



Universidad de Valladolid



**CAMPUS PÚBLICO
MARÍA ZAMBRANO
SEGOVIA**

GRADO MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Autor: Daniel Casanova Sanchidrián

Tutora: Ruth Pinedo González

RESUMEN

El autocontrol emocional es uno de los pilares en los que descansa la inteligencia emocional.

El presente trabajo busca adentrarse en inteligencia emocional, observar y analizar sus componentes a través de las investigaciones y autores más reconocidos sobre la materia, de una forma teórica, y por otro lado determinar la relación entre la autorregulación emocional y las características de cada individuo en la primera etapa educativa mediante un estudio en un aula real.

Palabras clave: Inteligencia emocional, autorregulación emocional, educación emocional, impulsividad, aplazamiento de la recompensa, test de la golosina, educación integral.

ABSTRACT

Emotional self-regulation is one of the pillars of emotional intelligence.

The purpose of this research paper is to study about emotional intelligence. The goal is to observe its teorical components through investigation from very recognized researchers in psychology. On the other hand, the study tries to demonstrate the connection between emotional self-regulation and individual's characteristics in first years of school attendance; through the application of a real test in a real class.

Keywords: Emotional intelligence, emotional self-regulation, emotional education, impulsiveness, delayed gratification, Marshmallow Test, integral education.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| OBJETIVOS..... | 8 |
| PARTE I: MARCO TEÓRICO | 10 |
| 1.1. QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 11 |
| 1.1.1. Competencias emocionales..... | 12 |
| 1.1. QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMOCIONAL | 13 |
| 1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE INFANTIL | 14 |
| 1.3. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL..... | 17 |
| 1.4. AUTOCONTROL..... | 19 |
| 1.4.1. Impulsividad..... | 20 |
| 1.4.2. Aplazamiento de la recompensa. Autocontrol infantil, éxito futuro..... | 20 |
| 1.4.3. Entrenar el autocontrol | 22 |
| PARTE II: DESARROLLO DEL ESTUDIO..... | 23 |
| 2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 23 |
| 2.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN..... | 23 |
| 2.3. MÉTODO | 23 |
| 2.3.1. Procedimiento..... | 23 |
| 2.3.2. Diseño del estudio | 24 |
| 2.3.3. Población y muestra..... | 24 |
| 2.3.4. Variables e instrumentos de recogida de datos | 25 |
| 2.3.5. Análisis de datos..... | 26 |
| 2.4. RESULTADOS..... | 27 |
| 2.4.1. Valorar la influencia de la velocidad de trabajo en el aula en el autocontrol de los niños. 28 | |
| 2.4.2. Determinar la relación entre la desviación de la atención en el trabajo y el autocontrol de los pequeños. | 29 |
| 2.4.3. Especificar la relación entre los resultados de los trabajos de los niños y el autocontrol de los mismos. | 30 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.4.4. | Identificar si el género está relacionado con el autocontrol. | 32 |
| 2.4.5. | Decretar si la edad de los niños influye en el autocontrol de los mismos..... | 33 |
| 2.4.6. | Analizar si el hecho de tener hermanos mayores está relacionado con el autocontrol. | 34 |
| 2.4.7. | Determinar la relación entre la estructuración temporal de los niños y el autocontrol. | 36 |
| 2.4.8. | Porcentaje de relación de autorregulación emocional y las características personales..... | 37 |
| 2.5. | DISCUSIÓN | 38 |
| 2.6. | CONCLUSIONES..... | 40 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 42 |
| | ANEXO I..... | 45 |
| | ANEXO II | 49 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Lista de control de tiempo de fichas..... | 46 |
| Lista de control resultado de las fichas..... | 47 |
| Lista de control de llamadas de atención..... | 48 |
| Lista de control del total de variables..... | 49 |
| Tabla de contingencia 1: Test de la golosina y tiempo medio de realización de fichas ... | 50 |
| Tabla de contingencia 2: Test de la golosina y llamadas de atención..... | 51 |
| Tabla de contingencia 3: Test de la golosina y resultado de las fichas..... | 52 |
| Tabla de contingencia 4: Test de la golosina y género..... | 53 |
| Tabla de contingencia 5: Test de la golosina y edad media..... | 54 |
| Tabla de contingencia 6: Test de la golosina y hermanos mayores..... | 56 |
| Tabla de contingencia 7: Test de la golosina y actividades extraescolares..... | 55 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Porcentaje del total de alumnos sujetos al estudio que superan el test de la golosina..... | 27 |
| Figura 2. Proporción tiempo medio de realización de fichas respecto a la totalidad de individuos..... | 28 |
| Figura 3. Comparativa del test de la golosina en función tiempo de realización de fichas..... | 29 |
| Figura 4. Proporción de media de llamadas de atención respecto a la totalidad de individuos..... | 29 |
| Figura 5. Comparativa del test de la golosina en función de las llamadas de atención..... | 30 |
| Figura 6. Proporción media de puntuación en las fichas de aula respecto al número de individuos..... | 31 |
| Figura 7. Comparativa del test de la golosina en función de la puntuación media..... | 31 |
| Figura 8. Proporción de niños y niñas sujetos a estudio..... | 32 |
| Figura 9. Comparativa del test de la golosina en función del sexo del individuo..... | 33 |
| Figura 10. Proporción edad de los individuos sujetos al estudio..... | 33 |
| Figura 11. Comparativa del test de la golosina en función de la edad de los individuos..... | 34 |
| Figura 12. Proporción de sujetos con y sin hermanos mayores..... | 35 |
| Figura 13. Comparativa del test de la golosina en función de los miembros con y sin hermanos mayores extraescolares..... | 35 |
| Figura 14. Proporción de sujetos que realizan actividades extraescolares..... | 36 |
| Figura 15. Comparativa del test de la golosina en función de la realización o no de act. Extraescolares..... | 37 |

Figura 16. Porcentaje de relación entre las características personales elegidas para el estudio y el autocontrol..... 38

INTRODUCCIÓN

Hasta finales del siglo XX la educación desde edades tempranas se ha centrado en la adquisición de conocimientos, dejando de lado el desarrollo emocional de los individuos. No es hasta el artículo *Emotional Intelligence*, (Salovey y Mayer 1990), y su posterior ensalzamiento gracias a *Inteligencia Emocional* (Goleman 1995), cuando el término *Inteligencia Emocional* toma importancia a nivel mundial.

Las emociones forman parte de nuestra vida y tienen un papel fundamental en la sociedad, ya que son determinantes en el comportamiento y pensamiento de las personas que la componen. Es evidente que esta influencia hace necesaria una alfabetización emocional desde la más tierna infancia.

Son ya muchos los estudios que demuestran de forma empírica cómo un óptimo desarrollo de la inteligencia emocional conlleva diversos efectos positivos en los individuos, como la disminución de la ansiedad, estrés, comportamientos de riesgo, aumento de tolerancia a la frustración, resiliencia, etc.

Es obvio que el desarrollo de la inteligencia emocional es importante en todas las personas, independientemente de cuál sea su edad, sexo, o cualquier otra característica distintiva. No obstante, según Bisquerra (2000), la educación emocional debe empezar desde el nacimiento. Es por este motivo por el que los docentes encargados de la educación infantil tienen un papel importantísimo, contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales de los niños en su primera etapa educativa.

En el presente trabajo se hará especial hincapié en la regulación emocional. Para ello nos basaremos en los estudios realizados por Walter Mischel en la década de los sesenta, en los que demostró, mediante el *Test Marshmallow*, la correlación entre el autocontrol en la infancia y las características de la etapa adulta.

A modo experimental se ha llevado a cabo el mismo test realizado por Mischel en los años sesenta en una clase del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil comparando los resultados obtenidos con diferentes características personales que presentan los individuos que realizaron la prueba.

OBJETIVOS

La Inteligencia Emocional es, a día de hoy, la base en la que debemos apoyar todos los aprendizajes llevados a cabo en la escuela. Como explicaremos posteriormente, el autocontrol forma parte de esta inteligencia y tiene un fuerte protagonismo en la vida del individuo.

Una de las características, como ya veremos, es el carácter predictor que tiene el autocontrol en el futuro de la persona por lo que el objetivo general de este estudio es *determinar si existe relación entre determinadas características de los niños del primer curso del segundo ciclo de educación infantil y el autocontrol.*

A partir de este objetivo general obtenemos los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la relación de la velocidad de trabajo en el aula en el autocontrol de los niños.
- Determinar la relación entre la desviación de la atención en el trabajo y el autocontrol de los pequeños.
- Especificar la relación entre los resultados de los trabajos de los niños y el autocontrol de los mismos.
- Identificar si el género está relacionado con el autocontrol.
- Decretar si la edad de los niños influye en el autocontrol de los mismos.
- Analizar si el hecho de tener hermanos mayores está relacionado con el autocontrol.
- Determinar la relación entre la estructuración temporal de los niños y el autocontrol.

Para poder alcanzar los objetivos previstos se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva de libros, artículos, audiovisuales, etc., que muestran las aportaciones más relevantes y actuales relacionadas con la Inteligencia Emocional, lo cual se ha convertido en un objetivo en sí mismo.

JUSTIFICACIÓN

Aparte del propio interés que el tema que expongo me suscita, la decisión de trabajar la Inteligencia Emocional y más en particular el autocontrol en la educación infantil proviene de los beneficios de la educación emocional en todo individuo y de su estrecha relación con la etapa de desarrollo evolutivo del niño.

La finalidad de la educación es el desarrollo integral del individuo. Este desarrollo integral debe albergar, al menos, el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. Hasta hace poco la escuela sólo se ha centrado en cubrir los aspectos cognitivos sin dar importancia a los sentimientos y emociones de los educandos. Esto en muchos casos ha llevado al fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estados emocionales negativos en relación con la escuela, abandono escolar, etc. Esto es claramente una falta de atención por parte del sistema educativo a las necesidades emocionales de los alumnos que los docentes debemos subsanar.

Como docentes debemos conocer a cada uno de sus alumnos y tener la mayor información posible sobre las características, los puntos débiles y fuertes, las virtudes y limitaciones etc. De esta forma podremos desarrollar en el aula cada una de las competencias emocionales de la inteligencia de los pequeños, ayudándoles a su desarrollo integral.

Parte de esta inteligencia emocional es el autocontrol emocional el cual ayudará a los pequeños a organizar, modular y contener sus sentimientos y actuar acorde a ellos. Gracias al control del de las emociones el niño será capaz de desarrollar al máximo sus capacidades facilitando tener una vida saludable en todos los aspectos.

Este estudio busca encontrar la manera de que todo educador, sobre todo los maestros de educación infantil, encuentren indicadores de la capacidad de autorregulación emocional que posee cada niño y así poder establecer las pautas para de mejorarla. Considero que este aspecto es fundamental y ello se ve reflejado en las siguientes Competencias Específicas del Título de Grado Maestro en Educación Infantil:

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Capacidad para identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.
- Capacidad para saber identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- Capacidad para saber detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.
- Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
- Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno o alumna como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Obviamente no sería responsable comenzar a hablar de la Inteligencia Emocional sin dedicar unas palabras para familiarizarnos con el concepto inteligencia y el concepto emoción.

El primero de ellos se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), basados sobre todo en la anatomía del cráneo. Desde entonces han sido una multitud de autores los que han escrito sobre la inteligencia con distintos estudios, teorías, y modelos. En este punto me parece apropiado dar un salto hasta 1983 donde Gardner estudia la teoría de las *inteligencias múltiples*, cuestionando el CI (cociente intelectual, 1912), hasta ahora aceptado y mundialmente difundido, como predictor del rendimiento académico. Gardner(1993), distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal. En 2001 Gardner añade dos inteligencias más: naturalista y existencial. Con este modelo Gardner acaba con la teoría de la inteligencia innata vista como unidad, sino como un bloque de distintas inteligencias que abarcan los diferentes ámbitos necesarios para resolver una gama amplísima de problemas de las diferentes culturas. Justamente la unión de la inteligencia intrapersonal e interpersonal es lo que a día de hoy muchos autores entienden como inteligencia emocional.

Por su parte Marina (2000) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas de la propia vida, no pudiendo considerar individuos inteligentes a los que no tienen la capacidad de decidir, indistintamente de cuál sea su CI.

Por otro lado, cuando hablamos de emoción debemos viajar a mediados del siglo XX, donde la psicología humanista hace las primeras observaciones de este concepto. Estas observaciones defienden la necesidad del ser humano por sentirse bien consigo mismo, experimentar propias emociones, y crecer emocionalmente. No es hasta 1986 donde Payne presenta un estudio llamado *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*, cuando ambos términos se unen planteando el eterno problema entre emoción y razón y proponiendo la enseñanza de respuestas emocionales en las escuelas. Este documento fue de gran transcendencia para lo que a día de hoy entendemos por inteligencia emocional.

1.1. QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La definición de *Inteligencia Emocional* ha acaparado la atención de muchos autores desde 1990. Es en este año cuando Salovey y Mayer (1990) explican que la inteligencia emocional es la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Años después Salovey y Mayer (1997) reformulan su propia definición especificando que *la IE* “incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e

intelectual”. *Mayer, Salovey y Caruso (2000)* hablan de la IE como un bloque de cuatro pilares: percepción emocional, integración emocional, comprensión emocional y regulación emocional. *Goleman (1995)*, aun no siendo el pionero, se convierte en el mayor difusor de la Inteligencia Emocional, considerando que ésta se compone de: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer emociones. Para *Goleman* la IE abarca características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las frustraciones que surgen, de controlar los impulsos, de aplazar las recompensas, de autorregularse emocionalmente, de evitar situaciones angustiosas con facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

En esta línea, *Marina (2000)* dice que forman parte de la inteligencia humana la valentía, la decisión, el ánimo, la acción, los sentimientos, el empeño, la voluntad y el saber dirigir los propios problemas vitales, afectivos y/o profesionales.

La conclusión a la que debemos llegar respecto al término Inteligencia Emocional es que hay gran diversidad de creencias y discrepancias aunque todas ellas tienen en común la existencia de una inteligencia emocional más allá de las habilidades cognitivas y del CI, como indica *Bisquerra (2003)*.

1.1.1. Competencias emocionales

Del constructo de inteligencia emocional debemos pasar al desarrollo de las competencias emocionales. Para *Bisquerra (2003)*, “las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Podemos hacer dos grandes bloques respecto a las competencias emocionales, en relación a la teoría de las inteligencias múltiples: capacidades de autorreflexión, relacionadas con la inteligencia intrapersonal y las habilidades de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo relacionadas con la inteligencia interpersonal.

Bisquerra (2003) estructura las competencias emocionales de la siguiente manera:

- Capacidades de autorreflexión: conciencia emocional, regulación emocional y autonomía personal.
- Habilidades de reconocimiento de los demás piensan y sienten: inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Conciencia emocional

El autor hace referencia en este apartado a la concienciación de las sensaciones que el propio individuo tiene, siendo capaz de identificarlas y etiquetarlas. De igual manera, esta competencia recoge la habilidad de utilizar el vocabulario adecuado para realizar este etiquetado emocional y ser capaz de percibir de una manera precisa las emociones del entorno que le rodea.

Regulación emocional

Esta competencia da un paso más en el proceso emocional, siendo la capacidad para manejar las emociones de forma óptima. Es la relación entre la interacción de emoción, cognición y comportamiento que éstos producen, estrategias de afrontamiento ante emociones negativas, y capacidad de autogenerarse emociones y sentimientos positivos. Destacamos entre estas capacidades la de autocontrolar la impulsividad.

Autonomía personal

Relacionadas con la autonomía personal se incluyen diferentes capacidades de autogestión como la autoestima, la automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis críticos de normas sociales, búsqueda de apoyos y recursos y la autoeficacia emocional.

Inteligencia interpersonal

Es la capacidad de mantener buenas relaciones con los individuos del entorno. Para ello es necesario dominar las habilidades sociales, tener respeto por los demás, estar capacitado para tener una comunicación receptiva y ser capaz de compartir emociones, cooperar y respetar y ser asertivo.

Habilidades de vida y bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos adecuados y responsables ante conflictos personales, familiares, laborales y/o sociales, con el fin de alcanzar el bienestar personal y social.

El desarrollo de estas competencias emocionales da lugar a la educación emocional.

1.1. QUÉ ES LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El informe Delors de la UNESCO (1998) hace hincapié en la importancia de la educación emocional como prevención de los problemas citados con anterioridad. Este informe establece cuatro ejes básicos educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Bisquerra (2003) entiende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que busca desarrollar las competencias emocionales. La educación emocional busca cubrir el desarrollo integral del individuo con el fin de que alcance el bienestar personal y social.

En la etapa educativa de tres a seis años surgen nuevos intereses, necesidades y retos, que hacen aparecer emociones y sentimientos desconocidos que llevan a desarrollar nuevas estrategias y relaciones con el entorno. Mediante la educación emocional aprenderán a controlar estrategias de afrontamiento ante situaciones difíciles y desarrollarán su autocontrol emocional.

La escuela, junto a la familia, debe promover el aprendizaje emocional para conseguir niños con una alta autoestima, optimistas, empáticos y que superen las adversidades evitando las frustraciones; o lo que es lo mismo: niños sanos y felices.

Élia (2003) marca diferentes motivos por los que cree necesaria la educación emocional; entre los que destacan:

- Competencias socio-emocionales son básicas para el desarrollo humano.
- Interés creciente de los educadores sobre la educación emocional.
- Aprender a procesar el bombardeo emocional de los medios de comunicación.
- Necesidad de aprender a regular las emociones negativas y evitar así comportamientos de riesgo.
- Necesidad de aprender estrategias de afrontamiento que lleven al éxito ante adversidades

1.2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA DE INFANTIL

Fomentar la inteligencia emocional en Educación Infantil es la mejor manera de alcanzar el desarrollo integral de los niños en esta etapa educativa. El desarrollo integral hace referencia a la adquisición de conocimientos, pero también al desarrollo de las emociones, comportamientos y relaciones sociales.

Los docentes tenemos la obligación de educar de la mejor manera posible con el fin de formar individuos críticos, objetivos, autónomos, capaces de resolver conflictos y que estén integrados y favorezcan el desarrollo de una sociedad democrática. Gracias al trabajo de y desde la inteligencia emocional se podrá alcanzar el éxito educativo, el que a su vez desarrollará el entorno social.

En relación al currículo observamos que la inteligencia emocional no viene citada literalmente en ninguno de sus apartados; no obstante podemos verla de forma implícita en los siguientes

apartados del *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:*

- Objetivos de Etapa de Educación Infantil:
 - Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.
 - Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
 - Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Principios metodológicos generales:
 - La intervención educativa se adecuará al nivel de desarrollo y al ritmo de aprendizaje del niño y de la niña.
 - Proponer fórmulas diversas de actuaciones ajustadas al contexto donde se desarrolla la acción y fundamentadas en el conocimiento de las características psicológicas, de los procesos madurativos y los procesos de aprendizaje del niño.
 - Aprendizajes significativos
 - Principio de globalización
 - El juego forma parte de la tarea escolar
 - Actividades en grupo
 - Hacer uso del lenguaje
 - Favorecer un ambiente lúdico, agradable y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación y relación
 - Evaluación continua del proceso de desarrollo y aprendizaje
- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:
 - Objetivos:
 - Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
 - Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima.

- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
 - Contenidos:
 - El conocimiento de sí mismo.
 - Sentimientos y emociones.
 - Criterios de evaluación:
 - Respetar y aceptar las características de los demás sin discriminación.
 - Confiar en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, aceptar las pequeñas frustraciones y mostrar interés y confianza por superarse.
- Conocimiento del entorno:
 - Objetivos:
 - Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
 - Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.
 - Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.
 - Contenidos:
 - Los primeros grupos sociales: familia y escuela.
 - Criterios de evaluación:
 - Interesarse por otras formas de vida social del entorno, respetando y valorando la diversidad.
 - Analizar y resolver situaciones conflictivas con actitudes tolerantes y conciliadoras.
- Lenguajes: comunicación y representación:
 - Objetivos:
 - Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
 - Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.

- Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.
- Contenidos:
 - Escuchar, hablar, conversar.
 - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
 - Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.
 - Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.

Como ya he mencionado, la educación prepara para la vida y es necesario atender el desarrollo emocional junto al desarrollo cognitivo. En las primeras etapas de la escolarización la carga emocional es enorme, por lo que no podemos hacer caso omiso al requerimiento de las necesidades de nuestros alumnos. Es necesario crear una base emocional sólida en los niños sobre la que construir los cimientos del desarrollo integral del individuo.

1.3. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Son muchos los autores que abogan por los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional. En mayor o menor medida todos estos autores, los cuales se irán nombrando a lo largo del documento, muestran estos beneficios con distintas terminologías basadas en las competencias emocionales. De esta manera, Goleman (1995) como uno de los autores más significativos de la inteligencia emocional, nombra diversos beneficios, clasificándolos en diferentes categorías:

- Autoconciencia emocional:
 - Mejor reconocimiento y designación de las emociones.
 - Mayor comprensión del origen de los sentimientos.
 - Reconocimiento de las diferencias existentes entre los sentimientos y acciones.
- Control de las emociones:
 - Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira.

- Menos agresiones verbales, menos peleas y menos interrupciones en clase.
- Mayor capacidad de expresar el enfado de una manera adecuada, sin necesidad de llegar a la violencia.
- Menor índice de fracaso escolar.
- Conductas menos autolesivas.
- Optimismo respecto a uno mismo y el entorno.
- Mejor control de la ansiedad.
- Mayor integración social.
- Aprovechamiento productivo de las emociones:
 - Mayor responsabilidad.
 - Mayor capacidad de atención.
 - Menor impulsividad y mayor autocontrol.
 - Mejora de los resultados académicos.
- Empatía:
 - Mayor capacidad de entender otros puntos de vista.
 - Mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás.
 - Mayor capacidad de escuchar.
- Dirigir las relaciones:
 - Mayor capacidad de análisis y comprensión de las relaciones.
 - Mejor capacidad de resolución de conflictos
 - Mayor capacidad para calmarse.
 - Mayor destreza en la comunicación.
 - Mejor amistad y compromiso con los compañeros.
 - Mayor atractivo social.
 - Mayor consideración hacia los demás.
 - Mayor sociabilidad y gusto por el trabajo en grupos.
 - Mayor participación, cooperación y solidaridad.
 - Mayor aceptación de las reglas democráticas.

Dueñas Buey (2002), expone que la educación emocional en la infancia ayudará a los niños a enfrentarse a situaciones complejas durante el resto de su vida. Según expone la autora los niños educados emocionalmente son capaces de detectar un problema, analizarlo y buscar las mejores alternativas para solucionarlo.

1.4. AUTOCONTROL

Como hemos visto con anterioridad, el autocontrol está muy presente en la inteligencia y educación emocional. Esto es así hasta el punto de que sirve como predictor en edades muy tempranas de características y comportamientos futuros en la vida adulta del sujeto.

Goleman (1995) define el autocontrol como “la capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; la sensación de control interno”. Es la eterna lucha entre lo que quiero y lo que debo. El norteamericano expone que todos poseemos una mente racional y una mente emocional que trabajan simultáneamente en estrecha relación. La primera de ellas es despierta, reflexiva y somos conscientes de ella, mientras que la segunda es mucho más rápida y no deja opción a la reflexión antes de actuar. Aunque existe un equilibrio entre ambas, la mente racional y la emocional constituyen dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos, aunque interrelacionados. Por ejemplo, cuanto más intenso es un sentimiento, más dominante es la mente racional debido a las características evolutivas del ser humano.

Gallego et al (1999) hablan del autocontrol como una habilidad de la inteligencia emocional que permite controlar los propios sentimientos y adecuarlos al momento. Su desarrollo permite aportar mayor tolerancia a la frustración y un mejor manejo de la ira, una mayor capacidad para expresar el enfado de manera adecuada, encontrar sentimientos positivos con respecto a uno mismo y a los demás, mejora el control del estrés, disminuye la sensación de aislamiento y de ansiedad social, etc.

Según Dueñas (2002) el autocontrol o regulación de las emociones es la capacidad de manejar de forma apropiada los propios sentimientos, estados de ánimo, evitando el nerviosismo con el fin de afrontar los miedos, riesgos y recuperándose con prontitud de los sentimientos negativos.

Steligman (2003), establece seis virtudes de toda cultura y de cada una de éstas despliega fortalezas hasta un total de veinticuatro. Una de estas fortalezas es el autocontrol, que está incluida dentro de la virtud de templanza.

En relación al autocontrol Vivas, Gallego y González (2006), exponen: “El control de las emociones se refiere a cómo manejarlas, regularlas o transformarlas si es necesario. Supone poseer una serie de habilidades que permitan a la persona hacerse cargo de la situación, tomar decisiones entre alternativas posibles y reaccionar de manera controlada ante los diversos acontecimientos de la vida”.

Moffitt et al (2011) utilizan el autocontrol como sinónimo de conciencia, entendiendo ésta como un grupo de rasgos personales que incluyen la responsabilidad, el esfuerzo y el orden. Éstos incluyen variables dentro del concepto de autocontrol como retraso en la gratificación, control

de la impulsividad, fuerza de voluntad, el control ejecutivo, adecuación temporal, autodisciplina, autorregulación y esfuerzo.

1.4.1. Impulsividad

El término autocontrol aparece en multitud de ocasiones ligado al de *impulsividad*. Esto es debido a que tener un óptimo autocontrol de las emociones nos hace ser capaces de dominar los impulsos. Goleman (1995) habla de que un individuo con autocontrol es capaz de dominar la impulsividad y demorar las gratificaciones, lo cual está presente en el logro de objetivos de la propia vida. Las personas con estas habilidades se presuponen más productivas y efectivas en sus empresas.

En relación a la impulsividad Marina (2000), hace referencia a que una persona que no es capaz de controlar los impulsos no es inteligente ya que considera la voluntad como componente esencial de la inteligencia humana: “La voluntad no es buena por ser voluntad, sino por ser inteligente”. Marina hace hincapié en la necesidad de reeducar a individuos impulsivos y habla de la importancia de dialogar con uno mismo, aprovechar las experiencias propias y ajenas para deliberar, tomar una decisión concreta sobre las distintas opciones y ser capaz de mantenerse firme sin cambiarla.

1.4.2. Aplazamiento de la recompensa. Autocontrol infantil, éxito futuro.

Por encima del CI se ha demostrado que un bajo autocontrol es precedente de un pobre rendimiento académico y muchos otros problemas que se desarrollarán en la vida adulta del individuo. Diversos estudios han demostrado que niños impulsivos y ansiosos que no son capaces de controlar sus emociones en la infancia son más proclives en su madurez al fracaso escolar, alcoholismo, delincuencia, etc.

El pionero en relacionar el autocontrol en la infancia con las características y comportamientos de los individuos en la vida adulta fue el psicólogo Walter Mischel, que en los años sesenta llevó a cabo un estudio con niños de cuatro años en el que se les dejaba en una habitación solos con una golosina y se les ofrecía otra como recompensa si eran capaces de no comerse la primera hasta la vuelta del experimentador, 20 minutos después. Éste es el llamado *Marshmallow Test*.

La confrontación entre deseo y autocontrol supone un reto para niños de edades tan tempranas, los cuales utilizan diferentes estrategias y métodos diversos para resistir la tentación. Aun así los niños más impulsivos no son capaces de aguantar la tentación y se comen la golosina en pocos segundos tras la marcha del experimentador.

Lo realmente interesante de este estudio es su dimensión en el tiempo, ya que diez años después se volvieron a realizar pruebas escritas que valoraban diferentes habilidades y competencias a los mismos sujetos, ahora adolescentes.

Las diferencias emocionales y sociales eran enormes entre los sujetos que con cuatro años habían conseguido reprimir el impulso, respecto a los que no lo habían hecho. Los niños que se mostraron menos impulsivos y aguantaron los veinte minutos sin comerse la golosina presentaban un carácter socialmente más competente, soportaban y se reponían mejor a las frustraciones, eran más responsables y seguían teniendo mayor autocontrol. Los niños que se mostraron más impulsivos presentaban baja autoestima, eran indecisos, no toleraban el estrés y tenían tendencia a discutir y pelear. A nivel de resultados académicos también es interesante decir que los niños que aguantaron el impulso obtuvieron mejores puntuaciones en los exámenes preuniversitarios que los niños que no pudieron aplazar la recompensa.

La conclusión a la que llegó Mischel fue que existe una correlación directa entre falta de voluntad a edades tempranas y una vida con connotaciones negativas.

En los estudios de W. Mischel profundizaron varios investigadores, analizando el autocontrol como predictor de futuro de la vida adulta.

Duckworth y Seligman (2005) realizaron pruebas de autodisciplina y aplazamiento de la recompensa a niños de 14-15 años y al cabo de un curso midieron sus resultados académicos, comprobando que los que obtuvieron mejores notas, eran más perseverantes en la realización de tareas y presentaron menos absentismo, fueron los alumnos que tuvieron mejores resultados en las pruebas diseñadas por ellos.

Moffitt et al (2011) realizan un estudio de mil individuos desde el nacimiento hasta los treintaidós años de edad, demostrando que los niños con mayor autocontrol tuvieron mejor salud física y mental, mejores hábitos económicos y menos condenas por actos delictivos. En el estudio establecen relaciones, entre autocontrol y mortalidad temprana, trastornos psiquiátricos, comer en exceso, incapacidad para seguir un régimen médico, fumar, sexo sin protección, conductas irresponsables durante la conducción, etc. El estudio demostró que el nivel de autocontrol en la infancia era mejor predictor del éxito económico, salud o delincuencia que la clase social, estatus económico o el CI.

Cuarenta años después de los estudios de Mischel, otro estudio psicológico, Casey y otros (2011), reunió a sesenta de los niños que habían participado en aquellas pruebas. Observaron que seguían dando peores resultados en las pruebas de autocontrol los sujetos que de niños no fueron capaces de resistir el impulso y se comieron la golosina. La novedad del estudio se centró en analizar las imágenes de las resonancias magnéticas a las que se sometieron los individuos y observar que existían patrones de activación cerebral diferentes según el grado de autocontrol. Activación de los circuitos de la corteza prefrontal en los que mostraban mayor

autocontrol y el área estriada ventral los que menos. El equilibrio entre el centro ejecutivo del cerebro y los centros emocionales constituyen la base de la autorregulación emocional.

1.4.3. Entrenar el autocontrol

El que un individuo presente un bajo nivel de control emocional en la etapa infantil no significa que deba cruzarse de brazos y esperar a ser desdichado e infeliz el resto de su vida.

Goleman (1995) explica que en los primeros años de vida de los individuos se forma la actitud confiada y optimista frente a la de los que esperan el fracaso. Esto quiere decir que es necesario que los padres, escuela y resto del entorno generen la confianza para triunfar en la vida en todos sus ámbitos. Durante los primeros años se asientan las bases para una adecuada inteligencia emocional por lo que es necesario un buen programa para desarrollar los diferentes factores sociales y emocionales. No obstante, Goleman resalta que los lóbulos frontales, donde reside el cuadro de mando del autocontrol emocional, se desarrollan desde la infancia hasta aproximadamente los dieciocho años. La infancia constituye un momento clave para ir modelando las tendencias emocionales que mostrará un sujeto durante toda su vida.

Bisquerra (2012) hace referencia a la importancia de la actitud y comportamientos del profesor, el cual puede ofrecer seguridad, respeto y confianza a los alumnos. También habla de la importancia de las relaciones entre familia y escuela y como el uso de material viajero, para que las familias puedan participar de forma activa directamente en la educación emocional de sus hijos.

Guillén (2014) hace referencia al carácter limitado del autocontrol. Al igual que un músculo, la fuerza de voluntad se va agotando. Pero afortunadamente, al igual que a nivel muscular puede existir un aumento gracias al entrenamiento, el autocontrol también puede fortalecerse siguiendo unos procedimientos adecuados desde la más tierna infancia. Guillén establece unas directrices para mejorar el autocontrol de los niños: mantener alejadas las tentaciones, planificar con antelación, tener objetivos adecuados y claros, mantener una actitud positiva, dieta adecuada, fomentar el dialogo interno y dirigir la atención.

PARTE II: DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Walter Mischel llevó a cabo un estudio transversal para observar las relaciones existentes entre autocontrol y las características de la vida adulta de los niños que se sometieron al *test de la golosina*.

El problema planteado en este nuevo estudio es determinar la posibilidad de relacionar el autocontrol emocional con características personales y capacidades en el aula, que presenta un sujeto del primer curso del segundo ciclo de educación infantil.

2.2. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis de investigación planteadas son las siguientes:

- Cuanto mayor sea la velocidad de trabajo en el aula, mayor será el tiempo que el niño resiste en comer la golosina.
- Cuanto menor sea la desviación de la atención en el trabajo de clase, mayor será el tiempo que el niño aguanta la tentación.
- Cuanto mejores sean los resultados del trabajo en el aula, mayor será el tiempo de resistencia a comer el dulce.
- El género no influirá en los resultados del test de la golosina.
- A mayor edad de los sujetos se espera que resistan mejor la tentación de comer la golosina, presentando un mayor autocontrol.
- Los niños que tienen hermanos mayores como modelo de conducta serán menos impulsivos y aquellos que no los tengan presentarán menor autocontrol.
- Los niños con mayor estructuración temporal aguanten más tiempo sin comer la golosina, presentando mayor autocontrol.

2.3. MÉTODO

2.3.1. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo para realizar el estudio comenzó con un análisis de las investigaciones anteriores sobre la materia, en especial de Walter Mischel de los años sesenta.

Una vez que se han tenido claras las bases del experimento, pautas a seguir, material necesario y lugar de realización de la observación, se ha llevado a cabo un acuerdo con la maestra tutora para solicitarle ayuda durante la investigación.

Para llevar a cabo la prueba de la golosina, según lo hizo Mischel, se han utilizado tres salas (dependiendo de la disponibilidad de las mismas) en las que los niños se encontraban solos, pudiendo ser observados por el experimentador sin que éstos lo advirtieran: sala de audición y lenguaje, sala del pedagogo terapeuta y la propia aula. Siempre se han utilizado las horas finales del día, tras el almuerzo, evitando interrumpir las actividades diseñadas por la maestra con el fin de no interferir en la programación de aula.

La realización del test de la golosina comienza mostrando al niño un dulce y explicándole que es para él y que se lo puede comer, pero que si espera a que regreses le darás otra y se podrá comer las dos. Antes de abandonar la sala se pide al niño que explique el experimento con el fin de determinar si lo ha comprendido. Una vez que se abandona la sala se pone en marcha el cronometro y este se para cuando el niño se come la golosina en su totalidad, dando por concluida la prueba. Si el niño aguanta 20 minutos la tentación de comer la golosina, la prueba se da por concluida felicitando al niño y dándole otra golosina e informándole que ya se puede comer las dos si quiere.

Los datos recogidos en relación a las fichas de aula (tiempo, resultado y llamadas de atención), serán apuntados por el experimentador en su lista de control respectiva. El experimentador tendrá un papel de observador durante la realización de las fichas.

Los datos relacionados con las actividades extraescolares, edad, y hermanos mayores se han recabado a través de los padres por correo electrónico mediante un cuestionario.

2.3.2. Diseño del estudio

El estudio realizado sigue una metodología cuantitativa, de tipo transversal en la que se ha llevado a cabo un análisis de datos de tipo descriptivo.

2.3.3. Población y muestra

La población sujeta al estudio es la perteneciente al segundo ciclo de Educación Infantil, por ser la que utilizó Walter Mischel en los años sesenta para llevar a cabo sus experimentos de cómo afecta el autocontrol en edades tempranas a la vida adulta.

El experimento se ha llevado a cabo durante el periodo de prácticas en el colegio y aula asignados al experimentador: Aula de 3 años B, de la profesora Irene Rojo, del C.E.I.P. Arcipreste de Hita.

La localidad donde se sitúa el colegio en el cual se ha realizado el estudio se llama El Espinar; es un municipio situado al suroeste de la provincia de Segovia, en la Sierra de Guadarrama.

El nivel socioeconómico de El Espinar es medio, siendo su población, en su mayoría, de clase media, con estudios básicos. La ocupación principal de los espinariegos está basada en el aprovechamiento de los recursos naturales y en el sector servicios.

La población inmigrante es proporcionalmente escasa. La mayoría de esta población inmigrante procede de Europa del Este, Sudamérica y Marruecos.

La clase cuenta con 20 alumnos (10 niños y 10 niñas) del municipio.

La clase se caracteriza por ser muy homogénea respecto a las características de los niños. En esta aula no hay ACNEES y tan solo hay 3 niños de ascendencia marroquí pero ellos han nacido en España, por lo que no presentan ningún tipo de dificultad con la lengua ni otros posibles problemas de adaptación.

La asistencia a clase es normal, con muy pocos casos de absentismo escolar. Solamente hemos tenido el caso de una niña que ha tenido que ser hospitalizada por un problema de oídos y ha estado 2 semanas sin asistir a clase, por lo que tan solo se han recogido datos de los otros 19 sujetos para el estudio.

2.3.4. Variables e instrumentos de recogida de datos

Una vez se ha realizado una hipótesis sobre el estudio diseñado, se ha procedido a seleccionar las variables que nos llevarán a confirmar o reprobar ésta, tras el análisis de los resultados.

Las variables seleccionadas para este estudio son:

- **Tiempo de resistencia a comer la golosina:** Según los estudios bases de este experimento no hay mejor variable para medir la capacidad de un individuo a aplazar una recompensa que la de cronometrar el tiempo que aguanta en comer la golosina. El tiempo mínimo es 1 segundo y un máximo de 20 minutos.
- **Tiempo de la realización de las fichas:** esta variable nos sirve para medir la velocidad con la que los niños llevan a cabo las tareas de clase. Se ha medido cronometrando a los alumnos durante la realización de 9 fichas a lo largo de dos meses. El tiempo medio resulta de dividir el sumatorio del tiempo que cada niño ha utilizado en realizar las fichas entre el número de fichas realizadas.
- **Llamadas de atención durante la realización de las fichas:** Nos sirve como muestra de la concentración que tiene un alumno a la hora de trabajar en el aula. Se han apuntado cada vez que el niño ha sido advertido por su maestra por no realizar correctamente la ficha, y/o por distraerse no llevando a cabo el trabajo propuesto. Se han sumado el número total de llamadas de atención durante la realización de las nueve fichas propuestas.

- **Fichas con resultado óptimo:** Esta variable busca ser reflejo de la capacidad académica del niño. Los resultados que puede obtener un niño en la realización de una ficha es bien, regular y mal. Para medir esta variable se han sumado el número de fichas bien hechas y se dividirá entre el total de fichas.
- **Sexo:** Esta variable se refiere al género del individuo sujeto de estudio: Hembra o varón.
- **Edad:** Se presupone que a mayor edad mayor madurez. Se ha medido esta variable en meses desde el nacimiento hasta la finalización de la recogida de datos (12/05/2014).
- **Hermanos mayores:** Los hermanos mayores son un claro modelo de conducta para niños de corta edad. Se ha recogido si los niños SÍ tienen hermanos mayores o NO.
- **Actividades extraescolares:** Las actividades extraescolares son un ejemplo de estructuración temporal en la vida de los niños ya que suponen una rutina en cuanto a horarios. Se ha apuntado si los niños SI tienen hermanos mayores o NO.

Para la toma de datos se han utilizado la técnica documental, con análisis de contenidos de las fuentes de información citadas, y la observación.

Han sido varios los instrumentos de los que me he ayudado para realizar la observación. Para medir el tiempo que los niños aguantan la tentación de comer la golosina y el tiempo de realización de las fichas se ha utilizado un cronometro. Para poder observar y examinar de forma detallada las conductas y estrategias elegidas por los niños para evitar el impulso de comer el dulce, se ha grabado la prueba con ayuda de un teléfono móvil.

El resto de características personales de los niños se han recabado a través de los padres.

Como se puede observar en el ANEXO 1, todos los datos han sido recogidos en 4 tablas diferentes:

- Lista de control del tiempo de realización de las fichas en el aula.
- Lista de control del resultado de las diferentes fichas.
- Lista de control de llamadas de atención durante la realización de las fichas.
- Lista de control de las diferentes variables: Tiempo test golosina, tiempo medio realización de fichas, número de llamadas de atención, resultado medio de las fichas, sexo, edad, hermanos mayores y actividades extraescolares.

2.3.5. Análisis de datos

Una vez recogida la información a través de las técnicas descritas se ha llevado a cabo la fase de análisis de datos. En primer lugar, se hace una clasificación de los datos referentes a cada variable de forma manejable para su interpretación.

Tras una revisión minuciosa, se ha depurado la información detectando y eliminando errores que puedan llevar a confusión y contaminar el estudio.

A través del software de estadística *SPSS* se han realizado tablas de contingencia, que explicaré más adelante, para registrar y analizar las relaciones entre el tiempo de resistencia a comer la golosina con cada una de las otras variables arriba expuestas.

Con el software Microsoft Excel y la información obtenida en las tablas de contingencia se han realizado gráficos circulares y de barra que han ayudado a una mejor interpretación y posterior análisis de los datos.

2.4. RESULTADOS

Después de realizar a todos los niños el test de la golosina se observa que un mayor número de niños no es capaz de aplazar la recompensa.

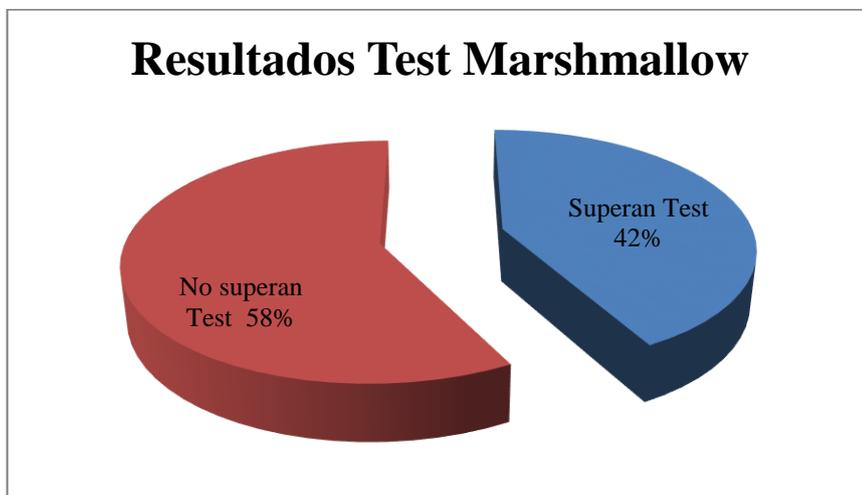


Figura 1. Porcentaje del total de alumnos sujetos al estudio que superan el test de la golosina.

A continuación se muestran los resultados obtenidos a través de tablas de contingencia utilizadas para establecer en que porcentaje se relacionan la capacidad de aplazar la recompensa de los individuos y el tiempo de realización de las fichas, las llamadas de atención, el resultado de las fichas, el sexo, la edad, tener o no hermanos y realización o no de actividades.

Para observar la correlación entre capacidad de los niños a aplazar la recompensa con el resto de variables se han creado dos grupos en función del tiempo que aguantaron en comer la golosina:

- PASA EL TEST: Aguanta los veinte minutos sin comer la golosina.
- NO PASA EL TEST: Come la golosina antes de los 20 minutos.

2.4.1. Valorar la influencia de la velocidad de trabajo en el aula en el autocontrol de los niños.

La tabla de contingencia 1 (ANEXO II) recoge la distribución de la muestra en función del tiempo de realización de las fichas de aula y el test de la golosina. En este caso hemos utilizado el tiempo medio de realización de las fichas, 13,06 minutos, y hemos creado dos grupos donde se han adjuntado a los individuos en función de si están por debajo o encima de la media (tiempo personal medio de realización de fichas).

Se ha decidido omitir los tiempos recogidos en la ficha del día 26/03/2014 ya que ésta supuso un gran esfuerzo para los niños y les llevó hasta 35 minutos más que la media. A parte de eso no todos los niños la llevaron a cabo por lo que desvirtuaría el resultado del estudio.

Del total de los niños que llevaron a cabo el test, el 47,37% tiene un tiempo medio de realización de las fichas por debajo de la media frente al 52,63% restante.

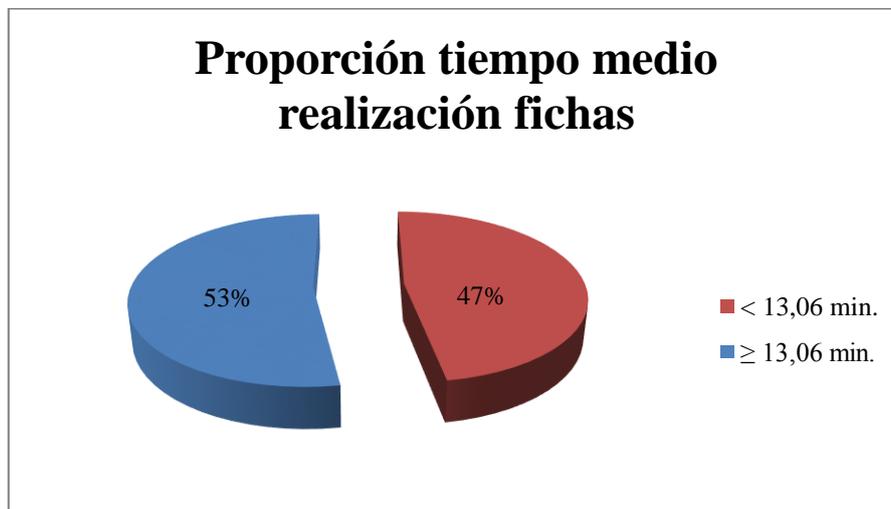


Figura 2. Proporción tiempo medio de realización de fichas respecto a la totalidad de individuos.

De los niños con tiempos promedios menores a la media de realización de fichas un 55,56% no ha superado el test frente al 44,44% restante que sí lo ha superado.

El 60% de los niños con tiempos mayores a la media no han superado el test frente al 40% restante que si lo ha conseguido.

El 50% de los niños que superan el test tienen tiempos superiores a la media en la realización de las fichas por lo que el otro 50% están por debajo de la media.

De los niños que no han superado el test, un 54,55% pertenece a los individuos que tienen tiempos superiores en la realización de fichas de clase frente al 45,45 que están por debajo de la media.

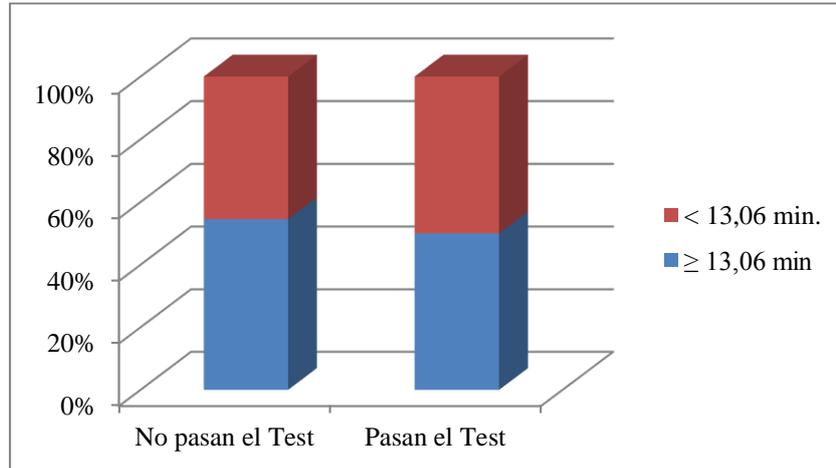


Figura 3. Comparativa del test de la golosina en función tiempo de realización de fichas.

2.4.2. Determinar la relación entre la desviación de la atención en el trabajo y el autocontrol de los pequeños.

La tabla de contingencia 2 (ANEXO II) recoge la distribución de la muestra en función de la media entre el número de llamadas de atención recibidas durante la realización de las fichas y el test. 2,47 es el promedio de llamadas de atención recibidas por cada individuo durante la realización de las fichas.

El 26% de los niños que han realizado el test presentan más llamadas de atención que la media frente al 73,68% restante.

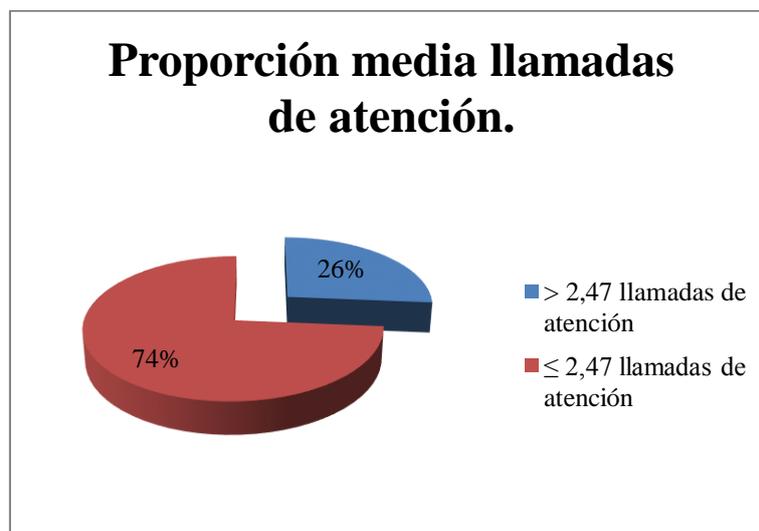


Figura 4. Proporción de media de llamadas de atención respecto a la totalidad de individuos.

De los niños con mayor número de llamadas de atención un 60% no ha superado el test frente al 40%, perteneciente a dicho grupo, que sí lo ha superado.

Los niños con menos llamadas de atención superan en un 42,86% de las veces la prueba frente al 57,14% que no lo hace.

De los individuos que superan la prueba el 25% pertenece al grupo que más llamadas de atención tiene mientras que el 75% restante pertenece al grupo con menos llamadas de atención.

Si observamos que niños no han superado el test, vemos que 27,27% pertenece al grupo con mayor número de llamadas de atención frente al 72,73% perteneciente al grupo contrario.

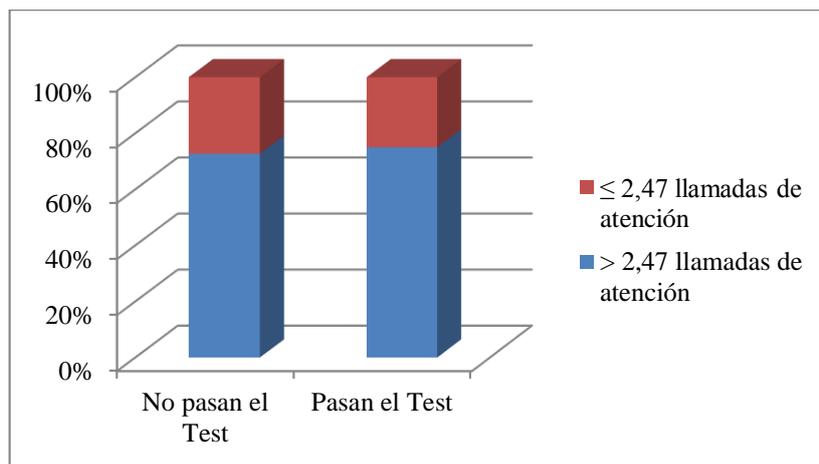


Figura 5. Comparativa del test de la golosina en función de las llamadas de atención.

2.4.3. Especificar la relación entre los resultados de los trabajos de los niños y el autocontrol de los mismos.

La tabla de contingencia 3 (ANEXO II) nos muestra la distribución de la muestra en función del resultado obtenido en las fichas y el test de la golosina. Para obtener la puntuación media de las fichas sólo se han tenido en cuenta las que habían obtenido un BIEN como resultado. La puntuación media total es 0,88.

El 47,37% de los niños que han realizado el test se encuentran por debajo de la media en la puntuación de las fichas frente al 52,63% que lo supera.

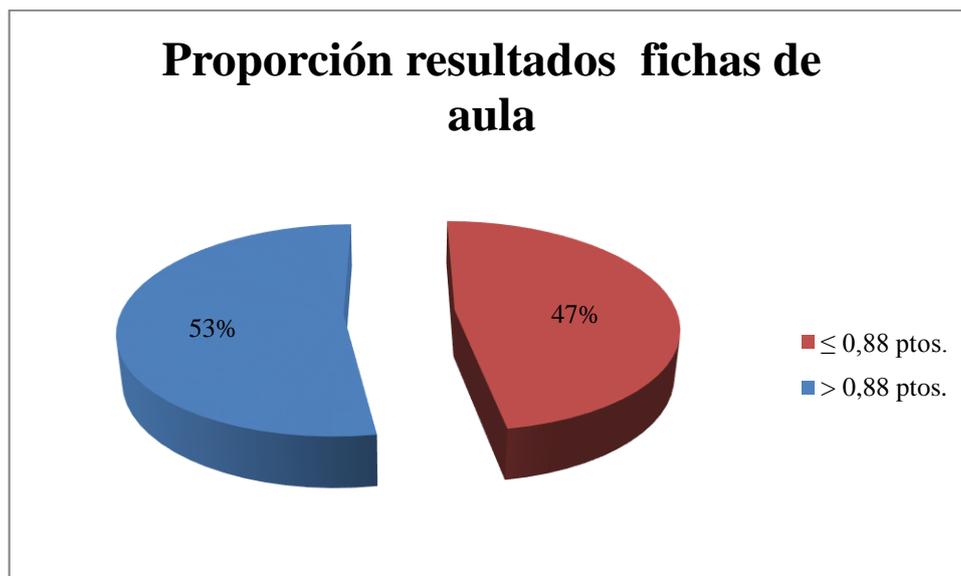


Figura 6. Proporción media de puntuación en las fichas de aula respecto al número de individuos.

Los niños con mejores resultados han superado y fallado en el test de la golosina el 50% de las veces.

Los que han presentado peores resultados un 63,67% de las veces no han fracasado en el test y sólo el 33,33% de las veces lo han superado.

De los individuos que superan el test un 37,50% pertenece al grupo con peor puntuación en las fichas y un 62,5% al de mejores resultados.

Los niños que no han superado la prueba tienen una proporción de 54,55%-45,45%, por debajo de la media y encima respectivamente.

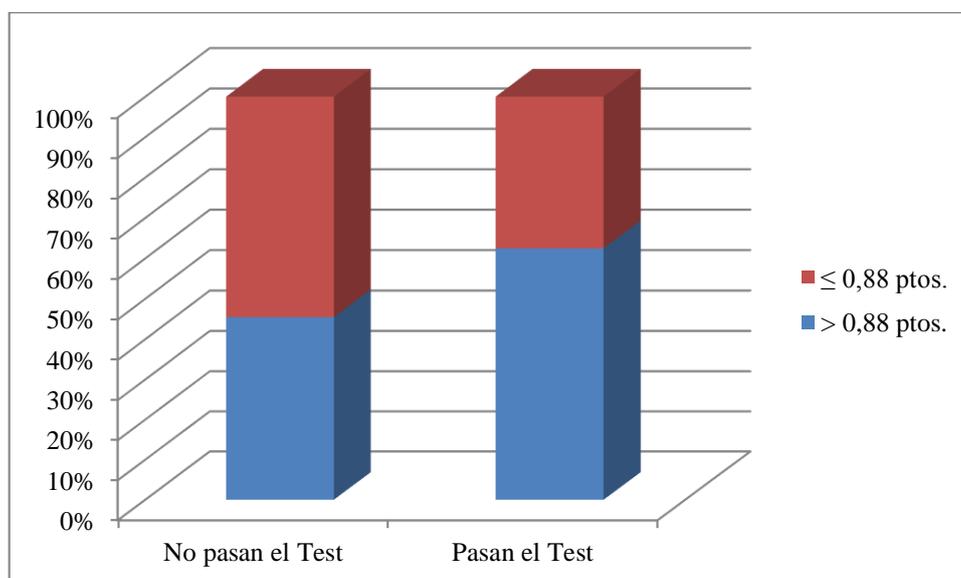


Figura 7. Comparativa del test de la golosina en función de la puntuación media.

2.4.4. Identificar si el género está relacionado con el autocontrol.

En la siguiente tabla se expone la relación entre el sexo de los individuos y su resultado en el test de la golosina.

De los diecinueve sujetos que han formado parte de la muestra para el estudio son el 52,63% niños y el 47,37% niñas.

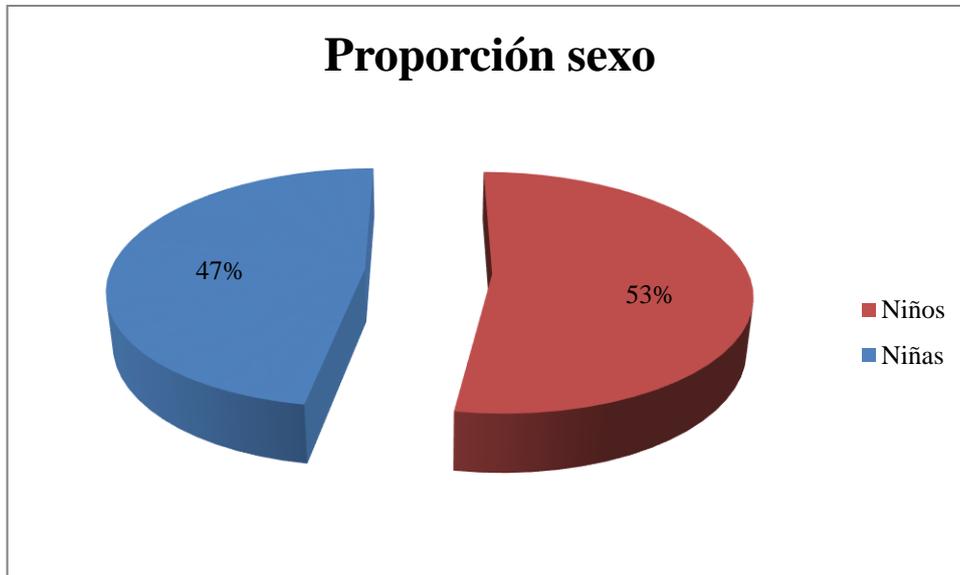


Figura 8. Proporción de niños y niñas sujetos a estudio.

Los niños han pasado aguantado la tentación de comer la golosina el 40% de las veces y han fracasado un 60%.

Las niñas que han superado la prueba suman el 44,44% frente al 55,56% que no lo hizo.

El número de niños y niñas que han superado el test es idéntico.

Los niños no han superado el test un 54,55% de las veces frente el 45,45% de niñas que no lo han logrado tampoco ($\chi^2 = .04, p = .85$).

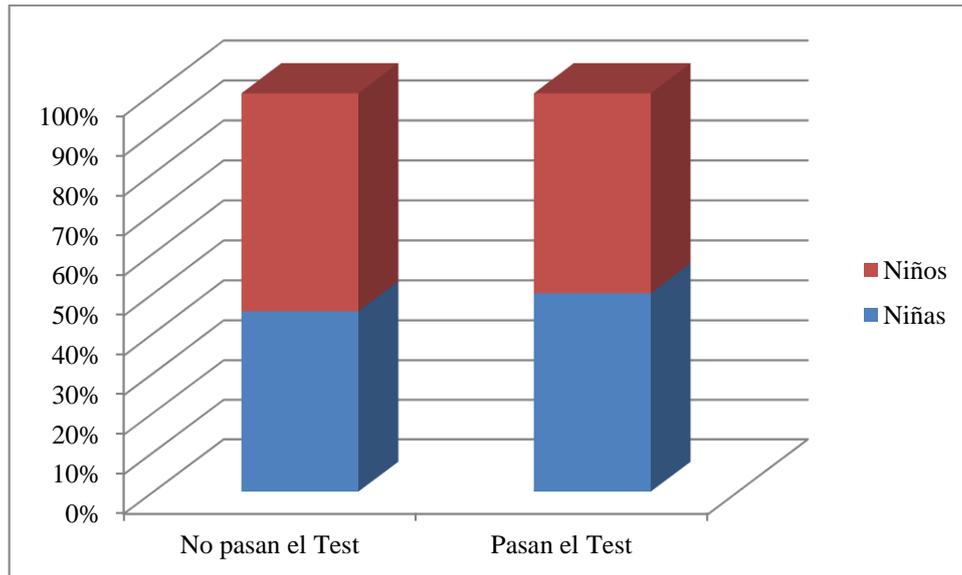


Figura 9. Comparativa del test de la golosina en función del sexo del individuo.

2.4.5. Decretar si la edad de los niños influye en el autocontrol de los mismos.

La tabla de contingencia 5 (ANEXO II) mide la distribución de la muestra en función de la edad media de los niños que han realizado el test con el Test Marshmallow. La edad media de los alumnos del aula es de 47,11 meses.

El 47,37% de los niños del aula se encuentran por debajo de la media de edad frente al 52,63% que están por encima.

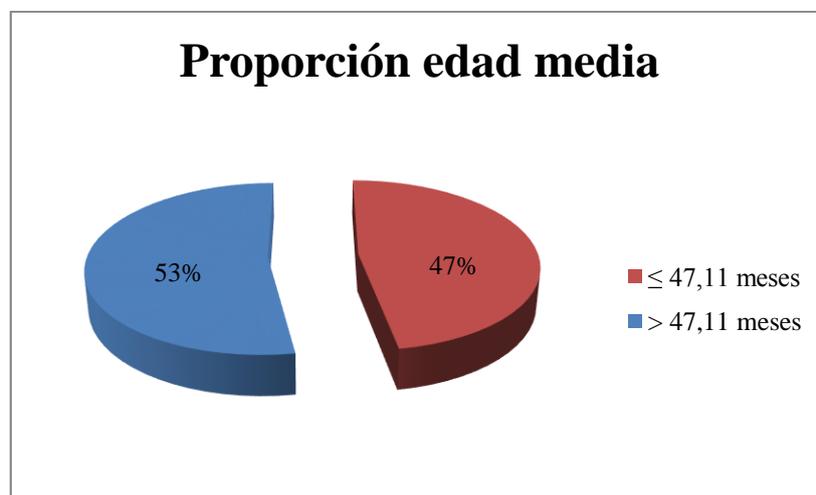


Figura 10. Proporción edad de los individuos sujetos al estudio.

Los niños más pequeños han pasado el test el 22,22% de las veces y no lo han superado en el 77,78% de las ocasiones.

Los niños más mayores han superado el test 60% de las ocasiones mientras que no lo han hecho el 40% de éstas.

Vemos que de los individuos que han superado el test el 25% de los individuos pertenecen al grupo de niños más pequeños y un 75% a los más adultos.

Los niños que no han superado el test son en un 63,64% los pertenecientes al grupo por debajo de la media de edad mientras que el 36,36% restante es del grupo de los que están por encima.

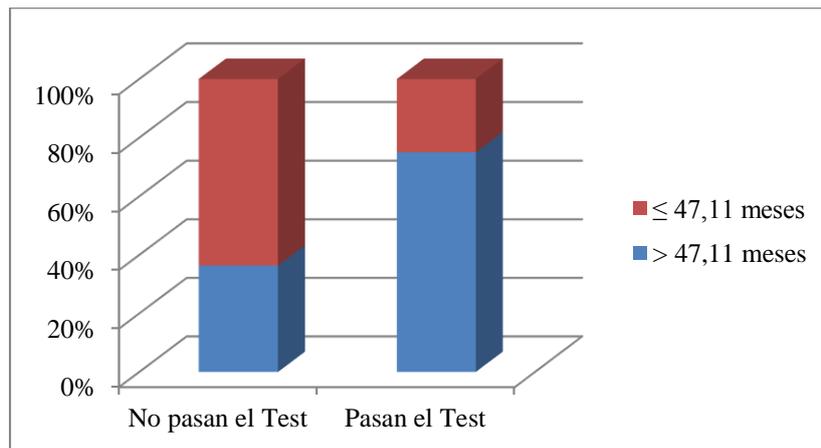


Figura 11. Comparativa del test de la golosina en función de la edad de los individuos.

2.4.6. Analizar si el hecho de tener hermanos mayores está relacionado con el autocontrol.

En la tabla 6 de contingencia (ANEXO II) encontramos la relación entre los niños que tienen o no hermanos mayores y los resultados de la realización del test de la golosina.

EL 47,37% de los niños que han realizado el test tienen hermanos mayores frente al 52,63% que no los tienen.

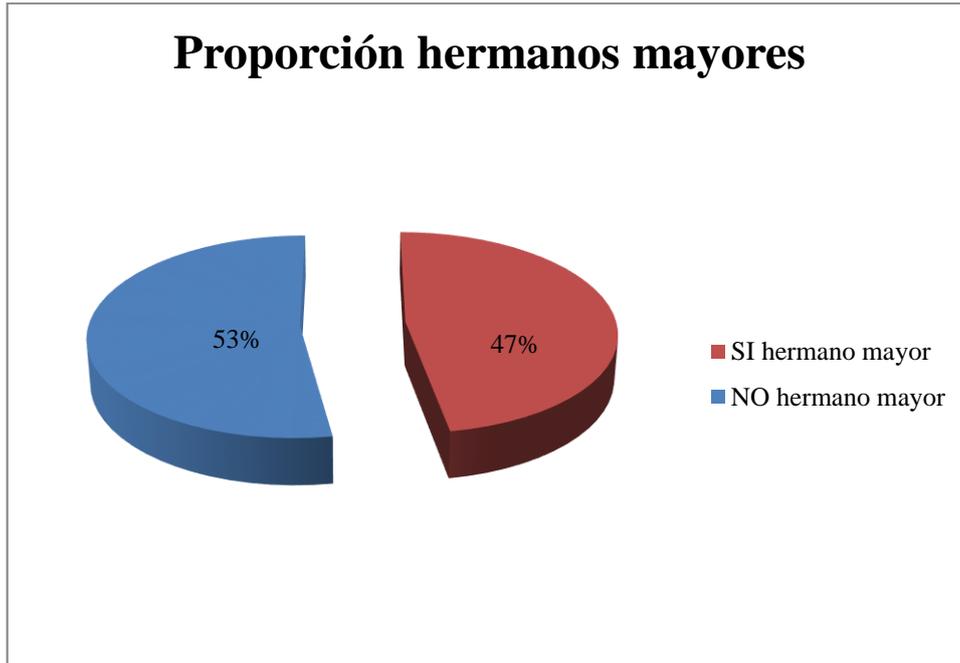


Figura 12. Proporción de sujetos con y sin hermanos mayores.

Los niños con hermanos mayores han superado el test el 55,56% de las veces frente al 44,44% que no lo ha pasado.

Los niños que carecen de hermanos mayores han superado en el 30% de ocasiones el test mientras que el 70% no lo ha hecho.

Los niños que sí han superado el test tienen hermanos mayores en un 62,5% de ocasiones y carecen de ellos el 37,5% de las veces.

Los individuos que no superan el test son un 63,64% de las veces niños que carecen de hermanos mayores mientras que el 36,36% sí los tienen ($\chi^2 = 1.3, p = .27$).

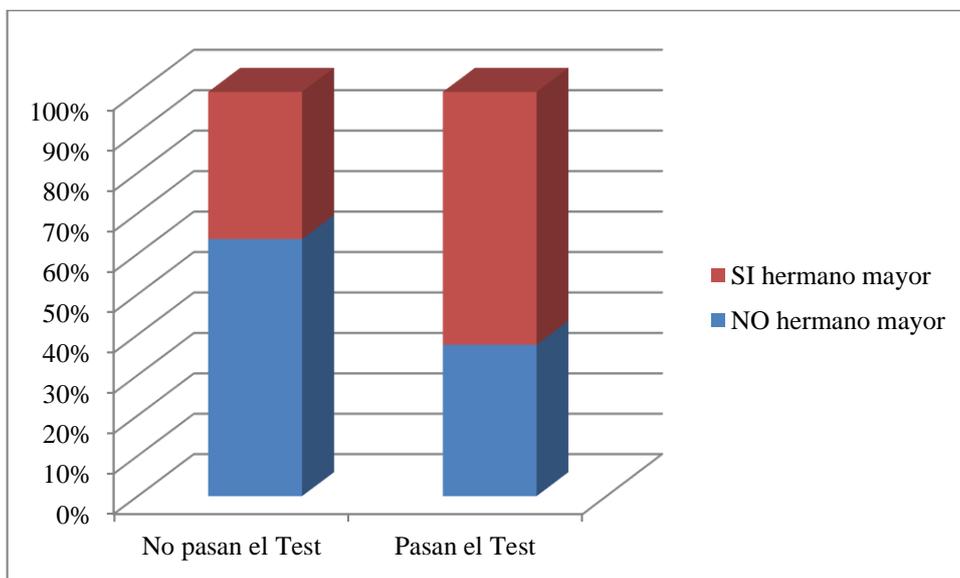


Figura 13. Comparativa del test de la golosina en función de los individuos con y sin hermanos.

2.4.7. Determinar la relación entre la estructuración temporal de los niños y el autocontrol.

En la tabla de contingencia 7 (ANEXO II) se presenta la correlación de entre los niños que van o no a actividades extraescolares y el Test Marshmallow.

En la tabla vemos que el porcentaje de niños que va a actividades es del 31,58% frente al 68,42% que no realizan ninguna actividad fuera del colegio.



Figura 14. Proporción de sujetos que realizan actividades extraescolares.

Los niños que realizan actividades fuera del colegio han superado el test en el 33,33% de las ocasiones frente al 66,67% de las veces que han fracasado.

Los niños que no realizan extraescolares han pasado el test un 46,15% de las veces mientras que un 53,64% de las veces no han sido capaces de resistir la tentación.

Los niños que han superado el test son en un 25% las veces niños que acuden a actividades extraescolares frente a un 75% de los que no asisten a éstas.

El 36,36% de los niños que no superan el test son niños que sí realizan actividades extraescolares mientras que el 63,64% no.

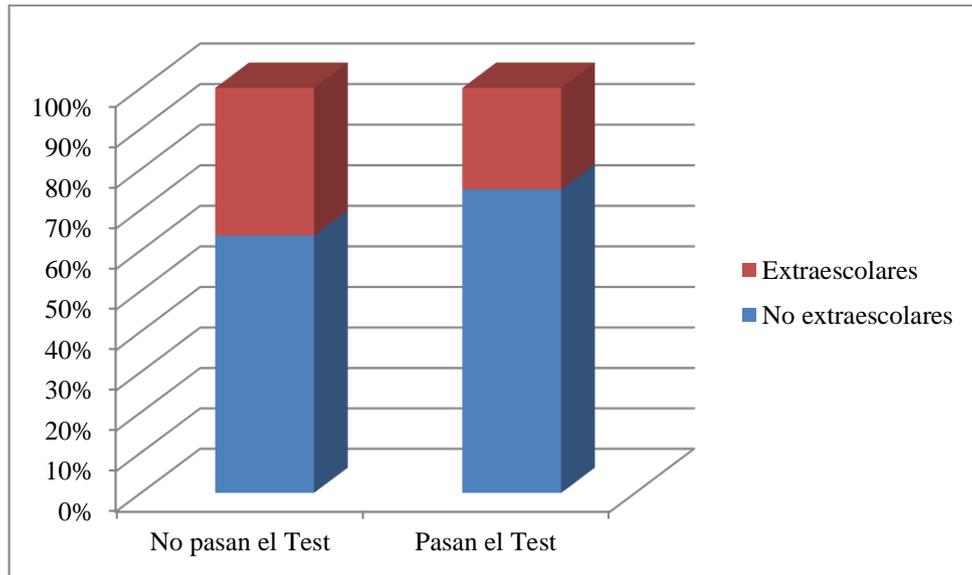


Figura 15. Comparativa del test de la golosina en función de la realización o no de act. extraescolares

2.4.8. Porcentaje de relación de autorregulación emocional y las características personales.

Resumiendo los datos hasta ahora comentados, se pueden perfilar las características del niño o niña con mayor autocontrol. Aunque siempre debemos tener en cuenta que hay que tomar estos datos con cautela puesto que no hemos encontrado relaciones significativas.

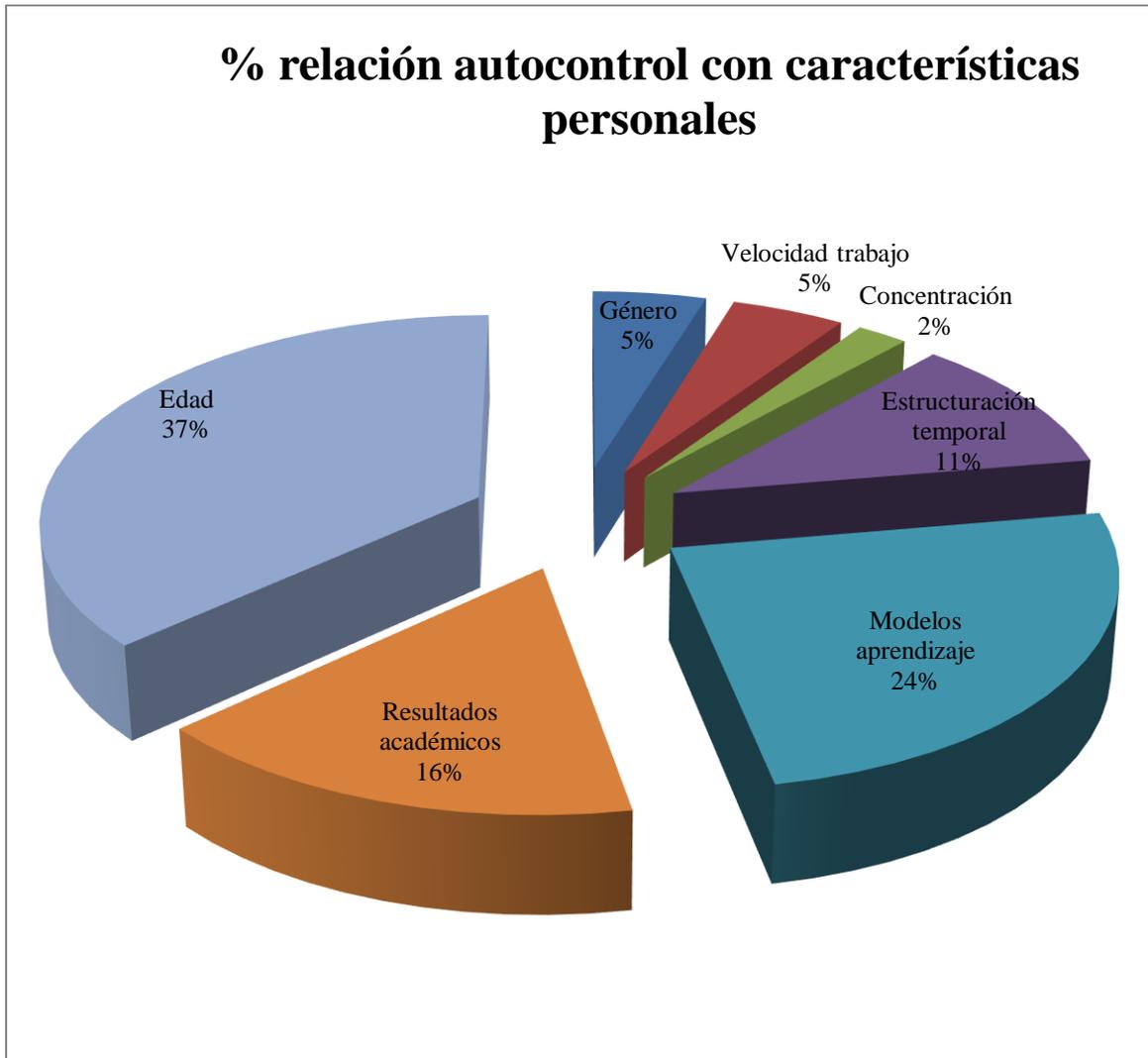


Figura 16. Porcentaje de relación entre las características personales elegidas para el estudio y el autocontrol.

2.5. DISCUSIÓN

Debemos comentar que no se han encontrado relaciones significativas, por lo que entendemos que son resultados exploratorios.

Para determinar la fiabilidad de los resultados, obtenidos tras el estudio de los datos que nos aportan las tablas de contingencia, se debe hacer una escrupulosa reflexión sobre cada uno de los factores ha podido afectar en éstos.

En cuanto a los resultados que relacionan el tiempo medio de realización de las fichas con el test de la golosina, se puede observar que el número de individuos que compone cada uno de los grupos (mayor y menor que la media) es muy similar.

Parece ser que los niños que realizan más rápido las fichas presentan menos dificultades para aplazar la recompensa. Esto confirmaría la hipótesis planteada al respecto, si no fuera porque los porcentajes de los niños que pasan o no el test en función del tiempo de realización de fichas es muy similar. Si la muestra tomada hubiera sido mucho mayor podríamos hablar de que estos porcentajes muestran fielmente la realidad pero debido al número reducido de individuos sobre los que se ha realizado el test no podemos hacerlo.

En relación con la desviación de la atención en el trabajo de clase en la tabla de contingencia 2 observamos un problema que hace que los resultados no sean muy significativos. El número de niños que tiene más llamadas de atención es casi tres veces menor que el de los niños que tienen un número un menor de llamadas. Esto se debe a que la mayoría de llamadas de atención se reparten principalmente entre cinco niños, como podemos observar en la tabla de registro de llamadas de atención, en el ANEXO 1. Debido a esto, a que la diferencia entre los niños que pasan el test y los que no es poco significativa, y nuevamente al bajo muestreo, los datos no pueden ser considerados muy fiables.

En cuanto a los resultados del trabajo de los niños se refiere, el porcentaje de niños con puntuación en las fichas por encima y debajo de la media es muy similar, beneficiando a la fiabilidad de los resultados obtenidos.

La diferencia entre los niños que han pasado el test y los que no lo han hecho en relación de la puntuación media de las fichas, marca una diferencia más significativa que en los apartados anteriores. Esto se hace más notable cuando observamos específicamente que los niños con menor puntuación fallan el test el 66,7% de las veces. Podemos dar como confirmada la hipótesis.

En relación al género la proporción es lo más equitativa posible dentro de la muestra tomada por lo que los resultados obtenidos se presuponen fiables. Los datos nos indican que el sexo no parece influir apenas en la capacidad de los niños de aguantar sin comer la golosina. De nuevo se confirma la hipótesis.

En cuanto a la edad la proporción entre los niños mayores y menores a la media de la muestra es casi equitativa, al igual que en el caso del género.

Existe una diferencia muy significativa al comparar el porcentaje de niños que superan o no el test en cada una de las franjas de edad marcadas. Parece existir una clara influencia de la edad

de los individuos y la capacidad de aplazar la recompensa. Podemos dar por confirmada la hipótesis planteada en este caso.

En relación a tener o no hermanos mayores que sirvan de modelos nuevamente se parte de un porcentaje casi idéntico.

Una vez analizados los datos referentes a la influencia de si existe o no relación entre tener o no como modelos de conducta a los hermanos mayores y la capacidad de retrasar la recompensa, vemos que se confirma la hipótesis planteada ya que los niños que han pasado el test tienen hermanos en un porcentaje bastante mayor que el de los niños que carecen de ellos.

En el caso de la realización de actividades extraescolares sucede algo similar que en el caso de las llamadas de atención; la mayoría de alumnos no asisten a actividades fuera del colegio. Esto hace que los resultados recogidos no sean muy significativos por el bajo número de individuos que han sido analizados. Con una muestra mayor podríamos pensar que los resultados nos muestran una porción de la realidad, pero al no ser así no podemos establecer una relación directa.

Si omitiéramos el asunto de la baja muestra y la desproporción entre los alumnos que acuden a actividades extraescolares y los que no, la hipótesis quedaría descartada ya que según los resultados parece que tener una mayor estructuración del tiempo es negativo para la capacidad de aplazar la gratificación.

2.6. CONCLUSIONES

La conclusión principal a la que se llega tras analizar los resultados es que sí parece existir relación entre las características personales de los niños del primer curso del segundo ciclo de educación infantil y su capacidad de autorregulación emocional.

Las características personales que se ven estrechamente relacionadas con el autocontrol son:

- La edad del individuo.
- Los resultados académicos.
- El tener o no como modelos de conducta hermanos mayores.

La edad y el tener hermanos mayores es algo en lo que como maestros no podemos intervenir pero sí podemos ayudar a desarrollar la autorregulación del niño si fomentamos el aprendizaje cooperativo en el que los niños puedan observar modelos de conducta entre sus iguales. En este

caso no se deben crear agrupaciones aleatorias sino que debe ser estudiadas minuciosamente para el beneficio de los alumnos.

Las competencias emocionales y las características de los individuos no actúan de forma independiente sino que se retroalimentan entre sí, por lo que si en clase promovemos una educación emocional y cooperativa los resultados en las actividades de aula, que también son un claro indicativo del autocontrol infantil, se incrementarán notablemente.

A pesar de las limitaciones de este estudio, podemos concluir que merece la pena trabajar la autorregulación desde la Educación Infantil y también se deben dirigir más esfuerzos a seguir investigando en esta línea y diseñar intervenciones para mejorar este aspecto de la inteligencia emocional para el ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayuntamiento de El Espinar (2014). *Bienvenido al municipio de El Espinar*. Recuperado de <http://www.elespinar.es/>

Balsera, F. J. y Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: Dinsic.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R., (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21 (1), 7-43 Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>

Bisquerra, R. (coord.); Punset, E., Mora, E., García Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia*. Cuadernos Faros, 6. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Bisquerra, R. (2014). *El modelo de Goleman: Inteligencia Emocional*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/modelo-de-goleman.html>

Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Real Decreto-Ley 122/2007, de 27 de diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 02 de enero de 2008.

Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI (1998). *Informe Delors de la Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional. Un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*. Revista de la Facultad de Educación-UNED, 5, 77-95. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:EducacionXXI-2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7&dsID=Documento.pdf>

Gallego, D.J., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Guillén, J. C. (2012). Aplazamiento de la recompensa y aprendizaje emocional. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*, 4 abril. Recuperado de <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/inteligencia-emocional/>.

Guillén, J. C. (2013). Educación emocional y social. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*, 1 marzo. Recuperado de <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/tag/inteligencia-emocional/>

Guillén, J. C. (2014). Autocontrol: un camino directo hacia el bienestar. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica*, 3 marzo. Recuperado de <http://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/03/03/autocontrol-un-camino-directo-hacia-el-bienestar/>

Junta de Castilla y León. (2013). *CEIP Arcipreste de Hita. El Espinar*. Recuperado de <http://ceiparciprestedehita.centros.educa.jcyl.es>

Kidd C., Palmeri, H. y Aslin, R. N. (2013). Rational snacking: Young children's decision-making on the marshmallow task is moderated by beliefs about environmental reliability. *Cognition* 126 (1), 109-114. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23063236>

Marina, J. A. (2000). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Plaza & Janés.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Nígel, D., Robert J., Harrington, H., Poulton, R., Houts, R., Roberts, P., Ross, S., Sears, M. R., Murray Thomson, W. y Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 24 de enero. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3041102/>

Punset, E. (2009). Cómo pronosticar el futuro de un niño usando caramelos, *EduardPunset*, 31 de mayo. Recuperado de <http://www.eduardpunset.es/200/general/como-pronosticar-el-futuro-de-un-nino-usando-caramelos>

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. *Laboratory Publications on Emotional Intelligence*, 9, [185-211](#). Recuperado de: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf

Punset, E. (2009). Ser feliz es cuestión de voluntad. *Redes*, 21 de junio. Recuperado de: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-ser-feliz-cuestion-voluntad/529636/>

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.

Vivas, M., Gallego, D. J. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

ANEXO II

| TIEMPO DE REALIZACIÓN DE LAS FICHAS DE AULA (MINUTOS) | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Sujeto | 24/03 | 26/03 | 31/03 | 01/04 | 03/04 | 09/04 | 24/04 | 29/04 | 12/05 |
| Niño 1 | 6'40" | 13'20" | 9'45" | 3'08" | 6'55" | 11'45" | 09'24" | 6'25" | 7'00" |
| Niño 2 | 18'42" | 27'20" | 11'05" | 9'00" | 8'55" | 12'10" | 18'03" | 12'31" | 25'18" |
| Niña 3 | 7'42" | 27'10" | 11'17" | 8'38" | 7'11" | 15'35" | 11'15" | 18'17" | 24'12" |
| Niña 4 | 7'40" | 25'50" | | 5'11" | 8'15" | 12'18" | 19'20" | 13'13" | 14'29" |
| Niño 5 | 15'20" | 11'23" | 11'00" | 9'00" | 7'01" | 11'50" | 13'56" | 10'12" | 6'52" |
| Niño 6 | 6'40" | 36'41" | 13'03" | 7'00" | | 19'58" | 19'50" | | 14'22" |
| Niño 7 | 14'32" | 38'28" | 13'56" | 11'07" | 13'50" | 16'30" | 17'32" | 10'40" | 20'20" |
| Niño 8 | 19'06" | 38'23" | 12'10" | 9'37" | 14'28" | 16'54" | 15'32" | 11'51" | 19'24" |
| Niño 9 | 12'25" | 20'18" | 9'51" | 6'58" | 14'19" | 15'38" | 16'00" | 13'11" | |
| Niña 10 | 9'20" | 17'50" | 12'12" | 7'55" | 11'51" | 13'46" | 22'43" | 10'10" | 14'44" |
| Niña 11 | 13'41" | | 14'11" | 7'17" | 7'15" | 13'09" | 14'37" | 10'15" | 9'05" |
| Niña 12 | 13'00" | 38'17" | 14'17" | 11'38" | 12'41" | 12'55" | 23'14" | 11'10" | 12'45" |
| Niño 13 | 10'52" | 29'13" | 11'35" | 5'35" | 8'47" | 13'55" | 24'12" | 17'36" | 16'28" |
| Niño 14 | 13'28" | 31'08" | 14'07" | 12'37" | 13'18" | 14'05" | 24'20" | 18'00" | 27'10" |
| Niña 15 | 10'05" | 11'29" | 11'48" | 6'00" | 10'33" | 15'00" | 14'54" | | 10'41" |
| Niño 16 | 10'37" | 37'01" | 11'09" | 5'50" | 12'15" | 15'56" | 25'20" | 14'30" | 15'10" |
| Niño 17 | 13'41" | 18'51" | 11'53" | 8'00" | 12'00" | 17'01" | 17'11" | 15'30" | |
| Niña 18 | 12'10" | 29'00" | 11'50" | 5'00" | 11'13" | 16'58" | 12'32" | 12'07" | 17'55" |
| Niña 19 | 11'11" | 38'00" | 13'00" | 8'35" | 17'00" | 17'13" | 19'14" | 10'25" | 12'35" |

Lista de control de tiempo de fichas.

| RESULTADO DE LAS FICHAS DE AULA (BIEN, MAL O REGULAR) | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Sujeto | 24/03 | 26/03 | 31/03 | 01/04 | 03/04 | 09/04 | 24/04 | 29/04 | 12/05 |
| Niño 1 | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Niño 2 | B | R | B | B | B | B | B | B | R |
| Niña 3 | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Niña 4 | B | B | | B | B | B | B | B | R |
| Niño 5 | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Niño 6 | B | B | B | B | | R | B | | B |
| Niño 7 | R | R | B | B | B | B | R | B | B |
| Niño 8 | R | R | B | B | R | B | B | B | B |
| Niño 9 | B | R | B | R | R | B | B | R | |
| Niña 10 | B | B | B | B | B | B | | B | B |
| Niña 11 | B | | B | B | B | B | B | B | B |
| Niña 12 | B | R | B | B | B | B | B | B | B |
| Niño 13 | B | R | B | B | B | B | R | R | R |
| Niño 14 | B | R | R | B | R | B | B | B | R |
| Niña 15 | B | B | B | B | B | B | B | | B |
| Niño 16 | R | R | B | B | B | B | M | B | B |
| Niño 17 | B | B | B | B | B | B | B | B | |
| Niña 18 | B | B | B | B | B | B | B | B | B |
| Niña 19 | B | R | B | B | B | B | B | B | B |

Lista de control resultado de las fichas.

| Nº DE LLAMADAS DE ATENCIÓN DURANTE LA REALIZACIÓN DE FICHAS | | | | | | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Sujeto | 24/03 | 26/03 | 31/03 | 01/04 | 03/04 | 09/04 | 24/04 | 29/04 | 12/05 |
| Niño 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Niño 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | | 0 |
| Niña 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 |
| Niña 4 | 0 | 1 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Niño 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Niño 6 | 1 | 2 | 0 | 0 | | 2 | 0 | | 1 |
| Niño 7 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Niño 8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Niño 9 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| Niña 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| Niña 11 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Niña 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Niño 13 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| Niño 14 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 3 |
| Niña 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| Niño 16 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Niño 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Niña 18 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Niña 19 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Lista de control de llamadas de atención.

| SUMATORIO DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES | | | | | | | | |
|---|------------------|-------------|-------------------|----------------|------|------|------------------|----------------|
| Sujeto | Tpo. Marshmallow | Tpo. Fichas | Llamadas atención | Result. fichas | Sexo | Edad | Hermanos mayores | Extraescolares |
| Niño 1 | 20 | 7,7 | 0 | 1 | V | 52 | Si | Si |
| Niño 2 | 0,5 | 18,2 | 2 | 0,88 | V | 48 | No | No |
| Niña 3 | 20 | 13 | 5 | 1 | M | 43 | No | No |
| Niña 4 | 20 | 10,9 | 1 | 0,85 | M | 49 | Si | No |
| Niño 5 | 20 | 8,11 | 0 | 1 | V | 51 | No | Si |
| Niño 6 | 20 | 14,7 | 6 | 0,83 | V | 50 | Si | Si |
| Niño 7 | 0,5 | 15,4 | 7 | 0,63 | V | 42 | No | No |
| Niño 8 | 20 | 13,9 | 2 | 0,75 | M | 48 | Si | No |
| Niño 9 | 0,5 | 11,1 | 1 | 0,71 | V | 45 | No | No |
| Niña 10 | 17,2 | 12,8 | 0 | 1 | M | 43 | No | No |
| Niña 11 | 0,5 | 11,2 | 0 | 1 | M | 52 | Si | Si |
| Niña 12 | 20 | 15,4 | 1 | 1 | M | 45 | No | No |
| Niño 13 | 0,5 | 13,7 | 9 | 0,63 | V | 47 | Si | No |
| Niño 14 | 0,5 | 17,1 | 10 | 0,63 | V | 44 | Si | Si |
| Niña 15 | 0,5 | 11,35 | 0 | 1 | M | 47 | No | Si |
| Niño 16 | 0,5 | 13,9 | 2 | 0,85 | V | 50 | No | Si |
| Niño 17 | 20 | 13,6 | 0 | 1 | V | 50 | Si | No |
| Niña 18 | 18 | 12,5 | 0 | 1 | M | 43 | No | No |
| Niña 19 | 0,5 | 13,7 | 1 | 1 | M | 49 | Si | No |

Lista de control del total de variables.

ANEXO II

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * TIEMPO MEDIO FICHAS | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|---------------------|--------------|---------|
| | | | Tiempo medio fichas | | Total |
| | | | < 13,06 min. | ≥ 13,06 min. | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 5 | 6 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 45,45% | 54,55% | 100,00% |
| | | % dentro de TIEMPO FICHAS | 55,56% | 60,00% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 4 | 4 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 50,00% | 50,00% | 100,00% |
| | | % dentro de TIEMPO FICHAS | 44,44% | 40,00% | 42,11% |
| Total | Recuento | | 9 | 10 | 19 |
| | % dentro de PASA O NO TEST | | 47,37% | 52,63% | 100,00% |
| | % dentro de TIEMPO FICHAS | | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 1: Test de la golosina y tiempo medio de realización de fichas.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * LLAMADAS DE ATENCIÓN | | | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------|
| | | | Llamadas de atención | | Total |
| | | | > 2,47 llamadas de atención | ≤ 2,47 llamadas de atención | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 3 | 8 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 27,27% | 72,73% | 100,00% |
| | | % dentro de LLAMADAS ATENCIÓN | 60,00% | 57,14% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 2 | 6 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 25,00% | 75,00% | 100,00% |
| | | % dentro de LLAMADAS ATENCIÓN | 40,00% | 42,86% | 42,11% |
| Total | Recuento | | 5 | 14 | 19 |
| | % dentro de PASA O NO TEST | | 26,32% | 73,68% | 100,00% |
| | % dentro de LLAMADAS ATENCIÓN | | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 2: Test de la golosina y llamadas de atención.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST *RESULTADO FICHAS AULA | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|--------------------|-------------|---------|
| | | | Realización Fichas | | Total |
| | | | ≤ 0,88 pts. | > 0,88 pts. | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 6 | 5 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 54,55% | 45,45% | 100,00% |
| | | % dentro de RESULTADO | 66,67% | 50,00% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 3 | 5 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 37,50% | 62,50% | 100,00% |
| | | % dentro de RESULTADO | 33,33% | 50,00% | 42,11% |
| Total | Recuento | | 9 | 10 | 19 |
| | % dentro de PASA O NO TEST | | 47,37% | 52,63% | 100,00% |
| | % dentro de RESULTADO | | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 3: Test de la golosina y resultado de las fichas.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * SEXO | | | | | |
|---|-----------------|----------------------------|---------|---------|---------|
| | | | Sexo | | Total |
| | | | Niños | Niñas | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 6 | 5 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 54,55% | 45,45% | 100,00% |
| | | % dentro de SEXO | 60,00% | 55,56% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 4 | 4 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 50,00% | 50,00% | 100,00% |
| | | % dentro de SEXO | 40,00% | 44,44% | 42,11% |
| | Total | Recuento | 10 | 9 | 19 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 52,63% | 47,37% | 100,00% |
| | | % dentro de SEXO | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 4: Test de la golosina y género.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * EDAD MEDIA | | | | | |
|---|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|--------------------|---------|
| | | | EDAD MEDIA | | Total |
| | | | $\leq 47,11$ meses | $> 47,11$ meses | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 7 | 4 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 63,64% | 36,36% | 100,00% |
| | | % dentro de EDADMITAD | 77,78% | 40,00% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 2 | 6 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 25,00% | 75,00% | 100,00% |
| | | % dentro de EDADMITAD | 22,22% | 60,00% | 42,11% |
| Total | Recuento | | 9 | 10 | 19 |
| | % dentro de PASA O NO TEST | | 47,37% | 52,63% | 100,00% |
| | % dentro de EDADMITAD | | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 5: Test de la golosina y edad media.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * HERMANOS MAYORES | | | | | |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------|------------------|---------|
| | | | Hermanos Mayores | | Total |
| | | | SI hermano mayor | NO hermano mayor | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 4 | 7 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 36,36% | 63,64% | 100,00% |
| | | % dentro de HERMANOS MAYORES | 44,44% | 70,00% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 5 | 3 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 62,50% | 37,50% | 100,00% |
| | | % dentro de HERMANOS MAYORES | 55,56% | 30,00% | 42,11% |
| Total | Recuento | | 9 | 10 | 19 |
| | % dentro de PASA O NO TEST | | 47,37% | 52,63% | 100,00% |
| | % dentro de HERMANOS MAYORES | | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Tabla de contingencia 6: Test de la golosina y hermanos mayores.

| Tabla de contingencia PASA O NO TEST * ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|---------|---------|
| | | | Actividades Extraescolares | | Total |
| | | | SI | NO | |
| PASA O NO TEST | NO PASA EL TEST | Recuento | 4 | 7 | 11 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 36,36% | 63,64% | 100,00% |
| | | % dentro de ACT. EXTRA. | 66,67% | 53,85% | 57,89% |
| | PASA EL TEST | Recuento | 2 | 6 | 8 |
| | | % dentro de PASA O NO TEST | 25,00% | 75,00% | 100,00% |
| | | % dentro de ACT. EXTRA. | 33,33% | 46,15% | 42,11% |
| Total | Recuento | 6 | 13 | 19 | |
| | % dentro de PASA O NO TEST | 31,58% | 68,42% | 100,00% | |
| | % dentro de ACT. EXTRA. | 100,00% | 100,00% | 100,00% | |

Tabla de contingencia 7: Test de la golosina y actividades extraescolares.