

Inteligencia emocional en alumnado con necesidades de compensación educativa

María del Carmen Pegalajar y María Jesús Colmenero
Universidad de Jaén (España)

Este estudio analiza el nivel de desarrollo de la Inteligencia Emocional en alumnado de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa que asiste a un Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Jaén (España). En el trabajo han participado 50 alumnos, utilizándose para la recogida de datos un cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (2006). Los resultados obtenidos demuestran cómo el alumnado suele sentirse bien consigo mismo, aceptándose físicamente y estando satisfecho con sus propias actuaciones. La búsqueda de soluciones a sus problemas, el hecho de perdonar, organizar adecuadamente su tiempo libre constituye una práctica habitual en estos alumnos, a pesar de que sólo “a veces” se preocupen por su futuro o se sientan tristes sin motivo aparente. Asimismo, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones del alumnado sobre conciencia y control emocional según el nivel educativo; concretamente, entre aquellos alumnos que cursan el primer ciclo y los que pertenecen al tercer ciclo de Educación Primaria. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones autoestima, habilidades socioemocionales o habilidades de vida y bienestar subjetivo.

Palabras clave: Compensación educativa, Programa de Acompañamiento Escolar, Inteligencia Emocional, Educación Primaria.

Emotional intelligence in Compensatory Education students. This study analyses the development of Emotional Intelligence in Nursery Education students with remedial education needs attending a Reinforcement, Guidance and Support Programme at a centre of Primary Education in the province of Jaén (Spain). The work relies on a sample of 50 students, and the data were collected by means of a self-report questionnaire on Emotional Education developed by Álvarez and the Research Group in Psychopedagogical Orienteering (2006). The results show how often students feel good about themselves, being physically satisfied with their own performance. The search for solutions to their problems, forgiving, and planning their spare time in an efficient way are common practices with these students, although they report to be “sometimes” worried about their future or feeling sad with no apparent reason. It also worth underlying the existence of statistically significant differences in the assessment of students on awareness and emotional control according to their educational level, particularly between students enrolled in the first and in the third cycles of primary education. Statistically significant differences were not detected as regards self-esteem, socioemotional skills or life abilities.

Keywords: Remedial education, Reinforcement Programme, Emotional Intelligence, Elementary Education.

Fecha de recepción: 26/11/2012 • Fecha de aceptación: 10/9/2013
Correspondencia: María del Carmen Pegalajar Palomino
Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén.
Paraje Las Lagunillas, s/n. CP 23071, Jaén (España).
Correo electrónico: mcpegala@ujaen.es

El tema de la inteligencia emocional ha saltado con fuerza innovadora en nuestra sociedad, siendo uno de los conceptos más estudiados. Tradicionalmente, la escuela se ha

centrado en aspectos cognitivos, dejando en un segundo plano el desarrollo de las capacidades emocionales en el alumnado. Sin embargo, tal y como afirman Kirchner, Torres y Forns (1998) “si el objetivo de la escuela es preparar para la vida, deberá contribuir al desarrollo de toda la personalidad de los alumnos” (p. 183). Para ello, es deseable que la educación conlleve la autorrealización de cada niño, abarcando desde la protección de los sentimientos, emociones y autoestima en el alumnado, hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, reconocimiento de su singularidad, identidad colectiva, personalidad individual y de su particularidad cultural (Fernández y Terrén, 2008).

De acuerdo con Collé y Escudé (2003), es necesario llevar a cabo una profunda reflexión sobre la importancia de los sentimientos y las emociones; de igual modo, resulta conveniente realizar un replanteamiento del tema en el ámbito educativo, considerando cómo el desarrollo de las emociones de los niños y la comprensión de las mismas es un proceso continuo y gradual de aprendizaje (Dueñas, 2002). Además, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) exponen cómo “la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículum de los alumnos se aprecia como una posible salida a alguno de los problemas urgentes del sistema educativo” (p. 427).

Entre los principios y fines del sistema educativo español se destaca la educación integral del alumno, en la que se incluye la educación emocional como uno de los grandes objetivos a conseguir. Así, el artículo 80 de la Ley Orgánica de Educación establece cómo la Administración pública debe garantizar el principio de igualdad en la educación, por lo que se “desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello”. En estas circunstancias, el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) es considerado como medida de atención a la diversidad en el sistema educativo, dirigido a ofrecer recursos a los centros educativos para que, junto a los demás agentes de la educación,

trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Por ello, es de destacar la eficacia de este plan en el sistema educativo, sobre todo como programa que promueve la integración fuera del mismo (Moliner, Sales, Fernández, Moliner y Roig, 2012), a pesar de la existencia de determinados estudios en los que se detecta la falta de compromiso de los profesores implicados en su desarrollo (Broc, 2010).

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000), la inteligencia emocional supone “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (p. 398). Asimismo, Bisquerra (2000) estructura las competencias emocionales de la siguiente manera: *Conciencia y control emocional*, relacionado con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás; *Regulación emocional*, que hace referencia al dominio de la expresión de las emociones y al proporcionar una respuesta adecuada a la situación; *Autonomía personal*, en la que se incluyen la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y auto-eficacia emocional; *Inteligencia interpersonal* relacionada con el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, comunicación receptiva, comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación y asertividad; *Habilidades de vida y bienestar* relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencia óptima.

La dimensión afectiva y la inteligencia emocional impregnan muchos elementos de la vida escolar, por lo que resulta necesario tenerlo en cuenta para el aprendizaje y la socialización del alumno. La relación ente inteligencia emocional, medida como habilidad, y rendimiento académico ha sido atendida en diferentes trabajos. Así, Haeussler y Milicic (1995) demostraron cómo los estudiantes

con autoestima positiva, altas expectativas y una motivación intrínseca para aprender, obtienen mejores logros académicos que aquellos otros que poseen autoestima baja, escasas expectativas y una motivación extrínseca para el estudio. De igual modo, Mayer, Caruso y Salovey (1999) indicaron que los estudiantes con puntuaciones altas en inteligencia emocional tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de regulación de las emociones. Esta idea es apoyada por Rice (2000) quién explica cómo los estudiantes con éxito tienen un mayor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismos.

Por su parte, autores como Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer y Salovey (2004) analizaron la relación ente inteligencia emocional y diversos comportamientos cotidianos referidos a las siguientes áreas: conductas saludables - no saludables, actividades académicas, de ocio y relaciones interpersonales. Los autores obtuvieron claros resultados, pues a mayor nivel de inteligencia emocional se demostró una menor manifestación de sintomatología depresiva y/o ansiosa, menor frecuencia de comportamientos no adaptativos, mayor índice de conductas saludables y niveles más elevados de bienestar psicológico en la persona.

En el caso de alumnos con necesidades de compensación educativa, se ha de considerar cómo sus condiciones especiales les llevan, en muchos casos, a problemas de desajuste social, desmotivación y escaso control familiar o absentismo, lo que exige que sus circunstancias personales y sociales sean muy tenidas en cuenta. En la mayoría de los casos, la dimensión social-afectiva es deficiente, siendo prioritario centrarse en las acciones de acogida y seguimiento del alumno. Además, de cara al desarrollo de la personalidad en el alumnado, deben ser especialmente atendidos la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de las relaciones sociales que éste establece (Calvo, 2001). No obstante, se destaca la dificultad para el profesorado de atender de forma satisfactoria a toda la variedad de expectativas académicas y personales del alumnado que se da cita en el aula, exigiendo respuestas educativas distintas se-

gún la índole del alumnado y del contexto (Jiménez y Naval, 2003); asimismo, se hace mención a la complicada tarea de evaluar, diagnosticar y tratar a este grupo poblacional que, por su menor desarrollo y madurez general y, específicamente, del lenguaje, se ve en muchos casos dificultada (Navarro, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012).

En este sentido, existen estudios previos que afirman cómo, cuanto más desestructurado sea el entorno sociofamiliar del alumno, mayor será la posibilidad de que desarrolle alteraciones y/o desajustes personales que dificulten su pleno proceso de adaptación social, escolar y familiar (Farrington, 2005; Patterson y Yoerger, 2002). Así pues, la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido y/o en situación de pobreza, entendida como la convergencia de un déficit económico y una situación de exclusión social (Segura, 2010), puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). No obstante, Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz (2003) han encontrado cómo adolescentes de 11 y 12 años residentes en contextos deprimidos de Andalucía han obtenido puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. Otros estudios desarrollados en zonas geográficas diferentes (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009) revelan cómo los niños de niveles sociales más desfavorecidos muestran un repertorio de habilidades sociales que les permiten funcionar adecuadamente en el contexto escolar y en sus interacciones con los demás. Más recientemente, el trabajo realizado por Bravo y Herrera (2012), centrado en el análisis de la competencia social de los alumnos de Educación Primaria de la ciudad de Melilla, ha revelado un patrón de desarrollo social diferente en función de las características socioculturales del alumnado, evidenciándose la conveniencia de desarrollar programas preventivos destinados al fomento de las habilidades sociales en el ámbito escolar.

Por último, se hace mención a varias investigaciones centradas en examinar la rela-

ción entre el nivel educativo del alumno y sus valoraciones sobre inteligencia emocional. Resulta importante analizar en qué medida influye la edad o el nivel educativo del alumno en relación a sus valoraciones sobre inteligencia emocional para, de este modo, poder establecer mecanismos desde la propia escuela dirigidos al desarrollo de la educación emocional que “compensen” las deficiencias del alumnado en determinadas edades o etapas educativas. Sin embargo, Chan (2003) comprobó que ni la edad ni el género del alumno ejercían influencia sobre las dimensiones de la inteligencia emocional autopercebida; en esta misma línea, Cuéllar (2012) sostiene cómo no se producen diferencias asociadas a la edad o el género de los alumnos para determinar la relación entre inteligencia interpersonal e intrapersonal y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria. Por su parte, Atkins y Stough (2005) demostraron cómo es más probable que los adultos de mediana edad, al menos, sean capaces de representar y regular emociones más complejas e integrarlas con sus cogniciones sobre el mundo de un modo más experto que los adultos más jóvenes; de este modo, se considera que conforme crecen los niños, aumenta el empleo de estrategias cognitivas frente a las conductuales, pareciéndose cada vez más a las estrategias de afrontamiento de los adultos (Saarni, 2000). No obstante, Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000) revelan cómo a medida que aumenta la edad en el niño, tiende a disminuir su nivel de autoestima, siendo a partir de los 14 años cuando más se manifiesta la necesidad de desarrollar programas de educación emocional. Así pues, datos aportados revelan una falta de consenso sobre la incidencia de la edad del alumno en sus valoraciones sobre inteligencia emocional. Por ello, este artículo cobra especial interés y relevancia de cara

al análisis de tales significaciones en el estudio de la inteligencia emocional en escolares.

Teniendo en cuenta tales investigaciones y estudios, este trabajo pretende evaluar el nivel de desarrollo de inteligencia emocional en alumnos de Educación Primaria cuya situación personal, social o económica les dificulta para llevar a cabo un proceso escolar normalizado y, por tanto, precisan asistir a un Programa de Acompañamiento Escolar. De igual manera, pretende demostrar si existen diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones sobre inteligencia emocional del alumnado según el nivel educativo al que éste pertenece en la etapa de Educación Primaria.

Método

Participantes

El estudio se ha realizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Jaén reconocido desde hace tres cursos académicos como adecuado para llevar a cabo un “Plan de Compensación Educativa”. En total, han sido 52 alumnos de entre 2º y 6º curso de Educación Primaria los que, durante el curso académico 2011-2012, se han beneficiado del programa de Acompañamiento Escolar incluido dentro del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo establecido por las Administraciones educativas.

Para la obtención de los resultados, se ha utilizado un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual siendo, finalmente, 50 alumnos de entre 7 y 11 años los que han accedido a participar en tal estudio, cumplimentando el cuestionario utilizado para ello. En la Tabla 1 se detalla la distribución de la muestra según el sexo y el nivel educativo al que ésta pertenece.

El alumnado participante procede, en su mayoría, de familias que por distintas razones

Tabla 1. *Distribución de la muestra según sexo y nivel educativo del alumnado*

	<i>Primer ciclo</i>	<i>Segundo ciclo</i>	<i>Tercer ciclo</i>	<i>Totales</i>
Alumnos	5 (21.7%)	7 (30.4%)	11 (47.8%)	23 (100.0%)
Alumnas	5 (18.5%)	11 (40.7%)	11 (40.7%)	27 (100.0%)
Total	10 (20.0%)	18 (36.0%)	22 (44.0%)	50 (100.0%)

(bajo nivel sociocultural, dificultad para compatibilizar la vida familiar y laboral, desempleo, bajos ingresos económicos, inestabilidad laboral, problemas de salud...) no disponen de tiempo o formación necesaria para llevar a cabo un seguimiento del proceso educativo de sus hijos. En el caso de los padres, un 16.0% se encuentra en situación de desempleo, mientras que un 72.0% posee un trabajo para el cual han requerido de unos estudios básicos. Las madres, por su parte, se encuentran realizando labores domésticas propias del hogar en un 32.0% de los casos, siendo un 62.0% las que ocupan puestos de trabajo que precisan de estudios primarios.

Un 32.0% de los alumnos pertenecen a familias numerosas, mientras que un 60.0% declara tener dos hermanos y un 8% son hijos únicos. Por su parte, el 20.0% del alumnado participante en esta investigación pertenece a colectivos inmigrantes (árabes, ecuatorianos, rumanos y venezolanos) y/o minorías étnicas o culturales (gitanos), los cuales encuentran dificultades para una adecuada adaptación escolar.

Instrumento de evaluación

Para la recogida de datos se ha empleado el cuestionario de autoinforme sobre Educación Emocional (versión reducida) de Álvarez y Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona (2006). La principal ventaja de la versión empleada es la duración del tiempo de aplicación de la misma así como la facilidad de la comprensión de las distintas cuestiones por el alumnado.

Se trata de un instrumento dirigido a alumnos de Educación Primaria de más de 7 años. Responde a una escala politómica de cuatro puntos (siendo 0=nunca; 1=algunas veces; 2=con frecuencia y 3=siempre) compuesto por veinte ítems distribuidos equitativamente para cada una de las cuatro dimensiones establecidas: *Conciencia y control emocional*, relacionados con el conocimiento de las propias emociones y las de los demás; *Autoestima*, la cual incluye la valoración del aspecto afectivo del conocimiento de uno mismo y de los demás; *Habilidades socioemocionales*,

como la capacidad de establecer buenas relaciones sociales; y, por último, *Habilidades de la vida y bienestar subjetivo* que incide en la capacidad de relación interpersonal como la toma de decisiones y la organización del tiempo libre.

El índice de fiabilidad del cuestionario, obtenido a partir del coeficiente alfa de Cronbach es de .882, por lo que se puede considerar apropiado y, en general, el de todos sus factores siendo éstos: *Conciencia y control emocional*=.880; *Autoestima*=.781; *Habilidades socio-emocionales*=.675 y *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*=.733.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con la Dirección del centro educativo así como con los profesionales vinculados al Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, los cuáles accedieron voluntariamente a colaborar en el estudio. Para conseguir una correcta aplicación del instrumento, se proporcionó información a los mismos sobre las normas de aplicación, características del cuestionario y finalidad de la prueba. Posteriormente, se obtuvo consentimiento informado de los padres de todos los alumnos que participaron en el estudio asegurándose, en todo momento, el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos.

El cuestionario fue aplicado por los maestros encargados de desarrollar el Programa de Acompañamiento Escolar en este centro educativo. La aplicación fue realizada de manera individual para cada alumno en el horario habitual establecido por el centro (horario de tarde). El alumnado, antes de cumplimentar el cuestionario, recibió las explicaciones necesarias para lograr una buena comprensión del contenido de cada ítem.

Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 19 para Windows), al considerarlo un recurso idóneo para nuestro trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario así como para cada uno

de los ítems. A continuación, se ha realizado una prueba de comparación de medias mediante el análisis de varianza (ANOVA) atendiendo a las características y valores de respuesta de las variables utilizadas y teniendo en cuenta que el contraste está hecho a un 5%. Además, se ha llevado a cabo un análisis a posteriori mediante la prueba de Tukey a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total.

Resultados

En el análisis descriptivo se analizan las opciones de respuesta planteadas por el alumnado para cada uno de los ítems del cuestionario. Así, tal y como se muestra en la Tabla 2, para la dimensión relacionada con la *Conciencia y el control emocional*, un 56.8% de la muestra ha afirmado que sólo “a veces” se siente triste sin ningún motivo, mientras que un 29.5% considera que “nunca” ha tenido tal sentimiento de tristeza ($M=0.84$; $DT=0.64$); de igual modo, un 48.9% de los encuestados afirma que sólo “a veces” piensa que la vida no vale la pena y un 31.9% considera que “nunca” tienen este sentimiento tan negativo ($M=0.87$; $DT=0.71$). Además, un 56.0% del alumnado participante en la investigación manifiesta que sólo “a veces” se siente harto de todo ($M=0.88$; $DT=0.65$), llegando a pensar, incluso que la vida es triste ($M=0.92$; $DT=0.66$). Finalmente, y teniendo en consideración los resultados obtenidos en el ítem “Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo”, destacamos cómo un 42.0% ha afirmado que sólo “a veces” tiene tal sentimiento, mientras que un 36.0% considera que “nunca” ha llegado a sentirse de este modo ($M=0.86$; $DT=0.75$).

Considerando la dimensión relacionada con la *Autoestima*, los datos aportados revelan cómo un 46.0% de la muestra considera que se siente bien consigo mismo “con frecuencia”, mientras que un 26.0% afirma que sólo “a veces” o “siempre” tiene tal sentimiento ($M=1.96$; $DT=0.78$). De igual modo, un 51.0% de los alumnos afirma que “con frecuencia” se muestran conformes con su físico a pesar de que un 30.6% “siempre” lo está

($M=2.06$; $DT=0.82$). Además, un 56.0% del alumnado considera que actúa correctamente “con frecuencia” ($M=1.80$; $DT=0.63$), mientras que un 53.1% se siente satisfecho de lo que hace ($M=1.96$; $DT=0.73$). Así pues, un 60.0% afirma sentirse feliz “con frecuencia”, mientras que un 20.0% parece estarlo “a veces” o “siempre” respectivamente ($M=2.00$; $DT=0.63$).

Para el análisis de las *Habilidades socioemocionales* en el alumnado, se muestra cómo un 62.0% de los alumnos encuestados ha revelado que suelen pedir perdón “con frecuencia” y un 28.0% lo hace “siempre” que sabe que ha molestado a alguien ($M=2.18$; $DT=0.59$). En cuanto a la resolución de conflictos, un 42.9% considera que “a veces” piensa en diversas formas de resolver un problema y un 38.8% lleva a cabo tal acción “con frecuencia” ($M=1.63$; $DT=0.78$); un 50.0% afirma que sólo “a veces” conoce los pasos necesarios para solucionar un conflicto y un 40.0% afirma conocer dicho procedimiento “con frecuencia” ($M=1.42$; $DT=0.67$). En caso de no resolver el problema, un 46.0% afirma buscar otras soluciones “con frecuencia” a pesar de que un 36.0% lleva a cabo tal acción sólo “a veces” ($M=1.82$; $DT=0.72$). Finalmente, y teniendo en cuenta las relaciones sociales, se destaca cómo un 46.0% afirma que “con frecuencia” suele resultarle bastante complicado hablar con los demás, mientras que un 44.0% considera que “siempre” tiene esta dificultad, llegando a sentir vergüenza ($M=2.34$; $DT=0.65$).

Por otro lado, y en cuanto a las *Habilidades de vida y bienestar subjetivo*, se destaca cómo un 50.0% del alumnado considera que “con frecuencia” organiza adecuadamente su tiempo libre y de ocio, mientras que un 26.0% declara hacerlo sólo “a veces” ($M=1.98$; $DT=0.71$). De igual modo, un 55.1% de los encuestados ha declarado que “con frecuencia” son responsables de tareas importantes, mientras que un 22.4% afirma llevar a cabo este tipo de ocupaciones sólo “a veces” o “siempre” respectivamente ($M=2.00$; $DT=0.58$). En cuanto a la búsqueda de información, un 49.0% considera que “con frecuencia” busca y encuentra información sin demasiada dificultad,

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del Cuestionario de Educación Emocional

<i>Conciencia y control emocional</i>	<i>Opciones de respuesta</i>				<i>M</i>	<i>DT</i>
	0	1	2	3		
Me siento triste sin ningún motivo	29.5	56.8	13.6	0.0	0.84	0.64
Pienso seriamente que no vale la pena	31.9	48.9	19.1	0.0	0.87	0.71
Me siento harto de todo	28.0	56.0	16.0	0.0	0.88	0.65
Pienso que la vida es triste	26.0	56.0	18.0	0.0	0.92	0.66
Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo	36.0	42.0	22.0	0.0	0.86	0.75
<i>Autoestima</i>						
Me siento bien conmigo mismo	2.0	26.0	46.0	26.0	1.96	0.78
Me gusta tal y como soy físicamente	6.1	12.2	51.0	30.6	2.06	0.82
Creo que actué correctamente	0.0	32.0	56.0	12.0	1.80	0.63
Me siento satisfecho con las cosas que hago	2.0	22.4	53.1	22.4	1.96	0.73
Me siento una persona feliz	0.0	20.0	60.0	20.0	2.00	0.63
<i>Habilidades socioemocionales</i>						
Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón	0.0	10.0	62.0	28.0	2.18	0.59
Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo	4.1	42.9	38.8	14.3	1.63	0.78
Acostumbro saber qué pasos dar para solucionar mis problemas	6.0	50.0	40.0	4.0	1.42	0.67
Cuando no he podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo	0.0	36.0	46.0	18.0	1.82	0.72
Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da “corte”	0.0	10.0	46.0	44.0	2.34	0.65
<i>Habilidades de vida y bienestar subjetivo</i>						
Organizo bien mi tiempo libre	0.0	26.0	50.0	24.0	1.98	0.71
Me gusta encargarme de tareas importantes	0.0	22.4	55.1	22.4	2.00	0.67
Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad	4.1	46.9	49.0	0.0	1.45	0.58
Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo	6.1	46.9	44.9	2.0	1.43	0.64
Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan	16.0	46.0	38.0	0.0	1.22	0.70

Opciones de respuesta: 0 = Nunca; 1 = A veces; 2 = Con frecuencia; 3 = Siempre.

M = Media; *DT* = Desviación Típica

mientras que un 46.9% lo hace sólo “a veces” ($M=1.45$; $DT=0.58$). Finalmente, y teniendo en cuenta los planes futuros, un 46.9% de la muestra considera que sólo “a veces” intenta pensar en lo que le pueda ocurrir y un 44.9% afirma que “con frecuencia” piensa en qué tipo de vida es la que quiere llevar y lo necesario para conseguirlo ($M=1.43$; $DT=0.64$); de igual modo, un 46.0% considera que la suerte sólo “a veces” influye en aquello que le ocurre, mientras que un 38.0% de los encuestados “con frecuencia” responsabiliza al azar de

lo que le pueda suceder en su vida ($M=1.22$; $DT=0.70$).

Por su parte, la Tabla 3 pone de manifiesto cómo para los alumnos de primer ciclo de Educación Primaria, la valoración media más alta se encuentra en la dimensión relacionada con las *Habilidades socioemocionales* ($M=2.18$; $DT=0.63$), seguida de la dimensión vinculada con la *Autoestima* ($M=2.10$; $DT=0.75$), *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* ($M=1.72$; $DT=0.60$) y, finalmente, *Conciencia y control emocional* ($M=0.55$;

Tabla 3. *Medias y Desviación típica según el ciclo educativo del alumno (ANOVA)*

	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		Total		ANOVA	Tukey
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.		
CE	0.55*	0.62	0.79	0.66	1.08*	0.65	0.87	0.68	.003*	1-3*
A	2.10	0.75	2.00	0.53	1.85	0.79	1.95	0.72	.543	-
HSE	2.18	0.63	1.96	0.66	1.87	0.69	1.87	0.68	.375	-
HV	1.72	0.60	1.61	0.62	1.57	0.71	1.61	0.66	.185	-

CE=Conciencia y control emocional; A=Autoestima; HSE=Habilidades socio-emocionales y HV=Habilidades de vida y bienestar subjetivo; * $p \leq .05$

DT=0.62). En el caso de los alumnos que están cursando el segundo ciclo de Educación Primaria, la valoración media más alta se sitúa en la dimensión relacionada con la *Autoestima* ($M=2.00$; $DT=0.53$); seguida de la dimensión *Habilidades socioemocionales* ($M=1.96$; $DT=0.60$), *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* ($M=1.61$; $DT=0.62$) y *Conciencia y control emocional* ($M=0.79$; $DT=0.66$). Finalmente, y para los alumnos de tercer ciclo, se destaca como valoración media más alta la relacionada con la dimensión *Habilidades socioemocionales* ($M=1.87$; $DT=0.69$), seguida de *Autoestima* ($M=1.85$; $DT=0.79$), *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* ($M=1.57$; $DT=0.71$) y *Conciencia y control emocional* ($M=1.08$; $DT=0.65$).

Teniendo en cuenta al total del alumnado participante en la investigación, los resultados demuestran cómo la valoración media más alta se encuentra en la dimensión *Autoestima* ($M=1.95$; $DT=0.72$), seguida de *Habilidades socioemocionales* ($M=1.87$; $DT=0.68$), *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* ($M=1.61$; $DT=0.66$) y, en último lugar, *Conciencia y control emocional* ($M=0.87$; $DT=0.68$).

Además, el análisis de varianza (ANOVA) realizado ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Conciencia y control emocional* según el nivel educativo del alumnado ($F_{2,47}=6.658$; $p=.003$). Sin embargo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones vinculadas con la *Autoestima* ($F_{2,47}=0.619$; $p=.543$), *Habilidades socioemocionales* ($F_{2,47}=1.001$; $p=.375$) o *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* ($F_{2,47}=1.751$; $p=.185$).

No obstante, tomando en consideración la dimensión relacionada con la *Conciencia y el control emocional*, la prueba de Tukey realizada a posteriori revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que cursan primer ciclo y aquellos otros que se encuentran en el tercer ciclo de Educación Primaria ($p=.003$), no ocurriendo lo mismo para los alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria. Los resultados obtenidos demuestran que son los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria los que muestran unas valoraciones más altas a la hora de apreciar el conocimiento de sus propias emociones y el de los demás ($M=1.08$; $DT=0.65$) que aquellos otros que cursan primer ciclo de Educación Primaria ($M=0.55$; $DT=0.62$).

Discusión y conclusiones

A modo de síntesis, y para la dimensión relacionada con la *Conciencia y control emocional*, los datos analizados revelan cómo la mayor parte de los alumnos con necesidades de compensación educativa participantes en la investigación, han mostrado que sólo “a veces” se sienten tristes sin motivo aparente, pensando que la vida no vale pena. Sin embargo, y para la dimensión relacionada con la *Autoestima*, la mayoría de los alumnos encuestados han revelado cómo “con frecuencia” se sienten bien consigo mismos, aceptándose físicamente y estando satisfechos con sus actuaciones. Respecto al desarrollo de *habilidades socioemocionales*, los alumnos consideran que “a veces” o “con frecuencia” buscan soluciones a cualquier problema que tengan y suelen

pedir perdón cuando molestan a alguien, a pesar de que les resulte algo complicado hablar con los demás. Finalmente, y en cuanto al análisis de las *habilidades de vida y bienestar subjetivo*, los alumnos encuestados consideran que “con frecuencia” organizan adecuadamente su tiempo libre, teniendo especial inclinación hacia el desarrollo de tareas importantes; sólo “a veces” piensan en su futuro, prestando especial importancia a la suerte.

Tomando como referencia las valoraciones medias para cada uno de las dimensiones del cuestionario, se debe priorizar el desarrollo de *Habilidades de vida y bienestar subjetivo* en el proceso de enseñanza del alumnado participante en la investigación. Este tipo de habilidades son de vital importancia para la integración familiar y social del alumno así como para el fomento de su desarrollo integral; en la mayoría de los casos, el alumnado que asiste a este tipo de programas de atención a la diversidad carece de estimulación y experiencias en el ámbito familiar que le permitan desarrollar este tipo de habilidades. Según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias para la vida y el bienestar se refieren a la capacidad de adoptar conocimientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida así como aquellas otras situaciones excepcionales; nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción y bienestar.

Asimismo, se debe considerar el aprendizaje de las *Habilidades socioemocionales* así como las relacionadas con la *Autoestima* en el proceso de enseñanza del alumnado con necesidades de compensación educativa. Autores como Tornero (2002) destacan que la enseñanza de habilidades sociales para alumnos con necesidades educativas se ha centrado, básicamente, en el desarrollo de habilidades sociales específicas, más que en desarrollar comportamientos sociales abiertos o comportamientos cognitivos sociales. Estos datos se corresponden con los aportados en numerosas investigaciones que demuestran la influencia positiva del aprendizaje de tales habilidades en alumnado de riesgo y que presenta problemas de competencia social en el desarrollo infan-

til y posterior funcionamiento psicológico, académico y social (Delgado y Contreras, 2008; Monjas, 2007; Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005). Por su parte, y considerando el desarrollo de la autoestima en alumnado con necesidades de compensación, Rice (2000) explica cómo los estudiantes con éxito tienen un mayor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismos. En general, a mejores notas, más posibilidad de tener una autoaceptación de alto nivel.

No obstante, la valoración media más baja ha sido para la dimensión relacionada con la *Conciencia y el control emocional* en el alumnado. Se trata de un hecho bastante positivo, pues los ítems que integran este factor pretenden valorar en qué medida el alumnado participante en la investigación se siente triste sin motivo alguno, cansando, desanimado, piensa que la vida no vale la pena, por lo que es deseable que se obtengan puntuaciones bajas.

En general, y teniendo en consideración el contexto sociocultural en el que se desarrolla el alumnado con necesidades de compensación educativa participante en la investigación, se puede considerar que las valoraciones sobre inteligencia emocional han sido bastante satisfactorias. Estos resultados entran en contradicción con los aportados por Farrington (2005) o Patterson y Yoerger (2002), quienes han demostrado cómo cuanto más desestructurado sea el entorno familiar del alumno, más posibilidades tiene de alteraciones y desajustes personales que dificulten su proceso de adaptación al entorno. En este mismo sentido, Ayala et al. (2002) afirman cómo la pertenencia a un grupo socialmente desfavorecido puede tener un impacto negativo en la conformación y expresión de las capacidades sociales en el alumno. No obstante, Trianes et al. (2003) han encontrado cómo los adolescentes residentes en contextos deprimidos de Andalucía obtienen puntuaciones superiores en habilidades sociales autoinformadas que aquellos otros que viven en zonas residenciales. De igual modo, Cohen et al. (2011) o Lacunza y Contini (2009) han demostrado cómo los niños pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos muestran una serie de habilidades sociales que les permiten adaptarse a su contexto.

Finalmente, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el nivel educativo del alumnado con necesidades de compensación educativa y sus valoraciones sobre *Conciencia y control emocional*. Para esta dimensión, y tal como se ha apuntado anteriormente, lo deseable es que los alumnos obtengan puntuaciones bajas. De este modo, son los alumnos de tercer ciclo los que muestran unas valoraciones medias más altas que los que se encuentran en primer ciclo de Educación Primaria. Ello demuestra cómo a medida que aumenta la edad y el nivel educativo del alumnado con necesidades de compensación educativa participante en la investigación, se produce un deterioro en su capacidad para tomar control de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones, la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones así como reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones. Estos resultados pueden deberse a la fuerte retroalimentación que se produce, a medida que aumenta el nivel educativo del alumno, sobre ellos mismos en relación con sus compañeros así como con las personas que lo cuidan y educan. De igual modo, el hecho de pertenecer a un entorno sociocultural desfavorable puede tener consecuencias negativas para la definición de las propias emociones y las de las personas que le rodean. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional de la persona que reclaman una atención por parte del sistema educativo. Sin embargo, Atkins y Stough (2005) demostraron cómo los adultos de mediana edad son más capaces de representar y regular emociones más complejas e integrarlas con sus cog-

niciones sobre el mundo de un modo más experto que adultos más jóvenes. No obstante, Chan (2003) puso de manifiesto cómo la edad no ejerce influencia sobre las dimensiones de la inteligencia emocional autopercibida en el alumnado.

En definitiva, se ha de subrayar la importancia de incorporar la educación emocional en el currículum de alumnos con necesidades de compensación educativa en el marco de una escuela inclusiva. Para ello, el docente ha de saber combatir todas las dificultades que impiden la puesta en marcha de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno pues, tal y como afirma Palomera (2009), en la escuela todos los escolares, independientemente de su situación familiar, tienen la oportunidad de aprender y desarrollar destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y obtener la felicidad.

No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo esta investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. De igual modo, el uso exclusivo de autoinformes como instrumento de recogida de información puede generar en problemas como deseabilidad social y sinceridad. Algunas propuestas de cara a futuras investigaciones irán en la línea de conocer las valoraciones sobre el nivel de inteligencia emocional del alumnado con necesidades de compensación educativa de otros agentes educativos como pueda ser la familia o los propios docentes. Asimismo, pretendemos establecer una comparativa en las valoraciones sobre inteligencia emocional entre alumnos con necesidades de compensación educativa y alumnado con otro tipo de necesidades específicas de apoyo educativo, así como también se podría comparar el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos con necesidades de compensación educativa en Educación Primaria respecto al resto del alumnado.

Referencias

- Álvarez, M. y Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica (2006). Cuestionario de educación emocional. En M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de Educación Emocional*. (pp. 193-225). Bilbao: Praxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Atkins, P., y Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age?* Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference. Atlanta: GA.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M.A., Lopes, P.N., Ivcevic, Z., Mayer, J.D., y Salovey, P. (2004). Integrating Emotion and Cognition: The role of Emotional Intelligence. En D.Y. Day y R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, Emotion and Cognition. Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development* (pp. 175-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 123-140.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Calvo, M.J. (2001). La Inteligencia emocional. Asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, 77, 141-163.
- Cohen, S., Esterkind, A.E., Betina, A., Caballero, S.V., y Martinengui, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS 3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 167-185.
- Collel, J., y Escudé, C. (2003). L'educación emocional. *Traç. Revista del Mestres de la Garrotxa*, 37, 8-10.
- Cuéllar, R. (2012). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria*. Trabajo Fin de Máster. Universidad Internacional de La Rioja.
- Chan, D.W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Delgado, B., y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). Madrid: McGraw-Hill.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Fernández, M., y Terrén, E. (2008). De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en España. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Haeussler, I., y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Jiménez, A., y Naval, C. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad Foral Navarra. *Estudios sobre Educación*, 5, 105-129.
- Kirchner, T., Torres, M., y Forns, M. (1998). *Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Lacunza, A.B. (2007). *Inteligencia y desnutrición. La evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tacumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral. Universidad de Palermo.
- Lacunza, A.B., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (B.O.E. 4-5-2006).
- Mayer, J.D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence metes traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge.

- Moliner, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner, L., y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Monjas, M.I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Navarro, E., Meléndez, J.C., Sales, A., y Sancerni, M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescencia: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24(3), 377-383.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas* (pp. 247-275). Madrid: Pirámide.
- Patterson, G.R., y Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. En J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds). *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Segura, P. (2010). *Pobreza y exclusión social. Diagnóstico de los distritos 4 y 5 de Melilla*. Melilla: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., y Mesa, M.C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHS-CO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.
- Tornero, M. (2002). Competencia social y habilidades sociales en la Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5). Extraído el 5 de Agosto de 2012, de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710605.pdf.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawer, M., Blanca, M.J., y Muñoz, A. (2003) Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 37-55.