV, NN, 2RN, 4VV, 5NN, 1RV, 3RE, 7MA, 8MV y EFICACIA de los estudiantes dependiendo del momento de repetición.**

Tabla 52

Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto al momento de repetición

	Curso	N	Media	Desv. Típ.	p
CI	Nunca	274	101,76	12,81	,000**
	EP	13	79,92	16,66	
	ESO	14	92,71	14,74	
	EP-ESO	4	77,75	9,29	
IG PC	Nunca	274	56,75	24,59	,000**
	EP	13	27,46	25,88	
	ESO	14	48,29	31,66	
	EP-ESO	4	18	13,44	
RR PC	Nunca	274	62,72	23,14	,001**
	EP	13	36	27,53	
	ESO	14	55,71	28,16	
	EP-ESO	4	31,75	17,86	
VV PC	Nunca	274	59,27	23,30	,000**
	EP	13	33,23	23,42	
	ESO	14	59,07	26,65	
	EP-ESO	4	22,25	17,95	
NN PC	Nunca	274	49,43	28,85	,000**
	EP	13	17	22,32	
	ESO	14	34,29	23,74	
	EP-ESO	4	23,25	22,81	
1 RV PC	Nunca	274	59,59	24,26	,012*
	EP	13	40	26,08	
	ESO	14	59,43	22,86	
	EP-ESO	4	29,25	20,98	
2RN PC	Nunca	274	61,82	25,28	,004**
	EP	13	36,54	21,25	
	ESO	14	56,64	22,18	
	EP-ESO	4	41,75	37,21	
3RE PC	Nunca	274	59,44	26,77	,022*
	EP	13	36,92	34,26	
	ESO	14	51,07	34,44	

	EP-ESO	4	34,75	32,53	
4VV PC	Nunca	274	57,93	24,58	,000**
	EP	13	29,62	23,30	
	ESO	14	58,36	28,58	
	EP-ESO	4	19,50	17,25	
5NN PC	Nunca	274	34,49	29,81	,000**
	EP	13	8,77	13,40	
	ESO	14	17,14	21,34	
	EP-ESO	4	11,25	19,84	
7MA PC	Nunca	273	55,59	24,73	,044*
	EP	13	38,08	26,34	
	ESO	14	45,21	27,24	
	EP-ESO	4	40,50	17,52	
8MV PC	Nunca	273	60,03	21,41	,004**
	EP	13	38,54	25,43	
	ESO	14	48,43	28,10	
	EP-ESO	4	43,25	24,05	
EFICACIA	Nunca	272	63,18	13,49	,000**
	EP	13	47,15	17,24	
	ESO	14	52,50	18,48	
	EP-ESO	4	45,75	12,84	

* p<,05; **p<,01

Se constatan diferencias estadísticamente significativas dependiendo de la etapa repetida en el Cociente intelectual (p=,000), Inteligencia general (p=,000), Razonamiento (p=,001), Factor verbal (p=,000), Factor numérico (p=,000), Factor espacial, Analogías Verbales (p=,012), Series Numéricas (p=,004), Matrices lógicas (p=,022), Cierre de oraciones (p=,000), Problemas numéricos (p=,000), Memoria auditiva relato (p=,044), Memoria visual ortográfica (p=,004), Eficacia (p=,000) siendo estadísticamente más bajas las puntuaciones obtenidas por los estudiantes cuando han repetido alguna vez respecto a los que no han repetido. Y dentro del grupo de estudiantes que han repetido, obtienen puntuaciones muy bajas los estudiantes que han repetido en Educación Primaria. Esto puede ser explicado por el alto contenido memorístico en el currículo del sistema educativo

que hace que aquellos estudiantes con bajos niveles de inteligencia general fracasen en el sistema. Está muy relacionado con los anteriores resultados obtenidos.

5.4.5.- Inteligencia general y la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE4H5).

Para comprobar la hipótesis OE4H5 se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis obteniendo diferentes resultados de significación en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por la tipología de necesidad específica de apoyo educativo.

La puntuación obtenida en CI, IG, RR, VV, NN, EE, 1RV, 2RN, 3RE, 4VV, 5NN, 7MA, 8MV y EFICACIA presenta una significación inferior a ,01 y en 6GE obtiene una significación inferior a ,05. Por lo que se **debe aceptar la hipótesis OE4H5 y confirmar que hay diferencias altamente significativas en la variable de la puntuación de CI, IG, RR, VV, NN, EE, 1RV, 2RN, 3RE, 4VV, 5NN, 6GE, 7MA, 8MV y EFICACIA de los estudiantes dependiendo de la tipología de necesidad específica de apoyo educativo.**

Tabla 53

Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la tipología de necesidad específica de apoyo educativo

	Edad	N	Media	Desv. Tip.	p
CI	NP	255	100,92	12,50	,000**
	AACC	10	119,40	16,04	
	ACNEE	6	95	16,43	
	ANCE	1	91	0	
	DEA	17	83,29	18,38	
	TDAH	16	95,19	11,37	
IG PC	NP	255	56,05	24,08	,000**
	AACC	10	83,40	24,95	
	ACNEE	6	46,50	30,98	
	ANCE	1	34	0	

	DEA	17	28,41	29,25	
	TDAH	16	45,75	25,25	
RR PC	NP	255	61,71	22,96	
	AACC	10	88,10	18,34	
	ACNEE	6	55,83	33,74	
	ANCE	1	34	0	,000**
	DEA	17	34,94	25,31	
	TDAH	16	61,25	20,84	
VV PC	NP	255	58,92	22,81	
	AACC	10	84,80	20,86	
	ACNEE	6	58	34,86	
	ANCE	1	11	0	,000**
	DEA	17	36,18	25,96	
	TDAH	16	46,31	19,42	
NN PC	NP	255	48,56	28,71	
	AACC	10	68,40	26,22	
	ACNEE	6	32	25,14	
	ANCE	1	48	0	,002**
	DEA	17	25,18	25,53	
	TDAH	16	37,75	31,43	
EE PC	NP	255	57,38	26,07	
	AACC	10	83,20	26,54	
	ACNEE	6	51,17	36,32	
	ANCE	1	64	0	,002**
	DEA	17	34,88	35,17	
	TDAH	16	56,69	28,89	
1 RV PC	NP	255	58,96	23,71	
	AACC	10	85,90	22,95	
	ACNEE	6	60,83	33,21	
	ANCE	1	6	0	,000**
	DEA	17	38,94	22,55	
	TDAH	16	54,44	21,48	
2RN PC	NP	255	61,04	25,17	
	AACC	10	77,20	19,95	
	ACNEE	6	49,50	30,36	
	ANCE	1	52	0	,009**
	DEA	17	40,12	25,59	
	TDAH	16	62,88	25,28	

3RE PC	NP	255	57,99	26,60	,000**
	AACC	10	90,40	13,86	
	ACNEE	6	57,50	41,01	
	ANCE	1	72	0	
	DEA	17	34,18	32,50	
	TDAH	16	58,19	26,46	
4VV PC	NP	255	57,85	24,15	,000**
	AACC	10	79,60	20,97	
	ACNEE	6	54,83	34,88	
	ANCE	1	24	0	
	DEA	17	35,65	29,20	
	TDAH	16	40,25	23,38	
5NN PC	NP	255	34,12	29,79	,001**
	AACC	10	50,80	34,02	
	ACNEE	6	14,17	15,60	
	ANCE	1	41	0	
	DEA	17	18,35	23,48	
	TDAH	16	12,69	15,86	
6GE PC	NP	255	54,88	27,43	,030*
	AACC	10	75	32,73	
	ACNEE	6	44	26,75	
	ANCE	1	54	0	
	DEA	17	36,88	35,02	
	TDAH	16	53,75	31,32	
7MA PC	NP	254	54,70	24,86	,005**
	AACC	10	78,20	16,12	
	ACNEE	6	47,83	38,37	
	ANCE	1	51	0	
	DEA	17	37,76	24,67	
	TDAH	16	50,63	17,11	
8MV PC	NP	254	60,33	21,41	,000**
	AACC	10	75,80	20,15	
	ACNEE	6	49,33	23,99	
	ANCE	1	20	0	
	DEA	17	33,59	19,93	
	TDAH	16	48,19	19,51	
9DE PC	NP	254	46,05	27,52	,028*
	AACC	10	67,30	30,84	

	ACNEE	6	49,50	33,36	
	ANCE	1	26	0	
	DEA	16	42,69	32,36	
	TDAH	16	56,69	46,55	
	NP	254	62,62	13,62	
	AACC	10	73,80	12,13	
EFICACIA	ACNEE	6	53,17	20,22	,001**
	ANCE	1	63	0	
	DEA	16	47,06	17,85	
	TDAH	16	58,56	13,18	

Se evidencia diferencias significativas en todos los componentes de la inteligencia comparando el grupo de estudiantes que no presentan ninguna necesidad de apoyo educativo o con altas capacidades intelectuales con el de los que sí la presentan. Dentro de estos las puntuaciones más bajas corresponden los estudiantes con necesidad de compensatoria educativa, dificultades de aprendizaje y TDAH.

5.4.6.- Inteligencia general y la tipología de situación sociofamiliar (OE4H6).

Para comprobar la hipótesis OE4H6 se ha utilizado la prueba U Mann Whitney presentando, en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia por tipología de situación sociofamiliar, un significante superior a ,05 en todas las puntuaciones excepto en las puntuaciones obtenida en CI, IG, RR, VV, 1RV, 4VV, NN, 2RN, 5NN y EFICACIA. Por lo que no se puede descartar la hipótesis nula y no podemos aceptar totalmente la hipótesis OE4H6.

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias en las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia, excepto en las puntuaciones obtenidas en CI, IG, RR, VV, 1RV, 4VV, NN, 2RN, 5NN y EFICACIA dependiendo de la situación sociofamiliar.

En cambio, en las puntuaciones obtenidas en CI, IG, RR, VV, 1RV y 4VV, la significación obtenida es inferior a ,01 y en las puntuaciones obtenidas en NN, 2RN, 5NN y EFICACIA la significación es inferior a ,05. Debiendo rechazar la hipótesis nula y aceptando la hipótesis OE4H6.

Lo que nos permite confirmar que hay diferencias altamente significativas en la variable de la puntuación de CI, IG, RR, VV, 1RV y 4VV. Además, también, existe diferencia significativa en las puntuaciones de NN, 2RN, 5NN y EFICACIA de los estudiantes dependiendo de la situación sociofamiliar.

Tabla 54

Estudio de diferencias entre la inteligencia general con respecto a la tipología de situación sociofamiliar

	GÉNERO	N	Media	Desv. Típ.	p
CI	Sin separar	263	101,11	13,65	,009**
	separados	42	93,76	15,02	
IG PC	Sin separar	263	56,30	25,55	,005**
	separados	42	43,98	25,65	
RR PC	Sin separar	263	62,43	23,72	,007**
	separados	42	50,98	25,69	
VV PC	Sin separar	263	59,58	23,68	,001**
	separados	42	45,67	24,45	
NN PC	Sin separar	263	48,65	29,44	,015*
	separados	42	36,79	26,02	
1 RV PC	Sin separar	263	60,01	24,29	,004**
	separados	42	47,95	24,85	
2RN PC	Sin separar	263	61,49	25,96	,024*
	separados	42	52,48	22,33	
4VV PC	Sin separar	263	58,18	25,21	,009**
	separados	42	44,07	24,59	
5NN PC	Sin separar	263	33,76	30,11	,046*
	separados	42	23,12	24,07	
EFICACIA	Sin separar	261	62,57	14,07	,038*
	separados	42	56,74	16,13	

* p<,05; **p<,01

Los datos obtenidos evidencian diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de padres sin separar y padres separados en las puntuaciones obtenidas en Cociente intelectual ($p=,009$), Inteligencia general ($p=,005$), Razonamiento ($p=,007$), Factor verbal ($p=,001$), Factor numérico ($p=,015$), Analogías Verbales ($p=,004$), Series Numéricas ($p=,024$), Cierre de oraciones ($p=,009$), Problemas numéricos ($p=,046$) y Eficacia ($p=,038$), siendo en todos los casos la puntuación inferior en el grupo de padres separados. No se han encontrado estudios que nos permitan explicar esta relación entre la inteligencia general y la situación de los padres, por lo que sería interesante profundizar en la misma en estudios posteriores.

5.5.- Estudio de la inteligencia emocional y el rendimiento académico (OE5H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

Tabla 55

Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico (por materias) general (OE5H1)

	INTRA- PERSONAL			INTER- PERSONAL			MANEJO DEL ESTRÉS			ADAPTABILIDAD			ESTADO DE ÁNIMO			IMPRESIÓN POSITIVA			EQ		
	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N
NS	-,085	,141	300	-,150**	,009	300	-,187**	,001	300	-,187**	,001	300	-,127*	,028	300	-,050	,387	300	-,179**	,002	301
NM	,032	,584	300	,192**	,001	300	,213**	,000	300	,242**	,000	300	,079	,172	300	,025	,672	300	,203**	,000	301
BYGE	,017	,834	161	,066	,408	161	,213**	,007	161	,115	,147	161	,033	,676	161	,027	,737	161	,081	,308	162
CCL	-,021	,829	106	,253**	,009	106	,198*	,041	106	,402**	,000	106	,127	,194	106	-,001	,989	106	,266**	,006	106
EDFI	,041	,484	300	,165**	,004	300	,188**	,001	300	,206**	,000	300	,138*	,017	300	,057	,328	300	,184**	,001	301
EPVA	,055	,561	115	,150	,110	115	,280**	,002	115	,060	,525	115	,029	,757	115	-,061	,517	115	,159	,088	116
FR2	-,093	,280	137	,155	,071	137	,022	,794	137	,237**	,005	137	,029	,734	137	,043	,617	137	,086	,320	137
FYQ	-,028	,645	267	,045	,463	267	,120	,051	267	,161**	,008	267	,029	,638	267	,012	,848	267	,074	,230	268
GEH	,020	,729	288	,133*	,024	288	,157**	,008	288	,200**	,001	288	,072	,220	288	,024	,685	288	,152**	,010	289
INGL	,004	,952	288	,197**	,001	288	,206**	,000	288	,203**	,001	288	,008	,898	288	-,007	,906	288	,199**	,001	289
LATIN	-,706	,050	8	-,138	,745	8	-,597	,118	8	-,759*	,029	8	-,639	,088	8	-,256	,541	8	-,781*	,022	8
LCYL	,031	,599	288	,143*	,015	288	,161**	,006	288	,232**	,000	288	,090	,127	288	-,3	,961	288	,172**	,003	289
MAT	-,019	,754	288	,054	,360	288	,121*	,040	288	,191**	,001	288	,088	,135	288	,019	,748	288	,079	,178	289

MUSI	-,082	,245	204	,142*	,043	204	,151*	,031	204	,213**	,002	204	-,019	,792	204	-,091	,197	204	,138*	,050	204
VET	,075	,357	152	,217**	,007	152	,165*	,042	152	,129	,113	152	,060	,462	152	,194*	,017	152	,200*	,013	153

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Los resultados obtenidos evidencian que sí que existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($p < ,05$) aunque difiere de cada componente evaluado:

- Intrapersonal, no se evidencia ninguna correlación respecto al rendimiento de ninguna materia.
- Interpersonal, existe correlación positiva en cuanto a la nota media, Cultura Clásica, Educación Física, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música y Valores Éticos lo que indica que a mayor puntuación en el componente interpersonal, mayor es el rendimiento de estas materias o viceversa. Y a su vez, existe una correlación negativa respecto al número de suspensos que indica que, a mayor puntuación en el componente interpersonal, menor número de suspensos o viceversa. Por último, se debe destacar que en todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al cero, por lo que la correlación es muy débil.
- Manejo del estrés, existe correlación positiva en cuanto a la nota media, Biología y Geología, Cultura Clásica, Educación Física, Geografía e historia, Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música y Valores Éticos lo que indica que a mayor puntuación en el componente manejo del estrés, mayor es el rendimiento de estas materias o viceversa. Y a su vez, existe una correlación negativa respecto al número de suspensos que indica que, a mayor puntuación en el componente manejo del estrés, menor número de suspensos o viceversa. Por último, se debe destacar que en todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al cero, por lo que la correlación es muy débil.
- Adaptabilidad, existe correlación positiva en cuanto a la nota media, Cultura Clásica, Educación Física, Francés, Física y Química, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Música lo que indica que, a mayor

puntuación en el componente adaptabilidad, mayor es el rendimiento de estas materias o viceversa. Y a su vez, existe una correlación negativa respecto al número de suspensos y Latín que indica que, a mayor puntuación en el componente manejo del estrés, menor número de suspensos y peor nota en la materia de Latín. Por último, se debe destacar que en todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al cero, por lo que la correlación es muy débil excepto en la materia de Latín que presenta un $Rho = -.759$, aunque la muestra no es lo suficientemente grande para poder establecer un modelo teórico, conviene investigar esta relación más a fondo entre el componente de adaptabilidad y Latín que nos permita buscar causas explicativas en el futuro.

- Estado de ánimo, existe correlación positiva en cuanto a Educación Física lo que indica que, a mayor puntuación en el componente de estado de ánimo, mayor es el rendimiento de educación física o viceversa. Y a su vez, existe una correlación negativa respecto al número de suspensos que indica que, a mayor puntuación en el componente de estado de ánimo, menor es el número de suspensos o viceversa. Por último, se debe destacar que en todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al cero por lo que la correlación es muy débil.
- Impresión positiva, existe correlación positiva en cuanto a Valores éticos lo que indica que, a mayor puntuación en el componente de impresión positiva, mayor es el rendimiento de valores éticos o viceversa. Aunque, se debe destacar que el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al por lo que la correlación es muy débil.
- Inteligencia emocional, existe correlación positiva en cuanto a la nota media, Cultura clásica, Educación Física, Geografía e historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música y Valores Éticos lo cual indica que, a mayor puntuación en la inteligencia emocional, mayor es el rendimiento de estas materias o viceversa. Y a su vez, existe una correlación negativa respecto al número de suspensos y Latín que indica que, a mayor puntuación en el componente inteligencia emocional, peor rendimiento en la materia de Latín o viceversa. Por último, se debe destacar que en

todos los casos el coeficiente Rho de Spearman es muy bajo y cercano al cero por lo que la correlación es muy débil excepto en la materia de latín que presenta un $Rho = -.781$, aunque la muestra no es lo suficientemente grande como se ha indicado anteriormente.

Por lo tanto, se debe confirmar que sí existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, aunque su correlación es muy débil excepto en la materia de Latín, donde se evidencia una correlación negativa y fuerte que debe ser investigada en estudios posteriores.

5.5.1.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por género (OE5H2).

Los resultados de los datos obtenidos se encuentran en tabla siguiente. Se debe concluir que, aunque se confirma que **sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo del género, su correlación es muy débil y no nos permiten realizar una interpretación correcta.**

Tabla 56

Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes separados por género

			NS	NM	BYGE	CCL	ECON	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	IAEE	INGL	LCYL	MAT	MUSI	VET	MAAP
Masculino	INTER-PERSONAL	Rho	-,099	,160*	-,004	,206	-,500	,169*	,296*	,046	-,004	,140	-,009	,221**	,071	,004	,091	,116	-,516*
		P	,218	,047	,974	,144	,667	,036	,020	,717	,961	,089	,949	,007	,387	,962	,358	,295	,049
		N	155	155	86	52	3	155	62	64	137	149	52	149	149	149	105	83	15
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,276**	,275**	,255*	,325*	,866	,230**	,345**	,110	,188*	,193*	,242	,220**	,169*	,128	,152	,296**	-,215
		P	,001	,001	,018	,019	,333	,004	,006	,388	,028	,018	,084	,007	,039	,121	,122	,007	,441
		N	155	155	86	52	3	155	62	64	137	149	52	149	149	149	105	83	15
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,203*	,248**	,119	,425**	1,000**	,194*	,139	,103	,195*	,214**	,300*	,207*	,213**	,171*	,222*	,101	,010
		P	,011	,002	,276	,002		,016	,282	,419	,022	,009	,031	,011	,009	,037	,023	,365	,972
		N	155	155	86	52	3	155	62	64	137	149	52	149	149	149	105	83	15
	EQ	Rho	-,253**	,250**	,096	,372**	,866	,212**	,278*	,018	,133	,201*	,306*	,224**	,180*	,095	,165	,230*	-,432
		P	,001	,002	,378	,007	,333	,008	,029	,887	,121	,014	,027	,006	,028	,248	,092	,037	,108
		N	155	155	86	52	3	155	62	64	137	149	52	149	149	149	105	83	15
Femenino	INTRA-PERSONAL	Rho	-,026	-,023	,060	-,153	0,000	,034	,034	-,157	-,101	,003	-,009	,026	,006	-,086	-,209*	,016	,506
		P	,755	,781	,611	,271	1,000	,681	,811	,184	,254	,976	,959	,761	,948	,313	,038	,897	,200
		N	145	145	75	54	5	145	53	73	130	139	32	139	139	139	99	69	8
	INTER-PERSONAL	Rho	-,216**	,227**	,157	,289*	-,447	,162	-,040	,226	,094	,124	,148	,172*	,223**	,119	,194	,321**	,082
		P	,009	,006	,180	,034	,450	,052	,775	,055	,287	,145	,418	,043	,008	,163	,054	,007	,846
		N	145	145	75	54	5	145	53	73	130	139	32	139	139	139	99	69	8
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,166*	,229**	,108	,365**	-,516	,223**	-,043	,341**	,117	,168*	,009	,203*	,252**	,206*	,211*	,161	-,391
		P	,047	,006	,355	,007	,373	,007	,759	,003	,184	,047	,962	,017	,003	,015	,036	,186	,338
		N	145	145	75	54	5	145	53	73	130	139	32	139	139	139	99	69	8
	EQ	Rho	-,095	,143	,058	,135	-,447	,150	-,003	,129	,013	,088	,000	,166*	,164	,059	,110	,166	,174
		P	,253	,085	,617	,332	,450	,070	,985	,278	,886	,299	1,000	,050	,052	,491	,280	,170	,654
		N	146	146	76	54	5	146	54	73	131	140	33	140	140	140	99	70	9

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/56.pdf>

5.5.2.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por edad (OE5H3).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función la edad de los estudiantes.
- Interpersonal, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. La edad con mayor significatividad en su correlación entre IE y RA es a los 13 años, en la que destaca la materia de cultura clásica con una correlación fuerte positiva ($Rho=,566$) que indicaría que a mayor nivel de inteligencia interpersonal mejor nota en la materia de Cultura clásica o viceversa, aunque no se encuentra relación explicativa entre ambas variables ni estudios científicos anteriores que nos permitan describir una direccionalidad de la relación.
- Manejo del estrés, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. La edad con mayores materias con correlación son los 13 y 16 años. Aunque a los 13 años la correlación existente es bastante débil, en los 16 años encontramos una correlación fuerte negativa en cuanto al número de suspensos ($Rho=-,817$) lo que indicaría que, a mayor nivel de manejo del estrés, menos número de suspensos o viceversa. También a los 16 años de edad se debe prestar atención a la correlación fuerte positiva que se obtiene en nota media ($Rho=,701$), Educación plástica visual y audiovisual ($Rho=,921$), Física y Química ($Rho=,769$), Inglés ($Rho=,745$) y Lengua castellana y literatura ($Rho=,911$).
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. La edad con mayor significatividad en su correlación con el Rendimiento Académico es a los 12 años, probablemente esta circunstancia puede ser explicada porque a los doce años es cuando se produce el cambio de etapa y el paso del colegio al instituto, por lo que se requiere un mayor nivel de adaptación para obtener buenas notas. Como se puede observar, va siguiendo un patrón

descendente y a partir de los 15 años en adelante ya no existe correlación de la adaptabilidad y el rendimiento académico en las materias.

- Estado de ánimo, se aprecia diferencias en Educación Física a los 13 años que es positiva y débil y en Tecnología a los 14 años, pero es una muestra muy pequeña de estudiantes ($N=7$).
- Impresión positiva, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función la edad de los estudiantes.
- Inteligencia emocional, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. La edad con materias con correlación son los 13, 14 y 16 años mientras que el resto no presenta ninguna materia con correlación. Destaca los 16 años encontramos una correlación fuerte negativa en cuanto al número de suspensos ($Rho=-,848$) lo que indicaría que, a mayor nivel de manejo del estrés, menos número de suspensos. También a esta edad se debe prestar atención a la correlación fuerte positiva que se obtiene en nota media ($Rho=,778$), Inglés ($Rho=,810$), Lengua castellana y literatura ($Rho=,894$) y Religión aunque tenga muestra muy baja a esa edad ($N=4$, $Rho=1,00$). Se debería de interpretar que en esta materia a los 16 años cuanto mayor nivel de manejo del estrés tienen los estudiantes, mejores puntuaciones obtienen.

Tabla 57

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por edad

EDAD			NS	NM	BYGE	CCL	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	IAEE	INGL	LCYL	MAT	MUSI	RELI	TEC	VET	MAA	
12	ADAPTABILIDA D	Rho	-,299**	,330**		,349**	,137		,326**	,323**	,312**		,232*	,315**	,317**	,167	-,027		,287		
		p	,008	,003		,002	,229		,009	,004	,005		,040	,005	,004	,143	,864		,094		
		N	79	79	0	77	79	0	63	79	79		0	79	79	79	78	44	0	35	0
13	INTER- PERSONAL	Rho	-,162	,192*	,039	,566**	,220*	,126	,196	,063	,162	,140	,210*	,136	,023	,102	,035		,143	-,125	
		p	,095	,048	,733	,002	,023	,415	,164	,522	,096	,355	,031	,165	,818	,387	,784		,356	,281	
		N	107	107	79	27	107	44	52	106	106	46	106	106	106	106	74	63	0	44	76
	MANEJO ESTRÉS	DEL	Rho	-,266**	,305**	,161	,479*	,198*	,371*	,044	,232*	,266**	,383**	,298**	,257**	,226*	,231*	-,078		,313*	,168
		p	,006	,001	,155	,011	,041	,013	,757	,017	,006	,009	,002	,008	,020	,048	,544		,038	,148	
		N	107	107	79	27	107	44	52	106	106	46	106	106	106	106	74	63	0	44	76
	ADAPTABILIDA D	Rho	-,112	,184	,037	,530**	,244*	,002	,135	,090	,097	,039	,249**	,170	,204*	,170	,110		-,058	,131	
		p	,252	,058	,748	,004	,011	,989	,340	,356	,325	,796	,010	,081	,036	,147	,390		,709	,261	
		N	107	107	79	27	107	44	52	106	106	46	106	106	106	106	74	63	0	44	76
	ESTADO ÁNIMO	DE	Rho	-,165	,150	-,022	,361	,216*	,114	,064	,123	,073	-,122	,075	,134	,156	,038	,025		-,007	,112
		p	,090	,124	,850	,064	,026	,463	,654	,210	,458	,420	,444	,171	,110	,746	,843		,966	,335	
		N	107	107	79	27	107	44	52	106	106	46	106	106	106	106	74	63	0	44	76
	EQ	Rho	-,186	,215*	-,042	,649**	,254**	,132	,105	,109	,135	,208	,251**	,157	,114	,147	-,058		,133	-,038	
		p	,055	,026	,715	,000	,008	,394	,460	,265	,169	,165	,010	,107	,246	,210	,654		,389	,745	
		N	107	107	79	27	107	44	52	106	106	46	106	106	106	106	74	63	0	44	76
14	INTER- PERSONAL	Rho	-,045	,208	-,101	1,000	,292*	-,005	,172	,212	,204	,015	,097	-,011	-,124	,360*	-,158	,353	,342*	-,027	
		p	,736	,118	,536		,026	,979	,525	,190	,159	,944	,506	,940	,395	,043	,590	,438	,027	,869	
		N	58	58	40	2	58	33	16	40	49	24	49	49	49	32	14	7	42	40	
	MANEJO ESTRÉS	DEL	Rho	-,193	,256	,401*	-1,000	,267*	,351*	,239	,314*	,171	,211	,254	,120	,035	,441*	,412	,406	,209	,199
		p	,147	,053	,010		,043	,045	,373	,049	,239	,323	,079	,410	,809	,011	,143	,366	,185	,218	
		N	58	58	40	2	58	33	16	40	49	24	49	49	49	32	14	7	42	40	
	ADAPTABILIDA D	Rho	-,140	,288*	,200	1,000	,185	,122	,310	,315*	,397**	,373	,146	,337*	,270	,370*	,291	-,245	,197	,329*	
		p	,295	,028	,216		,165	,500	,242	,047	,005	,073	,316	,018	,060	,037	,313	,596	,212	,038	
		N	58	58	40	2	58	33	16	40	49	24	49	49	49	32	14	7	42	40	
		Rho	-,013	,080	,232	1,000	,125	,159	,351	,078	,138	,115	,139	,134	,067	-,035	,121	,861*	,012	,161	

EDAD			NS	NM	BYGE	CCL	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	IAEE	INGL	LCYL	MAT	MUSI	RELI	TEC	VET	MAA
ESTADO ÁNIMO	DE	P	,925	,551	,150		,349	,378	,183	,631	,346	,594	,340	,357	,647	,848	,681	,013	,940	,322
		N	58	58	40	2	58	33	16	40	49	24	49	49	49	32	14	7	42	40
		EQ																		
		Rho	-,144	,275*	,182	1,000	,270*	,185	,397	,336*	,288*	,212	,262	,217	,065	,338	,069	,356	,277	,182
		P	,277	,035	,253		,038	,294	,128	,032	,043	,309	,067	,130	,656	,058	,815	,434	,073	,260
		N	59	59	41	2	59	34	16	41	50	25	50	50	50	32	14	7	43	40
15 INTER- PERSONAL		Rho	-,213	,294	,272		,371*	,362*	-,263	,053	,232	-,109	,262	,218	,083	,217	,443*	,157	,163	,161
		P	,164	,053	,115		,013	,045	,669	,764	,139	,750	,094	,166	,602	,419	,044	,577	,457	,364
		N	44	44	35	0	44	31	5	35	42	11	42	42	42	16	21	15	23	34
16 INTER- PERSONAL		Rho	-,520	,393	,055		-,280	,564		,291	,186		,567	,609	,250	1,000**	,949	0,000	,354	,451
		P	,151	,295	,907		,465	,322		,527	,631		,111	,082	,516		,051	1,000	,559	,262
		N	9	9	7	0	9	5	1	7	9	1	9	9	9	4	4	4	5	8
MANEJO ESTRÉS	DEL	Rho	-,817**	,701*	,692		,052	,921*		,769*	,169		,745*	,911**	,491	,833	,949	,738	,181	,677
		P	,007	,035	,085		,895	,026		,044	,664		,021	,001	,179	,167	,051	,262	,770	,065
		N	9	9	7	0	9	5	1	7	9	1	9	9	9	4	4	4	5	8
EQ		Rho	-,848**	,778*	,463		,082	,821		,697	,450		,810**	,894**	,375	,949	1,000**	,600	,363	,621
		P	,004	,014	,295		,834	,089		,082	,224		,008	,001	,320	,051		,400	,548	,100
		N	9	9	7	0	9	5	1	7	9	1	9	9	9	4	4	4	5	8
17 INTRA- PERSONAL		Rho	0,000	-1,000**			0,000	-1,000			0,000	-1,000	,866	0,000	0,000			-1,000	,866	
		P	1,000				1,000				1,000		,333	1,000	1,000				,333	
		N	3	3	0	0	3	2	0	0	3	2	3	3	3	0	0	2	3	1

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/57.pdf>

Por lo tanto, se confirma que sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo de la edad. Se puede concluir que el componente de adaptabilidad sigue un patrón descendente en cada materia dependiendo de la edad, a más edad, esta evolución puede derivarse de la necesidad de poner en funcionamiento múltiples estrategias de resolución de problemas al inicio del Instituto (12 años) que permiten a los estudiantes obtener mejores calificaciones, y a medida que van pasando cursos en el instituto, este predictor ya no es tan relevante. Por lo que, se considera que el componente de adaptabilidad puede ser un factor para lograr el éxito inicial en los estudiantes que comienzan su paso al Instituto y podría ofrecernos posibilidades para trabajar este componente en primaria que facilite dicha transición.

En otro sentido, la edad de los 16 años, en plena adolescencia con cambios físicos y psicológicos importantes, es una edad en la que la correlación entre la inteligencia emocional y las buenas notas es muy importante, pudiendo ser un factor de éxito para afrontar esta etapa tan controvertida y que nos permite avanzar que la educación emocional entre los 12 y los 16 años puede ser un factor de protección a partir de los 16 años.

En estudios anteriores también se aprecia relación entre el manejo del estrés y el rendimiento académico (Barroso et al., 2020; Espinosa-Castro et al., 2020) en la línea de los resultados obtenidos.

5.5.3.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por curso (OE5H4).

Del análisis de datos se puede concluir para cada componente de la inteligencia emocional que:

- Intrapersonal, aunque sí se muestran diferencias entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo del curso, En 3º de la ESO, las materias con correlación positiva son muy débiles (Educación física $Rho=,33$) o indican una muestra muy pequeña al ser una materia optativa (Latín $Rho=-,828$ $n=6$ y Valores Éticos $Rho=,589$ $n=7$).

- Interpersonal, aunque sí se muestran diferencias con el rendimiento académico dependiendo del curso, las materias con correlación positiva son muy débiles.
- Manejo del estrés, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. El curso con mayores materias con correlación es en 2º de la ESO la correlación existente es bastante débil, aunque puede explicar las dificultades que presentan los estudiantes en este curso y que está muy relacionado con el fracaso escolar. Sí en la discusión de la hipótesis anterior veíamos la adaptabilidad como un factor de protección para afrontar el curso de 1º de la ESO, el manejo del estrés puede ser el factor de protección para afrontar 2º de la ESO y que debería de ser trabajado con anterioridad.
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. Coincidiendo con los datos obtenidos en la hipótesis anterior, el curso de 1º de la ESO es donde se presenta mayor correlación con el rendimiento académico en cada materia, probablemente esta circunstancia puede ser explicada porque en 1º de la ESO es cuando se produce el cambio de etapa y el paso del colegio al instituto, por lo que se requiere un mayor nivel de adaptación para obtener buenas notas. Como se puede observar, va siguiendo un patrón descendente y a partir de 3º de la ESO en adelante ya no existe correlación de la adaptabilidad y el rendimiento académico en las materias.
- Tanto en el componente estado de ánimo como en impresión positiva no se observan correlaciones que permitan llegar a una conclusión.
- Inteligencia emocional, sí se aprecian diferencias entre los cursos dependiendo de la materia que analicemos. El curso con materias con correlación es 3º de la ESO. Destaca la correlación fuerte positiva que se obtiene en Educación Física ($Rho=,610$) y Física y Química ($Rho=,542$). Se debería de interpretar que en 3º de la ESO cuanto mayor nivel de Inteligencia Emocional tienen los estudiantes, mejores puntuaciones obtienen en las materias y menor número de suspensos o viceversa.

Tabla 58

Tabla de datos correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por curso

CURSO			NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	CMAT	EDFI	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	VET	MAA	MAAP
1º ESO	INTER-PERSONAL	Rho	-,079	,159		,198*	,032	,304	,030	,031	,086	,202*		,197*	,093	,100	,149		
		P	,432	,111		,048	,941	,363	,768	,757	,390	,043		,048	,355	,320	,340		
		N	102	102	0	100	8	11	102	101	101	101	0	101	101	101	43	0	0
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,178	,190		,167	-,297	-,151	,256**	,036	,222*	,262**		,150	,163	,068	,104		
		P	,073	,055		,098	,474	,658	,009	,724	,026	,008		,134	,103	,501	,507		
		N	102	102	0	100	8	11	102	101	101	101	0	101	101	101	43	0	0
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,292**	,358**		,379**	,463	,151	,213*	,329**	,339**	,303**		,360**	,344**	,181	,251		
		P	,003	,000		,000	,248	,658	,032	,001	,001	,002		,000	,000	,071	,105		
		N	102	102	0	100	8	11	102	101	101	101	0	101	101	101	43	0	0
	EQ	Rho	-,163	,194		,207*	,118	-,100	,096	,070	,203*	,193		,234*	,146	,054	,149		
		P	,102	,051		,039	,782	,769	,336	,484	,041	,054		,018	,146	,591	,342		
		N	102	102	0	100	8	11	102	101	101	101	0	101	101	101	43	0	0
2º ESO	INTER-PERSONAL	Rho	-,094	,124	-,013	,926**	1,000	,500	,149	,026	,100	,086		-,009	-,115	,206	,240	-,141	-,338
		P	,302	,171	,897	,008		,667	,101	,782	,292	,364		,927	,224	,081	,061	,163	,413
		N	123	123	108	6	2	3	123	113	113	113	0	113	113	73	62	100	8
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,226*	,275**	,206*	,250	-1,000	0,000	,155	,252**	,218*	,251**		,197*	,178	,316**	,238	,170	-,145
		P	,012	,002	,032	,632		1,000	,086	,007	,020	,007		,036	,059	,006	,063	,091	,732
		N	123	123	108	6	2	3	123	113	113	113	0	113	113	73	62	100	8
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,124	,213*	,114	,093	-1,000	-1,000**	,182*	,110	,165	,181		,184	,183	,301**	,114	,217*	-,622
		P	,171	,018	,240	,862			,044	,247	,081	,056		,052	,052	,010	,379	,030	,099
		N	123	123	108	6	2	3	123	113	113	113	0	113	113	73	62	100	8
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	,018	-,053	-,061	,820*		,500	,044	-,071	-,079	-,144		-,161	-,075	-,109	,206	-,068	,532
		P	,839	,563	,532	,046		,667	,629	,453	,406	,128		,089	,432	,361	,108	,501	,175
		N	123	123	108	6	2	3	123	113	113	113	0	113	113	73	62	100	8
3º ESO	INTRA-PERSONAL	Rho	-,281	,338*	,320			,329	,330*	,061	,112	,245	-,828*	,279	-,007	,302	,569**	-,171	,169

CURSO		NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	CMAT	EDFI	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	VET	MAA	MAAP
	P	,097	,044	,182			,525	,049	,804	,522	,156	,042	,104	,970	,274	,002	,436	,599
	N	36	36	19	0	0	6	36	19	35	35	6	35	35	15	27	23	12
MANEJO ESTRÉS	DEL	Rho	-,215	,213	,299		-,295	,316	,526*	,163	,210	-,315	,152	-,145	,373	,106	,023	-,463
	P	,207	,211	,214			,570	,060	,021	,351	,225	,543	,384	,406	,171	,600	,916	,129
	N	36	36	19	0	0	6	36	19	35	35	6	35	35	15	27	23	12
ESTADO ÁNIMO	DE	Rho	-,221	,181	,448		-,926**	,383*	,017	,058	-,034	-,828*	,158	-,333	,484	,243	-,129	-,701*
	P	,194	,290	,054			,008	,021	,944	,739	,847	,042	,363	,051	,068	,221	,559	,011
	N	36	36	19	0	0	6	36	19	35	35	6	35	35	15	27	23	12
IMPRESIÓN POSITIVA		Rho	,032	,079	,349		-,235	,121	,411	-,035	,177	-,315	-,040	,022	-,073	,402*	,152	-,403
	P	,854	,649	,144			,654	,481	,080	,841	,309	,543	,821	,902	,795	,037	,488	,194
	N	36	36	19	0	0	6	36	19	35	35	6	35	35	15	27	23	12
EQ		Rho	-,338*	,405*	,417		-,772	,610**	,542*	,315	,338*	-,735	,377*	-,114	,462	,419*	,060	-,460
	P	,044	,014	,076			,072	,000	,016	,065	,047	,096	,026	,516	,083	,030	,787	,133
	N	36	36	19	0	0	6	36	19	35	35	6	35	35	15	27	23	12
4° ESO	INTRA-PERSONAL	Rho	,090	-,259	-,280			-,355*	-,096	-,162	-,222	-1,000	-,302	-,201	-,117	-,109	-,197	0,000
	p	,585	,111	,108				,027	,588	,323	,174		,062	,219	,679	,647	,250	1,000
	N	39	39	34	0	0	0	39	34	39	39	2	39	39	15	20	36	3
	INTER-PERSONAL	Rho	-,268	,192	,208			,016	,124	,191	,181	-1,000	,323*	,120	-,100	,098	,209	-,866
	P	,099	,242	,237				,921	,485	,243	,271		,045	,466	,722	,681	,221	,333
	N	39	39	34	0	0	0	39	34	39	39	2	39	39	15	20	36	3
ESTADO ÁNIMO	DE	Rho	,032	-,191	-,094			-,175	-,150	-,117	-,169	-1,000	-,246	-,117	-,748**	,147	-,114	0,000
	P	,845	,245	,599				,288	,396	,480	,304		,131	,480	,001	,535	,510	1,000
	N	39	39	34	0	0	0	39	34	39	39	2	39	39	15	20	36	3

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/58.pdf>

Por tanto, se confirma que **sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo del curso y que está en consonancia con la hipótesis anterior.**

Se puede concluir que el componente de adaptabilidad sigue un patrón descendente en cada materia dependiendo del curso, esta evolución puede derivarse de la necesidad de poner en funcionamiento múltiples estrategias de resolución de problemas al inicio del Instituto (1º de la ESO) que permiten a los estudiantes obtener mejores calificaciones, y a medida que van pasando cursos en el instituto, este predictor ya no es tan relevante. Se considera que el componente de adaptabilidad puede ser un factor para lograr el éxito inicial en los estudiantes que comienzan su paso al Instituto y podría ofrecernos posibilidades para trabajar este componente en Educación Primaria que facilite dicha transición.

Por otro lado, se debe considerar el componente de manejo del estrés como el predictor del éxito en 2º de la ESO, por lo que sería muy interesante trabajar este componente en 1º de la ESO para afrontar el curso de 2º de la ESO con éxito.

Por último, observamos que el factor de éxito de los estudiantes en 3º de la ESO es el componente de Inteligencia emocional global, que debería de haber sido entrenado en cursos anteriores.

En síntesis, los datos obtenidos evidencian como factores de éxito en los estudiantes de 1º de la ESO el componente de adaptabilidad, en 2º de la ESO el componente de Manejo del Estrés y en 3º de la ESO el cociente de inteligencia emocional. Por lo que los planes que se diseñen de educación emocional deberían ir en la línea de trabajar el componente de la adaptabilidad en Educación Primaria, el componente de manejo del estrés en 1º de la ESO y la inteligencia emocional global en 2º de la ESO.

5.5.4.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por el momento de repetición (OE5H5).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, aunque sí se muestran diferencias entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo del curso repetido, las materias con correlación positiva son muy débiles o indican una muestra muy pequeña al ser una materia optativa.
- Interpersonal, sí se muestran diferencias con el rendimiento académico dependiendo del curso repetido. Destaca los estudiantes que han repetido Educación Primaria, que, a mayor nivel de inteligencia interpersonal, menor rendimiento académico en matemáticas ($p=,005$; $Rho=-,906$) mientras que, al contrario, ocurre con música ($p=,049$; $Rho=,813$) o viceversa. Una relación que debe ser analizada en mayor profundidad en estudios posteriores al no encontrar causas que pudieran explicar esta correlación. Se considera que esta nueva línea de investigación sobre dicha correlación podría ser importante en la educación para atender con mayor éxito al alumnado repetidor y actuar tempranamente.
- En los componentes de manejo del estrés y adaptabilidad, aunque sí se aprecian diferencias entre los cursos repetidos, dicha correlación es muy débil en el alumnado que no ha repetido y no existe en el que ha repetido.
- Estado de ánimo, se aprecian diferencias en los estudiantes que han repetido en Educación Primaria respecto al resto, al obtener correlaciones negativas en Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial ($Rho=-,900$), matemáticas ($Rho=-,850$) y valores éticos ($Rho=-,717$).
- Impresión positiva, se aprecian diferencias en los estudiantes que han repetido en Educación Primaria respecto al resto, al obtener correlaciones negativas fuertes en número de materias suspensas ($Rho=-,705$) y correlación positiva fuerte en Educación Física ($Rho=,582$), Geografía e Historia ($Rho=,769$) y Lengua Castellana y Literatura ($Rho=,801$). Lo que podríamos interpretar indicando que en los estudiantes que han repetido Educación Primaria, un alto nivel en impresión positiva permite obtener un mejor rendimiento académico.
- Inteligencia emocional, sí se aprecian diferencias, aunque no nos permiten llegar a conclusiones, ya que son esporádicas limitando al valor descriptivo en una materia.

Aunque de manera general se observa una correlación positiva entre la inteligencia emocional global y el rendimiento en cada materia en los estudiantes sin repeticiones que no se obtiene en los grupos donde ha repetido algún curso.

Tabla 59

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por el momento de repetición

Rep. Etapa			NS	NM	BYGE	CCL	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	IAEE	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	VET	MAA
Nunca ha repetido	INTRA-PERSONAL	Rho	-,087	,019	,030	-,038	,032	,059	-,093	-,038	-,011	,208	-,030	-,766*	,016	-,023	-,106	,079	,012
		P	,148	,756	,709	,701	,595	,551	,280	,543	,856	,077	,617	,045	,798	,710	,148	,356	,886
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
	INTER-PERSONAL	Rho	-,089	,138*	,060	,200*	,094	,127	,155	,022	,100	,066	,163**	-,292	,117	,063	,056	,220**	,002
		P	,142	,022	,463	,043	,120	,199	,071	,724	,099	,577	,007	,525	,053	,298	,440	,010	,979
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
	MANEJO ESTRÉS	Rho	-,147*	,184**	,201*	,148	,158**	,266**	,022	,104	,145*	,251*	,203**	-,579	,148*	,132*	,102	,183*	,127
		P	,014	,002	,013	,137	,009	,007	,794	,096	,016	,032	,001	,174	,014	,029	,165	,032	,114
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,171**	,230**	,102	,390**	,184**	,026	,237**	,146*	,178**	,195	,186**	-,727	,217**	,233**	,166*	,106	,161*
		P	,004	,000	,208	,000	,002	,791	,005	,019	,003	,098	,002	,064	,000	,000	,022	,217	,045
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
	ESTADO ÁNIMO	Rho	-,136*	,084	,063	,096	,139*	,056	,029	,032	,066	,071	,003	-,694	,098	,103	-,049	,119	,099
		P	,024	,165	,436	,333	,021	,575	,734	,610	,277	,553	,954	,083	,107	,088	,507	,165	,220
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
	EQ	Rho	-,142*	,172**	,086	,215*	,144*	,162	,086	,053	,115	,254*	,168**	-,759*	,152*	,100	,083	,214*	,038
		P	,018	,004	,289	,029	,017	,101	,320	,397	,057	,030	,005	,048	,012	,098	,257	,012	,637
		N	275	275	154	103	275	103	137	259	274	73	274	7	274	274	189	137	156
EP	INTRA-PERSONAL	Rho	,434	-,514	-1,000		-,407	-,500		-1,000	-,206	-,700	,639		-,292	-,378	-,373	-,045	-,1,000**
		P	,138	,072			,168	,391			,658	,188	,122		,525	,404	,466	,915	
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
	INTER-PERSONAL	Rho	-,130	,088	-1,000		,418	,051		-1,000	-,206	-,500	-,238		-,136	-,906**	,813*	-,414	-,1,000**
		P	,673	,775			,155	,935			,658	,391	,607		,771	,005	,049	,308	
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
	ADAPTABILIDAD	Rho	,008	-,069	-1,000		-,026	,289		-1,000	,785*	-,154	,296		,759*	-,651	-,227	,013	-,500
		P	,978	,822			,933	,637			,036	,805	,520		,048	,113	,665	,976	,667

Rep.	Etapa		NS	NM	BYGE	CCL	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	IAEE	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	VET	MAA
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
	ESTADO ÁNIMO	DE	Rho	,115	-,372	-1,000	,053	-,162	-1,000	-,150	-,900*	-,257		-,156	-,850*	,091	-,717*	-1,000**	
		P	,707	,211			,863	,794			,749	,037	,577		,739	,015	,864	,045	
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,705**	,637*	-1,000		-,582*	-,684	-1,000	-,769*	-,800	,294		-,801*	-,117	-,470	-,252	-,866	
		P	,007	,019			,037	,203		-,043	,104	,522		,031	,804	,347	,547	,333	
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
	EQ	Rho	-,036	-,182	-1,000		,107	,051	-1,000	,148	-,700	,170		,116	-,954**	,265	-,434	-1,000**	
		P	,906	,552			,728	,935			,751	,188	,715		,805	,001	,612	,282	
		N	13	13	2	1	13	5	0	2	7	5	7	1	7	7	6	8	3
ESO	ADAPTABILIDAD	Rho	-,466	,261	,224	-1,000	,242	,631		-,868*	-,164	-,030	,468		,037	-,963**	-,147	,073	
		P	,127	,412	,718		,449	,129		-,025	,726	,954	,290		,937	,000	,707	,877	
		N	12	12	5	2	12	7	0	6	7	6	7	0	7	7	9	7	0
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	,221	-,232	,707	-1,000	-,173	,220		-,045	,113	-,164	-,734		-,442	-,206	-,702*	-,213	
		P	,491	,468	,182		,590	,635		,933	,809	,756	,061		,320	,658	,035	,647	
		N	12	12	5	2	12	7	0	6	7	6	7	0	7	7	9	7	0
	EQ	Rho	-,418	,239	-,030	-1,000	,225	,470		-,945**	,430	,532	,531		-,062	-,520	,030	,341	
		P	,155	,432	,954		,459	,240		-,001	,287	,219	,176		,884	,186	,939	,408	
		N	13	13	6	2	13	8	0	7	8	7	8	0	8	8	9	8	0

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/59.pdf>

Por tanto, **sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo del curso que ha repetido.** De manera general se confirman que hay una correlación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes que no han repetido nunca. Pero esta correlación no aparece en los estudiantes que han repetido o aparece una correlación negativa. Por lo que se puede concluir que la inteligencia emocional influye en la repetición de curso o viceversa y, por lo tanto, se debe considerar que la repetición de curso afecta negativamente al desarrollo de la inteligencia emocional, destacando la fuerte correlación inversa cuando se repite en educación primaria.

5.5.5.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE5H6).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, aunque sí se muestran diferencias entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo de la tipología, las materias con correlación positiva son muy débiles o indican una muestra muy pequeña al ser una materia optativa.
- Interpersonal, sí se muestran diferencias con el rendimiento académico dependiendo de la necesidad específica. Aunque en los estudiantes de altas capacidades no existe ninguna correlación, se debe destacar que el ACNEE presenta una correlación positiva fuerte con el rendimiento académico en cada materia ($Rho=1,00$), por lo que se puede afirmar que en los ACNEE cuanto mayor es el componente interpersonal, mayor será el rendimiento académico y menor el número de suspensos o viceversa. También se destaca que los estudiantes con dificultades de aprendizaje que muestran un alto nivel de inteligencia interpersonal, muestran una mejor nota en Lengua Castellana y Literatura, algo muy positivo ya que el 100% de este alumnado muestra dificultades en lectura, escritura o ambas.

- Manejo del estrés, sí se aprecian diferencias entre los estudiantes que no tiene ninguna necesidad y el resto de los estudiantes. En este sentido, se aprecia una correlación fuerte, significativa y positiva en los estudiantes con alta capacidad intelectual y la materia de música ($Rho=,745$) que no se muestra en ninguno de los otros grupos, lo que se puede interpretar como una materia tan vinculada a la creatividad está relacionada con el componente de manejo del estrés.
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre los estudiantes que no tiene ninguna necesidad y el ACNEE con el resto de las estudiantes. Se destaca la fuerte correlación en el ACNEE ($Rho=1$) en la mayoría de las materias, debiendo concluir que el componente de adaptabilidad es un factor de éxito en su rendimiento para el ACNEE o viceversa. Es decir, que los estudiantes con necesidades educativas especiales con mayor facilidad para tomar decisiones objetivas obtienen mejor rendimiento académico o que los ACNEE que obtienen mejor rendimiento académico son aquellos que toman mejores decisiones objetivas.
- Estado de ánimo, se aprecian diferencias puntuales que requieren hacer un estudio e interpretación a posteriori. En el ACNEE se observa una correlación positiva fuerte en Matemáticas ($Rho=1$), los estudiantes con DEA/BRA (Dificultades de aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico) es en Física y Química ($Rho=,889$) donde se aprecia esta correlación positiva fuerte, mientras que en los estudiantes con TDAH se muestra una correlación negativa fuerte en Conocimiento del Lenguaje ($Rho=-,889$) e Inglés ($Rho=-,761$) que explicaría un bajo nivel de ánimo y motivación en los estudiantes con TDAH y alto rendimiento en las materias lingüísticas.
- Impresión positiva, se aprecian diferencias puntuales que requieren hacer un estudio e interpretación a posteriori. En los estudiantes con altas capacidades intelectuales se evidencia que, a mayor nivel de impresión positiva, mayor nota se obtiene en Valores Éticos ($Rho=,892$) probablemente pueda ser explicado por el funcionamiento de la materia que requiere el debate entre sus compañeros sobre ética y en este sentido, somos conscientes de que una impresión positiva de sí

mismos, facilita la puesta en escena y permite obtener una mejor puntuación. En los ACNEE se observa una correlación positiva fuerte en Matemáticas ($Rho=1$) que está en consonancia con lo obtenido en estado de ánimo. En los estudiantes con TDAH se muestra una correlación negativa fuerte en Conocimiento del Lenguaje ($Rho=-,968$) e Inglés ($Rho=-,761$) que indicaría un bajo nivel de autoconcepto en los estudiantes con TDAH y alto rendimiento en las materias lingüísticas.

- Inteligencia emocional, sí se aprecian diferencias entre los cursos dependiendo de la materia que analicemos. Se destaca la fuerte correlación en el ACNEE ($Rho=1,00$) en la mayoría de las materias, debiendo concluir que el componente de inteligencia emocional global es un factor de éxito en su rendimiento para el ACNEE.

Tabla 60

Tabla de datos correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo

ACNEAE grupo			NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	CMAT	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	TIC	VET
Sin categoría ATDI	INTRA-PERSONAL	Rho	-,139*	,067	,059	-,013	,544	,105	,059	,116	-,129	-,018	,049	,043	-,663	,070	-,006	-,064	,004	,041
		P	,025	,286	,481	,901	,456	,689	,345	,239	,157	,783	,440	,493	,104	,268	,928	,402	,982	,642
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	INTER-PERSONAL	Rho	-,133*	,174**	,079	,167	-,272	,091	,144*	,186	,142	,009	,110	,206**	-,179	,119	,059	,082	,375*	,252**
		P	,033	,005	,345	,115	,728	,727	,020	,058	,117	,896	,082	,001	,701	,059	,351	,288	,035	,004
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,168**	,183**	,176*	,104	,816	-,064	,148*	,281**	-,055	,066	,119	,162**	-,777*	,146*	,082	,102	-,067	,156
		P	,007	,003	,034	,329	,184	,808	,017	,004	,546	,313	,059	,010	,040	,021	,193	,181	,717	,076
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,165**	,209**	,120	,336**	,775	-,523*	,162**	,097	,190*	,125	,173**	,177**	-,754	,211**	,213**	,149	,061	,094
		P	,008	,001	,152	,001	,225	,031	,009	,329	,036	,055	,006	,005	,050	,001	,001	,051	,742	,289
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,154*	,109	,067	,086	,775	-,326	,149*	,098	-,036	,025	,098	,044	-,538	,132*	,117	-,025	-,054	,069
		P	,013	,080	,425	,419	,225	,202	,017	,324	,696	,705	,119	,482	,213	,037	,063	,743	,771	,437
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,110	,086	,073	,029	-,258	-,219	,084	,019	,030	,062	,077	,045	-,248	,069	,053	-,074	,276	,252**
		P	,078	,169	,384	,790	,742	,399	,176	,852	,743	,343	,222	,473	,592	,278	,405	,331	,127	,004
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
	EQ	Rho	-,172**	,181**	,087	,188	,775	-,173	,150*	,204*	,018	,034	,126*	,180**	-,777*	,158*	,075	,082	,118	,206*
		P	,005	,003	,298	,075	,225	,506	,016	,038	,840	,609	,046	,004	,040	,012	,235	,283	,521	,019
		N	259	259	144	90	4	17	259	104	122	235	253	253	7	253	253	172	32	130
Altas Capacidades	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,318	,516	,577	,738			,326	,500	,568	,562	,266	,296		,175	,538	,745*		,667
		P	,341	,104	,231	,262			,327	,667	,087	,091	,429	,377		,607	,088	,034		,219
		N	11	11	6	4	0	0	11	3	10	10	11	11	1	11	11	8	1	5

ACNEAE grupo			NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	CMAT	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	TIC	VET
Intelectua les	IMPRESI ÓN POSITIVA	Rho	,419	-,058	,262	-,632			,119	,866	,019	-,206	-,236	,012		-,488	-,101	-,384		,892*
		P	,200	,865	,616	,368			,727	,333	,958	,567	,484	,972		,128	,767	,348		,042
		N	11	11	6	4	0	0	11	3	10	10	11	11	1	11	11	8	1	5
ACNEE	INTER- PERSON AL	Rho	-1,000**	1,000**	1,000				1,000**		1,000	1,000**	1,000**	1,000**		1,000**	-,866	1,000**		
		P															,333			
		N	3	3	2	1	0	0	3	1	2	3	3	3	0	3	3	3	0	1
	ADAPTAB ILIDAD	Rho	-1,000**	1,000**	1,000				1,000**		1,000	1,000**	1,000**	1,000**		1,000**	-,866	1,000**		
		P															,333			
		N	3	3	2	1	0	0	3	1	2	3	3	3	0	3	3	3	0	1
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	,866	-,866	-1,000				-,866		-1,000	-,866	-,866	-,866		-,866	1,000**	-,866		
		P	,333	,333					,333			,333	,333	,333		,333		,333		
		N	3	3	2	1	0	0	3	1	2	3	3	3	0	3	3	3	0	1
	IMPRESI ÓN POSITIVA	Rho	,866	-,866	-1,000				-,866		-1,000	-,866	-,866	-,866		-,866	1,000**	-,866		
		P	,333	,333					,333			,333	,333	,333		,333		,333		
		N	3	3	2	1	0	0	3	1	2	3	3	3	0	3	3	3	0	1
	EQ	Rho	-1,000**	1,000**	1,000				1,000**		1,000	1,000**	1,000**	1,000**		1,000**	-,866	1,000**		
		P															,333			
		N	3	3	2	1	0	0	3	1	2	3	3	3	0	3	3	3	0	1
DEA/BR A	INTER- PERSON AL	Rho	-,313	-,005	-,707	,866		-1,000	,400	-,577		-,152	,311	-,354		,808*	-,245	,468		-,468
		P	,321	,987	,293	,333			,197	,423		,774	,497	,437		,028	,596	,204		,204
		N	12	12	4	3	1	2	12	4	0	6	7	7	0	7	7	9	1	9
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,282	-,235	0,000	0,000		-1,000	,128	-,577		,939**	,451	-,354		,661	-,057	-,165		-,600
		P	,374	,461	1,000	1,000			,691	,423		,005	,309	,437		,106	,904	,671		,088
		N	12	12	4	3	1	2	12	4	0	6	7	7	0	7	7	9	1	9
	EQ	Rho	-,086	-,217	-,263	,866		-1,000	,167	-,181		,245	,165	-,296		,148	,190	,030		-,671*
		P	,779	,475	,669	,333			,586	,770		,596	,697	,477		,727	,652	,939		,034
		N	13	13	5	3	1	2	13	5	0	7	8	8	0	8	8	9	1	10
TDAH	INTRA- PERSON AL	Rho	-,084	,093	-,395	,243	,968**		,099	-,500	,500	,117	,263	-,122		,202	,002	,358	1,000	-,266
		P	,766	,741	,511	,562	,007		,726	,667	,667	,703	,364	,678		,489	,994	,253		,564
		N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7

ACNEAE grupo		NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	CMAT	EDFI	EPVA	FR2	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MAT	MUSI	TIC	VET
INTER- PERSON AL	Rho	-,066	,039	,359	,305	-,592		-,469	1,000**	,500	,110	,273	-,260		,249	,059	,086	-	-,436
	p	,814	,891	,553	,462	,293		,078		,667	,720	,346	,369		,390	,841	,791	1,000	,328
	N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7
MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	,189	-,114	-,342	-,475	,577		-,099	,866	-1,000**	-,025	-,179	-,037		-,183	,046	,136	-	-,519
	p	,499	,687	,573	,234	,308		,725	,333		,934	,541	,900		,532	,875	,674	1,000	,233
	N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7
ESTADO DE ÁNIMO	Rho	,217	-,350	-,308	-,020	-,889*		-,331	-,500	,500	-,311	-,429	-,673**		-,278	-,361	,187		-,102
	p	,437	,201	,614	,963	,044		,228	,667	,667	,300	,125	,008		,336	,204	,562		,828
	N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7
IMPRESI ÓN POSITIVA	Rho	,325	-,193	-,865	,259	-,968**		-,171	-,500	0,000	-,408	-,399	-,322		-,266	-,430	,305	-	-,761*
	p	,237	,490	,058	,536	,007		,543	,667	1,000	,166	,157	,261		,358	,125	,336	1,000	,047
	N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7
EQ	Rho	,249	-,145	-,553	,262	,289		-,381	,500	,500	-,142	,027	-,176		,001	-,091	,278		-,761*
	p	,370	,607	,334	,530	,638		,162	,667	,667	,643	,927	,547		,997	,758	,382		,047
	N	15	15	5	8	5	1	15	3	3	13	14	14	0	14	14	12	2	7

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/60.pdf>

Confirmándose que **sí existe diferencias de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico dependiendo la necesidad y que está en consonancia con la hipótesis anterior.**

5.5.6.- Inteligencia emocional y el rendimiento académico por la tipología de situación sociofamiliar (OE5H7).

Los resultados de los datos evidencian que **sí existen diferencias en las correlaciones obtenidas en el grupo de padres sin separar y padres separados.** Se destaca que mientras que en el grupo de padres sin separar se evidencia de manera general una correlación débil positiva con el rendimiento académico y débil negativa en cuanto al número de suspensos, esto no se muestra así en el grupo de padres separados donde se aprecia una fuerte correlación en el componente intrapersonal y la materia de Biología y Geología ($Rho=-,582$), en estado de ánimo y Física y Química ($Rho=-,493$) y Matemáticas ($Rho=-,483$) y en impresión positiva y Matemáticas ($Rho=-,478$). Por lo que se puede concluir que, en las familias separadas, existe una correlación negativa con las notas obtenidas en las materias consideradas de ciencias, situación que no se aprecia en las familias no separadas.

Tabla 61

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y el rendimiento académico de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar

			NS	NM	BYGE	CCL	CLEN	EDFI	EPVA	FYQ	GEH	INGL	LATIN	LCYL	MUSI	TECN	VET	MAA	MAAP
Padres no separados	INTER- PERSONAL	Rho	-,195**	,218**	,102	,238*	-,422	,183**	,162	,064	,135*	,216**	-,078	,165**	,158*	,183	,242**	,027	-,436
		p	,001	,000	,227	,020	,345	,003	,100	,329	,032	,001	,883	,009	,038	,382	,005	,753	,055
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
	MANEJO ESTRÉS	Rho	-,187**	,212**	,197*	,130	,181	,187**	,291**	,104	,141*	,194**	-,705	,140*	,161*	,133	,204*	,125	-,107
		p	,002	,001	,019	,209	,698	,002	,003	,111	,025	,002	,118	,026	,034	,526	,019	,144	,655
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,199**	,245**	,138	,373**	,620	,202**	,056	,193**	,210**	,200**	-,892*	,250**	,216**	-,036	,128	,158	-,338
		p	,001	,000	,102	,000	,137	,001	,575	,003	,001	,001	,017	,000	,004	,864	,144	,064	,145
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
	ESTADO ÁNIMO	Rho	-,166**	,110	,027	,108	,060	,132*	,027	,090	,116	,028	-,926**	,104	-,016	-,046	,081	,139	-,412
		p	,007	,074	,753	,296	,899	,032	,785	,167	,065	,663	,008	,098	,831	,828	,355	,105	,071
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,087	,034	,028	,005	-,663	,074	-,095	,042	,034	-,001	-,033	,020	-,102	,017	,189*	,028	-,214
		p	,158	,588	,745	,962	,104	,232	,338	,519	,590	,987	,951	,757	,183	,936	,030	,747	,364
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
	EQ	Rho	-,203**	,221**	,117	,217*	,181	,193**	,159	,093	,161*	,210**	-,861*	,191**	,151*	,144	,227**	,044	-,276
		p	,001	,000	,165	,035	,698	,002	,107	,155	,011	,001	,028	,002	,048	,494	,009	,605	,240
		N	262	262	142	95	7	262	104	237	253	253	6	253	173	25	131	138	20
Padres separados	INTRA- PERSONAL	Rho	,032	-,114	-,582**	,196	0,000	-,027	-,017	-,241	-,116	-,175	-1,000	-,121	-,241	-,500	-,019	-,302	,500
		p	,847	,496	,009	,564	1,000	,874	,962	,200	,508	,316		,489	,191	,667	,934	,184	,667
		N	38	38	19	11	3	38	11	30	35	35	2	35	31	3	21	21	3
	MANEJO ESTRÉS	Rho	-,281	,276	,374	,791**	1,000**	,213	,269	,247	,281	,307	-1,000	,366*	,125	,500	-,064	,014	-,500
		p	,088	,093	,114	,004		,199	,423	,187	,102	,073		,031	,502	,667	,782	,953	,667
		N	38	38	19	11	3	38	11	30	35	35	2	35	31	3	21	21	3
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,068	,180	-,067	,525	-,866	,173	,176	-,041	,129	,226	1,000	,105	,113	1,000**	,162	-,139	1,000**

	P	,683	,278	,786	,097	,333	,300	,604	,830	,460	,193		,548	,546		,484	,547		
	N	38	38	19	11	3	38	11	30	35	35	2	35	31	3	21	21	3	
ESTADO ÁNIMO	DE	Rho	,139	-,187	,042	,511	-,866	,141	,023	-,493**	-,302	-,201	-1,000	-,039	-,090	-,500	-,087	-,483*	,500
	P	,404	,260	,864	,108	,333	,398	,946	,006	,078	,248		,823	,630	,667	,708	,027	,667	
	N	38	38	19	11	3	38	11	30	35	35	2	35	31	3	21	21	3	
IMPRESIÓN POSITIVA		Rho	,153	-,057	-,055	-,118	0,000	-,069	,285	-,235	-,069	-,050	-1,000	-,165	-,046	1,000**	,192	-,478*	1,000**
	P	,359	,734	,823	,730	1,000	,682	,395	,212	,695	,778		,345	,806		,405	,028		
	N	38	38	19	11	3	38	11	30	35	35	2	35	31	3	21	21	3	
EQ		Rho	-,125	,150	-,180	,826**	,866	,159	,109	-,038	,146	,150	-1,000	,093	,072	1,000**	,149	-,290	,833
	P	,447	,362	,448	,002	,333	,335	,736	,838	,395	,381		,588	,701		,508	,203	,167	
	N	39	39	20	11	3	39	12	31	36	36	2	36	31	3	22	21	4	

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/61.pdf>

5.6.- Estudio de la inteligencia emocional y la inteligencia general (OE6H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

Tabla 62

Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) (OE6H1)

	INTRA- PERSONAL			INTER- PERSONAL			MANEJO DEL ESTRÉS			ADAPTABILIDAD			ESTADO DE ÁNIMO			IMPRESIÓN POSITIVA			EQ		
	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N	Rho	p	N
CI	-,074	,205	291	-,033	,571	291	,030	,608	291	,196**	,001	291	-,050	,393	291	-,127*	,030	291	,023	,691	292
IG PC	-,100	,090	291	-,044	,450	291	,030	,615	291	,182**	,002	291	-,065	,269	291	-,128*	,029	291	,003	,955	292
RR PC	-,093	,113	291	-,069	,239	291	,015	,799	291	,173**	,003	291	-,070	,232	291	-,155**	,008	291	-,013	,825	292
VV PC	-,102	,083	291	-,023	,702	291	-,008	,889	291	,217**	,000	291	-,070	,233	291	-,128*	,029	291	,014	,805	292
NN PC	,015	,805	291	-,033	,578	291	,025	,666	291	,185**	,001	291	,035	,554	291	-,071	,225	291	,053	,362	292
EE PC	-,137*	,019	291	-,009	,873	291	,035	,548	291	,042	,471	291	-,134*	,022	291	-,111	,060	291	-,039	,510	292
1 RV PC	-,108	,067	291	-,055	,346	291	,003	,958	291	,167**	,004	291	-,081	,167	291	-,155**	,008	291	-,002	,970	292
2RN PC	,018	,759	291	-,062	,289	291	,012	,838	291	,164**	,005	291	,037	,532	291	-,102	,082	291	,032	,590	292
3RE PC	-,128*	,029	291	,018	,765	291	,028	,638	291	,116*	,047	291	-,125*	,032	291	-,084	,154	291	-,031	,596	292
4VV PC	-,079	,181	291	,024	,679	291	-,017	,769	291	,233**	,000	291	-,044	,455	291	-,070	,233	291	,036	,540	292
5NN PC	-,008	,889	291	,026	,658	291	,069	,242	291	,192**	,001	291	,021	,717	291	-,007	,899	291	,089	,130	292
6GE PC	-,114	,052	291	-,023	,697	291	,037	,525	291	-,009	,873	291	-,125*	,032	291	-,107	,068	291	-,031	,597	292
7MA PC	-,062	,292	290	-,097	,099	290	,012	,834	290	,135*	,022	290	,022	,715	290	-,100	,090	290	,001	,983	291
8MV PC	-,047	,424	290	-,014	,816	290	,010	,867	290	,038	,523	290	-,085	,148	290	-,103	,081	290	-,030	,612	291
9DE PC	-,130*	,027	290	,065	,271	290	-,010	,869	290	-,060	,311	290	-,128*	,030	290	-,060	,312	290	-,064	,276	291

* p<,05; **p<,01

Sí se evidencia correlación positiva ente la Inteligencia emocional y la inteligencia general, aunque esta es débil. Analizando cada por componentes de inteligencia emocional, se muestra que los componentes: interpersonal, manejo del estrés y la inteligencia emocional global no presentan ninguna correlación con los componentes de la inteligencia general. El resto de los componentes si presentan relación en las siguientes variables:

- Intrapersonal, se aprecia relación débil negativa con la puntuación obtenida en factor espacial ($Rho=-,137$), matrices lógicas ($Rho=-,128$) y discriminación de diferencias ($Rho=-,130$).
- Adaptabilidad, se aprecia correlación débil positiva con las puntuaciones obtenidas en el Cociente Intelectual ($Rho=,196$), Inteligencia General ($Rho=,182$), Razonamiento ($Rho=,173$), Factor verbal ($Rho=,217$), Factor numérico ($Rho=,185$), Analogías Verbales ($Rho=,167$), Series Numéricas ($Rho=,164$), Matrices lógicas ($Rho=,116$), Cierre de oraciones ($Rho=,233$), Problemas numéricos ($Rho=,192$) y Memoria auditiva relato ($Rho=,135$).
- Estado de ánimo, se aprecia correlación débil negativa con la puntuación obtenida en factor espacial ($Rho=-,134$), Matrices lógicas ($Rho=-,125$), Encaje de Figuras ($Rho=-,125$) y Discriminación de Diferencias ($Rho=-,128$).
- Impresión positiva, se aprecia correlación débil negativa con la puntuación obtenida en Cociente Intelectual ($Rho=-,127$), Inteligencia General ($Rho=-,128$), Razonamiento ($Rho=-,155$), Factor verbal ($Rho=-,128$) y Analogías Verbales ($Rho=-,155$).

Se confirma que, aunque **existe correlación entre las variables de la inteligencia emocional y la inteligencia general, esta es débil y en el componente de adaptabilidad es positiva, mientras que, en el componente intrapersonal, estado de ánimo e impresión positiva es negativa. Al ser una correlación muy débil, no se debe hacer una interpretación de los datos obtenidos.**

5.6.1.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por género (OE6H2).

Los resultados de los datos obtenidos, **sí se evidencian diferencias significativas entre las correlaciones en función del género.** Destacando el componente de adaptabilidad e impresión positiva, en donde los hombres obtienen un número significativo de componentes de inteligencia general con correlación positiva débil mientras que en la mujer no sucede, también ocurre en el componente de impresión positiva en donde el hombre presenta correlación negativa con la inteligencia general mientras que la mujer no

presenta ningún tipo de correlación. Lo que nos indica que el componente de adaptabilidad es mayor cuanto mayor es la inteligencia general y el componente de impresión positiva es mayor cuanto menor es la inteligencia general de los hombres, mientras que en las mujeres no se contempla ninguna de estas dos premisas.

Tabla 63

Correlación de la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por géneros

			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 PC	RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA
Masculino	INTRA-PERSONAL	Rho	-,101	-,144	-,140	-,141	-,028	-,194*	-,150	-,037	-,199*	-,105	-,038	-,048	-,096	-,170*	-,161	
		P	,222	,081	,090	,087	,737	,018	,068	,655	,016	,203	,644	,560	,248	,039	,051	
		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	147	147	147	147
	INTER-PERSONAL	Rho	-,075	-,097	-,103	-,096	-,108	,002	-,079	-,162*	,038	-,083	,017	-,001	-,072	,090	-,069	
		P	,364	,242	,215	,247	,190	,986	,340	,049	,647	,314	,842	,995	,384	,279	,406	
		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	147	147	147	147
	ADAPTABILIDAD	Rho	,236**	,203*	,232**	,247**	,214**	,058	,225**	,189*	,189*	,245**	,223**	,310**	,031	-,085	,240**	
		P	,004	,013	,005	,002	,009	,482	,006	,021	,022	,003	,006	,000	,710	,304	,003	
		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	147	147	147	147
	ESTADO ÁNIMO	DE Rho	-,068	-,098	-,105	-,086	-,005	-,143	-,084	-,035	-,120	-,072	,009	,048	-,182*	-,109	-,048	
		P	,410	,236	,206	,296	,952	,083	,312	,672	,147	,386	,912	,561	,027	,188	,567	
		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	147	147	147	147
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,283**	-,281**	-,338**	-,265**	-,217**	-,191*	-,285**	-,299**	-,184*	-,196*	-,047	-,167*	-,163*	-,140	-,164*	
		P	,000	,001	,000	,001	,008	,020	,000	,000	,025	,017	,569	,043	,048	,090	,047	
		N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	147	147	147	147
Femenino	INTER-PERSONAL	Rho	,008	,005	-,026	,047	,041	-,023	-,041	,035	-,007	,142	,044	-,193*	,047	,053	-,060	
		P	,922	,952	,762	,579	,623	,789	,626	,675	,938	,091	,606	,021	,575	,530	,476	
		N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	
	ADAPTABILIDAD	Rho	,151	,158	,117	,184*	,160	,026	,109	,140	,048	,223**	,167*	-,039	,041	-,024	,041	
		P	,072	,059	,166	,028	,057	,762	,197	,096	,570	,007	,046	,645	,623	,780	,629	
		N	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	143	

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/63.pdf>

5.6.2.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por edad (OE6H3).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, se aprecian diferencias significativas en la edad de 13 y 17 años. Se debe destacar la correlación fuerte negativa a los 17 años con la inteligencia general ($Rho=1$) que lo indica que una alta puntuación en la inteligencia intrapersonal es indicador de una baja puntuación en inteligencia general o viceversa, esto debe ser explicado por qué estos estudiantes ($n=4$) que tienen 17 años, han repetido en dos ocasiones, por lo que no nos permite aceptar esta evidencia como significativa de la edad, teniendo que tener ciertas precauciones a la hora de generalizar los resultados
- Interpersonal, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función de la edad de los estudiantes.
- Manejo del estrés, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo de la materia que analicemos. Entre los 12 y los 14 años permanece sin existir ninguna correlación y es a partir de los 15 años cuando comienzan a aparecer correlaciones con algunas pruebas de inteligencia, pero, de nuevo a los 17 años vuelven a desaparecer todas las correlaciones. Se debe la correlación fuerte positiva con el Factor Espacial ($Rho=,709$) a los 16 años.
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre las edades dependiendo del factor de inteligencia que analicemos. Las edades con mayor significatividad en su correlación con la inteligencia general es a los 15 ($Rho=,527$) años, lo que correspondería al curso de 4º de la ESO.
- Estado de ánimo, se aprecia diferencias el grupo de 16 años, destacando la relación fuerte negativa con el Razonamiento ($Rho=-,698$) y el Factor Verbal ($Rho=-,678$). Estos estudiantes han repetido algún curso o están cursando 4º de la ESO, por lo que se podría encontrar alguna causa explicativa en los datos de la hipótesis siguiente, que aparecen 4º de la ESO.
- Impresión positiva, se aprecia diferencias el grupo de 16 años, destacando la relación fuerte positiva con el Factor Espacial ($Rho=-,734$).

- Inteligencia emocional, no se aprecian diferencias entre las edades.

Tabla 64

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por edad

EDAD			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	OM
12	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,063	-,046	-,020	,037	-,002	-,130	,104	,005	-,131	-,037	,020	-,116	,185	-,234*	,040	-,079	-,204
		p	,577	,688	,858	,744	,983	,249	,360	,967	,248	,747	,858	,307	,103	,038	,730	,488	,071
		N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	79	79	79	79	79
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,249*	-,226*	-,185	-,065	-,189	-,249*	-,139	-,147	-,092	,034	-,107	-,277*	,102	-,015	-,072	-,156	-,052
		p	,026	,044	,101	,568	,092	,026	,219	,192	,416	,764	,345	,013	,373	,894	,526	,170	,651
		N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	79	79	79	79	79
	INTRA-PERSONAL	Rho	-,126	-,155	-,109	-,240*	,023	-,128	-,234*	,041	-,039	-,185	-,007	-,164	-,164	-,001	-,117	-,060	-,043
		p	,200	,113	,270	,014	,816	,194	,016	,675	,690	,059	,942	,094	,095	,992	,234	,542	,661
		N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
13	ADAPTABILIDAD	Rho	,194*	,179	,163	,161	,221*	,057	,128	,175	,124	,194*	,228*	-,028	,124	,169	-,145	,102	-,105
		p	,048	,068	,096	,102	,023	,565	,195	,074	,209	,047	,020	,776	,206	,084	,139	,301	,289
		N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,053	-,081	-,070	-,176	,147	-,149	-,209*	,162	-,116	-,100	,087	-,162	-,130	-,062	-,255**	-,125	-,023
		p	,592	,411	,481	,073	,133	,130	,032	,098	,238	,312	,377	,098	,186	,533	,009	,204	,819
		N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,117	-,123	-,164	-,207*	,002	-,046	-,230*	-,026	-,074	-,107	,033	-,035	-,236*	-,238*	-,149	-,074	,115
		p	,233	,210	,094	,034	,986	,639	,018	,793	,453	,275	,740	,724	,016	,015	,130	,454	,247
		N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
14	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,258	-,239	-,261	-,257	-,087	-,237	-,218	-,163	-,289*	-,264*	-,001	-,123	-,164	-,203	-,034	-,219	,142
		p	,055	,076	,052	,055	,523	,079	,107	,231	,031	,050	,997	,366	,228	,134	,802	,105	,297
		N	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56	56
15	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	,148	,163	,120	,138	,100	,208	,085	,037	,141	,109	,102	,223	,181	-,072	-,387*	,093	-,421**
		p	,382	,334	,481	,414	,558	,216	,616	,829	,404	,521	,549	,185	,284	,671	,018	,586	,009
		N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
	ADAPTABILIDAD	Rho	,527**	,492**	,489**	,505**	,454**	,235	,339*	,379*	,304	,539**	,418*	,192	,175	,318	,044	,504**	-,271
		p	,001	,002	,002	,001	,005	,161	,040	,021	,068	,001	,010	,256	,300	,055	,796	,001	,105
		N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	OM	
16	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	,571	,546	,429	,487	,270	,709*	,388	,233	,570	,481	,084	,699*	-,576	,335	,640	,487	,415
		P	,108	,128	,250	,183	,482	,033	,302	,546	,109	,190	,829	,036	,104	,379	,063	,183	,266
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	ADAPTABILIDAD	Rho	,633	,567	,667*	,765*	,427	,293	,837**	,521	,444	,628	,025	,227	-,361	-,143	,126	,800**	-,084
		P	,067	,112	,050	,016	,252	,444	,005	,150	,232	,070	,949	,557	,339	,714	,747	,010	,830
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,487	-,496	-,698*	-,678*	-,519	-,156	-,772*	-,631	-,338	-,477	-,219	-,148	,119	,165	-,178	-,958**	,127
		P	,183	,175	,037	,045	,152	,688	,015	,068	,374	,194	,571	,703	,761	,671	,647	,000	,744
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	,616	,487	,359	,323	,094	,734*	,369	,125	,738*	,343	-,086	,634	-,224	,099	,185	-,009	,052
		P	,078	,183	,343	,396	,809	,024	,328	,749	,023	,366	,826	,067	,562	,800	,633	,983	,895
		N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
17	INTRA-PERSONAL	Rho	-,632	1,000**	-,800	-,800	-,949	-,400	-,632	-,400	-,800	-,800	-,949	-,200	-1,000**	-,800	-,211	-,200	-,400
		P	,368		,200	,200	,051	,600	,368	,600	,200	,200	,051	,800		,200	,789	,800	,600
		N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/64.pdf>

Confirmándose que **sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general dependiendo de la edad**. Pero no se pueden inferir ningún tipo de teorías o modelos explicativos.

5.6.3.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por curso (OE6H4).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, se aprecian diferencias significativas en los cursos de 3º y 4º de la ESO con los de 1º y 2º de la ESO en algún componente aislado de la inteligencia general, destacando la correlación fuerte negativa con el factor espacial ($Rho=-,467$) en 3º de la ESO, lo que se puede explicar por la complejidad que lleva una puntuación alta en el factor espacial para comprender mejor los espacios tridimensionales, dejando de lado otras capacidades como las que implican las relaciones interpersonal. Situación que apreciamos también en trastornos como el autismo de alto funcionamiento (Escobar-Benites, 2023).
- En los componentes Interpersonal y Manejo del estrés, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función de los cursos de los estudiantes.
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre los cursos dependiendo del factor de inteligencia que analicemos. Las edades con mayor significatividad en su correlación con a los factores de inteligencia general es 4º de la ESO, que muestra una correlación fuerte positiva con el CI ($Rho=,489$), Inteligencia General ($Rho=,474$), Razonamiento ($Rho=,527$), Factor Verbal ($Rho=,466$), y Factor Numérico ($Rho=,426$).
- Estado de ánimo, se aprecia diferencias con el grupo de 4º de la ESO, aunque las correlaciones en este grupo son débiles y positivas.
- Impresión positiva, se aprecia diferencias entre los grupos, pero son bastante débiles por lo que no se consideran relevantes de cara a la investigación.
- Inteligencia emocional, no se aprecian diferencias entre las edades.

Tabla 65

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por

curso

CURSO			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	
1º ESO	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,195*	-,177	-,172	-,083	-,113	-,174	-,149	-,114	-,070	,026	-,020	-,199*	,096	-,007	-,094	-,077	
		p	,048	,073	,083	,407	,256	,079	,134	,253	,480	,791	,842	,044	,338	,946	,345	,445	
		N	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103	103	102	102	102	102
2º ESO	ADAPTABILIDAD	Rho	,258**	,221*	,207*	,236**	,192*	,113	,193*	,164	,164	,261**	,174	,018	,184*	,077	-,099	,167	
		p	,005	,015	,023	,010	,036	,221	,035	,074	,073	,004	,058	,843	,044	,403	,281	,068	
		N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	,014	-,012	,017	,004	,105	-,151	,004	,113	-,124	,016	,024	-,161	,019	-,016	-,271**	-,066	
		p	,875	,895	,855	,969	,254	,099	,962	,221	,179	,859	,794	,079	,835	,862	,003	,475	
		N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,163	-,175	-,182*	-,209*	-,091	-,109	-,191*	-,114	-,122	-,168	-,063	-,082	-,224*	-,306**	-,165	-,156	
		p	,074	,056	,047	,022	,321	,236	,036	,216	,183	,067	,494	,376	,014	,001	,071	,088	
		N	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120	120
	EQ	Rho	,025	-,005	,008	,013	,031	-,069	,037	,029	-,078	,015	,019	-,062	-,003	-,014	-,186*	-,031	
		p	,787	,960	,928	,886	,734	,455	,688	,751	,393	,874	,832	,497	,978	,882	,041	,733	
		N	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121	121
	3º ESO	INTRA-PERSONAL	Rho	-,104	-,245	-,269	-,061	-,058	-,467**	-,176	-,106	-,338	-,042	-,001	-,381*	-,132	-,111	-,019	-,191
			p	,571	,176	,136	,742	,754	,007	,335	,565	,058	,819	,994	,032	,471	,545	,917	,295
			N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
INTER-PERSONAL		Rho	,185	,154	-,030	,118	,193	,020	-,098	-,010	,037	,225	,355*	-,073	,001	,043	,330	,187	
		p	,310	,400	,870	,519	,289	,913	,594	,958	,842	,215	,046	,690	,996	,814	,066	,305	
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
MANEJO DEL ESTRÉS		Rho	,141	,204	,013	,134	,074	,346	,225	-,098	,008	,064	,211	-,488**	,079	-,049	,164	,117	
		p	,440	,262	,944	,465	,686	,052	,216	,595	,964	,730	,245	-,005	,667	,790	,369	,525	
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
		Rho	-,206	-,214	-,191	-,263	-,053	-,165	-,330*	-,073	-,154	-,176	-,116	-,135	,121	-,141	-,370*	-,302	

CURSO			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA
4º ESO	INTRA- PERSONAL	P	,228	,210	,263	,122	,757	,335	,049	,674	,368	,305	,501	,432	,484	,411	,026	,073
		N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	,213	,211	,223	,106	,146	,373*	,095	,093	,325	,078	,060	,358*	,002	-,124	-,156	,261
		p	,212	,217	,191	,539	,396	,025	,580	,591	,053	,652	,727	,032	,989	,471	,365	,125
		N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ADAPTABILIDAD	Rho	,489**	,474**	,527**	,466**	,426**	,220	,388*	,462**	,362*	,469**	,304	,100	,020	,016	-,025	,516**
		p	,002	,003	,001	,004	,009	,196	,019	,005	,030	,004	,072	,562	,907	,927	,887	,001
		N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,374*	-,360*	-,374*	-,411*	-,252	-,206	-,468**	-,213	-,205	-,273	-,265	-,169	,092	-,110	-,235	-,450**
		p	,025	,031	,025	,013	,138	,227	,004	,212	,231	,107	,118	,326	,596	,525	,167	,006
		N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/65.pdf>

Confirmándose que **sí existen diferencias correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general dependiendo de la edad.** Pero no se pueden inferir ningún tipo de teorías o modelos explicativos.

5.6.4.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por el momento de repetición (OE6H5).

Los resultados de los datos obtenidos **evidencian diferencias entre el grupo de estudiantes que no ha repetido con el resto de los estudiantes que han repetido.** Mientras que en el grupo de estudiantes que no han repetido encontramos con $p < ,01$; el componente de adaptabilidad una correlación positiva débil con el CI ($Rho = ,180$) y en el componente de impresión positiva con una correlación negativa débil con el CI ($Rho = -,164$). En el grupo de estudiantes que ha repetido no se encuentra ninguna correlación significativa. Esta situación puede ser explicada porque el no haber repetido, influye directamente en la inteligencia emocional como hemos visto anteriormente, afectando también a su correlación con la inteligencia general, mientras que en los estudiantes que repiten, no existe esta correlación ya que la repetición se puede producir indistintamente por infinidad de casuísticas diferentes y no relacionadas entre las que se encuentran el CI y la Inteligencia emocional.

Tabla 66

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general de los estudiantes separados por el momento de repetición

Rep. Etapa			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	OM
Nunca ha repetido	INTRA-PERSONAL	Rho	-,098	-,115	-,107	-,117	-,005	-,131*	-,125*	-,001	-,121*	-,093	-,024	-,107	-,076	-,031	-,111	-,101	-,036
		p	,111	,060	,081	,057	,934	,033	,042	,988	,049	,131	,695	,083	,216	,611	,071	,101	,557
		N	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	265	265	265	265	264
	INTER-PERSONAL	Rho	-,110	-,105	-,123*	-,054	-,107	-,045	-,083	-,113	-,025	-,005	-,042	-,043	-,144*	-,053	,044	-,127*	,015
		p	,074	,088	,044	,377	,080	,468	,177	,065	,681	,931	,492	,482	,019	,391	,478	,039	,803
		N	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	265	265	265	265	264
	ADAPTABILIDAD	Rho	,180**	,175**	,173**	,213**	,176**	,035	,157*	,165**	,114	,234**	,177**	-,021	,135*	,040	-,078	,118	-,139*
		p	,003	,004	,005	,000	,004	,564	,010	,007	,064	,000	,004	,731	,028	,515	,204	,055	,024
		N	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	265	265	265	265	264
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,096	-,104	-,105	-,106	-,005	-,157*	-,114	,004	-,149*	-,079	-,011	-,143*	-,012	-,109	-,114	-,118	-,056
		p	,117	,091	,086	,084	,940	,010	,063	,953	,015	,196	,859	,020	,840	,076	,063	,056	,366
		N	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	265	265	265	265	264
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,164**	-,161**	-,185**	-,138*	-,114	-,135*	-,176**	-,128*	-,105	-,070	-,050	-,128*	-,139*	-,099	-,064	-,103	,045
		p	,007	,009	,002	,024	,064	,028	,004	,037	,087	,255	,420	,038	,024	,106	,298	,094	,468
		N	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	266	265	265	265	265	264
ESO	INTRA-PERSONAL	Rho	-,234	-,295	-,170	-,278	-,019	-,425	-,421	,099	-,427	-,253	-,050	-,307	-,033	-,327	-,655*	-,387	-,120
		p	,488	,379	,618	,408	,956	,192	,197	,772	,190	,453	,883	,359	,924	,326	,029	,239	,726
		N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	ADAPTABILIDAD	Rho	-,096	-,169	-,442	-,460	-,339	-,169	-,368	-,317	-,108	-,641*	-,045	-,217	-,178	-,469	-,167	-,053	,598
		p	,779	,619	,173	,155	,308	,619	,266	,342	,752	,034	,897	,521	,600	,146	,623	,878	,052
		N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	EQ	Rho	-,348	-,496	-,489	-,669*	-,344	-,615*	-,553	-,179	-,521	-,677*	-,329	-,538	-,307	-,496	-,544	-,579*	,207
		p	,268	,101	,106	,017	,274	,033	,062	,578	,082	,016	,296	,071	,332	,101	,068	,049	,518
		N	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/66.pdf>

5.6.5.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por la necesidad específica de apoyo educativo (OE6H6).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, aunque sí se muestran diferencias entre la Inteligencia emocional y la inteligencia general dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo, las materias con correlación positiva son muy débiles o indican una muestra muy pequeña al ser una materia optativa.
- Interpersonal, sí se muestran diferencias con los factores de la inteligencia general en el grupo de ACNEE con respecto a los otros. Manifestando en el grupo de ACNEE una correlación fuerte negativa con el Cociente Intelectual, Inteligencia General, Razonamiento Factor Verbal y Factor numérico ($Rho=-1$). Que se debería de interpretar como una relación inversa entre la inteligencia interpersonal y el resto de los componentes de la inteligencia general en el grupo de ACNEE. Esto puede resultar como un mecanismo de adaptación de los ACNEE que, a pesar de tener bajos niveles de inteligencia general, muestran un alto nivel en sus relaciones interpersonales que les permite mejorar su inclusión en grupo.
- Manejo del estrés, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función la necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
- Adaptabilidad, sí se aprecian diferencias entre los estudiantes que no tiene ninguna necesidad, los ACNEE con el resto de los estudiantes que no mostraría ninguna correlación. En el supuesto de alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo, se aprecia una correlación positiva débil en todos los factores de la inteligencia general, por lo que se puede concluir que, si no existe necesidad específica a mayor nivel de adaptabilidad, mayor es el nivel de los componentes de la inteligencia general. En cambio, en el grupo de ACNEE, se observa una correlación fuerte negativa con el Cociente Intelectual, Inteligencia General, Razonamiento Factor Verbal y Factor numérico ($Rho=-1$)., por lo que podríamos inferir que, a mayor nivel de adaptabilidad, menor nivel en los factores de

inteligencia general o viceversa. Situación que puede ser explicada por las medidas de acción positiva para fomentar una educación inclusiva en el alumnado, logrando mejorar en el alumnado con mayor afectación a sus habilidades intelectuales de una inteligencia emocional mayor.

- Estado de ánimo, no se aprecian diferencias en las correlaciones en función la necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.
- Impresión positiva, se aprecian diferencias en el grupo de alumnos con alta capacidad intelectual que indican una fuerte correlación negativa con el Factor Espacial ($Rho=-,766$) y de los estudiantes con TDAH en el Razonamiento ($Rho=-,509$) y Factor Verbal ($Rho=-,513$).
- Inteligencia emocional, sí se aprecia diferencia en el grupo ACNEE con el resto de los grupos al presentar el grupo ACNEE una correlación fuerte y negativa con el CI, la Inteligencia General, el Razonamiento, el Factor Verbal y el Factor Numérico ($Rho=-1,00$). Lo que nos vuelve a confirmar que, a menor nivel de inteligencia, la inteligencia emocional es mayor y viceversa.

Tabla 67

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo

ACNEAE grupo			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	EFIC	RA PC	OM
Sin categoría ATDI	INTRA-PERSONAL	Rho	-,074	-,101	-,083	-,094	,020	-,145*	-,090	,021	-,128*	-,088	,004	-,111	-,034	-,019	-,104	-,014	-,049
		p	,246	,113	,194	,140	,752	,023	,157	,743	,045	,166	,944	,082	,594	,766	,104	,827	,440
		N	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	247	247	247	247	247
	INTER-PERSONAL	Rho	-,071	-,078	-,089	-,061	-,074	,003	-,095	-,072	,022	-,005	-,021	-,006	-,142*	-,032	-,080	,049	,014
		p	,266	,222	,162	,342	,248	,968	,135	,256	,732	,943	,742	,920	,026	,613	,209	,441	,822
		N	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	247	247	247	247	247
	ADAPTAB	Rho	,170**	,167**	,179**	,176**	,162*	,054	,142*	,174**	,122	,188**	,147*	,006	,128*	,006	,117	-,010	-,124
		p	,007	,008	,005	,005	,010	,401	,025	,006	,055	,003	,021	,927	,044	,926	,067	,879	,051
		N	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	247	247	247	247	247
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,096	-,110	-,095	-,122	-,004	-,144*	-,112	,011	-,132*	-,108	-,013	-,123	,016	-,078	-,105	-,059	-,065
		p	,133	,085	,137	,056	,946	,023	,079	,860	,038	,090	,834	,052	,806	,221	,101	,355	,311
		N	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	248	247	247	247	247	247
Altas Capacidades Intelectuales	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,590	-,581	-,419	-,365	-,270	-,766**	-,528	-,298	-,459	-,210	-,242	-,734*	-,025	-,542	-,466	-,475	-,147
		p	,072	,078	,228	,300	,450	,010	,117	,403	,182	,560	,500	,016	,945	,105	,175	,165	,684
		N	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
ACNEE	INTRA-PERSONAL	Rho	-,500	-,500	-,500	-,500	-,500	,500	-,866	-,500	0,000	-,500	,866	,500	-,1,0**	-,500	1,000**	-,500	,866
		p	,667	,667	,667	,667	,667	,667	,333	,667	1,000	,667	,333	,667		,667		,667	,333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	INTER-PERSONAL	Rho	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,500	-,866	-,1,000**	-,866	1,000**	,866	-,500	-,500	1,000**	-,500	1,000**	,866
		p						,667	,333		,333		,333	,667	,667		,667		,333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,500	-,500	-,500	-,500	-,500	1,000**	0,000	-,500	-,866	-,500	0,000	-,1,000**	,500	-,500	,500	-,500	0,000
		p	,667	,667	,667	,667	,667		1,000	,667	,333	,667	1,000		,667	,667	,667	,667	1,000

ACNEAE grupo			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	EFIC	RA PC	OM
		N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
ADAPTAB	Rho		1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,500	-,866	-1,000**	-,866	1,000**	,866	-,500	-,500	1,000**	-,500	1,000**	,866
	p							,667	,333		,333		,333	,667	,667		,667		,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
ESTADO DE ÁNIMO	Rho		,866	,866	,866	,866	,866	0,000	1,000**	,866	,500	,866	-1,000**	0,000	,866	,866	,866	,866	1,000**
	p		,333	,333	,333	,333	,333	1,000		,333	,667	,333		1,000	,333	,333	,333	,333	
	N		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
IMPRESIÓN POSITIVA	Rho		,866	,866	,866	,866	,866	0,000	1,000**	,866	,500	,866	-1,000**	0,000	,866	,866	,866	,866	1,000**
	p		,333	,333	,333	,333	,333	1,000		,333	,667	,333		1,000	,333	,333	,333	,333	
	N		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EQ	Rho		1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,500	-,866	-1,000**	-,866	1,000**	,866	-,500	-,500	1,000**	-,500	1,000**	,866
	p							,667	,333		,333		,333	,667	,667		,667		,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
DEA/BRA	INTER-PERSONAL	Rho	-,546*	,428	,268	,293	,509	,189	,140	,174	,269	,122	-,607*	,095	,173	,048	,242	,137	-,151
		p	-,044	,127	,354	,310	,063	,518	,632	,551	,351	,679	-,021	,747	,554	,871	,405	,641	,607
		N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,194	-,390	-,446	-,029	-,237	-,386	-,111	-,545*	-,288	,021	,024	-,477	-,241	-,018	,021	-,348	-,206
		p	,505	,167	,110	,922	,415	,173	,706	-,044	,318	,943	,936	,084	,406	,952	,943	,223	,479
		N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
TDAH	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,452	-,486	-,509*	-,513*	-,210	-,338	-,528*	-,281	-,330	-,334	-,128	-,251	,132	,172	-,023	-,355	-,136
		p	,079	,057	-,044	-,042	,435	,201	,035	,291	,212	,206	,636	,348	,627	,524	,931	,195	,628
		N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15	15

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/67.pdf>

Confirmándose que **sí existe diferencias de correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general dependiendo la necesidad.**

5.6.6.- Inteligencia emocional y la inteligencia general por la tipología de situación sociofamiliar (OE6H7).

Los resultados de los datos obtenidos se encuentran en anexo III. **Sí se evidencian diferencias entre las correlaciones obtenidas en el grupo de padres sin separar y padres separados.** Se destaca que mientras que en el grupo de padres sin separar se evidencia de manera general una correlación débil positiva en la variable de Adaptabilidad y una correlación débil negativa en la variable de Impresión Positiva con el CI. **En el grupo de padres separados no se aprecia ningún tipo de correlación. Lo que puede explicarse debido a la estabilidad de las relaciones y unidad de normas en las familias no separadas, aunque esto parece que influye negativamente en la impresión positiva cuanto más CI tiene el estudiante, posiblemente de la presión derivada a la exigencia de unos resultados óptimos que generan un posible descenso en la impresión positiva de los mismos. En cambio, en las familias separadas, al no existir en muchos casos comunicación directa e igualdad de normas dependiendo de con quien se encuentren, no afecta ni se observa ningún tipo de relación significativa entre la inteligencia emocional y la inteligencia general.**

Tabla 68

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar

			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	9DE PC	RA PC
Padres no separados	INTRA-PERSONAL	Rho	-,117	-,147*	-,142*	-,122	-,027	-,190**	-,132*	-,033	-,170**	-,087	-,031	-,164**	-,047	-,146*	-,109
		p	,064	,020	,024	,054	,666	,003	,037	,600	,007	,167	,631	,009	,455	,021	,085
		N	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	250	250	250
	INTER-PERSONAL	Rho	-,074	-,091	-,110	-,056	-,078	-,045	-,084	-,102	-,001	-,001	-,011	-,066	-,146*	,045	,025
		p	,241	,151	,083	,375	,215	,483	,185	,106	,992	,985	,868	,296	,021	,475	,699
		N	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	250	250	250
	ADAPTABILIDAD	Rho	,170**	,156*	,148*	,203**	,164**	,019	,148*	,140*	,095	,227**	,178**	-,024	,121	-,045	,028
		p	,007	,013	,019	,001	,009	,769	,019	,026	,133	,000	,005	,703	,056	,477	,660
		N	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	250	250	250
	ESTADO ÁNIMO	Rho	-,106	-,124*	-,121	-,117	-,026	-,162*	-,120	-,030	-,139*	-,086	-,018	-,163**	,029	-,114	-,104
		p	,095	,049	,055	,065	,687	,010	,058	,632	,028	,176	,780	,009	,653	,071	,102
		N	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	250	250	250
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,150*	-,151*	-,174**	-,112	-,101	-,148*	-,140*	-,132*	-,111	-,062	-,029	-,144*	-,100	-,078	-,126*
		p	,017	,017	,006	,076	,109	,019	,027	,037	,078	,329	,649	,022	,116	,217	,047
		N	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	251	250	250	250
Padres separados	INTRA-PERSONAL	Rho	,261	,267	,268	,118	,328*	,207	,129	,440**	,138	,045	,139	,266	-,169	,002	,422**
		p	,103	,096	,094	,467	,039	,199	,429	,004	,394	,781	,394	,098	,298	,989	,007
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39
	MANEJO ESTRÉS	Rho	,251	,257	,144	,213	,144	,127	,121	,077	,079	,313*	,208	,077	,093	,005	-,055
		p	,119	,110	,376	,186	,376	,435	,455	,637	,627	,049	,197	,636	,567	,976	,739
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39
	ESTADO ÁNIMO	Rho	,216	,214	,138	,182	,365*	,003	,099	,427**	-,110	,160	,233	,109	-,115	-,248	,213
		p	,180	,185	,396	,262	,021	,983	,544	,006	,499	,324	,149	,503	,480	,124	,193
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39

5.7.- Estudio la inteligencia emocional y las relaciones sociales (OE7H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

Tabla 69

Correlación bivariada de la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas general (OE7H1)

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
INTER- PERSONAL	Rho	,162**	-,207**	-,082	-,082
	p	,004	,000	,144	,144
	N	317	317	317	317
MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	5	-,207**	,090	,090
	p	,929	,000	,110	,110
	N	317	317	317	317
ESTADO DE ÁNIMO	Rho	,119*	-,025	-,090	-,090
	p	,035	,663	,108	,108
	N	317	317	317	317
EQ	Rho	,062	-,140*	,025	,025
	p	,269	,013	,663	,663
	N	318	318	318	318

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Sí se evidencia correlación positiva ente la Inteligencia emocional y análisis sociométrico en algunos componentes, aunque esta es débil al obtener una Rho de Spearman inferior a ,3. Analizando cada por componentes de inteligencia emocional, se muestra que los componentes: intrapersonal, adaptabilidad e impresión positiva no presentan ninguna correlación con los componentes del análisis sociométrico. El resto de los componentes, sí presentan relación en las siguientes variables:

- Interpersonal, se aprecia relación débil positiva con el número de elecciones y débil negativa con el número de rechazos.
- Manejo del estrés, se aprecia relación débil positiva con el número de elecciones.
- Estado de ánimo, se aprecia relación débil positiva con el número de elecciones.
- Inteligencia emocional global, se aprecia una correlación negativa y débil con el número de rechazos.

Confirmándose que **sí que existe una correlación débil y positiva entre la inteligencia emocional y el número de elecciones y débil y negativa en el número de rechazos dependiendo de los componentes analizados. Puede ser interpretado porque el déficit en el manejo del estrés, en el componente interpersonal y en el EQ, afecta directamente a que te selección en tus compañeros de que no quieren juntarse contigo, lo cual es una línea que se podría entrenar y enseñar desde edades tempranas y que afectaría positivamente a tus relaciones sociales. Este parámetro podría estudiarse más a fondo para el desarrollo de programas de habilidades sociales siendo determinante en la mejora de las mismas entrenar estos 3 componentes generales.**

5.7.1.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por géneros (OE7H2).

Los resultados de los datos obtenidos confirma **que existen pequeñas diferencias entre el grupo de hombres y mujeres, aunque es débil.** Mientras que en el grupo de hombres existe una correlación débil negativa entre la variable interpersonal y el cociente de inteligencia emocional y el número de rechazos. En la mujer se diferencia al aparecer una correlación débil positiva entre el estado de ánimo y el número de elecciones. Debiendo interpretar que a mayor nivel de inteligencia interpersonal y de cociente de inteligencia emocional en hombres, menor es el número de rechazos, mientras que, en la mujer a mayor nivel de estado de ánimo, mayor es el número de elecciones que recibe el estudiante. Esta diferencia de correlación puede ser explicado porque las mujeres siempre se han esforzado más en trabajar las relaciones sociales que los hombres, logrando una estabilidad mayor.

Tabla 70

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por género

			Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
Masculino	INTER-PERSONAL	Rho	,154*	-,343**	-,107	-,107
		p	,050	,000	,173	,173
		N	163	163	163	163
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	,051	-,222**	,108	,108
		p	,520	,004	,171	,171
		N	163	163	163	163
	EQ	Rho	,023	-,253**	,034	,034
		p	,767	,001	,667	,667
		N	163	163	163	163
	INTER-PERSONAL	Rho	,167*	-,063	-,043	-,043
		p	,038	,437	,593	,593
		N	154	154	154	154
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,047	-,197*	,066	,066
		p	,565	,014	,419	,419
		N	154	154	154	154
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	,241**	,076	-,108	-,108
		p	,003	,349	,183	,183
		N	154	154	154	154

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/70.pdf>

5.7.2.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por edad (OE7H3).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, no se aprecian diferencias entre los grupos.
- Interpersonal, sí se aprecian diferencias entre los diferentes grupos de edad. Mientras que los estudiantes con 13, 16 y 17 años no muestran ninguna correlación, los estudiantes con 12 años muestran correlación débil negativa con ser seleccionado como posible persona que sufre acoso o que crea problemas de convivencia. Los de 14 años indican correlación débil negativa con el número de rechazos y los de 15 años correlación débil positiva con el número de elecciones.
- Manejo del estrés, sí se aprecia diferencia entre la edad de 14 años donde se da una correlación débil negativa en el número de rechazos y el resto de las edades donde no aparece.
- Adaptabilidad, sí se aprecia diferencia entre la edad de 17 años (todos han repetido 2 veces) donde se da una correlación fuerte negativa en el número de rechazos ($Rho=-1$) y el resto de las edades donde no aparece, lo que nos indica que a mayor nivel de adaptabilidad menor es el número de rechazos a los 17 años. Pudiendo ser el componente de adaptabilidad uno de los factores de protección para evitar rechazos entre los estudiantes que han repetido confirmando los datos anteriores. Esta situación vuelve a poner de manifiesto que se debe potenciar el componente de adaptabilidad desde edades tempranas para poder mejorar y evitar rechazos por sus compañeros.
- Estado de ánimo, no se aprecian diferencias que permitan una interpretación.
- Impresión positiva, no se aprecian diferencias entre los grupos.
- Inteligencia emocional, sí se aprecia diferencia entre la edad de 17 años donde se da una correlación fuerte negativa en el número de rechazos ($Rho=-1$) y el resto de las edades donde no aparece, que concuerda con los datos obtenidos anteriormente.

Tabla 71

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por edad

EDAD			Le eligen	Le rechazan	Sufre acoso	Problemas convivencia
12	INTER-PERSONAL	Rho	,099	-,157	-,274*	-,274*
		P	,369	,154	,012	,012
		N	84	84	84	84
14	INTER-PERSONAL	Rho	,170	-,339**	-,191	-,191
		P	,182	,007	,133	,133
		N	63	63	63	63
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho	-,085	-,249*	-,039	-,039
		P	,510	,049	,762	,762
		N	63	63	63	63
	ESTADO DE ÁNIMO	Rho	-,022	,103	-,264*	-,264*
		P	,865	,420	,036	,036
		N	63	63	63	63
	EQ	Rho	,038	-,261*	-,172	-,172
		P	,765	,037	,175	,175
		N	64	64	64	64
15	INTER-PERSONAL	Rho	,302*	-,132	-,131	-,131
		P	,042	,382	,387	,387
		N	46	46	46	46
17	ADAPTABILIDAD	Rho	,105	-1,000**		
		P	,895			
		N	4	4	4	4
	EQ	Rho	,105	-1,000**		
		P	,895			
		N	4	4	4	4

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/71.pdf>

Confirmándose que, aunque **sí existen diferencias entre los grupos por edad**, estas son débiles excepto en los estudiantes con 17 años donde podemos establecer que, a mayor nivel de adaptabilidad o inteligencia emocional total, menor número de elecciones negativas de rechazo se obtienen.

5.7.3.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por curso (OE7H4).

Aunque se aprecian diferencias en las correlaciones obtenidas entre los agrupamientos por curso y algunos componentes de la inteligencia emocional, estas muestran un Rho de Spearman cercano al 0 por lo que se deben considerar bastante débiles y en el EQ no se muestran diferencias.

Tabla 72

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por curso

CURSO				Le eligen	Le rechazan	Sufre acoso	Problemas de convivencia
1º ESO	INTER-PERSONAL	Rho		,081	-,238*	-,209*	-,209*
			p	,406	,014	,031	,031
			N	107	107	107	107
	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho		-,039	-,230*	,068	,068
			p	,690	,017	,487	,487
			N	107	107	107	107
2º ESO	INTER-PERSONAL	Rho		,233**	-,156	,016	,016
			p	,007	,074	,860	,860
			N	132	132	132	132
4º ESO	MANEJO DEL ESTRÉS	Rho		,016	-,339*	,181	,181
			p	,924	,035	,270	,270
			N	39	39	39	39

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/72.pdf>

5.7.4.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por el momento de repetición (OE7H5).

Sí se aprecian diferencias entre los grupos por repetición, aunque son débiles excepto en los estudiantes que han repetido en Educación Primaria que presentan una correlación fuerte y positiva entre las variables interpersonal (Rho=,738), Estado

del ánimo (Rho=,577) y cociente de inteligencia emocional (Rho=,571) y el número de elecciones positivas. Lo que se puede interpretar como que un alto nivel de inteligencia emocional en el alumnado que repite en educación primaria le va a permitir obtener un mayor número de elecciones positivas en el futuro.

Tabla 73

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por el momento de repetición

Rep. Etapa			Le eligen	Le rechazan	Sufre acoso	Problemas de convivencia
Nunca ha repetido	INTER-PERSONAL	Rho	,126*	-,187**	-,107	-,107
		p	,033	,001	,070	,070
		N	287	287	287	287
	MANEJO ESTRÉS DEL	Rho	-,021	-,201**	,084	,084
		p	,728	,001	,156	,156
		N	287	287	287	287
	EQ	Rho	,018	-,122*	,010	,010
		p	,756	,039	,860	,860
		N	287	287	287	287
EP	INTER-PERSONAL	Rho	,738**	-,293		
		p	,003	,310		
		N	14	14	14	14
	ESTADO ÁNIMO DE	Rho	,577*	-,251		
		p	,031	,387		
		N	14	14	14	14
	EQ	Rho	,571*	-,139		
		p	,033	,634		
		N	14	14	14	14

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/73.pdf>

5.7.5.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por la necesidad específica de apoyo educativo (OE7H6).

El análisis de datos de cada componente muestra:

- Intrapersonal, si existe diferencia entre los grupos, destacando el grupo de ACNEE que presenta una correlación fuerte negativa con el número de elecciones positivas ($Rho=-1$). Por lo que se debe interpretar que, a mayor nivel de inteligencia intrapersonal, menor número de elecciones positivas o viceversa. Lo que puede ser explicado porque la presencia de una discapacidad haga que la gente no te seleccione para hacer diferentes cosas, quedando más excluido, muchas veces por el desconocimiento de la propia discapacidad o por el victimismo y pensamiento de inferioridad que puede tener el propio estudiante con discapacidad. Esta situación podría afrontarse y mejorarse a través de programas de sensibilización sobre la discapacidad en los centros educativos, tal y como se indica en la normativa vigente.
- Interpersonal, si existe diferencia entre los grupos, destacando el grupo de DEA/BRA que presenta una correlación fuerte positiva con el número de elecciones positivas ($Rho=,865$). Por lo que se debe interpretar que los estudiantes de este grupo, cuanto mayor nivel de inteligencia interpersonal, mayor número de elecciones positivas o viceversa. Por lo que el entrenamiento en el alumnado con cualquier tipo de dificultad de aprendizaje que tienen una mayor competencia en el componente interpersonal van a recibir un mayor número de elecciones.
- Adaptabilidad, si existe diferencia entre los grupos, destacando el grupo de TDAH que presenta una correlación fuerte negativa con el número de elecciones positivas ($Rho=-,545$) y una correlación débil positiva en problemas de convivencia. Por lo que se debe interpretar que los estudiantes con TDAH cuanto mayor nivel de adaptabilidad, menor número de elecciones positivas o viceversa y mayor es el número de problemas de convivencia que crea. Lo cual puede interpretarse porque estos estudiantes, al crear problemas de convivencia en el centro presentan un patrón de fuerza que hace que otros alumnos más débiles en este aspecto se acerquen y los elijan para sentirse protegidos.

- Estado de ánimo, se aprecian diferencias entre el grupo sin categorización en la ATDI y el resto de los grupos, aunque la correlación en este grupo es débil por lo que puede ser descartada.
- Impresión positiva, si existe diferencia entre los grupos, destacando el grupo de TDAH que presenta una correlación fuerte positiva con el número de personas que le rechazan ($Rho=,514$). Por lo que se debe interpretar que los estudiantes con TDAH cuanto mayor nivel de impresión positiva, mayor número de elecciones de rechazo o viceversa, probablemente todo tiene que ver con lo indicado anteriormente en el apartado de adaptabilidad. Por el contrario, el grupo de DEA/BRA que presenta una correlación fuerte positiva con el número de elecciones positivas ($Rho=,728$). Por lo que se debe interpretar que los estudiantes con DEA/BRA cuanto mayor nivel de impresión positiva, mayor número de elecciones positivas o viceversa.
- Inteligencia emocional, si existe diferencia entre los grupos, destacando el grupo de DEA/BRA que presenta una correlación fuerte positiva con el número de elecciones positivas ($Rho=,605$). Por lo que se debe interpretar que los estudiantes con DEA/BRA cuanto mayor cociente de inteligencia emocional, mayor número de elecciones positivas o viceversa.

Tabla 74

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por la necesidad específica de apoyo educativo

ACNEAE grupo			Le eligen	Le rechazan	Sufre acoso	Problemas convivencia
Sin categoría ATDI	INTER-PERSONAL	Rho	,137*	-,183**	-,075	-,075
		p	,023	,002	,215	,215
		N	273	273	273	273
	MANEJO ESTRÉS	Rho	,002	-,174**	,130*	,130*
		p	,977	,004	,032	,032

ACNEAE grupo			Le eligen	Le rechazan	Sufre acoso	Problemas convivencia
		N	273	273	273	273
ACNEE	INTRA-PERSONAL	Rho	-1,000**	0,000		
		p		1,000		
		N	3	3	3	3
DEA/BRA	INTER-PERSONAL	Rho	,865**	-,192		
		p	,000	,510		
		N	14	14	14	14
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	,728**	-,054		
		p	,003	,855		
		N	14	14	14	14
	EQ	Rho	,605*	-,022		
		p	,017	,938		
		N	15	15	15	15
TDAH	ADAPTABILIDAD	Rho	-,545*	,065	-,167	,178*
		p	,029	,810	,537	,012
		N	16	16	16	16
	IMPRESIÓN POSITIVA	Rho	-,270	,514*	,193	,193
		p	,312	,042	,475	,475
		N	16	16	16	16

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/74.pdf>

Confirmándose que **sí existe diferencias de correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico dependiendo la necesidad educativa**. Destacando la importancia de la variable interpersonal, impresión positiva y EQ en los estudiantes con DEA/BRA para obtener un mayor número de elecciones positivas o viceversa. También la relación negativa en el grupo de ACNEE de la inteligencia intrapersonal para obtener elecciones positivas y en el grupo TDAH la relación negativa entre la adaptabilidad y el número de elecciones y la relación positiva entre la impresión positiva y el número de rechazos o elecciones negativas.

5.7.6.- Inteligencia emocional y las elecciones sociométricas por la tipología de situación sociofamiliar (OE7H7).

Sí se aprecian diferencias en las correlaciones obtenidas entre los agrupamientos por la situación sociofamiliar aunque estas son débiles. En el caso de familias no separadas, aparecen correlaciones débiles positivas respecto al número de elecciones positivas y negativas respecto al número de elecciones negativas o de rechazo. Pero estas muestran un Rho de Spearman cercano al 0 por lo que se deben considerar bastante débiles.

Tabla 75

Correlación entre la inteligencia emocional (y sus componentes) y las elecciones sociométricas de los estudiantes separados por la tipología de la situación familiar

			Le eligen	Le rechazan	Dicen que sufre acoso	Problemas convivencia
Padres no separados	INTER-PERSONAL	Rho	,161**	-,226**	-,087	-,087
		p	,007	,000	,152	,152
		N	274	274	274	274
	MANEJO ESTRÉS	DEL Rho	-,043	-,208**	,109	,109
		p	,483	,001	,071	,071
		N	274	274	274	274
	ESTADO ÁNIMO	DE Rho	,155*	-,038	-,085	-,085
		p	,010	,532	,160	,160
		N	274	274	274	274
	EQ	Rho	,034	-,151*	,032	,032
		p	,572	,013	,600	,600
		N	274	274	274	274

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/75.pdf>

5.8.- Estudio del rendimiento académico y la inteligencia general (OE8H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

Tabla 76

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general (y sus componentes) (OE8H1)

	NS			NM		
	Rho	p	N	Rho	p	N
CI	-,251**	,000	285	,319**	,000	285
IG PC	-,248**	,000	285	,310**	,000	285
RR PC	-,200**	,001	285	,270**	,000	285
VV PC	-,185**	,002	285	,264**	,000	285
NN PC	-,265**	,000	285	,279**	,000	285
EE PC	-,157**	,008	285	,217**	,000	285
1 RV PC	-,103	,083	285	,204**	,001	285
2RN PC	-,217**	,000	285	,204**	,001	285
3RE PC	-,157**	,008	285	,245**	,000	285
5NN PC	-,249**	,000	285	,293**	,000	285
6GE PC	-,113	,057	285	,150*	,011	285
7MA PC	-,088	,141	284	,177**	,003	284
8MV PC	-,201**	,001	284	,314**	,000	284
9DE PC	-,025	,673	283	,075	,211	283
EFICACIA	-,229**	,000	283	,316**	,000	283
RA PC	-,031	,609	283	,002	,967	283
OM	-,3	,966	283	,058	,333	283

Existe una correlación positiva directa entre el rendimiento académico de la mayoría de las materias analizadas y la inteligencia general. Si se observa la diferencia entre el número de suspensos NS y la nota media (NM) se aprecia que un alto CI se correlaciona positivamente con una alta NM mientras que un alto CI se correlaciona negativamente con un alto número de suspensos.

5.8.1.- Rendimiento académico y la inteligencia general por género (OE8H2).

Aunque los resultados globales de los datos obtenidos se encuentran en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/77.pdf>. En la siguiente tabla se ofrece un resumen de los parámetros a destacar.

Tabla 77

Diferencias en la correlación entre el rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general por género

			CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC				CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC
Masc.	CCL	Rho	,463**	,436**	,505**	,347*	,509**	,320*	Fem.	Rho	,148	,183	,192	,138	,170	,082	
		P	,000	,001	,000	,010	,000	,019		P	,290	,191	,168	,325	,225	,561	
		N	54	54	54	54	54	54		N	53	53	53	53	53	53	
	FYQ	Rho	,291**	,291**	,280**	,259**	,228**	,202*		Rho	,174	,167	,131	,099	,170	,080	
		P	,001	,001	,001	,003	,009	,021		P	,054	,064	,148	,275	,060	,377	
		N	130	130	130	130	130	130		N	123	123	123	123	123	123	
	TEC	Rho	,522*	,573*	,215	,554*	,119	,581*		Rho	,224	,075	,037	,261	,561	-,505	
		P	,038	,020	,425	,026	,660	,018		P	,563	,849	,924	,498	,116	,165	
		N	16	16	16	16	16	16		N	9	9	9	9	9	9	
	VET	Rho	-,168	-,154	-,252*	-,137	-,086	-,097		Rho	,343**	,282*	,257*	,205	,299*	,189	
		P	,140	,176	,025	,228	,451	,397		P	,005	,023	,039	,101	,016	,132	
		N	79	79	79	79	79	79		N	65	65	65	65	65	65	
	MAA	Rho	,259*	,294**	,271*	,243*	,251*	,191		Rho	,171	,176	,148	,019	,234	,145	
		P	,023	,010	,017	,033	,028	,096		P	,156	,144	,222	,874	,052	,231	
		N	77	77	77	77	77	77		N	70	70	70	70	70	70	

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/77.pdf>

Sí se muestran diferencias significativas entre géneros; mientras que en género masculino se observan correlación positiva entre el CI y las materias de Cultura Clásica (Rho=,463), Física y Química (Rho=,291), Tecnología (Rho=,522) y Matemáticas Académicas (Rho=,259). En el género femenino no se aprecian dichas correlaciones en esas materias en cambio sí se aprecia en Valores éticos (Rho=,343) que no se aprecia en el género masculino. **Lo que se puede interpretar que con el género femenino se trabaja**

desde el inicio de la educación en la importancia de los valores éticos, asumiendo como parte importante de la educación y confirmando que, a mayor puntuación en esta materia, mayor nivel de inteligencia. Mientras que, en el género masculino, en vez de apreciarse la relación en esta materia, aparece en las materias STEAM (Science, Technology, Engineer and Mathematics), correlacionando un mayor rendimiento en dichas materias quienes tienen una mayor inteligencia. Esto es un indicador de la brecha de género en las materias STEAM en el género femenino. En esta línea el Ministerio de Educación y Formación Profesional está potenciando la Alianza STEAM por el talento femenino (<https://alianzasteam.educacionyfp.gob.es>) con el objetivo de fomentar las vocaciones STEAM en niñas y jóvenes y reducir la brecha de género.

5.8.2.- Rendimiento académico y la inteligencia general por edad (OE8H3).

Los resultados de los datos obtenidos confirma **que aparecen existen diferencias significativas**, pero estas son muy débiles o la muestra es muy pequeña por lo que no permiten establecer conclusiones de correlación.

Tabla 78

Correlación entre el rendimiento académico (por materias) y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes separados por edad

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
12 NS	Rho	-,149	-,142	-,145	-,145	-,240*	,081	-,116	-,198	,066	-,126	-,155	,053	,098	-,127	,249*	-,172	,071
	p	,197	,218	,207	,207	,035	,482	,315	,085	,571	,275	,178	,646	,399	,276	,032	,141	,544
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
NM	Rho	,200	,194	,227*	,176	,278*	-,036	,162	,240*	,045	,125	,210	-,035	,082	,223	-,148	,281*	-,122
	p	,082	,091	,047	,126	,014	,759	,160	,035	,698	,280	,067	,765	,483	,053	,204	,014	,294
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
CCL	Rho	,156	,164	,225	,184	,248*	-,045	,173	,224	,053	,118	,142	-,080	,096	,122	-,221	,154	-,054
	p	,182	,159	,052	,115	,032	,700	,139	,054	,650	,311	,225	,493	,415	,300	,060	,194	,645
	N	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	74	74	73	73	74
EDFI	Rho	,221	,210	,249*	,187	,284*	-,067	,192	,262*	,040	,109	,261*	-,063	,100	,169	-,139	,296**	-,076
	p	,053	,067	,029	,103	,012	,564	,094	,021	,732	,346	,022	,588	,392	,144	,236	,010	,513
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
FYQ	Rho	,168	,166	,185	,183	,200	-,038	,135	,176	,027	,184	,127	-,050	-,006	,175	-,208	,246*	-,167
	p	,143	,149	,108	,112	,082	,740	,242	,126	,814	,110	,271	,665	,961	,131	,073	,033	,149
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
GEH	Rho	,192	,186	,236*	,162	,320**	-,066	,164	,299**	,000	,092	,211	-,044	,160	,195	-,151	,204	-,088
	p	,095	,105	,039	,159	,005	,570	,154	,008	1,000	,424	,065	,702	,168	,092	,197	,080	,451
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
INGL	Rho	,199	,188	,219	,179	,273*	-,032	,159	,206	,137	,141	,291*	-,075	,143	,281*	,013	,422**	-,140
	p	,083	,101	,055	,119	,016	,785	,166	,072	,234	,220	,010	,517	,217	,014	,914	,000	,227
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
LCYL	Rho	,170	,173	,222	,208	,215	-,025	,198	,183	,077	,117	,146	-,068	,009	,231*	-,200	,247*	-,047
	p	,139	,132	,053	,069	,060	,832	,085	,112	,508	,309	,205	,557	,936	,045	,085	,033	,689
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
MAT	Rho	,317**	,308**	,316**	,167	,402**	,044	,217	,348**	,082	,092	,346**	,053	,034	,237*	-,049	,379**	-,072
	p	,005	,006	,005	,146	,000	,702	,058	,002	,479	,427	,002	,644	,769	,039	,678	,001	,538

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	76	76	75	75	76
	MUSI Rho	,169	,155	,112	,167	,112	,047	,068	,079	,048	,214	,045	,057	,101	,223	,023	,248*	-,116
	p	,144	,181	,337	,149	,337	,685	,562	,498	,682	,064	,702	,627	,390	,054	,848	,033	,324
	N	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	76	75	75	74	74	75
13 NS	Rho	-,355**	-,363**	-,282**	-,188	-,319**	-,354**	-,138	-,260**	-,296**	-,228*	-,319**	-,275**	-,074	-,203*	-,075	-,238*	-,228*
	p	,000	,000	,004	,055	,001	,000	,160	,007	,002	,019	,001	,004	,456	,038	,448	,014	,020
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
	NM Rho	,437**	,438**	,365**	,266**	,333**	,412**	,237*	,234*	,389**	,249*	,386**	,303**	,087	,366**	,150	,329**	,182
	p	,000	,000	,000	,006	,001	,000	,015	,016	,000	,011	,000	,002	,378	,000	,126	,001	,064
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
	BYGE Rho	,359**	,375**	,289*	,279*	,197	,315**	,241*	,107	,322**	,260*	,265*	,192	,072	,360**	,066	,343**	,055
	p	,002	,001	,012	,015	,090	,006	,037	,359	,005	,024	,021	,099	,542	,001	,573	,003	,641
	N	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75
	CCL Rho	,496**	,501**	,436*	,281	,445*	,508**	,307	,460*	,389*	,245	,432*	,521**	,284	,393*	,349	,267	,319
	p	,006	,006	,018	,140	,016	,005	,105	,012	,037	,201	,019	,004	,136	,035	,063	,161	,098
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	28
	CLEN Rho	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	,866	0,000	-,866	1,000**	0,000	0,000	,866	,866	,500	0,000	,866	1,000**
	p	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	,333	1,000	,333		1,000	1,000	,333	,333	,667	1,000	,333	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
	CMAT Rho	,667	,526	,667	,205	,205	,821	,205	,526	,821	,205	0,000	,410	-,462	,616	,667	-,975**	,718
	p	,219	,362	,219	,741	,741	,089	,741	,362	,089	,741	1,000	,493	,434	,269	,219	,005	,172
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	EDFI Rho	,320**	,341**	,234*	,176	,387**	,250*	,110	,228*	,247*	,227*	,476**	,177	-,013	,323**	,073	,286**	,077
	p	,001	,000	,016	,072	,000	,010	,265	,019	,011	,020	,000	,072	,895	,001	,460	,003	,437
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	104
	EPVA Rho	,374*	,388**	,397**	,104	,314*	,436**	,119	,317*	,367*	,020	,185	,343*	,046	,307*	,273	,272	,324*
	p	,013	,009	,008	,500	,038	,003	,442	,036	,014	,896	,231	,023	,765	,043	,073	,074	,032
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	FR2 Rho	,000	-,040	-,058	,038	-,237	,085	,032	-,295*	,203	,006	-,071	,024	-,116	,169	,013	,206	-,104
	p	,998	,783	,691	,791	,098	,556	,823	,038	,157	,966	,625	,869	,422	,241	,931	,152	,473
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
FYQ	Rho	,496**	,469**	,377**	,281**	,339**	,429**	,235*	,216*	,400**	,267**	,409**	,317**	,135	,243*	,183	,354**	,145
	p	,000	,000	,000	,004	,001	,000	,017	,029	,000	,007	,000	,001	,176	,014	,066	,000	,147
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101
GEH	Rho	,305**	,293**	,256**	,187	,170	,273**	,213*	,116	,228*	,146	,194	,224*	,118	,281**	,097	,169	,144
	p	,002	,003	,010	,060	,087	,006	,032	,244	,021	,143	,051	,024	,239	,004	,332	,089	,151
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101
IAEE	Rho	,124	,145	-,001	,121	-,074	,297*	,070	-,133	,163	,221	,043	,219	,024	,236	,048	,033	,246
	p	,423	,348	,997	,433	,631	,050	,652	,390	,291	,149	,782	,153	,877	,124	,758	,833	,108
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
INGL	Rho	,389**	,411**	,376**	,348**	,241*	,352**	,357**	,154	,388**	,268**	,282**	,214*	,178	,476**	,177	,301**	,164
	p	,000	,000	,000	,000	,015	,000	,000	,122	,000	,006	,004	,031	,074	,000	,076	,002	,102
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101
LCYL	Rho	,422**	,406**	,363**	,260**	,276**	,380**	,228*	,230*	,352**	,241*	,294**	,277**	,162	,272**	,112	,240*	,191
	p	,000	,000	,000	,008	,005	,000	,021	,020	,000	,015	,003	,005	,104	,006	,260	,015	,056
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101
MAT	Rho	,464**	,470**	,369**	,244*	,440**	,429**	,196*	,292**	,369**	,233*	,503**	,326**	,088	,289**	,091	,397**	,160
	p	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,049	,003	,000	,018	,000	,001	,379	,003	,364	,000	,109
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	101
MUSI	Rho	,494**	,468**	,428**	,371**	,283*	,403**	,380**	,188	,417**	,286*	,342**	,268*	,171	,426**	,149	,289*	,204
	p	,000	,000	,000	,001	,016	,000	,001	,115	,000	,015	,003	,023	,152	,000	,211	,014	,089
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	71
RELI	Rho	,162	,188	,203	,126	,119	,212	,108	,116	,220	,127	,129	,090	,108	,354**	-,046	,042	,264*
	p	,213	,147	,116	,334	,361	,101	,406	,375	,089	,328	,321	,491	,407	,005	,724	,747	,041
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	60
MAA	Rho	,428**	,422**	,322**	,160	,388**	,364**	,103	,243*	,378**	,162	,468**	,208	,058	,302*	,008	,471**	-,020
	p	,000	,000	,006	,180	,001	,002	,390	,039	,001	,175	,000	,079	,631	,010	,944	,000	,870
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
14 NS	Rho	-,439**	-,416**	-,359**	-,378**	-,354**	-,362**	-,278*	-,278*	-,364**	-,393**	-,377**	-,322*	-,325*	-,186	-,188	-,506**	,078
	p	,001	,002	,008	,005	,009	,008	,044	,044	,007	,004	,005	,019	,018	,182	,177	,000	,581
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
NM	Rho	,443**	,432**	,362**	,426**	,339*	,384**	,349*	,214	,390**	,435**	,393**	,344*	,433**	,220	,276*	,517**	-,108
	p	,001	,001	,008	,001	,013	,005	,010	,125	,004	,001	,004	,012	,001	,114	,046	,000	,442

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
	N	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
CCL	Rho	,866	,866	,866	,866	1,000**	,866	,866	,866	,866	,866	1,000**	,866	,866	,866	0,000	,866	0,000
	p	,333	,333	,333	,333		,333	,333	,333	,333	,333		,333	,333	,333	1,000	,333	1,000
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EPVA	Rho	,471**	,539**	,445*	,599**	,350	,417*	,538**	,206	,377*	,587**	,344	,337	,309	,399*	,313	,600**	-,128
	p	,010	,003	,015	,001	,063	,024	,003	,283	,044	,001	,068	,073	,103	,032	,098	,001	,507
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
FYQ	Rho	,236	,292	,320	,172	,394*	,232	,178	,351*	,253	,187	,299	,198	,102	,053	,075	,317	,014
	p	,159	,079	,054	,309	,016	,167	,293	,033	,131	,267	,072	,239	,549	,754	,659	,056	,933
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
GEH	Rho	,351*	,361*	,257	,278	,291	,323*	,232	,209	,265	,327*	,290	,312*	,288	,112	,331*	,358*	-,157
	p	,019	,016	,092	,068	,055	,032	,130	,174	,082	,030	,056	,039	,058	,468	,028	,017	,307
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
IAEE	Rho	,345	,344	,205	,498*	,360	-,023	,322	,189	,054	,596**	,377	-,004	,427	,416	-,232	,592**	-,641**
	p	,126	,127	,372	,022	,109	,923	,155	,412	,817	,004	,092	,986	,054	,061	,312	,005	,002
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
INGL	Rho	,293	,295	,174	,401**	,125	,240	,290	-,031	,147	,417**	,226	,307*	,377*	,267	,176	,427**	-,382*
	p	,053	,052	,259	,007	,421	,116	,056	,844	,341	,005	,141	,042	,012	,080	,254	,004	,010
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
LCYL	Rho	,392**	,436**	,378*	,388**	,337*	,337*	,276	,314*	,349*	,451**	,228	,330*	,342*	,278	,269	,456**	-,191
	p	,008	,003	,011	,009	,025	,025	,070	,038	,020	,002	,136	,029	,023	,067	,077	,002	,214
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
MAT	Rho	,228	,274	,344*	,263	,267	,169	,263	,287	,304*	,244	,134	,064	,266	,060	,118	,295	,026
	p	,137	,072	,022	,084	,080	,273	,084	,059	,045	,110	,386	,679	,081	,701	,445	,052	,866
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
MUSI	Rho	,449*	,346	,224	,410*	,232	,343	,444*	-,051	,281	,346	,527**	,403*	,450*	,060	,066	,394*	,028
	p	,016	,072	,253	,030	,236	,074	,018	,795	,148	,071	,004	,033	,016	,761	,737	,038	,889
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
TIC	Rho	,446	,677*	,312	,721*	,082	,776*	,562	-,101	,385	,674*	,405	,681*	,585	-,190	,449	,703*	-,386
	p	,228	,045	,414	,028	,834	,014	,116	,796	,306	,047	,279	,043	,098	,625	,225	,035	,305
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
MAA	Rho	,298	,330*	,359*	,321	,290	,232	,330*	,280	,303	,290	,183	,136	,296	,017	,130	,367*	-,002

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
	P	,078	,050	,032	,056	,086	,173	,049	,098	,073	,086	,285	,427	,080	,921	,451	,028	,989
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36
MAAP	Rho	,494	,740*	,579	,146	,810*	,414	,174	,482	,671	,194	,485	,111	,432	,400	,085	,564	,075
	p	,213	,036	,132	,729	,015	,308	,680	,227	,069	,645	,224	,793	,285	,326	,842	,145	,861
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
15 NS	Rho	-,051	-,069	-,021	-,054	-,221	,221	,112	-,254	,183	-,209	-,197	,164	-,129	-,424**	-,019	,112	-,188
	p	,759	,682	,901	,746	,182	,181	,505	,124	,272	,208	,235	,325	,441	,008	,909	,503	,259
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
CMAT	Rho	-,866	-,866	-,866	-,866	1,000**	-,500	-,866	-,866	-,500	-,866	-1,000**	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	0,000
	p	,333	,333	,333	,333		,667	,333	,333	,667	,333		,333	,333	,333	,333	,333	1,000
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EDFI	Rho	,340*	,300	,235	,335*	,276	,065	,254	,271	,083	,387*	,235	,048	,358*	,440**	-,063	,149	,133
	p	,037	,067	,156	,040	,094	,699	,123	,100	,622	,016	,156	,773	,027	,006	,707	,372	,424
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
FYQ	Rho	-,050	-,015	-,090	,034	,079	-,150	,036	,053	-,262	,092	,165	-,077	,310	,551**	,072	-,300	,211
	p	,795	,938	,637	,858	,678	,430	,851	,782	,162	,629	,383	,688	,096	,002	,705	,108	,264
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
GEH	Rho	,165	,147	,056	,195	,199	-,046	,004	,158	-,032	,312	,182	-,085	,306	,409*	,111	,041	,039
	p	,328	,384	,743	,248	,237	,785	,981	,350	,850	,060	,282	,616	,066	,012	,514	,810	,821
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
IAEE	Rho	-,735*	-,528	-,727*	-,718*	-,249	-,436	-,680*	-,359	-,385	-,500	-,095	-,363	-,720*	-,253	-,380	-,519	-,202
	p	,024	,144	,027	,029	,518	,241	,044	,343	,307	,170	,807	,337	,029	,511	,313	,152	,603
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
INGL	Rho	,416*	,390*	,299	,363*	,390*	,188	,141	,324	,201	,459**	,391*	,067	,387*	,502**	,137	,210	,206
	p	,010	,017	,072	,027	,017	,266	,405	,050	,234	,004	,017	,694	,018	,002	,419	,213	,222
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
LCYL	Rho	,192	,181	,110	,204	,205	-,039	,107	,172	-,004	,263	,215	-,055	,215	,416*	,118	,079	,005
	p	,255	,284	,517	,226	,224	,817	,528	,309	,981	,115	,201	,747	,201	,011	,485	,643	,975
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
MAT	Rho	-,046	-,023	-,010	-,060	,243	-,254	-,022	,234	-,284	-,005	,278	-,162	,042	,457**	-,017	-,276	,320
	p	,786	,891	,952	,724	,148	,128	,899	,164	,088	,978	,096	,337	,806	,004	,921	,099	,053

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
TECN	Rho	,478	,495	,250	,373	,388	,099	,164	,162	,188	,463	,607*	,069	,605*	,563*	,151	,362	,007
	p	,098	,085	,410	,210	,190	,747	,591	,598	,539	,111	,028	,822	,028	,045	,623	,225	,981
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
MAA	Rho	,039	,060	,068	,064	,245	-,189	,056	,254	-,246	,143	,244	-,079	,123	,616**	,095	-,237	,326
	p	,839	,751	,720	,735	,192	,318	,767	,175	,189	,450	,194	,677	,516	,000	,619	,207	,079
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
NS	Rho	-,303	-,217	-,208	-,450	-,113	-,278	-,265	-,149	-,131	-,422	,026	-,253	,293	-,179	-,271	-,477	,122
	p	,428	,576	,591	,224	,772	,468	,490	,703	,738	,258	,947	,511	,445	,645	,481	,195	,755
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
16 RELI	Rho	1,000**	,400	,400	,200	-,949	,800	,800	-,600	,800	-,316	-,1,000**	,632	,200	-,400	-,200	,400	-,400
	p		,600	,600	,800	,051	,200	,200	,400	,200	,684		,368	,800	,600	,800	,600	,600
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17 NM	Rho	1,000**	1,000**	,500	1,000**	1,000**	,500	1,000**	1,000**	,500	1,000**	,866	,500	1,000**	,500	,866	,500	-,500
	p			,667			,667			,667		,333	,667		,667	,333	,667	,667
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
EPVA	Rho	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**		1,000**	1,000**
	p																	
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
IAEE	Rho	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**
	p																	
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
INGL	Rho	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,866	-,1,000**	-,866	-,866	-,866	-,500	-,866	,866
	p	,333	,333	,333	,333	,333	,333	,333	,333	,333	,333		,333	,333	,333	,667	,333	,333
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
TECN	Rho	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**
	p																	
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TIC	Rho	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,1,000**	-,1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,1,000**	1,000**	-,1,000**	1,000**	1,000**

EDAD		CI	IG PC	RR PC	VV PC	NN PC	EE PC	1 RV PC	2RN PC	3RE PC	4VV PC	5NN PC	6GE PC	7MA PC	8MV PC	9DE PC	EFICACIA	RA PC
	p																	
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
VET	Rho	-,866	-,866	0,000	-,866	-,866	0,000	-,866	-,866	0,000	-,866	-,500	0,000	-,866	0,000	-1,000**	0,000	0,000
	p	,333	,333	1,000	,333	,333	1,000	,333	,333	1,000	,333	,667	1,000	,333	1,000		1,000	1,000
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/78.pdf>

5.8.3.- Rendimiento académico y la inteligencia general por curso (OE8H4).

Debido a la longitud de los datos y aunque **sí que aparecen diferencias**, pero estas son muy débiles o la muestra es muy pequeña por lo que no permiten establecer conclusiones de correlación, los datos no se incluyen en manuscrito aunque están a disposición del lector en: <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/79bis.pdf>

5.8.4.- Rendimiento académico y la inteligencia general por el momento de repetición (OE8H5).

Los resultados de los datos obtenidos se encuentran en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/80bis.pdf>. **Sí que existen diferencias significativas entre estos grupos, aunque es débil.** Mientras que en el grupo de estudiantes que no han repetido, los datos indican que en casi todas las materias existe correlación directa positiva con la inteligencia general. En los grupos de repetidores no se muestra dicha correlación ni positiva ni negativa.

5.8.5.- Rendimiento académico y la inteligencia general por la tipología de necesidad específica de apoyo educativo (OE8H6).

Los resultados de los datos obtenidos se encuentran en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/81bis.pdf>. **Sí se aprecian diferencias entre los grupos dependiendo de la tipología de necesidad de apoyo educativo.** El grupo de alumnos sin necesidad de apoyo educativo presenta una correlación positiva entre el rendimiento académico y la inteligencia general pero dicha correlación muestra un Rho de Spearman bajo y próximo al 0. Mientras que los estudiantes de altas capacidades intelectuales muestran correlación positiva con Rho superiores a 0,5 que indican que la correlación es fuerte.

Por otro lado, se encuentran los grupos restantes que muestran una correlación fuerte negativa que indicarían que a mayor puntuación en las materias presentan peor nivel

de inteligencia, lo que nos puede dar una idea de que el ACNEE, el DEA/BRA o el TDAH, basan su buen rendimiento en otros factores que no son el CI, como puede ser su motivación, esfuerzo, etc. En futuras investigaciones se podría profundizar en las variables que influyen.

5.8.6.- Rendimiento académico y la inteligencia general por la tipología de situación sociofamiliar (OE8H7).

Los resultados de los datos obtenidos se encuentran en <https://www.juanfontanillas.com/doctorado/82bis.pdf>. **Sí se aprecian diferencias entre ambos grupos.** Mientras que en el grupo de padres sin separar se muestra una correlación positiva en la mayoría de las materias troncales, en el grupo de familias separadas aparece de manera esporádica en algunas materias troncales como Inglés o Lengua Castellana y Literatura. Aunque ambas presentan un coeficiente de correlación débil, que indica que quizás tienen afectados otros factores que influyen en el rendimiento: motivación, creatividad....

5.9.- Estudio del rendimiento académico y las relaciones sociales (OE9H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

Tabla 79

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H1)

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,131*	,192**	,014	,016
	p	,020	,001	,811	,779
	N	317	317	317	317
NM	Rho	,172**	-,268**	-,069	-,070
	p	,002	,000	,224	,217

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	317	317	317	317
BYGE	Rho	,063	-,165*	-,140	-,141
	p	,417	,032	,070	,068
	N	169	169	169	169
CCL	Rho	,260**	-,298**	-,014	-,012
	p	,006	,001	,887	,900
	N	112	112	112	112
CLEN	Rho	,073	-,581*	,328	,328
	p	,814	,037	,274	,274
	N	13	13	13	13
EDFI	Rho	,160**	-,232**	-,035	-,036
	p	,004	,000	,533	,522
	N	317	317	317	317
FR2	Rho	,064	-,244**	-,234**	-,232**
	p	,453	,004	,006	,006
	N	138	138	138	138
FYQ	Rho	,150*	-,229**	-,121*	-,119*
	p	,012	,000	,044	,047
	N	278	278	278	278
GEH	Rho	,185**	-,247**	-,129*	-,130*
	p	,001	,000	,025	,023
	N	302	302	302	302
IAEE	Rho	-,070	-,177	-,259*	-,259*
	p	,517	,099	,015	,015
	N	88	88	88	88
INGL	Rho	,148*	-,148**	-,008	-,010
	p	,010	,010	,891	,868
	N	302	302	302	302
LCYL	Rho	,154**	-,220**	-,083	-,084
	p	,007	,000	,152	,146
	N	302	302	302	302
MAT	Rho	,113	-,115*	-,024	-,026
	p	,050	,046	,675	,648
	N	302	302	302	302
MUSI	Rho	,110	-,212**	,008	,010
	p	,112	,002	,913	,880

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	210	210	210	210
RELI	Rho	-,015	-,172*	-,152	-,150
	p	,850	,034	,061	,064
	N	152	152	152	152
TCN	Rho	,055	-,123	-,350*	-,350*
	p	,762	,496	,046	,046
	N	33	33	33	33
VET	Rho	,157*	-,211**	-,051	-,052
	p	,048	,007	,523	,515
	N	160	160	160	160
MAA	Rho	,082	-,153*	-,138	-,139
	p	,291	,050	,076	,074
	N	166	166	166	166
MAAP	Rho	-,148	,439**	-,322	-,322
	p	,460	,004	,101	,101
	N	27	27	27	27

Sí existe correlación positiva y débil entre la nota media y el número de elecciones positivas, mientras que hay una correlación negativa y débil en la nota media y el número de rechazos, indicadores de acoso o problemas de convivencia. Pero al presentar un coeficiente de correlación inferior a ,4 se debe considerar débil y no permite establecer interpretaciones.

5.9.1.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por género (OE9H2).

En las tablas siguientes se presentan los resultados de la correlación bivariada entre el rendimiento académico y las elecciones sociométricas generales.

Tabla 80

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas generales (OE9H2) de los hombres

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,126	,161*	-,073	-,073
	p	,109	,039	,353	,353
	N	164	164	164	164
NM	Rho	,192*	-,233**	-,009	-,009
	p	,014	,003	,912	,912
	N	164	164	164	164
BYGE	Rho	,038	-,221*	-,132	-,132
	p	,722	,037	,216	,216
	N	89	89	89	89
CCL	Rho	,373**	-,119	,184	,184
	p	,004	,377	,171	,171
	N	57	57	57	57
CLEN	Rho	,143	-,824**		
	p	,714	,006		
	N	9	9	9	9
EDFI	Rho	,181*	-,236**	,030	,030
	p	,020	,002	,704	,704
	N	164	164	164	164
FR2	Rho	,046	-,193	-,249*	-,249*
	p	,718	,124	,046	,046
	N	65	65	65	65
FYQ	Rho	,176*	-,164	-,080	-,080
	p	,036	,051	,342	,342
	N	143	143	143	143
GEH	Rho	,194*	-,209**	-,084	-,084
	p	,015	,009	,298	,298
	N	156	156	156	156
IAEE	Rho	-,185	-,104	-,304*	-,304*
	p	,184	,459	,027	,027
	N	53	53	53	53
INGL	Rho	,173*	-,113	,044	,044

p	,031	,159	,587	,587
N	156	156	156	156

Tabla 81

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones

sociométricas general (OE9H2) de las mujeres

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,136	,180*	,133	,133
	p	,094	,026	,101	,101
	N	153	153	153	153
NM	Rho	,157	-,267**	-,145	-,145
	p	,053	,001	,074	,074
	N	153	153	153	153
CCL	Rho	,112	-,454**	-,242	-,242
	p	,417	,001	,075	,075
	N	55	55	55	55
EDFI	Rho	,130	-,225**	-,123	-,123
	p	,109	,005	,131	,131
	N	153	153	153	153
FR2	Rho	,087	-,253*	-,195	-,195
	p	,466	,031	,098	,098
	N	73	73	73	73
FYQ	Rho	,125	-,231**	-,169*	-,169*
	p	,149	,007	,050	,050
	N	135	135	135	135
GEH	Rho	,179*	-,229**	-,209*	-,209*
	p	,031	,006	,011	,011
	N	146	146	146	146
LCYL	Rho	,171*	-,234**	-,156	-,156
	p	,039	,004	,061	,061
	N	146	146	146	146
MAT	Rho	,202*	-,160	-,099	-,099
	p	,014	,054	,235	,235
	N	146	146	146	146

MUSI	Rho	,090	-,294**	-,017	-,017
	p	,375	,003	,865	,865
	N	100	100	100	100
VET	Rho	,115	-,253*	-,203	-,203
	p	,338	,032	,088	,088
	N	72	72	72	72

Para la comparación de las correlaciones entre hombres y mujeres, se van a comparar los resultados donde existe una correlación significativa con fuerza significativa (Un resultado de 0,4 o mayor en la prueba de Spearman). Los resultados muestran que hay una correlación muy alta entre los hombres que acuden a conocimiento de la lengua (CLEN) y no ser rechazados. Ocurre lo contrario con las matemáticas aplicadas MAAP, donde existe una correlación moderada entre MAAP y ser rechazados.

Por el lado de las mujeres, existe una correlación moderada entre las mujeres que acuden a conocimiento de las matemáticas (CMAT) y no ser rechazadas. Existe una correlación débil entre cultura clásica (CCL) y no ser rechazada.

Se puede concluir que existen diferencias entre géneros en la correlación del rendimiento académico y las elecciones sociométricas generales.

5.9.2.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por edad (OE9H3).

En la tablas siguientes se pueden ver los resultados de las correlaciones bivariadas del rendimiento académico por materias y las elecciones sociométricas generales de los estudiantes con 12, 13, 14, 15 y 16 años de edad, respectivamente.

Tabla 82

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 12 años

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
INGL	Rho	,226*	-,121	,186	,186
	p	,043	,281	,096	,096
	N	81	81	81	81
LCYL	Rho	,231*	-,053	,039	,039
	p	,038	,640	,728	,728
	N	81	81	81	81
MAT	Rho	,291**	-,093	,119	,119
	p	,008	,407	,290	,290
	N	81	81	81	81

Tabla 83

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 13 años

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,250**	,209*	,145	,145
	p	,008	,028	,130	,130
	N	111	111	111	111
NM	Rho	,226*	-,302**	-,200*	-,200*
	p	,017	,001	,036	,036
	N	111	111	111	111
CCL	Rho	,386*	-,571**	-,117	-,117
	p	,035	,001	,538	,538
	N	30	30	30	30
EDFI	Rho	,187*	-,156	-,140	-,140
	p	,050	,103	,142	,142
	N	111	111	111	111
FR2	Rho	-,011	-,324*	-,284*	-,284*
	p	,940	,018	,039	,039
	N	53	53	53	53
FYQ	Rho	,228*	-,325**	-,280**	-,280**
	p	,018	,001	,003	,003
	N	108	108	108	108
GEH	Rho	,181	-,332**	-,216*	-,216*
	p	,061	,000	,025	,025
	N	108	108	108	108
IAEE	Rho	,094	-,194	-,328*	-,328*
	p	,534	,198	,026	,026
	N	46	46	46	46
INGL	Rho	,204*	-,166	-,058	-,058
	p	,035	,086	,552	,552
	N	108	108	108	108
LCYL	Rho	,252**	-,280**	-,220*	-,220*
	p	,008	,003	,022	,022

	N	108	108	108	108
MAT	Rho	,098	-,235*	-,138	-,138
	p	,314	,014	,153	,153
	N	108	108	108	108
MUSI	Rho	,219	-,247*	-,254*	-,254*
	p	,055	,030	,026	,026
	N	77	77	77	77
RELI	Rho	,009	-,016	-,301*	-,301*
	p	,947	,901	,016	,016
	N	63	63	63	63
MAAP	Rho	-1,000**	,500		
	p		,667		
	N	3	3	3	3

Tabla 84

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 14 años

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	,215	,381**	-,182	-,182
	p	,096	,002	,159	,159
	N	61	61	61	61
NM	Rho	-,034	-,478**	,134	,134
	p	,795	,000	,302	,302
	N	61	61	61	61
EDFI	Rho	,093	-,323*	,159	,159
	p	,476	,011	,222	,222
	N	61	61	61	61
EPVA	Rho	-,273	-,419*		
	p	,112	,012		
	N	35	35	35	35
FR2	Rho	-,023	-,620*	-,259	-,259
	p	,933	,010	,333	,333

	N	16	16	16	16
FYQ	Rho	-,174	-,367*	-,007	-,007
	p	,277	,018	,966	,966
	N	41	41	41	41
GEH	Rho	-,027	-,418**	,006	,006
	p	,850	,002	,964	,964
	N	51	51	51	51
INGL	Rho	-,122	-,306*	,057	,057
	p	,393	,029	,689	,689
	N	51	51	51	51
MUSI	Rho	,106	-,472**	,211	,211
	p	,558	,006	,237	,237
	N	33	33	33	33
VET	Rho	,159	-,382*	,079	,079
	p	,301	,011	,608	,608
	N	44	44	44	44

Tabla 85

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 15 años

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,067	,036	,324*	,324*
	p	,640	,801	,020	,020
	N	51	51	51	51
NM	Rho	,141	-,047	-,358**	-,358**
	p	,323	,745	,010	,010
	N	51	51	51	51
ECON	Rho	-1,000**	1,000**	-1,000**	-1,000**
	p				
	N	2	2	2	2
EDFI	Rho	,179	-,257	-,331*	-,331*
	p	,210	,069	,018	,018

	N	51	51	51	51
GEH	Rho	,175	,117	-,423**	-,423**
	p	,230	,422	,002	,002
	N	49	49	49	49
LATIN	Rho	-1,000**	1,000**	-1,000**	-1,000**
	p				
	N	2	2	2	2
MAT	Rho	,089	-,052	-,414**	-,414**
	p	,541	,724	,003	,003
	N	49	49	49	49
MAA	Rho	,183	-,086	-,403*	-,403*
	p	,265	,603	,011	,011
	N	39	39	39	39

Tabla 86

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H3) de las personas con 16 años

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
FYQ	Rho	-,178	-,744*		
	p	,672	,034		
	N	8	8	8	8

Se omite la tabla con las personas de 17 años por ser la muestra demasiado pequeña. A los 12 años no hay ninguna correlación significativa con suficiente fuerza como para ser establecida. A los 13 años hay una correlación débil entre la cultura clásica y el no ser rechazado. Existen otras correlaciones significativas en esta edad, pero o no tienen fuerza suficiente o la muestra de casos es muy baja.

A los 14 años existe una correlación débil entre la nota media y el rechazo. A una mayor nota media es menos probable ser rechazado a los 14 años. A esta edad también existe una correlación débil entre la educación plástica y no ser rechazado, una correlación

moderada entre francés y no ser rechazado, una correlación débil entre geografía e historia y no ser rechazado, y finalmente una correlación débil entre música y no ser rechazado. Estas últimas correlaciones constituyen la verdaderamente importante, la de la nota media y el rechazo.

A los 15 años hay una correlación negativa débil entre matemáticas y sufrir problemas familiares, al igual que entre las matemáticas y el acoso. Es decir, cuanto menor sea la nota en matemáticas es más probable que la persona sufra acoso u problemas familiares. Sucede lo mismo con la nota de geografía e historia, y el acoso y problemas familiares. También entre las matemáticas académicas, y el acoso y problemas familiares. Existe una correlación positiva débil entre ser elegido para juntarse y la asignatura de Tecnología de la Información y Comunicación (TIC). Esto significa que una mayor nota en esta asignatura está relacionado con una mayor probabilidad de ser escogido.

A los 16 años hay que tener en cuenta el tamaño más limitado de la muestra, pero las correlaciones significativas apuntan en la misma dirección que los resultados de a los 15 años. Solo resulta significativa la correlación entre no ser elegido y una menor nota en física y química.

5.9.3.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por su curso (OE9H4).

En las tablas 68, 69, 70 y 71 se pueden ver los resultados de la correlación bivariada del rendimiento académico por materias y las elecciones sociométricas generales de las personas de primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO, respectivamente.

Tabla 87

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de primero de la ESO

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NM	Rho	,182	-,207*	,013	,013

	p	,059	,032	,892	,892
	N	108	108	108	108
CCL	Rho	,201*	-,220*	-,038	-,038
	p	,039	,024	,696	,696
	N	106	106	106	106
EDFI	Rho	,172	-,206*	,048	,048
	p	,075	,032	,618	,618
	N	108	108	108	108
LCYL	Rho	,202*	-,117	-,013	-,013
	p	,040	,238	,895	,895
	N	104	104	104	104
MAT	Rho	,209*	-,167	,016	,016
	p	,033	,090	,872	,872
	N	104	104	104	104
MUSI	Rho	,031	-,220*	,039	,039
	p	,752	,023	,693	,693
	N	107	107	107	107

Tabla 88

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H1) de las personas de segundo de la ESO

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,042	,264**	,072	,072
	p	,638	,003	,428	,428
	N	125	125	125	125
NM	Rho	,150	-,335**	-,055	-,055
	p	,094	,000	,544	,544
	N	125	125	125	125
CLEN	Rho	1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
CMAT	Rho	1,000**	-,866		
	p		,333		
	N	3	3	3	3

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
EDFI	Rho	,155	-,183*	-,072	-,072
	p	,084	,041	,423	,423
	N	125	125	125	125
EPVA	Rho	-,055	-,282*	,128	,128
	p	,654	,018	,293	,293
	N	70	70	70	70
FYQ	Rho	,202*	-,281**	-,185*	-,185*
	p	,031	,002	,047	,047
	N	115	115	115	115
GEH	Rho	,104	-,307**	-,055	-,055
	p	,271	,001	,562	,562
	N	115	115	115	115
IAEE	Rho	-,091	-,194	-,267*	-,267*
	p	,463	,116	,029	,029
	N	67	67	67	67
LCYL	Rho	,126	-,234*	-,105	-,105
	p	,178	,012	,264	,264
	N	115	115	115	115
MUSI	Rho	,180	-,291*	-,040	-,040
	p	,126	,012	,736	,736
	N	73	73	73	73
VET	Rho	,101	-,386**		
	p	,426	,002		
	N	64	64	64	64

Tabla 89

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de tercero de la ESO

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
ECON	Rho	,112	-,880*	-,367	-,367
	p	,833	,021	,474	,474

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	6	6	6	6
EDFI	Rho	,330*	-,199	-,162	-,162
	p	,037	,218	,318	,318
	N	40	40	40	40
GEH	Rho	,378*	-,150	-,302	-,302
	p	,018	,363	,061	,061
	N	39	39	39	39
MAAP	Rho	-,123	,590*	-,419	-,419
	p	,676	,026	,136	,136
	N	14	14	14	14

Tabla 90

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H4) de las personas de cuarto de la ESO

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
ECON	Rho	-1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
EDFI	Rho	,255	-,369*	-,255	-,255
	p	,095	,014	,095	,095
	N	44	44	44	44
LATIN	Rho	-1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2

Respecto a 1º de la ESO, las correlaciones significativas no tienen la fuerza suficiente como para ser consideradas. Respecto a 2º de la ESO, sucede lo mismo, las correlaciones significativas no tienen la fuerza suficiente como para ser consideradas. Respecto a 3º de la ESO, existen dos correlaciones significativas, pero hay que tener en

cuenta que el número de casos (N) es bajo en ambas. La primera apunta a que un resultado alto en economía está fuertemente correlacionado con no ser rechazado. Por otro lado, un alto resultado en matemáticas aplicadas está moderadamente correlacionado con ser rechazado. Finalmente, respecto a 4º de la ESO, las correlaciones significativas tienen un número extremadamente bajo de casos ($N < 2$), por lo que no pueden ser siquiera considerados.

5.9.4.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por momento de repetición (OE9H5).

Se presenta en las tablas siguientes la correlación bivariada del rendimiento académico por materias y las elecciones sociométricas generales de las personas no repetidoras, repetidoras en la educación primaria y repetidoras en la educación secundaria, respectivamente. Se ha estudiado también a las personas repetidoras tanto en la educación secundaria como en la primaria, pero el número de casos es extremadamente bajo, por lo que se han excluido.

Tabla 91

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas no repetidoras

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,114	,135*	,021	,021
	p	,054	,023	,726	,726
	N	284	284	284	284
NM	Rho	,161**	-,243**	-,086	-,086
	p	,006	,000	,148	,148
	N	284	284	284	284
BYGE	Rho	,090	-,161*	-,155	-,155
	p	,258	,042	,051	,051
	N	159	159	159	159
CCL	Rho	,148	-,251**	-,048	-,048
	p	,132	,010	,624	,624

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	105	105	105	105
EDFI	Rho	,131*	-,216**	-,052	-,052
	p	,027	,000	,385	,385
	N	284	284	284	284
EPVA	Rho	,070	-,201*	-,089	-,089
	p	,467	,035	,356	,356
	N	110	110	110	110
FR2	Rho	,064	-,234**	-,232**	-,232**
	p	,453	,006	,006	,006
	N	138	138	138	138
FYQ	Rho	,161**	-,205**	-,133*	-,133*
	p	,009	,001	,030	,030
	N	266	266	266	266
GEH	Rho	,178**	-,232**	-,138*	-,138*
	p	,003	,000	,020	,020
	N	283	283	283	283
IAEE	Rho	,018	-,226	-,250*	-,250*
	p	,881	,052	,031	,031
	N	75	75	75	75
INGL	Rho	,154**	-,139*	-,003	-,003
	p	,009	,020	,953	,953
	N	283	283	283	283
LCYL	Rho	,154**	-,190**	-,087	-,087
	p	,009	,001	,145	,145
	N	283	283	283	283
MAT	Rho	,114	-,128*	-,012	-,012
	p	,055	,032	,838	,838
	N	283	283	283	283
MUSI	Rho	,073	-,190**	-,023	-,023
	p	,313	,008	,752	,752
	N	191	191	191	191
RELI	Rho	-,049	-,155	-,185*	-,185*
	p	,560	,065	,028	,028
	N	142	142	142	142
VET	Rho	,233**	-,223**	-,008	-,008
	p	,005	,008	,921	,921
	N	142	142	142	142

Tabla 92

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas que han repetido en la educación primaria

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
EDFI	Rho	,427	-,613*		
	p	,128	,020		
	N	14	14	14	14
FYQ	Rho	-1,000**			
	p				
	N	2	2	2	2
IAEE	Rho	-,900*	,872		
	p	,037	,054		
	N	5	5	5	5
RELI	Rho	,833	-1,000**		
	p	,167			
	N	4	4	4	4

Tabla 93

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas que han repetido en la educación secundaria

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
BYGE	Rho	-1,000**			
	p				

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	2	2	2	2
EDFI	Rho	,427	-,613*		
	p	,128	,020		
	N	14	14	14	14
FYQ	Rho	-1,000**			
	p				
	N	2	2	2	2
TIC	Rho	1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
MAA	Rho	1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
MAAP	Rho	,897**	,395	-,514	-,514
	p	,002	,333	,193	,193
	N	8	8	8	8

Respecto a las personas que no han repetido curso, existen muchas variables con significación, pero ninguna es lo suficientemente fuerte como para establecer una correlación. Respecto a las personas que han suspendido en la etapa de primaria, se han encontrado correlaciones significativas. Las personas con una mejor nota en educación física que han repetido en primaria es menos probable que sean rechazadas. Esta correlación es moderada. La otra de las correlaciones significativas es que, una mayor nota en educación física está muy fuertemente correlacionado con no ser rechazado, aunque hay que anotar que el número de casos es bastante bajo (N=5).

Respecto a las personas que han repetido en la ESO, existe una correlación moderada entre el número de suspensos y el ser elegido. A mayor número de suspensos es más probable que sean escogidos. Esta correlación se replica de manera fuerte con la nota de matemáticas aplicadas. También se produce una correlación significativa moderada

entre la nota de biología y geología y ser escogido. Una mayor nota hace que sea menos probable ser escogido. Se da exactamente el mismo caso con la educación plástica.

5.9.5.-Rendimiento académico y estudiantes agrupados por necesidad de apoyo educativo (OE9H6).

Se presenta en las tablas siguientes la correlación bivariada del rendimiento académico por materias y las elecciones sociométricas generales de las personas sin categoría ATDI, con altas capacidades intelectuales, con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje/bajo rendimiento académico, y con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, respectivamente.

Tabla 94

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas sin categoría ATDI

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,160**	,121*	-,016	-,016
	p	,008	,048	,792	,792
	N	270	270	270	270
NM	Rho	,229**	-,209**	-,055	-,055
	p	,000	,001	,370	,370
	N	270	270	270	270
BYGE	Rho	,123	-,158	-,167*	-,167*
	p	,133	,053	,040	,040
	N	151	151	151	151
CCL	Rho	,304**	-,185	-,007	-,007
	p	,003	,076	,947	,947
	N	93	93	93	93
EDFI	Rho	,180**	-,187**	-,010	-,010
	p	,003	,002	,873	,873
	N	270	270	270	270
EPVA	Rho	,113	-,217*	-,081	-,081
	p	,238	,022	,396	,396

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	N	111	111	111	111
FR2	Rho	,147	-,199*	-,255**	-,255**
	p	,104	,027	,004	,004
	N	123	123	123	123
FYQ	Rho	,223**	-,162*	-,112	-,112
	p	,000	,011	,082	,082
	N	243	243	243	243
GEH	Rho	,222**	-,186**	-,115	-,115
	p	,000	,003	,063	,063
	N	262	262	262	262
INGL	Rho	,198**	-,088	,053	,053
	p	,001	,155	,394	,394
	N	262	262	262	262
LCYL	Rho	,211**	-,144*	-,044	-,044
	p	,001	,020	,475	,475
	N	262	262	262	262
MAT	Rho	,143*	-,083	,014	,014
	p	,020	,183	,827	,827
	N	262	262	262	262
MUSI	Rho	,180*	-,194*	-,040	-,040
	p	,017	,010	,597	,597
	N	175	175	175	175
TIC	Rho	,330*	,088	-,159	-,159
	p	,043	,601	,341	,341
	N	38	38	38	38
VET	Rho	,217*	-,243**	-,023	-,023
	p	,012	,005	,793	,793
	N	134	134	134	134
MAA	Rho	,146	-,150	-,205*	-,205*
	p	,075	,066	,012	,012
	N	150	150	150	150
MAAP	Rho	-,265	,507*		
	p	,259	,022		
	N	20	20	20	20

Tabla 95

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) de las personas con altas capacidades intelectuales

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
CCL	Rho	-1,000**	-,943		
	p		,057		
	N	4	4	4	4
INGL	Rho	-,029	-,820**	-,366	-,366
	p	,932	,002	,269	,269
	N	11	11	11	11
MUSI	Rho	-,830*	-,438	,184	,184
	p	,011	,277	,663	,663
	N	8	8	8	8

Tabla 96

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,200	,894*		
	p	,747	,041		
	N	5	5	5	5
BYGE	Rho	-1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
CCL	Rho	1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
EPVA	Rho	1,000**			

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	p				
	N	2	2	2	2
FR2	Rho	-1,000**			
	p				
	N	2	2	2	2
VET	Rho	-1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
MAAP	Rho	1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2

Tabla 97

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico (DEA/BRA)

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NM	Rho	-,146	-,525*	-,365	-,365
	p	,589	,037	,165	,165
	N	16	16	16	16
CLEN	Rho	-1,000**	-1,000**		
	p				
	N	3	3	3	3
EPVA	Rho	-,853*	-,105	,632	,632
	p	,031	,843	,178	,178
	N	6	6	6	6
MUSI	Rho	-,005	-,844**		
	p	,988	,001		
	N	11	11	11	11

Tabla 98

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
TIC	Rho	-1,000**	1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2

Entre las personas no clasificadas, se dan muchas significaciones, pero solamente una de ellas es lo suficiente fuerte como para tratarse de una correlación. Sacar una alta nota en matemáticas aplicadas se correlaciona con ser rechazado de forma débil. Respecto a las personas con altas capacidades intelectuales, solamente se puede considerar relevante que una alta nota en inglés está fuertemente correlacionada con no ser rechazado.

Respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, hay una correlación significativa fuerte entre el número de asignaturas suspendidas y el ser rechazado. Respecto al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico, una mayor nota media está tiene una correlación significativa débil con ser rechazado menos. También existe una correlación significativa fuerte entre la nota de la asignatura de música y ser rechazado menos, cuanto más alta es la nota menos se es rechazado. Finalmente, respecto a los alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, ninguna correlación es significativamente estadística.

5.9.6.- Rendimiento académico y estudiantes agrupados por situación intrafamiliar (OE9H7).

En las tablas 80 y 81 se presentan las correlaciones bivariadas del rendimiento académico por materias y las elecciones sociométricas generales de los alumnos con padres no separados y separados, respectivamente.

Tabla 99

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con padres no separados

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
NS	Rho	-,161**	,155**	,028	,028
	p	,008	,010	,641	,641
	N	275	275	275	275
NM	Rho	,180**	-,239**	-,084	-,084
	p	,003	,000	,163	,163
	N	275	275	275	275
CCL	Rho	,235*	-,265**	-,016	-,016
	p	,019	,008	,876	,876
	N	100	100	100	100
EDFI	Rho	,153*	-,212**	-,043	-,043
	p	,011	,000	,478	,478
	N	275	275	275	275
EPVA	Rho	,052	-,199*	-,101	-,101
	p	,589	,035	,288	,288
	N	112	112	112	112
FR2	Rho	,095	-,267**	-,243**	-,243**
	p	,296	,003	,007	,007
	N	124	124	124	124
FYQ	Rho	,145*	-,193**	-,137*	-,137*
	p	,023	,002	,032	,032
	N	246	246	246	246
GEH	Rho	,182**	-,205**	-,149*	-,149*

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
	p	,003	,001	,016	,016
	N	264	264	264	264
IAEE	Rho	-,076	-,132	-,302**	-,302**
	p	,524	,265	,009	,009
	N	73	73	73	73
INGL	Rho	,156*	-,130*	-,012	-,012
	p	,011	,035	,848	,848
	N	264	264	264	264
LCYL	Rho	,171**	-,166**	-,097	-,097
	p	,005	,007	,116	,116
	N	264	264	264	264
MUSI	Rho	,090	-,235**	,000	,000
	p	,232	,002	,998	,998
	N	178	178	178	178
RELI	Rho	-,025	-,146	-,189*	-,189*
	p	,772	,092	,028	,028
	N	135	135	135	135
VET	Rho	,161	-,230**	-,061	-,061
	p	,059	,007	,482	,482
	N	137	137	137	137
MAAP	Rho	-,230	,720**	-,354	-,354
	p	,303	,000	,106	,106
	N	22	22	22	22

Tabla 100

Correlación bivariada del rendimiento académico (por materias) y las elecciones sociométricas general (OE9H5) del alumnado con padres separados

		Le eligen para juntarse	No quieren juntarse con él/ella	Dicen que sufre acoso	Dicen que tiene problemas de convivencia
ECON	Rho	1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
EDFI	Rho	,210	-,373*	-,073	-,073

	p	,183	,015	,648	,648
	N	42	42	42	42
LATIN	Rho	1,000**	-1,000**		
	p				
	N	2	2	2	2
TIC	Rho	,753*	,219		
	p	,031	,603		
	N	8	8	8	8

Respecto a los alumnos con padres no separados, la única significación suficientemente fuerte para tratarse de una correlación es la de la nota en matemáticas aplicadas con el rechazo. Existe una correlación moderada entre sacar una alta nota en esta asignatura y no quererse juntar con esa persona que ha sacado la nota. Respecto a los alumnos con padres separados, la única correlación es que una alta nota en TIC está moderadamente correlacionado con ser elegido para juntarse.

5.10.- Estudio de la inteligencia general y las relaciones sociales (OE10H1).

La correlación entre las variables se calculó con el Rho de Spearman al no cumplirse la normalidad en las pruebas realizadas a la muestra.

El análisis de datos obtenidos indica que no existe correlación entre la inteligencia general y el análisis sociométrico. Se interpreta la relación, únicamente en las variables analizadas donde se aprecia significación interpretable.

5.10.1.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género (OE10H2).

No se ha encontrado ninguna correlación significativa cuando la correlación con la inteligencia general ha sido estudiada con los estudiantes agrupados por género.

5.10.2.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por edad (OE10H3).

No se ha encontrado ninguna correlación significativa cuando la correlación con la inteligencia general ha sido estudiada con los estudiantes agrupados por edad.

5.10.3.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso (OE10H4).

Sólamente se dan dos significaciones con fuerza necesaria para ser correlaciones, ambas en tercero de la ESO. La primera es que un alto resultado en el encaje de figuras (6GE PC) está débilmente correlacionado con no ser rechazado. La segunda es que un alto resultado en la memoria visual ortográfica está débilmente correlacionado con si ser rechazado.

5.10.4.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su momento de repetición (OE10H5).

No se ha encontrado ninguna correlación significativa lo suficientemente fuerte cuando la correlación con la inteligencia general ha sido estudiada con los estudiantes agrupados por su momento de repetición

5.10.5.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y las elecciones sociométricas por la necesidad específica de apoyo educativo (OE10H6).

Sí existen diferencias significativas. Mientras que el grupo de estudiantes sin necesidad de apoyo educativo, el de altas capacidades y el de ACNEE no presentan correlación. El grupo de DEA/BRA presenta correlación fuerte positiva entre el Coeficiente Intelectual ($Rho=,587$), Inteligencia General ($Rho=,517$) y Factor Numérico ($Rho=,565$) con el número de elecciones positivas, y también presenta correlación fuerte negativa entre rechazos y eficacia ($Rho=-,571$), lo que se debe interpretar como que el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico cuanto más nivel de inteligencia, es elegido por un mayor número de personas y cuanto mayor es

su eficacia, menor es el rechazo. Por el contrario, el grupo TDAH presenta correlación negativa entre el factor de Razonamiento ($Rho=-,499$) y el número de elecciones de estudiante que sufre acoso ($Rho=-,499$) o de creador de problemas de convivencia ($Rho=-,499$), lo que implicaría que, en el grupo de estudiantes con TDAH, cuanto mayor sea su nivel de razonamiento, menor número de selecciones como estudiante que sufre acoso o que crea problemas de convivencia. De esta situación se puede inferir que un porcentaje alto de alumnado con diagnóstico de TDAH pero que presentan buen razonamiento, no presentarán problemas conductuales.

En la siguiente tabla se hace un resumen de las diferencias significativas.

Tabla 101

Diferencias en la correlación entre la inteligencia general y las relaciones sociométricas de acuerdo a la necesidad específica de apoyo educativo

ACNEAE grupo			Le eligen	Le rechazan
DEA/BRA	CI	Rho	,587*	-,421
		p	,013	,093
		N	17	17
	IG PC	Rho	,517*	-,476
		p	,033	,053
		N	17	17
	RR PC	Rho	,349	-,260
		p	,170	,313
		N	17	17
NN PC	Rho	,565*	-,077	
	p	,018	,769	
	N	17	17	
EFI CA CIA	Rho	,356	-,571*	
	p	,176	,021	
	N	16	16	

ACNEAE grupo			Sufre acoso	Problemas convivencia
TDAH	CI	Rho	-,379	-,379
		p	,148	,148
		N	16	16
	IG PC	Rho	-,408	-,408
		p	,117	,117
		N	16	16
	RR PC	Rho	-,499*	-,499*
		p	,049	,049
		N	16	16
NN PC	Rho	-,280	-,280	
	p	,294	,294	
	N	16	16	
EFI CAC IA	Rho	,147	,147	
	p	,587	,587	
	N	16	16	

Debido a la longitud de los datos solo se han presentado los pertinentes, pudiendo consultar tabla completa en

<https://www.juanfontanillas.com/doctorado/101.pdf>

5.10.6.- Estudio de la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su situación intrafamiliar (OE10H7).

Solamente se dan dos significaciones con fuerza necesaria para ser correlaciones, ambas en el caso de los padres separados. Una mayor eficacia está correlacionada débilmente con un menor rechazo, mientras que una mayor rapidez está correlacionada débilmente con un mayor rechazo.

5.11. Contraste de hipótesis

Tabla 102

Contraste de hipótesis resumen

Hipótesis	Decisión
Objetivo específico 1 (OE1)	
Hipótesis 1 (OE1H1): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.	Se rechaza
Hipótesis 2 (OE1H2): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE1H3): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE1H4): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE1H5): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE1H6): El EQ y sus componentes presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.	Se rechaza
Objetivo específico 2 (OE2)	
Hipótesis 1 (OE2H1): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el género de los estudiantes.	Se acepta

Hipótesis 2 (OE2H2): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la edad de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE2H3): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el curso de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE2H4): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE2H5): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE2H6): El rendimiento académico en cada materia presenta diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.	Se acepta
Objetivo específico 3 (OE3)	
Hipótesis 1 (OE3H1): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.	Se rechaza
Hipótesis 2 (OE3H2): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE3H3): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE3H4): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE3H5): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE3H6): Las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.	Se rechaza
Objetivo específico 4 (OE4)	

Hipótesis 1 (OE4H1): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el género de los estudiantes.	Se rechaza
Hipótesis 2 (OE4H2): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la edad de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE4H3): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el curso de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE4H4): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la etapa repetida de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE4H5): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según el tipo de necesidad específica de apoyo educativo de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE4H6): Las puntuaciones obtenidas en la prueba de inteligencia general presentan diferencias significativas según la situación familiar de los padres y madres de los estudiantes.	Se acepta
Objetivo específico 5 (OE5)	
Hipótesis 1 (OE5H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 2 (OE5H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por género.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE5H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por su edad.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE5H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por curso.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE5H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se acepta

Hipótesis 6 (OE5H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta
Hipótesis 7 (OE5H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	Se acepta
Objetivo específico 6 (OE6)	
Hipótesis 1 (OE6H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 2 (OE6H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por género.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE6H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su edad.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE6H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su curso.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE6H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE6H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta
Hipótesis 7 (OE6H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	
Objetivo específico 7 (OE7)	
Hipótesis 1 (OE7H1): Existe correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 2 (OE7H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.	Se rechaza

Hipótesis 3 (OE7H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE7H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.	Se rechaza
Hipótesis 5 (OE7H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se rechaza
Hipótesis 6 (OE7H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta
Hipótesis 7 (OE7H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia emocional y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	Se rechaza

Objetivo específico 8 (OE8)

Hipótesis 1 (OE8H1): Existe correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes.	Se acepta
Hipótesis 2 (OE8H2): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por género.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE8H3): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su edad.	Se rechaza
Hipótesis 4 (OE8H4): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por su curso.	Se rechaza
Hipótesis 5 (OE8H5): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE8H6): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta

Hipótesis 7 (OE8H7): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y la inteligencia general (y sus componentes) de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	Se rechaza
---	------------

Objetivo específico 9 (OE9)

Hipótesis 1 (OE9H1): Existe correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes.	Se rechaza
Hipótesis 2 (OE9H2): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.	Se acepta
Hipótesis 3 (OE9H3): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.	Se acepta
Hipótesis 4 (OE9H4): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE9H5): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se acepta
Hipótesis 6 (OE9H6): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta
Hipótesis 7 (OE9H7): Existen diferencias en la correlación entre el rendimiento académico y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	Se acepta

Objetivo específico 10 (OE10)

Hipótesis 1 (OE10H1): Existe correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes.	Se rechaza
Hipótesis 2 (OE10H2): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por género.	Se rechaza
Hipótesis 3 (OE10H3): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su edad.	Se rechaza

Hipótesis 4 (OE10H4): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por su curso.	Se acepta
Hipótesis 5 (OE10H5): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por el momento de repetición.	Se rechaza
Hipótesis 6 (OE10H6): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la necesidad específica de apoyo educativo.	Se acepta
Hipótesis 7 (OE10H7): Existen diferencias en la correlación entre la inteligencia general (y sus componentes) y el análisis sociométrico de los estudiantes agrupados por la tipología de situación sociofamiliar.	Se acepta

ESTUDIO2: Evaluación del programa desarrollado de la materia de Inteligencia Emocional, Social y Creativa en los estudiantes de 1º de la ESO. Estudio experimental.

Capítulo 6

Diseño y metodología de la investigación para el Estudio 2.

En este capítulo se desarrolla un estudio cuasiexperimental con grupo de control en los estudiantes de 1º de la ESO que cursan la materia de Libre Configuración Autonómica de Educación Emocional, Social y Creativa y el resto de estudiantes del grupo clase.

6.1.- Planteamiento del problema.

De acuerdo con los criterios para plantear un problema de investigación planteados por Kerlinger y Lee (2002, p. 23), podríamos concretar nuestra pregunta de investigación en:

¿Es posible una mejora en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y social de los estudiantes que cursan la materia de Educación Emocional, Social y Creativa?

6.2.- Objetivos e hipótesis de la segunda fase de investigación

Con los planteamientos anteriores, esta segunda parte de la investigación nace con una finalidad general que formulamos a continuación:

6.2.1.- Objetivo general del Estudio 2.

- OG2: Comprobar el efecto de una intervención didáctica en la mejora de inteligencia emocional, del rendimiento académico y en las relaciones sociales de

los estudiantes de un centro educativo, tras cursar la asignatura Educación Emocional, Social y Creativa (EESC).

6.2.2.- Objetivos específicos.

- Objetivo específico 11 (OE11): Constatar la igualdad de condiciones experimentales en la situación inicial en las variables dependientes, entre los estudiantes del grupo experimental y grupo de control.
- Objetivo específico 12 (OE12): Comprobar el efecto de la intervención didáctica sobre los cambios en el nivel de inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes, en función de haber cursado la materia de EESC o no.
- Objetivo específico 13 (OE13): Comprobar el efecto de la intervención sobre el nivel en la variable relaciones sociales, en función de haber cursado la materia de EESC o no.

6.3.- Hipótesis.

Partiendo de los anteriores objetivos, planteamos las siguientes hipótesis experimentales:

- Objetivo específico 11 (OE11).
 - Hipótesis 1 (OE11H1): No existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en la situación pretest en las variables analizadas.
- Objetivo específico 12 (OE12).
 - Hipótesis 1 (OE12H1): En el grupo experimental y en el grupo control, existen diferencias significativas a favor del posttest frente al pretest y no en

el control, en relación con las puntuaciones obtenidas en la escala de evaluación de la inteligencia emocional y sus componentes.

- Hipótesis 2 (OE12H2): En el grupo experimental y en el grupo control, existen diferencias significativas a favor del posttest frente al pretest y no en el control, en relación con las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico de cada asignatura
- Hipótesis 3 (OE12H3): Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en la escala de evaluación de la inteligencia emocional en el posttest.
- Hipótesis 4 (OE12H4): Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico de cada asignatura en el posttest.
- Objetivo específico 13 (OE13).
 - Hipótesis 1 (OE13H1): En el grupo experimental y en el grupo control, existen diferencias significativas a favor del posttest frente al pretest y no en el grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en relación con las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico entre el momento del posttest.
 - Hipótesis 2 (OE13H2): Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico entre el momento del pretest y el posttest.

6.4.- Diseño de la investigación en el estudio 2.

6.4.1.- Selección del diseño metodológico del estudio 2.

De acuerdo con las hipótesis y a los objetivos presentados, para evaluar el impacto de la intervención en la materia de Educación Emocional Social y Creativa descrita en el capítulo 3 de este documento, se ha optado por seleccionar un diseño cuasiexperimental con grupo de control y medida pre-postest.

Se ha optado por un diseño de intervención medio-alto (Chacón & López, 2008) de tipo cuasiexperimental PRE-POST con grupo de control (Kerlinger & Lee, 2002). El tratamiento queda justificado por las características del muestreo no aleatorio con la totalidad del alumnado de 1º de la ESO del centro. Los grupos experimental y control quedan definidos por la matrícula que realizan libremente los estudiantes: aquellos que eligen la nueva materia (EESC), en el grupo experimental, y el resto de estudiantes matriculados en primer curso de ESO del centro encajarían en el grupo control.

Para nuestra investigación se establecen mediciones de los componentes de inteligencia emocional y análisis sociométrico antes de inicio de las asignaturas (pretest, O_1) y finalizadas las asignaturas (postest, O_2), tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, por lo que consideramos como el elemento diferenciador la aplicación de la materia de EESC.

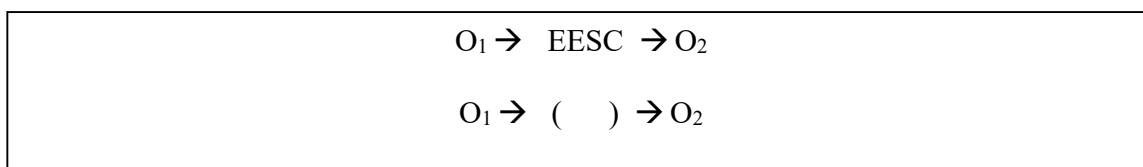


Figura 12. Modelo de diseño cuasiexperimental PRE-POSTest con grupo de control.

El método que se ha utilizado está encaminado a comprobar si la implantación de una materia EESC produce cambios en la IE autopercebida, el rendimiento y la socialización de los estudiantes a los que se dirige, tal como se ha medido en el estudio 1, lo cual permitirá ir desarrollando y mejorando la propia asignatura

6.4.2.- Selección de las variables a observar en el estudio 2.

El diseño de investigación se constituye de acuerdo con una serie de variables que permiten evaluar y tomar decisiones respecto a las hipótesis planteadas. En este caso, al tratarse de un diseño experimental, distinguiremos las variables en: dependientes, independientes e intervinientes.

Las variables dependientes quedan identificadas de acuerdo con los elementos que hemos podido medir y evaluar y que permiten comprobar el nivel de los cambios producidos en los estudiantes, por lo que se toman como variables dependientes:

- VD1: Puntuación en el instrumento de medida de la *inteligencia emocional y sus componentes* (EQ-i:YV. Intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado del ánimo, impresión positiva y cociente intelectual)

- VD2: Puntuaciones en rendimiento académico y puntuaciones en las diferentes asignaturas (Tecnología, Conocimiento de Lengua, Conocimiento de Matemáticas, Educación Física, Francés, Biología y Geología, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Religión, Valores Éticos, y Educación Plástica).
- VD3: Puntuaciones en habilidades sociales a través del SOCIESCUELA (Le eligen para juntarse, le eligen como preferido, le eligen de que hace valer su opinión, no quieren juntarse con él/ella, dicen que sufre acoso, dicen que tiene problemas de convivencia, autoestima, prosocial, dificultad de convivencia, popular, impopular y cultura diferente).

Como variable independiente se entiende como aquella que es la que permite producir el efecto estudiado (Kerlinger & Lee, 2002), por lo que para este estudio se tomaría como variable independiente dicotómica:

- VI: El estar matriculado en la materia de Educación Emocional, Social y Creativa (EESC) o no estarlo.

Como variables intervinientes, es decir, como variables que pueden afectar a las variables dependiente, pero sobre las que no se ejerce manipulación, pero que se ha tenido en cuenta para su control, en este estudio han sido las mismas que se tuvieron en cuenta en el capítulo 4, añadiendo la inteligencia general:

- VM1: Género. Se entiende está la variable, al género indicado en el expediente del estudiante indicándose si es: Masculino o Femenino.

- VM2: Edad. Se entiende la variable de edad como el valor absoluto sin decimales entre la diferencia de la fecha de nacimiento y la fecha en la que se realizó el estudio 01/03/2020. Se engloba entre 12 y 17 años.
- VM3: Curso escolar. Se incluye el curso en el que se encuentra escolarizado pudiendo ser 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO.
- VM4: Repetición curso (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de EP y 1º, 2º, 3º y 4º de ESO) para mejorar la operatividad de esta variable se ha optado por agruparlos de acuerdo con la etapa en la que se repite (nunca, EP, ESO y EP-ESO).
- VM5: Necesidad específica de apoyo educativo. Se estructuran de acuerdo con lo indicado en la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Podrían ser: Alumnado sin categorización, Alumno Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), alumno con necesidades de compensación educativa (ANCE), alumnos con altas capacidades intelectuales (AACC), alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico (DEA/BRA) y alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).
- VM6: Situación familiar. Situación civil en la que se encuentran los padres o madres: Separados o no separados. También se obtienen datos sobre el tipo de custodia familiar. Entendiéndola como quien tiene la custodia: padre, madre o compartida.

- VM7: CI. Cociente intelectual puntuación de acuerdo con escala utilizada en el instrumento BADYG, presentado en apartado 4.3.3.4.

6.4.3.- Instrumentos de recogida de información en el estudio 2.

Para esta fase del estudio se han utilizado los mismos instrumentos de recogida de la información explicados en el punto 4.3.3. de esta investigación.

6.4.4.- Muestra.

La población queda definida por el conjunto de estudiantes primer curso de educación secundaria de Castilla y León. La muestra seleccionada por disponibilidad se obtuvo del grupo 1º de la ESO de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de un pueblo de la provincia de Valladolid (España) matriculado en el curso 2019/2020. Esta muestra está compuesta por un total de $n=23$ estudiantes. El criterio de inclusión consideró a todos los estudiantes matriculados en el mismo grupo. De los que 13 pertenecían al grupo de control y 10 al grupo experimental.

El proceso de muestreo ha sido de tipo no probabilístico incidental, no aleatorio grupo-clase completo.

Los estudiantes evaluados presentaron unas edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($\bar{x}=12,22$ y $\sigma=,422$).

En cuanto a la distribución de género de la muestra, $N=13$ de género masculino y $N= 10$ de género femenino.

El acceso y configuración de la muestra, se configuro en dos fases concretas, la primera de ellas es la información a las familias para solicitar los permisos y la segunda es la de selección de la muestra. Se delimita en profundidad el proceso seguido en cada una de estas fases

Fase 1. Información a las familias de los estudiantes.

El primer contacto se realizó con el Equipo Directivo del Colegio, con la finalidad de que se autorizara a contactar con las familias de los estudiantes de 6° de Educación Primaria. Tras las autorizaciones, se realizó una reunión conjunta con los tutores de 6° de EP y las familias para informarles de que se iba a ofertar la materia de EESC. El objeto de esa reunión era conocer si estaban interesados en cursarla y que lo indicaran en la hoja de prematrícula.

También se les explicó el procedimiento de selección de los estudiantes para la incorporación en dicha materia en el caso de que la demanda fuera excesiva.

Fase 2. Selección de la muestra: En primer lugar, se analizaron las hojas de matriculación, de los que se obtuvo una muestra de 10 familias que les gustaría que sus hijos pudieran estudiar la materia de EESC (el interés de la familia hacia la asignatura sabemos que constituye ya un sesgo de por sí en la configuración de la muestra). Por lo que era una muestra acorde con lo que se había diseñado, no siendo necesario aplicar ningún otro criterio de selección.

Tabla 103

Temporalización de la selección de la muestra

Proceso	MAY	JUN	JUL	SEP	OCT	NOV	DIC
Información familia							
Recogida de autorizaciones							
Análisis hojas matriculación							

6.4.5.- Procedimiento.

La aplicación de los diferentes instrumentos se realizó mediante un calendario previo, en la hora de tutoría, previo aviso a los tutores.

Tabla 104

Temporalización estudio PRE-POSTest

Proceso	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL
Análisis expedientes alumnado											
Evaluación Sociométrica (SOCIESCUELA)											
Evaluación Inteligencia Emocional (EQ-YV)											

6.4.6.- Análisis de datos en el estudio 2.

El análisis de datos fue realizado a través de las técnicas estadísticas, en este caso experimentales, pertinentes a los objetivos de la investigación,. Para lograrlo, se utilizó el software estadístico IBM®-SPSS Statistics (Versión 26) con licencia de la Universidad de Salamanca y JASP de licencia libre GNU.

Se comenzó con el estudio de los estadísticos descriptivos de cada variable y se han elaborado las tablas de contingencia pertinentes.

De acuerdo a los objetivos e hipótesis planteadas, se procedió a realizar el contraste de hipótesis experimentnal. En cada una de las hipótesis planteadas se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilks por ser una muestra muy pequeña, en los casos en los que se obtuvo una significación inferior a ,05, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon (distribución no normal) para el contraste de hipótesis. En el resto de los casos, se utilizó

la prueba T-Student para la comparación de diferencias para muestras correlacionadas (pre-posttest) y para muestras independientes (cuasiexperimental-control).

Capítulo 7

Principales resultados y discusión del Estudio 2.

7.1.- Línea base pretest.

Se analizan los descriptivos básicos de la muestra en el grupo de control y en el grupo experimental para conocer la distribución de las variables.

En relación a las variables ACNEAE grupo, se evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental. Mientras que el grupo de control mostraba una frecuencia de 0.00 ACNEAE, el grupo experimental presentaba frecuencia de 6 ACNEAE. Estos resultados indican que los grupos difieren en términos de ACNEAE y su tipología.

En relación al TDAH, se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Mientras que el grupo de control presentaba una frecuencia de 0.00, el grupo experimental mostraba una frecuencia de 5.00. Estos resultados indican que los grupos difieren en términos de TDAH.

En adaptabilidad, al analizar la significación estadística del pretest, se encontró que el valor p obtenido a través de la prueba de Shapiro-Wilks fue de 0.279, indicando que la variable PRE_ADAPTABILIDAD sigue una distribución aproximadamente normal en ambos grupos. Por otro lado, el valor p obtenido a través de la prueba t-student fue de 0.034, lo cual sugiere que existen diferencias significativas en la adaptabilidad entre el grupo de control y el grupo experimental.

Finalmente, en la variable de inglés (INGL), se encontraron diferencias significativas entre los grupos. El grupo de control mostró una media de 7.50, mientras que

el grupo experimental presentó una media de 6.10. Estos resultados sugieren que el grupo experimental tuvo un rendimiento inferior en inglés en comparación con el grupo de control.

Tabla 105

Descriptivos muestra por grupos experimental y control y valor p de prueba Shapiro-Wilks, p de la prueba t-students y p de la prueba U-Mann-Whitney

	CONTROL			EXPERIMENTAL					p U-Mann-Whitney
	N	Media	Desviación estándar	N	Media	Desviación estándar	p Shapiro-Wilks	p t-student	
Género	13	1,46	,519	10	1,40	,516	,000		,773
Masculino	7			6					
Femenino	6			4					
Edad	13	12,23	,439	10	12,20	,422	,000		,862
ACNEAE grupo	13	(0)		10	(6)				
acnee tipología	13	(0)		10	(1)				
Lectoescritura	13	(0)		10	(1)				
TDAH	13	(0)		10	(5)				
PRE_ADAPTABILIDAD	13	66,92	22,318	10	43,60	27,114	0,279	,034*	
INGL	12	7,50	,798	10	6,10	,994	,065	2*	

Desechamos el dato de repeticiones, ya que ninguno de los estudiantes ha repetido y se analiza la normalidad a través de la prueba de Shapiro-Wilks en cada una de las variables de la muestra, con la finalidad de estructurar el tipo de prueba paramétrica o no

paramétrica para comparar si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control en dichas variables, lo cual nos invalidaría el estudio en dicho componente.

Se obtienen diferencias significativas en el momento pretest de **las variables de ACNEAE, ACNEE, TDAH, el componente de adaptabilidad y la nota en la materia de inglés**, por lo que, para estas variables, nuestro **estudio tiene que controlar el efecto de estas variables para concluir sobre las hipótesis del postest**, ya que existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental que pueden afectar a la variable dependiente en el postest.

En cuanto a la variable ACNEAE, ACNEE y TDAH, sólo se encuentra muestra en el grupo experimental por lo que no hay muestra en grupo de control con la que comparar, por tanto, eliminaremos estos datos en el postest.

En la variable de adaptabilidad e inglés se aprecia un salto significativo entre la puntuación media del grupo de control y la del grupo experimental, siendo mayores puntuaciones las del grupo de control.

Para comprobar la hipótesis OE11H1 se ha utilizado la prueba t-student en las variables paramétricas y U Mann Whitney en las no paramétricas obteniendo en todas ellas un valor de probabilidad de que la hipótesis nula sea correcta superior a ,05, excepto en la variable ACNEAE, ACNEE, TDAH, el componente de adaptabilidad y la nota en la materia de inglés. **Por lo que se acepta la hipótesis nula y por lo tanto se acepta la hipótesis OE11H1.**

Por lo tanto, con los datos obtenidos se debe confirmar que no hay diferencias significativas de la muestra entre grupo de control y grupo experimental en la situación pretest, excepto en las variables ACNEAE, ACNEE, TDAH, el componente

de adaptabilidad y la nota en la materia de inglés como se puede observar en la tabla 105.

7.2.- Impacto de la materia en la IE de los participantes.

En relación con la OE12H1, se ha comprobado el supuesto de normalidad de los datos del grupo de control y del grupo experimental a través de la prueba de Shapiro-Wilks por ser una muestra $n < 50$, para el contraste pre-post en ambos grupos.

Tabla 106

Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en la evaluación de la inteligencia emocional y sus componentes a través del test de Shapiro-Wilks

	Grupo control		Grupo experimental	
	w	p	w	p
PRE_INTRAPERSONAL - POST_INTRAPERSONAL	,446	< .001*	,672	< .001*
PRE_INTERPERSONAL - POST_INTERPERSONAL	,563	< .001*	,901	,225
PRE_MANEJO DEL ESTRÉS - POST_MANEJO DEL ESTRÉS	,661	< .001*	,929	,434
PRE_ADAPTABILIDAD - POST_ADAPTABILIDAD	,525	< .001*	,892	,180

PRE_ESTADO DE ÁNIMO - POST_ESTADO DE ÁNIMO	,614	< .001*	,653	< .001*
PRE_IMPRESIÓN POSITIVA - POST_IMPRESIÓNPOSITIVA	,311	< .001*	,740	,003*
PRE_EQ - POST_EQ	,754	,002*	,920	,359

Se observa que en algunos supuestos no se cumple con la distribución normal al tener que rechazar la hipótesis nula por obtener un p-valor<,05.

Por lo tanto, para realizar el contraste de hipótesis y observar si existen diferencias significativas se ha utilizado indistintamente la prueba t-student en el caso de distribución normal y Wilcoxon en el caso de distribución no normal.

En cuanto a la OE12H1, referida al grupo experimental se ha utilizado la prueba paramétrica t-student en la variable PRE-POST Interpersonal, Manejo del estrés, adaptabilidad y EQ y la prueba no paramétrica Wilcoxon en las variables PRE-POST Intrapersonal, Estado del ánimo e Impresión positiva.

En las variables Interpersonal, Manejo del Estrés y EQ se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones medias en el pretest y en el posttest y podemos confirmar con los resultados obtenidos en el tamaño del efecto en la d de Cohen que las diferencias son altamente significativas al ser superiores a 0,8.

Por tanto, se debe afirmar que **existen diferencias significativas en el grupo experimental entre el pretest y el posttest de la variable manejo del estrés y cociente de inteligencia emocional total a favor del posttest, mientras que no existen diferencias significativas en la variable adaptabilidad.**

La presencia de diferencias significativas en las variables de interpersonalidad, manejo del estrés y cociente de inteligencia emocional total entre el pretest y a favor del posttest en el grupo experimental puede deberse a la efectividad de la intervención aplicada durante el estudio. Sin embargo, la falta de diferencias significativas en la variable de adaptabilidad podría estar relacionada con diversos factores. Es posible que el programa no haya abordado de manera específica o efectiva el desarrollo de habilidades de adaptabilidad, o que la adaptabilidad se ve influenciada por la existe de alumnos con necesidades de apoyo, además de que era una variable que presentaba diferencias en la línea base entre grupo experimental y control. En conclusión, **estos hallazgos sugieren que las intervenciones implementadas en el grupo experimental tuvieron un impacto positivo en las habilidades interpersonales, manejo del estrés y cociente de inteligencia emocional total.**

Tabla 107

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y EQ en el grupo de experimental

	Grupo experimental			
	t	df	p	d de Cohen
PRE_INTERPERSONAL - POST_INTERPERSONAL	-3,139	9	0,012*	-0,993

PRE_ MANEJO DEL ESTRÉS - POST_ MANEJO DEL ESTRÉS	-3,712	9	,0005**	-1,174
PRE_ ADAPTABILIDAD - POST_ ADAPTABILIDAD	-1,867	9	0,095	-0,591
PRE_EQ - POST_EQ	-4,709	9	,0001**	-1,489

En cambio, en las variables intrapersonal, estado del ánimo e impresión positiva del grupo experimental, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilcoxon (tabla 108) para calcular el contraste entre las medianas del pretest y posttest. No apreciando diferencias significativas en dichas medianas. Por lo que se debe afirmar que **no existen diferencias altamente significativas en el grupo experimental entre el pretest y el posttest de la variable intrapersonal, estado del ánimo e impresión positiva.**

Tabla 108

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables intrapersonal, estado del ánimo e impresión positiva en el grupo de experimental

Grupo experimental			
	w	z	p
PRE_ INTRAPERSONAL - POST_ INTRAPERSONAL	,000	-1,826	0,100
PRE_ ESTADO DE ÁNIMO - POST_ ESTADO DE ÁNIMO	4,00	-0,365	0,854

PRE_ IMPRESIÓN POSITIVA - POST_ IMPRESIÓN POSITIVA	,000	-1,826	0,100
---	------	--------	-------

En cuanto a la OE12H1, referida al grupo de control se ha utilizado la prueba no paramétrica Wilconox al no cumplir la distribución normal como se aprecia en tabla 106. Los resultados obtenidos en la prueba no paramétrica de wilconox (tabla 109) sugieren que no existen cambios significativos en ninguna variable analizada del grupo de control.

Tabla 109

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables de Inteligencia Emocional y sus componentes en el grupo de control.

	Grupo experimental		
	w	z	p
PRE_INTRAPERSONAL - POST_INTRAPERSONAL	0.000	-1.342	0.346
PRE_INTERPERSONAL - POST_INTERPERSONAL	6.000	1.604	0.181
PRE_MANEJO DEL ESTRÉS - POST_MANEJO DEL ESTRÉS	1.500	-0.802	0.586
PRE_ADAPTABILIDAD - POST_ADAPTABILIDAD	2.000	0.447	1.000

PRE_ESTADO DE ÁNIMO - POST_ESTADO DE ÁNIMO	0.000	-1.826	0.089
PRE_IMPRESIÓN POSITIVA - POST_IMPRESIÓN POSITIVA	1.000	1.000	1.000
PRE_EQ - POST_EQ	5.000	0.000	1.000

En cuanto al OE12H3, para realizar el contraste entre el grupo experimental y de control, se realizó a través de la prueba U de Mann-Whitney, evidenciando que sí existen diferencias significativas a favor del grupo experimental en la variable interpersonal. **Lo que sugiere que la materia de EESC, mejora la competencia interpersonal de los estudiantes como se puede apreciar en la tabla.**

Tabla 110

Contraste en inteligencia emocional y sus componentes entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso.

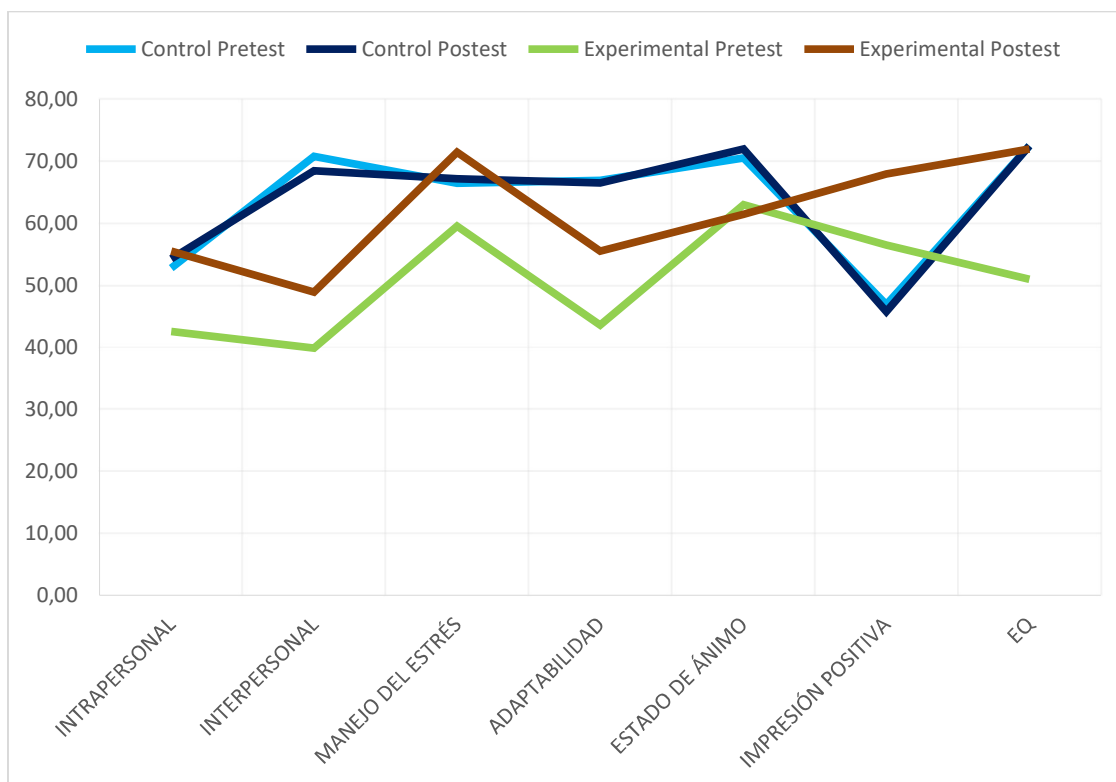
	W	P
POST_INTRAPERSONAL	32.500	0.495
POST_INTERPERSONAL	43.500	0.051
POST_MANEJO DE ESTRÉS	30.500	0.648
POST_ADAPTABILIDAD	36.000	0.279
POST_ESTADO DE ÁNIMO	33.500	0.422
POST_IMPRESIÓN POSITIVA	16.500	0.297

	W	P
POST_@EQ	36.500	0.254

Por último, en la figura 13 se puede apreciar la diferencia de la línea base de las puntuaciones medias entre el grupo de control y el grupo experimental en la fase pretest y posttest.

Figura 13.

Puntuaciones medias pretest-posttest de la inteligencia emocional y sus componentes del grupo de control y el grupo experimental.



7.3.- Impacto de la materia EESC en rendimiento académico.

Con relación con la OE12H2, en primer lugar, se ha comprobado el supuesto de normalidad de los datos del grupo de control y del grupo experimental a través de la prueba de Shapiro-Wilks por ser una muestra $n < 50$.

Tabla 111

Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en las notas de las asignaturas a través del test de Shapiro-Wilks

	Grupo control		Grupo experimental	
	w	p	w	p
PRE-POST Número de Suspensos	,638	< ,001*	,802	,015*
PRE-POST Nota media	,742	,002*	,819	,025*
PRE-POST Tecnología	,592	< ,001*	,640	< ,001*
PRE-POST Educación Física	,327	< ,001*	,509	< ,001*
PRE-POST Biología y Geología	,465	< ,001*	,682	< ,001*
PRE-POST Geografía e Historia	,327	< ,001*	,605	< ,001*
PRE-POST Inglés	,327	< ,001*	,509	< ,001*
PRE-POST Lengua Castellana y Literatura	,465	< ,001*	,594	< ,001*
PRE-POST Matemáticas	,327	< ,001*	,658	< ,001*
PRE-POST Educación Plástica	,327	< ,001*	,594	< ,001*

Se observa que en todos los supuestos no se cumple con la distribución normal al tener que rechazar la hipótesis nula por obtener un p-valor<,05.

Por lo tanto, para realizar el contraste de hipótesis y observar si existen diferencias significativas se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

En cuanto a la OE13H1, referida al grupo experimental se aprecia una diferencia significativa en el número de suspensos. Se obtuvo la correlación a través del Rank-

Biserial=1, indicando que es altamente significativa dicha diferencia, lo que indica que el tiempo de intervención tuvo un impacto positivo en la reducción de suspensos en este grupo.

Por tanto, se debe afirmar que **existe diferencia altamente significativa en el grupo experimental entre el pretest y el posttest de la variable número de suspensos a favor del posttest, mientras que no existen diferencias significativas en las variables de las notas en Tecnología, Educación Física, Biología y Geología, Geografía e Historia, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Educación Plástica.**

Tabla 112

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de las variables nota en las materias en el grupo de experimental

	W	z	p	Rank-Biserial Correlation
PRE-POST Número de Suspensos	21,000	2,201	,026*	1,000
PRE-POST Nota media	5,500	-1,437	,172	
PRE-POST Tecnología	,000	-1,826	,072	
PRE-POST Educación Física	,000	-1,342	,346	
PRE-POST Biología y Geología	1,500	-,802	,586	

PRE-POST Geografía e Historia	1,000	-,447	1,000
PRE-POST Inglés	,000	-1,342	,346
PRE-POST Lengua Castellana y Literatura	,000	-1,604	,149
PRE-POST Matemáticas	1,500	,000	1,000
PRE-POST Educación Plástica	,000	-1,604	,149

Por otro lado, en el grupo control, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar la posible existencia de diferencias entre el pretest y el posttest. Se observa que no presentan diferencias significativas. **Por lo que se debe confirmar que en el grupo de control no existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest de las notas en las materias. Sin embargo, en el grupo experimental sí se encontraron dichas diferencias, esto sugiere que la intervención implementada en el grupo experimental tuvo un efecto positivo en el rendimiento académico, lo que indica una mejora en las calificaciones de las materias después de la intervención.**

Tabla 113

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la inteligencia emocional y sus componentes en el grupo de control

	W	z	p
--	----------	----------	----------

PRE-POST Número de Suspensos	10,000	1,826	,095
PRE-POST Nota media	3,500	-1,468	,172
PRE-POST Tecnología	,000	-1,604	,174
PRE-POST Educación Física	1,000	1,000	1,000
PRE-POST Biología y Geología	,000	-1,342	,346
PRE-POST Geografía e Historia	,000	-1,000	1,000
PRE-POST Inglés	,000	-1,000	1000,000
PRE-POST Lengua Castellana y Literatura	3,000	1,342	,346
PRE-POST Matemáticas	,000	-1,000	1,000
PRE-POST Educación Plástica	1,000	1,000	1,000

En cuanto al OE12H4, para realizar el contraste entre el grupo experimental y de control, se realizó a través de la prueba U de Mann-Whitney, evidenciando que no existen diferencias significativas. **Lo que sugiere que la materia de EESC, no afecta a la comparación del rendimiento académico de los estudiantes en cada grupo.**

Tabla 114

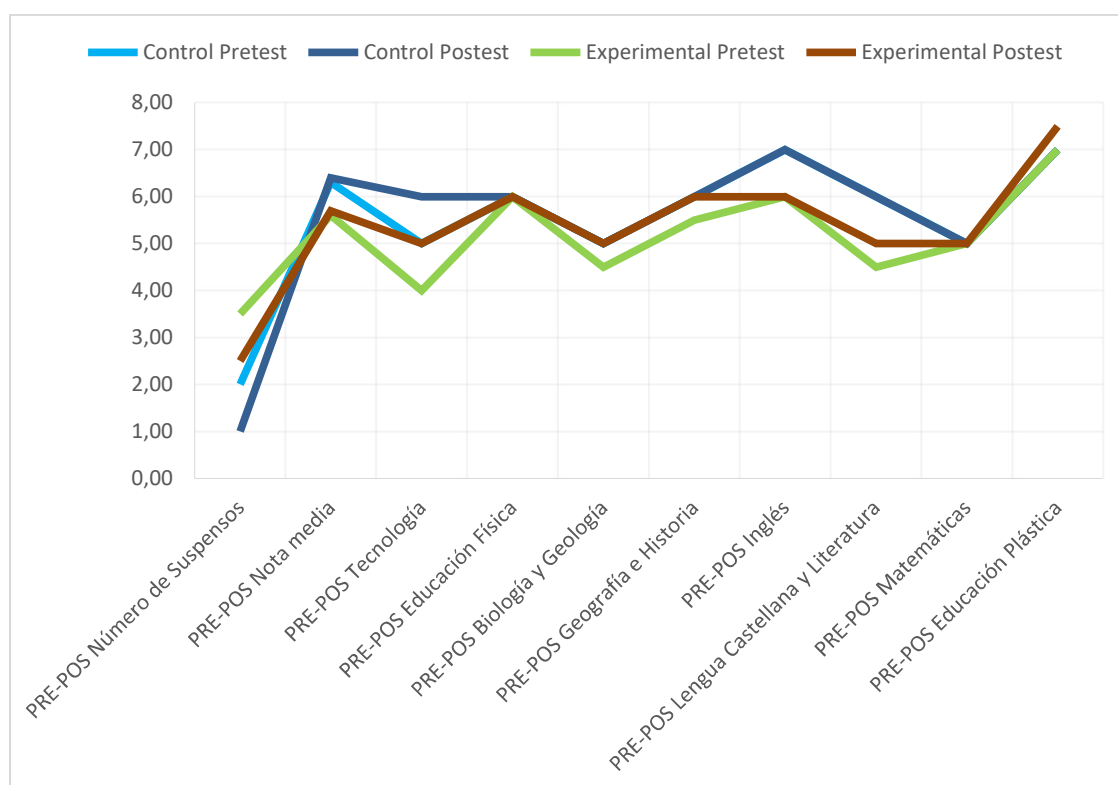
Contraste en el rendimiento académico entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso.

	W	p
POST_NumerodeSuspensos_A	15.500	0.234
POST_NotaMedia_A	38.500	0.173
POST_CCL_A	35.000	0.323
POST_EDFI_A	27.000	0.953
POST_FYQ_A	23.000	0.771
POST_GEH_A	33.000	0.452
POST_LCYL_A	37.500	0.205
POST_MAT_A	23.000	0.774
POST_MUSI_A	18.500	0.400

Por último, en la figura 14 se puede apreciar la diferencia de la línea base de las puntuaciones de las medianas de la nota entre el grupo de control y el grupo experimental en la fase pretest y posttest.

Figura 14.

Puntuaciones medianas pretest-posttest de las notas en las materias del grupo de control y el grupo experimental.



7.4.- Análisis sociométrico.

Con relación con la OE13H1, se observa en los descriptivos que sólo existen puntuaciones que varíen en el número de elecciones, el número de rechazos y la autoestima.

Por lo que se anulan el resto de las variables que se obtienen en el SOCIESCUELA. En segundo lugar, se ha comprobado el supuesto de normalidad de los datos del grupo de control y del grupo experimental a través de la prueba de Shapiro-Wilks por ser una muestra $n < 50$.

Tabla 115

Comprobación del supuesto de normalidad entre pretest y posttest del grupo de control y experimental en el número de elecciones, el número de rechazos y la autoestima a través del test de Shapiro-Wilks

	Grupo control		Grupo experimental	
	w	p	w	p
PRE-POST Le eligen	,574	< ,001*	,879	,126
PRE-POST Le rechazan	,796	,006*	,793	,012*
PRE-POST Autoestima	,311	< ,001*	,509	< ,001*

Se observa que en algunos de los supuestos no se cumplen con la distribución normal al tener que rechazar la hipótesis nula por obtener un $p\text{-valor} < ,05$.

Por lo tanto, para realizar el contraste de hipótesis y observar si existen diferencias significativas se ha utilizado indistintamente la prueba t-student en el caso de distribución normal y Wilcoxon en el caso de distribución no normal.

En cuanto a la OE13H1, referida al grupo experimental se ha utilizado la prueba paramétrica t-student en la variable "PRE-POST le eligen" (número de elecciones para

juntarse con este estudiante) y la prueba no paramétrica Wilcoxon en las variables "PRE-POST le rechazan" (número de rechazos para juntarse con este estudiante) y autoestima.

En la variable “PRE-POST le eligen”, se aprecia diferencia significativa entre las puntuaciones medias en el pretest y en el posttest y se puede confirmar con los resultados obtenidos en el tamaño del efecto en la *d* de Cohen que las diferencias son altamente significativas al ser superiores a 0,8.

Por tanto, se debe afirmar que **existen diferencias significativas en el grupo experimental entre el pretest y el posttest de la variable del porcentaje de elecciones.**

Tabla 116

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de elecciones en el grupo de experimental

	t	df	p	d de Cohen
PRE-POST Le eligen	-3,078	9,000	,013	-,973

En cambio, en las variables "PRE-POST le rechazan" y autoestima del grupo experimental, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilcoxon para calcular el contraste entre las medianas del pretest y posttest. No se aprecia diferencia significativa en la variable autoestima, mientras que en el porcentaje de rechazos si se aprecia diferencia significativa, obteniendo una correlación medida a través del Rank-Biserial=,782, que nos indica que es significativa dicha diferencia (tabla siguiente).

La diferencia observada en el grupo experimental en relación con los rechazos y la autoestima puede atribuirse al efecto del programa o tratamiento implementado. En el caso

del porcentaje de rechazos, se encontró una diferencia significativa entre el pretest y el posttest, lo que indica que hubo una disminución en los casos de rechazo después de la intervención. Esta diferencia se respalda con una correlación medida a través del Rank-Biserial de 0,782, lo que indica una relación significativa.

Por otro lado, en la variable de autoestima, no se encontró una diferencia significativa entre el pretest y el posttest en el grupo experimental. Esto significa que el programa o tratamiento no tuvo un impacto significativo en los niveles de autoestima de los participantes.

Por lo que se debe afirmar que **existe diferencia significativa en el grupo experimental entre el pretest y el posttest de la variable “le rechazan”, mientras que no existe diferencia significativa en la variable autoestima.**

Tabla 117

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de rechazos y nivel de autoestima en el grupo de experimental

	w	z	p	Rank- Biserial Correlation
PRE-POST Le rechazan	4,900	2,191	,032*	,782
PRE-POST Autoestima	3,000	1,342	,346	

Por otro lado, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar la posible existencia de diferencias entre el pretest y el posttest. Se observa que no presentan diferencias significativas (tabla siguiente). **Por lo que se debe confirmar que en el grupo de control no existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest de las variables PRE-POST le eligen, le rechazan y autoestima.**

Tabla 118

Contraste de diferencias entre el pretest y posttest de la variable porcentaje de elecciones, rechazos y nivel de autoestima en el grupo de control

	W	z	p
PRE-POST Le eligen	41	0,711	0,504
PRE-POST Le rechazan	27	1	0,23
PRE-POST Autoestima	,000	-1,000	1,000

En cuanto al OE13H2, para realizar el contraste entre el grupo experimental y de control, se realizó a través de la prueba U de Mann-Whitney, evidenciando que sí existen diferencias significativas a favor del grupo experimental en la variable de elecciones positivas por sus iguales. **Lo que sugiere que la materia de EESC, mejora las habilidades sociales y con ello el número de elecciones positivas de los estudiantes que la han recibido.**

Aunque la muestra es pequeña, esta línea debería de ser investigada en el futuro por la importancia que tienen las relaciones sociales en los adolescentes y como se aprecia en el estudio, la materia de EESC ha logrado que mejoren tanto la competencia interpersonal como las elecciones que les realizan los compañeros respecto al grupo que no lo ha recibido.

Tabla 119

Contraste en el análisis sociométrico entre el grupo experimental y el grupo de control al finalizar el curso.

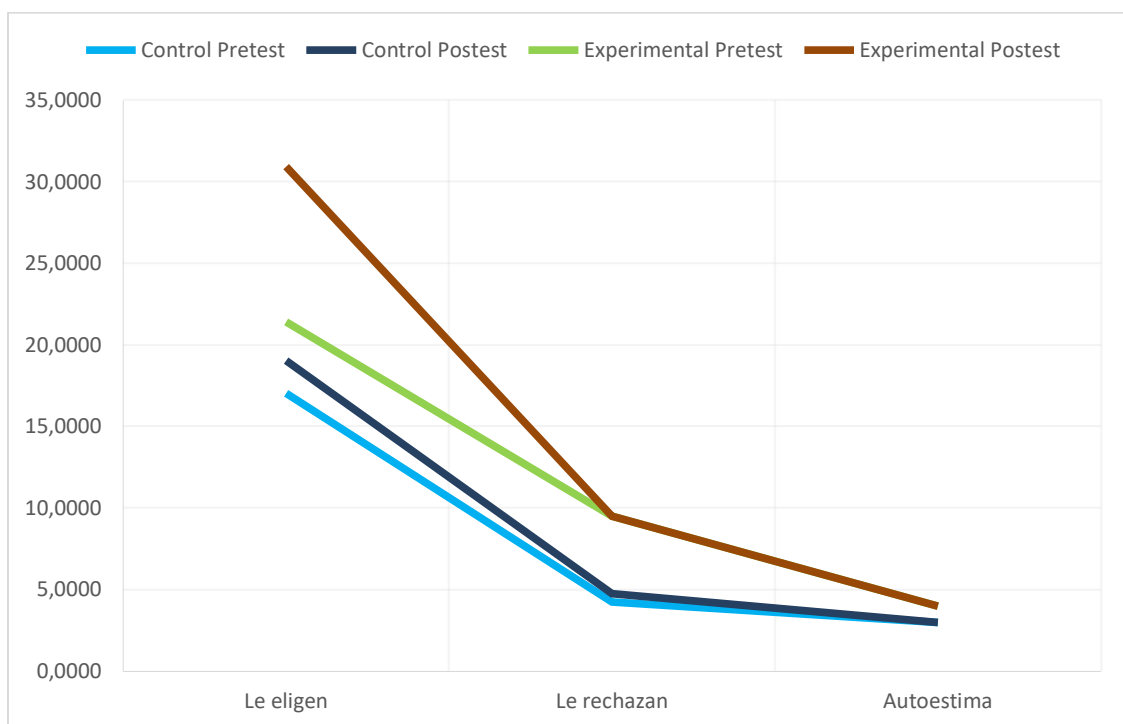
	W	p
POST Le eligen	8.500	0.051
POST Le rechazan	19.500	0.489
POST Autoestima	26.000	1.000

Por último, en la figura 15 se puede apreciar la diferencia de la línea base de las puntuaciones de las medias de las variables PRE-POST le eligen, le rechazan y autoestima entre el grupo de control y el grupo experimental en la fase pretest y posttest. Se debe tener en cuenta que se trata del curso de 1º de ESO donde existen muchos nuevos cambios en el

paso entre la primaria y la secundaria, que habría que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

Figura 15.

Puntuaciones medias pretest-posttest de la variable porcentaje de elecciones, rechazos y nivel de autoestima del grupo de control y el grupo experimental.



7.5.- Contraste de hipótesis.

En cuanto a las hipótesis investigadas con los datos obtenidos se han tomado las siguientes decisiones:

Tabla 120

Decisiones y contraste de hipótesis de la segunda fase de investigación

Hipótesis	Decisión
OE11H1: Existen diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental en la situación pretest en las variables analizadas.	Se acepta eliminando ACNEAE.
OE12H1: Existen diferencias significativas el grupo experimental en relación con las puntuaciones obtenidas en la escala de evaluación de la inteligencia emocional y sus componentes entre el momento del pretest y el postest.	Se acepta parcialmente.
OE12H2: Existen diferencias significativas el grupo experimental en relación con las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico de cada asignatura entre el momento del pretest y el postest.	Se acepta parcialmente.
OE12H3: Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en la escala de evaluación de la inteligencia emocional en el postest.	Se acepta en la competencia interpersonal
OE12H4: Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en el rendimiento académico de cada asignatura en el postest.	Se rechaza
OE13H1: Existen diferencias significativas el grupo experimental en relación con las puntuaciones obtenidas en relación con las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico entre el momento del pretest y el postest.	Se acepta parcialmente.
OE13H2: Existen diferencias significativas a favor del grupo experimental frente al grupo control, en relación con las puntuaciones obtenidas en el análisis sociométrico entre el momento del pretest y el postest.	Se acepta en el número de elecciones.

Capítulo 8

Conclusiones

8.1.- Valoración del cumplimiento de los objetivos.

Para finalizar la presentación de esta investigación, presentaremos las conclusiones de los estudios llevados a cabo a partir del listado de objetivos planteados. La discusión de resultados se ha realizado a lo largo de la presentación de los mismos como se ha podido constatar y, por lo tanto, en este último capítulo extraemos el conocimiento adquirido en esta Tesis en el ámbito de las competencias emocionales y el rendimiento, habiendo introducido una innovación curricular, como es la implantación de una nueva materia optativa en el currículo de Educación Secundaria en un centro específico.

8.1.- Valoración del cumplimiento de los objetivos.

A lo largo de esta investigación, se ha buscado dilucidar el concepto de IE y proporcionar una mayor comprensión a la comunidad educativa sobre su relevancia en la Educación Secundaria. El enfoque teórico se centró en explorar el funcionamiento de la IE y su aplicabilidad en el ámbito educativo.

En el capítulo 5 y 7 se realiza un análisis de los datos obtenidos, que nos han permitido ir conociendo y tomando decisiones sobre las hipótesis analizadas y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de la investigación.

Ambos estudios se centran en la educación secundaria obligatoria y tienen como objetivo principal comprender y mejorar diferentes aspectos de la experiencia educativa de los estudiantes. El Estudio 1 se enfoca en las correlaciones entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico, la capacidad intelectual y la valoración social, mientras que el Estudio 2 evalúa los cambios producidos en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y las relaciones sociales después de cursar la asignatura de Educación Emocional, Social y Creativa (EESC).

En términos de similitudes, ambos estudios reconocen la importancia de la inteligencia emocional en el contexto educativo. Tanto el Estudio 1 como el Estudio 2 encuentran correlaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los

estudiantes. Ambos también destacan la influencia negativa de las repeticiones de curso en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes.

Sin embargo, también existen algunas contradicciones y diferencias entre los dos estudios. Mientras que el Estudio 1 no encuentra diferencias en la inteligencia emocional y sus componentes en función del género, el Estudio 2 no proporciona información específica sobre estas diferencias. Además, el Estudio 1 muestra que los estudiantes con discapacidad tienen dificultades en el componente de adaptabilidad, mientras que el Estudio 2 no aborda directamente este aspecto en relación con la asignatura de EESC.

En cuanto a los resultados de los estudios, el Estudio 1 destaca la importancia de fomentar y desarrollar la adaptabilidad en los estudiantes con necesidades educativas especiales para mejorar su rendimiento académico. Por otro lado, el Estudio 2 muestra que la asignatura de EESC produce mejoras en la inteligencia emocional de los estudiantes, así como en sus relaciones sociales. Además, el Estudio 2 señala una disminución en el número de suspensos después de cursar la asignatura, lo cual no se menciona en el Estudio 1.

Ambos estudios coinciden en la relevancia de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, difieren en cuanto a las diferencias de género en la inteligencia emocional, el enfoque en la adaptabilidad de los estudiantes con discapacidad y los efectos de la asignatura de EESC en el rendimiento académico. Ambos estudios aportan información valiosa para comprender y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en este nivel educativo.

Respecto al OG1: Estudiar las correlaciones entre la inteligencia emocional de los estudiantes, su rendimiento académico, capacidad intelectual y valoración social. El análisis de datos nos ha permitido explorar, ampliar nuestro conocimiento y establecer conclusiones que nos permiten comprender y explicar mejor la realidad educativa en Educación Secundaria Obligatoria. A continuación, se valora el alcance en cada objetivo específico:

- Objetivo específico 1 (OE1): Se ha alcanzado con bastante profundidad permitiéndonos desmentir algunos mitos de nuestra sociedad y corroborar que no

existe diferencia en la inteligencia emocional y sus componentes en función del género. También se debe destacar la influencia negativa que tienen las repeticiones de curso en los estudiantes que está vinculado con las experiencias vitales negativas de las exponen Bisquerra, et al., (2015).

Se han obtenido evidencias de las dificultades que tienen los estudiantes con discapacidad en el componente de adaptabilidad, situación que nos obliga a buscar soluciones educativas con estos estudiantes, tal y como se ha visto aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales que demuestran una mayor capacidad para tomar decisiones objetivas obtienen un mejor rendimiento académico. Del mismo modo, aquellos ACNEE que obtienen un rendimiento académico destacado son aquellos que muestran habilidades superiores en la toma de decisiones objetivas. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar y desarrollar la adaptabilidad en los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que puede tener un impacto significativo en su desempeño académico. Asimismo, sugieren que fortalecer las habilidades de toma de decisiones objetivas puede contribuir a mejorar el rendimiento académico de los ACNEE en general.

- Objetivo específico 2 (OE2): Se valora muy positivamente el alcance de este objetivo, permitiéndonos desmentir otro mito arraigado en la sociedad que indica que las mujeres presentan mejores notas que los hombres, los datos obtenidos en el estudio muestran que no hay diferencias en el rendimiento académico por materias, excepto en matemáticas aplicadas, en los estudiantes dependiendo del género masculino y femenino. Sin embargo, Alemán et al. (2011) observaron que las mujeres obtienen niveles de rendimiento académico superiores significativamente con sus pares varones. Otro aspecto que es la evidencia de que los estudiantes sin necesidad específica de apoyo educativo o con altas capacidades intelectuales obtienen un mejor rendimiento que los estudiantes con otras necesidades, lo que conlleva a que los profesionales de la orientación educativa deban plantearse los métodos de atención a este alumnado en pro del logro de una educación inclusiva y de calidad. Los hallazgos indican que la relación entre el rendimiento académico

y la inteligencia general puede variar según el grupo de estudiantes considerado. Esto pone de manifiesto la importancia de considerar las diferencias individuales y los perfiles de los estudiantes al analizar la relación entre estas variables. Por último, se han tomado en consideración algunas variables que parece que influyen en el bienestar como la relación de los padres, de acuerdo a estudiar si se encuentran reparados o no.

- **Objetivo específico 3 (OE3):** Se hace una valoración positiva del grado de consecución de este objetivo, en el que se vuelve a poner de manifiesto el fracaso a nivel social que produce la repetición de curso, siendo estos estudiantes en los que se centran los rechazos de sus compañeros. Sorprende observar que los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad son los que obtienen un alto nivel de elecciones positivas, lo que implica un facilitador social para poner en marcha programas inclusivos, Esto indica que estos estudiantes son vistos de manera favorable y son aceptados socialmente, lo que puede ser considerado como un facilitador social para el desarrollo e implementación de programas inclusivos en el entorno educativo. Estos resultados resaltan la importancia de fomentar la inclusión y el respeto hacia la diversidad en el contexto escolar. La aceptación social de los estudiantes con necesidades educativas especiales no solo contribuye a su bienestar emocional, sino que también puede ser un factor clave para su participación activa en programas educativos inclusivos..
- **Objetivo específico 4 (OE4):** Este objetivo nos vuelve a poner de manifiesto que los estudiantes con menor nivel de inteligencia son aquellos que más suspensos y repeticiones poseen, teniendo que establecer en el sistema medidas o alternativas para estos estudiantes en la línea de lo indicado lo indicado en el informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 que concluyó que la repetición de curso está muy ligada con problemas socioemocionales de los estudiantes creando una desafección escolar (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

- **Objetivo específico 5 (OE5):** Se ha logrado valorar el nivel de correlación entre el rendimiento académico medido a través de las notas de los estudiantes y la inteligencia emocional y sus componentes. Se debe destacar como la correlación del componente de adaptabilidad y el rendimiento en las diferentes materias va disminuyendo con la edad. Esto podría ser un factor para lograr el éxito inicial en los estudiantes que comienzan su paso al Instituto. Además, podría ofrecer posibilidades para trabajar este componente en Educación Primaria que facilite dicha transición. Por otro lado, dentro del instituto los datos nos indican que el componente de manejo del estrés se debe trabajar desde 1º de la ESO, considerándose este un indicador, y a partir de 3º de la ESO, todos los componentes se correlacionan positivamente con un mejor rendimiento académico. Por lo tanto, estos hallazgos sugieren que la adaptabilidad y el manejo del estrés son áreas clave a tener en cuenta para promover el éxito académico, tanto en el inicio de la etapa educativa como en los años posteriores. Trabajar en el desarrollo de la inteligencia emocional desde edades tempranas puede brindar oportunidades para mejorar la transición hacia el Instituto y promover un mejor rendimiento académico en general.
- **Objetivo específico 6 (OE6):** Se valora positivamente el alcance de este objetivo, aunque de poca aplicabilidad o transferencia. Se confirma la existencia de diferencias en las correlaciones entre la inteligencia emocional y la inteligencia general según el género, la edad y la repetición de curso. Sin embargo, debido a la debilidad de las correlaciones encontradas, no se pueden establecer teorías o modelos explicativos sólidos a partir de estos resultados. Los resultados sugieren que el no haber repetido curso influye directamente en la inteligencia emocional y su correlación con la inteligencia general. Por otro lado, en los estudiantes que repiten, la repetición puede deberse a diversas causas no relacionadas con la inteligencia emocional o la inteligencia general, lo que explica la falta de correlación significativa en este grupo.

- Objetivo específico 7 (OE7): Se valora positivamente el alcance de este objetivo, destacando nuevamente la alta relación que tienen el número de elecciones y rechazos con la inteligencia emocional y la adaptabilidad, siendo muy bajos los niveles de inteligencia emocional, elecciones positivas y rechazos cuando los estudiantes han repetido. Se destaca la importancia de abordar de manera efectiva la inteligencia emocional en los estudiantes que han repetido curso, con el objetivo de mejorar sus habilidades sociales y promover su bienestar académico y emocional.
- Objetivo específico 8 (OE8): Se valora positivamente el alcance de este objetivo, aunque de poca aplicabilidad o transferencia. Los resultados sugieren que existe una relación entre el rendimiento académico y la inteligencia general, aunque las correlaciones pueden variar dependiendo del género, el curso y la situación de repetición. Se destacan las diferencias de correlación entre los grupos sin necesidad de apoyo educativo y los estudiantes de altas capacidades intelectuales, así como las diferencias entre las correlaciones en familias sin separar y familias separadas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que algunas correlaciones son débiles y se requiere de un análisis más profundo y una muestra más amplia para establecer conclusiones sólidas.
- Objetivo específico 9 (OE9): Se valora positivamente corroborando que a mejor rendimiento mayores elecciones positivas de sus compañeros. Aunque se encuentran correlaciones débiles entre el rendimiento académico y las relaciones sociales, no se pueden establecer interpretaciones sólidas debido a la baja magnitud de los coeficientes de correlación.
- Objetivo específico 10 (OE10): Se valora positivamente el alcance de este objetivo. Destacando el fracaso en las relaciones sociales de los estudiantes con Dificultades de aprendizaje o TDAH que presentan bajos niveles de inteligencia general.

Respecto al segundo estudio OG2: Comprobar los cambios producidos en la inteligencia emocional, el rendimiento académico y en las relaciones sociales de los

estudiantes de un centro tras cursar la asignatura Educación Emocional, Social y Creativa (EESC). A continuación, se realiza una valoración de cada objetivo específico:

- Objetivo específico 11 (OE11): Se ha alcanzado totalmente el objetivo, lo que nos ha permitido valorar el estudio en fase inicial o línea base y que nos permiten comprobar si la nueva materia de libre configuración creada presenta un efecto positivo en los estudiantes.
- Objetivo específico 12 (OE12): Se valora positivamente, alcanzando el objetivo, destacando la mejora en los componentes interpersonal, manejo del estrés y cociente de inteligencia emocional cuando se cursa la materia de EESC. La variable de adaptabilidad puede estar relacionada con la falta de enfoque específico en el programa, la influencia de alumnos con necesidades de apoyo educativo y las diferencias iniciales entre los grupos. Estos hallazgos destacan la importancia de considerar y abordar de manera efectiva los factores que pueden influir en el desarrollo de la adaptabilidad en el contexto educativo. Se destaca que no se aprecia una mejora cualitativa en las notas después de cursar la asignatura de EESC pero sí un descenso en el número de suspensos que no se muestra en el grupo de control. La asignatura de EESC puede influir en la disminución de los suspensos, lo cual puede considerarse un beneficio importante. Sin embargo, no se evidencia una mejora cualitativa en las notas en general. Sería relevante considerar otros factores y realizar análisis más detallados para comprender completamente los efectos de la asignatura en el rendimiento académico.

En cuanto a los contrastes entre el grupo de control y el grupo experimental en la situación final del experimento, sólo se evidencia significación en el componente interpersonal. Lo que sugiere que la materia de EESC permite al alumnado mejorar este componente tan relacionado con las habilidades sociales que hemos estudiado en el siguiente objetivo respecto al grupo de control.

- Objetivo específico 13 (OE13): Se valora positivamente este objetivo, que nos permite concluir que la asignatura de EESC ha permitido una mejora global en las relaciones de los estudiantes que la han cursado, no observándose en el resto de los

estudiantes, reduciéndose el número de rechazos y aumentando el número de elecciones.

En cuanto a los contrastes entre el grupo de control y el grupo experimental al finalizar el experimento, sólo se evidencia significación en el número de elecciones positivas por parte de sus compañeros. Lo que está en la línea de la evidencia anterior de mejoría en el componente interpersonal, sugiere que la materia de EESC permite al alumnado mejorar el número de elecciones positivas respecto al grupo de control.

8.2.- A modo de conclusión.

Los resultados de esta investigación han permitido ser transferidos a la práctica educativa, en la etapa de Educación Secundaria, realizando una innovación curricular, a través de la implantación de una asignatura nueva en el sistema educativo formal sobre educación emocional. Esto ha supuesto un importante reto añadido a la propia investigación en sí, pero es posible, aunque se requiere un nivel alto de conocimientos teóricos sobre inteligencia y educación emocional, conocimientos también didácticos y metodológicos para aprender sobre la práctica y mantener a los estudiantes interesados a lo largo de todo el curso. Podemos decir que esta compleja investigación, con su componente de transferencia a la mejor del sistema educativo, supone un ejemplo de investigación educativa aplicada que necesitará ser transferida y replicada en otros contextos para confirmar y generalizar sus conclusiones.

La educación emocional es práctica (Bisquerra et al., 2015; Goleman, 1999) y necesita de un componente procedimental además del teórico. Se aprecia que es beneficiosa de manera general para los estudiantes y esta investigación ha encontrado evidencias por las que podemos concluir que hay competencias que se pueden entrenar en momentos específicos en los estudiantes como son:

- 6º de Educación Primaria → Componente de adaptabilidad
- 1º de la ESO → Componente de Manejo del Estrés.

- 2º y 3º de la ESO → Todos los componentes analizados.

8.3.- Limitaciones y propuestas de mejora del estudio empírico.

A lo largo de este trabajo de Tesis Doctoral se han encontrado numerosas barreras, tanto para el diseño como para el desarrollo de la investigación, que se deben tener en cuenta en estudios futuros.

Una de las limitaciones ha sido el acceso a la muestra (validez externa), que se ha realizado en el centro en el que el doctorando trabaja como orientador educativo, dificultando una generalización de los resultados. Sin embargo, los hallazgos encontrados con este estudio sí nos ofrecen nuevas líneas futuras de investigación y de desarrollo de programas de Educación Emocional. Insistimos aquí, que una de las grandes ventajas es que se trata de una investigación aplicada.

Otra limitación que hemos sufrido en esta investigación ha sido la aparición de la pandemia producida por la enfermedad de la COVID-19 (curso 2019-20 y 2020-21), con el posterior confinamiento realizado en España el 16 de marzo de 2020 y que tuvo que retrasar y replanificar algunas fases del estudio. Por otro lado, consideramos que el impacto de la pandemia en las familias y sobre los propios estudiantes pudiera haber tenido algún tipo de impacto en la medida de las variables utilizadas en este estudio. Una replicación del mismo en otros centros y en cursos posteriores, permitirá la comparabilidad y generalización de estos resultados.

8.4.- Líneas de investigación futuras.

Se debe continuar avanzando en el estudio del desarrollo de la inteligencia emocional a través de estudios longitudinales que, aunque supongan una gran inversión tanto de tiempo y esfuerzo, nos van a dotar de las herramientas para el desarrollo de programas de Educación Emocional adaptados a cada etapa de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, y unido con la limitación, sería interesante proponer la asignatura en otros centros educativos y realizar un estudio con muestreo aleatorio para poder proceder a una generalización de resultados, en base a la réplica de la investigación.

Otra importante línea de investigación futura es la que se nos abre con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y cómo influye y evoluciona los componentes de la inteligencia emocional, destacando el grupo de estudiantes con altas capacidades intelectuales y ACENEE, así como el de alumnado con TDAH o dificultades de aprendizaje. Esta línea de investigación está muy poco investigada, probablemente por la dificultad de acceder a la muestra.

En cuanto a la situación de los padres y madres de los estudiantes, se considera que se debería de investigar con muestras más grandes, en especial las diferencias encontradas entorno a la inteligencia general y la situación en el hogar. Además, se deberían añadir otras situaciones familiares más diversas para valorar las diferencias.

Otro aspecto que se propone investigar es la relación entre las variables interpersonal y el rendimiento académico en todas las asignaturas en los estudiantes que repiten en Educación Primaria. Buscando no solo comprobar nuestro resultado, sino ser capaces de proponer programas que incidan positivamente en esta correlación encontrada, ya que las tres variables pueden ser entrenadas y esto nos puede permitir evitar problemas futuros en esta población.

8.5.- Difusión y logros vinculados a la tesis doctoral.

Durante el desarrollo de este trabajo de Tesis Doctoral y atendiendo a la demanda del Real Decreto 99/2011, dentro del programa de doctorado Formación en la Sociedad del conocimiento se exige la difusión parcial y publicación preliminar para la obtención del título. Se exponen a continuación:

Publicaciones revistas científicas

Fontanillas-Moneo, J., Torrijos Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 33(2), 102–118. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>. (Q2 SJR-SCImago Journal Rank, SCOPUS en la Categoría Educación (2022) (posición 711/1514). Índice de Impacto: 0.373.)

Fontanillas Moneo, J.; Torrijos Fincias, P.; Rodríguez-Conde, M.J. (2024). Importancia de las relaciones sociales y de la Inteligencia General en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Aula de Encuentro*, volumen 26 (1), pp. 53-74. <https://doi.org/10.17561/ae.v26n1.8562>. (WOS, EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH in ESCI edition 634/756 Q4. JIF=0,3)

Libros en obras colectivas

Fontanillas-Moneo, J. (En prensa). «¿Existen diferencias de género en inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes?» En M. del Pozo y E. Ferrero (Eds). *Caminando hacia la igualdad: investigaciones desde la perspectiva de género*. Aranzadi. (SPI (2022) Ranking General (2 de 99 editoriales nacionales) - Q1 - ICEE 760)

Lizarralde Saquero, M., Fontanillas-Moneo, J., Fernández Poza, T. M., & Arribas Sanz, M. del R. (2021). *Orientaciones para dar respuesta al alumnado con discapacidad auditiva en la escuela inclusiva*. Junta de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/cuadernos-apuntes-guias-protocolos-educativos/cuadernos-apuntes-guias-educativas/orientaciones-dar-respuesta-alumnado-discapacidad-auditiva>.

Publicaciones en congresos nacionales e internacionales

Fontanillas-Moneo, J., Torrijos-Fincias, P., Gamazo, A., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2020). Pertinence of Emotional Education within the Ordinary Curriculum: Design and Assessment of a Regional Free Elective Subject on Emotional Intelligence. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 797-802. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436570>

Fontanillas-Moneo, J., Torrijos-Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Creación de una asignatura de libre configuración autonómica para trabajar las competencias emocionales en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Inteligencia Emocional y Bienestar IV. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 152-159). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166523>

Proyectos de investigación en los que se ha participado

Tabla 121

Proyectos de investigación

Proyecto de Investigación	Fecha	Organización	Descripción
Ensuring equability in education for migrant and refugee pupils (educamigrant)	2015-01 hasta 2016-12	Comisión Europea (Bruselas, Bélgica, BE) URL: http://educamigrant.europole.org	Estudiantes migrantes (también conocidos como estudiantes con antecedentes de migración o estudiantes de minorías) se encuentran en desventaja en términos de matriculación en el tipo de escuela, duración de asistencia escolar, indicadores de rendimiento, tasas de abandono escolar y tipos de diplomas alcanzados. El tema de la educación y migración es relevante en el contexto del desarrollo económico europeo, la cohesión social y la estabilización de las culturas democráticas. El proyecto ofrece explicaciones para la situación actual y elabora políticas, programas y medidas para mejorar la situación.
MaTHISIS	Adjudicación	Comisión Europea (Bruselas, BE) / GRANT_NUMBER: 687772	MaTHiSiS es una plataforma educativa que proporciona a todo tipo de estudiantes, en todo tipo de entornos, en el dispositivo que

tienen a su disposición, una experiencia de aprendizaje personalizada adaptada a sus requisitos personales.

Premios y distinciones.

2020-10-23 | *The conference best paper in the category of "Track 13. Evaluation and guidance in education"* (8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2020))

Distinción de la universidad de Salamanca.

Revisor en revistas científicas.

- Electronic Journal of Research in Education Psychology.
- Educación XX1

Otros logros.

Nombramiento como funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria mediante la Orden EFP/61/2022, de 28 de enero, por la que, a propuesta de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, se nombra personal funcionario de carrera de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, a los seleccionados en el procedimiento selectivo convocado por Orden EDU/110/2020, de 10 de febrero (BOE 4 de febrero de 2022)

Capítulo 9

Referencias Bibliográficas

- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do We Know? *The Family Journal*, 19(1), 56-62.
<https://doi.org/10.1177/1066480710387486>
- Alemán, M. J., Trías, D., & Curione, K. (2011). ORIENTACIONES MOTIVACIONALES, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. *Ciencias Psicológicas*, 159-166.
<https://doi.org/10.22235/cp.v5i2.82>
- Allen, J., & Cohen, J. (2014). Emotional Intelligence in Classrooms and in Schools: What We See in the Educational Setting. En K. R. Murphy, *A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed?* (pp. 125-139). Taylor & Francis Group. <https://books.google.es/books?id=jM7sAgAAQBAJ>
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
<https://doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Anbarasan, V., & Nikhil, M. K. (2010). Importance of Emotional Intelligence for Enhancing Employee's Perception on Quality of Working Life. *Synergy (Mumbai)*, 8(2), 24-.
- Andrés, A. (1998). *Manual de psicología diferencial*. McGraw-Hill.
- Aquino-Rodríguez, A. (2003). *Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos Y Metodologías*. Labor.
- Ashkanasy, N. M., & Humphrey, R. H. (2011). Current Emotion Research in Organizational Behavior. *Emotion Review*, 3(2), 214-224.
<https://doi.org/10.1177/1754073910391684>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. En K. W. Spence & J. T. Spence, *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Baer, R. A. (2011). Measuring mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 241-261.
<https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564842>
- Barbuto, J. E., Gottfredson, R. K., & Searle, T. P. (2014). An Examination of Emotional Intelligence as an Antecedent of Servant Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(3), 315-323.
<https://doi.org/10.1177/1548051814531826>
- Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. University of British Columbia.
- Barczak, G., Lassk, F., & Mulki, J. (2010). Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative

- Culture. *Creativity and Innovation Management*, 19(4), 332-345.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00574.x>
- Bard, P. (1973). The Ontogenesis of One Physiologist. *Annual Review of Physiology*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.1146/annurev.ph.35.030173.000245>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Youth version (BarOn EQ-i:YV)*. MHS.
- Bar-On, R. (2004a). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher, *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Nova Science Publishers. <https://books.google.es/books?id=1qgQAQAIAAJ>
- Bar-On, R. (2004b). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En Glenn & Glenn Geher (Eds.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being: Research article. *Perspectives in Education*, 23(1), 41-62.
<https://doi.org/10.10520/EJC87316>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), Article 1.

- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? En *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 1-14). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Bar-On, R. (2010). Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
<https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Bar-On, R., & Fund, S. (2004). *The impact of emotional and social intelligence on self-perceived physical health*.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000a). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Youth version (BarOn EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000b). *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application—at Home, School, and in the Workplace*. Wiley.
https://books.google.es/books?id=__3kSQAACAAJ
- Barrett, G. V., & Depinet, R. L. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012-1024.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.10.1012>
- Barrios-Palacios, Y. D., Guerrero-Ávila, Z. E., Hinostroza-Carriel, E. R., & Ponce-Solórzano, H. X. (2022). Autoestima, asertividad e inteligencia emocional: Competencias psicosociales de los futuros profesores de educación física. *Maestro y Sociedad*, 19(2), Article 2.

- Barroso, C. V., Riveiro, J. M. S., & Vicente, M. M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European journal of education and psychology*, 13(2), 161-176.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), Article 1.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), Article 3.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blázquez-Garcés, J. V. (2015). Comprensión lectora y oral: Relaciones con ci, género y rendimiento académico de estudiantes de educación primaria reading and oral comprehension: relations with iq, gender and academic performance of primary school students. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.39>
- Boland, R., Verduin, M., & MD, D. P. R. (2021). *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry*.
- Boterf, G. L., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Planeta Publishing Corporation.

- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (1994). Stimulating Self-Directed Learning Through the Managerial Assessment and Development Course. *Journal of Management Education*, 18(3), 304-323. <https://doi.org/10.1177/105256299401800303>
- Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and Leadership Competencies: A Behavioral Approach to Emotional, Social and Cognitive Intelligence*. *Vision (09722629)*, 15(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/097226291101500202>
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. En R. Bar-On & J. D. A. Parker, *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.
- http://www.eiconsortium.org/reprints/clustering_competencies_insights_from_the_eci360.html
- Brackett, M. A., & Carusso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. SEL-Media.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & 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(4), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>

- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLOS ONE*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bratton, V. K., Dodd, N. G., & Brown, F. W. (2011). The impact of emotional intelligence on accuracy of self-awareness and leadership performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(2), 127-149. <https://doi.org/10.1108/01437731111112971>
- Broc, M. Á. (2018). Academic performance and other psychological, social and family factors in compulsory secondary education students in a multicultural context. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2846>
- Broc, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. En R. J. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (1.^a ed., pp. 16-33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947>
- Brotherton, R., French, C. C., & Pickering, A. D. (2013). Measuring Belief in Conspiracy Theories: The Generic Conspiracist Beliefs Scale. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00279>

- Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Bustillo, C., Alarcón, P. M., & Rubio, J. (2002). La gestión de los recursos humanos basada en competencias profesionales. *Alta dirección*, 37(221), 45-55.
- Caballero, C., Abello, R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), Article 2.
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Cabello-González, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (2013). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (2ª Edición). Amorrortu Editores,.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 12, 11.
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571312>

- Caruso, D. R., & Wolfe, C. J. (2004). Emotional intelligence and leadership development. En *Leader Development for Transforming Organizations: Growing Leaders for Tomorrow* (1.^a ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410610102>
- Chacón, S., & López, J. (2008). Diseño evaluativo de intervención alta. En S. Chacón, A. Blanco, & M. T. Anguera, *Evaluación de programas sociales y sanitarios* (pp. 219-240). Síntesis.
- Cherniss, C. (2010). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110-126. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x>
- Cherry, M. G., Fletcher, I., O'Sullivan, H., & Dornan, T. (2014). Emotional intelligence in medical education: A critical review. *Medical Education*, 48(5), 468-478. <https://doi.org/10.1111/medu.12406>
- Chew, B. H., Zain, A. M., & Hassan, F. (2013). Emotional intelligence and academic performance in first and final year medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 13(1), 44. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-44>
- Clouder, C. (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Marcelino Botín.
- Clouder, C. (2011). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Botín.
- Clouder, C. (2013). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Botín.

- Clouder, C. (2015). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Fundación Botín.
- Cook, G. L., Bay, D., Visser, B., Myburgh, J. E., & Njoroge, J. (2011). Emotional Intelligence: The Role of Accounting Education and Work Experience. *Issues in Accounting Education*, 26(2), 267-286. <https://doi.org/10.2308/iace-10001>
- Corominas, J. (1986). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Editorial Gredos.
- Côté, S., & Hideg, I. (2011). The ability to influence others via emotion displays: A new dimension of emotional intelligence. *Organizational Psychology Review*, 1(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/2041386610379257>
- Craparo, G., Magnano, P., & Faraci, P. (2014). Psychometric properties of the Italian version of the Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT). *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 21(2), 121-133. <https://doi.org/10.4473/TPM21.2.1>
- Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management : CCM*, 13(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/1470595812452633>
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Alianza.
- Darwin, C. (1991). *El origen del hombre y la selección en relación al sexo* (Biblioteca Edaf 2). EDAF.
- Darwin, C. (2018). *El origen de las especies*. OPU.

Darwin, C., & Wallace, A. R. (2006). *La teoría de la evolución de las especies*. Grupo Planeta (GBS).

DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, 156 Boletín Oficial de Canarias § I (2014).
file:///Z:/Cosas%20Juan/Documents/doctorado/salamanca/experiencias/boc-a-2014-156-3616.pdf

Devonish, D., & Greenidge, D. (2010). The Effect of Organizational Justice on Contextual Performance, Counterproductive Work Behaviors, and Task Performance: Investigating the moderating role of ability-based emotional intelligence. *International Journal of Selection & Assessment*, 18(1), 75-86.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00490.x>

Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2014). Comparing ability and self-report trait emotional intelligence, fluid intelligence, and personality traits in career decision. *Personality and Individual Differences*, 64, 174-178.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.024>

Dong, Y., Seo, M.-G., & Bartol, K. M. (2014). No Pain, No Gain: An Affect-Based Model of Developmental Job Experience and the Buffering Effects of Emotional Intelligence. *Academy of Management Journal*, 57(4), 1056-1077.
<https://doi.org/10.5465/amj.2011.0687>

Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours

- in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 20-29.
<https://doi.org/10.1080/00049530903312873>
- Druskat, V. U., Mount, G., & Sala, F. (2005). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence With Individuals and Groups*.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Echeverría, B., Isus, S., Martínez, P., & Lander, S. (2008). *Orientación Profesional*. UOC.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Article 2.
- Ellis, A., & Grieger, R. (2008). *Manual De Terapia Racional-Emotiva*.
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 19(1), 4-18. <https://doi.org/10.1108/13527601211195592>
- Enzensberger, H. M. (2019). *El laberinto de la inteligencia: Guía para idiotas*. Anagrama.
- Escobar-Benites, S. I. (2023). La cognición social en la evaluación neuropsicológica del autismo. Estudio de caso. *Revista de Psicología*, 41(1), 31-54.
<https://doi.org/10.18800/psicologia.202301.002>
- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-69.

- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Publications Office of the European Union. doi:10.2797/30376
- 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*, 146-157.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 Suppl, 42-48.
- Extremera-Pacheco, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31.1, 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fabio, A. D., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career Indecision Versus Indecisiveness: Associations With Personality Traits and Emotional Intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21(1), 42-56. <https://doi.org/10.1177/1069072712454698>
- Fernández Domínguez, M. R., Palomero Pescador, J. E., & Teruel Melero, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

- Fernández-Berrocal, P. (2015). Nuevos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en la adolescencia. En *Informe de la fundación Marcelino Botín: Educación emocional y social. Análisis internacional*. (pp. 241-248). Fundación Marcelino Botín.
https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/7ES-Pablo.pdf
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Berjemo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), Article 2.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D., Sáinz, M., & Fernández, M.-C. (2011). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>
- Ferrara, E., & Yang, Z. (2015). Measuring emotional contagion in social media. *PLOS ONE*, 10(11), e0142390. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142390>

- Ferreiro-Gravié, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n1.1
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Figueredo, A. J., Cuthbertson, A. M., Kauffman, I. A., Weil, E., & Gladden, P. R. (2012). The interplay of behavioral dispositions and cognitive abilities: Sociosexual orientation, emotional intelligence, executive functions and life history strategy. *Temas em Psicologia*, 20(1), 87-100.
- Fiori, M., & Antonakis, J. (2011). The ability model of emotional intelligence: Searching for valid measures. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 329-334. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.010>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Fontanillas-Moneo, J., Fincias, P. T., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2022). Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en la Educación Secundaria.

- REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), Article 2.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34362>
- Fontanillas-Moneo, J., Torrijos-Fincias, P., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Creación de una asignatura de libre configuración autonómica para trabajar las competencias emocionales en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Inteligencia Emocional y Bienestar IV. Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones* (pp. 152-159). Ediciones Universidad de San Jorge.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166523>
- Gamazo-García, A. (2019). *Factores asociados al rendimiento y a la eficacia escolar: Un estudio basado en métodos mixtos a partir de PISA 2015*.
- Gamazo-García, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2009). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (S. F. Everest, Trad.; Edición: 1). Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (G. S. Barberán, Trad.). Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, Belleza y Bondad reformuladas*. Paidós.

- Gardner, K. J., & Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13.
<https://doi.org/10.1080/00049530903312857>
- Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. Nova Science Publishers. <https://books.google.es/books?id=1qgQAQAAIAAJ>
- Geher, G., Betancourt, K., & Jewell, O. (2017). The Link between Emotional Intelligence and Creativity. *Imagination, Cognition and Personality*, 37(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1177/0276236617710029>
- Geng, L., Li, S., & Zhou, W. (2011). The Relationships Among Emotional Exhaustion, Emotional Intelligence, and Occupational Identity of Social Workers in China. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(3), 309-319.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.3.309>
- Gil-Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.298>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 27-44). Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Goleman, D., McKee, A., & Boyatzis, R. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza & Janés. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=190842>

- González, J. M., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Servicio de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzua. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=733259>
- Granero-Gallegos, A., & Gómez-López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 16, 10-20.
- Guil, R., & Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Fénix Editora.
- Hamid, H. S. A., & Razak, M. N. A. (2016). Measuring Emotional Intelligence in a Malaysian Sample: An Exploratory Factor Analysis. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 30(1), Article 1. <http://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/view/173>
- Hartman, N. S., & Grubb, W. L. (2011). Deliberate Faking on Personality and Emotional Intelligence Measures. *Psychological Reports*, 108(1), 120-138. <https://doi.org/10.2466/03.09.28.PR0.108.1.120-138>
- Hayes, R. L. (1985). A Primer of Human Development for Counselors. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 24(1), 5-15. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1985.tb00273.x>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición). McGraw-Hill.

- Herrera-Santi, P. (2000). Rol de género y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 568-573.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Ibarrola, B., & Zubeldia, T. E. (2018). *Inteligencias múltiples: De la teoría a la práctica escolar inclusiva*. Ediciones SM España.
- IDEMA. (2021). *I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España* (p. 28). Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7470_d_I-Estudio-Educacion-Emocional-en-los-Colegios-en-Espana-2021.pdf
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books.
- Jiménez-Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Emotional intelligence and school performance: An updated overview. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), Article 1.
- Jiménez-Puig, E., Broche-Pérez, Y., Hernández-Caro, A. A., & Díaz-Falcón, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), Article 2. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142019000200015&lng=es&nrm=iso&tlng=pt
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: Hacia un desempeño*

- competente*. (p. 38). Observatorio de reformas educativas. Universidad de Quebec.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf
- Jordan, P. J., & Troth, A. (2011). Emotional intelligence and leader member exchange: The relationship with employee turnover intentions and job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 260-280.
<https://doi.org/10.1108/01437731111123915>
- Kanungo, R. N., & Misra, S. (1992). Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. *Human Relations (New York)*, 45(12), 1311-1332.
<https://doi.org/10.1177/001872679204501204>
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2012). *Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues*. Cengage Learning.
- Kaplowitz, M. J., Safran, J. D., & Muran, C. J. (2011). Impact of Therapist Emotional Intelligence on Psychotherapy. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(2), 74-84. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182083efb>
- Kassam, K. S., & Mendes, W. B. (2013). The Effects of Measuring Emotion: Physiological Reactions to Emotional Situations Depend on whether Someone Is Asking. *PLOS ONE*, 8(6), e64959. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0064959>
- Keefer, K. V., Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272.
<https://doi.org/10.1037/a0033903>

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4a ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Kewalramani, S., Agrawal, M., & Rastogi, M. R. (2015). Models of emotional intelligence: Similarities and discrepancies. *Indian Journal of Positive Psychology*, 6(2), 178-181.
- Kidwell, B., Hardesty, D. M., Murtha, B. R., & Sheng, S. (2011). Emotional Intelligence in Marketing Exchanges. *Journal of Marketing*, 75(1), 78-95. <https://doi.org/10.1509/jmkg.75.1.78>
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Kolb, D. A., & Lewis, L. H. (1986). Facilitating experiential learning: Observations and reflections. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1986(30), 99-107. <https://doi.org/10.1002/ace.36719863012>
- Konstan, D. (2004). Las emociones en la antigüedad Griega. *Pensamiento y Cultura*, 7, 47-54.
- Krivoy, E., Ben-Arush, M., & Bar-On, R. (2000). Comparing the emotional intelligence of adolescent cancer survivors with a matched sample from the normative population. *Medical and Pediatric Oncology*, 35, 382-401.

- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance Use & Misuse*, 45(7-8), 1131-1160.
<https://doi.org/10.3109/10826080903567855>
- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., & Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability? *Personality and Individual Differences*, 51(1), 23-27.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.003>
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), Article 1.
- Landa, J. M. A., & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Psychology (Irvine, Calif.)*, 1(1), 50-58.
<https://doi.org/10.4236/psych.2010.11008>
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134.
<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674052>
- LaPalme, M. L., Wang, W., Joseph, D. L., Saklofske, D. H., & Yan, G. (2016). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale

- across cultures: An item response theory approach. *Personality and Individual Differences*, 90, 190-198. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.045>
- Lee, J. (Jay), & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. *International Journal of Hospitality Management*, 31(4), 1101-1112. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.01.007>
- Lee, S.-Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000.
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, 248 Boletín Oficial del Estado § I (2010). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-15624>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 238 Boletín Oficial del Estado § I (1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 238 Boletín Oficial del Estado § I (1990). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 106 § I (2006). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 340 Boletín Oficial del Estado (2021).
- Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio de 1985, Reguladora del Derecho a la Educación, 159 Boletín Oficial del Estado § I (1985). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978&p=19850704&tn=1>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 295 Boletín Oficial del Estado § I (2013).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Libbrecht, N., Lievens, F., Carette, B., & Côté, S. (2014). Emotional Intelligence Predicts Success in Medical School. *Emotion (Washington, D.C.)*, 14(1), 64-73. <https://doi.org/10.1037/a0034392>
- Lishner, D. A., Swim, E. R., Hong, P. Y., & Vitacco, M. J. (2011). Psychopathy and ability emotional intelligence: Widespread or limited association among facets? *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1029-1033. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.018>
- López González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia I: Un recorrido epistemológico desde el mundo clásico hasta el siglo de las luces. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 21, 35-48.

- López-Aristregui, D. (2013). *Personalidad e inteligencia emocional percibida: Revisión de fiabilidad y validez del autoinforme TMMS-24* [Universidad Pública de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=145978>
- López-Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20, 311-322.
- Lopez-Zafra, E., Garcia-Retamero, R., & Berrios Martos, M. P. (2012). The Relationship Between Transformational Leadership and Emotional Intelligence from a Gendered Approach. *Psychological Record*, 62(1), 97-114. <https://doi.org/10.1007/BF03395790>
- López-Zafra, E., & Gartzia, L. (2014). Perceptions of Gender Differences in Self-Report Measures of Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 70(11-12), 479-495. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-014-0368-6>
- López-Zafra, E., Pulido-Martos, M., & Berrios-Martos, P. (2014). EQI-Versión corta (EQI-C). Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence Is a Second-Stratum Factor of Intelligence: Evidence From Hierarchical and Bifactor Models. *Emotion (Washington, D.C.)*, 14(2), 358-374. <https://doi.org/10.1037/a0034755>
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540-551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>

- Machado, A. (2006). *Campos de Castilla*.
- Martín, E. (2016). Gender differences in social reputation and peer rejection at school / Diferencias de género en la reputación social y el rechazo entre iguales en la escuela. *Culture and Education*, 28(3), 539-564.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196899>
- Martín, J. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema*, 26.3, 357-363. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.85>
- Martín, J. M. L. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón* [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Málaga].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18326>
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional Intelligence as a Self-Regulatory Process: A Social Cognitive View. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331-350.
<https://doi.org/10.2190/WVMC-AEF1-T3XX-8P7A>
- Matthews, G., Emo, A. K., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2006). What Is This Thing Called Emotional Intelligence? En *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 3-36). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2704.001.0001>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. MIT Press.

- Maul, A. (2012). Higher Standards of Validity Evidence are Needed in the Measurement of Emotional Intelligence. *Emotion Review*, 4(4), 411-412.
<https://doi.org/10.1177/1754073912446357>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272.
<https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence (Norwood)*, 27(4), 267-298.
[https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3/4), 772.
<https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional? En J. M. M. Navas & P. F. Berrocal, *Manual de inteligencia emocional* (pp. 23-43). Ediciones Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual*. Multi-Health Systems.
<https://storefront.mhs.com/collections/msceit#PricingOrdering>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *The American Psychologist*, 63(6), 503-517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for «intelligence.» *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- McClelland, D. C. (1993). Introduction. En L. M. Spencer & S. M. Spencer, *Competence at Work: Models for Superior Performance* (pp. 3-8). Wiley & Sons.
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En A. Medina (Ed.), *Formacion y Desarrollo de las Competencias Básicas* (pp. 11-44). Universitas.

- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor/OIT.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Inteligencia emocional: Definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de mayer y salovey. *Motivación y emoción*, 2008, ISBN 978-84-481-6101-9, págs. 407-438, 407-438. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562855>
- Mikolajczak, M. (2007). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional*, 85-90.
<https://boletindenoticias.fundacionbotin.org/Educacion/IE09/AvancesInteligenciaEmocional-IE09.pdf>
- Min, J., & Peng, K.-H. (2012). Ranking emotional intelligence training needs in tour leaders: An entropy-based TOPSIS approach. *Current Issues in Tourism*, 15(6), 563-576. <https://doi.org/10.1080/13683500.2011.641946>
- Molero, C., Saiz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Moliner, M. (2004). *Diccionario de uso del español / Use of Spanish Dictionary: Edición Abreviada Internacional*. Rba Publicaciones Editores revistas.
- Naderi-Anari, N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- OCDE. (2016). *Informe Pisa 2015: «Resultados Claves»*.
- Ogundokun, M. O., & Adeyemo, D. (2010). Emotional intelligence and academic achievement: The moderating influence of age , intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium*, 10. <http://ir.library.ui.edu.ng/handle/123456789/2936>
- Okano, K., Kaczmarzyk, J. R., Dave, N., Gabrieli, J. D. E., & Grossman, J. C. (2019). Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *Npj Science of Learning*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-019-0055-z>
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (2015). <http://bocyl.jcyl.es/html/2015/05/08/html/BOCYL-D-08052015-4.do>
- ORDEN EDU/589/2016, de 22 de junio, por la que se regula la oferta de materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en tercer y cuarto curso de educación secundaria obligatoria, se establece su currículo y se asignan al profesorado de los centros públicos y privados en la Comunidad de Castilla y León (2016). <http://bocyl.jcyl.es/html/2016/06/27/html/BOCYL-D-27062016-4.do>

ORDEN EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (2016). <http://bocyl.jcyl.es/html/2016/12/22/html/BOCYL-D-22122016-4.do>

ORDEN EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato (2016). <http://bocyl.jcyl.es/html/2016/12/22/html/BOCYL-D-22122016-4.do>

Otero, C., Martín, E., León, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de Género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1. 2), Article 1. 2.

Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., & Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76, 147-152. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.004>

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10. <https://doi.org/10.1108/01437730110380174>

Palomo-Vadillo, M. T. (2008). *El perfil competencial del puesto de director/a de marketing en organizaciones de la Comunidad de Madrid*. ESIC Editorial.

- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), Article 7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.002>
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Pérez, E., & Medrano, L. A. (2013). Teorías Contemporáneas De La Inteligencia. Una Revisión Crítica De La Literatura. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. La Muralla.
- Pérez-González, J. C. (2011, julio 25). *Ability, stable self-perceptions, and competence are not the same thing: The case of 3 emotional intelligences*. 15th Biennial Inteligencia emocional en educación Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences(IS-SID), London, UK.
- Pérez-González, J. C., Cejudo, J., & Rodrigo-Ruiz, D. (2019). Compendio y Análisis de Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional Capacidad. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(51), 99-115.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. *Manual de inteligencia emocional*, 2007, ISBN 978-84-368-2124-6, págs. 81-98, 81-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580247>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), Article 2. <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 136-139. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), Article 2. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), Article 1. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Plazas, E. A., Penso, R. A., & López, S. E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y Rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 17. <https://www.proquest.com/docview/1436992137/abstract/D4A3E560107548FCPQ/1>
- Psilopanagioti, A., Anagnostopoulos, F., Mourtou, E., & Niakas, D. (2012). Emotional intelligence, emotional labor, and job satisfaction among physicians in Greece. *BMC Health Services Research*, 12(1), 463. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-12-463>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: Un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

- Pueyo, A. A., & Colom, R. (1999). El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2018). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.289821>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2019). Influencia de la ansiedad y la felicidad en el rendimiento académico infantil (7-12). *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 191-207. <https://doi.org/10.14201/aula201925191207>
- Quinn, R. E., Clair, L. S. S., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. R. (2021). *Becoming a Master Manager: A Competing Values Approach*.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (2015). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37>
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>

- Rodríguez-Cancino, M., Vizcarra, M. B., & Concha-Salgado, A. (2022). Propiedades Psicométricas de la Escala WISC-V en Escolares Rurales Chilenos. *Psykhē*, 31(2), Article 2. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22529>
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. En P. Salovey & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 35-69). Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Sadri, G. (2012). Emotional Intelligence and Leadership Development. *Public Personnel Management*, 41(3), 535-548. <https://doi.org/10.1177/009102601204100308>
- Sahdat, M., Sajjad, S. I., Farooq, M. U., & Rehman, K. (2011). Emotional intelligence and organizational productivity: A conceptual study. *World Applied Sciences Journal*, 15, 821-825.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salguero, J. M., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year

- prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 21-34.
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0063-8>
- Salmerón-Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.385>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. xvi, 288). Basic Books.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sanmartín-López, R., González-Maciá, C., & Vicent-Juan, M. (2018). Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54(1), Article 1.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>

- Saucedo-Fernández, M., Díaz-Perera, J. J., Salinas-Padilla, H. A., & Jiménez-Izquierdo, S. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), Article 5. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745>
- Scherer, K. R., & Scherer, U. (2011). Assessing the Ability to Recognize Facial and Vocal Expressions of Emotion: Construction and Validation of the Emotion Recognition Index. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35(4), 305. <https://doi.org/10.1007/s10919-011-0115-4>
- Schlegel, K., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2012). Emotion recognition: Unidimensional ability or a set of modality- and emotion-specific skills? *Personality and Individual Differences*, 53(1), 16-21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.026>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), Article 2. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Sheldon, O. J., Dunning, D., & Ames, D. R. (2014). Emotionally Unskilled, Unaware, and Uninterested in Learning More: Reactions to Feedback About Deficits in Emotional Intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 125-137. <https://doi.org/10.1037/a0034138>

- Shih, H., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147-168. <https://doi.org/10.1108/10444061011037387>
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., Vesely, A. K., & Nordstokke, D. W. (2012). Relations of emotional intelligence with gender-linked personality: Implications for a refinement of EI constructs. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 776-781. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.003>
- Spencer, L. M. (1997). Competency Assessment Methods. En L. J. Bassi & D. F. Russ-Eft, *What Works: Assessment, Development, and Measurement* (pp. 1-36). American Society for Training and Development.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Desclée de Brower.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). The concept of intelligence. En *Handbook of Intelligence* (1.^a ed., pp. 3-5). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947>
- Subhi, T. Y., Neber, H., Linke, S. K., Hava, E. V., Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & Yamin, T. S. (2012). What We Know about Emotional Intelligence: How it Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. *Gifted and Talented International*, 27(1), 161-166. <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673624>

- Tapia, M. (2001). Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 88(2), 353-364. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.353>
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and Validation of a Self-Report Measure of Emotional Intelligence as a Multidimensional Trait Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888. <https://doi.org/10.1177/0146167204272860>
- Torrijos, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. Universidad de Salamanca.
- Trivellas, P., Gerogiannis, V., & Svarna, S. (2013). Exploring Workplace Implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in Hospitals: Job Satisfaction and Turnover Intentions. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 73, 701-709. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.108>
- Truninger, M., Ruderman, M. N., Clerkin, C., Fernandez, K. C., & Cancro, D. (2021). Sounds like a leader: An ascription–actuality approach to examining leader emergence and effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101420. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101420>
- 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, 129-160.
- Ugoani, J. N. N., & Ewuzie, M. A. (2013). Imperatives of Emotional Intelligence On Psychological Wellbeing among Adolescents. *American Journal of Applied Psychology*, 1(3), Article 3. <https://doi.org/10.12691/ajap-1-3-3>

- Uruñuela-Nájera, P. M. (2007a). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Uruñuela-Nájera, P. M. (2007b). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Usán-Supervía, P., & Salavera-Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112.
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., & Mejías-Abad, J. J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *CES Psicología*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., & Rodríguez, C. (2012). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar. *Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría, Psicología y Salud Mental (Interpsiquis), Vol XIII*. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/influencia-de-la-inteligencia-emocional-en-el-rendimiento-escolar/>
- Valles, A., & Vallés, C. (2004). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Promolibro.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. Aljibe.
- Villa, E., & Pérez-González, J. C. (2007). Madurez para la carrera e inteligencia emocional en alumnado de secundaria: Una aproximación correlacional. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, 712-717.

- Villamizar, G., & Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423.
- Waterhouse, L. (2006). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect, and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist*, 41(4), Article 4. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_5
- Wolff, S. B. (2005). *Emotional Competence Inventory (ECI). Technical Manual*. Hay Group/McClelland Center for Research and Innovation. http://sicurello.com.ar/folletos/Technical_Manual_ECI.pdf
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Wong, M. L., Lau, E. Y. Y., Wan, J. H. Y., Cheung, S. F., Hui, C. H., & Mok, D. S. Y. (2013). The interplay between sleep and mood in predicting academic functioning, physical health and psychological health: A longitudinal study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74(4), Article 4. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2012.08.014>
- Woodruffe, C. (1993). What Is Meant by a Competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. <https://doi.org/10.1108/eb053651>
- Woolfolk, A. E. (1999). ¿Qué significa «inteligencia»? En *Psicología educativa* (7ª Edición, pp. 113-120). Prentice Hall.

- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5), 1-20.
- Yuste, C., Martínez, R., & Galve, J. (2002). *Batería de aptitudes diferenciales y generales, BADYG-M*. CEPE.
- Yuste, C., Martínez, R., & Galve, J. L. (2006). *Manual Técnico. Bateria de aptitudes diferenciales y generales*. CEPE.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1292895>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 4(1), 1-30.
<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

Capítulo 10

ANEXOS

ANEXO I. Autorización de la Dirección General de Innovación Equidad Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.	411
ANEXO II. Autorización de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.....	412
ANEXO III. Tablas de datos correlaciones.	¡Error! Marcador no definido.
ANEXO IV. Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On	414
ANEXO V. Criterios de calificación y evaluación de Educación Emocional, Social y Creativa.	419
ANEXO VI. Autorizaciones familia para cursar asignatura de EESC.	422
ANEXO VII. Temporalización sesiones.....	423
ANEXO VIII. Material didáctico de la asignatura EESC.....	427

ANEXO I. Autorización de la Dirección General de Innovación Equidad Educativa de la
Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.



Visto el escrito de D. Juan Fontanillas Moneo, en virtud del cual solicita autorización para desarrollar, en el marco de su tesis doctoral, un proyecto de investigación en el IESO [REDACTED] (Valladolid), consistente en el diseño, desarrollo y evaluación durante el curso escolar 2019/2020 de una materia de libre configuración autonómica para el alumnado de secundaria, a partir de un estudio de naturaleza cuasiexperimental para entrenar y enseñar las competencias emocionales del alumnado de 1º de E.S.O.

Examinada en este Centro Directivo la documentación remitida, se entienden adecuados el objeto y fines del proyecto, por lo que se considera procedente conceder la solicitud formulada para su realización.

Por todo ello, se autoriza a D. Juan Fontanillas Moneo para desarrollar su proyecto de investigación en el [REDACTED], de [REDACTED] (Valladolid) durante el curso escolar 2019/2020, siempre que cuente con el conocimiento y consentimiento previo de los progenitores o tutores legales de los alumnos que cursen esta asignatura de libre configuración en la que se enmarca el proyecto.

Esperamos que nos traslade los resultados de su proyecto, que sin duda resultarán de interés.

Valladolid, a 17 de abril de 2019

LA DIRECTORA GENERAL DE INNOVACIÓN

EDUCATIVA

Marta del Pilar González García

D. Juan Fontanillas Moneo

ANEXO II. Autorización de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.



RESOLUCIÓN DE 21 DE MAYO DE 2019 DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE POLÍTICA EDUCATIVA ESCOLAR POR LA QUE SE AUTORIZA EL PROYECTO DE IMPARTICIÓN DE LA MATERIA "INTELIGENCIA EMOCIONAL", CON CARÁCTER EXPERIMENTAL EN EL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, EN EL IESO "XXXXXXXXXXXXXXXXXX" DE XXXXXXXXXXXX (VALLADOLID) EN EL CURSO 2019-2020.

ANTECEDENTES DE HECHO

La importancia académica de la "Inteligencia emocional" viene dada porque no se puede soslayar el hecho de que los seres humanos somos un compendio de capacidades, habilidades y actitudes que se reúnen en torno a varios ámbitos. Entre la comunidad científica y pedagógica, se está de común acuerdo que estos ámbitos son tres: el centro intelectual, el centro motor y el centro emocional. El presente proyecto pretende poner el foco sobre este último.

El IESO "XXXXXXXXXXXXXXXXXX" de XXXXXXXXXXXX (Valladolid) presenta proyecto sobre "Inteligencia emocional" que incluye propuesta de currículo a impartir en una materia. En él, se incluyen contenidos relativos a la conciencia emocional y a la regulación emocional, aspectos clave que forman parte del ser humano, que contribuyen al logro de una sana convivencia con uno mismo y con los demás y que no pueden ser obviados en los centros educativos.

La materia "Inteligencia emocional" se incluirá en el bloque de materias de libre configuración autonómica de primer curso de educación secundaria obligatoria que son ofertadas por el centro. En concreto, estará dirigida al alumnado que no cursa una materia instrumental ni un segundo idioma extranjero.

El seguimiento del proyecto planteado se realizará desde la Universidad de Salamanca, a través de la evaluación del Proyecto de Investigación presentado y, así mismo, la continuidad de su implementación en el centro se plantea condicionada a los resultados de la investigación sobre la efectividad de la materia en la mejora de la educación integral de los alumnos cuya supervisión será realizada por esta Administración Educativa,

FUNDAMENTOS DE DERECHO

1. De conformidad con el Decreto 45/2015, de 23 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación y se determina del contenido de las atribuciones, corresponde a la Dirección General de Política Educativa Escolar la planificación, ordenación académica y diseño curricular en todas las etapas de enseñanza no universitaria.



II. El proyecto sobre "Inteligencia emocional" formulado por el IESO [REDACTED], de carácter experimental, supervisado y evaluado como proyecto de investigación, no plantea objeción de legalidad en tanto que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, establece como uno de los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria "Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades". La materia planteada en el proyecto contribuye al logro del objetivo que se señala y al desarrollo competencial del alumnado, y respeta la ordenación académica de la etapa, en su oferta como materia de libre configuración autonómica en el primer curso de la misma y, como proyecto de investigación ha sido informado y autorizado por la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa en fecha 15 de abril de 2019.

Vistos los antecedentes de hechos y los fundamentos de Derecho, la Dirección General de Política Educativa Escolar

Resuelve:

Autorizar el Proyecto de impartición de la materia "Inteligencia emocional", con carácter experimental en el primer curso de educación secundaria obligatoria, en el IESO [REDACTED] (Valladolid) en el curso 2019-2020.

Contra la presente resolución, que no pone fin a la vía administrativa, podrá interponerse recurso de alzada ante el Consejero de Educación, en el plazo de un mes, a contar desde el día siguiente al de su notificación, de conformidad con lo establecido en los artículos 121 y 122 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.

Valladolid, a 21 de mayo de 2019.



EL DIRECTOR GENERAL
DE POLÍTICA EDUCATIVA ESCOLAR

Fdo.: Ángel Miguel Vega Santos

SR./A. DIRECTOR/A DEL IESO [REDACTED] - [REDACTED]
[REDACTED] (VALLADOLID)

ANEXO III. Cuestionario de Inteligencia Emocional de Bar-On

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BAR-ON

Lee con atención cada una de las frases y señala con una cruz una de las cuatro alternativas, la que responda mejor a cómo te sientes, piensas o actúas en la mayoría de las veces. Si alguna no tiene que ver contigo, responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación.

Si te equivocas no pasa nada. Puedes tachar o borrar. Contesta a todas las frases y procura ser sincero, teniendo en cuenta cómo eres no cómo te gustaría ser, ni cómo te gustaría que otros te vieran.

No hay respuestas “correctas” e “incorrectas”, ni “buenas” ni “malas”, ni tampoco límite de tiempo.

Para contestar tienes como referencia esta escala:

1. Nunca me pasa
2. A veces me pasa
3. Casi siempre me pasa
4. Siempre me pasa

NO PASES LA PAGINA HASTA QUE SE TE INDIQUE

	1	2	3	4
1. Me gusta divertirme				
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas				
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado				
4. Soy feliz				
5. Me importa lo que le sucede a otras personas				
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia)				
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento				
8. Me gusta cada persona que conozco				
9. Me siento seguro de mí mismo				
10. Sé cómo se sienten las otras personas				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo				
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas				
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien				
14. Soy capaz de respetar a los demás				
15. Algunas cosas me enfadan mucho				
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas				

17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos				
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas				
19. Espero lo mejor				
20. Tener amigos es importante				
21. Me peleo con la gente				
22. Puedo entender preguntas difíciles				
23. Me gusta sonreír				
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros				
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo				
26. Tengo mal genio				
27. Nada me incomoda (molesta)				
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos				
29. Sé que las cosas saldrán bien				
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas				
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad				
32. Sé como pasar un buen momento				
33. Debo decir la verdad				
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar una pregunta difícil				
35. Me enfado con facilidad				

36. Me gusta hacer cosas para los demás				
37. No me siento muy feliz				
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras				
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade				
40. Me siento bien conmigo mismo/a				
41. Hago amigos con facilidad				
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago				
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento				
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones				
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas				
46. Cuando me enfado con alguien me enfado durante mucho tiempo				
47. Soy feliz con el tipo de persona que soy				
48. Soy bueno para resolver problemas				
49. Me resulta difícil esperar mi turno				
50. Me entretienen las cosas que hago				
51. Me gustan mis amigos				
52. No tengo días malos				
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los				

demás				
54. Me enfado con facilidad				
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz				
56. Me gusta mi cuerpo				
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido				
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar				
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada				
60. Me gusta como me veo				

ANEXO IV. Criterios de calificación y evaluación de Educación Emocional, Social y Creativa.

**CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Y
DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL, SOCIAL Y CREATIVA.**

Curso 2019 / 2020

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Siguiendo las directrices establecidas en la L.O.M.C.E., para diagnosticar y evaluar el logro de los estándares de aprendizaje, este departamento calificará la asignatura de Educación Emocional, Social y Creativa realizando las siguientes pruebas:

a) Calificación por observación directa y diario de emociones (60%). Responderá a los siguientes indicadores:

- Realización de las actividades de clase con interés. En su caso, también los proyectos (trabajos individuales o cooperativos).
- Realización de las tareas de casa y dedicación de tiempo al estudio.
- Uso de un vocabulario técnico apropiado así como de esfuerzo por mejorar su expresión oral.
- Utilización adecuada de los materiales.
- Correcto comportamiento en clase y en las actividades que se realicen fuera de ella.

b) Calificación de pruebas escritas (20%): relacionadas con los diversos contenidos, incluido audiciones, trabajados cada trimestre.

c) Proyecto de investigación (20%): Presentación oral del proyecto de investigación en el aula.

La realización de las actividades se considera importantísima y es obligatoria.

El libro de ejercicios será revisado a diario y el cuaderno del alumno será revisado al menos una vez al trimestre y cuantas veces se considere necesario. Debe estar: completo, al día y con las actividades hechas y corregidas. Se tendrá en cuenta la limpieza, el orden y la caligrafía.

La nota resultante estará entre 1 y 10, y será necesaria una nota mínima de **5** para aprobar.

La **nota de evaluación final** se obtendrá haciendo la media de las notas de las tres evaluaciones trimestrales. Se tendrá en cuenta la progresión favorable del alumno siempre y cuando en la 3ª evaluación el alumno haya obtenido una calificación igual o superior a 4.

Los **instrumentos de evaluación** utilizados para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje serán la observación directa y sistemática, la realización de tareas y la realización de pruebas específicas.

Los resultados de las diferentes pruebas darán lugar a la siguiente **calificación numérica**:

- Insuficiente (de 0 a 4)
- Suficiente (5)
- Bien (6)
- Notable (de 7 a 8)
- Sobresaliente (de 9 a 10)

RECUPERACIÓN DE EVALUACIÓN durante el curso

Del mismo modo que la evaluación es **continua**, se ha querido dar también al sistema de recuperación este carácter. Así, cada vez que realizamos una evaluación y es calificada positivamente, se está recuperando la anterior, ya que se entiende que el aprendizaje de una lengua es un proceso continuo y acumulativo. De modo que el alumno podrá:

- Recuperar la 1ª evaluación suspensa obteniendo una calificación de 5 o más en la nota de la 2ª evaluación del curso.
- Recuperar la 2ª evaluación suspensa obteniendo una calificación de 5 o más en la nota de la 3ª evaluación del curso.
- Recuperar la 1ª y 2ª evaluaciones suspensas obteniendo una calificación de 6 o más en la nota de la 3ª evaluación del curso.

En caso de **no superar la asignatura en junio** deberá examinarse en septiembre de toda la materia, aunque en el curso hubiera aprobado alguna evaluación.

ANEXO V. Autorizaciones familia para cursar asignatura de EESC.

D./Dña. _____
como madre/padre o tutor legal del
alumno/a _____ quiero matricular a mi
hijo/a en la materia de “Inteligencia Emocional” de 1º de la ESO del IESO Pinares de
Pedrajas durante el curso 2019-2020.

Firmado: _____
a ____ de Julio de 2019

D./Dña. _____
como madre/padre o tutor legal del
alumno/a _____ quiero matricular a mi
hijo/a en la materia de “Inteligencia Emocional” de 1º de la ESO del IESO Pinares de
Pedrajas durante el curso 2019-2020.

Firmado: _____
a ____ de Julio de 2019

ANEXO VI. Temporalización sesiones.

FECHAS	SESIÓN	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA
17/09/2019	Sesión 1	Presentación de la materia	Clase activa y participativa
18/09/2019	Sesión 2	Introducción psicología de la conducta	Clase magistral y brainstorming
24/09/2019	Sesión 3	¿Qué son las emociones?	Brainstorming
25/09/2019	Sesión 4	Actividad 1 y 2	trabajo individual y puesta en grupo
01/10/2019	Sesión 5	Historia de las emociones	Clase activa y participativa
02/10/2019	Sesión 6	Emociones en siglo XX (método científico)	Clase activa y participativa
08/10/2019	Sesión 7	Actividad 3	Trabajo individual y puesta en común
09/10/2019	Sesión 8	Actividad 4	Trabajo cooperativo
15/10/2019	Sesión 9	Actividad 5	Trabajo cooperativo
16/10/2019	Sesión 10	Explicación funcionamiento emoción	Clase activa y participativa
22/10/2019	Sesión 11	Explicación sistema nervioso central	Clase activa y participativa
23/10/2019	Sesión 12	Practica de laboratorio (disección cerebro)	Clase activa y participativa
29/10/2019	Sesión 13	Actividad 6 y 7	Trabajo individual y puesta en común
30/10/2019	Sesión 14	Introducimos mindfulness	Clase activa y participativa
05/11/2019	Sesión 15	Repaso del funcionamiento de una emoción	Clase activa y participativa
06/11/2019	Sesión 16	Actividad 9	Trabajo individual y puesta en común
12/11/2019	Sesión 17	Funciones emociones	Clase activa y participativa

13/11/2019	Sesión 18	Actividad 10	Trabajo individual y puesta en común
19/11/2019	Sesión 19	Tipos de emociones	Clase activa y participativa
20/11/2019	Sesión 20	Actividad 11	Trabajo individual y puesta en común
26/11/2019	Sesión 21	Actividad 12 y 13	Trabajo individual y puesta en común
27/11/2019	Sesión 22	Visionado película Inside out	Visionado
03/12/2019	Sesión 23	Visionado película Inside out	Visionado
04/12/2019	Sesión 24	Emociones positivas: Felicidad y amor	Clase activa y participativa
10/12/2019	Sesión 25	Actividad 13 y 14	Trabajo individual y puesta en común
11/12/2019	Sesión 26	Actividad 14 y 15	Trabajo individual y puesta en común
17/12/2019	Sesión 27	Actividad 15 reflexión y exposición del juego Emocionate	Trabajo cooperativo
18/12/2019	Sesión 28	Actividad 16 y 17	Trabajo individual y puesta en común
08/01/2020	Sesión 29	Emociones positivas: Alegra como emoción básica	Clase activa y participativa
14/01/2020	Sesión 30	Actividad 18	Trabajo individual y puesta en común
15/01/2020	Sesión 31	Emodesafio 1	Trabajo cooperativo
21/01/2020	Sesión 32	Emociones negativas: Tristeza	Clase activa y participativa
22/01/2020	Sesión 33	Emodebate 1	Competitivo estrés
28/01/2020	Sesión 34	Actividad 19	Trabajo individual y puesta en común
09/01/2020	Sesión 35	Emociones negativas: Ira	Clase activa y participativa
04/02/2020	Sesión 36	Actividad 20	Trabajo individual y puesta en común

05/02/2020	Sesión 37	Emodesafio 2	Trabajo cooperativo
11/02/2020	Sesión 38	Emociones negativas: Asco	Clase activa y participativa
12/02/2020	Sesión 39	Emodebate 2	Competitivo estrés
18/02/2020	Sesión 40	Actividad 21 y 22	Trabajo individual y puesta en común
19/02/2020	Sesión 41	Emodebate 3	Competitivo estrés
03/03/2020	Sesión 42	Emodesafio 3	Trabajo cooperativo
04/03/2020	Sesión 43	Emociones negativas: Miedo	Clase activa y participativa
10/03/2020	Sesión 44	Actividad 23	Trabajo individual y puesta en común
11/03/2020	Sesión 45	Emociones negativas: Ansiedad	Clase activa y participativa
17/03/2020	Sesión 46	Actividad 24 y 25 y hablar del confinamiento	Trabajo online
24/03/2020	Sesión 47	Mindfulness y canción resistiré	Trabajo online
31/03/2020	Sesión 48	Pintar arcoíris y mindfulness rutinas	Trabajo online
14/04/2020	Sesión 49	Cuento emocional	Trabajo online
21/04/2020	Sesión 50	Mindfulness felicidad	Trabajo online
28/04/2020	Sesión 51	Expresión de emociones	Trabajo online
05/05/2020	Sesión 52	Técnicas de relajación y emopelícula	Trabajo online
12/05/2020	Sesión 53	Cuento emocional	Trabajo online
19/05/2020	Sesión 54	Técnicas de relajación y juegos	Trabajo online
26/05/2020	Sesión 55	Cuento emocional	Trabajo online
02/06/2020	Sesión 56	Reflexión de la materia	Trabajo online

09/06/2020	Sesión 57	Cuestionario de evaluación de la materia	Trabajo online
16/06/2020	Sesión 58	Cierre del curso	Trabajo online

ANEXO VII. Proyecto de Autonomía de Centro.

Proyecto de autonomía del IESO Pinares de Pedrajas.

Pedrajas de San Esteban

a) Diagnóstico de la situación de partida: Breve análisis del contexto escolar y valoración del funcionamiento del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

El Instituto de E.S.O. “Pinares de Pedrajas” se encuentra ubicado en Pedrajas de San Esteban, localidad situada entre pueblos de gran importancia histórica, Íscar y Olmedo, en cuyas poblaciones también podemos encontrar sendos institutos de educación secundaria. Si tenemos en cuenta la trayectoria estadística de las últimas décadas del pasado siglo, observamos que, se ha producido un crecimiento continuo de la población: de 2757 habitantes en 1960, Pedrajas pasa a 3288 en 1999, en contraste con los pueblos de su entorno (Alcazarén, Megeces, etc). La explicación hay que buscarla en las características de la estructura productiva y a un tejido empresarial en continuo crecimiento. Durante la última década, el crecimiento se acentúa: de 3275 habitantes en 2003, pasa a 3661 en 2008, debido en gran parte, a la llegada de inmigrantes, procedentes sobre todo de países del Este de Europa, Marruecos y de Iberoamérica.

Según datos del INE de 2017, Pedrajas de San Esteban contaba con 3628 habitantes, siendo su densidad de 118 H/Km². Del total de la población, un 11,6% (422 personas) son extranjeras. El grupo más numeroso son los de nacionalidad rumana (166).

Por otro lado, Pedrajas de San Esteban posee amplio equipamiento: Espacio Joven, Biblioteca, Centro Cultural, Sala de Exposiciones, un centro sanitario de atención primaria, residencia para personas mayores, centro de ocio para jubilados, Centro de Día donde se imparten talleres de yoga, trabajos manuales y talleres de Memoria para personas mayores, tanatorio, zonas verdes.

En cuanto al centro, el inmueble del Instituto de E.S.O. “Pinares de Pedrajas” se trata de un edificio de nueva construcción, edificado entre los años 2006 y 2007, con un diseño que combina la funcionalidad con la originalidad. Su estructura es moderna y atractiva, con espacios amplios y luminosos. No obstante, adolece de un salón de actos en el que poder tener reuniones o actividades institucionales con suficiente capacidad para que participen los distintos miembros de la comunidad educativa.

1.- Aulas:

Aulas de uso convencional: 8 para 30 puestos

Aulas de desdobles/ apoyo: 2 para 15 puestos.

2.- Aulas específicas y laboratorios.

Aula de Informática: 1 con 10 ordenadores y 20 puestos.

Aula de Tecnología: 1 con 4 mesas de taller y 20 ordenadores. 30 puestos.

Aula de Plástica: 1 para 30 puestos.

Aula de Música: 1 para 30 puestos.

Laboratorio de Ciencias Naturales y Física y Química: 1 para 30 puestos.

Aula de Audiovisuales: Pizarra digital, 30 puestos.

3.- Biblioteca: una para 50 puestos.

4.- Oficinas y despachos.

Despacho de Dirección.

Despacho de Jefatura de Estudios.

Despacho de Secretario.

Oficina de secretaría.

Departamentos Didácticos: 10

Departamento de Orientación.

Sala de Profesores:

Local AMPA.

Sala de recepción de padres.

5- Espacios especiales.

Conserjería

Almacén de material

Almacén de limpieza

Aseos de Profesores

Aseos de Profesoras

Aseos de alumnos: 3

Aseos de alumnas: 3

Aseos Minusválidos: 2

6.- Instalaciones deportivas y patios:

Pista deportiva

Patio

En la materia de Educación Física se utiliza el Pabellón Polideportivo del Excmo. Ayuntamiento de Pedrajas de San Esteban, compartiendo las instalaciones con el Colegio “Virgen de Sacedón”.

El Instituto de E.S.O. “Pinares de Pedrajas” fue creado como un centro de línea dos de Educación Secundaria Obligatoria, por lo que imparte sus cuatro cursos, a razón de, en teoría, dos grupos de alumnos por curso. La confección de los grupos concretos y la posibilidad de ofrecer todas las asignaturas optativas y modalidades está condicionada al número de alumnos que elija una determinada opción, a las disponibilidades de profesorado y a los requisitos vigentes en la legislación general y en las instrucciones particulares de cada curso. El total de períodos lectivos es de 30 en todos los cursos.

Con estas premisas, este Instituto tiene la siguiente oferta educativa:

ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

PRIMER CURSO		
MATERIAS		HORAS
Obligatorias	Lengua Castellana y Literatura	4
	Inglés	4
	Matemáticas	4
	Geografía e Historia	3
	Biología y Geología	3
	Educación Física	2
	Educación Plástica	3
	Tecnología	3
	Religión/ Valores Éticos	1
	Tutoría	1

Optativas (1)	Francés Segundo Idioma	2
	Conocimiento de Lengua y Matemáticas	2

(1) Los alumnos cursarán Francés 2º idioma con carácter general; previo informe del Centro de procedencia de Primaria, los Departamentos correspondientes, asesorados por el Departamento de Orientación, propondrán al Director del Instituto que aquellos alumnos con deficiencias o necesidades de apoyo o refuerzo en Lengua y/o Matemáticas cursen las asignaturas de Conocimiento de Lengua o Conocimiento de Matemáticas o Conocimiento Lengua y Matemáticas.

SEGUNDO CURSO		
MATERIAS		HORAS
Obligatorias	Lengua Castellana y Literatura	4
	Inglés	3
	Matemáticas	4
	Geografía e Historia	3
	Física y Química	3
	Educación Física	2
	Música	3
	Religión/ Valores Éticos	2
	Tutoría	1
	Cultura Clásica	3
Optativas (1)	Francés Segundo Idioma	2
	Conocimiento de Matemáticas	2
	Conocimiento de Lengua	2
	Conocimiento de Lengua y Matemáticas	2

(1) Los alumnos cursarán Francés 2º idioma con carácter general; sólo los alumnos que en 1º de ESO hayan cursado las asignaturas de refuerzo Conocimiento de Lengua, Conocimiento de Matemáticas o Conocimiento de Lengua y Matemáticas y sigan presentando carencias en Lengua y/o Matemáticas, seguirán cursando estas optativas. Con carácter extraordinario, cuando un alumno haya cursado Francés en 1º de ESO y presente necesidades de refuerzo podrá ser autorizado a que pase a Conocimiento de Lengua y/o Matemáticas.

TERCER CURSO		
MATERIAS		HORAS
Obligatorias	Lengua Castellana y Literatura	4
	Inglés	3
	Matemáticas (Académicas o Aplicadas)	4
	Geografía e Historia	3
	Biología y Geología	2
	Física y Química	2
	Educación Física	2
	Educación Plástica y Visual*	3
	Tecnología*	3
	Música*	3
	Religión/ Valores Éticos	1
	Tutoría	1
Optativas (1)	Francés Segundo Idioma	2
	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	2
	Conocimiento de Lengua	2
	Conocimiento de Matemáticas	2
	Conocimiento de Lengua y Matemáticas	2

Los alumnos elegirán una materia optativa de las ofertadas, salvo en las asignaturas de refuerzo cuya decisión será tomada por el equipo docente.

* Los alumnos cursarán dos de estas asignaturas.

CUARTO CURSO		
MATERIAS	Enseñanzas aplicadas	Enseñanzas académicas
TRONCALES		
Troncales generales		
Geografía e Historia	3	
Lengua Castellana y Literatura	4	
Matemáticas de opción	4	
Inglés	3	
Troncales de opción (elegir dos, según la opción)		
Biología y Geología		4
Física y Química		4
Economía		4
Latín		4
Ciencias aplicadas a la actividad profesional	4	
Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	4	
Tecnología	4	
ESPECÍFICAS		
Educación Física	2	2
Religión o Valores Éticos	1	1

Tecnología de la Información y la Comunicación*	2	
Educación Plástica, Visual y Audiovisual*		
Cultura clásica*		
Música *		
Cultura Científica*		
LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA		
MLCA: Francés*	2	2
Tutoría	1	1
PERIODOS SEMANALES	30	30

* El alumno elegirá dos materias de entre las señaladas (Materias Específicas y de MLCA)

En cuanto a las evaluaciones internas realizadas en el IESO Pinares de Pedrajas, se ha observado una gran mejora en los últimos cursos, cuantificables al observar el descenso en los indicadores de la aplicación de convivencia de la Junta de Castilla y León.

En cuanto a la mejora y progreso del alumnado, también se ha observado una mejora cuantitativa y cualitativa del alumnado, logrando en los últimos cursos tasas superiores al 90% de Titulación en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Marco temporal y justificación del proyecto y, en su caso, curso o cursos en los que se establecerá.

Marco temporal.

La temporalidad de la materia de LCA sobre Inteligencia Emocional será de un curso académico, si los resultados son positivos, se le dará una continuidad si la Consejería de

Educación de Castilla y León y la Dirección Provincial de Educación de Valladolid lo consideran conveniente. Por lo tanto, el Proyecto será solicitado será de un curso con opción de solicitarse prorrogas durante el mandato del Director.

Justificación.

El presente proyecto de autonomía se basa en poner en funcionamiento el curso que viene la materia de libre configuración de “Inteligencia Emocional”, realizar una evaluación de la misma y poder ofrecer tanto al alumnado como a la Consejería un Currículo para que se pueda convertir en una materia de oferta en los centros educativos de la Comunidad.

La integración curricular de esta materia viene fundamentada porque no podemos soslayar el hecho que los seres humanos somos un compendio de capacidades, habilidades y actitudes que se reúnen en torno a varios ámbitos. Entre la comunidad científica y pedagógica, se está de común acuerdo que estos ámbitos son tres: el centro intelectual, el centro motor y, en el caso que nos ocupa, el centro emocional. La educación, tradicionalmente, ha centrado su atención en el centro intelectual, dejando en un segundo plano el motor e ignorando completamente el emocional. Argumentos varios como “es cuestión de la familia, el tratamiento de la educación emocional”, “no es prioritaria en el sistema educativo”, “lo importante es que el alumnado aprenda”, o “ya lo trabajamos transversalmente”... ya no se sostienen. Hoy por hoy, la escuela no puede ignorar que las emociones forman parte del ser humano y deben estar presentes, explícitamente, en el currículo formal. Ya en el Informe Delors (1996) se hablaba de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: (1) Aprender a conocer, (2) Aprender a hacer, (3) Aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y, (4) Aprender a ser.

Tal y como refleja el *Preámbulo* de la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa**, “En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos”. En este sentido, la educación emocional es fundamental para la alcanzar la meta educativa de un desarrollo personal equilibrado. Puesto que, en anteriores sistemas educativos, el peso lo tenían los aspectos academicistas, hacer hincapié en el centro emocional contribuye ofrece al alumnado una serie de recursos y herramientas para cumplir con éxito sus objetivos vitales. Pero para que esto suceda (continúa el *Preámbulo*) es necesario “La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos (...) Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social” y, como se argumentará más adelante, la educación emocional y para la creatividad contribuye, explícita y directamente, en la calidad de vida y en el bienestar personal y social.

El peso academicista y la fuerte presión de los conocimientos teóricos tienen que tener un equilibrio con los aspectos relacionales (inter e intrapersonales) para un ajuste de adecuado al desarrollo integral del alumnado. “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles,

no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (*Preámbulo*). Es por esto que se propone la creación de un área que responda específicamente a esta necesidad. Por supuesto que mucha parte del profesorado está preocupado por esta circunstancia, y muchos de ellos ya lo ponen en práctica. Pero no es suficiente dejarlo “a la buena voluntad” o la mera “curiosidad”. Es necesario establecer un currículo (con un tiempo y un espacio específico) que regule esta práctica. La educación emocional no responde a una moda, ni a un requerimiento de unos pocos. Se trata de una cuestión vital, tanto personal (del profesorado y del alumnado), como social. De hecho, ante el nuevo paradigma tecnológico es necesario que los niños y las niñas aprendan a aprender, regulando para ello su atención y sus emociones, lo que se logra a través de la autoobservación; en palabras del Dr. Daniel J. Siegel, médico y profesor clínico de psiquiatría en la Escuela de Medicina de la Universidad de California:

“...Ser capaces de reflexionar sobre nuestro propio mundo interior es un elemento básico de las habilidades y del conocimiento que fomenta el bienestar y la vida con sentido.”.

Por otra parte, esta área se inspira en los Principios manifestados en el **Artículo 1**. De manera explícita, se imbuye del b) y lo referido al pleno desarrollo de la personalidad; del c) y como favorecer la práctica de la libertad personal y la tolerancia; y del g) y lo relativo a la motivación; aunque de manera implícita y transversal se impregna del resto. Asimismo, contribuye (de manera directa y explícita) a la consecución de los siguientes fines (**Artículo 2**): el a) y lo relativo al pleno desarrollo de la personalidad; y en especial, el f) y todo lo

concerniente al desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; aunque de manera implícita y transversal contribuye a la consecución del resto.

El desarrollo de esta área parte del marco competencial de las Administraciones educativas para establecer los contenidos, el horario, los criterios de evaluación y los estándares de las asignaturas de libre configuración autonómica (**Artículo 6 bis**).

Con respecto a los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (**Artículo 17**), esta área contribuye de manera directa y explícita a:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de

cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

c) Finalidad y objetivos del proyecto.

La finalidad y objetivo principal es la creación de la Materia de Libre Configuración de “Inteligencia Emocional” para 1º de la ESO en el IESO Pinares de Pedrajas. Además de realizar una investigación a fondo para ver la efectividad de la materia en la mejora de la educación integral de los alumnos. Para ello se realizará una investigación de 3 años de duración sobre dicha materia, analizando tanto la eficacia de la misma como diseñando las mejoras oportunas para poder ofrecer a la Consejería de Educación un currículo con evidencia científica sobre la materia de “Educación Emocional”.

d) Propuesta/s en el uso de las competencias de autonomía pedagógica, curricular y organizativa, según corresponda, que, en su caso, incorporará la propuesta de currículo correspondiente.

Introducción

La Educación Emocional como área en el currículo de la Educación Secundaria del IESO Pinares de Pedrajas con una finalidad, eminentemente educativa, que es validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona.

Así, el alumnado encuentra en la escuela un espacio y un tiempo que contribuye al desarrollo de las competencias, tanto desde la conciencia y la regulación emocional como desde la creatividad.

Es importante resaltar la idea de transversalidad y globalidad que tiene esta asignatura. Las emociones están presentes en cualquier situación de aprendizaje que se genere en el aula. No se entiende un aprendizaje donde el alumnado no movilice sus propias emociones y desarrolle todo su potencial creativo. Por esta razón, esta asignatura tiene que ser vista, no solo como un espacio y un tiempo específico en el horario escolar para tratar estos aspectos, sino, sobre todo, como una oportunidad para que las emociones y la creatividad impregnen todas y cada una del resto de asignaturas de la etapa. Un currículo integrado supone una posibilidad para que las situaciones de aprendizaje se diseñen desde un punto de vista transversal, interdisciplinar, global y holístico. En este sentido, esta asignatura tiene más sentido si se contempla desde su relación e integración con el resto de las áreas.

Educación Emocional incide directamente y de forma integradora en la inteligencia emocional (intra e interpersonal) siendo, entonces, una capacidad que se desarrolla y se educa para aumentar el bienestar personal. El alumnado que es más feliz, confiado, asertivo, resiliente, original, innovador, audaz, equilibrado... tiene más éxito en la escuela y en la vida.

Metodología Didáctica de la materia.

El área de Educación Emocional conlleva, desde un punto de vista metodológico, la aplicación de aprendizajes basados en las experiencias vitales, la interacción y el lenguaje corporal. Esto lleva aparejada la necesidad de partir de las vivencias emocionales del

alumnado en los diferentes contextos en los que se desenvuelve —escolar, familiar, social—, así como de diseñar situaciones de aprendizaje integradas y transversales entre las diversas áreas donde los niños y las niñas se impliquen emocionalmente de manera activa y desde una perspectiva vivencial y corporal, como juegos simbólicos y dramáticos, técnicas de role-playing, metáforas vivenciales, etc. Asimismo, sería conveniente el uso de imágenes, música, danzas, cuentos, juegos gestuales y de mímica...

El trabajo corporal —postura, respiración, relajación, expresión...— es uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para desarrollar esta área, pues mediante ese tipo de técnicas se activan la conciencia y la observación propia y ajena. Ayudaría también el uso del lenguaje verbal y no verbal para reforzar la escucha activa, la empatía y la asertividad con técnicas como los «mensajes-yo», el diálogo interno, las autoafirmaciones positivas... Por todo ello, es necesario utilizar en la materia una metodología activa y participativa, utilizando estrategias de aprendizaje dialógico y cooperativo que permitan a todo el alumnado alcanzar con éxito el desarrollo óptimo de sus competencias emocionales.

Medios y Recursos Didácticos:

Además de las instalaciones del IESO y la plataforma de formación del IESO, se utilizarán los siguientes recursos bibliográficos:

Álvarez González, M., Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional* (1ª ed.). Barcelona: Ciss-praxis.

Güell Barceló, M., y Muñoz Redon, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la Educación Secundaria Postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Los criterios de evaluación se refieren a los aprendizajes imprescindibles que se pretende desarrollar en el alumnado y constan de un proceso o acción (cognitiva, motriz o socioafectiva), de un conocimiento, de unos recursos que movilizan el alumnado para aplicar estos conocimientos, de unos contextos reales en los que se aplican estos aprendizajes y de una finalidad enfocada a la práctica de valores o «aprendizajes para la vida». Describen aquello que se quiere evaluar, tanto en términos de acciones como de conocimientos y competencias. En el área las capacidades están enfocadas hacia la conciencia y la regulación emocional.

Los estándares de aprendizaje evaluables son las concreciones de cada criterio y especifican lo que el alumnado debe saber, saber hacer y saber ser. Tienen que ser observables, medibles y evaluables.

Se insiste en la idea de que tanto los criterios como su correspondiente explicación —al igual que el área en sí— apuntan a una orientación transversal del currículo. La intención de este currículo es visibilizar determinados aspectos que deben tratarse de manera integrada en el currículo de todas y cada una de las áreas de la etapa. Es por eso, que se propone que los docentes y las docentes se acerquen a este currículo con la mirada puesta en el diseño de situaciones de aprendizaje en la que los aspectos emocionales y creativos se trabajen de manera integrada con otras asignaturas del currículo, pues es esta la vocación del área. El enfoque eminentemente educativo que presenta este currículo parte de la premisa de que se evalúan aprendizajes donde el alumnado toma conciencia y regula sus

emociones, a la vez que desarrolla todo su potencial creativo a partir de situaciones de aprendizajes transversales, globalizadas e integradas entre las diversas áreas.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje Evaluables
BLOQUE 1. CONCIENCIA EMOCIONAL		
Percepción de las sensaciones corporales.	1. Percibir las sensaciones corporales	1.1. Interpreta de manera adecuada las emociones
Identificación de las emociones básicas.	asociadas a las experiencias emocionales	(alegría, ira, humor, miedo, tristeza, vergüenza, orgullo,
Clasificación de las emociones.	básicas personales, identificando estas y	asco, amor...) suyas y de los demás que lo movilizan
Iniciación a la validación y aceptación de las diversas emociones.	nombrándolas para favorecer la conciencia emocional.	en determinados entornos y sucesos, y las nombra empleando un vocabulario apropiado.
Desarrollo de la introspección	2. Reconocer las emociones propias y las de las demás	2.1. Reconoce emociones
Descubrimiento, reconocimiento y aceptación de sus emociones.	personas como medio para desarrollar la capacidad de autodescubrimiento personal.	(alegría, ira, humor, miedo, tristeza, vergüenza, orgullo, asco, amor...) suyas y de los demás las respuestas

Descubrimiento de quién es y cómo es. Comunicación de los efectos en sus emociones a partir de su interacción con las demás personas y el medio. Utilización de un amplio vocabulario emocional. Relación de las propias emociones del alumnado y la de las otras personas con el factor causante. Uso de recursos y estrategias favorecedoras del diálogo reflexivo (su yo y el mundo y la conexión con las otras personas, escucha activa, mensajes-yo...). Uso de recursos y estrategias comunicativas	3. Comprender y analizar las emociones que experimenta, estableciendo una relación entre ellas y los sucesos que las originan, así como las consecuencias que provocan en sí mismo y en las demás personas, para desarrollar el autoconocimiento emocional.	corporales y las implicaciones que suscitan sus sensaciones en sus relaciones personales, constatando la conexión de determinadas acciones, técnicas y recursos (respiración pausada-agitada, gestos faciales, manos sudorosas-secas, agitación-relajación corporal...) con su estado emocional en situaciones de su vida cotidiana en el colegio y en el entorno. 2.2. Conoce el vocabulario de sensaciones: respiración pausada-agitada, gestos faciales tensos-relajados, manos sudorosas-secas, agitación-relajación
---	--	--

con anticipación de las consecuencias de sus actos en sus emociones y en las de las otras personas. Lenguaje emocional para la comunicación de forma rápida, efectiva y afectiva.		corporal, mirada serena-inquieta... 3.1. Reconoce su conciencia emocional, validándola como proceso de propia construcción en continuo y permanente desarrollo. 3.2. Es capaz de indagar dentro de sí mismo y reconoce sus emociones, descubriéndolas y describiéndolas como algo propio de su personalidad
BLOQUE 2. REGULACIÓN EMOCIONAL		
Autorregulación emocional a través de recursos y estrategias variadas vinculadas a componentes lúdicos.	1. Regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, de modo que se desarrolle la	1.1. Autogestiona sus emociones y de establecer relaciones respetuosas a través de la puesta en práctica de escucha activa, atención visual, técnicas de relajación, técnicas

Introducción a la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades. Orientación hacia la escucha activa y el diálogo reflexivo. Comunicación interpersonal satisfactoria: el asertividad. Actitud positiva ante la vida. Desarrollo del sentido del humor y la alegría. Desarrollo de la autoestima y de la motivación para perseverar en los actos. Introducción a la visualización de imágenes generadoras de vitalidad y dinamismo. Desarrollo de la resiliencia educativa.	autorregulación de la impulsividad emocional. 2. Actuar en diferentes contextos asumiendo la responsabilidad de la propia conducta y reparando, si fuera necesario, los daños causados en la estima de sus iguales y de los adultos y adultas, y en los objetos, como muestra del desarrollo de su capacidad de autorregulación emocional y de manejo correcto de las relaciones interpersonales.	artístico-expresivas (modelaje, dramatización, etc.), el movimiento (gestos, posturas, etc.) y el juego para el desarrollo del bienestar personal y social. 2.1. Aplica las técnicas para expresar las emociones de forma ajustada, regular su impulsividad, perseverar en el logro de objetivos, diferir recompensas inmediatas, superar dificultades (resiliencia) y autogenerar emociones para una mejor calidad de vida. 2.2. Asume su responsabilidad ante las demandas de compensación o satisfacción de perjuicios a otras personas por conductas emocionales
--	---	---

Actuación con responsabilidad. Compromiso personal en el trabajo grupal. Establecimiento de relaciones interpersonales con empatía y asertividad. Iniciación al sentido crítico. Autonomía e iniciativa en la toma de decisiones. Desarrollo de las habilidades cognitivas: pensamiento causal, alternativo, consecuencial. Transferencia de situaciones a la generalización. Ensayo y error. El error como recurso de aprendizaje. Iniciación en el reconocimiento y la observación de los	inadecuadas en situaciones escolares (centro educativo, actividades complementarias...), mostrando empatía y poseer ciertas habilidades cognitivas (pensamiento causal, alternativo, consecuencial), de manera que sea capaz de saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir, en un contexto de solución pacífica de conflictos (mediación...).
---	---

elementos conformadores de una norma y una regla en situaciones de juego y en la vida real (p. ej: reglas en el juego del parchís, normas de tráfico...). Desarrollo de normas y reglas para una convivencia organizada y pacífica propiciadora de emociones agradables. Observación y práctica de las normas de convivencia en el aula, en el patio de juegos, en la cancha deportiva, así como de las reglas de cuidado de esos espacios. Observación del cuidado del material propio, ajeno y compartido, con la reposición del mismo en caso necesario.		
--	--	--

Estrategia para la prevención y solución pacífica de conflictos: la empatía, la negociación, la mediación.		
--	--	--

e) Relación de los recursos disponibles y destinados al proyecto. En su caso, estimación de los recursos adicionales imprescindibles junto con la previsión de financiación y utilización.

No se requieren recursos personales ni materiales, dicha materia sería asumida por D. Juan Fontanillas Moneo, Orientador Educativo del IESO Pinares de Pedrajas y contaría con la colaboración de la Universidad de Salamanca.

f) Medidas específicas de formación del profesorado vinculadas al proyecto.

No requiere medidas específicas de formación debido a que el Profesor que impartirá la materia se está formando este curso en la Universidad de Salamanca, aun así se entrega el ANEXO III que indica la ORDEN EDU/1075/2016, de 19 de diciembre, por la que se regulan los proyectos de autonomía en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten educación primaria, secundaria obligatoria

y bachillerato, porque seguramente el curso que viene participará en algún tipo de formación de Educación Emocional.

g) Procedimiento para informar del desarrollo y resultados del proyecto y, cuando proceda, los mecanismos de participación y colaboración con las familias.

A través de la hoja de matrícula se ofertará dicha materia a las familias que cambian del centro, en especial la materia ira dirigida a alumnado que cumpla estos criterios:

No cursar una materia de refuerzo de áreas instrumentales.

No cursar francés como segundo idioma extranjero.

h) Procedimiento para el seguimiento y evaluación del proyecto.

Conforme establece el artículo 10.7 del Decreto 23/2014 de 12 de junio, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León, el proyecto de autonomía del centro será evaluado por el Consejo Escolar.

Sin perjuicio de lo anterior, el propio docente evaluará trimestralmente los resultados del alumnado.

Al finalizar el curso, el profesor que imparte la materia elaborará un informe en el que se indicará el progreso y dificultades detectadas, la mejora del alumnado que la ha cursado

evaluada a través de los cuestionarios CDE del GROU de la Universitat de Barcelona, la evolució de les notes del alumnado que cursa la matèria i la proposta de millora del disseny curricular de la matèria a la Conselleria d'Educació.