



Tutora: Eva Rubio Zarzuela

Autoras: Ana Caballero Baliño

Francisca Caballero Baliño

CURSO
2016/
2017

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS
CENTROS DE PRIMARIA DE SEVILLA.
UN ESTUDIO SOBRE VARIABLES QUE
INFLUYEN EN LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL DEL ALUMNADO.

Trabajo de Fin de Grado
Facultad Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

“La gente olvida lo que dices, la gente olvida lo que haces, pero nunca nunca olvidan cómo lo haces sentir, no es magia es inteligencia emocional.”

Maya Angelou

En este documento se utiliza el género masculino para hacer referencia tanto al femenino como masculino, en términos como “alumno”, “profesor”, “docente”, “estudiante” y sus respectivos plurales. De este modo se evita saturar gráficamente el texto y facilitar la comprensión lectora.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es estudiar el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, en función de distintas variables como el contexto, el estrés del profesorado, el uso del teatro en las aulas, la inteligencia emocional del profesorado, el sexo, el curso, el rendimiento académico y el uso de técnicas innovadoras en los centros educativos.

La muestra para esta investigación se obtiene de dos centros educativos de la localidad de Utrera (Sevilla), perteneciendo cada uno a un contexto sociocultural diferente. De cada centro se extraen las muestras de los cursos de quinto y sexto de primaria, a estos cursos se les proporciona unos test para conocer su nivel de inteligencia emocional así como a sus tutores correspondientes. Para la recogida de datos de esta investigación se utiliza el EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory) para medir la inteligencia emocional de los alumnos, el TMMS-24 (Trait Meta-Mood) para evaluar la inteligencia emocional de los docentes, el MBI (Maslach Burnout Inventory) para valorar el estrés del profesorado y para la relación entre la inteligencia emocional de los alumnos y el nivel académico que presentan se reúnen las notas de cada uno de ellos.

Tras el análisis de las variables estudiadas en esta investigación sobre la inteligencia emocional del alumnado se obtienen diferentes datos aunque ninguna de las relaciones estudiadas muestra una correlación significativa.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la IE es más elevada en el colegio que no usa el teatro como recurso metodológico. Se demuestra en ambos centros educativos que la inteligencia emocional es superior en las niñas que en los niños. También se observa mayor nivel de inteligencia emocional en los niños pertenecientes al colegio con contexto sociocultural más favorable. Y por último, niveles superiores en niños de quinto curso frente a los de sexto.

PALABRAS CLAVES

Emociones, inteligencia emocional, educación emocional, empatía, teatro y autogestión.

ABSTRACT

The main objective of this research is to study the development of emotional intelligence in school, based on different variables such as context, teacher stress,

classroom use, teacher emotional intelligence, gender, course, academic performance and the use of innovative techniques in schools.

The sample for this research is obtained from two educational centers in the town of Utrera (Seville), each belonging to a different sociocultural context. Each school samples are taken from the fifth and sixth grade primary courses, these courses are given some tests to know their level of emotional intelligence as well as their corresponding tutors. For the collection of information from this research, it has been used the EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory) to measure emotional intelligence of students, TMMS- 24 (Trait Meta-Mood) to measure the emotional intelligence of teachers, MBI (Maslach Burnout Inventory) to assess the stress of teachers and the relationship between the students' emotional intelligence and the academic level they present has been measured considering their marks.

After analyzing the variables studied in this research on the emotional intelligence of students, different data have been obtained although none of the relationships studied shows a significant correlation.

The results obtained in this research show that emotional intelligence is higher in the school that does not use theater as a methodological resource. It is shown in both educational intelligence is superior in girls than in boys. There is also a higher level of emotional intelligence in children belonging to the school with a more favorable socio-cultural context. And finally, higher levels in children of fifth grade compared to those of sixth.

KEYWORDS

Emotions, emotional intelligence, emotional education, empathy, theater and Self-management.

INDICE

| | |
|--|----|
| JUSTIFICACIÓN..... | 1 |
| INTRODUCCIÓN O MARCO TEÓRICO | 2 |
| 1. Inteligencia emocional..... | 2 |
| 2. Importancia y beneficios de la inteligencia emocional. | 5 |
| 3. Inteligencia emocional en la escuela. | 9 |
| 4. Incidencia del juego dramático sobre la educación emocional | 13 |
| OBJETIVOS | 14 |
| METODOLOGÍA..... | 15 |
| Muestra | 15 |
| Instrumentos | 16 |
| Procedimientos | 18 |
| RESULTADOS..... | 19 |
| DISCUSIÓN DE HALLAZGOS..... | 35 |
| CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES..... | 40 |
| BIBLIOGRAFÍA | 43 |
| ANEXO | 49 |

JUSTIFICACIÓN

Durante nuestro recorrido por las diferentes asignaturas del Grado de Educación Primaria, ambas nos hemos sentido más atraídas por las que trabajaban la inteligencia y la educación emocional. En éstas hemos podido aprender algunos aspectos relacionados con el tema, pero en ninguna de ellas lo hemos tratado en profundidad.

Algunos profesores nos habían hablado de la importancia del desarrollo emocional en los niños, como escucharlos, dejar que expresen sus opiniones, darles herramientas para que sepan solucionar conflictos y múltiples técnicas a utilizar en el aula que favorecen la inteligencia emocional.

Pero en nuestro periodo de prácticas nos encontramos con otra realidad, eran abundantes los maestros que no trabajaban ni desarrollaban los aspectos comentados anteriormente. No escuchaban a los alumnos, no fomentaban un clima positivo en el aula, no trabajaban la autoconfianza y en ocasiones tenían actuaciones desacertadas.

Al comparar las diferentes aulas por las que pasamos en las prácticas, nos sorprendió la diferencia que existía entre los alumnos con maestros que se mostraban más empáticos con ellos, más cariñosos, pacientes, favorecedores de respeto hacia los demás, frente a los alumnos que sus maestros no presentaban estas habilidades.

Por este motivo, nos resultó motivador investigar sobre los beneficios y la importancia de desarrollar en los niños la inteligencia emocional. En consecuencia nuestra muestra ha sido elegida conscientemente en un centro que apenas trabajan el desarrollo emocional frente a otro que trabajan el desarrollo emocional con prácticas innovadoras (donde participa la familia) y la dramatización.

En principio, cada una de nosotras tenía enfocado su TFG hacia una línea de investigación diferente. Por un lado, estudiar los beneficios de trabajar la inteligencia emocional (a partir de ahora IE) en niños de educación primaria. Y por otro lado, investigar cómo influye y repercute el uso del teatro sobre las habilidades emocionales de los niños. Aprovechando que ambos estudios podían complementarse decidimos

hacer una investigación conjunta que resultase más completa y mostrara de forma positiva o negativa las variables estudiadas en relación con la IE del alumnado.

INTRODUCCIÓN O MARCO TEÓRICO

1. Inteligencia emocional.

Tradicionalmente se denomina inteligente a las personas que presentan un coeficiente intelectual muy elevado (a partir de ahora CI) o a las que obtienen altas calificaciones académicas (Quintero, 2016). Aunque como señala Fernández-Berrocal y Extremera (2002) este concepto entra en crisis, puesto que en la actualidad la inteligencia académica no es la base del éxito académico ni de la vida.

Thurstone presenta siete habilidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo. Esto se entiende como un antecedente a las Inteligencias Múltiples de Gardner (Bisquerra, 2003).

En esta teoría, Gardner diferencia siete inteligencias: la inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, añadiendo años después dos inteligencias más, la inteligencia existencial e inteligencia naturalista (Bisquerra, 2003).

Del mismo modo, Salovey (citado por Goleman, 1995) según las inteligencias personales de Gardner identifica en las inteligencias personales en cinco competencias principales:

1. El conocimiento de las propias emociones. Implica saber reconocer los sentimientos desde el mismo momento en que aparecen, de este modo ayuda a la comprensión de uno mismo. Las personas que reconocen sus propios sentimientos y emociones suelen manejar mejor sus vidas.
2. La capacidad de controlar las emociones. Permite ser capaz de controlar nuestros sentimientos y modelarlos según la situación y el momento. Quien tiene esta

habilidad es más capaz de restablecerse después de algún contratiempo, por el contrario quien carece de ella tiene constantes batallas y tensiones desagradables.

3. La capacidad de motivarse a uno mismo. Supone mantener la atención y la motivación sobre una actividad sin caer en la impulsividad. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser más productivas y eficaces.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas. Esta competencia está relacionada con la empatía, con el hecho de saber qué quieren o qué necesitan los demás. Esto permite ser más altruista en las acciones y poder desempeñar profesiones sanitarias, de docencia, ventas, etc.
5. El control de las relaciones. Se trata de saber relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas, de este modo las relaciones con los demás son muy satisfactorias.

En esta línea, para Salovey no todas las personas muestran el mismo grado de destreza en todas estas habilidades, hay quienes destacan en algunas y en otras no, pero con hábito y esfuerzo puede llegar a mejorarse (citado por Goleman, 1995).

A partir de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, en concreto de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, surge la IE. Según Bermejo (2005) la teoría de las Inteligencias Múltiples son los cimientos de la IE, aunque Goleman es quien más profundiza en el término. Éste define la IE como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pensar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995, p. 65).

Para Goleman (citado por Bermejo, 2005) la IE está compuesta de diferentes ingredientes:

1. Conciencia de uno mismo. Es el conocimiento de los propios sentimientos, emociones, capacidades y debilidades de uno mismo.

2. Autorregulación. Es la capacidad de controlar los impulsos y ser capaz de canalizar las emociones.
3. Motivación. Es un conjunto de habilidades para esforzarse y persistir en alcanzar unos objetivos fijados.
4. Empatía. Es la capacidad para reconocer los sentimientos, necesidades o emociones ajenas.
5. Habilidades sociales. Es la capacidad para crear metas comunes, resolver conflictos y transmitir mensajes adecuados a la situación.

Según Bermejo (2005) cuando estos componentes de la IE se dan en un sujeto, convierten a éste en una persona competente para manejar sus sentimientos propios y ajenos y a su vez esto influye en sus actitudes, pensamientos y comportamientos de su vida.

Para Darder y Bach (2016) la IE es una capacidad que poseen las personas y que permite reconocer sus propias emociones y sentimientos y las de los demás, siendo capaz de proponerse nuevas metas y motivarse. Además de establecer buenas relaciones con otras personas y con ellos mismos. Por tanto, es la capacidad que se emplea para guiar los pensamientos y las acciones (citado por Gallardo y Gallardo, 2009).

A lo largo de los años los modelos de IE se clasifican en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos complementarios a ambos. Los modelos mixtos, como el modelo de Goleman (1995), incluyen aspectos de la personalidad como los impulsos, la motivación, la confianza, la tolerancia y la empatía. Por otro lado, se encuentran los modelos de habilidades como el de Salovey y Mayer (1990) que presentan la IE como un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas que permiten expresar, percibir y controlar las emociones (García y Giménez, 2010).

Según Manzaneque (2013), considerando estos modelos se puede afirmar que es importante educar las emociones, de este modo, los niños aprenden a desarrollar sus habilidades emocionales. Para Fernández-Berrocal y Extremera (2002) la escuela del siglo XXI reconoce los beneficios de la IE, de este modo, se implica en educar tanto lo académico como lo emocional. De manera que no se puede concebir uno de estos

aprendizajes sin el otro, es decir, potenciando solo uno de ellos mientras se desatiende el otro. El aprendizaje emocional concede a las personas tomar conciencia tanto de sus propias emociones como de los demás.

2. Importancia y beneficios de la inteligencia emocional.

Maturana (2001) afirma que nuestra cultura da más validez a lo racional que a lo relacionado con lo emocional, como si se tratase de dos aspectos totalmente independientes, siendo imposible su separación ya que las emociones son imprescindibles para el ser humano.

En esta línea, Goleman (1995) expone que todas las personas tienen dos mentes, una es la mente racional y la otra la emocional. La primera es la que piensa, razona, más lógica, etc. mientras que la segunda es la que siente. Estas dos mentes deben funcionar y relacionarse de forma proporcionada para que las actuaciones y la vida resulten de forma correcta, en el momento que una de las dos sobrepasa a la otra se rompe esta armonía y por consiguiente las acciones se desbordan. En consecuencia, las emociones son importantes para actuar razonadamente.

Las emociones, pues, son importantes para el ejercicio de la razón. En la danza entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones instante tras instante, trabajando mano a mano con la mente racional y capacitando- o incapacitando- al pensamiento mismo. Y del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación (Goleman, 1995, p. 58).

También, para Gallardo y Gallardo (2009) no cabe duda que las emociones son un elemento imprescindible en la vida de las personas, ya que provocan estímulos y energía para poder lograr cualquier meta propuesta. Pero de igual manera puede generar frustraciones, llegando a cohibir los pensamientos y las acciones. Un buen control de las emociones puede influir de forma positiva en las relaciones transmitiendo entusiasmo. Aunque si no se saben controlar puede provocar conflictos y rechazos con los demás.

Maurice, Steven y Brian (1999) añaden que la risa tanto en el entorno escolar, familiar y social crea un clima favorable que ayuda a solventar problemas. Además de provocar un mejor funcionamiento del cuerpo ya que cuando reímos se acelera el ritmo cardíaco, se activa el sistema inmunológico, asciende el oxígeno en el cerebro (causando que se piense con mejor agudeza), los músculos se relajan provocando un mejor funcionamiento del sistema digestivo, también disminuyen los niveles de estrés ocasionando un aumento de la creatividad y sentimientos de empatía.

Bisquerra (2016) sostiene que las emociones activan respuestas fisiológicas como tensión muscular, palidez, sudoración, taquicardia, etc. Estas respuestas no son fáciles de controlar, una vez que los niveles de serotonina se reducen pueden provocar estados depresivos. Es por ello que existe relación entre las emociones y la salud, ya que éstas afectan al sistema inmunitario. Las defensas de este sistema inmunitario son debilitadas por las emociones negativas mientras que las emociones positivas lo refuerzan.

También la tensión emocional puede provocar irritabilidad, problemas de relación, ansiedad, desequilibrio emocional, depresión, etc. Desde mediados del siglo XX el consumo de ansiolíticos incrementa, siendo esto un reflejo de los problemas emocionales que sufre la sociedad. Y desde la educación emocional se quiere abordar la dimensión preventiva de este problema (Bisquerra, 2016).

Por otro lado, hay sujetos que por su IE son capaces de ayudar a los demás, esto hace que en las relaciones sociales las personas tiendan a vincularse con aquellas otras que presentan habilidades emocionales y les hacen sentir bien. De modo que, según Daniel Stern (citado por Goleman, 1995) de manera sutil las emociones se transmiten de un individuo a otro. En cada conversación se crea una armonía emocional entre los hablantes facilitando la emisión y la recepción de estados de ánimo incluso cuando estos son negativos.

En cada relación subyace un intercambio subterráneo de estados de ánimo que nos lleva a percibir algunos encuentros como tóxicos y otros, en cambio, como nutritivos. En cada encuentro que sostenemos emitimos señales emocionales y esas señales afectan a las personas que nos rodean (Goleman, 1995, p.189).

Ruíz Aranda et al. (2013) afirman que existen investigaciones sobre IE y que éstas muestran que las personas más inteligentes emocionalmente presentan mejores relaciones sociales, son más positivas emocionalmente, tienen una mejor salud física y psicológica, muestran una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores. En general reciben los acontecimientos de manera más satisfactoria.

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que las personas inteligentes emocionalmente presentan altos niveles para conocer, manejar y comprender sus emociones, pero éstas también son capaces de reconocer, percibir y comprender las emociones de los demás. Esta idea conduce a una línea de investigación hacia la adaptación social y emocional ya que la IE juega un papel fundamental en establecer y mantener la calidad de las relaciones interpersonales. Por tanto, los sujetos con alto nivel de IE son más hábiles en percibir y comprender las emociones ajenas, incluso poseen mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son muy importantes para la vida social y para las interacciones entre las personas, éstas están orientadas a obtener beneficios mutuos. Es decir, quienes actúan de manera considerada con los demás probablemente reciban un buen trato por la otra parte.

Existen evidencias que prueban que individuos que tienen su IE más desarrollada, es decir, que saben manejar sus sentimientos y los de los demás, viven más satisfactoriamente. Estos sujetos disfrutan más de la vida, saben afrontar y resolver momentos y situaciones complicadas. Por el contrario, los que no manejan sus sentimientos suelen ser personas frustradas que les impide disfrutar adecuadamente de la vida (Goleman, 1995).

Según Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) varios estudios realizados en Estados Unidos muestran que alumnos universitarios con altos niveles de IE presentan menos ansiedad social y depresión, y por el contrario presentan una buena autoestima, resolución de problemas y una mayor satisfacción interpersonal. Incluso cuando estos son expuestos a situaciones estresantes perciben éstas como menos amenazantes (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). De este modo:

Adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico. Muchos problemas sociales y personales son una manifestación del alfabetismo emocional. El desarrollo de competencias emocionales a través de la educación emocional puede representar una mejora que afecta positivamente a múltiples aspectos de la vida (Bisquerra, 2016, p.1).

Extremera (2003) añade que altas puntuaciones en IE están asociadas a puntuaciones más elevadas en salud mental, felicidad, autoestima, además de menores puntuaciones en depresión, ansiedad y supresión de pensamientos negativos (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Así, los estudiantes que presentan menos niveles de IE tienen más probabilidad de mostrar conductas desorganizadas en el contexto escolar y fuera de él. A continuación se exponen las cuatro áreas principales en las que pueden aparecer problemas de conductas en los estudiantes según la falta de IE que poseen:

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico.
- Inteligencia emocional y rendimiento académico.
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

En esta línea, Bisquerra (2016) estudia que las competencias emocionales no son fáciles de adquirir y es por ello que se requiere su insistencia a lo largo de toda la vida. El aprendizaje de estas competencias puede prevenir multitud de situaciones como consumo de drogas, ansiedad, depresión, prevención de estrés, violencia, etc.

También Fontaine (2000) afirma que el modelo educativo de la sociedad actual no favorece el desarrollo de una educación personalizada y no se fortalecen las interacciones afectivas de los niños con los adultos. Además existe una errónea concepción de que lo intelectual no está ligado con lo emocional y realmente es necesario educar ambos aspectos de forma conjunta (citado por Gallardo y Gallardo, 2009).

En este sentido, Robinson (2009) afirma que la escuela debe preparar a los niños para una sociedad cambiante y la mejor forma es a través de habilidades que puedan utilizar y desarrollar en el futuro, y para ello es fundamental la educación emocional (citado por Parra y Tirado, 2016).

3. Inteligencia emocional en la escuela.

Los estudios de Bisquerra (2016) demuestran que la educación emocional es un proceso que debe estar presente durante toda la vida, desde el nacimiento, pasando por todos los grados de la escolarización y posteriormente durante la vida adulta. Este proceso debe ser continuo y permanente. La educación emocional supone un componente esencial para el desarrollo integral de las personas.

En esta línea, Salovey (citado por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005) señala que en el contexto escolar los niños se enfrentan a menudo a acontecimientos donde deben poner en prácticas sus habilidades emocionales y de esta manera encontrar una correcta solución.

Según Buigues (2010) la inteligencia se abre y facilita los aprendizajes cuando existe un clima emocional positivo provocando un estado de bienestar, seguridad y aceptación. Sin embargo, cuando el clima es negativo, el alumno puede sufrir miedo, inseguridad, rechazo, etc. bloqueando su inteligencia (citado por Torres, 2013).

En este sentido, Gardner (citado por Goleman, 1995) afirma que es necesario que la escuela ofrezca situaciones en las que los niños puedan desarrollar sus habilidades y que de este modo puedan sentirse satisfechos y animados con lo que hacen. Desde la educación se debe fomentar que cada alumno desarrolle todas sus potencialidades, pero esto no es así, se les evalúa por su ajuste a un modelo cuando se debe dedicar menos tiempo en clasificar y más tiempo en ayudarles a cultivar sus múltiples habilidades.

Para Cohen (2003) la mayoría de los centros educativos tienen como prioridad alcanzar el éxito de los alumnos, prepararlos para el futuro y ‘aprender a aprender’. Para lograr estos objetivos educativos se necesita conocer lo que se siente, saber qué estrategias utilizar para la resolución de problemas y saber cuáles son los propios

intereses. Estas habilidades se deben trabajar a través de la enseñanza emocional y social, entendido como un aspecto integral del aprendizaje académico como no académico.

Buj Pereda (2014) sostiene que existen múltiples investigaciones que coinciden que los alumnos que reciben una adecuada educación emocional presentan las siguientes características:

- Buena autoestima.
- Presentan mejor agilidad para aprender.
- Muestran menos problemas de conducta.
- Son positivas y optimistas.
- Tienen un buen concepto de ellos mismos.
- Entienden los sentimientos de los demás.
- Soportan mejor las situaciones de presión.
- Vencen adecuadamente situaciones conflictivas y frustrantes.
- Son más felices, saludables y tienen más éxito.

Por ello, es necesario que se trabaje con los alumnos las emociones, saber hablar de ellas, de sus reacciones y cómo se deben manejar. Para ello se debe enseñar habilidades, destrezas y capacidades que ayuden y favorezcan al desarrollo positivo de la sociedad, evitando de este modo efectos negativos (Buj Pereda, 2014).

Así, Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) defienden que es importante recordar que el aprendizaje de las habilidades emocionales empieza en casa y cuando los niños ingresan en el colegio cada uno dispone de un nivel emocional diferente. En ocasiones el docente no solo debe enseñar sino transformar las capacidades o carencias emocionales de los alumnos. Esto provoca que cada vez sea más necesario potenciar las capacidades emocionales del profesorado tanto para favorecer el aprendizaje del alumnado como para el bienestar y el rendimiento laboral de los educadores (citado por Jiménez y López-Zafra, 2009).

Para Buj Pereda (2014) es necesario que los docentes desarrollen su propia educación emocional para poder trabajar la de los niños. Y para ello los educadores deben ser capaces de:

- Expresar correctamente a los alumnos sus sentimientos.
- Trabajar hacia la consecución de metas y resolución de problemas.
- Practicar la automotivación.
- Manejar y controlar adecuadamente sus emociones.
- Mostrar su empatía y capacidad de escucha.
- Fomentar la asertividad tratando de solventar los conflictos.

Según Fernández-Berrocal y Extremera (2005) los docentes deben en sus prácticas diarias en los centros disponer de su IE para poder controlar sus emociones y que sus alumnos controlen las suyas propias.

En este sentido, Covey (2009) añade que una de las tareas más importantes de los docentes es no priorizar las notas académicas por encima de otras cualidades y habilidades. Los docentes deben desarrollar la autoestima de los alumnos y potenciar en cada uno de ellos aquello que lo haga diferente. Cada alumno debe ser consciente que es importante en algo y saber poner en marcha sus habilidades sociales. Por lo que las evaluaciones de los alumnos deben estar por encima de las calificaciones.

También Goleman (1995) expone que la relación que existe entre un maestro y sus alumnos está determinada por la sincronía que existe entre ellos, esto se debe a que cuanto mayor es el grado de coordinación de los movimientos entre los alumnos y el maestro mayor es la amabilidad, tranquilidad e interés con quien interactúan.

Es por ello, que el docente para desarrollar la IE de los alumnos debe crear un clima favorable que fomente la comunicación, el diálogo y las interacciones, es decir, que incite a la reflexión sobre sus emociones, propósitos y deseos. Para ello el docente debe proporcionar estrategias adecuadas a cada situación y niño en particular, puesto que de esta manera los niños construyen la confianza en ellos mismos, aumenta la seguridad y fomenta las relaciones interpersonales (Gallardo y Gallardo, 2009).

Es importante tener en cuenta que la IE tiene dos grandes objetivos: desarrollar las competencias emocionales y crear climas que favorezcan el aprendizaje y el bienestar. En relación con el clima emocional el apoyo del profesorado es esencial para obtener buenos resultados. Diferentes investigaciones disciernen entre la calidad y la efectividad del profesorado en su práctica docente. Entendiendo esta calidad como su currículo académico que apenas incide en los resultados, mientras que la efectividad genera buenos resultados. Por tanto, los docentes que no reúnen una buena efectividad son más propensos a experimentar estrés y burnout (Bisquerra, 2016).

Por otra parte, Covey (2009) plantea la existencia de 7 hábitos que logran que la gente sea altamente efectiva emocionalmente, tanto en el ámbito personal, profesional y social. Esto implica:

- Ser responsable de los actos, actitudes y estados de ánimo de uno mismo sin culpar a los demás de ello.
- Deben cumplirse unos objetivos tanto para el beneficio propio como para el beneficio común, sintiéndose parte importante de un todo.
- Saber marcar prioridades y conseguir alcanzar los objetivos siendo ordenado y responsable.
- Encontrar alternativas para resolver conflictos cuando surjan, pensando en el propio beneficio y en el de los demás.
- Se debe intentar comprender a los demás y después ser escuchado, teniendo en cuenta las ideas y sentimientos de los otros.
- Valorar las cualidades de los demás para así aprender de ellas.
- Y pasar tiempo con familia y amigos ya que no solo se aprende en el colegio sino en diferentes lugares y con diferentes personas.

Para Covey (2009) estos siete hábitos debe enseñarse a los niños desde pequeños a través de metodologías lúdicas. El autor afirma que se deben trabajar a lo largo de toda la escolarización para potenciar las habilidades sociales de los niños y desarrollar su IE.

Según Bisquerra (2016) la metodología más adecuada para la educación emocional es una metodología práctica que favorece la razón dialógica, la relajación, la autoreflexión, juegos, etc. Ya que no basta con ‘saber’ hay que ‘saber hacer’, ‘saber

ser', 'saber estar' y 'saber convivir'. Y aún así, tener estas competencias adquiridas no garantiza que se empleen de forma correcta por eso es necesario educar las emociones acompañado de valores y principios éticos.

La cuestión no es qué enseñamos, sino cómo lo enseñamos. Lo importante, probablemente, es tanto llenar cabezas de contenidos como encender la llama de la ilusión para continuar aprendiendo durante toda la vida. Esto significa motivar para desear continuar aprendiendo, lo cual es una forma de educación emocional (Bisquerra, 2012, p. 6).

4. Incidencia del juego dramático sobre la educación emocional

La dramatización en la escuela es un recurso educativo que no se utiliza habitualmente, ya que muchos docentes lo conciben como alborotador y agitador (Quintero, 2016). Sin embargo, para Cañas (2002) en la actualidad el teatro se incorpora a las escuelas como un instrumento para enseñar y que los niños aprendan de forma lúdica.

Además, hay autores que defienden que el teatro es mucho más que la representación de una obra literaria. La dramatización supone una herramienta educativa que contribuye al desarrollo del currículum escolar y al desarrollo de habilidades sociales trabajando el carácter interpersonal (Núñez Cubero y Navarro Solano, 2007).

En esta línea, Navarro y Mantovani (2012) afirma que uno de los objetivos de la dramatización es atender los aspectos emocionales del alumnado. Y es por ello que los alumnos para adquirir una IE sólida deben vivirlo en primera persona, es decir, lo que se conoce como aprendizaje vivencial.

En este sentido García y Palomera (2012) entienden el teatro como un medio que fomenta el intercambio de roles y la empatía con el personaje, permite cambiar los pensamientos provocando un impacto en las relaciones sociales tanto dentro como fuera del contexto teatral. Estos autores lo consideran como un instrumento que permite el desarrollo emocional, impulsando el bienestar y respeto por los demás. Por tanto se puede afirmar que promueve el desarrollo emocional.

Navarro también (2006) asegura que el teatro fomenta, trabaja y controla las emociones. Aunque son historias ficticias surgen conflictos, y a estos se les busca soluciones, son en estas situaciones donde el profesor interviene creando ambientes positivos. De esta manera, también ayuda a eliminar prejuicios y ansiedades (citado por Quintero, 2016).

Algunas de las ventajas de trabajar el teatro en los colegios es que se potencia las diferentes formas de expresión tanto en lo oral como lo corporal y el movimiento a través de la música y facilita las relaciones personales de los niños con sus compañeros y con los adultos. Cañas (2002) añade que desarrolla la seguridad en ellos mismos, permite a los niños más tímidos afrontar sus miedos, facilita la expresión de sentimientos y el desarrollo de habilidades empáticas a través de los papeles que interpretan.

Una investigación realizada por Cruz, Caballero y Ruiz (2013) mediante un programa basado en la dramatización, concluye que los niños a través del juego dramático resultan ser más observadores y emisores de emociones. En este trabajo se observa que el teatro desarrolla la confianza de uno mismo y en los demás, permitiendo una buena comunicación y expresión de las emociones.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es valorar distintas variables en relación con el desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos concretos:

1. Estudiar la relación que existe entre el uso del teatro en la escuela y la inteligencia emocional del alumnado.
2. Analizar la relación que existe entre el estrés de los maestros y la inteligencia emocional del alumnado.
3. Evaluarla relación que existe entre la inteligencia emocional del alumnado y el contexto sociocultural del centro.

4. Determinar la relación entre la inteligencia emocional de los alumnos con sus resultados académicos.
5. Analizar la relación que existe entre el sexo del alumnado y su inteligencia emocional.
6. Estudiar la relación que existe entre la inteligencia emocional del alumnado con el uso de técnicas innovadoras en sus aulas.
7. Determinar la relación que existe entre la IE del alumnado con la IE del profesorado.
8. Analizar la relación que existe entre la IE del alumnado según el curso.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está compuesta por 24 alumnos de una clase de 5º de primaria y 20 alumnos de 6º de primaria del C.E.I.P Rodrigo Caro, por otro lado 20 alumnos de 5º y 22 alumnos de 6º de primaria del C.E.I.P Coca de la Piñera situados ambos en Utrera (Sevilla).

El C.E.I.P Rodrigo Caro se encuentra en la provincia de Sevilla, en la localidad de Utrera, que tiene un total de 52.674 habitantes aproximadamente. Este colegio está ubicado en una calle paralela a la plaza del Altozano, siendo éste centro histórico de la localidad.

La mayoría del alumnado que recibe el centro pertenece a la zona céntrica de la localidad pero debido a la existencia de tres centros concertados a sus alrededores también se acoge a niños de otras zonas más periféricas del pueblo. Por lo general, en el centro predominan niños españoles aunque a causa de la diversidad y multiculturalidad en el centro se encuentran alumnos de diferentes nacionalidades como argentina, boliviana, estadounidense, marroquí, brasileña y ecuatoriana. Se puede destacar que en esta zona de la localidad predomina una buena convivencia sin notables conflictos.

En la mayoría de estos alumnos el peso económico de la casa recae sobre ambos padres, por lo general los padres trabajan en agricultura, profesiones liberales (abogado,

arquitecto, aparejador, médico...), en la industria (panadería, confitería, industria textil...) o relacionada con servicios. Otro dato a resaltar es que sobre el 70% de los padres se implican en la educación de sus hijos mostrando interés por ello y ayudándoles a realizar las tareas escolares.

El C.E.I.P Coca de la Piñera también está situado en Utrera en el sureste del pueblo. Este colegio está situado en el Barrio Coca de la Piñera, rodeado de barrios como ‘La Paz’ y ‘Las casas baratas’ conocidos como los barrios más desfavorecidos y pobres de la localidad.

Al ser un centro educativo de la periferia y de las zonas más desfavorecidas recoge a niños de múltiples orígenes como gitanos, rumanos, marroquí, chinos... Estos alumnos pertenecen a familias que en su mayoría están desempleados o con trabajos temporales, también hay familias que pasan por momentos complicados por motivo de maltratos, drogas, vandalismo...

Este centro desde hace más de una década utiliza el teatro como recurso didáctico y desde hace cinco años incorpora técnicas innovadoras incluyendo en su metodología las comunidades de aprendizaje.

Instrumentos

Los instrumentos que se van a utilizar para llevar a cabo la investigación son:

El cuestionario EQ-I: YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version), este cuestionario permite valorar el nivel de inteligencia emocional y el desarrollo personal de niños y adolescentes. Por ello se les administra a dos clases de cada centro educativo, en concreto, a 5º y 6º.

El EQ-I: YV (anexo 1) consta de 60 ítems con una escala de respuesta que abarca desde ‘nunca me pasa’ valorado como 1 punto hasta ‘siempre me pasa’ valorado como 4 puntos. A mayor puntuación reunida por el individuo mejor resolución de problemas presenta, y por el contrario, a menos puntuación mayores problemas emocionales presentan (a excepción de algunos ítems que puntúan de forma inversa). En total se evalúan cinco dimensiones:

- Estado de ánimo: ítems 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60. Evalúa el optimismo y la actitud positiva.
- Adaptabilidad: ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57. Valora la capacidad para enfrentar los problemas.
- Manejo del estrés: ítems 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58. Evalúa la capacidad de mantener la calma frente situaciones estresantes.
- Interpersonal: ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 55, 59. Se refiere a la capacidad de escucha y empatía hacia los demás.
- Intrapersonal: ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53. Valora la capacidad de expresar los propios sentimientos (Sainz Gómez, Ferrándiz, Fernández y Ferrando, 2014).

El cuestionario TMMS-24 (anexo 2), basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Esta escala de 48 ítems evalúa los estados emocionales, la habilidad con la que las personas son conscientes de sus propias emociones y su capacidad para regularla. En concreto, abarca tres dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional. Cada una de estas dimensiones contiene 8 ítems del test. Éste se utiliza para medir la IE de los tutores de los alumnos de 5º y 6º de cada centro educativo (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

El cuestionario MBI (Maslach Burnout Inventory). Tiene como objetivo medir el desgaste profesional y está compuesto de 22 ítems. Éste mide tres aspectos que son el cansancio emocional, despersonalización y realización personal (anexo 3).

- Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. Evalúa la saturación emocional por la carga de trabajo.
- Desesperación: 5, 10, 11, 15, 22. Evalúa el reconocimiento de enfriamiento profesional.
- Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Evalúa la satisfacción personal en el trabajo.

Para diagnosticar este trastorno los aspectos de cansancio emocional y desesperación deben mostrar altas puntuaciones mientras que las de realización personal deben ser bajas (Gil Monte, 2002).

Para medir el rendimiento académico se toma como referencia el número de alumnos con todas las asignaturas aprobadas por clase, teniendo en cuenta la primera evaluación del curso académico 2016/2017. Estos datos se recogen de la jefatura de estudios de ambos colegios, extraídos de la aplicación ‘Séneca’.

En lo referente a la variable contexto sociocultural se determinan dos tipos de contextos: uno situado en la zona céntrica del pueblo donde hay buena convivencia entre los vecinos y otro situado en la periferia del pueblo donde habitualmente se producen conflictos entre los residentes de la zona.

Respecto a la variable edad se presentan dos agrupaciones: por un lado niños de quinto de primaria (entre 10 y 11 años) y por otro lado de sexto de primaria (entre 11 y 12 años).

En relación a la variable teatro se determinan dos centros: un centro que utiliza el teatro como metodología y otro que no lo utiliza.

Acerca de la variable metodología innovadora se establece por un lado, un centro que usa metodología relacionada con las comunidades de aprendizaje y por otro lado, un centro que utiliza metodología relacionada con la educación emocional.

Para analizar e interpretar los datos obtenidos de los cuestionarios se usa el programa SPSS.

Procedimientos

Fase 1: Preparación. Esta fase se realiza entre el mes de diciembre de 2016 y enero de 2017.

En esta fase se determina el tema a trabajar, los objetivos y variables que se van a estudiar, la elección de centros donde se van a recoger las muestras y la búsqueda de posibles documentos bibliográficos a utilizar.

Por último, en esta primera fase se establece contacto con los centros y se establece día y hora para la recogida de información.

Fase 2: Recogida de datos. La recogida de datos y documentos se produce entre los meses de febrero y marzo de 2017.

Por un lado, se hace la búsqueda y selección de documentos bibliográficos para la posterior elaboración del marco teórico de la investigación. Al mismo tiempo se lleva a cabo la recogida de datos en los centros con el fin de extraer las muestras necesarias (en este caso el EQ-I: YV, TMMS-24, MBI y datos académicos).

Fase 3: Análisis de datos. Se realiza durante el mes de abril de 2017.

En esta fase a través del SPSS se extraen los datos estadísticamente y se evalúan las variables propuestas en la investigación.

RESULTADOS

Considerando los diferentes objetivos que se estudian en esta investigación se obtienen los siguientes resultados.

El modelo de investigación que se lleva a cabo en este trabajo es de tipo correlacional, ya que se basa en objetivos de comparación de resultados de IE entre dos colegios en relación a las variables *uso del teatro, estrés del profesorado, contexto, rendimiento académico, sexo, uso de técnicas innovadoras, IE del profesorado y curso*.

Las relaciones entre los datos se calculan mediante la función de correlación de Pearson para obtener las relaciones entre las variables.

Tabla 1.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios en función de la variable uso del teatro.

| COLEGIOS | | C.E.I.P. RODRIGO CARO | C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA | Media IE |
|---|------------------------|-----------------------|----------------------------|----------|
| (Uso del teatro) | | | | |
| C.E.I.P. RODRIGO CARO (No usa el teatro) | Correlación de Pearson | 1 | ,068 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,668 | |
| | N | 44 | 42 | 154,02 |
| C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA (Usa el teatro) | Correlación de Pearson | ,068 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,668 | | |
| | N | 42 | 42 | 149,36 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 1 se observa que la media de IE es más elevada en el C.E.I.P Rodrigo Caro, que no hace uso del teatro como recurso metodológico. Esta tabla también muestra un coeficiente de correlación Pearson 0,068 ($p=0,668$) entre la variable *uso del teatro* en ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

Tabla 2.

Tabla que muestra la correlación Pearson entre la IE del alumnado y el nivel de estrés de los profesores tutores.

| | | IE ALUMNADO | ESTRES PROFESOR |
|-----------------|------------------------|-------------|-----------------|
| IE ALUMNADO | Correlación de Pearson | 1 | -,115 |
| | Sig. (bilateral) | | ,293 |
| | N | 86 | 86 |
| ESTRES PROFESOR | Correlación de Pearson | -,115 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,293 | |
| | N | 86 | 86 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 2 recoge el coeficiente de correlación Pearson entre la variable *estrés del profesorado (tutores)* y la IE del alumnado de ambos colegios que es -0,115 ($p= 0,293$), detectándose que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

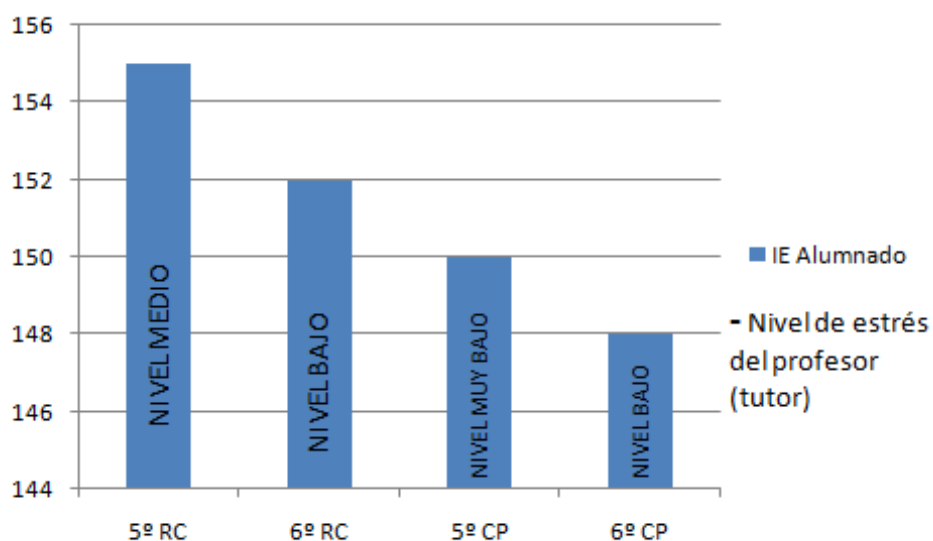


Figura 1. Gráfico que recoge la IE del alumnado y el nivel de estrés del profesor (tutor) de cada curso.

En relación a los niveles de estrés de los profesores (tutores) de cada curso y el nivel medio de IE de su alumnado (figura 1), se halla que la clase con mayor nivel de IE no coincide con el tutor que presenta menor nivel de estrés, siendo la clase con la IE más elevada la que presenta el tutor con mayor grado de estrés.

Tabla 3.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios teniendo en cuenta la variable contexto sociocultural.

| COLEGIOS (Contexto) | | C.E.I.P. RODRIGO CARO | C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA | Media IE |
|--|------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------|
| C.E.I.P. RODRIGO CARO (Contexto céntrico) | Correlación de Pearson | 1 | ,068 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,668 | |
| | N | 44 | 42 | 154,02 |
| C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA (Contexto periférico) | Correlación de Pearson | ,068 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,668 | | |
| | N | 42 | 42 | 149,36 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 3 se recoge la media de IE del colegio Rodrigo Caro frente a la media del colegio Coca de la Piñera. En ésta se observa que la media de IE es superior en el C.E.I.P Rodrigo Caro. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson 0,068 ($p= 0,668$) entre la variable *contexto sociocultural* en ambos colegios, indicando que no existe una correlación significativa a nivel 0,05.

Tabla 4.

Tabla que muestra la correlación Pearson entre la variable rendimiento académico y la IE del alumnado.

| | | RENDIMIENTO | |
|--------------------------|------------------------|-------------|-------|
| | | ACADEMICO | IE |
| RENDIMIENTO ACADEMICO | Correlación de Pearson | 1 | -,137 |
| | Sig. (bilateral) | | ,207 |
| | N | 86 | 86 |
| IE | Correlación de Pearson | -,137 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,207 | |
| | N | 86 | 86 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 4 presenta un coeficiente de correlación Pearson -0,137 ($p=0,207$) entre la variable *rendimiento académico* y la IE del alumnado de ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

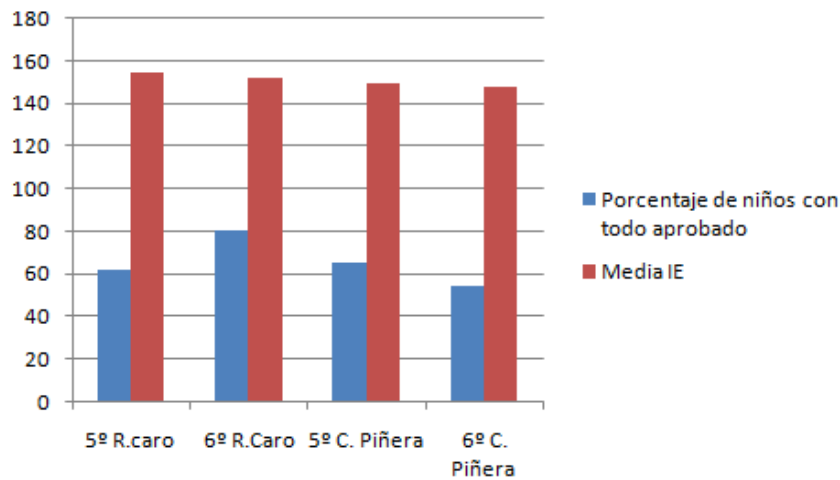


Figura 2. Gráfico que recoge el rendimiento académico y la IE del alumnado.

La media de niños con todo aprobado por curso y su nivel medio de IE aparece en la figura 2, detectándose que la clase con mayor número de niños con todo aprobado no corresponde con el curso que presenta mayor media de IE.

Tabla 5.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios unidos teniendo en cuenta la variable sexo.

| SEXO | | NIÑOS | NIÑAS | Media IE |
|-------|------------------------|-------|-------|----------|
| NIÑOS | Correlación de Pearson | 1 | -,127 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,417 | |
| | N | 43 | 43 | 150,56 |
| | | | | |
| NIÑAS | Correlación de Pearson | -,127 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,417 | | |
| | N | 43 | 43 | 152,93 |
| | | | | |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En relación a la media de IE de ambos colegios en función de la variable sexo (tabla 5), se halla que la media de IE es superior en las niñas. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson -0,127 ($p=0,417$) entre la variable *sexo* de ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

Tabla 6.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE del C.E.I.P RODRIGO CARO teniendo en cuenta la variable sexo.

| SEXO C.E.I.P RODRIGO CARO | | C.E.I.P. RODRIGO CARO NIÑA | | C.E.I.P. RODRIGO CARO NIÑO | Media IE |
|----------------------------|------------------------|----------------------------|--|----------------------------|----------|
| | | | | | |
| C.E.I.P. RODRIGO CARO NIÑA | Correlación de Pearson | 1 | | -,276 | |
| | Sig. (bilateral) | | | ,214 | |
| | N | 22 | | 22 | 155,36 |
| C.E.I.P. RODRIGO CARO NIÑO | Correlación de Pearson | -,276 | | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,214 | | | |
| | N | 22 | | 22 | 152,68 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La media de IE del Colegio Rodrigo Caro en función de la variable sexo se recoge en la tabla 6, detectándose que la media de IE es superior en las niñas. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson -0,276 ($p= 0,214$) entre la variable *sexo* del C.E.I.P Rodrigo Caro, indicando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

Tabla7.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE del C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA teniendo en cuenta la variable sexo.

| SEXO C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA | | C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA | | Media IE |
|---------------------------------|------------------------|----------------------------|----------------|----------|
| | | LA PIÑERA NIÑA | LA PIÑERA NIÑO | |
| C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA NIÑA | Correlación de Pearson | 1 | -,177 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,442 | |
| | N | 21 | 21 | 150,38 |
| C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA NIÑO | Correlación de Pearson | -,177 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,442 | | |
| | N | 21 | 21 | 148,33 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La media de IE del Colegio Coca de la Piñera es superior en las niñas (tabla 7). El coeficiente de correlación Pearson entre la variable *sexo* del C.E.I.P Coca de la Piñera es -0, 177 (p= 0,442), reflejando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

Tabla 8.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios teniendo en cuenta la variable uso de técnicas innovadoras.

| COLEGIOS (Uso de técnicas innovadoras) | | C.E.I.P. | | Media IE |
|--|------------------------|--------------|----------------------------|----------|
| | | RODRIGO CARO | C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA | |
| C.E.I.P. RODRIGO CARO (Metodología relacionada con educación emocional) | Correlación de Pearson | 1 | ,068 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,668 | |
| | N | 44 | 42 | 154,02 |
| C.E.I.P. COCA DE LA PIÑERA (Metodología relacionada con comunidades de aprendizaje) | Correlación de Pearson | ,068 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,668 | | |
| | N | 42 | 42 | 149,36 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 8 se refleja que la media de IE del colegio Rodrigo Caro es más alta frente a la media del colegio Coca de la Piñera. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson 0,068 ($p= 0,668$) entre la variable *uso de técnicas innovadoras* en ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

Tabla 9.

Tabla que muestra la correlación Pearson entre la IE del alumnado y la variable IE del profesorado (tutor).

| | | IE ALUMNADO | IE PROFESOR |
|-------------|------------------------|-------------|-------------|
| IE ALUMNADO | Correlación de Pearson | 1 | ,096 |
| | Sig. (bilateral) | | ,379 |
| | N | 86 | 86 |
| IE PROFESOR | Correlación de Pearson | ,096 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,379 | |
| | N | 86 | 86 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 9 presenta la correlación Pearson entre la variable *IE del profesorado (tutores)* y la IE del alumnado de ambos colegios. El coeficiente de Pearson 0,096 ($p=0,379$) indica que no existe una correlación significativa a nivel a nivel 0,05.

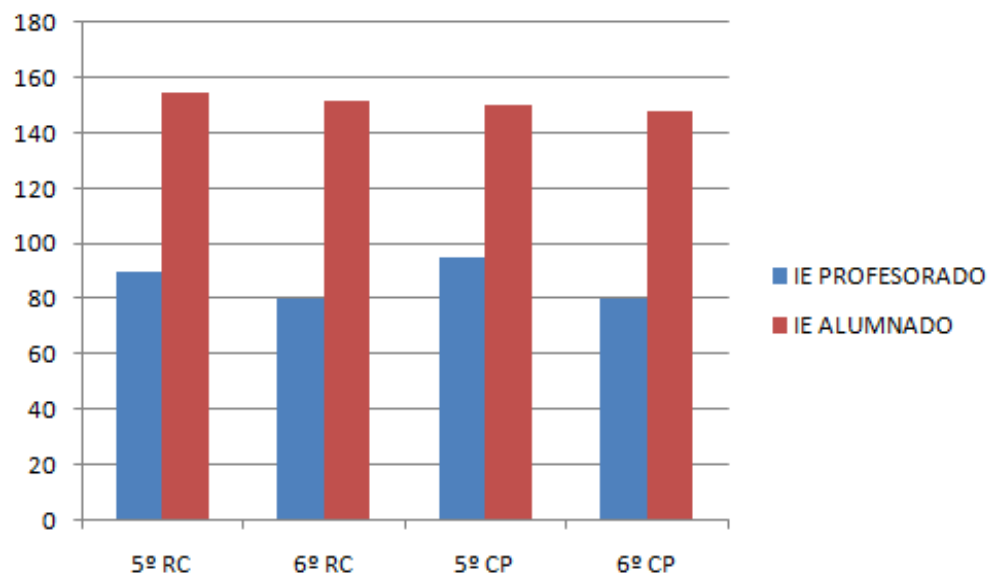


Figura 3. Gráfico que recoge la IE del profesor (tutor) y la media de IE de su alumnado.

La figura 3 muestra la IE del profesor tutor y el nivel medio de IE de su alumnado correspondiente, apreciándose que la clase con nivel de IE no coincide con el profesor que presenta mayor IE.

Tabla 10.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios unidos teniendo en cuenta la variable curso.

| CURSO | | 5° Primaria | 6° Primaria | Media IE |
|-------------|------------------------|-------------|-------------|----------|
| 5° Primaria | Correlación de Pearson | 1 | ,081 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,608 | |
| | N | 44 | 42 | 153,02 |
| 6° Primaria | Correlación de Pearson | ,081 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,608 | | |
| | N | 42 | 42 | 150,40 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 10 presenta un coeficiente de correlación Pearson 0,081 ($P=0,608$) entre la variable *curso* y la IE del alumnado de ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel 0,05.

Tabla 11.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios teniendo en cuenta la variable curso, en concreto quinto.

| | | C.E.I.P RODRIGO CARO 5° | C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA 5° | Media IE |
|-------------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------------|----------|
| 5° CURSO C.E.I.P RODRIGO CARO 5° | Correlación de Pearson | 1 | ,119 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,616 | |
| | N | 24 | 20 | 155,38 |
| | <hr/> | | | |
| C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA 5° | Correlación de Pearson | ,119 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,616 | | |
| | N | 20 | 20 | 150,20 |
| | <hr/> | | | |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 11 se observa la media de IE de ambos colegios, considerando solo los cursos de 5°. En ésta se refleja que la media de IE es superior en quinto del C.E.I.P Rodrigo Caro. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson 0,119 ($p=0,616$) entre la variable 5° curso de ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel 0,05.

Tabla 12.

Tabla que muestra la correlación Pearson y la media de IE de ambos colegios teniendo en cuenta la variable curso, en concreto sexto.

| 6º CURSO | | C.E.I.P RODRIGO CARO 6º | C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA 6º | Media IE |
|------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------------|----------|
| C.E.I.P RODRIGO CARO 6º | Correlación de Pearson | 1 | -,180 | |
| | Sig. (bilateral) | | ,447 | |
| | N | 20 | 20 | 152,40 |
| C.E.I.P COCA DE LA PIÑERA 6º | Correlación de Pearson | -,180 | 1 | |
| | Sig. (bilateral) | ,447 | | |
| | N | 20 | 22 | 148,59 |

*. La correlación es significativa a nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa a nivel 0,01 (bilateral).

En relación a la media de IE de ambos colegios en función de la variable *6º curso* (tabla 12), se halla que la media de IE es superior en el C.E.I.P Rodrigo Caro. Esta tabla muestra un coeficiente de correlación Pearson -0,180 ($p= 0,447$) entre la variable *6º curso* de ambos colegios, reflejando que no existe una correlación significativa a nivel 0,05.

DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

El objetivo de esta investigación se centra en estudiar la correlación entre la inteligencia emocional de cuatro clases de primaria en función de las siguientes variables: *uso del teatro, estrés del profesor, contexto sociocultural, rendimiento académico, sexo, uso de técnicas innovadoras, IE del profesor y curso.*

Tras el análisis de las variables estudiadas en esta investigación sobre la inteligencia emocional del alumnado se obtienen diferentes datos aunque ninguna de las relaciones estudiadas muestra una correlación significativa.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que la IE es más elevada en el colegio que no hace uso del teatro como recurso metodológico, superior en las niñas que en los niños, mayor nivel de inteligencia emocional en los niños que pertenecen al colegio con un contexto más favorable y superior en los niños de quinto frente a los de sexto.

En esta investigación se estudia la relación de la IE del alumnado con el uso de nuevas tecnologías, en concreto, un colegio que hace uso del teatro y comunidades de aprendizajes y otro centro que practica la educación emocional como metodología. Siendo leve la diferencia entre ambos colegios, este estudio refleja niveles superiores en el centro que utiliza la educación emocional como recurso metodológico.

Por tanto, los resultados de este estudio determinan que el uso del teatro no está asociado con altos niveles de IE. Estos resultados contradicen los de Goleman (1995) que expone que los centros con metodología que permite la creación de ambientes agradables, como el uso del teatro o las comunidades de aprendizaje elevan el estado de ánimo del alumnado. En la misma línea, el trabajo de González García (2015) concluye que la práctica dramática mejora el conocimiento de nosotros mismos y favorece la comunicación interpersonal e intergrupala, aspectos que están relacionados con la inteligencia emocional. También Boriart Balsells (2013) confirma, tras sus investigaciones, que el teatro como recurso metodológico desarrolla, entrena, controla las emociones y fomenta las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal).

En este estudio, la variable uso del teatro no muestra relación con la IE que presentan los alumnos. Esto puede deberse a que el tipo de teatro que se practica en este centro no es adecuado para desarrollar las competencias emocionales, por otro lado, la falta de formación o experiencia del profesorado que se encarga de llevarlo a cabo puede justificar los resultados obtenidos.

Como se observa en esta investigación, el aula con mayor nivel de IE en el alumnado no es la que tiene al docente con menor nivel de burnout. Es la clase con mayor nivel de IE en los alumnos la que presenta al docente con mayor nivel de burnout. Y referente al objetivo estudiado de la relación que existe entre la IE del profesorado y la IE que presenta el alumnado, se muestra que no coincide el profesor con mayor IE y los alumnos que muestran niveles más elevados en IE.

Estos resultados contradicen los hallados en otros trabajos. En un estudio llevado a cabo en Inglaterra por profesores de secundaria, se concluye que la IE del profesor predice el nivel de bournout que sufren. Del mismo modo, los docentes con elevada IE utilizan estrategias más positivas y adaptativas para afrontar situaciones de estrés (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010).

Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera (2008) y Palomera y Fernández-Berrocal (2008) exponen también en sus investigaciones que la actuación del maestro y el clima que éste crea en el aula influye definitivamente en el aprendizaje de los alumnos. Y añaden que el docente emocionalmente inteligente es el que tiene herramientas para formar y educar a sus alumnos en competencias emocionales.

Los resultados de la variable estrés del profesorado en relación con la IE del alumnado puede llevar implícito que los tutores actuales de cada aula no coincidan con los tutores de años anteriores o que dichos tutores no son los profesores que pasan más horas lectivas con sus alumnos. De este modo, los niños son influenciados por otros profesores que trabajan las competencias emocionales de forma diferente a cómo lo hace el tutor del aula.

Por otro lado, aún sin obtener una relación significativa entre la variable *contexto* y la IE, en esta investigación se halla que el colegio con contexto social considerado más favorable obtiene mejor puntuación de IE frente al otro. Aun así, no se encuentran estudios similares que avalen que la IE que presentan los alumnos esté relacionada con el contexto. Sin embargo, sí existen trabajos como los de Milicic y Arón (2000) y Buitrago Bonilla (2012) que afirman que el contexto al que se pertenece influye de manera positiva o negativa dependiendo del clima en el que se encuentre el centro, afectando directamente a nivel emocional.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran respecto a la relación entre rendimiento académico e IE arrojan que el curso con mayor nivel de alumnos con todas las asignaturas aprobadas no es el curso que presenta mayor nivel de IE. Esto parece indicar que en la muestra seleccionada no existe relación entre la IE que presentan los alumnos y su rendimiento académico.

Estos resultados contradicen los hallazgos de otras investigaciones. Así Pulido y Herrera (2015) estudian a un grupo de 1186 participantes de 9 centros educativos diferentes. Los resultados recogidos tras el estudio reflejan que la IE está bajo la influencia de la variable rendimiento académico, puesto que a medida que aumenta la IE de los participantes lo hace también las calificaciones, concluyendo que existe una relación directamente proporcional entre ambos aspectos.

En esta línea se encuentran también los trabajos de Alonso Tamayo (2014), Páez y Castaño (2015) y Buenrostro-Guerrero et al. (2012) que concluyen que hay una clara relación entre el rendimiento académico y la IE.

La falta de una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y la IE del alumnado puede ser explicado por otras variables que no se controlan pero sí influyen en los resultados. Una de ellas es el empleo de la media de asignaturas aprobadas por alumno, en lugar de la nota media de cada uno de ellos. También puede afectar a los resultados el apoyo o las circunstancias familiares, ya que un ambiente familiar conflictivo puede provocar desajustes emocionales, cognitivos y motivacionales.

En relación al sexo de la muestra, los datos de este trabajo reflejan niveles más altos de IE en niñas que en niños, tanto en el estudio de los colegios de manera individual como en general. Por tanto, en la muestra estudiada se percibe una relación entre la variable *sexo* y la IE del alumnado.

En esta misma dirección se encuentran los resultados de Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), Morillo Pozo (2012) y Gartzia, Aritzeta, Balluerca y Barberá (2012) en los que se constata evidentes diferencias en la IE que presentan las mujeres frente a los hombres, siendo superiores en el sexo femenino.

Gartzia, Aritzeta, Balluerca y Barberá (2012) también hallan niveles superiores en la IE que presentan las mujeres sobre los hombres. Su estudio sugiere que esto se debe a que las mujeres presentan mayores rasgos en componentes expresivos.

Sin embargo, existen estudios que no muestran relación entre el sexo y la IE. Como afirma Catalá, Heredia, López y Agulló (2002) en sus trabajos sobre IE, no existen suficientes estudios para determinar una relación contundente entre sexo e IE.

Los niveles superiores de IE en las niñas puede ser el resultado de una educación más sustentada en competencias emocionales puesto que la sociedad aún educa más en estos valores a las niñas que a los niños. Como desarrolla Morillo Pozo (2012) en su estudio, las niñas presentan mayor nivel de inteligencia emocional como reflejo de las expectativas de los docentes hacia el alumnado.

Por otro lado, en este trabajo se determina que no existe una relación significativa entre la variable curso y la IE que muestra el alumnado, pero si se observa que el alumnado del curso de quinto supera los niveles de inteligencia emocional del alumnado del curso de sexto.

En esta misma línea se encuentra la investigación de Bernarás, Garaigordobil y De las Cuevas (2011) en la que estudian una muestra de 49 personas y concluyen que no existe diferencia en la IE de los participantes en función de la edad.

Por el contrario, hay trabajos que demuestran relaciones significativas entre la IE que presenta el alumnado y el curso al que pertenecen, como el trabajo de Ugarriza (2001) en la que se estudia una muestra de 1.966 participantes de 15 años y confirma que la IE aumenta con la edad; y la de Salvador Ferrer y Morales Jiménez (2012) que tras estudiar una muestra de 165 sujetos afirman que existe una relación significativa entre IE y la edad de los sujetos, aumentando la IE conforme aumenta la edad.

En relación a la variable curso, en este estudio no coincide el aula de mayor nivel de IE con el curso más alto. Esto puede estar influenciado por variables que no se controlan en este trabajo, como, por ejemplo el número de hermanos de los alumnos. Ya que tener hermanos desarrolla y favorece las competencias emocionales al mantener relaciones entre iguales desde el ambiente familiar. Esto trabaja aspectos como la empatía, la generosidad, el respeto, resolución de conflictos, etc.

En esta investigación se halla que el colegio que utiliza una metodología sustentada en educación emocional refleja medias más altas de inteligencia emocional en los alumnos. En esta línea, se encuentran estudios como el de Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2013) en el que se determina la mejora de la IE en los participantes después de aplicar un programa de formación, el de Extremera y Fernández-Berrocal (2003) que concluye, tras aplicar programas de alfabetización emocional en las aulas, que los alumnos presentan mejores capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como autocontrol, asertividad, empatía, mejor autoestima o autocontrol del estrés.

Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002) también demuestran que enseñar y practicar las competencias emocionales en los niños marcan sus relaciones socioafectivas y de este modo su desarrollo emocional.

Todo ello pone de relieve la importancia de la educación emocional para lograr un estado de bienestar personal y social adecuado. En este sentido, coincidimos con Jiménez y López-Zafra (2009) al afirmar que la enseñanza de las competencias emocionales son un factor fundamental en el funcionamiento de la persona en todos los ámbitos de la vida.

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

A partir de estos resultados se obtienen las siguientes conclusiones en esta muestra:

- La variable *uso del teatro* como recurso metodológico no presenta una relación significativa con la IE del alumnado, siendo el centro educativo que no lo usa el que presenta mayor nivel de IE en los niños.
- El *estrés del profesor* no determina una relación positiva en la IE de sus alumnos, en este estudio el profesor con mayor grado de burnout coincide con el aula que presenta el mayor nivel de IE en sus alumnos.
- En relación a la variable *contexto sociocultural* se observa que los alumnos del centro con un contexto sociocultural menos favorable obtienen puntuaciones de IE más bajas que los alumnos pertenecientes mientras que los del colegio con contexto sociocultural más favorable, que puntúan por encima.
- La variable *rendimiento académico* no tiene influencia sobre la IE. Hallándose en esta muestra que el aula con mayor número de aprobados no muestra el mayor nivel de IE en su alumnado.
- Respecto a la variable *sexo*, este trabajo determina que el sexo-femenino en ambos colegios presenta puntuaciones superiores en IE frente al sexo masculino.
- En relación a la variable *uso de técnicas innovadoras* este estudio halla que el centro que utiliza como recurso metodológico las comunidades de aprendizaje no presenta más nivel de IE en el alumnado que el centro que usa como recurso metodológico la educación emocional.
- El aula que presenta mayor nivel de IE no coincide con el tutor con niveles superiores en IE. Por tanto, en esta investigación no existe relación entre estas variables.
- La IE del alumnado no muestra relación directa con la edad en este estudio, ya que el curso que presenta mayor nivel de IE en ambos colegios es 5º de primaria.

Respecto a las limitaciones encontradas en esta investigación hay que destacar que los resultados obtenidos son de una muestra muy reducida, por lo que se dificulta la generalización. De cara a futuros trabajos, se recomienda el estudio de más centros con

diferentes contextos socioculturales y ampliar la muestra con aulas desde primero hasta sexto, y de este modo poder obtener unos resultados más fiables en la investigación.

En este sentido, al estudiar mayor número de aulas, como posible futura línea de investigación es aconsejable valorar la influencia de la edad de los docentes, el número de años de ejercicio de la profesión, las dimensiones de personalidad o la condición laboral relacionada con la interinidad sobre la IE de los alumnos.

En esta línea también sería interesante el control de ciertas variables sociodemográficas de los alumnos que puedan estar relacionadas con los resultados obtenidos, tales como el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos, el nivel sociocultural o el perfil familiar.

Otra limitación surgida en el estudio es la recogida de las notas medias de los niños, en principio, se pretende recoger la media de cada alumno pero por cuestiones burocráticas finalmente se hace sobre el número de asignaturas aprobadas por niño. En este sentido sería interesante estudiar la relación entre la IE de los alumnos y las asignaturas con calificaciones más altas, de este modo se puede observar si hay asignaturas relacionadas específicamente con la IE.

En lo referente a la realización de los test del EQ-Y, durante la realización de la prueba se observa a los alumnos cansados y fatigados por la extensión de ésta y en ocasiones confusos por no comprender alguno de los ítems. Esto contribuye a que los resultados puedan estar perjudicados y que no muestren de forma fiable los niveles de IE. Como posible investigación relacionada con esta limitación se propone estudiar si la IE de los alumnos se ve afectada por los niveles de cansancio y fatiga al realizar las pruebas. También se propone en futuros trabajos aplicar los cuestionarios en dos periodos de tiempo diferentes con el objeto de evitar el efecto de fatiga del alumnado.

En relación a la aplicabilidad del presente estudio, los resultados hallados determinan que el centro que aplica una metodología basada en educación emocional desarrolla una mejor IE en sus alumnos, por tanto, se plantea la necesidad de incorporar a los centros educativos metodologías que trabajen y desarrollen la IE de los alumnos tal y como

afirma Extremera y Fernández-Berrocal (2004) los estudiantes con altas puntuaciones en IE presentan mayor empatía, autoestima, satisfacción ante la vida y mejor calidad en las relaciones sociales, es decir, adquieren competencias esenciales para un óptimo desarrollo de sus vidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tamayo, L. (2014). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Salamanca, España.
- Bermejo, J. (2005). *Inteligencia Emocional. La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*. Cantabria: Sal Tarrae.
- Bernarás, E., Garaigordobil, M. y De las Cuevas, C. (2011). Inteligencia Emocional y Rasgos de Personalidad: Influencia de la edad y el género durante la edad adulta y la vejez. *Boletín de psicología*, 103, 75-88.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-23.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Boliart Balsells, N. (2013). *Dramatización como recurso para educar las emociones en el aula de 5º curso de Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa., Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417.
- Buenrostro-Guerrero, A., Valadez-Sierra, M., Soltero-Avelar, R., Nava-Busto, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y

rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.

Buitrago Bonilla, R. (2012). *Contexto Escolar e Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas del Ámbito Rural y Urbano del Departamento de Boyacá* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.

Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-8.

Catalá, M., Heredia, E., López, A. y Agulló, A. (2002). Inteligencia emocional y la variable género, *REME*, 5(10), 4.

Buj Pereda, M. J. (2014). *La educación emocional en el aula. Propuestas didácticas para niños de 6 a 12 años*. Horsori: Barcelona.

Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.

Covey, S. R. (2009). *El líder interior. Cómo transmitir e inspirar los valores que conducen a la grandeza*. Barcelona: Paidós.

Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. y Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31(2), 394-410.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 63-94.
- Gallardo, P. y Gallardo, J. (2009). *Inteligencia Emocional y Programas de Educación Emocional. Desarrollo Emocional, social y moral en la Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen Educación.
- García Fernández, M. y Giménez Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 3(6), 43-52.
- García, I. D. y Palomera, R. (Junio de 2012). El desarrollo de la inteligencia emocional a través del teatro, para promover bienestar y respeto a la diversidad. En F. Guerra, R. García-Ruíz, N. González, P. Renés y A. Castro (Coordinado), *5º Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Congreso llevado a cabo en Universidad de Cantabria, Santander.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Revista Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gil Monte, P.R (2002). Validez Factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 34-40.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 21, 98-119.
- Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Manzaneque Díaz, L. (2013). *La inteligencia emocional en Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Barcelona: Dolmen Ensayo.
- Maurice, J. E., Steven, E. T. y Brian, S. F. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Milicic, N. y Arón, A. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), 117-123.
- Miravalles, J. (s.f). Cuestionario de Maslach Burnout Inventory. *Gabinete psicológico*.
<https://goo.gl/7SoHNb>
- Morillo Pozo, M. (2012). *Diferencias de género en la inteligencia emocional de alumnos/as de primer ciclo de primaria desde la perspectiva de los docentes* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Revista Teoría de la Educación*, 19, 225-252.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.

- Parra, M. y Tirado, C. (2016). *La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en el aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, España.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2013). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2015). La Inteligencia Emocional como predictora del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Innoeduca. International Journal of Tehnology and Educational Innovation*, 1(2), 98-105.
- Quintero Fernández, S. (2016). *Educación Emocional a través de la dramatización: Propuesta de intervención educativa* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, España.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Sainz Gómez, M., Ferrándiz, C., Fernández, C. y Ferrando, M. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-I: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.
- Salvador Ferrer, C. y Morales Jiménez, J. (2012). Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos. Estudio de las diferencias individuales según sexo y edad. *Alternativas en psicología*, 27, 89-106.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.

Torres, M. (2013). *Intervenciones docentes y emociones en Educación Primaria* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Pública de Navarra, España.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-on (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Revista Persona*, (4), 129-160.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS CENTROS DE PRIMARIA DE SEVILLA. UN ESTUDIO SOBRE VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO

2017

ANEXO I

CUESTIONARIO EQ-I:YV

Código Apellidos/Nombre:
Sexo: Fecha nacimiento:
Centro:

Curso: Edad:

| | Nunca me pasa | A veces me pasa | Casi siempre me pasa | Siempre me pasa |
|---|------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|
| 1. Me gusta divertirme. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Soy feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Me importa lo que le sucede a otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me gusta cada persona que conozco. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Me siento seguro de mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sé cómo se sienten las otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Sé cómo mantenerme tranquilo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de res- ponder de distintas formas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrá bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Soy capaz de respetar a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Algunas cosas me enfadan mucho. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Es fácil para mí entender cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Espero lo mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Tener amigos es importante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Me peleo con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Puedo entender preguntas difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me gusta sonreír. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Tengo mal genio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Nada me incomoda (molesta). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Sé que las cosas saldrán bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Sé cómo pasar un buen momento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Debo decir la verdad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar una pregunta difícil. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Me enfado con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Me gusta hacer cosas para los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. No soy muy feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Me siento bien conmigo mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Hago amigos con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOS CENTROS DE PRIMARIA DE SEVILLA. UN ESTUDIO SOBRE VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO

2017

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Soy feliz con el tipo de persona que soy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Soy bueno para resolver problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Me resulta difícil esperar mi turno. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Me entretienen las cosas que hago. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | Nunca me pasa | A veces me pasa | Casi siempre me pasa | Siempre me pasa |
|--|------------------|--------------------|----------------------------|--------------------|
| 51. Me gustan mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. No tengo días malos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Me enfado con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Me gusta mi cuerpo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Cuando me enfado, actúo sin pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Me gusta cómo me veo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

ANEXO 2

Cuestionario TMMS-24:

TMMS-24 INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Muy de acuerdo 5. Totalmente de acuerdo

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 3

ESCALA DE FRECUENCIA DE SENTIMIENTOS

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------|----------------------------|------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|----------------|
| Nunca | Pocas veces al año o menos | Una vez al mes o menos | Unas pocas veces al mes | Una vez a la semana | Pocas veces a la semana | Todos los días |

Conteste a las frases indicando la frecuencia con que Vd. ha experimentado ese sentimiento.

| MBI | | |
|-----|--|--|
| 1 | Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo | |
| 2 | Me siento cansado al final de la jornada de trabajo | |
| 3 | Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo | |
| 4 | Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas | |
| 5 | Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales | |
| 6 | Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo | |
| 7 | Trato muy eficazmente los problemas de las personas | |
| 8 | Me siento “quemado” por mi trabajo | |
| 9 | Creo que estoy influyendo positivamente en las vidas de los demás | |
| 10 | Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión | |
| 11 | Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente | |

| MBI | | |
|-----|---|--|
| 12 | Me siento muy activo | |
| 13 | Me siento frustrado en mi trabajo | |
| 14 | Creo que estoy trabajando demasiado | |
| 15 | No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas a las que doy servicio | |
| 16 | Trabajar directamente con personas me produce estrés | |
| 17 | Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas a las que doy servicio | |
| 18 | Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas | |
| 19 | He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión | |
| 20 | Me siento acabado | |
| 21 | En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma | |
| 22 | Creo que las personas que trato me culpan de algunos de sus problemas | |