

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

**TRABAJO DE FIN DE GRADO DE PEDAGOGÍA
4º CURSO**

**MODALIDAD DE INFORME 2
(PROYECTO DE INVESTIGACIÓN)**

Autora: Noelia Anahí Antón González (alu0100908800@ull.edu.es)

Tutora: Yaritza Garcés Delgado (ygarcersd@ull.edu.es)

CONVOCATORIA JUNIO 2018

ÍNDICE

RESUMEN	3
PALABRAS CLAVES	3
ABSTRACT	3
KEY WORDS	3
1. MARCO TEÓRICO	4
1.1. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?.....	4
1.1.1. Conceptualización del término de inteligencia	4
1.1.2. Conceptualización del término de emoción.....	4
1.1.3. ¿Cómo funcionan las emociones en el cerebro?	5
1.1.4. Conceptualización del término Inteligencia Emocional	6
1.2. Educación o Alfabetización Emocional	8
1.3. Las habilidades emocionales en la resolución de conflictos en el aula.....	9
2. MÉTODOS	11
2.1. Planteamiento del Problema y Objetivos	11
2.2. Metodología	11
2.3. Muestra	12
2.4. Instrumentos	13
2.5. Procedimiento.....	13
3. RESULTADOS	14
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
BIBLIOGRAFÍA	28
ANEXOS	30

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado una investigación con el fin de averiguar si la inteligencia emocional favorece la resolución de conflictos. A través de un enfoque empírico-positivista y una metodología cuantitativa, se ha implementado la técnica de encuesta utilizando un cuestionario auto-administrado. La muestra fue seleccionada de forma intencional, participando 247 alumnos/as del Colegio La Salle San Idelfonso en el estudio. La conclusión principal de este estudio permite reconocer que la capacidad de concienciación y autogestión de las emociones propias favorece el conocimiento de las emociones ajenas y facilita la resolución de conflictos. Además, reconocer, experimentar y regular las emociones permite establecer relaciones positivas con el grupo de iguales. Este estudio abre nuevas líneas de investigación en aras de descubrir cuál es el rol de las familias en la educación emocional de sus hijos para la resolución de los conflictos dentro y fuera del aula.

PALABRAS CLAVES: Inteligencia emocional, resolución de conflictos, estudio descriptivo, educación primaria.

ABSTRACT

This end-of-degree project has involved research to find out whether emotional intelligence is conducive to conflict resolution. Through an empirical-positivist approach and a quantitative methodology, the survey technique has been implemented using a self-administered questionnaire. The sample was intentionally selected, 247 students from La Salle San Idelfonso College participated in the study. The principal conclusion of this study is that the capacity for awareness and self-management of one's own emotions favours the knowledge of other people's emotions and facilitates the resolution of conflicts. In addition, recognize, experience and regulate emotions allows positive relationships to be established with the peer group. This study opens new lines of research in order to discover the role of families in the emotional education of their children for the resolution of conflicts inside and outside the classroom.

KEY WORDS

Emotional Intelligence, Conflict Resolution, Descriptive Study, Elementary Education.

1. MARCO TEÓRICO

Los creadores del concepto de Inteligencia Emocional fueron Peter Salovey y John D. Mayers en el año 1990 (Bisquerra, 2012; Goleman, 1997; Güell, 2013; Vallés y Vallés, 2000). Pero el concepto de Inteligencia Emocional se popularizó y divulgó con el *Best-Seller* mundial de Daniel Goleman en 1995, fue entonces cuando se comenzó según Güell (2013), a atribuir el concepto de inteligencia a las emociones, dado que antes se estudiaban los dos conceptos por separado. Antes de profundizar en el tema es importante desglosar el término Inteligencia Emocional y ver que se entiende por inteligencia y emoción por separado.

1.1. ¿Qué es la Inteligencia Emocional?

1.1.1. Conceptualización del término de inteligencia

Según Güell (2013, p.13), “la inteligencia es una habilidad que, aplicada a seres humanos se define como la capacidad de resolver problemas nuevos” y de igual modo Vallés y Vallés (2000) definen la inteligencia “como la capacidad de solucionar problemas adaptándonos a las circunstancias” (p. 91).

El concepto de inteligencia siempre ha ido ligado a las competencias académicas, por lo que se ha evaluado a través de dos habilidades: la capacidad lógico-matemática y la lingüística. Medir la inteligencia en solo estas dos capacidades es restringir la inteligencia humana (Güell, 2013). Además, estas dos capacidades, conocidas como la inteligencia académica, no preparan para lo que ocurre verdaderamente en la vida cotidiana; fuera de la escuela (Goleman, 1997).

Para eliminar esta visión limitada de la inteligencia varios autores nombran las inteligencias múltiples de Gardner (1987), (Goleman, 1997; Güell, 2013; Vallés y Vallés, 2000). Gardner (1987) enumera hasta siete tipos de inteligencia. Entre ellas estaría, la denominada inteligencia intrapersonal, que sería la Inteligencia Emocional definida por Salovey y Mayers (1990) y por Goleman (1997). El enfoque de Gardner de las inteligencias múltiples ofrece una imagen más completa de la inteligencia y de la verdadera capacidad de las personas (Goleman, 1997).

1.1.2. Conceptualización del término de emoción

Son varios autores los que han definido el término emoción. En primer lugar, Goleman (1997) menciona que:

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *moverse* más el prefijo e-, significa algo así como *movimiento hacia* y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (p. 26).

Güell (2013) define el término emoción como “una respuesta compleja de nuestro organismo ante estímulos exteriores” (p. 16) matizando que no tiene por qué ser debido solo a un estímulo exterior, sino que puede ser también por un conflicto interno que tiene que ver con los pensamientos de cada persona (Vallés y Vallés, 2000). Se trata consecuentemente de una respuesta instintiva, ya que nadie nos ha enseñado a sonreír, a llorar o a gritar cuando nos asustamos (Bisquerra, 2012). Esta respuesta será distinta en base al estímulo recibido, debido a que cada una de las emociones provoca en nosotros/as respuestas distintas (Goleman, 1997). Según Goleman (1997) las emociones tienen unas predisposiciones biológicas a la acción debido a la herencia de la supervivencia humana y se van modificando en base a las experiencias propias y al tipo de sociedad en el que vivimos.

La respuesta emocional ante un estímulo puede verse reflejada en la forma de comportarse de las personas y en la forma de expresar físicamente las emociones (expresiones faciales, por ejemplo) (Güell, 2013). La emoción involucra tanto “a los sentimientos, a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracteriza” (Goleman, 1997, p. 441).

Existen autores como Bisquerra (2012) y Vallés y Vallés (2000) que clasifican las emociones en positivas (como puede ser la alegría) y negativas (como puede ser la tristeza). En cambio, Güell (2013) realiza una clasificación distinta. Dicho autor recalca que no es conveniente clasificar las emociones como positivas o negativas sino que, simplemente hay emociones y que somos las personas las que otorgamos esa carga de valor. Güell (2013), las clasifica en útiles o adaptativas y en poco útiles o poco adaptativas dependiendo de la situación en la que se presentan.

1.1.3. ¿Cómo funcionan las emociones en el cerebro?

Es importante dar una explicación científica de por qué hablamos de Inteligencia Emocional. Las respuestas emocionales al igual que la inteligencia tienen su principal base neurológica en la red neural formada por el neocórtex y el sistema límbico (Goleman, 1997; Güell, 2013). Asimismo, es importante entender que al igual que la inteligencia, las emociones tienen un ritmo de crecimiento que está unido al desarrollo

de la cognición y madurez biológica del cerebro (Goleman, 1997). Como afirma Güell (2013):

El neocórtex es la parte inteligente y voluntaria del cerebro. Controla y regula la percepción, el conocimiento, la conciencia y la memoria. Es responsable también de la memoria emocional y la tiene en cuenta para futuras decisiones. El neocórtex no es siempre quien manda, y a veces es el sistema límbico quien toma las decisiones sin tener en cuenta la opinión del neocórtex (pp. 22 y 23).

En cambio, el sistema límbico no es tan inteligente, actúa automáticamente y por instinto, analizando los estímulos recibidos por los sentidos para saber si son perjudiciales o beneficioso y así poder ordenar al cuerpo de qué forma actuar (Güell, 2013). En el sistema límbico se encuentra la Amígdala y el Hipocampo. En este caso la Amígdala se encarga de evaluar los estímulos recibidos y dar órdenes; pero conectada al Hipocampo (memoria emocional) y al Neocortex permite saber qué tipo de estímulos recibimos para actuar consecuentemente (Güell, 2013).

Goleman (1997) afirma que tenemos dos mentes, una mente racional y otra emocional. En la primera somos conscientes del conocimiento que manejamos. Por el contrario, en la segunda mente no tenemos tanto control sobre el conocimiento, es impulsivo e ilógico. El problema de estas dos mentes es que si el sentimiento es demasiado intenso puede llegar a ser más dominante la mente emocional (Goleman, 1997). Es aquí donde actúa la Inteligencia Emocional; se trata de otorgar inteligencia a las emociones para que la respuesta emocional no controle nuestra parte racional (Goleman, 1997).

1.1.4. Conceptualización del término Inteligencia Emocional

Los primeros en hablar del término Inteligencia Emocional fueron Salovey y Mayers en el año 1990. A partir de ahí han sido muchos los autores que han conceptualizado el término de Inteligencia Emocional. Según Bisquerra (2012) para Salovey y Mayers (1990) la Inteligencia Emocional consistía en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar esos conocimientos para dirigir los propios sentimientos y acciones. Para Güell (2013, p. 18) “la inteligencia emocional consiste en procesar de manera racional las respuestas emocionales, en crear un diálogo entre la inteligencia y la emoción”.

Según Goleman (1997) la inteligencia se divide en varias habilidades. En primer lugar en la capacidad de conocer las propias emociones, lo que se denomina Autoconciencia emocional. Esta toma de conciencia no va ligada a acabar con los

impulsos emocionales; sino a conocerlos y a saber dar una respuesta adecuada a la situación.

En segundo lugar, el autor habla del manejo de las emociones. Debemos ser conscientes de que al ser un estímulo del cerebro no tenemos capacidad para reprimir la respuesta ante dicho estímulo (Goleman, 1997). Pero si tenemos la capacidad de regular la intensidad y el tipo de respuesta, para utilizar las emociones de la forma más adecuada (Güell, 2013; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, Soldevilla, 2017). Es decir, no se puede evitar tener una respuesta ante una emoción. No podemos evitar sentir la alegría o el enfado. Lo que podemos hacer es cambiar como actuamos ante la emoción, si gritamos, saltamos, insultamos, sonreírnos, lloramos, etc. En este sentido, conseguir regular nuestras emociones nos daría la capacidad de adaptarnos a distintos contextos (Güell, 2013; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, Soldevilla, 2017).

La tercera habilidad que Goleman (1997) recoge para que una persona tenga Inteligencia Emocional es la habilidad de motivarse a sí mismo/a. En cuarto lugar reconocer las emociones de los/as demás, la Empatía. Y por último tener la habilidad de establecer relaciones positivas con otras personas. Para poder establecer relaciones con los/as demás necesitamos autocontrol y empatía (Goleman, 1997).

De todos estos aspectos se puede destacar dos dimensiones claras: lo que tiene que ver con la relación y entendimiento con uno/a mismo/a y lo que hace referencia a los/as demás. Es aquí donde juega un papel importante la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1987), ya que dentro de sus siete tipos de inteligencia se encuentra la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia intrapersonal, es la inteligencia emocional de la que hablan Salovey y Mayers (1990) y Goleman (1997). Es la “habilidad para conocer y entender los propios sentimientos y emociones, y para usarlos como guía de nuestro comportamiento” (Güell, 2013, p.15). La inteligencia interpersonal, es “la habilidad de comprender los estados de ánimos de las personas que nos rodean y la capacidad de modelarlos” (Güell, 2013, p.15), por lo tanto, nos permite relacionarnos con los/as demás y comprenderlos/as, permitiéndonos establecer relaciones, mantener amistades y solucionar conflictos (Vallés y Vallés, 2000). La relación que existe entre ambas es que para poder desarrollar las habilidades sociales es necesario contar con habilidades emocionales. Entendernos a nosotros/as mismos/as, nos permite tener la capacidad de comprender mejor a los/as demás (Vallés y Vallés, 2000).

Las personas que poseen un elevado desarrollo de la inteligencia emocional suelen sentirse más satisfechas/os, son más eficaces y tiene mayor éxito profesional y personal, debido a que tienen menos ansiedad, estrés, junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, les permite tener la oportunidad de adaptación a diferentes situaciones, provocando un bienestar emocional que otras personas no tienen la oportunidad de adquirir (Bisquerra, 2012; Garcés, 2016; Goleman, 1997; Nieto y González, 2015).

Al hablar de inteligencia emocional se debe ser consciente que no todas las personas tendrán el mismo grado de pericia en lo que a habilidades emocionales se refiere (Goleman, 1997). El concepto de inteligencia emocional “implica que es una capacidad que se puede educar, cambiar, desarrollar y mejorar como el resto de habilidades intelectuales” (Güell, 2013, p. 19), es aquí cuando se habla de Educación o Alfabetización Emocional.

1.2. Educación o Alfabetización Emocional

Se ha reiterado a lo largo de la exposición que las habilidades académicas no son las únicas que se puede mejorar, sino que las emociones también se pueden educar, moldear y mejorar. Hay por lo tanto, un acuerdo general, y es que existen unas habilidades emocionales que deberíamos aprender todas las personas; es lo que denominamos educación o alfabetización emocional. Según Bisquerra (2012):

La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial de desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Este proceso se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona. Educación para la vida, un proceso educativo continuo y permanente (p. 27).

Se debe tener en cuenta que el aula es un espacio que presenta grandes oportunidades para que el alumnado pueda aprender y mejorar sus habilidades emocionales. Ya que, aparte de ser un espacio académico, también es un espacio que permite al alumnado relacionarse con su grupo de iguales (Goleman, 1997). En un proyecto de inteligencia emocional implementado en Badajoz en el primer curso de Educación Primaria, se demostró que “la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales y de amistad” (Merchán, Bermejo y González, 2014, p. 97).

Cuando se quiere educar al alumnado para que adquiriera inteligencia emocional, no se puede enseñar solo contenidos que tengan que ver con identificar y definir emociones. Hay que ofrecerles a los niños y las niñas la oportunidad de aprender de sus propias emociones. El aula es un espacio que ofrece la oportunidad para ello, porque surgen conflictos entre compañeros/as, competitividad, sentimientos de ansiedad por los exámenes, por salir a la pizarra, se da la oportunidad de establecer comunicaciones, etc. Estas situaciones permiten prevenir futuros malos comportamientos en el aula por no saber controlar nuestra respuesta emocional (Bisquerra, 2012).

Una persona que posee el control de las habilidades emocionales tendrá mayor capacidad de triunfo que aquellas que no poseen ese grado de dominio, aunque tenga el mismo nivel intelectual, debido a que manejar las habilidades emocionales permite controlar aspectos de la vida que nada tiene que ver con el intelecto academicista (Goleman, 1997; Nieto y González, 2015). Por lo tanto, es importante que la Educación Emocional se introduzca en todas las etapas del Sistema Educativo, pero ajustada a la realidad del alumnado (Bisquerra, 2012; Merchán, Bermejo, González, 2014).

1.3. Las habilidades emocionales en la resolución de conflictos en el aula

Los conflictos dentro del aula pueden surgir por la interacción entre el alumnado, ya sea por situaciones de competitividad, de intolerancia, falta de empatía, de desacuerdo en cuanto a ideas, intereses... Esto crea un clima negativo y de tensión en el aula o en el centro (Córdoba, 2015; Pérez, Amador y Vargas, 2011). Es importante, que el alumnado aprenda a ver los conflictos como una oportunidad de aprendizaje y no como algo negativo (Bravo-Sánchez, 2017; Ceballos, Rodríguez, Correa y Rodríguez, 2016).

Ver el conflicto como una situación de aprendizaje permite mejorar la interacción entre el alumnado, ya que se puede trabajar la comunicación y se refuerzan las relaciones entre iguales; esto favorece que se pueda trabajar mejor en grupo, permitiendo la cohesión y la comodidad en el aula, pudiendo mejorar el rendimiento académico (Córdoba, 2015). Pero para conseguir esto es importante resolver el conflicto en el momento en el que ocurre, no esperar a que se resuelva solo, ya que puede ocasionar conflictos mayores (Pérez, Amador y Vargas, 2011). Además, es importante trabajar las habilidades intrapersonales del alumnado como la concienciación, la autorregulación emocional o la empatía; fundamentales, para poder trabajar, resolver y prevenir situaciones conflictivas. El alumnado que es consciente de sus propias emociones, tendrá mayor capacidad para regular aquellas emociones que le resultan

desagradables, además de mejorar la destreza en la comprensión de los sentimientos de los/as demás (Goleman, 1997; Solvedilla, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Las habilidades intrapersonales son fundamentales para poder conseguir las interpersonales (habilidades sociales). Si el alumnado consigue controlar y entender sus propias emociones tendrá la capacidad para poder relacionarse con su entorno, ya que tiene la capacidad de actuar correctamente ante las situaciones que se le plantea, además de sentirse mejor consigo mismo/a (Córdoba, 2015; Solvedilla, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Goleman (1997) realiza una apreciación acerca de las amistades que guarda relación con las habilidades emocionales de los niños y las niñas. El autor comenta que en el momento en el que un/a niño/a se relaciona con sus amigos/as se consiguen las habilidades emocionales y sociales que determina como van a ser el resto de tus relaciones con otras personas. Por lo tanto, aquellos niños/as que no establecen relaciones de amistad, no obtienen la oportunidad de aprender y desarrollar las habilidades emocionales que permiten la adquisición de habilidades sociales. Éste, es un tema importante a tratar, ya que las relaciones de amistad son un pilar clave para el desarrollo del bienestar emocional. Por eso, es significativo averiguar hasta qué punto los niños y niñas disponen de las habilidades emocionales necesarias para hacer amigos/as y resolver los conflictos que surge de la relación con los/as demás.

2. MÉTODOS

A continuación, se explicará la metodología utilizada en dicho estudio para recabar la información necesaria en base a los objetivos de investigación planteados.

2.1. Planteamiento del Problema y Objetivos

El problema principal que se quiere resolver con esta investigación es averiguar hasta qué punto la Inteligencia Emocional favorece la resolución de conflictos internos, lo que tiene que ver con la culpabilidad, la desconfianza en un/a mismo/a, etc. Como los conflictos que surgen de las relaciones con otras personas. Para el logro del objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado, se plantean los objetivos específicos siguientes:

- Conocer el nivel de resolución de conflictos, desde la IE, del alumnado del CEIP San Ildefonso.
- Describir el nivel de regulación emocional que muestra el alumnado del CEIP San Ildefonso.
- Indagar sobre las habilidades emocionales en las relaciones con el grupo de iguales del alumnado del CEIP San Ildefonso.
- Conocer si el alumnado del CEIP San Ildefonso presenta conciencia emocional ante la resolución de conflictos.

2.2. Metodología

La metodología empleada para la realización de esta investigación parte del Paradigma Positivista o también denominado empírico-analítico, cuantitativo, racionalista o científico-técnico, que ha sido el dominante en lo que a investigación educativa se refiere (Corbetta, 2010; Del Río, 2003; Nieto, 2010).

Este paradigma busca conocer la realidad educativa y utiliza una metodología cuantitativa a través de un proceso estructurado. Centra la investigación en la demostración de objetivos planteados previamente. El/la investigador/a se sitúa como un agente externo y neutral a la situación investigada y los sujetos tienen un papel pasivo (Corbetta, 2010; Del Río, 2003; Nieto, 2010). Para la recogida de la información se utilizan técnicas cuantitativas y los instrumentos son iguales para todos/as. Las ventajas que muestra este tipo de metodología son la objetividad y validez de los datos obtenidos, así como la posibilidad de generalizar (con el método hipotético-deductivo) la información para la explicación de los fenómenos educativos.

Para esta investigación, se va a utilizar un método descriptivo. Este tipo de investigación se centra en explicar o describir los fenómenos o hechos analizados, donde no se produce la intervención del/de la investigador/a, ya que solo se va a constatar lo que ha ocurrido durante un momento determinado (Del Río, 2003; Nieto, 2010).

Los datos descriptivos de la investigación pueden ser de naturaleza cuantitativa o cualitativa (Del Río, 2003), pero en este caso será de carácter cuantitativo. Como afirma Del Río (2003), “estos estudios son muy apropiados en determinados campos de la educación puesto que nos proporciona información sobre las características, actitudes, opiniones, etc., de los sujetos seleccionados” (p.356). En este caso se va a utilizar la técnica de encuesta y el instrumento será el cuestionario.

La finalidad del cuestionario es obtener de manera sistemática y ordenada información sobre determinadas variables de una muestra (Perelló, 2009). La información obtenida hace referencia a lo que las personas opinan y sienten, pero también puede ir dirigido a saber cuáles son sus actitudes, que esperan, saben, etc. con el fin de lograr un conocimiento lo más completo posible sobre el problema que se pretende investigar (Del Río, 2003). Este tipo de instrumento se caracteriza por indagar en aspectos tanto subjetivos como objetivos, intentando obtener una gran cantidad de información mediante una aplicación masiva.

Varios autores reconocen las ventajas de la utilización de este tipo de instrumentos (Corbetta, 2010; Del Río, 2003; Nieto, 2010; Perelló, 2009): a) No influye el sesgo del entrevistador/a, se encuentra en una situación de neutralidad. b) Se garantiza el anonimato. c) El procedimiento es relativamente barato y fácil de aplicar. d) El sujeto tiene mayor tiempo para razonar. e) Uniformidad en las distintas aplicaciones; permite la comparabilidad y la generalización. f) Posibilidad de explorar gran variedad de tópicos. g) Podemos cubrir la información de un amplio número de personas. h) Los datos pueden ser cuantificados. i) Permite realizar estudios donde es muy complicado proceder a una observación directa de la realidad.

2.3. Muestra

De los casos accesibles que se tenía de la población se ha seleccionado e investigado a un subconjunto de ésta, denominado muestra. La muestra fue seleccionada de forma intencional. Se seleccionó a un grupo de alumnos y alumnas de Educación Primaria. La muestra seleccionada pertenece a un colegio concertado de Santa Cruz de Tenerife, La

Salle San Idelfonso. Se ha seleccionado la etapa de Educación Primaria, concretamente el segundo ciclo (4º de Ed. Primaria) y el tercer ciclo (5º y 6º de Ed. Primaria), ya que en estas etapas los/as estudiantes están más capacitados para entender y responder el cuestionario. Por cada nivel educativo hay tres clases, por lo que el número de casos encuestados equivale a 247, en total, ya que ningún cuestionario ha sido descartado, al igual que el número de casos válidos: 84 en 4º de Ed. Primaria, 82 en 5º de Ed. Primaria y 81 en 6º de Ed. Primaria.

2.4. Instrumentos

El instrumento utilizado es el cuestionario. Las preguntas elegidas son cerradas y en su mayoría con una escala de medida de intervalo, hay también opciones de preguntas categorizadas y preguntas de identificación (Ver Anexo 1). En el anexo 2, se muestra el cuadro que recoge la información de las variables relacionadas con los objetivos de esta investigación.

2.5. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en el Colegio Concertado La Salle San Idelfonso situado en el centro de Santa Cruz de Tenerife. El procedimiento de aplicación empleado fue el de autoadministrado, es decir, fue el alumnado quien leyó y respondió al cuestionario conforme iba cumplimentándolo. Referente a la temporalización y ubicación, el cuestionario se le proporcionó al alumnado de dos clases de 5º de Ed. Primaria el 12 de abril y a la tercera clase el 17 de abril. A los tres cursos de 4º de Ed. Primaria y 6º de Ed. Primaria se les administró el cuestionario el 13 de abril. En los tres niveles educativos la implementación del cuestionario se realizó en las aulas bases de cada uno de los grupos.

En el momento de explicar el cuestionario al alumnado y profesorado, la investigadora principal explicó que era una alumna del Grado en Pedagogía y que el cuestionario serviría para la realización del Trabajo de Fin de Grado. Se comentó también que el cuestionario era totalmente anónimo. A los/as estudiantes se les recaló que no había respuestas correctas, y que solo queríamos saber su opinión; intentando evitar la deseabilidad social en las respuestas. La cumplimentación del cuestionario duró entre 10 y 15 minutos aproximadamente.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados del estudio a través de un análisis estadístico descriptivo. Se han realizado medidas de centralización, de posición y de forma, así como gráficas para ayudar a la explicación de los datos numéricos.

Nos encontramos con una diferencia de sexos en la muestra analizada, ya que el número de alumnos (140) es superior al de alumnas (107) (ver Anexo 3), por lo tanto, en la comparación entre ambos sexos, los chicos tienen un porcentaje mayor en referencia a las chicas. Pero la realidad es que ambos sexos opinan de forma similar en las distintas variables. La edad de la muestra va desde los nueve años hasta los doce, siendo más elevado el porcentaje de alumnado que tiene 10 años, representando al 34,8% (ver Anexo 4).

Se debe destacar que en la comparación entre cursos hay un número igualado de alumnos/as. En cuarto nos encontramos con 84 alumnos/as entre las tres clases, en quinto con 82 alumnos/as y sexto 81 alumnos/as (ver Anexo 5).

El primer objetivo de dicha investigación es *conocer el nivel de resolución de conflictos, desde la IE, del alumnado del CEIP San Ildefonso*. Para dar respuesta a dicho objetivo, se han tenido en cuenta las siguientes variables: la frecuencia con la que el alumnado tiene peleas y averiguar hasta qué punto saben reconocer el motivo por el que se enfadan. También se plantearon tres situaciones posiblemente conflictivas con el objetivo de saber hasta qué punto el alumnado sabe resolver conflictos de la forma más adecuada o asertiva. Las situaciones son las siguientes: saber que hacen cuando pelean con alguien; que hacen/piensan si alguien les llama mentiroso/a y por último que piensan si un/a amigo/a no te saluda.

Se puede comprobar que para el alumnado de cuarto y quinto de primaria la mejor opción para afrontar una pelea es “pedir disculpas para que la discusión no se alargue” con un 42,9% y 39% respectivamente. En cambio el alumnado de Sexto de Primaria se decanta más por la opción “ponerte en el lugar del otro/a, comprender su punto de vista y escucharle/a” con un 32,1%. La opción con menos porcentaje de elección entre la muestra ha sido “mostrar que estás enfadado/a para que la otra persona comprenda lo mal que te sientes” (ver Anexo 6).

Respecto a la segunda situación de conflicto (“te llaman mentiroso/a”) comprobamos como los tres cursos se decantan por dos opciones, la primera que sería “te calmas y le explicas que no has mentido” y la tercera “pasas de él/ella, porque no

tienes que explicarle nada, tú sabes que no eres mentiroso/a”. En cuarto prima la primera opción con un 48,8%, en cambio para quinto y sexto la mejor opción es la tercera con un 41,5% y 39,5% respectivamente. Destacar que la cuarta opción quedo descartada por el alumnado a excepción de un caso (ver Anexo 7).

Con la última situación conflictiva (“un/a amigo/a no te saluda”), ha habido unanimidad en la opción elegida por los tres cursos. Tanto para cuarto (59,5%), quinto (63,4%) y sexto de primaria (72,8%) la opción elegida ha sido “pienso que no me ha visto”. En este caso, en quinto y sexto ha habido más homogeneidad en la respuesta, a diferencia del alumnado de cuarto de primaria, que ha sido un poco más de la mitad del alumnado del curso los/as que han elegido la primera opción, distribuyéndose la otra mitad del alumnado en el resto de opciones (ver Anexo 8).

En la primera variable el valor más repetido fue el valor 3, que equivale a la tercera opción: “pedir disculpas para que la discusión no se alargue”. En la segunda y tercera variable el valor más repetido fue el 1, es decir, la primera opción. En este caso la primera opción de la segunda variable es “te calmas y le explicas que no has mentido” y en la tercera variable es “pienso que no me ha visto” (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Moda de las elecciones de la muestra ante diferentes situaciones

	Cuando peleas con los/as demás ¿qué haces?	Cuando te llaman mentiroso/a ¿qué haces?	Cuando un/a amigo/a no saluda ¿qué haces?
Moda	3.00	1.00	1.00

En las siguientes variables el alumnado tuvo que puntuar de 0 a 10 en base a su opinión. En la primera variable “peleo frecuentemente” la muestra reconoce con una puntuación media de 1,53 y con el valor más repetido que es igual a 0, que no pelea frecuentemente. En la segunda variable “motivo enfado”, la muestra con una puntuación media igual a 7,23 y el valor más repetido que es 9, reconoce que suele saber con bastante o mucha frecuencia el motivo de su enfado (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Medidas de Centralización de la frecuencia con la que pelea la muestra y de si cuando se enfadan conocen los motivos

	Peleo Frecuentemente	Motivo Enfado
Media	1,5344	7,2348
Moda	0.00	9.00

En la Tabla 6, se observa que el alumnado que ha dado una puntuación de 1 a la variable "peleo frecuentemente" deja por debajo de sí al 50% del alumnado encuestado, esto quiere decir que la mitad del alumnado ha ofrecido a la variable puntuaciones bajas, entendiéndose que no pelean con frecuencia. Respecto al alumnado que ha asignado una puntuación de 2, éstos dejan por debajo de sí al 75% de los/as encuestados/as en la variable, reafirmando la explicación anterior.

En la variable "motivo enfado", el alumnado que ha dado una puntuación de 8, deja por debajo de sí al 50% de la muestra, lo que significa que la mitad del alumnado ha dado valores altos a la variable. Al alumnado que ha puntuado con un 9 la variable, dejan por debajo de sí al 75% de los casos encuestados, por lo que en ambos casos se puede afirmar que la muestra sabe reconocer los motivos de su enfado.

Tabla 6.

Medidas de Posición de las variables frecuencia con la que pelea la muestra y de si cuando se enfadan conocen los motivos.

	Peleo Frecuentemente	Motivo Enfado
Percentiles	25	0.00
	50	1.00
	75	2.00

Se han utilizado las dos medidas de forma, asimetría y curtosis, en las variables "peleo frecuentemente" y "motivo enfado". En referencia a la primera variable se puede comprobar que con un coeficiente de asimetría igual a 12,13¹ y con un coeficiente de curtosis igual a 11,51² ambos son significativos, ya que se encuentran fuera del intervalo $\pm 1,96$ (ver Tabla 7). Los valores de la variable se agrupan en valores bajos, lo que sería una asimetría positiva, por lo que la muestra no pelea con frecuencia. En este caso la Curtosis es negativa y platicúrtica, los datos están poco agrupados en torno a la moda (ver Anexo 9).

Respecto a la segunda variable se puede comprobar que con un coeficiente de asimetría igual a -6,59³ es significativa, ya que se encuentra fuera del intervalo $\pm 1,96$. En cambio el coeficiente de curtosis que es igual a 1,29⁴ no es significativa (ver Tabla 7). Los valores de la variable se agrupan en puntuaciones altas, por lo que la asimetría es negativa, por lo que la muestra conoce bastante o muy bien los motivos por los que

¹ Asimetría/error típico= 1,822/0155= 12,13

² Curtosis/error típico= 3,569/0,309= 11,51

³ Asimetría/error típico= -1,022/0,155 = -6,59

⁴ Curtosis/error típico= 0,400/0,309 = 1,29

se enfada (ver Anexo 10). En este caso la curtosis como se puede ver en la gráfica del anexo 10, es una curtosis normal y mesoúrtica.

Tabla 7.

Distribución de la muestra en base a la Asimetría y Curtosis de la frecuencia con la que pelea la muestra y de si cuando se enfadan conocen los motivos.

	Peleo Frecuentemente	Motivo Enfado
Asimetría	1,822	-1,022
Error típico asimetría	0,155	0,155
Curtosis	3,569	0,400
Error típico curtosis	0,309	0,309

El Segundo Objetivo de este estudio es *describir el nivel de regulación emocional que muestra el alumnado del CEIP San Ildefonso*. Para dar respuesta a este segundo objetivo se tuvieron en cuenta las siguientes variables: facilidad de la muestra para relajarse cuando lo molestan; frecuencia con la que actúan bruscamente con los/as demás; frecuencia con la que hacen actividades cuando están mal, para animarse; saber si la muestra sabe gestionar su enfado para que no le dure mucho tiempo; y, por último, saber hasta qué punto la muestra puede controlar sentirse mal cuando alguien les critica o se burla.

Como se puede comprobar en la Tabla 8, la muestra afirma tener la capacidad de regular sus emociones. Afirman tener la capacidad de relajarse y realizar actividades que les/las motivan, ya que el valor de la puntuación media y el valor más repetido de ambas variables se encuentra en valores alto de la escala de puntuación. No actúan bruscamente con los/as demás y además el enfado no les dura mucho tiempo, pues, en ambas variables, los/as encuestados/as asignan valores bajo a ambas variables. Pero sin embargo la muestra no suele mostrar tanto control en sus emociones cuando se burlan de ellos/as o les/as critican, ya que la puntuación media de esta variable es igual 6,53 y el valor más repetido es el 10.

Esta idea queda reflejada en el anexo 11. Dicho anexo presenta una gráfica con estas cinco variables, distribuida en base a la media y dónde se realiza una comparación entre los tres cursos y el sexo. Respecto a los cursos no se aprecian diferencias de medias. Sin embargo, en la comparación de medias de los sexos, las alumnas presentan mejor regulación emocional. En cambio, en la última variable “criticar o burlarse”, las alumnas han dado puntuado la variable con valores más alto a diferencia de los alumnos. Les molesta más que a los chicos que las critiquen y se burlen de ellas (ver Anexo 11).

Tabla 8.

Medidas de Centralización de las variables que evalúan la regulación emocional de la muestra.

	Se relajarme	Actuó Bruscamente	Actividades me motiven	El enfado me dura mucho	Criticar o burlarse
Media	6,4818	2,2146	7,5020	3,0162	6,5304
Moda	10,00	0,00	10,00	0,00	10,00

En la Tabla 9 se observa que el alumnado que ha dado una puntuación de 7 a la variable "se relajarme" y de 9 a la variable "actividades me motiven" deja por debajo de sí al 50% del alumnado encuestado, esto quiere decir que la mitad del alumnado ha dado a ambas variables puntuaciones altas, entendiéndose que saben cómo relajarse y realizan con frecuencia actividades que les/as motivan. Respecto al alumnado que ha asignado una puntuación de 9 y de 10 respectivamente, dejan por debajo de sí al 75% de los/as encuestados/as en dichas variables, reafirmando la explicación anterior.

Tabla 9.

Medidas de Posición de las variables que evalúan la regulación emocional de la muestra.

		Se relajarme	Actuó Bruscamente	Actividades me motiven	El enfado me dura mucho	Criticar o burlarse
Percentiles	25	5.00	0.00	6.00	0.00	4.00
	50	7.00	2.00	9.00	2.00	8.00
	75	9.00	3.00	10.00	5.00	9.00

En la variables "actuó bruscamente" y "el enfado me dura mucho", en ambos caso alumnado que ha dada una puntuación de 2 dejando por debajo de sí al 50% de los casos encuestados. El alumnado que ha dado una puntuación de 3 y de 5 respectivamente deja por debajo de si al 75% de los casos, por lo que se puede afirmar que la muestra no actúa bruscamente con frecuencia y el enfado no suele durarles mucho tiempo (ver Tabla 9).

Por último, la variable "criticar o burlarse", el alumnado que ha dado una puntuación de 8, deja por debajo de sí al 50% de los casos encuestados, lo que significa que la mitad del alumnado ha dado valores altos a la variable. El alumnado que ha puntuado con un 9 esta variable, deja por debajo de si al 75% de los casos encuestados, en ambos casos se puede afirmar que la muestra suele molestar bastante cuando alguien les/as critica o se burla de ellos/as. El alumnado que ha puntado la variable con un 4 refleja que solo un 25% de los casos encuestados no les molesta que les/as critiquen o se burlen de ellos/as.

El Tercer Objetivo de esta investigación es *indagar sobre las habilidades emocionales en las relaciones con el grupo de iguales del alumnado del CEIP San Ildefonso*. Las variables que dan respuesta a dicho objetivo son: saber si la muestra se siente cómoda cuando realiza trabajos en grupo; conocer si tiene dificultad para hablar con personas que no conocen mucho; averiguar si tienen la capacidad de entender a los/as demás cuando están tristes, felices...; saber si el alumnado tiene facilidad para saber cómo se sienten los/as demás; la facilidad que tienen para hacer nuevos/as amigos/as.

También se plantearon dos situaciones conflictivas. La primera es que “un amigo/a que ha quedado contigo, de repente te dice que no, que quiere jugar con otros compañeros/as”, en esta situación la intención es saber el grado de enfado de la muestra. La otra situación “me veo obligada/o a jugar con mis compañeros/as a juegos que no me gustan”, se quiere averiguar la capacidad de la muestra de decir que no. La última variable es que la muestra diera un número estimado de amigos/as que tiene.

En la tabla 10 se recoge la media y la moda de algunas de las variables que dan respuesta al tercer objetivo de esta investigación. En este sentido la muestra otorga puntuaciones altas a las siguientes variables: “trabajos en grupo”, “entiendo cómo se sienten los/as demás”, “facilidades saber sentimientos personas” y “facilidades para hacer amigos/as”. Con una puntuación media igual a 7,97 y el valor más repetido igual a 10, la muestra reconoce que se siente cómodo/a realizando trabajos en grupo. Tienen la capacidad de entender cómo se sienten los/as demás y facilidad para hacer amigo/as, ya que la puntuación media de ambas variables es igual a 8,62 y 7,78 respectivamente y el valor más repetido en dichas variables es el 10. Además, tienen destreza para conocer los sentimientos de las personas que los/as rodean, pues la puntuación media resultante de dicha variable es igual a 7,51 y el valor más repetido es el 8. El alumnado no muestra problema para hablar con personas desconocidas, ya que la puntuación media (3,58) y el valor más repetido (0) de esta variable obtienen valores bajos (ver Tabla 10).

En la variable “amigo/a dice que no a jugar” la muestra reconoce que le molesta bastante dicha situación, ya que puntúan la variable con valores altos. La puntuación media es igual a 6,86 y el valor más repetido es el 10. Por último, el alumnado encuestado no se ve en la obligación de jugar a juegos que no les gusta con sus compañeros/as, ya que, la puntuación media es igual a 4,30 y el valor más repetido es el 10 (ver Tabla 10).

Tabla 10.

Medidas de Centralización de las variables que evalúan la habilidad emocional de la muestra para relacionarse con otras personas

	Trabajos en grupo	Hablar con personas desconocidas	Entiendo cómo se sienten los/as demás	Facilidad saber sentimientos personas	Facilidad hacer amigos/as	Amigo/a me dice que no a jugar	Obligada/o a jugar
Media	7,9798	3,5870	8,6235	7,5101	7,7895	6,8138	4,3036
Moda	10,00	0,00	10,00	8,00	10,00	10,00	0,00

Lo expuesto anteriormente se refleja visualmente en el anexo 12. Dicho anexo presenta una gráfica de las siete variables distribuidas conforme a la media y dónde se realiza una comparación entre los cursos y el sexo.

En esta comparación hay que destacar que en cuarto de primaria, entre ambos sexos se presenta una diferencia en las tres últimas variables. Se observa que los chicos puntúan con valores más altos, ya que la media es más elevada que la de las chicas. Por lo tanto, tienen más facilidad para hacer nuevos/as amigos/as; les molesta que un/a amigo/a les diga que no a jugar y, por último, se ven en ocasiones obligados a jugar a juegos que no les gustan porque sus amigos/as lo hacen. A diferencia de las chicas, las cuales presentan dificultades para hacer nuevos/as amigos/as; no les molesta que un/a amigo/a les diga que no a jugar y no se ven obligadas a jugar a juegos que no les gusten (Ver Anexo 12).

Por otro lado, en sexto de primaria se presentan diferencias de medias entre chicas y chicos respecto a la variable “amigo me dice que no a jugar”, a los chicos les molesta más que un/a amigo/a les diga que no a jugar, ya que la media es más elevada que la de las chicas (Ver Anexo 12).

Como se puede comprobar en el anexo 13 la muestra considera tener un gran número de amigos/as; el 86,64% de la muestra considera que tiene entre 0-50 amigos/as y el 10,12% considera que tiene entre 50-100.

Se puede concluir que el alumnado encuestado presenta habilidades emocionales para relacionarse con su grupo de iguales respecto a los datos recogidos en todas las variables. A excepción de la variable “amigo/a me dice que no a jugar”, ya que la muestra afirma enfadarse bastante en esta situación.

Se han utilizado las medidas de forma, asimetría y curtosis, para las siguientes variables “hablar con personas desconocidas”, “facilidad para hacer amigos/as”,

“entendiendo cómo se sienten los/as demás” y “facilidades para saber los sentimientos de las personas”.

Referente a la variable “hablar con personas desconocidas” se puede comprobar que con un coeficiente de asimetría igual a 2,81⁵ y con un coeficiente de curtosis igual a -3,60⁶, ambas medidas son significativas, ya que se encuentra fuera del intervalo de $\pm 1,96$ (ver Tabla 11). Los valores de la variable se agrupan en valores bajos (ver Anexo 14), por lo que hablaríamos de una asimetría positiva. La muestra no tiene problemas para hablar con personas desconocidas. En este caso la curtosis es platicúrtica, los datos están poco agrupados en torno a la moda (ver Tabla 10 y Anexo 14).

Respecto a la variable “facilidad para hacer amigos/as” se puede comprobar que con un coeficiente de asimetría igual a -8,70⁷ y un coeficiente de curtosis igual a 4,78⁸, ambas medidas son significativas (ver Tabla 11). En el anexo 15 podemos ver que la asimetría es negativa, los valores de la variable se agrupan en valores altos. Por lo tanto, la muestra tiene bastante facilidad para hacer nuevos/as amigos/as. La curtosis en este caso es platicúrtica (ver Tabla 10 y Anexo 15).

Tabla 11.

Distribución de la muestra en base a la Asimetría y Curtosis de la dificultad de la muestra para hablar con personas desconocidas y la facilidad para hacer amigos/as

	Hablar con personas desconocidas	Facilidad hacer amigos/as
Asimetría	0,436	-1,348
Error típico asimetría	0,155	0,155
Curtosis	-1,113	1,478
Error típico curtosis	0,309	0,309

En la variable “entendiendo cómo se sienten los/as demás” se obtiene un coeficiente de asimetría igual a -8,02⁹ y un coeficiente de curtosis igual a 2,82¹⁰, se puede concluir que ambas medias son significativas (ver Tabla 12). En el anexo 16 se observa que los valores de la variable se encuentran en valores altos, la asimetría en este caso es negativa. La muestra entiende bastante bien como se sienten los/as demás. La curtosis es leptocúrtica, los valores están más cercanos a la moda que es 10 (ver Tabla 10 y Anexo 16).

⁵ Asimetría/error típico= 0,436/0,155= 2,81

⁶ Curtosis/error típico= -1,113/0,309= -3,60

⁷ Asimetría/error típico= -1,348/0,155= -8,70

⁸ Curtosis/error típico= 1,478/0,309= 4,78

⁹ Asimetría/error típico= -1,244/0,155= -8,02

¹⁰ Curtosis/error típico= 0,873/0,309= 2,82

En la variable “facilidades para saber los sentimientos de las personas”, se puede comprobar que con un coeficiente de asimetría igual a $-5,53^{11}$ y un coeficiente de curtosis igual a $2,59^{12}$, ambas medidas son significativas (ver Tabla 12). Los valores de esta variable se agrupan en valores altos (ver Anexo 17), la asimetría es negativa. La muestra tiene bastante facilidad para saber los sentimientos de las personas. La curtosis es leptocúrtica y los valores están más agrupados en torno a la moda que es 8 (ver Tabla 10 y Anexo 17).

Tabla 12.

Distribución de la muestra en base a la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de entender a los/as demás y de saber cómo se sienten.

	Entiendo cómo se sienten los/as demás	Facilidad saber sentimientos personas
Asimetría	-1,244	-0,858
Error típico asimetría	0,155	0,155
Curtosis	0,873	0,780
Error típico curtosis	0,309	0,309

El último objetivo es *conocer si el alumnado del CEIP San Ildefonso presenta conciencia emocional ante la resolución de conflictos*. Para dar respuesta a este objetivo se utilizaron las siguientes variables: saber qué grado de conocimiento tiene el alumnado sobre sus emociones; conocer hasta qué punto el alumnado sabe cómo se llaman las emociones que sienten; averiguar si al alumnado le cuesta expresar sus sentimientos; y por último, conocer si saben decir cómo se sienten (triste, feliz, sorprendido...).

En la variable “conozco mis emociones” con una puntuación media igual a 8,06 y el valor más repetido que es 9, la muestra afirma que conoce bastante bien sus emociones. De igual modo en la variable “nombre emociones” con una puntuación media igual a 8,27 y el valor más repetido que es 10, reconoce que saben ponerle el nombre que le corresponde a las emociones que sienten. En la variable “expresar sentimientos”, la muestra reconoce que no les cuesta expresar sus sentimientos ya que tanto la puntuación media (3,65) y el valor más repetido (0) obtiene valores bajo en la escala de puntuación de la variable. Por último, en la variable “puedo decir mis sentimientos”, la muestra puntúa la variable con valores altos, con una puntuación media igual a 8,06 y el valor más repetido que es el 10, afirman que pueden decir cómo se sienten (tristes, enfadados, sorprendidos...), sin problemas (ver Tabla 13).

¹¹ Asimetría/error típico= $-0,858/0,155 = -5,53$

¹² Curtosis/error típico= $0,780/0,309 = 2,59$

Esta explicación se puede visualizar con una gráfica en el anexo 18, donde se realiza una comparación entre los cursos y el sexo de la muestra. En dicha comparación no se presentan diferencias subrayables. Se puede concluir diciendo que la muestra al completo tanto los tres cursos como los alumnos y las alumnas afirman presentar concienciación emocional.

Tabla 13.

Medidas de Centralización de las variables que evalúan la conciencia emocional de la muestra

	Conozco mis emociones	Nombre emociones	Expresar sentimientos	Puedo decir mis sentimientos
Media	8,0688	8,2794	3,6599	8,0607
Moda	9,00	10,00	0,00	10,00

La variable “nombre emociones” obtiene un coeficiente de asimetría igual a $-10,79^{13}$ y un coeficiente de curtosis igual a $11,00^{14}$, por lo que ambas medidas son significativas (ver Tabla 14). Los valores de la variable se encuentran en puntuaciones altas (ver Anexo 19), la asimetría consecuentemente es negativa. La muestra sabe ponerle nombre a las emociones que siente. La curtosis es leptocúrtica, los valores están más cercanos a la moda que es 10 (ver Tabla 13 y Anexo 19).

En la segunda variable “expresar sentimientos” se obtiene un coeficiente de asimetría igual a $3,41^{15}$ y un coeficiente de curtosis igual a $-2,62^{16}$, ambas medidas son significativas. Los valores de la variable se acercan a valores bajos (ver Anexo 20), de modo que la asimetría es positiva. La curtosis es leptocúrtica (ver Tabla 13 y Anexo 20). Dicho esto, la muestra no tiene problemas para expresar sus sentimientos.

Tabla 14.

Distribución de la muestra en base a la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de entender a los/as demás y de saber cómo se siente

	Nombre emociones	Expresar sentimientos
Asimetría	-1,673	0,529
Error típico asimetría	0,155	0,155
Curtosis	3,401	-0,812
Error típico curtosis	0,309	0,309

¹³ Asimetría/error típico= $-1,673/0,155= -10,79$

¹⁴ Curtosis/error típico= $3,401/0,309= 11,00$

¹⁵ Asimetría/error típico= $0,529/0,155= 3,41$

¹⁶ Curtosis/error típico= $-0,812/0,309= -2,62$

La muestra presenta una gran capacidad de conciencia emocional. Son capaces de identificar y nombrar sus sentimientos, además, no tienen problemas para expresar como se sienten. Por otro lado, presentan regulación emocional; ante situaciones conflictivas saben cómo relajarse, no actúan bruscamente y realizan actividades que les anime. Tienen la capacidad de reconocer el motivo de su enfado y presentan una buena relación con su grupo de iguales; poseen altas expectativas respecto al número de amigos/as que tienen (entre 0-50). Además, tienen la capacidad de entender y saber cómo se sienten los/as demás, no les molesta realizar trabajos en grupo y tienen facilidad para hacer amigos/as. Aunque reconocen que les molesta que sus amigos/as dejen de jugar con ellos/as para jugar con otras personas. Se puede concluir diciendo que la muestra afirma presentar habilidades emocionales para enfrentarse a conflictos y relacionarse con otras personas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se explicarán las conclusiones principales que se derivan de la investigación realizada. Se efectuará una triangulación de la información recabada en el marco teórico junto con los objetivos y los resultados del estudio. El objetivo principal es conocer si las habilidades emocionales, permiten a los/as niños/as resolver conflictos y entablar relaciones positivas con sus compañeros/as o amigos/as. En este sentido, la discusión se presentará teniendo en cuenta los objetivos específicos de dicha investigación.

Con respecto al primer objetivo de la investigación: *conocer si el alumnado del CEIP San Ildefonso presenta conciencia emocional*, se debe tener en cuenta que la conciencia emocional supone conocer las propias emociones, los sentimientos derivados de esas emociones y tener la capacidad de expresar cómo te sientes (Bisquerra, 2012; Goleman, 1997). La muestra encuestada afirma tener estas tres competencias: conocen sus propias emociones, saben ponerle nombre a los sentimientos que experimentan y, por último, no les cuesta expresar como se sienten. En base a la definición de lo que se entiende por conciencia emocional, el alumnado tiene desarrollada dicha habilidad.

El segundo objetivo es *averiguar el nivel de regulación emocional de la muestra*. La regulación emocional, es la capacidad de dar una respuesta adecuada en base a la situación en la que surja la emoción (Goleman, 1997; Güell, 2013). Es necesario que las personas tengan la capacidad de saber cómo relajarse y conseguir motivarse a sí mismo/a realizando actividades que les guste. Una persona que tenga la capacidad de manejar sus propias emociones actuará asertivamente con los/as demás. Si esto no ocurre, la persona actúa de forma irracional, pues se está dejando influir por las emociones que siente. En este sentido, la muestra ha afirmado no actuar de forma irracional. Además de tener la capacidad de relajarse y realizar actividades que les motiven cuando están tristes; que la muestra presente esta habilidad, nos permite afirmar que pueden adaptarse a diferentes contextos (Güell, 2013; Nieto y González, 2015; Solvedilla, Filella, Ribes y Agulló, 2007).

Estos objetivos hacen referencia a dos de las habilidades principales de la inteligencia emocional (Goleman, 1997; Güell, 2013), que son en gran medida las que permiten, al alumnado, resolver conflictos dentro del aula, y poder, así, entablar relaciones positivas entre ellos/as (Goleman, 1997; Solvedilla, Filella, Ribes y Agulló, 2007). Cuanto mayor sea la capacidad de conocernos a nosotros/as mismos/as, mayor facilidad tendremos para conocer y relacionarnos con los/as demás (Garcés, 2016;

Goleman, 1997; Vallés y Vallés, 2000). Por lo cual, en dicha investigación se han planteado dos objetivos más relacionados con conocer el nivel de resolución de conflictos e indagar sobre la relación entre iguales del alumnado.

Se tiene que tener en cuenta que en la escuela el alumnado se enfrenta a situaciones en las que tiene que hacer uso de habilidades emocionales como la concienciación emocional o la autorregulación para conseguir adaptarse. La persona que consiga adquirir estas capacidades obtendrá mayor éxito personal y profesional. Como se mencionó en el marco teórico, las habilidades académicas no son exclusivamente las que determinan el éxito adulto (Bisquerra, 2012; Goleman, 1997; Nieto y González, 2015). Las habilidades emocionales brindan la oportunidad de adaptación y la ampliación de las destrezas interpersonales que facilitan el afrontamiento de situaciones complejas (Bisquerra, 2012; Goleman, 1997; Nieto y González, 2015). En el cuestionario realizado en esta investigación la muestra afirma tener la capacidad de resolver conflictos, y además, mantiene una buena relación con sus compañeros/as. Esto puede deberse, tal y como se corrobora con los datos surgidos del análisis de resultados, a que la muestra también afirma tener concienciación y regulación emocional, dos de los requisitos necesarios para adaptarse correctamente al contexto.

En el estudio realizado por Merchán, Bermejo y González (2014) determina que “la educación emocional favorece la adquisición de competencias emocionales y mejora las relaciones sociales y de amistad” (p. 97). En este estudio se apreció que cuanto mayor es la inteligencia emocional del alumnado mayor es su aceptación social ante el grupo de iguales (Merchán, Bermejo y González, 2014).

El alumnado que posee inteligencia emocional, mejora otras habilidades como las académicas, ya que aumenta su autoestima, su rendimiento académico y se enfrenta mejor a la frustración. No adquirir habilidades emocionales como la conciencia o la autorregulación, puede provocar en el alumnado conductas no adaptativas (Nieto y González, 2015).

Como conclusión, los objetivos de este proyecto de investigación se han abordado en su totalidad, porque, tras el marco teórico, la implementación del instrumento de recogida de datos y el análisis de la misma, el alumnado que presenta inteligencia emocional muestra la capacidad de resolver conflictos. Esta afirmación puede deberse a que el colegio cuente con un profesorado emocionalmente inteligente, para reconducir conductas negativas y ver el conflicto como una oportunidad para aprender (Bravo-Sánchez, 2017; Ceballos, Rodríguez, Correa y Rodríguez, 2016; Córdoba, 2015). Por

esa razón, a la hora de profundizar más en la investigación se podría haber estudiado variables que pueden influir en el alumnado para lograr las habilidades emocionales. Por ejemplo, el contexto del alumnado (familiar y escolar), su situación personal y las relaciones sociales que establece en el colegio y fuera de este.

Como limitaciones del estudio se puede señalar: primero, que al realizar la investigación en un solo colegio, no se ha podido averiguar si el contexto escolar del alumnado influye en la adquisición de habilidades. En segundo lugar, la limitación temporal, esto impidió utilizar otros instrumentos vitales en el análisis de la inteligencia emocional; por ejemplo, observaciones. Este instrumento favorece estudiar mejor las conductas del alumnado, posibilita ver como se desenvuelven en el contexto del aula y como utilizan sus habilidades emocionales.

Respecto a las perspectivas o futuras líneas de estudio que se podrían abordar tras la presentación de estos resultados son: 1) averiguar la facilidad para que los/as niños/as en edades tempranas desarrollen habilidades emocionales si su figura de referencia (padre, madre, abuelos/as, hermanos/as...) demuestra tener inteligencia emocional. 2) Estudiar si la asignatura EMOCREA influye en la mejora de las destrezas del alumnado respecto al manejo de las habilidades emocionales. 3) Realizar proyectos de inteligencia emocional integrados en la realidad del alumnado en vez de ser una asignatura global. También se podrían insertar en los planes de convivencia y de atención a la diversidad aspectos que tengan que ver con adquirir habilidades emocionales, para conseguir reducir los conflictos dentro de los centros.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona, España: Hospital San Joan de Déu.
- Bravo-Sánchez, Y. (2017). Inteligencia emocional como base fundamental de la gestión pedagógica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, volumen (4), 465-472. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313258>
- Ceballos, E., Rodríguez, B., Correa, A-D., y Rodríguez, J. (2016). La evaluación situacional de los conflictos: Construcción y análisis del cuestionario de estrategias y metas de resolución de conflictos escolares *Educación XXI*, 273-292, doi: 10.5944/educXX1.1394.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: McGRAW
- Córdoba, A. Y. (2015). *Adquisición de habilidades sociales para el manejo de conflictos a través de la estrategia interactiva del juego de roles en estudiantes de 5º de educación básica primaria* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/.../1/02Andry+Yurani+Córdoba+Díaz.pdf>
- Del Río, D. (2003). *Métodos de Investigación en Educación*. Volumen 1. Proceso y Diseños no complejos. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Garcés, Y. (2016). *Proyectos de vida en menores en riesgo de exclusión social. Relevancia de las emociones y la competencia social*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Laguna.
- Goleman, D. (19ª Ed.). (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Güell, M. (1ª Ed.). (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona, España: Paidós.
- Merchán, I., Bermejo, M., González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, volumen (1), 91-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943692>

- Nieto, M. (Ed.). (2010). *Principios, Métodos y Técnicas Esenciales para la Investigación Educativa*. Madrid, España: DYKINSON
- Nieto, B. y González, L. (2015). Inteligencia emocional en el alumnado de Educación Secundaria ourensano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, volumen(Extr.), 18-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740722>
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Madrid, España: DYKINSON
- Pérez, V., Amador, L. V. y Vargas. M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3430407>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., Soldevilla, A. (2017). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDEA-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, volumen (21), 367-379. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11539>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Company, Inc*, volumen(9), 185-211. Recuperado de <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-5/>
- Solvedilla, A., Filella, G., Ribes R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19 (1), 47-59. Recuperado de www.ub.edu/grop/.../Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conciencia.pdf
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional Aplicaciones Educativas*. Madrid, España: Editorial EOS.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE HABILIDADES EMOCIONALES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

(Antón-González, 2018)

El cuestionario que te presentamos pretende recoger información sobre cómo solucionas un problema y cómo te sientes con tus compañeros/as. Aseguramos que no hay respuestas correctas y que es totalmente anónimo (nadie sabrá quien ha contestado este cuestionario). Pedimos que leas con atención cada pregunta y respondas de forma sincera atendiendo a tus pensamientos, creencias y actitudes reales.

En el cuestionario encontrarás preguntas que debes contestar con una (X) o dar una puntuación numérica.

1. **Sexo:** Niña () Niño ()

2. **Años:** _____

3. **Curso:** 4° () 5° () 6° ()

4. **Marca con una (X) tu respuesta. Valora de 0 a 10 las siguientes afirmaciones SOBRE TI (marca un solo número):**

	Nada			Algo			Bastante			Mucho	
Conozco mis emociones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sé cómo se llaman las emociones que siento	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me cuesta expresar mis sentimientos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Puedo decir cómo me siento (triste, feliz, sorprendido, ...)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. **Marca con una (X) tu respuesta. Valora de 0 a 10 las siguientes afirmaciones SOBRE TUS SENTIMIENTOS (marca un solo número):**

	Nada			Algo			Bastante			Mucho	
Cuando me molestan o enfadan, se cómo relajarme	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Con frecuencia actué bruscamente con los/as demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuando estoy triste intento hacer actividades que me gusten	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si hago algo mal, suelo enfadarme durante mucho tiempo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cuando me critican o se burlan de mí me siento mal	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me siento cómodo/a cuando realizo trabajos en grupo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tengo dificultad para hablar con personas que no conozco	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. **Valora de 0 a 10 si las siguientes afirmaciones TE DEFINEN (Marca con una (X) tu respuesta):**

	Nada			Algo			Bastante			Mucho	
Peleo continuamente con los demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Si me enfado reconozco el motivo por el que estoy molesto/a	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entiendo a los/as demás cuando están tristes, felices, ...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tengo facilidad para saber cómo se sienten los demás	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. **Valora de 0 a 10 las siguientes preguntas SOBRE TUS AMIGOS/AS (Marca con una (X) tu respuesta):**

	Nada			Algo			Bastante			Mucho	
Tengo facilidad para hacer nuevos/as amigos/as	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sienta mal que haya quedado con un/a amigo/a y que de repente decida que prefiere jugar con otras personas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A veces me veo obligada/o a jugar con mis compañeros/s a juegos que no me gustan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. **Cuántos amigos/as tienes (pon una cantidad): _____**
9. **CUANDO PELEAS CON LOS/AS DEMÁS (AMIGOS/AS, FAMILIA, PROFES...) ¿QUÉ HACES? (Marca con una (X) tu respuesta, solo es posible una opción):**
- a) Ponerte en el lugar del otro/a, comprender su punto de vista y escucharle/a ()
 - b) Mostrar que estás enfadado para que la otra persona comprenda lo mal que te sientes ()
 - c) Pedir disculpas para que la discusión no se alargue ()
 - d) Explicar los motivos que tenías para enfadarte ()
10. **UN COMPAÑERO/A TE LLAMA MENTIROSO/A Y ESO TE ENFADA MUCHO, ¿QUÉ HACES? (Marca con una (X) tu respuesta, solo es posible una opción):**
- a) Te calmas y le explicas que no has mentido ()
 - b) Te vas para calmarte y ya le explicas más tarde que no has mentido ()
 - c) Pasas de él, porque no tienes que explicarle nada, tú sabes que no eres mentiroso/a ()
 - d) Te cabreas mucho con él/ella y le gritas ()
11. **UN/A AMIGO/A NO TE SALUDA, ¿QUÉ PIENSAS? (Marca con una (X) tu respuesta, solo es posible una opción):**
- a) Pienso que no me ha visto ()
 - b) Pienso que pasa de mi ()
 - c) Pienso que está enfadado/a conmigo ()
 - d) Pienso que no quiere ser mi amigo/a ()

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Anexo 2. Cuadro indicadores y variables

Objetivo Específico	Núcleo Temático	Indicadores	Ítems
Conocer el nivel de resolución de conflictos, desde la IE, del alumnado del CEIP San Ildefonso.	Disputas	Frecuencia	6.1
		Motivos	6.2
		Acciones	9, 10 y 11
Describir el nivel de regulación emocional que muestra el alumnado del CEIP San Ildefonso.	Regulación	Provocación	5.1 y 5.5
		Descontrol	5.2
		Actividades	5.3
		Exceso de preocupación	5.4
Indagar sobre las habilidades emocionales en las relaciones con el grupo de iguales del alumnado del CEIP San Ildefonso.	Relaciones	Personas nuevas	5.7
		Trabajo en Grupo	5.6
		Empatía	6.3 y 6.4
		Amigos	7.1, 7.2, 7.3 y 8
Conocer si el alumnado del CEIP San Ildefonso presenta conciencia emocional ante la resolución de conflictos.	Conocimiento de las propias emociones	Conocimiento	4.1 y 4.2
		Explicar	4.3 y 4.4
		Crítica	5.5

Anexo 3. Tabla 1. Frecuencia del sexo de la muestra

Tabla 1.

Frecuencia del sexo de la muestra

sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	niña	107	43,3	43,3	43,3
	niño	140	56,7	56,7	100,0
	Total	247	100,0	100,0	

Anexo 4. Tabla 2. Porcentaje de la muestra en base a la edad

Tabla 2.

Porcentaje de la muestra en base a la edad

edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	1	,4	,4	,4
	9,00	53	21,5	21,5	21,9
	10,00	86	34,8	34,8	56,7
	11,00	75	30,4	30,4	87,0
	12,00	32	13,0	13,0	100,0
	Total	247	100,0	100,0	

Anexo 5. Tabla 3. Porcentaje de la muestra en base al curso

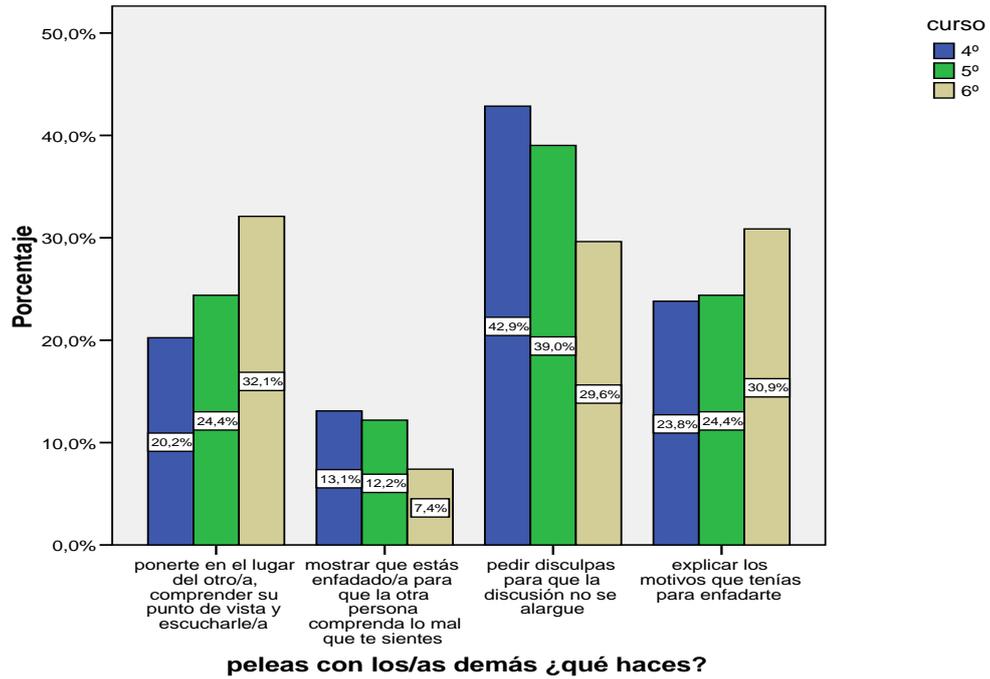
Tabla 3.

Porcentaje de la muestra en base al curso

curso

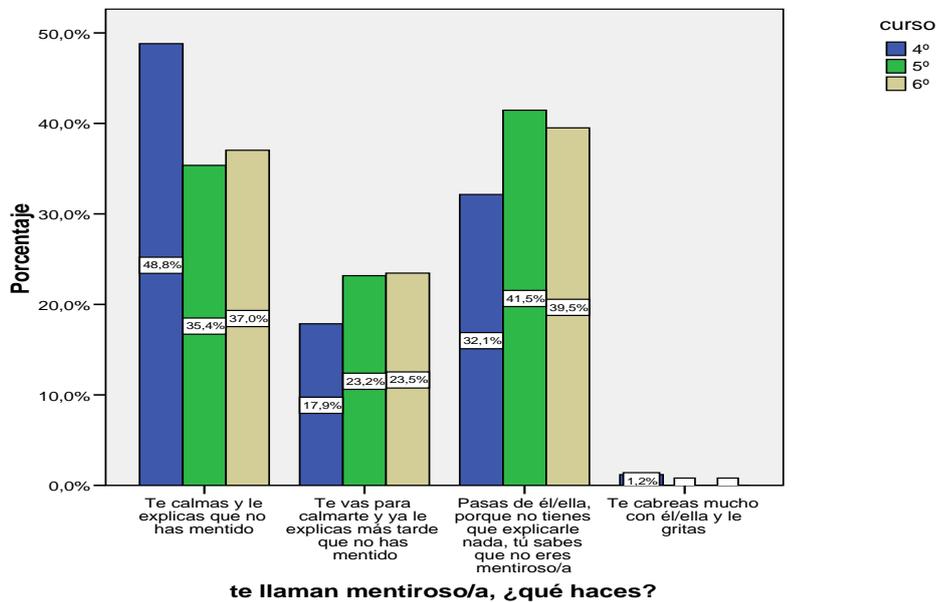
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4º	84	34,0	34,0	34,0
	5º	82	33,2	33,2	67,2
	6º	81	32,8	32,8	100,0
	Total	247	100,0	100,0	

Anexo 6. Gráfica 1. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando pelea con alguien distribuida por curso.



Gráfica 1. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando pelea con alguien distribuida por curso.

Anexo 7. Gráfica 2. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando alguien te llama mentiroso/a distribuida por curso



Gráfica 2. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando alguien te llama mentiroso/a distribuida por curso.

Anexo 8. Gráfica 3. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando un/a amigo/a no te saluda distribuida por curso.

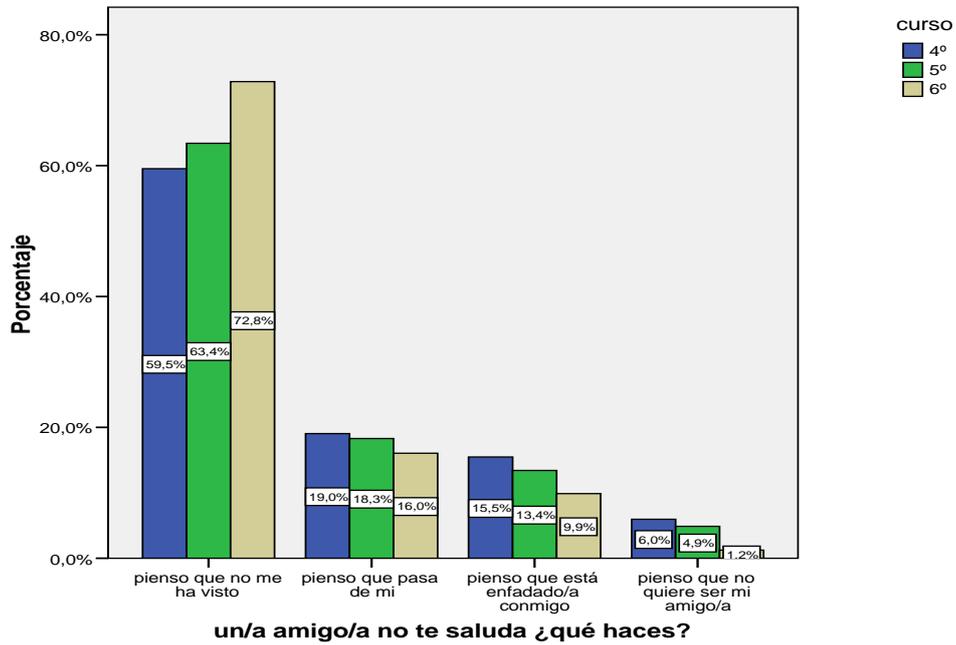
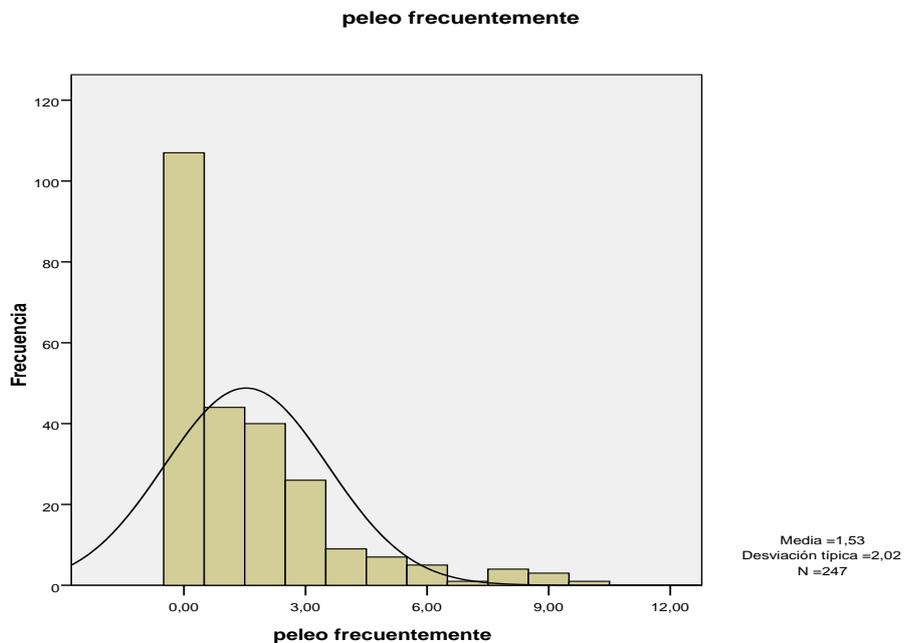


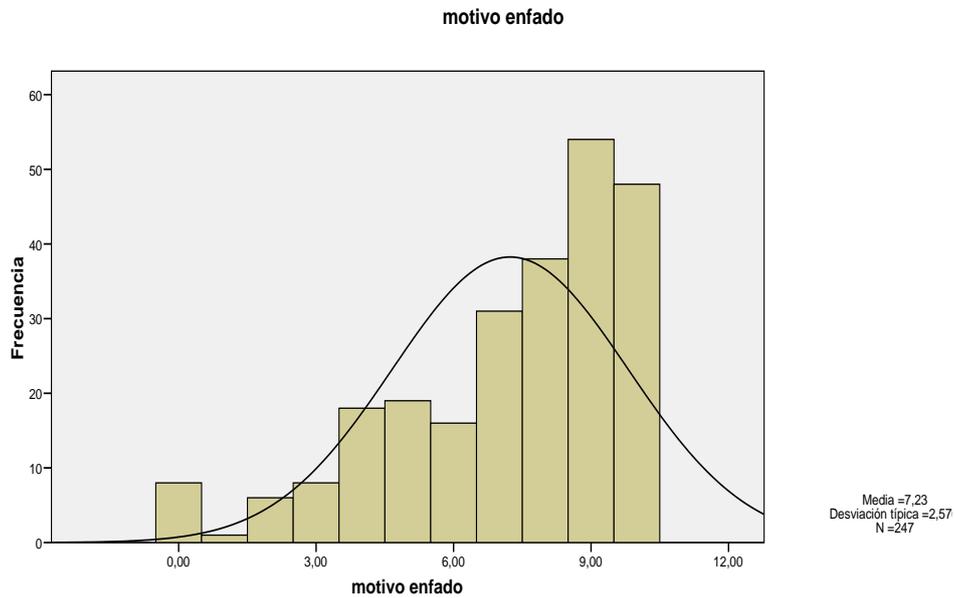
Gráfico 3. Porcentaje de las posibles acciones que la muestra elige cuando un/a amigo/a no te saluda distribuida por curso.

Anexo 9. Gráfica 4. Gráfica de la asimetría y la Curtosis de la frecuencia con la que pelea la muestra



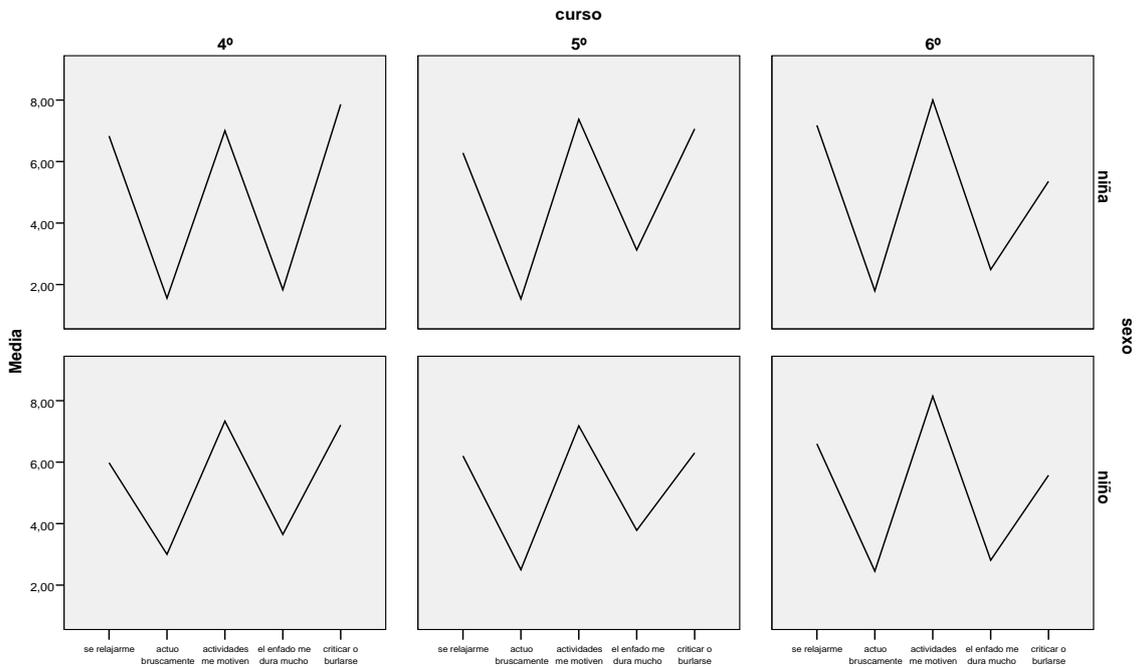
Gráfica 4. Gráfica de la asimetría y la Curtosis de la frecuencia con la que pelea la muestra

Anexo 10. Gráfico 5. Gráfica de la asimetría y la Curtosis de si la muestra cuando se enfada conoce el motivo.



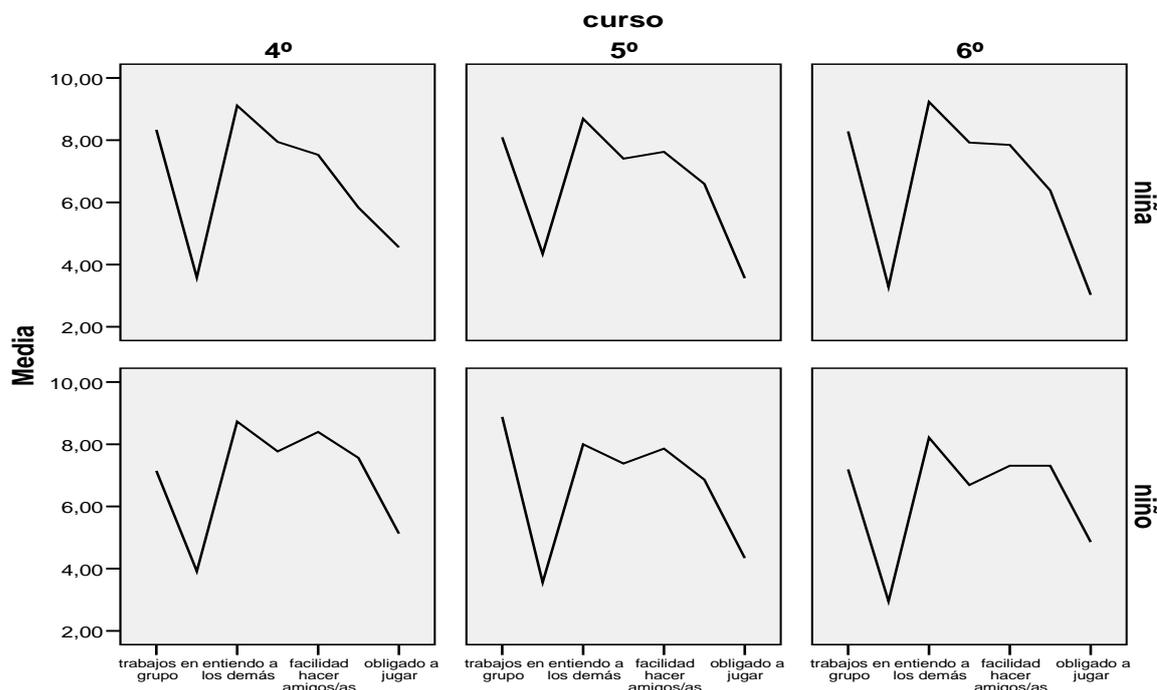
Gráfica 5. Gráfica de la asimetría y la Curtosis de si la muestra cuando se enfada conoce el motivo.

Anexo 11. Gráfica 6. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la regulación emocional de la muestra.



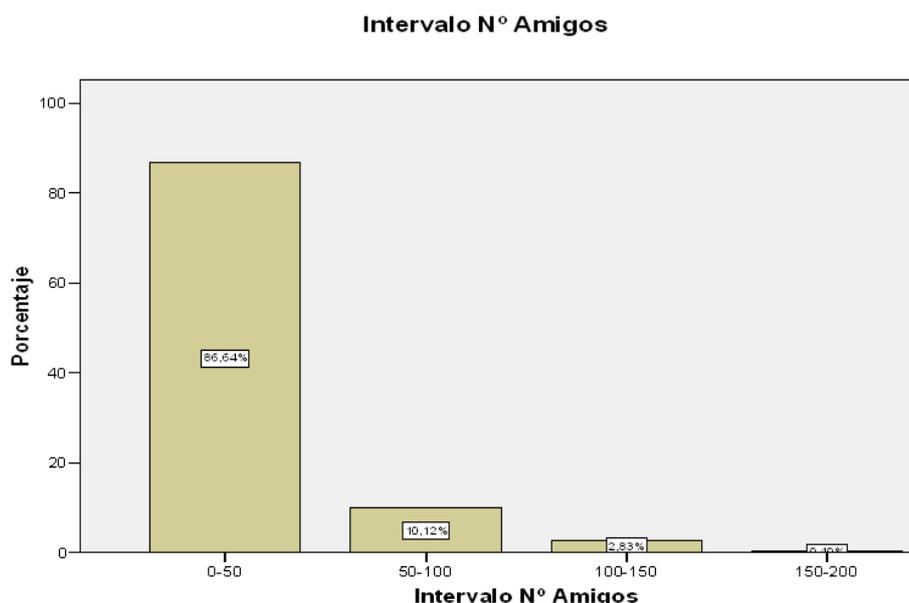
Gráfica 6. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la regulación emocional de la muestra

Anexo 12. Gráfica 7. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la habilidad emocional de la muestra para relacionarse con otras personas



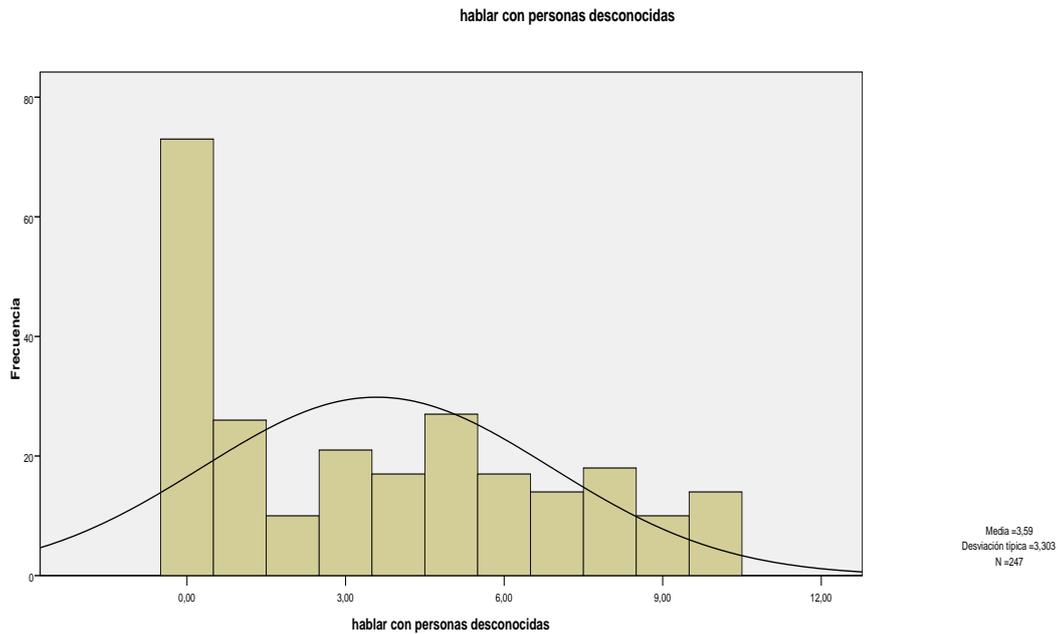
Gráfica 7. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la habilidad emocional de la muestra para relacionarse con otras personas

Anexo 13. Gráfica 8. Pocercentage de la muestra en base al número de amigos/as que tiene.



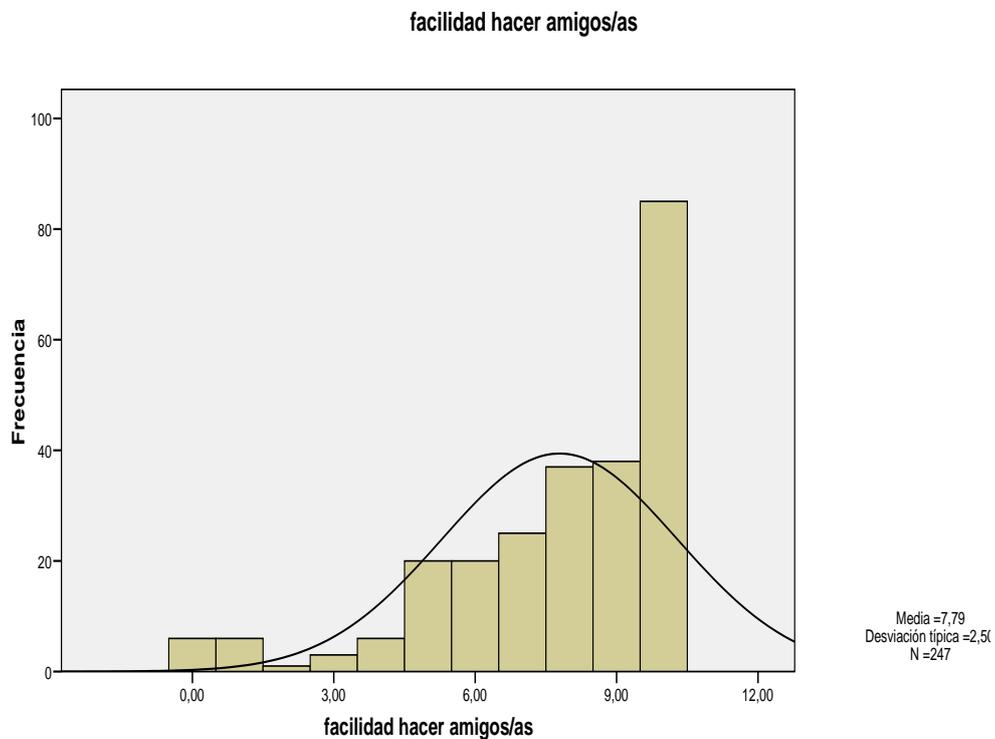
Gráfica 8. Porcentaje de la muestra en base al número de amigos/as que tiene en intervalos

Anexo 14. Gráfica 9. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la dificultad de la muestra para hablar con personas desconocidas



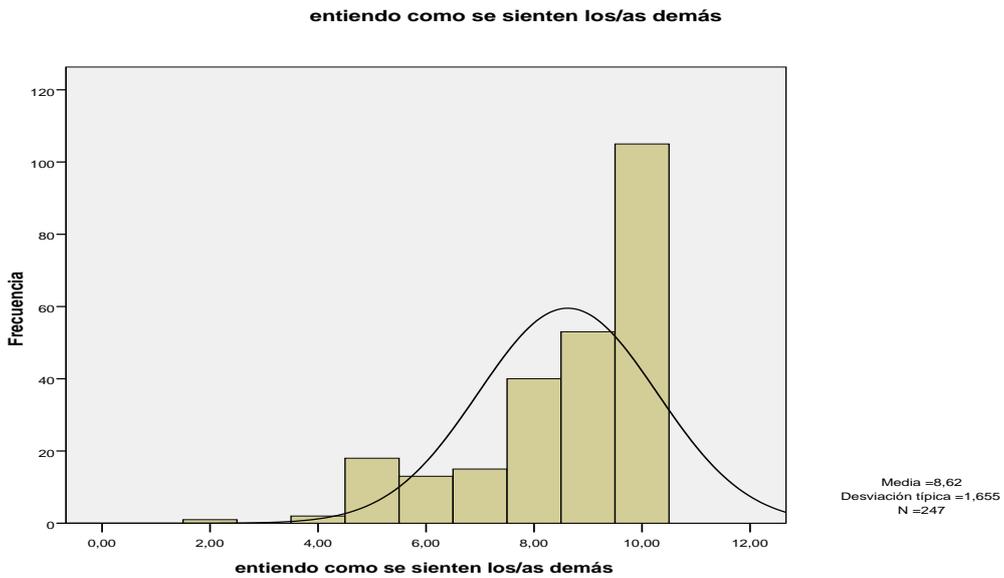
Gráfica 9. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la dificultad de la muestra para hablar con personas desconocidas

Anexo 15. Gráfica 10. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la facilidad de la muestra para hacer amigos/as.



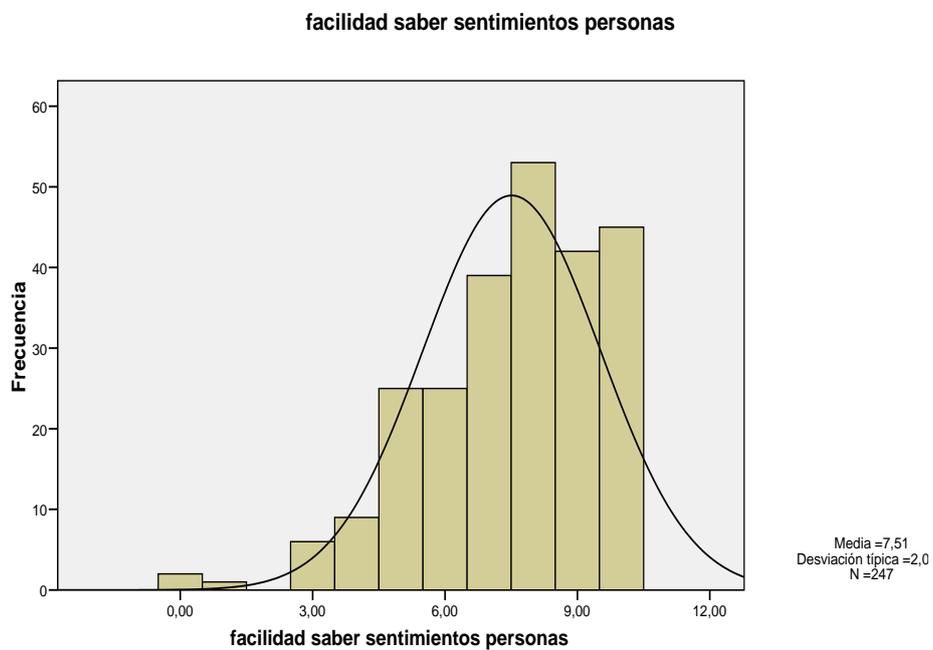
Gráfica 10. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la facilidad de la muestra para hacer amigos/as

Anexo 16. Gráfica 11. Gráfica de la Asimetría y de la Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de entender cómo se sienten los/as demás



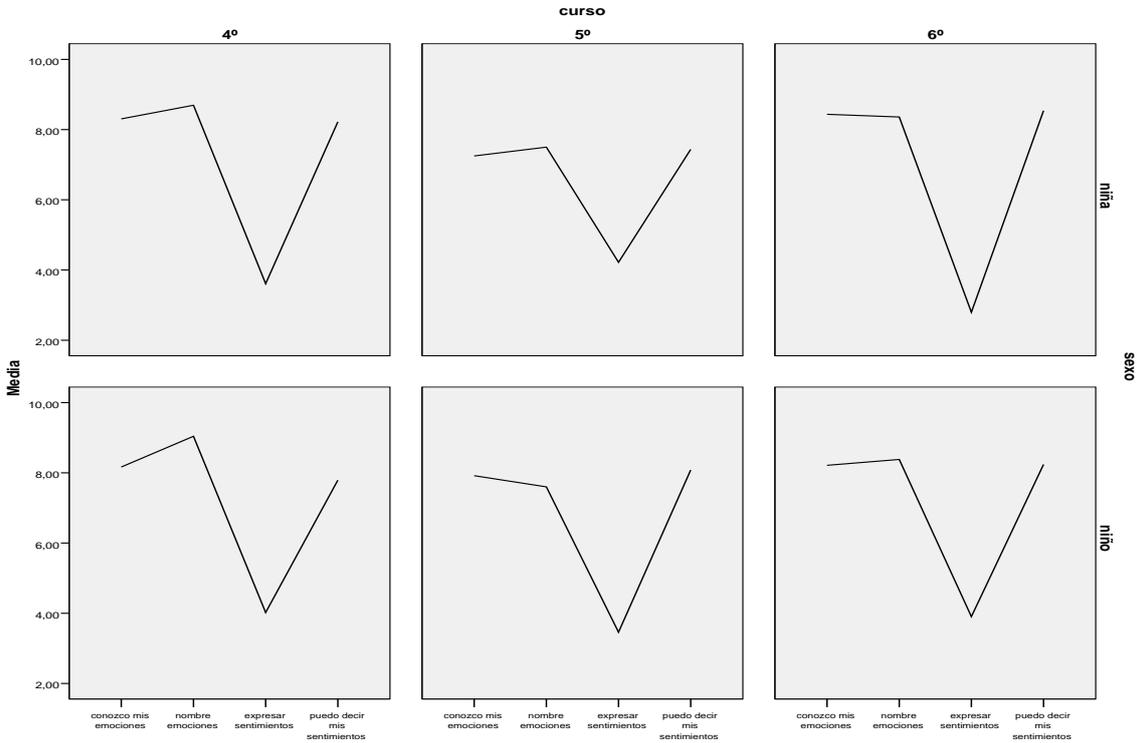
Gráfica 11. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de entender cómo se sienten los/as demás

Anexo 17. Gráfica 12. Gráfica de la Asimetría y de la Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de saber cómo se sienten los/as demás



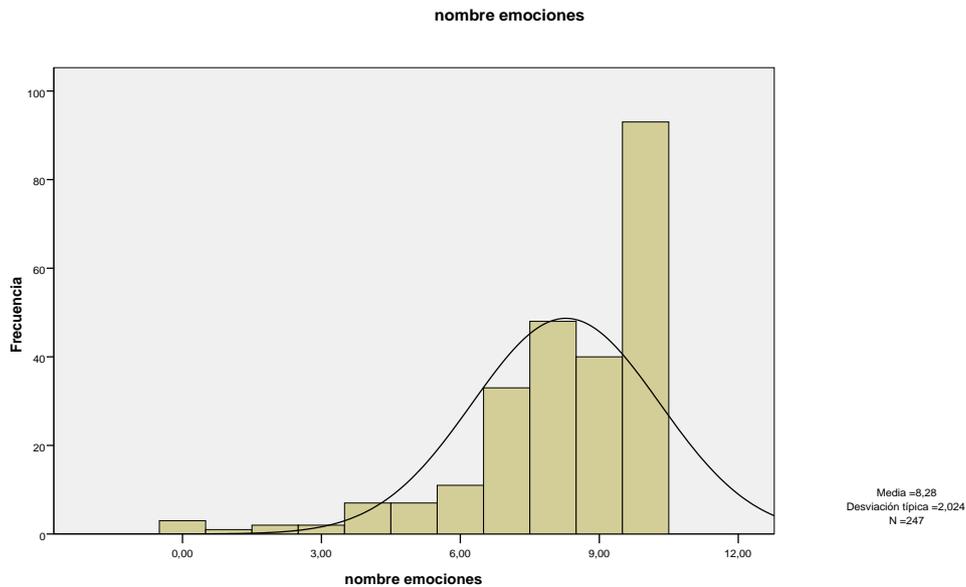
Gráfica 12. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de saber cómo se sienten los/as demás

Anexo 18. Gráfica 13. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la conciencia emocional de la muestra



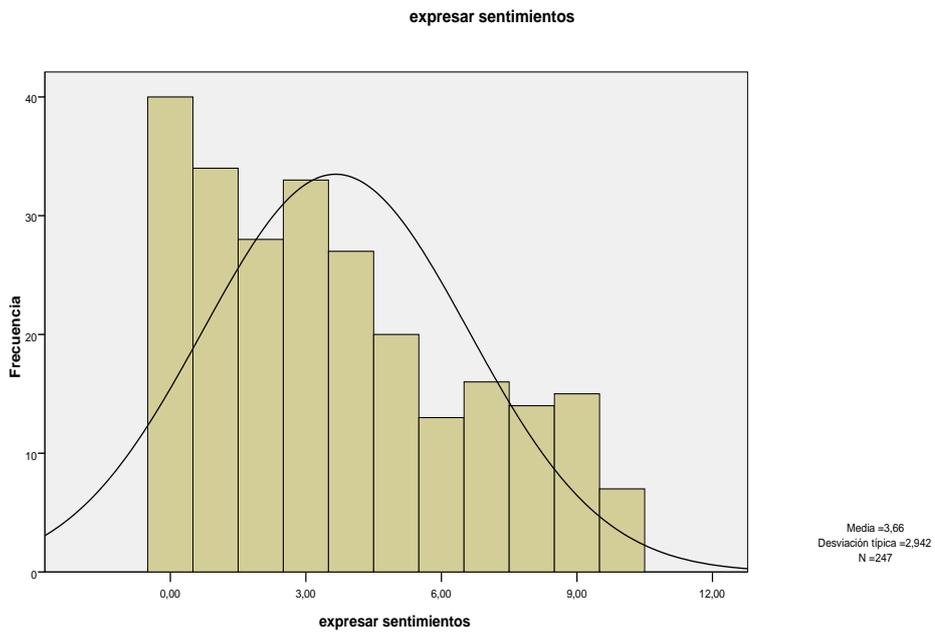
Gráfica 13. Distribución en base a la media de las variables que evalúan la conciencia emocional de la muestra

Anexo 19. Gráfica 14. Gráfica de la Asimetría y de la Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de poner nombre a las emociones que sienten.



Gráfica 14. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de poner nombre a las emociones que sienten

Anexo 20. Gráfica 15. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de expresar sus sentimientos.



Gráfica 15. Gráfica de la Asimetría y Curtosis de la capacidad que tiene la muestra de expresar sus sentimientos