

2016

Tutora:
Eva Rubio
Zarzuela

Autores:
María Parra
Rivera

Cristina Tirado
Fernández de
Peñaranda



[La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora: estudio en una muestra de Sevilla]

"Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto"

Aristóteles.

Agradecimientos.

Nos gustaría que estas líneas sirvieran para expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial a la Dr. Eva Rubio Zarzuela, tutora de este trabajo fin de grado por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa del mismo a lo largo de estos meses.

Especial reconocimiento a los profesores del CEIP Santa Teresa de Jesús (Fuentes de Andalucía) y del CEIP Maestro José Varela (Dos Hermanas), por dejarnos entrar en sus aulas y facilitarnos el trabajo dentro de ella.

También nos gustaría dar las gracias a la psicóloga Dña. Georgina López, por su colaboración en la explicación y suministro del programa para el análisis de los datos.

Un agradecimiento muy especial merece la comprensión, paciencia y el ánimo recibido por parte de nuestras familias y amigos.

A todos ellos, muchas gracias.

RESUMEN

Con la presente investigación se pretende establecer una comparación entre los centros con una metodología tradicional frente a los colegios con una metodología más innovadora, a fin de determinar cómo influye esta en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos.

La investigación se lleva a cabo en dos centros pertenecientes a la provincia de Sevilla, donde se realiza un cuestionario en cada uno de ellos a un grupo de alumnos para conocer cuál es el desarrollo de su inteligencia emocional y cuáles son las actitudes desarrolladas hacia el estudio.

Tras el análisis de los resultados, se concluye que en nuestra muestra, en los centros donde se lleva a cabo una metodología educativa innovadora mediante las comunidades de aprendizaje se halla en el alumnado una mayor inteligencia emocional obteniéndose puntuaciones más altas en casi todas sus dimensiones.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, comunidades de aprendizaje, EQ-I: YV, dimensión intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo.

ABSTRACT

The study conducts a comparison between schools that implement traditional methodologies and schools that implement innovative methodologies to determine how each method influences the students' development of emotional intelligence.

This investigation took a place in two schools located in the province of Seville. In each school, the students participating received questionnaires. The objective of the questionnaire was to understand how the students felt prior to each lesson and how their emotional intelligence developed throughout.

After analyzing the results from our sample, we can conclude that the innovative methodology carried out by schools have more direct relationship with emotional intelligence than those who do not practice it. Students using the innovative methodology obtain higher marks in the majority of their studies.

KEYWORDS

Emotional intelligence, learning communities, EQ-I: YV, intrapersonal dimension, interpersonal dimension, stress management, adaptability and mood.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. Comunidades de aprendizaje vs enseñanza tradicional	3
2.1.1. Problemas sociales y educación.....	6
2.1.2. Retos educativos.....	7
2.2. Inteligencia emocional (IE) y educación emocional	8
2.2.1. Postulados teóricos sobre Inteligencia Emocional.....	11
2.2.2. Dimensiones evaluadas en la Inteligencia Emocional.....	13
2.2.2.1. Manejo del estrés.....	13
2.2.2.2. Estado del ánimo.....	15
2.2.2.3. Adaptabilidad.....	16
2.2.2.4. Dimensión interpersonal.....	17
2.2.2.5. Dimensión intrapersonal.....	18
3. OBJETIVOS	19
4. METODOLOGÍA	19
4.1 Muestra	19
4.2 Instrumentos	21
4.3 Procedimiento	22
4.3.1 Diseño de las variables.....	22
4.3.2 Plan de trabajo.....	23
4.3.3 Temporalización.....	24
5. RESULTADOS	24
6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS	36
7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	39
8. BIBLIOGRAFÍA	42
9. ANEXOS	48

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

1. JUSTIFICACIÓN

Nuestro periodo de formación en el Grado de Educación Primaria hizo que descubriésemos los dos temas que nos han motivado a realizar este Trabajo de Fin de Grado: la inteligencia emocional y la innovación educativa.

Asignaturas como "Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social", donde aprendimos a trabajar la asertividad con el alumnado o "Psicología de la Educación" en la que pudimos aprender los distintos tipos de agrupamientos y técnicas innovadoras en el aula, hicieron que tuviésemos gran predilección por estos dos temas a la hora de realizar algún tipo de investigación.

Durante el periodo de prácticas que tuvimos en el tercer curso del grado, estuvimos hablando sobre cómo estaban organizados los centros en dónde estábamos haciendo las prácticas, cómo era la metodología de los profesores del centro, cómo respondían los discentes a esas metodologías y si existía alguna correlación de la práctica real con la teoría.

Tras compartir nuestras experiencias descubrimos que la mayoría de los centros seguían utilizando una metodología tradicional, en donde los discentes están sentados de uno en uno, el profesorado imparte clases magistrales y el libro, junto con el examen, constituyen el eje central de toda la enseñanza.

Sin embargo, lo que más nos sorprendió fue cómo niñas y niños de 6-8 años no tenían ganas de asistir a la escuela, lloraban ante la presión que suponía un examen, no eran capaces de tolerar la frustración cuando obtenían una nota que no se correspondía a lo que esperaban o miraban por sus propios intereses personales antes que por las del grupo clase. En definitiva, su inteligencia emocional no estaba siendo potenciada en la escuela.

Como consecuencia de toda nuestra experiencia en las prácticas llegamos a la conclusión de que todo aquello que habíamos aprendido durante nuestro periodo de formación, que era efectivo y beneficioso para el alumnado, no se aplicaba en las aulas hoy en día. Los discentes tenían más preocupación por obtener buenos resultados en las

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

pruebas académicas que por aprender y esto repercutía directamente en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Comenzamos a cuestionarnos si existiría un paralelismo entre el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado con el tipo de metodología que se impartía en el aula. Pero para dicha investigación requeriríamos de dos centros con dos características muy específicas. Estos centros deberían proporcionarnos facilidades para poder investigar dentro de sus aulas y deberían utilizar una metodología tradicional y una metodología innovadora respectivamente.

Cada una de nosotras tenía acceso a uno de estos centros y a ambas nos apasionaban estos temas por lo que, bajo recomendación de nuestra tutora de prácticas, tomamos la decisión de hacer el Trabajo de Fin de Grado juntas para poder realizar una investigación de mayor profundidad y calidad.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Comunidades de aprendizaje vs enseñanza tradicional.

La sociedad actual está en constante cambio debido a dos factores fundamentalmente: la tecnología y la demografía (Robinson, 2009). La población está continuamente conectada al móvil, al ordenador, buscando información o hablando con otras personas. Es evidente que el mundo está cambiando, siendo necesario adaptarse para poder afrontar esta transformación.

En pleno siglo XXI, en el ámbito educativo, el diálogo se sitúa como fuente de aprendizaje. Hace ya unos años, Vygotsky afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño¹ está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros” (1979, p.89). Para situar el diálogo, y con ello, el aprendizaje dialógico como foco principal de las escuelas, se crean las Comunidades de Aprendizaje que como afirman Díez-Palomar y Flecha (2010) “son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información”.

Los espacios y aulas de las Comunidades de Aprendizaje están formados por alumnos y profesores, además de personas adultas externas al centro como familiares (abuelos, padres/madres, hermanos...), estudiantes de universidad, vecinos del barrio, ex-alumnos, etc. Todas estas personas son conocidas como voluntarios. En lo que respecta a la organización del aula, se crean grupos flexibles de 4 o 5 personas aproximadamente que rotan cada 20 minutos. Siempre hay un voluntario en cada grupo y su función es la de dinamizar las interacciones entre todos los estudiantes (Ferrada y Flecha, 2008).

La finalidad es que las aulas estén formadas por una gran diversidad de perfiles religiosos, étnicos, profesionales, de género, etc. Todas estas personas interactúan en lo que se conocen como grupos interactivos (Aubert y García, 2001). Como señalan Díez-Palomar y Flecha (2010) en grupos pequeños y heterogéneos, los estudiantes colaboran de forma dialógica y resuelven actividades gracias a la ayuda de adultos.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

¹En el presente documento, se utilizan de manera inclusiva términos como “el niño”, “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el padre” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Con este tipo de educación, a diferencia de la educación tradicional, se persiguen otros tipos de saberes, un saber práctico y no reproductivo, en el que el alumno adquiere un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje y además ayuda a sus compañeros, fomentándose el cooperativismo frente a la competición.

Freire ya habla del aprendizaje dialógico en los años sesenta. Este autor apuesta por una aprendizaje basado en el diálogo no solo entre profesor-alumno, sino también con toda la comunidad que los rodea. Además, destaca la importancia de seguir la naturaleza del ser humano, el aprender comunicándose unas personas con otras y no limitándose a escuchar, sino a interaccionar con los demás. Freire (1997) añade que la relación dialógica entre las personas es imprescindible también para el conocimiento.

Siguiendo esta línea, la tesis doctoral de Comunidades de Aprendizaje presentada por Valls (2000) en la Universidad de Barcelona explica que esta nueva forma de enseñar surge por la necesidad de buscar soluciones para prevenir y solucionar determinados temas como el absentismo escolar, la marginación y el fracaso como consecuencia de una formación deficiente entre otros. Del mismo modo, se persigue también fortalecer la cultura de la colaboración entre iguales, entre alumnado y entre colaboradores o voluntarios (Ferrada y Flecha, 2008).

En las Comunidades de Aprendizaje el objetivo es muy diferente al que se persigue en las aulas tradicionales. La metodología tradicional se desarrolla en el siglo XIX y tiene como origen la sociedad industrial. En ella, se concibe la educación como método y orden por encima de todo, y la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación. Apunta Palacios (1989) que el maestro es quien tiene que organizar el conocimiento, elaborar el material y trazar el camino que debe guiar a los alumnos.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Toffler (1985) añade que la metodología tradicional está construida sobre el modelo de la fábrica. A este modelo lo llama “programa descubierto”, sin embargo, bajo él existe un “programa encubierto”, que se compone de tres clases a saber: la puntualidad, la obediencia y el trabajo mecánico y repetitivo. En la misma línea, Toffler y Martín (1990) apuntan que el trabajo de la fábrica exige a los obreros la aceptación de órdenes provenientes de una jerarquía directiva, la cual se pretende imponer en las aulas.

En la metodología tradicional, es el profesor quien imparte clases magistrales y el depositario de los saberes y de la información relevante mientras los alumnos escuchan de forma pasiva, actuando como receptores (Flecha, Padrós, y Puigdemívol, 2003). Aquí no tiene cabida el diálogo ni la interacción entre iguales. Los alumnos están colocados en filas, de forma individual y mirando a la pizarra.

En 1989, Palacios señala que en este tipo de educación, el modelo que se debe imitar y seguir es el del profesor, siendo su deber guiar a los alumnos. Basándose en los estudios de Comenio, apunta que en la escuela tradicional los alumnos deben acostumbrarse a cumplir la voluntad de otras personas más que la suya propia, consiguiendo de esta forma personas sometidas a sus superiores.

Otros autores como Durkheim (1912) ya hablan de la escuela tradicional y que su finalidad es un esfuerzo por imponer al alumnado modos de ver, pensar y de actuar que no alcanzan espontáneamente, y que les son reclamados por la sociedad en su conjunto. Ahora bien, se debe plantear si este tipo de enseñanza satisface las necesidades que se plantean en la sociedad actual.

Existen postulados que destacan las características principales de una metodología y de otra. Ferrada y Flecha (2008) hablan de dos dimensiones en educación: la dimensión transformadora y la dimensión excluyente. Ambas dimensiones se hayan presentes en el ámbito educativo. La dimensión transformadora distribuye al alumnado de forma inclusiva y dialógica. Además, diseña un aprendizaje personalizado en el que se tiene en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje. En cambio, la dimensión excluyente, permite un solo estilo de aprendizaje dentro del aula y un profesor con una personalidad determinada.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Como contraposición, la metodología innovadora y todas las actividades que se realizan en las Comunidades de Aprendizaje persiguen una transformación, pero una transformación a múltiples niveles. Tal y como apuntan Flecha y Díez-Palomar (2010), una transformación del contexto de aprendizaje, de las expectativas de los alumnos, de las relaciones sociales en el aula y de las relaciones entre familia y el centro educativo.

Según comentan Ferrada y Flecha (2008) las Comunidades de Aprendizaje tienen su origen en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999). Esta escuela situada en Barcelona se crea ante las numerosas reivindicaciones de los vecinos tras el reconocimiento internacional del aprendizaje dialógico. Unos años más tarde, concretamente en 1995, surge la primera comunidad de aprendizaje en Educación Primaria en el País Vasco (Ferrada y Flecha 2008). En España, existen en la actualidad un total de 52 centros educativos con Comunidades de Aprendizaje. Estos centros se encuentran dentro de las comunidades autónomas de País Vasco, Cataluña, Aragón, Castilla y León y Andalucía (Ferrada y Flecha, 2008).

2.1.1. Problemas sociales y educación.

La sociedad actual se caracteriza por la existencia de una serie de problemas concretos en el ámbito de las relaciones interpersonales. Temas como la violencia de género y la discriminación por sexo, raza y religión son claros ejemplos. En este sentido, se configura como imprescindible la educación no sexista y la defensa de unos modelos más genéricos y democráticos que permitan la igualdad de oportunidades (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Es innegable que, aunque nuestra sociedad sea desarrollada, la educación sexista y la violencia de género están presentes en ella.

Numerosos autores se plantean cuáles son las causas de la violencia de género y qué papel tienen los docentes para erradicarlo (Valls, Puigvert y Duque, 2008). En este sentido, Flecha (2010) defiende que los centros son espacios donde se desarrolla un gran número de interacciones en las cuales los alumnos trabajan con familias, sus iguales, gente ajena al centro, profesores, etc.

Señala el autor que es dentro de este contexto y con estas interacciones donde se construyen relaciones libres de violencia. Esto a su vez supone potenciar la solidaridad

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

entre mujeres y superar la discriminación sexista (Aubert, et al., 2004). En este sentido, se pone de manifiesto que las Comunidades de Aprendizaje traspasan los límites del ámbito educativo y ayudan a superar retos y barreras visibles e invisibles que se encuentran en nuestra sociedad (Aubert, et al., 2004).

2.1.2. Retos educativos.

Se considera que uno de los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje es la atención a la diversidad, tal y como lo propone la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE) de Educación. Los principios que rigen esta ley son los de calidad, equidad, inclusión y no discriminación. Son muchos los autores que hablan de la diversidad en las aulas y como se debe llevar a cabo.

Arnáiz (2013) considera que el sistema educativo es un elemento que compensa las desigualdades tanto personales como culturales, económicas y sociales, destacando las que derivan de la discapacidad. En esta línea, Gómez (2005) comenta que la atención a la diversidad no puede reducirse solo a la participación del profesorado. El autor hace referencia a la Circular del 26 de Septiembre de 2003 de la Dirección General de Centros Docentes de la Comunidad de Madrid, donde se puntualiza que el Plan de Atención a la Diversidad engloba a toda la comunidad educativa.

El hecho de implicar a toda la comunidad educativa convierte al centro educativo en un espacio abierto y flexible en el que toda la comunidad tiene que implicarse y hacerse partícipe de alguna forma. “Abierto y flexible” son las características que debe presentar también el currículo según establece la LOGSE (1990). El profesorado tiene cierta libertad para organizar su aula y trabajar en ella como quiera, eso sí, debe seguir unas enseñanzas mínimas, unas referencias para que todos los alumnos de un mismo país accedan a un currículum común y por lo tanto, se obtengan los mismos aprendizajes dentro del territorio (Gómez, 2005).

Para que en los alumnos se consigan las enseñanzas mínimas, se tienen que crear situaciones óptimas de aprendizaje. González-Peiteado (2013) sostiene que la situación óptima fundamental para el aprendizaje es aquella “en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas, en busca de la

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

excelencia, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales” (p. 5).

La actitud del docente en clase y hacia a los alumnos adquiere una trascendencia fundamental, ya que las creencias del docente y del entorno del discente influyen directamente sobre el alumno. Se subraya la importancia de las expectativas y la predisposición que tiene el docente hacia su alumnado. El denominado “efecto Pigmalión” se cumple cuando los alumnos perciben de forma inconsciente lo que piensa el profesorado u entorno, ajustándose de esta forma a lo que se espera de ellos y consiguiendo que su expectativa se cumpla (González-Peiteado, 2013).

Este fenómeno debe tenerse en cuenta ya que puede tener efectos positivos, consiguiendo que el alumno se supere y mejore su rendimiento académico, o por el contrario, efectos negativos. De ser así, el alumno puede evadirse y no enfrentarse a los retos académicos o a su vida cotidiana por miedo al fracaso (González-Peiteado, 2013).

2.2. Inteligencia emocional (IE) y educación emocional.

John Mayer y Peter Salovey acuñaron el término Inteligencia Emocional (1990). Gracias a ello, Daniel Goleman publicó un libro llamado Emotional Intelligence que sienta las bases de la explicación de la inteligencia emocional como actualmente es concebida.

En 1995, Goleman define la inteligencia emocional (IE en adelante) como una forma en la que se interactúa con el mundo y en la cual se tienen en cuenta los sentimientos, englobándose habilidades como el control de los impulsos, la motivación, la autoconciencia, el entusiasmo, la empatía, la agilidad mental y la perseverancia. A partir de estas habilidades se configuran unos rasgos denominados de carácter como la autodisciplina, compasión o altruismo que se consideran indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Existen otros autores como Gabel (2005), que recoge que la inteligencia emocional es “un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual” (p. 12). Año tras año, los autores han ido dando diferentes aportaciones gracias a los resultados de sus investigaciones.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Siguiendo esta línea, se destaca la importancia de la inteligencia emocional. Su desarrollo desde una edad muy temprana es necesario para el desarrollo personal y la convivencia entre los seres humanos. En este sentido, Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) llevan a cabo una investigación con una muestra formada por 108 alumnos de Valencia (46 chicos y 62 chicas) de edades comprendidas entre los 9 y 15 años, concluyendo que los alumnos que tienen tendencia a acosar a otros miembros del alumnado tienen carencias en dos cualidades de la inteligencia emocional: la empatía y el autocontrol.

Por otro lado, un estudio realizado en la Universidad de Harvard sostiene que no existe una correlación entre buenos resultados académicos en la escuela, instituto o universidad y puestos de trabajo con mejores salarios o categoría. Sin embargo sí hay una correspondencia entre el control emocional y un mayor nivel de placer a pesar de no obtener las mejores calificaciones (Ruiz Alva, 2005).

Con estos resultados se evidencia la necesidad de trabajar la dimensión afectiva y además, hacerlo de forma conjunta con la cognitiva. En la vida diaria lo afectivo y lo cognitivo se retroalimentan (Mellado et al., 2014) y en consecuencia está presente en todos los contextos en los que se mueve el ser humano, de ahí la importancia del trabajo de la misma. También afirma Goleman (1995) que es necesario el desarrollo de una educación emocional para que se consiga una sociedad más competente a nivel social y afectivo.

La educación emocional por lo tanto, debe ocupar un importante lugar dentro del ámbito educativo. En esta línea, se entiende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por otro lado, se destaca que existen diversos debates sobre la educación y sus pilares fundamentales, que están a su vez relacionados con la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En el informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI realizado por Delors (1996) se habla de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos dos últimos son los que tienen una mayor implicación con la inteligencia emocional.

El documento muestra la creciente violencia que se da en la actualidad, pero se considera que desde la escuela se pueden realizar cambios sociales. La sociedad fomenta la competitividad en algunos ámbitos como el económico, sin embargo, la educación toma como responsabilidad frenar esa tendencia. Se entiende que “aprender a convivir” es un pilar fundamental en el que se trabaja todo lo anterior y enseña la diversidad, las semejanzas y la interdependencia de los seres humanos (Delors, 1996).

A todo esto se añade que el mundo está en constante cambio y que por ello hay que educar en habilidades para la vida diaria y no sólo en contenidos. Es esto a lo que se refiere cuando habla de “aprender a ser”, aprender constantemente para el beneficio individual y social (Delors, 1996).

En este contexto, parecen tener sentido las palabras de Robinson (2009) al señalar que la escuela ha de educar para un futuro que no es predecible debido a la cambiante sociedad. Afirma que la única forma de educar en un futuro incierto es a través de habilidades que puedan ser útiles en todos los futuros posibles y la educación emocional es fundamental para ello, puesto que proporciona al alumnado las capacidades necesarias para vivir en sociedad y ser felices. Se subraya que los pilares fundamentales de educación tienen que relacionarse con la inteligencia emocional, sin embargo esto no basta para incluirla en los centros escolares. Existen varios argumentos para evidenciar la importancia de la inclusión de la educación emocional en las aulas.

Bisquerra (2012) justifica la importancia de una educación emocional, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, en su necesidad para el desarrollo íntegro de la personalidad. Este argumento radica en el incremento del índice de violencia, muertes violentas y homicidios que aumentan de forma considerable como se observa en el informe de Delors (1996) y que, como afirma el autor, es debido a un desconocimiento emocional.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

De este modo, se pone de manifiesto que cuando no se tiene una adecuada conciencia o equilibrio emocional, surgen carencias en la sociedad. Como apuntan Del Rey, Elipe, Ortega y Hunter (2012), en un estudio de la Universidad de Sevilla que relaciona la inteligencia emocional percibida y los diversos tipos de acoso escolar, determinan en una muestra de 5759 estudiantes que la inteligencia emocional percibida sí discrimina el tipo de implicación en el acoso escolar.

La educación debe responder a las necesidades y por tanto, se requiere de una educación emocional en los sistemas educativos.

En este sentido, la inteligencia emocional y la educación se encuentran estrechamente relacionadas. En numerosas investigaciones se resalta la importancia del aprendizaje emocional. La realizada por Damasco apunta que el pensamiento racional está unido a la memoria emocional (citado por Goleman, 1995), destacando que las actuaciones de las personas están dirigidas por dos cerebros, el racional y el emocional, y no solo basta con tener en cuenta el Cociente Intelectual (CI en adelante). Es necesario tener en cuenta la parte racional y emocional en toda decisión ya que si solo se tiene en cuenta una dimensión, se pueden llevar a cabo decisiones inadecuadas. Es en parte por esta razón por la que se deben trabajar conjuntamente en las escuelas ambas dimensiones (Goleman, 1995).

Otra de las razones que conducen a la unión de inteligencia emocional y educación dentro de las aulas está fundamentada en las investigaciones de Goleman (1995), que concluye que las personas que se desarrollan emocionalmente saben interpretar y relacionarse adecuadamente con los sentimientos de los demás. Además, se sienten más satisfechas consigo mismas y son más eficaces dominando sus hábitos mentales. Por el contrario, señala que aquellos que no lo hacen sufren conflictos internos que les impiden pensar con claridad.

2.2.1. Postulados teóricos sobre Inteligencia Emocional.

Existen diversos postulados teóricos sobre inteligencia emocional y sobre los componentes, habilidades o capacidades que engloba el término.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En este sentido, Fernández y Extremera llevan a cabo en 2005 una descripción de modelos de inteligencia emocional, concretamente de los modelos mixtos y modelos de habilidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

En el modelo mixto, la inteligencia emocional se ve como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspecto motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández y Extremera 2005). Por otro lado, apuntan otros autores que la inteligencia emocional, según el modelo de habilidad, se basa en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento (Salovey y Mayer, 1990).

El modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1990) considera que la inteligencia emocional es conceptualizada a través de cuatro habilidades básicas: habilidad para percibir, habilidad para valorar y expresar emociones, habilidad para generar y expresar sentimientos, habilidad para conocer y comprender emociones y habilidad para regular emociones.

Por otra parte, Goleman (1995) aboga por otro modelo de Inteligencia Emocional en el que esta se divide en cinco capacidades:

1. Conocer las propias emociones: hace referencia a la propia conciencia de las emociones que se producen en el individuo (dimensión intrapersonal).
2. Manejar las emociones: implica un dominio sobre las propias emociones, basado en el autoconocimiento emocional, cimientos fundamentales en las relaciones interpersonales (manejo del estrés).
3. Orientación motivacional: capacidad para ser capaz de automotivarse con el fin de lograr unos objetivos. Los grandes éxitos en la vida dependen de la resiliencia, capacidad para sobreponerse a una situación en la cual la motivación tiene un papel fundamental (estado de ánimo).
4. Reconocer las emociones de los demás: la empatía es una capacidad necesaria para entablar relaciones con las personas. Bisquerra (2016) sostiene que la empatía es la base

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

del altruismo, característica que permite conectar con las necesidades y deseos de las personas (dimensión interpersonal).

5. Establecer relaciones: para poder entablar relaciones sociales es necesario mostrar empatía e interés emocional (adaptabilidad).

Una de las capacidades, la inteligencia intrapersonal, es dividida a su vez en el conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento emocional), el manejo de las emociones (autocontrol) y la auto-motivación. En contraposición, la inteligencia interpersonal se encarga de reconocer las emociones de los demás y de establecer relaciones sociales (Goleman, 1995).

Se entiende que estas capacidades ya son estudiadas en 1983 por Gardner, que identifica la inteligencia intrapersonal e interpersonal cuando habla de inteligencias múltiples. En esta línea, Rosal y Bermejo (2015) señalan que la inteligencia emocional que propone Goleman es una confluencia entre la inteligencia intrapersonal e interpersonal que propone Gardner en sus inteligencias múltiples.

2.2.2. Dimensiones evaluadas en la Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional está compuesta por una serie de dimensiones. Para saber cuál es su desarrollo en un individuo, se miden una serie de dimensiones. Estas son el manejo del estrés, estado de ánimo, adaptabilidad, interpersonal, intrapersonal.

2.2.2.1. Manejo del estrés

El estrés se clasifica en estrés positivo o eustrés y estrés negativo o distrés. El eustrés es esencial para la vida mientras que el distrés acrecienta la vulnerabilidad del sujeto hasta un trastorno de ansiedad o un cuadro depresivo (Martínez-Otero 2012).

En la infancia, son numerosas las causas que pueden causar estrés. Martínez-Otero (2012) las agrupa en cinco sectores:

- Personal. Referentes a características personales, condicionadas por el entorno, que favorecen el estrés como la excesiva inhibición, la falta de habilidades sociales, la baja autoestima.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

- Familiar. Una estructura familiar disfuncional se perfila como el factor desencadenante. Se caracteriza por estilos parentales autoritarios y disruptivos entre otros. También la sobreprotección y el exceso de permisividad pueden ser desencadenantes de estrés.
- Escolar. En este ámbito se destacan las relaciones conflictivas entre el alumno y los compañeros o entre el alumno y el profesor u otros miembros de la comunidad educativa. La falta de comunicación y estilos de enseñanza-aprendizaje autoritarios y rígidos también son causas de estrés en escolares.
- Social. Los problemas económicos de la familia, la exposición a condiciones precarias y la falta de apoyo en el entorno social se configuran como desencadenantes de estrés para el discente.
- Salud. Las enfermedades, al igual que la hospitalización, son grandes generadoras del estrés infantil, ya que cuando acontecen el niño se separa de la familia y de su entorno, implicando un proceso de adaptación a un nuevo medio percibido como amenazante.

Para esta investigación, el estudio más interesante acontece en el sector escolar. Las fuentes escolares generadoras de estrés según Martínez-Otero (2012) son:

1. La falta de sensibilidad hacia la diversidad, provocando exclusión de alumnos inmigrantes o con discapacidad principalmente.
2. El uso inadecuado o abusivo de la tecnología, que está introduciendo cambios en las relaciones humanas y que genera aislamiento.
3. El alejamiento con la naturaleza, que tiende a concentrar el estrés.
4. Las malas relaciones que se producen dentro de la comunidad educativa unida a situaciones de violencia entre los alumnos.
5. La descompensación del discurso educativo, donde el profesor es el activo y los alumnos meros receptores.
6. El predominio de la rigidez y la verticalidad en la estructura educativa.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Relacionado con las fuentes generadoras de estrés, Martínez-Otero (2012) estudia el estrés infantil tras seleccionar el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IEC). Con una muestra constituida por 156 alumnos (84 niños y 72 niñas) pertenecientes al 5º curso de Primaria de un centro madrileño, halla que son en las variables de género y nacionalidad donde se registran diferencias significativas. En su resultado, son los inmigrantes varones quienes presentan mayores niveles de estrés por la exposición a situaciones de rechazo racista.

Por otro lado, González y García (1995) hablan del tipo de escolarización como principal desencadenante del estrés. Subraya que la escolarización supone un cambio importante en la vida y como consecuencia, influye sobre el desarrollo y la adaptación. Señalan también que las calificaciones generan estrés en los alumnos dado que en ocasiones no se consideran variables como aptitudes. En consecuencia, la autoestima y competencia personal de los niños que fracasan puede disminuir.

El sistema de calificaciones adquiere gran importancia para el alumno, pero no siempre refleja las habilidades, conocimientos y competencias del alumno en todos los ámbitos. Ya apuntan González y García (1995) que un continuo fracaso en las notas puede ocasionar una situación de frustración y estrés continuo e incluso depresión. Es por ello que se debe indagar para buscar el método de evaluación más adecuado y adaptado a los discentes.

Relacionando frustración, estrés y depresión, se destaca que la depresión es a veces consecuencia del estrés (González y García, 1995). La depresión es definida por Méndez, Olivares y Ros (2001) como un problema psicológico caracterizado por un estado de ánimo irritable, falta de motivación y disminución de la conducta adaptativa. Como consecuencia, se destaca la repercusión negativa de la depresión a nivel personal, familiar, escolar y social.

2.2.2.2. Estado del ánimo

El estado de ánimo se define por como un sentimiento de fondo que persiste en el tiempo (Thayer, 1998). Thayer, tras numerosas investigaciones, sostiene que los estados

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

de ánimo surgen de la energía y la tensión y que pueden entenderse a partir de cuatro estados básicos: calma-energía, calma-cansancio, tensión-energía y tensión-cansancio.

Por otra parte, Goleman (1995) afirma que cuando los estados de ánimo son negativos, el pensamiento es negativo. La preocupación y la ansiedad son elementos que obstaculizan e influyen directamente en el proceso de toma de decisiones. Así, la magnitud de las preocupaciones es proporcional a la pobreza de la ejecución ya que los recursos mentales invertidos en la preocupación, reducen los recursos disponibles para procesar otro tipo de información.

Siguiendo esta línea, Goleman (1995) añade que las personas que controlan sus emociones pueden utilizar la ansiedad para motivarse y hacerlo bien. Apunta que tanto ansiedad como rendimiento están relacionados pero de forma invertida, de forma que el mínimo nerviosismo permite alcanzar el máximo rendimiento.

En este sentido, la ansiedad es un elemento que se puede utilizar para aumentar la motivación y como consecuencia, obtener buenos resultados. Por otro lado, un estado de ánimo positivo y controlado aumenta la capacidad de pensar con flexibilidad y complejidad (Goleman, 1995). El autor subraya que una risa y unos chistes causan grandes beneficios intelectuales y amplía la perspectiva, pudiéndose ver diferentes vías de solución.

En lo que respecta al estado de ánimo, cabe destacar que cualquier mínimo cambio que se produzca modifica los pensamientos. Esto se debe a una relación causal entre estado de ánimo positivo y buenos resultados, hallándose una predisposición perceptiva que lleva a pensar de manera más abierta y positiva, obteniéndose mejores resultados (Goleman, 1995).

2.2.2.3. Adaptabilidad

Bar-On (1997) plantea un modelo a partir del cual se define la adaptabilidad como una habilidad con la cual se evalúan situaciones con precisión y con la cual se puede responder con soluciones efectivas a los problemas que se presentan.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En el trabajo llevado a cabo por Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Núñez (2006) sobre la adaptación escolar e inteligencia emocional, se marcan los siguientes objetivos:

- Conocer las estrategias y actitudes que caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico.
- Evaluar el valor predictivo de la Inteligencia Emocional sobre las actitudes y estrategias que caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico.
- Comprobar el valor predictivo de la personalidad y la inteligencia general en las actitudes y estrategias que caracterizan al alumnado con mejor rendimiento académico.

Con una muestra compuesta por un total de 77 sujetos de 4º ESO de un instituto de Cádiz, se llegan a las siguientes conclusiones:

- Las competencias socioemocionales repercuten favorablemente en el expediente académico del alumnado y mejora la adaptación en determinadas áreas, como por ejemplo la académica y la social.
- La inteligencia emocional no es la principal variable que predice la adaptación socioescolar, sin embargo posee la capacidad predictiva para justificar la necesidad de programas educativos para su desarrollo.

Estos resultados ponen en evidencia que el desarrollo de la inteligencia emocional es indispensable para que los alumnos puedan a su vez desarrollar la adaptabilidad (Guil, Gil-Olarte, Mestre, y Núñez, 2006).

2.2.2.4. Dimensión interpersonal

La dimensión interpersonal de la inteligencia emocional implica el intercambio de comunicación con los demás. Watzlawick y Jackson (citado por Aladro, 2009) establecen las leyes sobre los intercambios interpersonales comunicativos básicos.

Aladro (2009) añade que la complementariedad es la que rige los sistemas de interacciones. Señala que hay multitud de leyes y principios en los cuales se basan estas interacciones, entre las que destacan: el principio de orden (imprescindible para las

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

nuevas relaciones); el principio de equilibrio (en él se fundamenta el surgimiento de un nuevo orden familiar) y el principio de vínculo.

Por otra parte, Goleman (1995) deja atrás los principios e indica que la inteligencia interpersonal está subdividida en cuatro habilidades diferentes: el liderazgo, la aptitud de establecer relaciones y mantener las amistades, la capacidad de solucionar conflictos y la habilidad del análisis social.

En este sentido, Gardner (1993) define la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprender a los demás. Las cosas que más motivan a las personas, cómo trabajan, y cuál es la mejor forma de cooperar son algunas de ellas. Destaca también que esta habilidad permite configurar una imagen exacta de la propia persona, utilizándose para actuar de una forma más eficaz. Las personas cuyos oficios son la política, la enseñanza y la medicina tienden a ser individuos con un alto grado de inteligencia interpersonal.

El autor añade que la inteligencia interpersonal contempla la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás (Gardner, 1993).

En relación a esto, Lazear (1991) afirma que la inteligencia interpersonal puede ser trabajada y aumentar con actividades como escuchar y comunicarse en grupos, dar y recibir opiniones de otros, y comprender los motivos e intereses de los demás.

2.2.2.5. Dimensión intrapersonal

Ribeiro (1994) define la inteligencia intrapersonal como todo aquello que se piensa y las conversaciones que se tienen con uno mismo. Chamarro y Oberst (2004) añaden que en la dimensión intrapersonal de la persona se evalúa la autoconciencia emocional, la asertividad, el autoconcepto, y la independencia.

Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples (1993), afirma que la inteligencia intrapersonal se sitúa como la clave para el conocimiento de uno mismo y que en ella destaca la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y además orientar la conducta (Gardner, 2006).

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Esta dimensión está relacionada con los factores afectivos como la confianza, la autoestima, la ansiedad, la inhibición y la emoción (Smith, 2001). Permite que las personas tengan un buen sentido de sus fortalezas y sus dificultades (Armstrong, 2003). Es la inteligencia de los teólogos, los maestros, los psicólogos y los consejeros (Guzmán y Castro, 2005).

Al igual que la inteligencia intrapersonal, Shannon (2013) sostiene que la inteligencia interpersonal puede trabajarse y además ser reforzada con actividades de reflexión y metacognición.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es comparar la inteligencia emocional de los alumnos de un aula con metodología tradicional frente a los alumnos de un aula con metodología innovadora (comunidades de aprendizaje). De forma específica, se valoran las siguientes dimensiones:

- Intrapersonal
- Interpersonal
- Manejo del estrés
- Adaptabilidad
- Estado de ánimo

4. METODOLOGÍA

4.1. Muestra

La muestra está compuesta por 25 alumnos de una clase de 5º de primaria del CEIP Maestro José Varela, situado en Dos Hermanas y 26 alumnos de una clase de 6º de primaria del CEIP Santa Teresa de Jesús situado en Fuentes de Andalucía.

El C.E.I.P. Maestro José Varela se encuentra en la provincia de Sevilla, en la localidad de Dos Hermanas, ciudad junto a la cual se encuentra la capital y con un continuo crecimiento poblacional como característica principal (120.000 habitantes aproximadamente). El Colegio se ubica junto a la autovía de Sevilla a Cádiz, en la zona

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

suroeste de Dos Hermanas anejo a las barriadas Ntra. Sra. de Valme, Virgen del Rocío, Virgen de la Luz y Ntra. Sra. de los Dolores de cuyas barriadas se nutre de discentes el centro.

Cada una de estas barriadas tiene una situación social distinta debido a los distintos perfiles y ocupaciones de sus vecinos. La barriada del Valme está compuesta por agricultores. En la barriada Virgen de la Luz la mayoría trabajan en Repsol Butano por lo que su nivel socioeconómico es medio. La barriada del Rocío está compuesta por trabajadores de los polígonos industriales de Dos Hermanas, por lo que su nivel socioeconómico es medio-bajo. La Virgen de los Dolores es la barriada más nueva de todas, con construcción de casas individuales en parcelas de dos plantas en las cuales viven personas de mediana edad, pertenecientes a la clase media. Todas son barriadas tranquilas de buena convivencia y sin grandes conflictos sociales a destacar.

En lo que respecta al contexto familiar se detectan dos situaciones, cada vez más comunes, que influyen en la convivencia del centro. El primero es la desestructuración familiar cuyas consecuencias en el centro son: los problemas de custodia, incomunicación entre las familias, permisividad de alguno de los cónyuges o el descontrol diario. En segundo lugar está la falta de dedicación y atención a los hijos debido al horario laboral de las familias.

El C.E.I.P. Santa Teresa de Jesús, se encuentra en la localidad sevillana de Fuentes de Andalucía, situado en la parte noreste de la campiña Sevillana. Fuentes de Andalucía cuenta con una población de 7.300 habitantes aproximadamente. Este pequeño pueblo está sumergido dentro de un ambiente rural, propio de una economía eminentemente agrícola. Hay pocas expectativas de futuro, al menos en la localidad, en lo que se refiere a la creación de empleo, ya que no existen prácticamente empresas de productos industriales.

La renta media familiar anual está situada por debajo de la media provincial. Además, hay una escasa disponibilidad de tiempo y de dedicación a la cultura, a la participación y a la formación para afrontar los retos educativos actuales. Al mismo

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

tiempo, existe una gran necesidad de servicios y atención a los hijos/as en edad escolar mientras los padres se dedican a las campañas agrícolas y por lo tanto, una necesidad de un Pacto Educativo Local.

En este centro se observa una gran necesidad de enriquecimiento educativo y cultural, ya que el índice socioeconómico y cultural familiar está por debajo de la media andaluza. Esto se traduce en que no manifiestan interés por las tareas escolares de sus hijos, usan pocos libros y pocos pueden responder a las inquietudes escolares de los alumnos: necesidad de información, formación y participación.

En lo que respecta a la metodología educativa, en el colegio CEIP Maestro José Varela se trabaja desde una perspectiva tradicional, mientras que en el CEIP Santa Teresa de Jesús se trabaja desde una metodología innovadora empleando las Comunidades de Aprendizaje. Las Comunidades de Aprendizaje se implantan en el CEIP Santa Teresa de Jesús en el curso escolar 2013- 2014 para incluir a toda la comunidad educativa en el aprendizaje de los alumnos.

4.2. Instrumentos.

Para poder ver cómo influyen las dos metodologías en cuestión en el desarrollo emocional de los alumnos y en sus actitudes hacia el estudio, se cumplimenta el inventario EQ-i en un aula de cada centro.

El inventario Eq-i: YV (Emotional Quotient Inventory: Youth Version) valora el nivel de funcionamiento emocional y social de niños y adolescentes. Se centra fundamentalmente en las áreas de funcionamiento positivo, así como áreas para el desarrollo personal.

Este instrumento tiene un total de 60 ítems que valoran las respuestas en una escala de cuatro puntos, que oscilan entre un rango de 1 (nunca me pasa o no es cierto) y 4 (siempre me pasa o es cierto). Esta escala valora cinco dimensiones:

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

- Estado de ánimo general. Habilidad para tener una actitud positiva ante la vida. Ítems 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60.
- Adaptabilidad. Flexibilidad y eficacia para resolver conflictos. Ítems 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57.
- Manejo del estrés. Habilidad para dirigir y controlar las propias emociones. Ítems 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.
- Competencia interpersonal. Habilidad para entender y apreciar las emociones de los demás. Ítems 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 55, 59.
- Competencia intrapersonal. Habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros. Ítems 7, 17, 28, 31, 43, 53.
- EQ-i Total, consiste en una medida global de la inteligencia emocional, correspondiendo con la suma de las subescalas anteriores.

El EQ-i tiene por objetivo identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta y opta por medir el autorreporte (Gabel, 2005). Es uno de los instrumentos más prácticos y predice muy bien la Inteligencia Emocional. Los estudios realizados por Bar-On (1997, 2000) destacan la minuciosidad y aplicabilidad del instrumento a muestras con características múltiples (cronológicas, culturales y geográficas). Es por esta razón por la que se considera que el EQ-i puede predecir la Inteligencia Emocional entre las culturas de una forma más comprensiva (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). El análisis y la interpretación de los datos han sido llevados a cabo haciendo uso del programa SPSS.

4.3.Procedimiento

El procedimiento seguido en la fase metodológica es el siguiente:

4.3.1. *Diseño de variables:*

Las variables a considerar son las siguientes:

1. Sociodemográficas

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

- a. Edad
 - b. Sexo
 - c. Colegio
 - d. Número de hermanos
 - e. Lugar que ocupa entre el número de hermanos (ejemplo: Tengo 3 hermanos y soy el segundo)
2. Inteligencia emocional (Eq-i)
- a. Intrapersonal
 - b. Interpersonal
 - c. Manejo del estrés
 - d. Adaptabilidad
 - e. Estado de ánimo

4.3.2. Plan de trabajo:

Fase 1. Preparación

- Selección de las muestras objeto de investigación en dos centros que cumplen los requisitos establecidos.
- Se establece contacto con los jefes de estudios y los directores de ambos centros para explicarles detalladamente la investigación educativa que se iba a realizar y el fin de la misma.
- A continuación se procede a la entrega de la información a los docentes encargados de las aulas en donde se va a realizar la investigación.
- Posteriormente se entrega el consentimiento a los discentes que recoge información sobre la investigación y el libre consentimiento para poder proceder a la recogida de datos.
- Una vez firmado y recogido el consentimiento, se procede a la recogida de datos.

Fase 2. Recogida de datos

Se recogen de los datos sobre las variables sociodemográficas y las variables de inteligencia emocional de cada uno de los sujetos mediante el cuestionario Eq-i.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Fase 3. Análisis de datos.

El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa SPSS Statistics 19. Se utiliza el cálculo de correlaciones mediante la función correlación de Pearson, utilizada para la comparación de variables cuantitativas, y la T de Student para la comparación de variables cualitativas con nominales. Finalmente se realizan tablas con las medias.

4.3.3. Temporalización:

Fase 1. Preparación.

Se lleva a cabo durante los meses comprendidos entre diciembre y enero de 2015-2016.

Fase 2. Recogida de datos.

Se lleva a cabo durante los meses comprendidos entre febrero y marzo de 2016.

Fase 3. Análisis de datos.

Se lleva a cabo durante los meses comprendidos entre marzo y junio de 2016

5. RESULTADOS.

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en la investigación.

El diseño 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 inteligencia emocional entre dos colegios. Para realizar este estudio se utilizan distintas unidades de medida, principalmente nominal y ordinal.

Las relaciones entre los datos se calculan mediante la función de correlación de Pearson utilizada para realizar comparaciones entre variables cuantitativas y T de Student para la comparación de variables cuantitativas con variables nominales.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

		Sexo	Edad	Colegio	Número de hermanos/as	Posición entre el número de hermanos/as
ADAPT	Correlación de Pearson	-,102	,214	,329*	-,067	-,169
	Sig. (bilateral)	,533	,186	,038	,681	,296
	N	40	40	40	40	40
MESTRES	Correlación de Pearson	,255	,059	-,040	-,093	,013
	Sig. (bilateral)	,113	,716	,805	,567	,938
	N	40	40	40	40	40
INTERP	Correlación de Pearson	,259	-,237	-,259	-,111	-,240
	Sig. (bilateral)	,107	,140	,106	,495	,135
	N	40	40	40	40	40
INTRAP	Correlación de Pearson	,071	-,083	-,332*	-,186	-,227
	Sig. (bilateral)	,665	,611	,036	,250	,159
	N	40	40	40	40	40
EANIMO	Correlación de Pearson	,123	,411**	,330*	-,005	-,067
	Sig. (bilateral)	,450	,008	,038	,975	,679
	N	40	40	40	40	40
IE	Correlación de Pearson	,205	,174	,078	-,125	-,182
	Sig. (bilateral)	,205	,260	,284	,633	,542
	N	40	40	40	40	40

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

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

Tabla 1. Tabla que recoge las correlaciones Pearson entre todas las variables seleccionadas.

La relación entre las variables *sexo*, *edad*, *colegio*, *número de hermanos* y *posición entre el número de hermanos* y la *Inteligencia Emocional* y sus diferentes dimensiones se refleja en la tabla 1, en la que se muestran los resultados de la aplicación de la correlación de Pearson.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

ADAPTABILIDAD

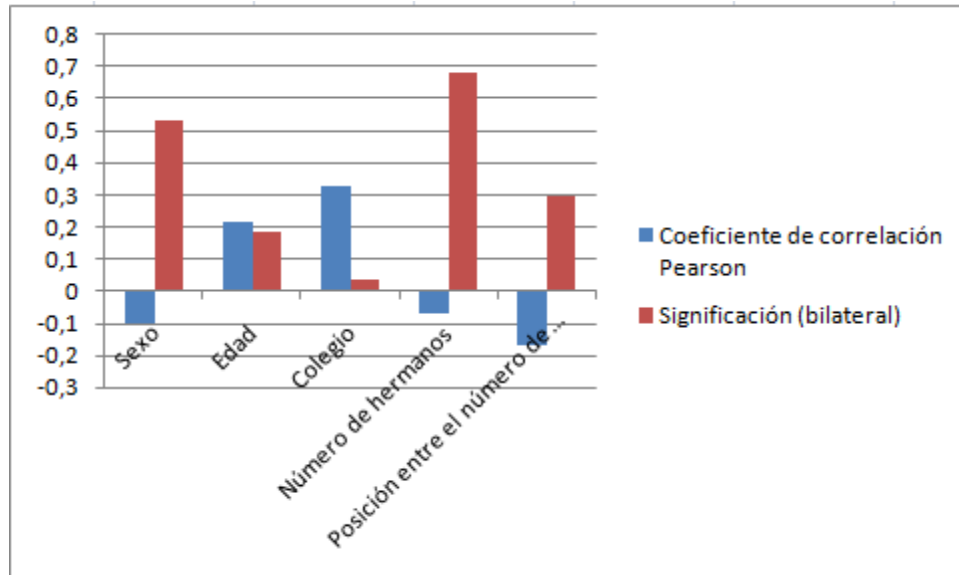


Figura 1. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y el componente *Adaptabilidad* de la *Inteligencia Emocional*.

En la figura 1 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Adaptabilidad* del alumnado, apreciándose que sólo la variable *colegio* tiene una correlación significativa, obteniendo un coeficiente de correlación Pearson 0,329 ($p=0.038$).

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

MANEJO DEL ESTRÉS

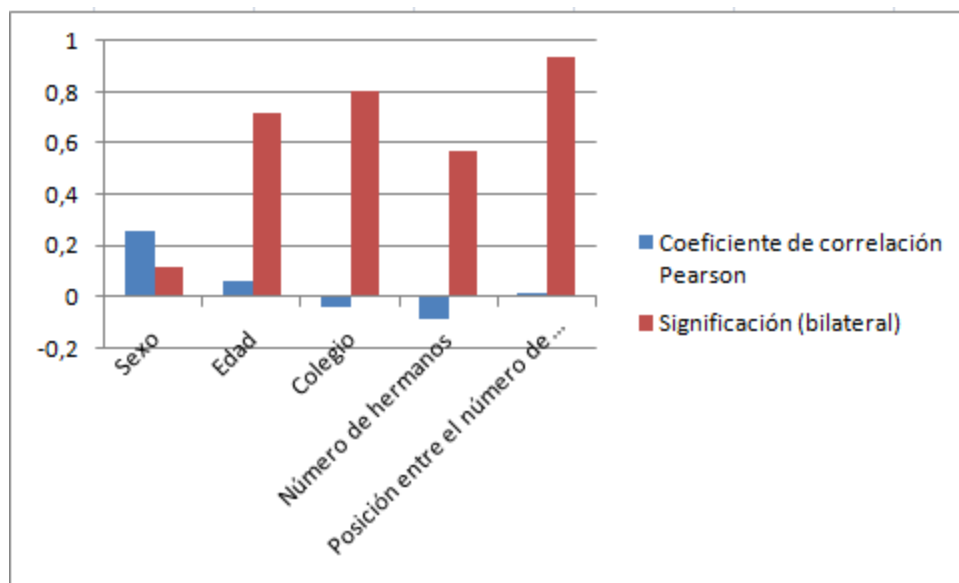


Figura 2. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y el componente *Manejo del estrés* de la *Inteligencia Emocional*.

En la figura 2 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Manejo del estrés* del alumnado, sin destacar ninguna correlación significativa entre ambas.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

INTERPERSONAL

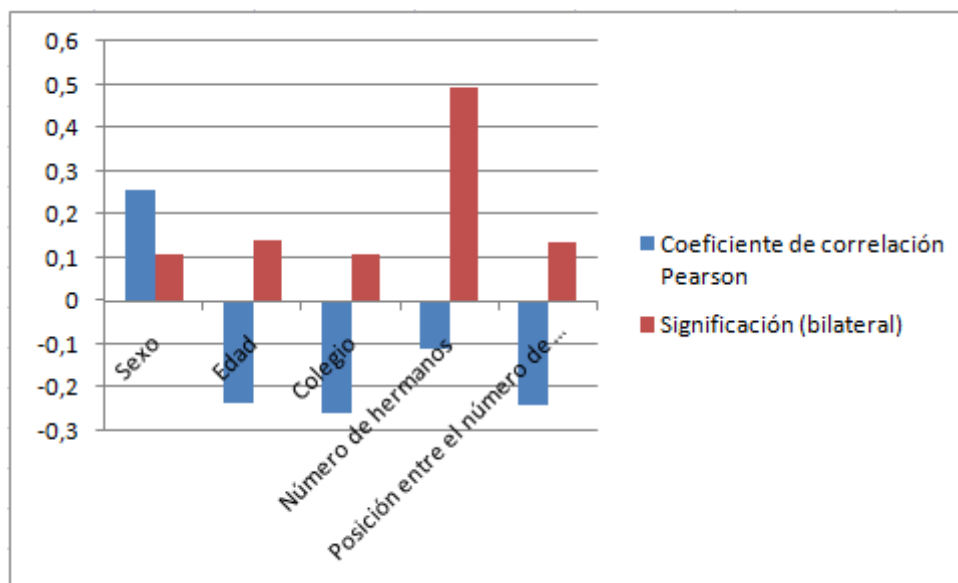


Figura 3. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y el componente *Interpersonal* de la *Inteligencia Emocional*.

En la figura 3 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Interpersonal* del alumnado, sin que haya ninguna correlación significativa entre ambas.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

INTRAPERSONAL

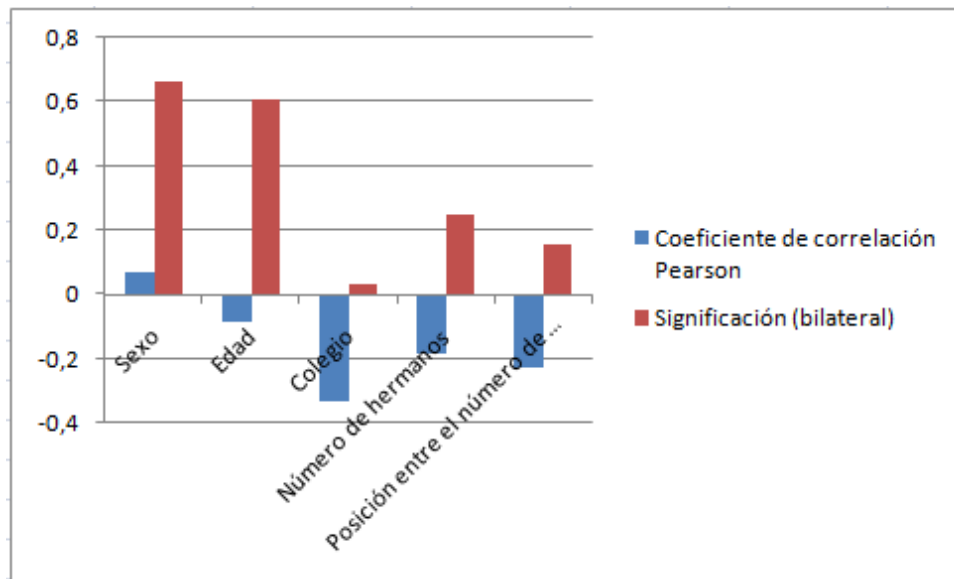


Figura 4. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y el componente *Intrapersonal* de la *Inteligencia Emocional*.

En la figura 4 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Intrapersonal* del alumnado, en la que se destaca que sólo la variable *colegio* tiene una correlación significativa, obteniendo un coeficiente de correlación Pearson -0,332 ($p=0.036$).

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

ESTADO DE ÁNIMO

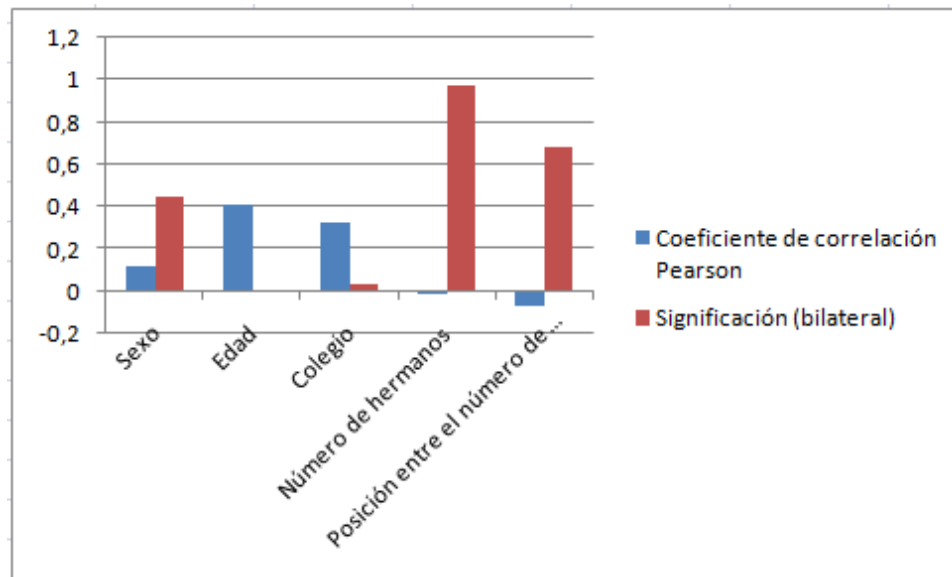


Figura 5. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y el componente *Estado de ánimo* de la *Inteligencia Emocional*.

En la figura 5 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Estado de ánimo* del alumnado, apreciándose que las variables *edad* y *colegio* tienen una correlación significativa, obteniendo respectivamente un coeficiente de correlación Pearson 0,411 ($p=0.008$) y 0,330 ($p=0.038$).

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

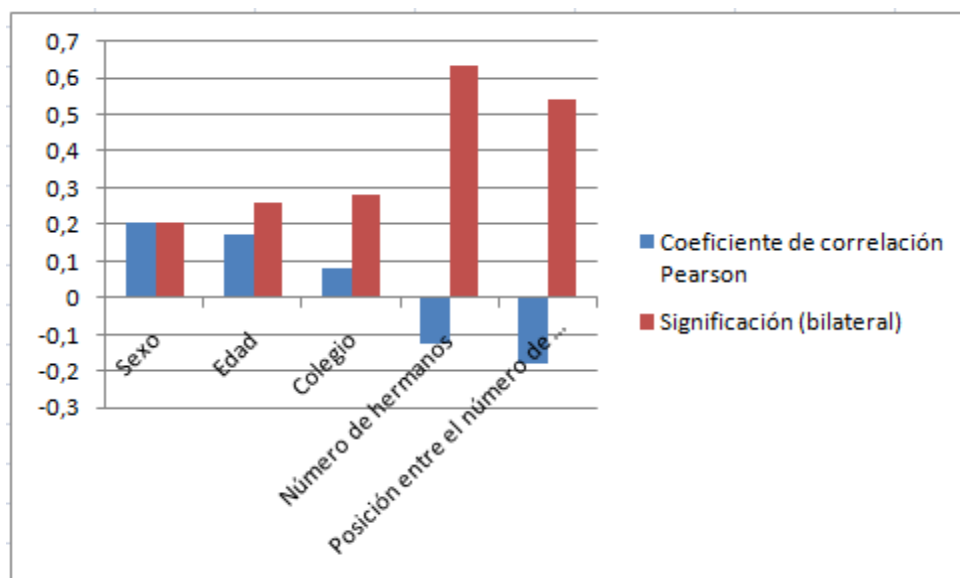


Figura 6. Gráfico que recoge las correlaciones Pearson entre diversas variables sociodemográficas y la dimensión *Inteligencia Emocional*.

En la figura 6 se recoge la correlación Pearson entre las variables sociodemográficas y el componente *Inteligencia Emocional* del alumnado, apreciándose que ninguna variable tiene una correlación significativa.

En las tablas 2, 3 y 4 se recogen las puntuaciones medias obtenidas mediante el cuestionario Eq-i en función de las variables seleccionadas (*colegio, edad, sexo, número de hermanos y posición que ocupa entre los hermanos*).

	Colegio	N	Media
EANIMO	CEIP Maestro José Varela	20	44,9500
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	49,3500
ADAPT	CEIP Maestro José Varela	20	25,9000
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	28,9000
MESTRES	CEIP Maestro José Varela	20	30,9500
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	30,4500

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

INTERP	CEIP Maestro José Varela	20	34,5500
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	32,3000
INTRAP	CEIP Maestro José Varela	20	15,6000
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	13,4500
IE	CEIP Maestro José Varela	20	151,9500
	CEIP Santa Teresa de Jesús	20	154,4500

Tabla 2. Tabla que recoge la puntuación media de cada variable dentro de la *inteligencia emocional* en función del *colegio*.

En la tabla 8, que recoge las medias de las puntuaciones, se aprecia que el CEIP Santa Teresa de Jesús tiene mayor puntuación media en las variables *Estado de ánimo*, *Adaptabilidad e Inteligencia Emocional* de manera general (154,4500). Por otro lado, el CEIP Maestro José Varela obtiene mejor puntuación en las dimensiones *Intrapersonal* e *Interpersonal*. Cabe señalar la diferencia inapreciable entre las medias de ambos centros en el componente *Manejo del estrés*.

	Sexo	N	Media
EANIMO	Niño	22	46,4091
	Niña	18	48,0556
ADAPT	Niño	22	27,8182
	Niña	18	26,8889
MESTRES	Niño	22	29,2727
	Niña	18	32,4444
INTERP	Niño	22	32,4091
	Niña	18	34,6667
INTRAP	Niño	22	14,3182
	Niña	18	14,7778
IE	Niño	22	150,2273
	Niña	18	156,8333

Tabla 3. Tabla que recoge la puntuación media de cada variable dentro de la *inteligencia emocional* en función del *sexo*.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En lo referente a las medias de las variables de *Inteligencia Emocional* en función del *sexo* (tabla 3) los resultados muestran que las niñas (156,8333) tienen una media en *Inteligencia Emocional* superior a los niños (150,2273). Se detectan puntuaciones superiores para las niñas en las dimensiones *Interpersonal*, *Estado de ánimo* y *Manejo del estrés*. A su vez los niños presentan puntuaciones superiores en la *Adaptabilidad*. Se aprecia una diferencia irrelevante existente entre niños y niñas en el componente *Interpersonal*.

	Edad	N	Media
EANIMO	10 años	13	43,0769
	11 años	18	48,5556
	12 años	9	50,2222
ADAPT	10 años	13	26,5385
	11 años	18	27,0556
	12 años	9	29,3333
MESTRES	10 años	13	30,0769
	11 años	18	31,0000
	12 años	9	31,0000
INTERP	10 años	13	34,8462
	11 años	18	33,0556
	12 años	9	32,1111
INTRAP	10 años	13	15,2308
	11 años	18	13,9444
	12 años	9	14,6667
IE	10 años	13	149,7692
	11 años	18	153,6111
	12 años	9	157,3333

Tabla 4. Tabla que recoge la puntuación media de cada variable dentro de la *inteligencia emocional* en función de la *edad*.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Respecto a las medias de las variables de *Inteligencia Emocional* según la edad (tabla 4), se observa que la inteligencia emocional es directamente proporcional a la edad de los discentes puesto que conforme incrementa la edad del alumnado, mayor puntuación obtienen en la inteligencia emocional. Así mismo se detecta que las puntuaciones en las dimensiones *Estado de ánimo*, *Adaptabilidad* e *Intrapersonal* son directamente proporcionales a la *edad*. En contraposición, las puntuaciones en la variable *Interpersonal* es inversamente proporcional a la *edad*. La dimensión *Manejo del estrés* obtiene una puntuación similar en todas las edades aunque incrementa discretamente con la *edad*.

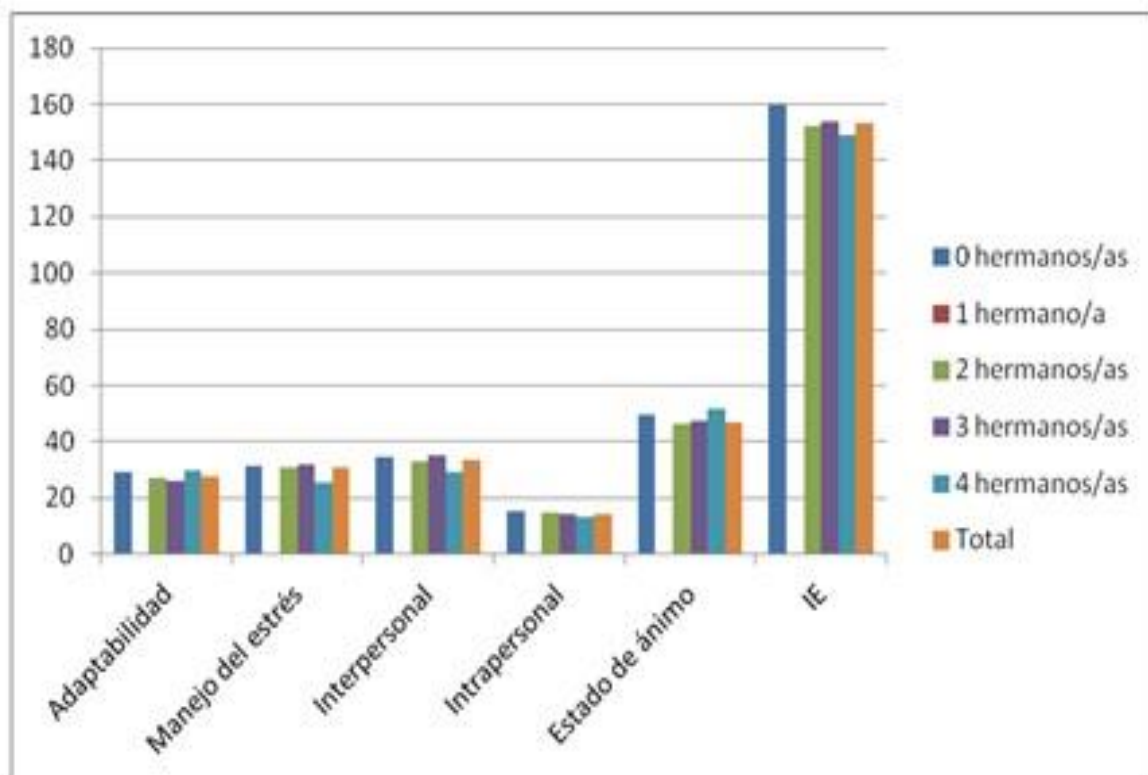


Figura 7. Gráfico que recoge la puntuación media de cada variable dentro de la *inteligencia emocional* en función del *número de hermanos*.

En la relación entre la puntuación media en *Inteligencia Emocional* y el *número de hermanos* (figura 7) se detecta que el alumnado que tiene 4 hermanos obtiene la mayor puntuación en *Adaptabilidad* seguido de los que no tienen ningún hermano y los que tienen 2 y 3 hermanos. Se aprecia la ausencia de alumnado con 1 sólo hermano.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En el componente *Manejo del estrés* se observa que los que obtienen mayor puntuación son los discentes que tienen 3 hermanos, seguido de los que no tienen ninguno, aquellos que tienen 2 y por último los que tienen 4 hermanos.

En lo que se refiere a la variable *Interpersonal* se observa que los chicos que tienen 3 hermanos son los que tienen mayor puntuación en el componente *Habilidad Interpersonal*, seguidos de los que tienen 0 hermanos, 2 hermanos y por último 4 hermanos.

Respecto a la dimensión *intrapersonal* se destaca la existencia de una relación inversamente proporcional con el número de hermanos, es decir, cuanto mayor sea el número de hermanos menores puntuaciones tiene el componente *Intrapersonal*. Los chicos con 4 hermanos obtienen puntuaciones más elevadas en la variable *estado de ánimo*, seguidos de los que tienen 0, 3 y 2 hermanos.

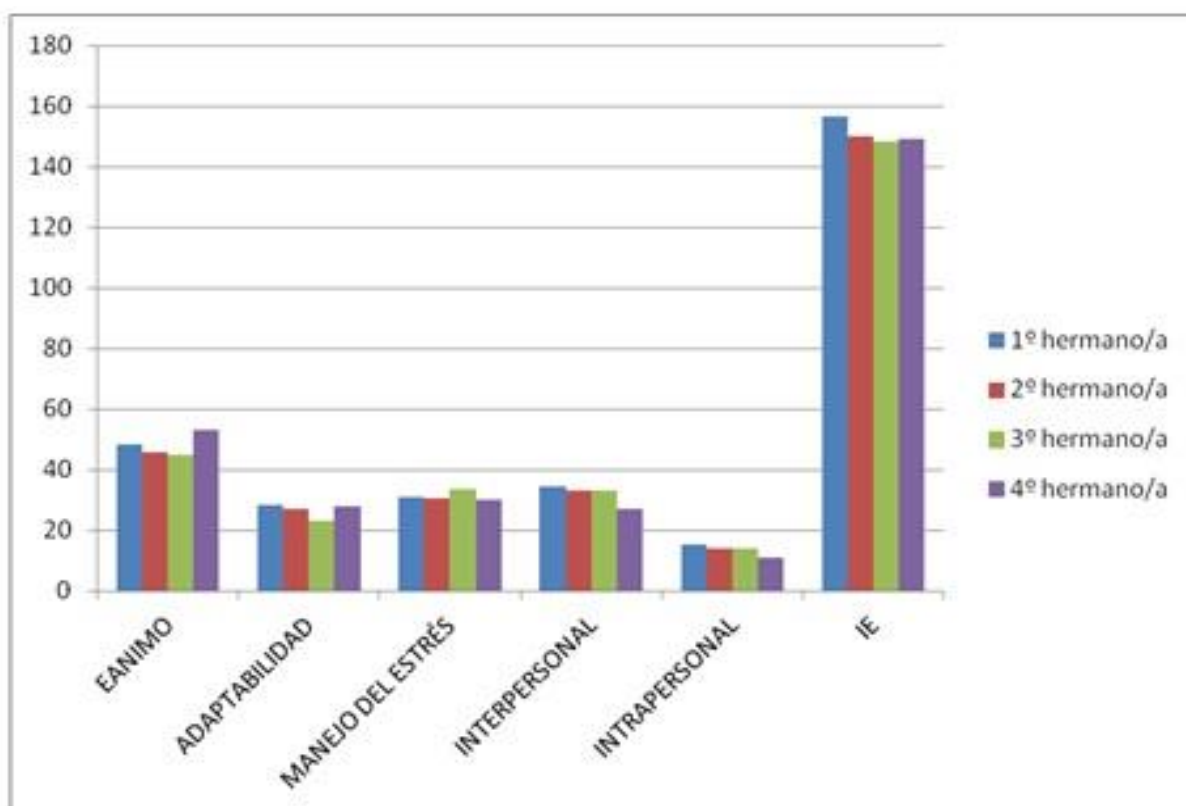


Figura 8. Gráfico que recoge la puntuación media de cada variable dentro de la *inteligencia emocional* en función de la *posición que ocupa entre los hermanos*.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En el gráfico que recoge las medias de las puntuaciones obtenidas en el Eq-i (figura 8) se muestra que la mayor puntuación en *Inteligencia Emocional* la tiene el sujeto que ocupa el puesto de primer hermano (156,4000) destacando en todas las variables que componen la *Inteligencia Emocional*. Los alumnos que ocupan el puesto de segundo hermano no destacan en ninguna variable de las evaluadas por encima del resto de la muestra. El alumno que ocupa el tercer lugar entre sus hermanos tiene mayor puntuación en la variable *Manejo del estrés* (33,5000). Por último, el sujeto que ocupa el cuarto lugar entre sus hermanos obtiene mayor puntuación en la variable *Estado de ánimo* (53,0000).

6. DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

El objetivo de la investigación se centra en estudiar la correlación entre la metodología educativa empleada y la inteligencia emocional en dos centros educativos de la provincia de Sevilla.

Con los datos recogidos en el presente estudio, y en relación a este objetivo, se observa que en la muestra estudiada, la inteligencia emocional, está correlacionada significativamente con dos variables principalmente: *edad* y *centro escolar*. Así mismo se detecta en las medias que la variable *sexo* también influye.

Los resultados de este estudio arrojan que existe una relación entre las variables *sexo* y la *inteligencia emocional* puesto que algunos de los componentes de la inteligencia emocional estudiados se asocian a los niños o a las niñas. En este sentido, la investigación realizada muestra que las niñas obtienen puntuaciones superiores en las variables *Interpersonal*, *Estado de ánimo* y *Manejo del estrés* así como en *Inteligencia Emocional*. Por otro lado, los niños obtienen mayores puntuaciones en las variables *Intrapersonal* y *Adaptabilidad*. Por tanto, los resultados describen una relación entre el *sexo* y la *inteligencia emocional* en la muestra estudiada.

Hay trabajos que no hallan relación entre el sexo y la inteligencia emocional. Así, Catalá, Heredia, López y Agulló (2002) en su análisis sobre las investigaciones desarrolladas en torno a la inteligencia emocional, afirman que no hay suficientes estudios como para poder extraer conclusiones firmes sobre la relación entre la IE y el

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

sexo. A pesar de ello, la mayoría de los estudios realizados en el mismo campo están en consonancia con los resultados de la presente investigación (Catalá, 2002).

Estos resultados están en consonancia con los de Buenrostro-Guerrero et al. (2011), cuya investigación se realiza en la Zona Metropolitana de Guadalajara, con el objetivo de determinar la relación entre IE y resultados académicos. La muestra utilizada la componen 439 alumnos: 282 niñas y 157 niños, cuyo rango de edad es 11-12 años. Para alcanzar el objetivo de la investigación se utiliza el Inventario de Inteligencia Emocional versión para jóvenes. (EQ-i). En base a los resultados obtenidos en este estudio, se afirma que las niñas obtienen calificaciones mayores en las variables *Intrapersonal*, *Interpersonal* y en *IE* total, mientras los niños obtienen puntuaciones superiores en las variables *Estado de ánimo*, *Adaptabilidad* y *Manejo del estrés*.

Resultados similares se encuentran en investigaciones similares como las de Nasir y Masrur (2010) y Ciarrochi, Chan y Caputi (2000).

Se deduce que el *sexo* es una variable que no correlaciona con la inteligencia emocional de la muestra seleccionada debido a que los resultados del presente estudio se asemejan pero no coinciden exactamente con las otras investigaciones realizadas en este campo.

Por otro lado, en el área inteligencia emocional existe un patrón de aumento conforme incrementa la edad. Se puede afirmar que la inteligencia emocional, concretamente y de forma muy significativa la variable *Estado de ánimo*, es directamente proporcional a la edad de los niños en base a los resultados obtenidos en la investigación realizada. Los resultados de este estudio van en la línea de los hallados en otras investigaciones como la de Ugarriza (2001), el cual utiliza una muestra de 1.966 personas de 15 años y constata que la variable inteligencia emocional incrementa conforme aumenta la edad. Un argumento explicativo a considerar es que un factor del que depende la IE es el desarrollo socio-emocional cuya base está en la experiencia humana. A través de la experiencia, las personas aprenden a identificar y controlar sus propias emociones e identificar y afrontar las de los demás. Por tanto, cuanto mayor es la experiencia de vida de las personas, mayor inteligencia emocional desarrolla.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Existe además una relación significativa entre la variable inteligencia emocional y la metodología empleada en los centros. La investigación plasma en los resultados una mayor inteligencia emocional en el centro con metodología de comunidades de aprendizaje que en el centro en el que se imparte enseñanza tradicional.

Estos resultados van en la línea de los hallados en otras investigaciones existentes respecto al tema. Así, Goleman (1995) señala que una metodología que permite un ambiente más distendido, como la metodología innovadora de las comunidades de aprendizaje, incrementa el estado de ánimo del alumnado, tal y como se refleja de forma significativa en el estudio realizado. De ahí que el centro CEIP Santa Teresa de Jesús obtenga mejores puntuaciones en la variable *Estado de ánimo* que el centro CEIP Maestro José Varela. De los resultados se desprende que la variable sobre la que tiene una mayor influencia la metodología del centro es la *Adaptabilidad*. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones existentes (Goleman,1995), ya que a mayor metodología innovadora e interactiva realizada en el centro, mayores conductas adaptativas desarrollarán los alumnos. En este sentido Sternberg (1997) afirma que la adaptabilidad es la "inteligencia práctica" la cual se fomenta y trabaja con metodologías innovadoras como las comunidades de aprendizaje.

Se aprecia una correlación significativa entre la variable *Intrapersonal* y el *colegio*. En los resultados se observa una mayor inteligencia *Intrapersonal* en el centro con metodología tradicional. A pesar de esto no se encuentran estudios que respalden estos resultados.

También se observa en la investigación que el *número de hermanos* y la *posición entre el número de hermanos* no tienen influencia sobre la inteligencia emocional. Aquí, los resultados obtenidos no van en la línea de los hallados en otras investigaciones existentes respecto al tema. Un estudio realizado en la Universidad de Oslo, el Instituto de Salud Ocupacional y el servicio médico del Ejército de Noruega en 2007 a 250.000 jóvenes, confirma que el orden de los hermanos influye en la Inteligencia Emocional. Así mismo, Goleman (1995) declara que es importante que las personas se relacionen y manejen emociones a través de sus familiares más cercanos. Por tanto existe una

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

relación no hallada en este estudio entre el número de hermanos y la posición que ocupan entre los hermanos con la inteligencia emocional.

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

En base a la investigación realizada, tras la muestra valorada y el análisis de los datos, se pueden determinar las siguientes conclusiones en este estudio:

1. La variable *sexo* no está asociada de forma general con la inteligencia emocional en esta muestra, pero sí se correlaciona de forma específica con algunos de los componentes de la inteligencia emocional. De este modo, dependiendo del elemento de inteligencia emocional estudiado (*Estado de ánimo, Manejo del estrés, Interpersonal e Intrapersonal*) destaca más un sexo u otro. De esta forma, los chicos puntúan más en *Adaptabilidad*, mientras que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en la variable *Interpersonal, Estado de ánimo y Manejo del estrés*.
2. La *Inteligencia Emocional* es directamente proporcional a la *edad* y aumenta conforme se va creciendo.
3. La metodología innovadora tiene una correlación significativa con las variables *Adaptabilidad, Intrapersonal y Estado de ánimo*.
4. La metodología innovadora de comunidades de aprendizaje es una metodología que tiene una relación directa con la inteligencia emocional.
5. El *número de hermanos* y la *posición entre el número de hermanos* no tiene influencia sobre la inteligencia emocional.

En lo que respecta a las limitaciones y posibles líneas de investigación de este trabajo, cabe destacar que una de las limitaciones del estudio es el reducido tamaño de la muestra (40 sujetos), por lo que no es posible extrapolar los resultados a una población más amplia. Partiendo de esta limitación, se plantea para futuros trabajos la ampliación de la muestra, llevando a cabo la investigación en diferentes colegios y diferentes ciclos de Educación Primaria y Secundaria. De esta forma se trabajaría con una muestra más representativa.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Otra de las limitaciones del estudio es que la muestra escogida del colegio CEIP Santa Teresa de Jesús pertenece a la clase de 6º de Primaria y por lo tanto son los que menos años de experiencia tienen en la metodología comunidades de aprendizaje. Esto se traduce en que existe la posibilidad de que todavía no se hayan integrado los comportamientos característicos de este particular método innovador. Es importante destacar también que las prácticas de comunidades de aprendizaje, conocidas como grupos interactivos, solo se llevan a cabo una vez a la semana durante dos horas, lo que puede dificultar la adaptación del alumnado a este método. Como línea de investigación, se propone alargar el horario de estas prácticas en los centros en los que se llevan a cabo comunidades de aprendizaje e implantarlas siempre desde el primer curso de Infantil.

El hecho de poder acceder solo a un colegio con metodología tradicional también se considera un hándicap. Otros colegios con este tipo de metodología no permiten la entrada a sus aulas, ni aplicar cuestionarios, lo que impide recoger datos sobre ella. En este caso, la línea de investigación propuesta implica concienciar a los centros, independientemente de su ideología, de la importancia de abrirse al público para que de esta forma se puedan realizar investigaciones con mayor precisión.

Por último, la escasez de estudios e investigaciones similares dificulta la comparación de estos resultados con otros existentes. Se plantea para ello como línea de investigación ampliar los estudios que relacionen la inteligencia emocional con la metodología innovadora.

En referencia a la aplicabilidad de la investigación realizada, los resultados obtenidos sugieren que la metodología de comunidades de aprendizaje en esta muestra tiene una alta relación con la inteligencia emocional y por tanto, favorece al desarrollo de la misma dentro del alumnado. Muchos autores y estudios hacen referencia a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional dentro de la escuela para que los alumnos obtengan un mejor rendimiento en la escuela (López- Zafra, 2009), haya un detrimento de las conductas disruptivas (Berrocal, 2008) y en consecuencia, la escuela ayude a que se formen mejores ciudadanas y ciudadanos.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

En este sentido, es imprescindible tener en cuenta la metodología innovadora y barajar la posibilidad de instaurarla en el mayor número de centros posibles. De esta forma se consigue trabajar el desarrollo del individuo de forma continua, íntegra y globalizada. Además, con esta metodología y en concreto con las Comunidades de Aprendizaje y sus prácticas de grupos interactivos, se consigue no solo la asimilación e integración real del conocimiento para el desarrollo social del alumno, si no, como este trabajo muestra, también para la IE de los alumnos.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aladro, E. (2009). Espacio Interpersonal, Sistemas de Conducta y Escaladas. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 14, 108-113.

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación Educativa*, 18(2), 89.

Arnáiz, P.; Azorín, C. (2013). Una experiencia de innovación en Educación Primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (22), 10-13.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, (301), 20-24.

Bar-On, R. (1997). El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i): Una prueba de la inteligencia emocional. *Multi-Sistemas de Salud*, 28.

Bisquerra, R.; Pérez, N. (2012). Educación Emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, (16), 1-3.

Berrío, N., Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2, (3), 66-82.

Berrocal, P.F., y Aranda, D.R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6, (15), 421-436.
Recuperado de

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf

Berrocal, P. F. y Pacheco, N. E. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Buenrostro, A. E., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20.

Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., Sarrió, M. (2000). Inteligencia Emocional y la variable género. *R. E. M. E. (Revista Electrónica de Motivación y Emoción)*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>

Cañizares, Y., Guillen, A. (2015). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 123-137.

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

Chamarro, A. y Oberst, U. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional. *Aloma*, 14, 209-217.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28, (3).

Del Rosal, I. Bermejo, M. (2015). Evaluación del coeficiente emocional del alumnado de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la ciudad de Badajoz. *Campo Abierto*, (32), 29-41.

Del Rey, R.; Elipe, P.; Ortega, R.; y Hunter, S. (2012). Inteligencia emocional percibida e implicación en diversos tipos de acoso escolar. *Psicología Conductual*, 1, (20).

De Zubiría, J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO: Santillana.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Díez-Palomar, J.; Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 19-26.

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MrPKiLWsXhMC&oi=fnd&pg=PR1&dq=%3D+Durkheim,+E.+%281982%29.+Las+formas+elementales+de+la+vida+religiosa+%28Vol.+38%29.+Ediciones+Akal.&ots=J2QtyGNcsT&sig=9Z58X10c9Y64SIb7eVErSfdURoc#v=onepage&q&f=false>

Esparza, N., Rodríguez, M.C. (2009). Factores contextuales del desarrollo infantil y su relación con los estados de ansiedad y depresión. *Revista diversita*, (5), 50-52.

Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 26 (2), 150-151.

Fernández, P. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 63-71.

Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34, (1), 41-61.

Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67),91-93.

Flecha, R., Padrós, M., y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=n7RRptJMd0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=>

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

[Freire,+P.+\(1997\).+La+educaci%C3%B3n+en+la+ciudad.+Siglo+XXI.&ots=BkWZTK3Acj&sig=4u-InJ8lo9z6Tdhz5ul6lSRSVVE#v=onepage&q&f=false](#)

Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A., y Shannon, P. (2013). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. Nueva York: Routledge.

González, M.T, García, M.L. (1995). El estrés y el niño. Factores de estrés durante la infancia. *Aula*, (7), 185-201.

González-Peitado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Estilos de aprendizaje*, (11), 5-9.

Gómez, J.M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 205-206.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J.M., Núñez, I. (2006). Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 22, (9), 7-8.

Guil, R. y Mestre, J.M. (2003). *La inteligencia emocional como herramienta educativa. Psicología Social del sistema educativo*. Sevilla: Kronos.

Guzmán, B., y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, (58).

Lazear, D. (1991). *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences*. Palatine IL: Skylight Publishing.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Martínez-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, (2), 1-9.

Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2015). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *Revista Europea de Educación y Psicología*, 2, (1), 69-78.

Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mellado, V., Borrachero, A., Brígido, M., Melo, L., Dávila, M., Cañada, F. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (3), 32.

Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, 32, (1).

Morales, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.

Ribeiro, L., y Bastanzo, J. (1994). *La comunicación eficaz*. Barcelona: Urano.

Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Ruiz Alva, C. (2005). Estandarización del test "conociendo mis emociones" de inteligencia emocional para escolares entre 8 y 14 años. *Revista de Psicología*, (7), 115-124.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). *Inteligencia Emocional. Imaginación, cognición y personalidad.*, 9, (3), 185-211.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Shannon, A.M., (2013). *Las teorías de las Inteligencias múltiples en la enseñanza del español* (Máster). Recuperado de <http://www.ipesad.edu.mx/repositorio1/BGCCP-B01-8.pdf>

Strauss, A.L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

Thayer, R. (1998). *El origen de los estados de ánimo*. Barcelona: Paidós Iberica.

Toffler, A. (1985). *La empresa flexible*. Barcelona: Plaza y Janes.

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

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*(Tesis doctoral). Recuperada de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43073/1/01.RVC_1de2.pdf

Valls, R., Puigvert, L., y Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence against women*, 14, (7),759.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

9. ANEXOS

Anexo 1. Recogida de datos sociodemográficos de alumnos

- Datos sociodemográficos:

1.Sexo: Masculino Femenino

2.Edad:

3. Profesión del padre:

4.Profesión de la madre:

5.Número de hermanos y lugar que ocupas entre ellos (ejemplo: Tengo 3 hermanos y soy el segundo):

6.Lugar de residencia:

7.Personas con las que vives en casa:

Anexo 2. EQ-i

CUESTIONARIO EQ-I:YV

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Centro:	Curso:Edad:		Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
	Nunca me pasa	A veces 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 contestara 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
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
María Parra y Cristina Tirado				
Página 49				
49. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

	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

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Anexo 3. Hoja informativa para padres de alumnos y centros educativos.

HOJA DE INFORMACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO “INTELIGENCIA EMOCIONAL EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE VS AULA TRADICIONAL”.

A efecto de cumplir con el deber de informar suficientemente a las personas participantes sobre los objetivos y características de todo estudio, como requisito previo a solicitar su colaboración voluntaria en el mismo, se presentan a continuación los objetivos y características del proyecto arriba referenciado:

1) OBJETIVO:

- Estudiar la inteligencia emocional de los alumnos de un aula con metodología tradicional frente a los alumnos de un aula con metodología innovadora (comunidades de aprendizaje). Estudiaremos dimensiones concretas:
 - Intrapersonal
 - Interpersonal
 - Manejo del estrés
 - Adaptabilidad
 - Estado de ánimo

2) METODOLOGÍA EMPLEADA:

Se incluirán en el estudio aquellas personas que cumplan los siguientes requisitos:

- Tener una edad entre 10 y 12 años. .
- Ser beneficiario directo de comunidades de aprendizaje.
- Ser alumno de un centro que no realice comunidades de aprendizaje.

Una vez seleccionadas las personas participantes y atendiendo a los criterios de inclusión anteriormente comentados, se pasará a realizar la recogida de datos.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

La recogida de datos se realizará en el CEIP Santa Teresa de Jesús y el CEIP Maestro José Varela.

3) INCOMODIDADES Y/O RIESGOS DERIVADOS DEL ESTUDIO

No se observan ni riesgos ni incomodidades psicológicas, ni consecuencias adversas.

Y para que conste por escrito a efectos de información de las personas a las que se solicita su participación voluntaria en el proyecto antes mencionado, se ha formulado y se entrega la presente hoja informativa.

En Sevilla, a 14 de marzo de 2016.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /
Dña.....,
mayor de edad, con domicilio en
....., con
NIF....., padre/madre del/la menor
.....

Y

D. / D. /
Dña.....,
mayor de edad, con domicilio en
con NIF....., padre/madre del/la citado menor.

MANIFIESTAN:

Que hemos leído la hoja de información que se me ha entregado

Que consienten que su hijo/hija
....., de.....años de edad,
participe en el estudio " " llevado a cabo
por, estudiante de
Grado de Educación Primaria en la Universidad de Sevilla, que se desarrolla en la
Facultad de Educación con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Grado y para
la que se ha pedido esta colaboración.

Que he sido informado/a de que la información aportada al evaluador/a en el
cuestionario está sujeta a secreto profesional y que, por lo tanto, no puede ser divulgada
a terceras personas sin mi consentimiento expreso.

Que he sido informado de que el/la evaluador/a está obligado/a a revelar información
confidencial en aquellas situaciones que pudieran representar un riesgo muy grave para
mi mismo/a, terceras personas o porque así le fuera ordenado judicialmente

En Sevilla, a _____ de _____ de 2014.

La inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un aula con metodología innovadora.

Firma del padre
menor

Firma de la madre

Firma del

Nombre y apellidos
apellidos

Nombre y apellidos

Nombre y

Firma del colegio

Nombre y apellidos

La inteligencia emocional del alumnado de Educación
Primaria en un aula con metodología tradicional frente a un
aula con metodología innovadora.
