

Análisis del nivel de adaptación socioemocional y su relación con el rendimiento en el alumnado de primaria

Analysis of the level of socio-emotional adaptation and its relationship with performance in primary school students

Isabel Martínez-Álvarez*
Sergio Hidalgo-Fuentes**
María Josefa Sospedra-Baeza***

Recibido: 04-05-2020
Aceptado: 31-07-2020

Resumen

Este trabajo evalúa los resultados de un programa para la mejora de la adaptación socioemocional del alumnado. Se analiza, por un lado, el perfil socializador (construido en base a las competencias socioemocionales desarrolladas en el programa) y su relación con el rendimiento académico y, por otro, la existencia de diferencias de género en dicho perfil. Participaron 198 estudiantes de educación primaria (103 varones (52%) y 95 mujeres (48%) $-M= 8.68$ años; $DT= 1.75$ -) y 18 docentes (5 varones (28%) y 13 mujeres (72%) $-M= 48.83$ años; $DT= 4.27$ -). Se aplicó la batería de socialización BAS-1. Se utilizó metodología descriptiva, comparativa y correlacional. Se realizaron análisis descriptivos, comparativos, de correlación y de regresión lineal múltiple. La muestra presenta un perfil de socialización altamente facilitador, que se relaciona con el rendimiento académico. Se encontraron diferencias en los aspectos facilitadores de la socialización a favor de las niñas, mientras que, en los aspectos inhibidores, únicamente se detectaron diferencias en agresividad-terquedad, siendo superior en los niños. Esta investigación apunta hacia la eficacia y pertinencia del programa debido a los efectos positivos detectados.

Palabras clave

Adaptación social, Educación primaria, Educación social, Inteligencia emocional, Intervención, Rendimiento

Abstract

This work evaluates the results of a program for students' socio-emotional adaptation improvement. The following aspects were analyzed: On the one hand, the socializing profile (constructed based on the socio-emotional skills developed in the program) and its relationship with academic performance and, on the other hand, the existence of gender differences in the mentioned profile. 198 primary school students (103 males (52%) and 95 females (48%) $-M = 8.68$ years; $DT = 1.75$ -) and 18 teachers (5 males (28%) and 13 females (72%) $-M = 48.83$ years; $DT = 4.27$ -) participated. The BAS-1 socialization battery was applied. Descriptive, comparative, correlation, and multiple linear regression analysis were carried out. The sample presents a highly facilitating socialization profile, which is related to their academic performance. Differences were found in the facilitating aspects of socialization in favor of girls, while in inhibitory aspects, differences were detected only in aggressiveness-stubbornness—higher in boys. This research points to the effectiveness and relevance of the program due to the positive effects detected.

Keywords

Social adaptation, Primary education, Social education, Emotional intelligence, Intervention, Performance

* UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid)
** Universidad de Valencia

*** Universidad de Valencia
maria.jose.sospedra@uv.es

1. Introducción

Hoy en día, una de las grandes preocupaciones que se valoran de manera recurrente en el ámbito educativo es la necesidad de convertir al alumnado en personas que se desenvuelvan de manera adecuada en todos los ámbitos de la vida. Dentro de este marco, el colectivo profesional de la psicología y de la educación tiene la responsabilidad de afrontar la siguiente pregunta: ¿qué y cómo tenemos que enseñar al alumnado para que sean seres sociales competentes a lo largo de toda su vida? Una respuesta muy extendida en relación con esta cuestión es la necesidad de conseguir que el estudiantado aprenda a aprender, que adquiera esas competencias para vivir de manera autónoma y eficaz en sociedad (Martín y Moreno, 2008). Se sabe que un cociente intelectual alto no es una garantía de éxito a nivel de rendimiento, tanto académico como profesional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y, por tanto, resulta imprescindible analizar e intervenir en todas aquellas variables que puedan afectar al mismo. En este sentido, están cobrando una especial relevancia los aspectos sociales y emocionales, que se encuentran interrelacionados entre sí y con ese rendimiento global del alumnado (Lorente, Ramos y Pérez, 2016). Profesionales de prestigio en el ámbito de la psicología y la educación, como el propio Gardner (1983), conciben la inteligencia como la capacidad para la resolución creativa y flexible de los problemas de la vida diaria y como un constructo multidimensional que se puede desarrollar con la práctica educativa. De ahí la pertinencia y relevancia de intervenir desde edades tempranas en el desarrollo de todos los aspectos implicados en el bienestar íntegro del alumnado, incluidos los factores sociales y emocionales.

En base a lo expuesto, ser inteligente implica saber desenvolverse eficazmente a lo largo de toda la vida y esto no solo depende de factores cognitivos, también es imprescindible ser competente socioemocionalmente (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001). Aquí es donde cobra sentido la presente investigación, en la que se evalúa la eficacia de un programa de intervención dirigido a la optimización de las competencias socioemocionales, en integración con el resto de competencias curriculares, del alumnado de toda la etapa de educación primaria con el fin de promover un rendimiento integral óptimo de la persona a lo largo de todo su ciclo vital.

1.1. Ser emocionalmente inteligente

El constructo de inteligencia ha sido y es una de las variables de análisis principales de la psicología y la educación, siendo aún en parte desconocido (Pérez y Castejón, 2007). En la actualidad, cada vez está más consensuada la premisa de que la inteligencia no se limita al cociente intelectual, siendo un constructo amplio que abarca distintos tipos de inteligencias que aportan al individuo competencias para desenvolverse en todos los

contextos. En esta línea, Gardner (1983) introduce la teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se considera la inteligencia como un compendio de inteligencias diversas (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista). Cada una de ellas se desarrolla en mayor o menor grado en cada individuo en base a sus experiencias y, por ende, a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner se incluye la inteligencia emocional (inter e intrapersonal). El estudio de esta inteligencia se encuentra en pleno auge durante las últimas décadas debido a su repercusión en la vida del individuo, asociada a su manera de pensar y actuar y, por tanto, a su rendimiento (Pérez y Castejón, 2007). Uno de los autores más reconocidos en este campo es Goleman (1995), que parte de la concepción de la inteligencia emocional como competencia ligada al logro académico y profesional y, por tanto, que favorecerá la adaptación de la persona al medio en el que se desenvuelve (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

1.2. Importancia de la educación socioemocional en la educación primaria y su implicación en el rendimiento

Múltiples son las investigaciones que han evidenciado la relación existente entre la inteligencia emocional y el logro académico en el estudiantado de diversos países y niveles educativos (Clouder et al., 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal, Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2012; Pérez y Castejón, 2007). Pese a ello, continúa siendo objeto de debate y análisis la identificación del grado de contribución de los aspectos involucrados en la competencia de ser “emocionalmente inteligente” (Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Bisquerra (2011) pone de relieve la importancia de trabajar las competencias emocionales de manera estable, desde los niveles educativos iniciales y a lo largo de toda la vida. En las últimas décadas, a pesar de que han comenzado a emerger trabajos centrados en el desarrollo de las diversas habilidades emocionales en diferentes países y niveles educativos (Bisquerra, 2000, 2011; Lopes y Salovey, 2004; Lorente et al., 2016; Merchán, Bermejo y González, 2014), todavía son escasos en la etapa de la educación primaria (Sotil et al., 2008). A pesar de esto, poco a poco la preocupación por el desarrollo de los aspectos socioemocionales se va extendiendo también en España, donde comienzan a aparecer algunos programas dirigidos al desarrollo de las competencias emocionales y sociales. Así, se pueden destacar algunos que han puesto de relieve su efectividad como, por ejemplo, el programa de Educación Responsable que se lleva a cabo desde la Fundación Marcelo Botín en más de 100 centros del país o el programa INTEMO+ del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) para la mejora de la inteligencia emocional en la adolescencia. En este

estudio se ha puesto a prueba otro proyecto de inteligencia emocional centrado en el desarrollo de las competencias emocionales planteadas por Bisquerra (2000, 2009) y su vínculo con los aspectos sociales. Más concretamente, en este proyecto se trabajan habilidades esenciales para mejorar el perfil de adaptación social del alumnado, estas son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades de vida y bienestar.

En consonancia con esta promoción de formar a un estudiantado competente socioemocionalmente, también queda latente la necesidad de que el personal docente tenga unas adecuadas habilidades tanto sociales y emocionales, lo que repercutirá en una adecuada enseñanza de estos aspectos en su alumnado (Cuadra, Salgado, Lería y Menares, 2018; Rendón, 2019).

Aunque se va avanzando por el buen camino, no se debe perder de vista que el campo de la educación socioemocional (concepto más reciente y ampliado que incluye los aspectos sociales además de los emocionales (Pérez-González, 2017) aún es, en cierta medida, un camino por indagar dado que la mayor parte de lo desarrollado hasta el momento no se ha focalizado tanto en la optimización de las habilidades emocionales y sociales concretas sino más bien en la erradicación de problemas de conducta y/o convivencia sin llegar al problema de origen (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Los centros educativos resultan lugares idóneos para el desarrollo de las emociones ya que son contextos en los que el colectivo infantil experimenta continuamente situaciones vitales (Lorente et al., 2016). Sin embargo, en la actualidad y a pesar de la demanda de introducir en el currículo oficial la educación socioemocional, nos encontramos frecuentemente que la inteligencia emocional se trabaja de manera diferente al resto de áreas del currículo, promoviéndola solo a través de programas de acción tutorial (Vallés, 2000). De ahí la necesidad de potenciar un cambio a este respecto y teniendo en cuenta la argumentación previa.

Si la educación en emociones es clave dentro del contexto educativo, también lo será el formar a personal docente capaz de diseñar su práctica educativa teniendo en consideración las competencias socioemocionales (Pérez y Gonçalves, 2013), pero este parece ser aún un tema pendiente (Merchán et al., 2014; Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, 2019). Un equipo docente que promueva estrategias que fomenten el papel activo del alumnado, que estén basadas en sus intereses y necesidades y que tengan en cuenta sus conocimientos previos es un reto por alcanzar. Bisquerra (2009) afirma que individuos formados a través de esta práctica educativa podrán optar a una mejor adaptación social y profesional a lo largo de su vida ya que contarán con un adecuado desarrollo de su conciencia, regulación y autonomía emocional, de sus competencias sociales y para la vida y el bienestar, todas ellas imprescindibles para su vida en sociedad. Por ello, resulta imprescindible diseñar intervenciones que promuevan las competencias socioemo-

cionales y hacerlo desde los niveles iniciales de la educación dado que existen estudios que corroboran que ya a la edad de seis años, pueden identificarse futuros individuos socialmente inadaptados y/o violentos (Loeber, Green y Lahey, 2003).

Al hilo de la necesidad de trabajar las emociones desde las escuelas, surge la cuestión de cómo evaluar el grado de efectividad de los programas puestos en marcha y así potenciar su mejora, un objetivo imprescindible que no debemos obviar (Bisquerra, 2009; Pérez-González, 2017). En coordinación con este tipo de evaluación, se detecta la necesidad de valorar en qué medida el alumnado adquiere esas competencias emocionales gracias a la aplicación de programas diseñados para tal fin. Siguiendo a Merchán y sus colaboradores (2014), este tipo de evaluación es infrecuente a día de hoy debido, al menos en parte, a la falta de herramientas de evaluación válidas y fiables adaptadas al nivel del colectivo de educación primaria. Una de las herramientas con las que contamos hoy en día para la evaluación del perfil de adaptación social del alumnado es la Batería de Socialización (BAS) (Silva y Martorell, 2018), que se presenta como una evaluación eficaz y válida para analizar la adquisición de las competencias socioemocionales del alumnado de 6 a 15 años.

En respuesta a estas cuestiones que se han ido planteando, en los últimos años se van realizando estudios científicos centrados en la investigación, por un lado, del grado de inteligencia emocional del alumnado (Merchán et al., 2014) y/o del personal docente (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006) y, por otro, de las relaciones entre las competencias socioemocionales y otras variables como el género (Molero, Ortega. y Moreno, 2010; Santesso, Reker, Schmidt y Segalowitz, 2006), la aceptación social (Zavala, Valadez y Vargas, 2008), el control cognitivo (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017) o las conductas prosociales (Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017). Todas estas investigaciones encuentran relaciones entre las competencias emocionales y variables de diferente índole que apoyan la premisa de que el desarrollo de la inteligencia emocional potencia aspectos facilitadores en el alumnado para su adecuado rendimiento y para su adaptación en la sociedad.

Parece, por tanto, que, si potenciamos a través de la educación socioemocional un adecuado nivel de adaptación emocional y social en los individuos, estaremos favoreciendo su rendimiento. Así lo ponen de manifiesto múltiples trabajos, tales como los realizados por Cejudo (2017) con el alumnado de educación primaria, o por Usán y Salavera (2018) con el de secundaria. Siguiendo a estos autores se extrae, por un lado, que las investigaciones previas en torno a la influencia de la educación socioemocional en el rendimiento se han centrado, prioritariamente, en tres variables: el ajuste psicosocial, la inteligencia emocional y los procesos de adaptación social. Y, por otro lado, que los resultados obtenidos en cuanto a la influencia de la inteligencia emocional sobre el rendimiento no son del todo claros, en parte debido a la complejidad de ambos constructos. De aquí se deriva la importancia y necesidad de continuar trabajando en este campo, incluyendo los tres ámbitos

de desarrollo recién mencionados en las intervenciones diseñadas con el fin de mejorar, a través de la educación socioemocional, el rendimiento del alumnado.

Por todo ello, el objetivo de este trabajo es valorar la eficacia de un programa de intervención dirigido a la mejora de la inteligencia socioemocional del alumnado de educación primaria. Para ello se persiguen los siguientes objetivos específicos: i) Determinar el nivel alcanzado por la muestra en las diferentes escalas de la Batería de Adaptación Social (BAS-1); ii) Comparar las puntuaciones obtenidas por la muestra en las diferentes escalas de la BAS-1 con el baremo de dicha prueba; iii) Analizar las diferencias existentes en función del género y iv) Estudiar la relación entre las puntuaciones obtenidas en la BAS-1 y el rendimiento académico.

Siendo las hipótesis de investigación: i) Los sujetos de la muestra presentaran puntuaciones centiles elevadas en los factores facilitadores de la socialización y puntuaciones centiles bajas en los factores inhibidores de la socialización; ii) Los sujetos de la muestra presentaran puntuaciones centiles más elevadas que las puntuaciones centiles de la BAS-1 en los factores facilitadores de la socialización y puntuaciones centiles más bajas que las puntuaciones centiles de la BAS-1 en los factores inhibidores de la socialización; iii) Existirán diferencias en los factores de la BAS-1 entre los alumnos y las alumnas y iv) Habrá una relación lineal entre las puntuaciones en los factores de la BAS-1 y el rendimiento académico de los sujetos de la muestra.

2. Método

2.1. Participantes

Tras la aplicación del programa de intervención a todo el alumnado del centro educativo, se seleccionó mediante un muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional por género, la muestra a la que se iba a administrar la BAS-1.

La muestra del alumnado, que participó de manera voluntaria y con la autorización de sus familias y/o tutores legales, estuvo formada por 198 estudiantes de un centro educativo concertado de Tolosa (España) pertenecientes a los cursos comprendidos entre primero y sexto de educación primaria (EP). Del total de la muestra, 103 son varones (52%) y 95 son mujeres (48%). La edad media es de 8.68 años ($DT= 1.75$).

También participaron voluntariamente los tutores y tutoras, en total 18 docentes (5 varones (28%) y 13 mujeres (72%) $-M= 48.83$ años; $DT= 4.27-$), que cumplimentaron la batería BAS-1 para cada uno de los 198 estudiantes de la muestra.

2.2. Instrumentos y materiales

2.2.1. *Batería de Adaptación Social (BAS-1)*

La Batería de Socialización para profesores (Silva y Martorell, 2018) es un conjunto de escalas que evalúan diversos aspectos de la socialización en un entorno escolar de individuos de entre 6 y 15 años. La prueba consta de 118 ítems, cumplimentados por el personal docente sobre comportamientos observables del alumnado, que permiten obtener una puntuación global de la socialización (Cs) de este último colectivo, así como un perfil de socialización compuesto por siete escalas, cuatro de aspectos facilitadores o positivos y tres de aspectos inhibidores o negativos. Las escalas facilitadoras de la socialización son: liderazgo (Li), que detecta aspectos positivos y adaptativos de liderazgo; jovialidad (Jv), que evalúa extraversión en sus connotaciones de sociabilidad y buen ánimo; sensibilidad social (Ss), que valora el grado de consideración y preocupación hacia los demás, especialmente hacia aquellos que pueden sentirse rechazados por el resto de iguales; y respeto-autocontrol (Ra), que valora la responsabilidad de la persona así como la asunción de un rol maduro en sus relaciones interpersonales. Las escalas negativas o inhibidoras de la socialización son: agresividad-terquedad (At), que revela aspectos de conducta antisocial como agresividad verbal o física; apatía-retraiamiento (Ar), que detecta la introversión y el aislamiento; y ansiedad-timidez (An), que mide aspectos como el miedo, el nerviosismo o la vergüenza en las relaciones sociales. Los análisis psicométricos muestran una adecuada fiabilidad por consistencia interna (α de Cronbach) (Li=.94, Jv=.88, Ss=.90, Ra=.93, At=.94, Ar=.99, An=.87, Cs=.88) y estabilidad temporal test-retest (Li=.83, Jv=.80, Ss=.82, Ra=.86, At=.84, Ar=.83, An=.82, Cs=.79) así como una alta validez criterial obtenida mediante el juicio de padres y profesores sobre la socialización de los sujetos.

2.3. Diseño y procedimiento

El estudio utilizó una metodología descriptiva, comparativa y correlacional. Se aseguró el cumplimiento de las consideraciones éticas para la investigación a lo largo de todo el estudio. Primero se aplicó el programa de intervención dirigido a mejorar la inteligencia socioemocional a todos los alumnos del centro por parte del personal docente del mismo, después se solicitó el consentimiento informado, posteriormente se seleccionó una muestra del alumnado de 1º a 5º, por último, para cada uno de los sujetos de la muestra, su tutor o tutora contestó a los ítems de la batería BAS-1.

El objetivo general del programa era potenciar la inteligencia emocional para dotar al alumnado de educación primaria de competencias socioemocionales que le permitan:

1. Aumentar su nivel de bienestar personal, 2. Convertirse en personas responsables, comprometidas y cooperadoras, 3. Mejorar su calidad de vida tanto física, como emocional, en una andadura a ser más felices que las generaciones anteriores y 4. Aumentar sus logros profesionales futuros. A nivel metodológico, el procedimiento establecido se rige por la constancia entre sesiones, entre los tiempos y espacios, entre el colectivo implicado en la intervención, en la estructura y formato de las sesiones y entre las actividades y objetivos que se proponen (Tabla 1). Se siguen unos principios didácticos basados en la participación y en una metodología lúdica, involucrando a la totalidad de la comunidad educativa. En cuanto a la temporalización, el programa se pone en marcha durante el curso académico completo, con sesiones semanales en las que se trabajan las diferentes actividades propuestas. A nivel de recursos, se hace uso de todos los espacios del centro, así como de los materiales y herramientas de aprendizaje con los que se cuentan en el colegio para poder realizar las diferentes actividades del programa. Se realiza un seguimiento y evaluación continuos con el fin de detectar posibles puntos de mejora.

Tabla 1

Bloques temáticos, competencias, objetivos y actividades del programa de intervención

Bloques temáticos/ competencias socioemocionales			
<i>Bisquerra (2000)</i>	<i>Silva y Martorell (2018)</i>	Objetivos	Ejemplos de actividades
Conciencia emocional	Respeto-autocontrol	Conocer e identificar emociones, amarse a uno mismo, conocer las emociones de otros.	Encontrar parejas, soy único/a y especial, adivinar emociones, ¿cómo me ven?.
Regulación emocional	Respeto-autocontrol Sensibilidad social Ansiedad-timidez	Entender que cada emoción tiene intensidades distintas, aprender a dirigir y aceptar las emociones, diferenciar pensamientos positivos y negativos, aprender a relajar el cuerpo.	Cartas de emociones, semáforo, contratiempo, reflexión, pinocho.
Autonomía personal	Liderazgo Apatía-retraimiento	Impulsar la autoestima, conocer mis capacidades y limitaciones, aprender a superar dificultades, aceptar opiniones y saber tomar decisiones.	Pensamiento positivo, el juego de las sillas, cometemos errores, no vemos igual, ¿cómo actuaría?.
Habilidades sociales	Liderazgo Jovialidad Sensibilidad social Agresividad-terquedad Apatía-retraimiento Ansiedad-timidez	Respetar turnos, comprender y respetar las emociones de los otros, aprender a trabajar en equipo, practicar críticas positivas.	Teléfono, tren, uniendo manos, respuestas positivas, juego de los globos.

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

Habilidades de vida y bienestar	Jovialidad, Liderazgo Sensibilidad social Ansiedad-timidez	Tener habilidad para lograr los sueños, tener hábitos de vida saludables, ser capaz de organizar un trabajo, saber pedir y dar ayuda.	Todos/as tenemos sueños, ruleta de la fortuna, libro de la salud, organizar mi trabajo, circuito.
---------------------------------	--	---	---

Este programa se complementa en algunos casos con otras estrategias que permiten potenciar una educación socioemocional global: orientación en momentos puntuales, ejecución de programas en paralelo de manera voluntaria y en horario extraescolar, asignaturas optativas, acción tutorial e integración curricular. A la hora de la puesta en marcha, se siguen diferentes fases: análisis de contexto, identificación de necesidades, diseño, ejecución y evaluación. Los bloques temáticos trabajados a lo largo del programa se dividen, por un lado, en competencias intrapersonales (conciencia, regulación y autonomía personal) y, por el otro, competencias interpersonales (habilidades socioemocionales y de vida y bienestar). En base a las competencias que se desarrollan, el programa se divide en cinco bloques temáticos, dirigidos cada uno de ellos a la mejora de una capacidad emocional específica (Tabla 1).

Tras la aplicación del programa, el equipo docente rellenó los cuestionarios de la batería BAS1 para cada estudiante y se los envió a los autores del estudio para proceder a su corrección y al posterior análisis de los datos.

2.4. Análisis de datos

Los datos fueron codificados, introducidos y depurados utilizando el programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 24.0*. Se realizaron análisis descriptivos de las puntuaciones centiles obtenidas por el colectivo de la muestra y del rendimiento académico, análisis comparativos a través de la prueba t de Student y análisis de correlación lineal de Pearson y regresión lineal múltiple. Previamente se comprobó el cumplimiento de los supuestos de aplicación de las pruebas estadísticas utilizadas.

2.4.1. Comparaciones

Se efectuaron dos tipos de comparaciones: entre la muestra y el baremo de la BAS-1 y entre las puntuaciones del alumnado que compone la muestra en función del género.

2.4.1.1. Comparación con el baremo

Dado que el centro aplicó el programa de intervención a todos todo el alumnado, no se pudo contar con un grupo de control, por ello, para evaluar la eficacia del programa de

intervención se compararon los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra en la BAS-1, con el baremo de la prueba BAS-1 mediante la prueba t de Student sobre la media de dos grupos independientes, a saber:

- i. **Grupo 1.** Muestra. Se utilizó la media, desviación típica y N de las puntuaciones de la muestra en la BAS-1.
- ii. **Grupo 2.** Baremo del test. Se utilizó la media, desviación típica y N de las puntuaciones directas del baremo de la prueba.

La comparación se realizó mediante la prueba paramétricas de comparación de medias t de Student.

2.4.1.2. Comparación por género

Se aplicó un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para analizar la existencia de diferencias en las variables facilitadoras e inhibidoras de la socialización en función del género.

2.4.2. Análisis de correlación y regresión

Se comprobó la existencia de relaciones lineales estadísticamente significativas entre los factores de la BAS-1 y el rendimiento académico a través del análisis de correlación bivariada de Pearson, y se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple para estimar el rendimiento académico en función de los factores de socialización. El rendimiento académico se valoró con la nota media global del curso proporcionada por el centro educativo.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos

El alumnado de todos los cursos presenta puntuaciones en la escala global de socialización superiores (Tabla 2), a las puntuaciones medias de los baremos de la BAS-1 de los cursos de 1º a 5º tanto en hombres como en mujeres (Silva y Martorell, 2018, pp. 29-30), lo que informa del alto grado de adaptación social de la muestra. En relación con el género, las mujeres presentan puntuaciones centiles más elevadas en todos los cursos a excepción de primero y cuarto.

Tabla 2

Puntuaciones centiles en los factores de la BAS-1

Curso	Sexo	Factores facilitadores de la socialización				Factores inhibidores de la socialización			socialización
		Liderazgo	Jovialidad	Sensibilidad social	Respeto-autocontrol	Agresividad-terquedad	Apatía-retraimiento	Ansiedad-timidez	Global
Primero	V	85	90	97.67	97	1	1	10	95
	M	75	87.5	80	85	10	10	10	90
Segundo	V	70	87.5	75	87.5	5	10	10	85
	M	85	90	93.33	98	3	3	3	90
Tercero	V	77.5	75	87.5	97	5	10	10	85
	M	88.33	95	90	96	3	10	15	87.5
Cuarto	V	80	75	85	75	5	10	15	85
	M	85	72.5	80	75	3	10	3	80
Quinto	V	46.25	60	60	70	17.5	12.5	47.5	75
	M	75	60	65	70	30	10	20	80
Sexto	V	47.5	55	65	56	25	25	30	60
	M	71.25	70	80	61.25	30	17.5	22.5	72.5

En cuanto a los factores facilitadores de la socialización, se observan puntuaciones muy elevadas en todos ellos para todos los cursos, a excepción de quinto y sexto, donde las puntuaciones obtenidas por los varones se aproximan más al centil 50 (mediana) del baremo de la prueba. Por lo que respecta a los factores inhibidores, para todos los cursos las puntuaciones son muy bajas, a excepción de los varones de quinto curso en el factor de ansiedad timidez, aunque sigue encontrándose por debajo del centil 50 de la población general.

El alumnado presenta un rendimiento académico elevado (Tabla 3), obtuvieron entre un 7.01 (varones de sexto curso) y un 7.78 (mujeres de segundo curso) en la nota media global del curso.

Tabla 3

Media y desviación típica del rendimiento académico por curso y sexo

Curso	Sexo	Media	DT
Primero	V	7.46	.68
	M	7.66	.62
Segundo	V	7.22	.88
	M	7.78	.38
Tercero	V	7.42	.55
	M	7.72	.36

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

Curso	Sexo	Media	DT
Cuarto	V	7.40	.88
	M	7.49	.73
Quinto	V	6.79	1.05
	M	7.56	.97
Sexto	V	7.01	1.01
	M	7.73	.78

3.2. Análisis de comparación

3.2.1. Comparación con el baremo

Con el objetivo de comprobar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas y, tras verificar los supuestos de normalidad y homocedasticidad, se aplicó la prueba t de Student para dos muestras independientes (muestra vs baremo BAS-1).

La BAS-1 incluye cuatro baremos: i) 1º- 4º de primaria niños, ii) 1º- 4º primaria niñas; iii) 5º primaria - 2º ESO niños y, iv) 5º primaria - 2º ESO niñas. Por ello, para realizar las comparaciones, los sujetos de la muestra se han agrupado siguiendo estos mismos criterios: i) 1º-4º primario niños; ii) 1º-4º primaria niñas; iii) 5º-6º primaria niños y, iv) 5º-6º primaria niñas.

Las diferencias son estadísticamente significativas en la puntuación global de la BAS-1 (Cs) y en casi todos los factores (salvo en Liderazgo, Sensibilidad social y Ansiedad-timidez del alumnado varón de quinto y sexto), a favor de la muestra (Tabla 4).

Tabla 4

Prueba t de comparación de medias muestra vs baremo BAS-1

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t de Student para la igualdad de medias			
		F	Sig.	t	gl	Sig.	
Liderazgo	1º a 4º	V	1.15	.20	5.86	659	p<.001
		M	.82	.83	7.62	509	p<.001
	5º- 6º	V	.63	.95	-.09	671	p=.464
		M	.75	.87	3.83	522	p<.001

Continúa en pág. sig. >>

>> Viene de pág. ant.

Jovialidad	1° a 4°	V	.82	.84	7.48	659	p<.001
		M	.73	.94	8.32	509	p<.001
	5°- 6°	V	.83	.75	2.35	671	p=.010
		M	.74	.85	3.33	522	p<.001
Sensibilidad social	1° a 4°	V	1.47	.01	7.87	75.84	p<.001
		M	1.15	.22	10.56	509	p<.001
	5°- 6°	V	.38	p>.99	1.32	671	p=.094
		M	.50	.99	2.93	522	p=.002
Respeto- autocontrol	1° a 4°	V	1.18	.17	9.77	659	p<.001
		M	.81	.84	8.02	509	p<.001
	5°- 6°	V	.68	.92	2.65	671	P=.004
		M	.53	.99	2.77	522	p=.003
Agresividad- terquedad	1° a 4°	V	.42	p>.99	-8.16	659	p<.001
		M	.33	p>.99	-6.84	509	p<.001
	5°- 6°	V	.32	p>.99	-4.15	671	p<.001
		M	.24	p>.99	-3.38	522	p<.001
Apatía-retraimiento	1° a 4°	V	.26	p>.99	-6.81	659	p<.001
		M	.10	p>.99	-7.91	509	p<.001
	5°- 6°	V	.60	.97	-3.80	671	p<.001
		M	.49	.99	-4.07	522	p<.001
Ansiedad-timidez	1° a 4°	V	.62	.99	-8.78	659	p<.001
		M	.34	p>.99	-9.83	509	p<.001
	5°- 6°	V	.85	.71	-1.46	671	p=.072
		M	.67	.92	-3.64	522	p<.001
Socialización global	1° a 4°	V	.53	.99	9.10	659	p<.001
		M	.32	p>.99	8.62	509	p<.001
	5°- 6°	V	.64	.95	3.36	671	p<.001
		M	.55	.98	4.49	522	p<.001

Los sujetos de la muestra tras la aplicación del programa obtienen puntuaciones superiores, en prácticamente todos los factores facilitadores de la socialización, a los valores medios del baremo de la prueba, las diferencias son estadísticamente significativas a favor de la muestra en todos los grupos, a excepción del alumnado varón de quinto y sexto de educación primaria en Liderazgo y Sensibilidad social. También obtienen puntuaciones menores en casi todos los factores inhibidores de la socialización (salvo Ansiedad-timidez), a los valores medios del baremo de la prueba, siendo la diferencia estadísticamente significativa.

3.2.2. Comparación por género

En la puntuación global de socialización las diferencias son estadísticamente significativas entre individuos de distinto sexo ($F_{(1/196)}=8.44$; $p=.004$), siendo la puntuación de este factor superior en el caso de las niñas (Tabla 5).

Tabla 5

Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA) para género

	F	Significación	η^2
Liderazgo	$F_{(1/196)}=6.19$	.01	.031
Jovialidad	$F_{(1/196)}=.83$	.36	.004
Sensibilidad social	$F_{(1/196)}=5.24$	.02	.026
Respeto-autocontrol	$F_{(1/196)}=5.31$	.02	.026
Agresividad-terquedad	$F_{(1/196)}=6.50$	.01	.032
Apatía-retraimiento	$F_{(1/196)}=2.87$	.09	.014
Ansiedad-timidez	$F_{(1/196)}=1.07$	.30	.005
Socialización global	$F_{(1/196)}=8.44$	.00	.041

Igualmente, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los aspectos facilitadores de la socialización (siempre a favor de las niñas), a excepción de la escala de jovialidad. En cuanto a los aspectos inhibidores de la socialización, únicamente se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la escala de agresividad-terquedad, siendo la puntuación de los niños superior.

3.3. Análisis de correlación y regresión

En cuanto a la relación entre la puntuación en las escalas de socialización de la BAS-1 y el rendimiento académico (Tabla 6), la puntuación global presenta una correlación positiva y estadísticamente significativa con la nota media de todos los cursos, alcanzando el valor de correlación más alto en sexto curso.

Respecto a los aspectos facilitadores de la socialización, el liderazgo presenta correlaciones estadísticamente significativas y positivas en los cursos de segunda a sexto. La jovialidad solo alcanza correlación estadísticamente significativa con el rendimiento de los alumnos de tercero y sexto. La sensibilidad social tiene relación estadísticamente significativa y positiva con el rendimiento académico de todos los cursos a excepción de primero y tercero. El respeto-autocontrol muestra correlación positiva y estadísticamente significativa con la nota media de todos los cursos salvo tercero.

En cuanto a los aspectos inhibidores, la ansiedad-terquedad presenta correlaciones estadísticamente significativas negativas en los cursos de primero, cuarto y quinto, en todos los casos. La apatía-retraimiento arroja relaciones negativas y estadísticamente significativas con el rendimiento de los alumnos de segundo, cuarto, quinto y sexto. Por último, las puntuaciones en ansiedad-timidez tienen correlaciones negativas y estadísticamente significativas con la nota media del alumnado de tercero, cuarto, quinto y sexto.

Tabla 6

Correlación entre las escalas de la BAS-1 y la nota media por curso

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Liderazgo	.204	.585**	.498**	.674**	.674**	.745**
Jovialidad	.190	.287	.417*	.278	.278	.464**
Sensibilidad social	.174	.426**	.271	.522**	.522**	.455**
Respeto-autocontrol	.554**	.386*	.232	.418**	.418**	.401*
Agresividad-terquedad	-.589**	-.309	-.351	-.494**	-.494**	-.274
Apatía-retraimiento	.031	-.395*	-.310	-.599**	-.599**	-.405*
Ansiedad-timidez	.154	-.213	-.409*	-.355*	-.355*	-.485**
Socialización global	.421*	.509**	.605**	.684**	.684**	.705**

*Nota: ** La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).*

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

El modelo predictivo del rendimiento académico es estadísticamente significativo ($F=27,905$; $p<.001$ y $R^2=.542$), explica el 54% de las diferencias observadas en el rendimiento académico de los sujetos e incluye tres factores de la BAS-1, Liderazgo ($\beta=.039$), Jovialidad ($\beta=-.064$) y Socialización global ($\beta=.099$) como predictivos del rendimiento de los sujetos (Tabla 7); lo que informa que el rendimiento académico del alumnado de la muestra puede ser explicado, en parte, por variables facilitadoras de la socialización como liderazgo y jovialidad, componentes de la socialización global.

Tabla 7

Análisis de regresión lineal múltiple de los factores de socialización sobre el rendimiento académico

		B	t	Significación
Facilitadores de la socialización	Liderazgo	.039	5.149	<.001
	Jovialidad	-.064	-4.529	<.001
	Sensibilidad social	-.019	-1.853	.07
	Respeto-autocontrol	.005	.556	.58
Inhibidores de la socialización	Agresividad-terquedad	-.015	-1.129	.26
	Apatía-retraimiento	-.001	-.055	.96
	Ansiedad-timidez	-.003	-.289	.77
Global	Socialización global	.099	4.770	<.001

4. Discusión y conclusiones

El objetivo general de la presente investigación era valorar la eficacia del programa socioemocional que se implementa en un centro escolar concertado de Tolosa (España) en el alumnado de educación primaria. Adicionalmente, se planteó analizar si existían relaciones entre las competencias socioemocionales y el rendimiento y si había diferencias en cuanto al género en el grado de dichas competencias. En general, se puede decir que se han alcanzado los objetivos y aceptado las hipótesis planteadas, la muestra se ha beneficiado del programa aplicado favoreciendo así el desarrollo de sus competencias facilitadoras de la socialización. Estas mejoras van en la línea de otros trabajos en los que se han diseñado programas de este tipo en educación primaria (Filella-Guiu, Pérez-Escoda, Agulló-Morera y Oriol-Granado, 2014; Merchán et al., 2014; Pérez-González, 2017).

De manera más concreta, en cuanto al primer objetivo que se propuso alcanzar, se ha comprobado que el alumnado que había recibido esta formación de manera estable a lo largo de todo el curso escolar, presenta un nivel alto, en comparación con el baremo de la prueba, en todas las competencias socioemocionales valoradas a través de la BAS-1, y que son algunas de las que se han mostrado como fundamentales en investigaciones previas para un desarrollo integral y un desenvolvimiento eficaz a lo largo de la vida (Bisquerra, 2009; Loeber et al., 2003). Asimismo, y respondiendo al segundo objetivo, se detecta que el alumnado obtiene puntuaciones superiores en todos los factores facilitadores de la socialización e inferiores en los inhibidores en relación con el baremo, siendo tales diferencias estadísticamente significativas, lo que implica que el programa aplicado facilita el desarrollo de aspectos relacionados con la adaptación social del colectivo participante.

Los efectos positivos que se han encontrado derivados de la aplicación del programa de educación socioemocional llevan a pensar que el alumnado de educación primaria puede beneficiarse de las intervenciones centradas en los aspectos facilitadores de la adaptación social para, por un lado, alcanzar un rendimiento integral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y, por otro lado, favorecer su inserción en los diferentes ámbitos a lo largo de su vida (Bisquerra, 2009; Loeber et al., 2003).

Posteriormente, con el tercer objetivo se analizaron las diferencias en función del género, y en coherencia con investigaciones previas (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2012; Filella-Guiu et al., 2014; Molero et al., 2010; Santesso et al., 2006), se ha encontrado que la puntuación global en socialización es significativamente mayor en las chicas que en los chicos. Esta superior inteligencia emocional en el género femenino podría deberse a las diferencias en la educación recibida desde edades tempranas en relación con las emociones (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2017).

Por último, en cuanto a la relación entre las competencias evaluadas y el rendimiento, se han obtenido correlaciones estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los factores de socialización incluidos en el programa de educación socioemocional valorados a través de la BAS-1 y el rendimiento académico de la muestra, siendo las escalas de liderazgo, jovialidad y criterial socialización, consideradas conjuntamente, las que explican el 54% de las diferencias observadas en el rendimiento académico del colectivo. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en estudios anteriores que relacionan la inteligencia emocional con el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Pérez y Castejón, 2007), lo que unido al hecho de que una mayor inteligencia emocional se relaciona con un menor número de conductas agresivas y un mayor número de conductas prosociales (Gutiérrez-Cobo et al., 2017; Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Zavala et al., 2008), apunta la conveniencia de introducir la educación emocional desde las primeras etapas de la escolarización.

Respecto a las limitaciones del estudio que se ha llevado a cabo, cabe destacar, por un lado, la dificultad de controlar las variables extrañas que pueden estar interfiriendo en los efectos encontrados. Por otro lado, comparar las puntuaciones obtenidas en la muestra con el propio baremo de la prueba BAS-1 podría haber enmascarado algunos aspectos relevantes.

De cara a continuar con esta línea de investigación y subsanar las limitaciones especificadas, se cree que sería conveniente contar en el futuro con un grupo control equivalente y ampliar el tamaño de la muestra a todo el alumnado del centro.

En conclusión, los hallazgos derivados de la presente investigación son una nueva evidencia de que se pueden favorecer las competencias socioemocionales desde la etapa de la educación primaria y a través de programas como el aquí expuesto. Por tanto, parece oportuno fomentar la incorporación de estas intervenciones en todos los centros educativos, favoreciendo así el bienestar personal y social del alumnado. Además, no se debe olvidar la pertinencia de evaluar de manera exhaustiva estos programas para evidenciar su eficacia e incluir las mejoras necesarias. Por último, resulta importante continuar indagando en la desigualdad de género en el desarrollo de las competencias socioemocionales.

5. Referencias

- Bernal, A. (2010). Psicología positiva de la vida y los programas de intervención en la familia para promover las competencias sociales, *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 1, 25-34.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4(6), 34-45.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de educação e humanidades*, 1, 173-212.
- Cejudo, J. (2017). Effects of a programme to improve emotional intelligence on psychosocial adjustment and academic performance in primary education/Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Clouder, C., Pedersen, C.S., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Social and Emotional Education. An International Analysis. Fundación Botín Report 2015*. Santander: Fundación Botín.
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional Intelligence as predictor of mental, social and Physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18 (Suplemento), 42-48.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77.
- Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. J. y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fundación Botín (2020). *Educación responsable*. Descargado de: https://campus.educacionresponsable.org/manager/API/download_file.php?account=educacion-responsable-fbotin&iddoc=2606
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Lorente, L., Ramos, G. y Pérez, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18 (1), 129-154.

- Loeber, R., Green, S. M. y Lahey, B. B. (2003). Risk factor for adult antisocial personality. In D. P. Farrington y J. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behavior* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, P. N. y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building School Success on Social and Emotional Learning: What does the research say* (pp. 76-93). New York: Teachers College Press.
- Martín, E. y Moreno, A. (2008). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31) New York: Basic Books.
- Merchán, I. M., Bermejo, M. L. y González, J. D. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en educación primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>.
- Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Palomera, R., Gil-Olarte Márquez, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), https://doi.org/393-400.1320858454_847
- Pérez-Escoda, N. P., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/bordon.2019.64128>
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(2), 523-546. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Pérez, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 1-10.
- Rendón, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270 <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Ruvalcaba-Romero, N., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 77-90.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2017). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1287>
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A. y Segalowitz, S. J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry y Human Development*, 36, 311-328. <https://doi.org/10.1007/s10578-005-0005-2>

- Silva, F. y Martorell, M. C. (2018). BAS. *Bateria de socialización*. Manual, 6ª edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Sotil, A., Escurra, L.M., Huerta, R., Rosas, M. Campos, E. y Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de investigación en psicología*, 11(2), 55-65.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. y Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0005>
- Usán, P. y Salavera C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vallés, A. (2000) *S.I.C.L.E.: Siendo inteligentes con las emociones*. Valencia: Promolibro
- Van der Zee, K., Thijs, M. y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. y Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 319-338. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3704_2

Sugerencia de cita:

Martínez-Álvarez, I.; Hidalgo-Fuentes, S. y Sospedra-Baeza, M.J. (2020). Análisis del nivel de adaptación socioemocional y su relación con el rendimiento en el alumnado de primaria. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 55-74