



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación de Segovia

(Campus María Zambrano)

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER
INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Verónica Sancho Arranz

Tutora: María del Carmen Garrido Hornos

2013-14

“Las semillas son invisibles. Duermen en el secreto de la tierra hasta que a una de ellas se le ocurre despertarse”. Antoine de Saint-Exupéry (El Principito)

AGRADECIMIENTOS

A quienes luchan día a día por la Educación en todos los lugares del mundo.

A quienes me acompañan en esta aventura de aprender y enseñar.

A todas las personas que han colaborado en la realización de este proyecto
—en especial a mi tutora, por su tiempo y dedicación—.

Gracias a ti, por leerlo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	8
2. OBJETIVOS	9
3. JUSTIFICACIÓN	10
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 Responsabilidad Social	12
4.2 Inteligencia Emocional	17
4.3 Inteligencia Emocional-Social.....	23
5. METODOLOGÍA	26
5.1 Marco metodológico	26
5.1.1 El cuestionario	26
5.1.2 Escalas de actitudes y de opiniones	26
5.1.3 La estadística en la investigación educativa.....	28
5.2 Instrumentos	30
5.2.1 Cuestionario EARSA-P.....	30
5.2.2 Cuestionario EQ-i: YV	31
5.3 Justificación de la metodología	32
5.4 Contexto.....	32
5.5 Participantes.....	33
5.6 Procedimiento.....	36
5.7 Análisis de datos.....	38
6. RESULTADOS	39
6.1 Descriptivos previos de los instrumentos de medida.....	39
6.2 Resultados de correlaciones	44
7. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	62
7.1 Fundamentación curricular.....	62
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	68
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
10. ANEXOS	76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características y condiciones para producir una situación ideal de habla	16
Tabla 2. Posible clasificación de las emociones.....	21
Tabla 3. Distribución de los sujetos por curso	34
Tabla 4. Distribución de los sujetos por edad.....	34
Tabla 5. Estadísticos descriptivos	34
Tabla 6. Distribución de los sujetos por sexo.....	34
Tabla 7. Distribución de los sujetos por número de hermanas/os.....	35
Tabla 8. Distribución de los sujetos por lugar que ocupa	35
Tabla 9. Distribución de los sujetos según las personas con las que vive	35
Tabla 10. Descripción de las dimensiones que conforman las escalas de evaluación	42
Tabla 11. Descriptivos de las dimensiones de la Responsabilidad Social.....	43
Tabla 12. Análisis de correlación bivariada Rho de Spearman.....	45
Tabla 13. Correlaciones de Pearson	46
Tabla 14. Análisis de regresión (I)	51
Tabla 15. Análisis de regresión (II)	53
Tabla 16. Análisis de regresión (III)	57
Tabla 17. Análisis de regresión (IV)	59
Tabla 18. Prueba T de student (diferencia chicas y chicos)	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Rueda de las emociones de Robert Plutchik.....	22
Figura 2. Esquema del proceso de investigación	36
Figura 3. Diagrama de caja	41
Figura 4. Diagrama de cajas. Dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social.....	43
Figura 5. Diagrama de cajas. Dimensiones de la Responsabilidad Social	44
Figura 6. Algunos tipos de diagramas de dispersión	49
Figura 7. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Educado-aceptación).....	50
Figura 8. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Confianza padres)	51
Figura 9. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Educado-aceptación).....	52
Figura 10. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Confianza padres)	54
Figura 11. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Responsabilidad escolar)	54
Figura 12. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Responsabilidad escolar)	55
Figura 13. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Educado-aceptación)..	56
Figura 14. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Confianza padres).....	58
Figura 15. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Obediente-familia)	60

RESUMEN

Inteligencia Emocional y Responsabilidad Social en Educación Primaria es un Trabajo de Fin de Máster teórico-experimental. Consiste en estudiar qué grado de relación e influencia tiene la Responsabilidad Social entre el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria para la mejora de la Inteligencia Emocional-Social, con el propósito de promover intervenciones didácticas en esa línea. Para la obtención de datos se aplicaron dos cuestionarios (EARSA-P y EQ-i YV) en alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria (n=50) en un colegio público de Segovia.

Palabras clave: Responsabilidad Social, Inteligencia Emocional, Inteligencia Emocional-Social, Educación Primaria, Educación emocional, Educación en valores.

ABSTRACT

Emotional Intelligence and Social Responsibility in Elementary Education is a theoretical-experimental final project of a Master Thesis. It consists of studying what degree of relationship and influence Social Responsibility has over students in the third cycle of Elementary Education. The main objective is to improve the development of Social-Emotional Intelligence, with the goal of promoting didactic interventions in that sense. To obtain the data, a pair of questionnaires were delivered (EARSA-P y EQ-i YV) among Elementary students (n=50) at a public school in Segovia.

Key words: Social Responsibility, Emotional Intelligence, Social-Emotional Intelligence, Elementary Education, Emotional education, Values education.

1. INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta el Trabajo de Fin de Máster (TFM) titulado *Inteligencia Emocional y Responsabilidad Social en Educación Primaria*. En primer lugar, señalamos los objetivos establecidos para la realización de este proyecto, a continuación se incluye la justificación del mismo. Posteriormente vemos como, a partir de una base teórica acerca de los conceptos Responsabilidad Social, Inteligencia Emocional e Inteligencia Emocional-Social, se pretende averiguar el grado de relación e influencia de la Responsabilidad Social sobre la Inteligencia Emocional-Social en alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria. El proceso de obtención de datos, así como la descripción de los instrumentos empleados, se verá desarrollado en el apartado de metodología. Seguidamente se reflejan los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos recolectados. Por otro lado, a partir de dichos resultados y de acuerdo con las hipótesis de partida, ofrecemos una serie de propuestas de intervención didáctica dirigidas hacia el fomento de la Responsabilidad Social y, en consecuencia, de la Inteligencia Emocional-Social.

Inteligencia Emocional y Responsabilidad Social son conceptos que se encuentran presentes en nuestra vida cotidiana y, más concretamente, en el contexto educativo, donde actualmente vemos manifiesta su gran relevancia. Las emociones y la responsabilidad social son ambas inherentes al ser humano. Somos criaturas emocionales y el hecho de vivir en sociedad nos convierte en animales sociales.

Antes no se consideraba que el ámbito de los sentimientos fuera algo de lo que ocuparse; de hecho, más bien existía la tendencia contraria de relegarlos a un segundo plano, al terreno de la intimidad, e incluso reprimirlos. Sin embargo, a partir de numerosas investigaciones, encontramos cómo éstos pueden ser desarrollados de manera “inteligente” y cómo puede ayudarnos en nuestro día a día. La Educación juega un papel fundamental en cuanto a que puede contribuir a su desarrollo positivo.

Del mismo modo nos referimos a la Responsabilidad Social. Se trata de un concepto muy amplio que abarca un gran abanico de términos tales como: solidaridad, cooperación, respeto, tolerancia, etc. Como educadoras y educadores tenemos la oportunidad y responsabilidad de fomentarla.

Las emociones y la responsabilidad social: una combinación de temas controvertidos donde los haya y no faltos de polémica. ¿Deben incluirse en el currículum? y, en caso afirmativo, ¿de qué modo? ¿como una asignatura más, o reflejados de manera transversal en todas las áreas?, ¿es evaluable?, ¿cómo?, ¿a través de competencias?, ¿está el profesorado suficientemente preparado como para enfrentarse a esta formación?. Éstas son sólo algunas cuestiones señaladas a modo de ejemplo de la gran cantidad que se han planteado al respecto.

Actualmente, con la nueva ley de educación LOMCE, que será implantada en el sistema educativo español, la relevancia de éstos y otros temas parece quedar de nuevo relegada a un segundo plano. Así, la única asignatura que trataba específicamente los temas mencionados (*Educación para la ciudadanía*), va a ser eliminada del currículum. Nos encontramos en un contexto postmodernista en el que se aboga por una Educación al servicio de la Economía, en un sistema capitalista donde lo importante son los resultados y no el proceso, donde incluso los sentimientos pueden ser controlados y manejados hacia ese fin y en aras a determinados intereses. Con este estudio invitamos a una reflexión social y crítica común que asista en el avance positivo de la temática tratada, que nos ayude a recordar la parte más humana de la Educación.

2. OBJETIVOS

La Responsabilidad Social constituye uno de los ingredientes de la Inteligencia Emocional-Social. Es ésta una de las razones por las que pretendemos analizar la relación entre ambos conceptos, con los siguientes objetivos:

1. Comprobar si, efectivamente, existe alguna relación entre Responsabilidad Social e Inteligencia Emocional-Social mediante correlaciones.
2. Averiguar qué capacidad de predicción tiene la Responsabilidad Social (variable independiente) sobre la Inteligencia Emocional-Social (variable dependiente) a través de análisis de regresión.
3. Sugerir pautas de intervención sobre Responsabilidad Social para mejorar la Inteligencia Emocional-Social del alumnado.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación en valores constituye la base hacia la construcción de un mundo mejor. El desarrollo de la Inteligencia Emocional lleva implícito el fomento de valores positivos, entre los que se encuentra la Responsabilidad Social. Existen numerosos conflictos sociales que bien podrían ser solucionados por vías pacíficas y dialogantes en lugar de recurrir a la violencia. Señala Palomero (2005) que gran parte de los males del sistema educativo tienen sus raíces en un *analfabetismo emocional*:

Vivimos inmersos en un mundo en crisis, terriblemente desordenado y rabiosamente neoliberal, rodeados de problemas vinculados de forma directa o indirecta con nuestro cerebro emocional: violencia sistémica y personal, indisciplina, conflictos, sexismo, *burnout*, racismo, intolerancia, xenofobia, consumo de drogas, ciberpatologías, adicciones en general, sida, embarazos no deseados, conductas de riesgo, anorexia, estrés, depresión, ansiedad... Todos estos problemas tienen su fiel reflejo en el microsistema escolar. (Palomero, 2005, p. 11).

De ahí, como anota este autor, nace la necesidad de promover el desarrollo de competencias emocionales en la comunidad escolar. Contribuir a prevenir o solucionar dichos problemas constituye el gran reto de la educación emocional. Tenemos en nuestras manos la oportunidad y la responsabilidad de fomentar otro tipo de comunicación, una comunicación que mejore las relaciones entre las personas. Para ello es necesario otro tipo de Educación, como señalan Eva Bach y Pere Darder:

La escuela debe fomentar el pensamiento divergente, la investigación, la experimentación, el tanteo, la innovación. Debemos educar para la discrepancia, estimular la imaginación y propiciar el espíritu crítico, el cuestionamiento o la reserva ante lo que se nos presenta como un saber determinado o como una verdad irrefutable (2002, p. 191).

Y añaden: “la utopía es necesaria, el realismo es indispensable. Sin ideales no avanzaríamos” (ibid., p. 192).

Además, afirman: “no podemos seguir hablando de personas que fracasan. Quien fracasa es el sistema educativo que tenemos (que hacemos) y los que contribuimos a perpetuarlo con actitudes vitales inmovilistas” (ibid., p. 202).

Se ha destacado la importancia de considerar las competencias emocionales dentro de la enseñanza obligatoria, afirmando que los componentes emocionales son competencias básicas que facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Desde siempre, sobre todo promovido desde determinados sectores o ambientes, se ha inculcado el control de las emociones desde un punto de vista de represión e incluso de castigo. Este planteamiento provenía de la identificación de la persona con su componente racional y del menosprecio hacia lo afectivo. Sin embargo, la visión unitaria del ser humano y la aceptación de su complejidad han llevado recientemente a destacar la importancia de la parte emocional de las personas, tanto en el aspecto personal, como social y laboral (Gutiérrez Moar, 2006), pues “para justificar la dedicación de los educadores y educadoras a la alfabetización emocional bastaría (...) el reconocimiento del peso que para las personas y su felicidad, para su vida social y laboral, tiene la emoción” (Gutiérrez Moar, 2006, p. 246). Nos gustaría recoger, además, las palabras de Calvo Gómez en esta línea:

A veces el carácter se ha querido identificar con la fuerza, la dramatización y reacciones violentas, pero con frecuencia son más difíciles la ternura y la suavidad que, por efecto de un machismo agrio y viril, han quedado durante tiempo relegado a las mujeres, porque los hombres nunca lloran (2001, p. 150).

Las emociones son algo universal. Lo anterior sólo atiende a mitos e intereses de diversa índole y no es ni cierto ni justo para ninguno de los géneros, pues “no hay gesto más expresivo en todo el universo que una sonrisa” (Calvo Gómez, 2001, p. 150). La sonrisa es un idioma que incluso un bebé entiende. No cuesta nada, pero significa mucho. Ocurre en un segundo, pero su recuerdo puede durar para siempre. (Anónimo)¹

¹ Adaptado de: <http://www.interrogantes.net/Todas-las-frases-de-todos-los-temas-por-orden-alfabetico/menu-id-1.html>).

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que compone el presente Trabajo de Fin de Máster está formado por tres apartados principales, íntimamente relacionados entre sí, por medio de los cuales se realiza una revisión acerca de los conceptos cardinales que se abordan. El primero es la Responsabilidad Social; el segundo, la Inteligencia Emocional y el tercero, la Inteligencia Emocional-Social.

4.1 Responsabilidad social

¿Qué es la Responsabilidad Social? El término *responsabilidad* procede del latín “*responsum*”, que significa responder por algo a alguien, ser hábil para ejecutar y decidir correctamente una determinada actividad. La responsabilidad supone estar capacitada/o y ser libre de elegir. De acuerdo con la definición que ofrece la Real Academia Española (RAE)² en términos de Derecho, se trata de la “capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente”. Estamos de acuerdo con Giner (2013) en que la Responsabilidad Social implica reconocer y asumir el compromiso por el bienestar de un grupo o las personas que pertenecen a ese grupo (comunidad, escuela, grupos de jóvenes deportistas, personas con algún tipo de discapacidad, etc.). Interpretando las palabras de dicha autora, el sentimiento de responsabilidad social nace cuando nos hacemos conscientes de la posibilidad y del deber de colaborar activamente en la vida de la comunidad: cambiamos la forma de valorar el interés personal y desarrollamos relaciones que afirman nuestra interdependencia. La Responsabilidad Social permite mantener relaciones recíprocas entre los miembros de un colectivo, lo cual les facilita alcanzar metas que individualmente hubiesen sido muy difíciles de lograr.

Es significativo destacar que en el proceso de socialización que vivimos los seres humanos durante toda la vida y que posee una importancia clave durante los períodos de pre-adolescencia y adolescencia, uno de los factores principales es la Educación.

² Toda referencia al diccionario de la RAE que figure en este trabajo procede de su versión digital, que el lector puede encontrar y consultar en <http://www.rae.es/>

Existen diversos agentes de socialización que influyen de una manera u otra en el proceso, dependiendo de las circunstancias del sujeto: la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación, etc. Cabe subrayar que estos últimos poseen un papel determinante en la construcción social de la realidad; ofrecen una visión del mundo, un mapa de la realidad que resulta de capital importancia en la conducta de las personas.

¿Qué hacen las personas socialmente responsables? Parafraseando a Giner (2013):

-Actúan colaborando de forma constructiva y confiable con una causa social, dedicando tiempo, esfuerzo y recursos.

-Ayudan al grupo o a sus componentes individuales a utilizar sus talentos para conseguir un objetivo común que les beneficie y les proporcione un mayor bienestar.

-Reevalúan de dónde se deriva su sentido de identidad y se identifican con algo que trasciende a ellas, superando la caridad o el paternalismo.

-Se sienten socialmente responsables hacia el entorno, sus recursos y necesidades.

Desarrollar esta actitud implica asumir un determinado estilo de convivir en nuestra sociedad, donde las soluciones creativas a los problemas surgen del diálogo, el respeto mutuo, la justicia, la solidaridad, la cooperación, nuevas formas de interactuar, producir y, en definitiva, vivir.

Como vemos en el texto de Rosales Lassús, para lograr que estas actitudes se desarrollen debemos conseguir establecer un vínculo entre las instituciones educativas –ya sea escolares o universitarias– y las sociedades o comunidades que las albergan. Supone para los y las docentes realizar un esfuerzo para que el alumnado aprenda a mirar hacia su entorno próximo y a dialogar con él. Esto implica romper con la tradición de la Escuela –usamos mayúsculas conscientemente, al concebir el concepto como algo personalizado–, entendida ésta como el espacio que monopoliza el saber y lo transmite de manera vertical. Resulta paradójico, nos cuenta el autor que acabamos de nombrar, cómo estudiantes de sociología no son capaces de conversar, escuchar o mantener un vínculo con las personas. Eso les frustra y se refugian entonces en los libros y en la teoría, pues éstos les proporcionan muchas más certezas que los seres humanos de carne y hueso. “Y es que mirar a otros seres humanos y dialogar con ellos (...) es todo un aprendizaje; un aprendizaje muy particular que no se encuentra en libros ni puede

memorizarse” (Rosales Lassús, 2010, p. 3), sino que ha de ser necesariamente puesto en práctica.

Como venimos mencionando, la Responsabilidad Social lleva implícita la educación en valores, es decir: coeducación, educación para la paz, educación medio ambiental, educación intercultural, educación inclusiva, educación para la ciudadanía, aprendizaje cooperativo, etc. Todo ello interrelacionado.

En un estudio realizado por Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011), se ha comprobado que Conducta Prosocial, Empatía y Percepción de eficacia predicen positivamente la Responsabilidad Personal y Social de los escolares, mientras que la Agresividad ha evidenciado relaciones negativas con la Responsabilidad Social.

En esta publicación se destaca la teoría cognitiva-social, la cual describe una visión agente de la conducta humana subrayando que las creencias de autoeficacia-autorregulatoria son claves para entender la competencia emocional de las personas y el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006). Las creencias de un individuo sobre su autoeficacia favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial (Bandura *et al.*, 2003; Caprara y Steca, 2005). A través de una muestra formada por adolescentes, Bandura (2006) también concluyó que la autoeficacia autorregulatoria se encontraba directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal forma que, a menos autoeficacia, mayor agresividad y mayor conducta antisocial.

El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (1985, 2003) destaca el constructo de *responsabilidad* como un recurso fundamental en el ámbito del desarrollo positivo. Tiene como objetivo principal facilitar que niños/as y jóvenes en riesgo de exclusión social tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales y su responsabilidad en cualquier área de la vida. El programa entiende la responsabilidad como cargo u obligación moral respecto a uno mismo y a los demás y presenta cinco niveles de responsabilidad: 1) Respeto por los derechos y sentimientos de los demás, que incluye comportamientos de empatía y autocontrol; 2) Participación y esfuerzo; 3) Autonomía; 4) Ayuda a los demás y 5) Transferencia [aplicando los comportamientos de responsabilidad aprendidos en el programa a otros contextos (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005)].

Nos parece oportuno también mencionar en este apartado a Freire, con su *educación liberadora*, y a Habermas, con su *democracia deliberativa*. Dichos autores abogan por la confianza en el diálogo (acción comunicativa) como medio para coordinar la acción transformadora y para conocer mejor qué características poseen aquellos procesos comunicativos que posibilitan que las personas se entiendan entre sí y puedan compartir objetivos comunes. Se trata de dar voz a todos los grupos sociales en condiciones de igualdad y evitar así cualquier fuente de discriminación (de lo contrario se estaría confiando demasiado en la capacidad de educadores, administradores y políticos para actuar neutralmente, desprendiéndose de sus propias creencias). Por otro lado, implica sentar las bases de la deliberación racional para acordar cooperativamente cualquier decisión educativa. Siguiendo a Ayuste (2007), Freire combina el lenguaje de la crítica a la función reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales de la educación con el lenguaje de la posibilidad de contribuir a transformar la realidad social y confía en la capacidad de las personas para resistirse y oponerse a los procesos de dominación y extensión cultural:

Para Habermas el proceso emancipatorio de la sociedad consiste en que los sistemas sean progresivamente más permeables a las proposiciones comunicativas del mundo de la vida, para Freire, el poder de los sujetos se halla en su capacidad para liberarse de aquellos factores de opresión que limitan su capacidad para pensar críticamente mediante un proceso educativo basado en el diálogo entre iguales. (Ayuste, 2007, p. 83).

En la tabla presentada a continuación recogemos algunas de las características y condiciones que ha de reunir una situación ideal de habla:

Tabla1. Características y condiciones necesarias para producir una situación ideal de habla

Características y condiciones necesarias para producir una situación ideal de habla
<ul style="list-style-type: none">• Los sujetos hacen uso del conocimiento para alcanzar acuerdos que convengan a todas las personas implicadas (racionalidad y acción comunicativas).• El lenguaje como medio para lograr el entendimiento ha de producir emisiones en las que se puedan reconocer las intenciones de las personas que las expresan (actos de habla ilocucionarios).• Los participantes en una conversación han de poder fundamentar sus posiciones (teoría de la argumentación).• Las explicaciones, interpretaciones u opiniones de los hablantes han de estar vinculadas a pretensiones de validez (inteligibilidad, verdad, rectitud normativa y veracidad).• Todos los participantes han de contar con las mismas oportunidades de desempeñar el rol de emisor y de receptor (intercambiabilidad universal de roles dialógicos).• La coordinación de la acción emana de los acuerdos previos entre los participantes.

Fuente: Ayuste, 2007

4.2 Inteligencia emocional

En primer lugar, a modo de marco de referencia, comenzaremos transcribiendo la definición del término *inteligencia*, del latín “*intelligentia*”, según la Real Academia Española:

- Capacidad de entender o comprender
- Capacidad de resolver problemas
- Habilidad, destreza y experiencia

Así es como la define también Gardner (1983), como una capacidad, y añade que, además, se puede desarrollar. Es esto último un aspecto clave en nuestra función como educadoras y educadores. Es importante tener en cuenta qué concepción tenemos del constructo inteligencia y las implicaciones educativas que del mismo se derivan, ya que incide en su posterior evaluación y desarrollo. Este concepto se señala como crucial, puesto que si en algo hay acuerdo es en la falta de acuerdo y en la existencia de polémica acerca del constructo inteligencia (Sternberg, 2000, citado en Sainz *et al.*, 2011).

La teoría de Gardner se ve orientada como crítica hacia el concepto tradicional de Inteligencia y al constructo IQ (*Intelligence Quotient*) o Cociente Intelectual. En oposición a una visión reduccionista de la inteligencia, el autor propone un enfoque de *Inteligencias Múltiples*. Define la inteligencia como: “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1994, p. 10). El autor identifica ocho tipos de inteligencia, pero no niega que puedan existir más (Inteligencia musical, cinética-corporal, lógico-matemática, lingüística o verbal, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, este mismo autor, incluyó una octava denominada inteligencia naturalista). No es nuestra intención detenernos demasiado en esto; señalaremos simplemente que lo que Gardner y sus colegas definen como inteligencia intrapersonal e interpersonal se encuentra relacionado directamente con la inteligencia emocional. Es muy importante que esta inteligencia sea desarrollada.

Antes de continuar vamos a definir, una vez más según la RAE, qué se entiende por *emoción*: “alteración de ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Tal y como señalan Gutiérrez Moar y otros

(2006), a lo largo de la Historia han surgido distintos marcos teóricos sobre la emoción, lo que ha conducido a la existencia de diversos enfoques: evolucionistas-biológicos, psicofisiológicos, neurológicos, psicoanalistas, conductistas, cognitivos, etc. Sobre las emociones se han escrito numerosas y variadas teorías; encontramos consenso en algunos aspectos, aunque en absoluto manifiestan unanimidad, pues, como afirma Rojas, “todos sabemos de ella, pero cuando intentamos atraparla conceptualmente nos damos cuenta de su complejidad” (1998, p. 12).

Estamos de acuerdo asimismo con Luz de Luca (2002) cuando expresa que, al hacer un examen, de poco sirve conocer todas las respuestas si los nervios nos impiden contestarlas de forma adecuada. Lógicamente, no sólo basta con mantener la calma para saber contestar las preguntas. Sin embargo, mientras que normalmente invertimos mucho tiempo aprendiendo (y enseñando) las respuestas, no solemos dedicarle ni un minuto a aprender (o enseñar) cómo controlar los nervios.

Efectivamente, no se trata de evitar o negar emociones *consideradas* negativas, sino de saber reconocerlas y utilizarlas lo más “inteligentemente” posible. De hecho, todas las emociones son necesarias; en la obra *Sedúcete para seducir*, de Eva Bach y Pere Darder, se explica de manera muy clara: “la melancolía se puede vivir con (un cierto) placer, la tristeza puede ser de una gran belleza y el humor puede resultar ofensivo. La rabia puede resultar constructiva y el amor mal entendido puede llegar a ser destructivo” (p. 77).

Enrique Rojas comenta en una entrevista:

La melancolía ha dado lugar a no pocos genios y expresiones artísticas (...) el sufrimiento esculpe la personalidad (...) la tristeza sólo es patológica cuando no es creativa, invita a la muerte y hace emerger ideas de suicidio. Pero cuando te lleva a pintar, a escribir, a crear sacando lo mejor de tu personalidad, entonces es positiva. Y ahí en medio hay una frontera huidiza (2006, p. 14).

Por otro lado, muy relacionado con lo anterior, podemos afirmar que nuestro sistema educativo no es neutro. No se presta la misma atención a todos los estilos de aprendizaje, ni se valoran del mismo modo las diferentes capacidades. La escuela es un

reflejo de la sociedad, por eso no podemos olvidar el contexto de postmodernidad y globalización neoliberal en el que nos encontramos.

Frederic Jameson describe así el concepto de *posmodernidad*:

Un concepto marcador de un período cuya función consiste en correlacionar la aparición de características formales nuevas en la cultura con la aparición de un nuevo tipo de vida social y un nuevo orden económico, al que a menudo se denomina eufemísticamente como modernización, sociedad posindustrial o del consumidor, la sociedad de los medios de comunicación o del espectáculo o capitalismo multinacional (1983, pp. 112-113).

Un poco más adelante escribe:

En algún momento inmediatamente posterior a la II Guerra Mundial, comenzó a surgir un nuevo tipo de sociedad (...). Los nuevos tipos de consumo; la obsolescencia planificada; un ritmo aún más rápido de cambios de moda y de peinados; la penetración de la publicidad, la televisión y los medios de comunicación, en general en la sociedad, en un grado hasta entonces sin parangón; la sustitución de la antigua tensión entre el campo y la ciudad, el centro y la provincia por el suburbio y la estandarización universal; el crecimiento de las grandes redes de superautopistas y el advenimiento de la cultura del automóvil son algunas de las características que parecen marcar una ruptura radical con la sociedad prebélica, en la que el modernismo era aún una fuerza subterránea (ibid., pp. 124-125).

Precisamente al hilo de dicho contexto, la Escuela es el lugar idóneo para perpetuar la situación, contribuir a fomentar los intereses del sistema capitalista o apostar por una Educación transformadora. Afortunadamente, poco a poco las cosas están cambiando y son cada vez más las instituciones educativas que están poniendo en práctica ideas que ofrecen una concepción diferente de enseñanza-aprendizaje. Aunque aún queda mucho por hacer, “otro mundo es necesario, y además es posible” (Ovejero, 2004, p. 40). Tenemos que creer en la Escuela como instrumento de transformación social.

Han pasado veinte años desde que se iniciara el estudio de la Inteligencia Emocional (IE). Desde que los profesores Salovey y Mayer acuñaran por primera vez el término IE hasta ahora, se han generado múltiples concepciones, produciéndose una gran difusión del mismo por parte de Goleman con su conocida obra *Inteligencia emocional*. Dicho autor enuncia que la Inteligencia Emocional es “el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la forma más adecuada para desenvolverse en el terreno personal y social” (citado en Gutiérrez Moar *et al.*, 2006, p. 236). Respecto a los tipos de emociones, no se establece una clasificación cerrada, ya que existe una gran cantidad de las mismas y, además, se encuentran entrelazadas. Goleman (1996) destaca como emociones primarias la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor o la vergüenza y el resto de las emociones como variantes de las anteriores. Por su parte, Bisquerra (2000) distingue entre cuatro clases de emociones: emociones negativas (ira, miedo, tristeza, vergüenza, etc.); emociones positivas (alegría, amor, etc.); emociones ambiguas (sorpresa, esperanza, compasión, etc.) y emociones estéticas, vinculadas a la admiración y al placer artístico.

En la siguiente tabla observamos una posible clasificación de las emociones:

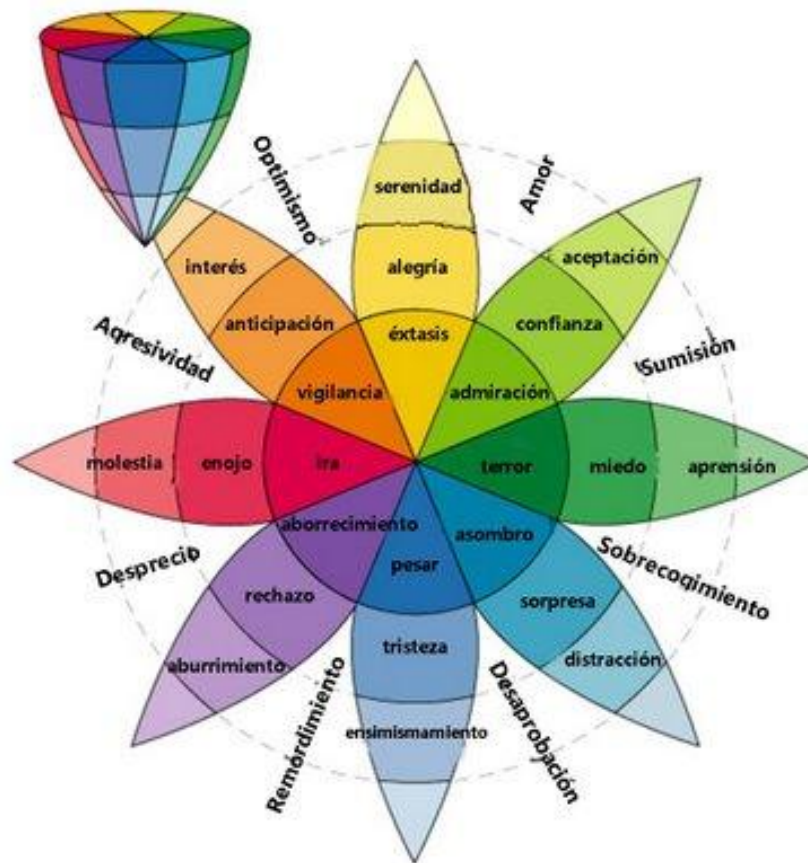
IRA	TRISTEZA	TEMOR	PLACER	AMOR	SORPRESA	DISGUSTO	VERGÜENZA
Furia	Congoja	Ansiedad	Felicidad	Aceptación	Conmoción	Desdén	Culpabilidad
Ultraje	Pesar	Apresión [<i>sic</i>]	Alegría	Simpatía	Asombro	Desprecio	Molestia
Resentimiento	Melancolía	Nerviosismo	Alivio	Confianza	Desconcierto	Menosprecio	Disgusto
Cólera	Pesimismo	Preocupación	Contento	Amabilidad		Aborrecimiento	Remordimiento
Exasperación	Pena	Consternación	Dicha	Afinidad		Aversión	Humillación
Indignación	Autocompasión	Inquietud	Deleite	Devoción		Disgusto	Arrepentimiento
Aflicción	Soledad	Cautela	Diversión	Adoración		Repulsión	Mortificación
Acritud	Abatimiento	Incertidumbre	Orgullo	Infatuación			Contrición
Animosidad	Desesperación	Pavor	Placer sensual				
Fastidio	Depresión	Miedo	Estremecimiento				
Irritabilidad		Terror	Embeleso				
Hostilidad		Fobia	Gratificación				
Violencia		Pánico	Satisfacción				
Odio			Euforia				
			Extravagancia				
			Éxtasis				
			Manía				

Tabla 2. Posible clasificación de las emociones

Fuente: Gutiérrez Moar *et al.*, 2006, p. 238. Adaptada de Goleman, 1998.

Nos resulta esencial incluir otra posible clasificación de las emociones:

Figura1. Rueda de las emociones de Robert Plutchik



Fuente: Robert Plutchik, 1980³

La IE considerada una habilidad se define como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional y exige una evaluación a través de instrumentos de ejecución o rendimiento (Mayer y Salovey, 1997). Mientras que Mayer, Caruso y Salovey (1999) han intentado diseñar test psicométricos para medir la IE como rendimiento, otros autores y autoras han empleado medidas de autoinforme. Éstas han hecho surgir nuevas definiciones de la IE, que comprende tanto factores intelectuales como personales, dando lugar a lo que se ha llamado “*modelos múltiples de la IE*” (Ferrando *et al.*, 2010; Matthews, Zeidner y Roberts, 2002; Mayer *et al.*, 1999, citado en Ferrándiz *et al.*, 2012, p. 310).

³ (http://princessmonse.wordpress.com/2012/03/09/0030-autoconciencia/rueda-de-las-emociones-de-plutchik_espanol-2/)

La IE como rasgo se define como una constelación de disposiciones emocionales localizada en los niveles más bajos de la personalidad y requiere de una evaluación basada en instrumentos de auto-informe o auto-percepción (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Las aplicaciones de la Inteligencia Emocional tienen un fuerte respaldo científico logrado a través de numerosas investigaciones.⁴

4.3 Inteligencia emocional-social

Es Bar-On (2000) quien propone el término de *Inteligencia Emocional-Social* (IES) y la define como un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan la eficacia con la que nos entendemos y nos expresamos, cómo entendemos a los demás y nos enfrentamos a las demandas del día a día. Este modelo posee gran interés en la medida que combina habilidades cognitivas propias de las definiciones de IE como habilidad con facetas emocionales relacionadas con la IE como rasgo. La persona emocionalmente inteligente es, por lo general, optimista, flexible, realista y exitosa a la hora de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997a).

Bar-On sugiere 15 subescalas para definir la IES. De éstas, diez son consideradas capacidades básicas y se refieren a aspectos esenciales de la IES (autoconciencia emocional, autoconsideración, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control del impulso, validación, flexibilidad y solución de problemas); y cinco son concebidas como capacidades facilitadoras de la IES (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social —es esta última la que más nos interesa en este proyecto—).

Estas 15 subescalas se organizan en cinco factores para el estudio de las características emocionales y sociales de los sujetos: intrapersonal, interpersonal, manejo de las emociones, adaptabilidad y escala de estado de ánimo general —todos ellos se estudiará más detalladamente en la descripción de los instrumentos utilizados en este trabajo—.

⁴ Debido a las limitaciones de extensión del TFM no vamos a extendernos más al respecto.

Por otro lado, dirigiendo nuestra atención hacia otra perspectiva del mismo tema, no podemos olvidarnos de la dimensión física de las emociones, ya que éstas no se pueden vivir desvinculadas del cuerpo. Escriben Bach y Darder al hilo:

El contacto físico es una fuente de emociones y de placer a la vez que una necesidad humana básica y universal. A partir de la sensación táctil empezamos a tomar conciencia de nuestra existencia y podemos llegar a sentirnos realmente aceptados e importantes para los demás. El *yo* psíquico se equilibra a partir del *yo* físico, y mediante la interacción de los dos se alcanza la autoconciencia (2002, p. 113).

Sin embargo, en nuestra cultura occidental predomina más que nunca un culto al cuerpo sin una dimensión emocional y afectiva integradora para la persona. Más bien éste es concebido desde una perspectiva degradante, una tiranía homogeneizadora, una fuente constante de desasosiego, de autorrechazo y de odio hacia uno mismo por no conseguir un cuerpo (irreal) que se ajuste a los cánones de belleza impuestos por el mercado estético.

Se trata de una concepción del cuerpo como medio de cultura y foco de control social que nos limita o posibilita (según para qué, o en función del punto de vista de quien habla) en nuestras prácticas diarias, influyendo ferozmente en nuestro autoconcepto y autoestima. Una cultura corporal creada y reforzada por agentes sociales (medios de comunicación, publicidad, moda, deporte, Educación Física, etc.).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, para educar emocionalmente primero hemos que aplicarnos nosotras y nosotros mismos la teoría. Es decir, debemos tener una conciencia clara de nuestros procesos emocionales, puesto que:

Quien consigue seducirse a sí mismo es capaz de seducir a los demás. Quien vive con profundidad emocional y desarrolla un estilo afectivo propio atrae a los demás y es capaz de despertar en ellos emociones transformadoras. La motivación y el entusiasmo de los chicos y las chicas son prácticamente inmediatos cuando el profesor es capaz de desarrollar sentimientos de afecto hacia ellos, cuando se les quiere y les ofrece un trato cercano y acogedor. La autosedución del profesional (...) comporta la seducción del alumnado y genera un clima en el aula que produce

efectos inmediatos en el esfuerzo y el rendimiento (Bach y Darder, *ibid.*, pp. 182-183).

No nos han enseñado a conocernos y, menos aún, a desconocernos, a que nos ocurran cosas que no encajan con lo que sabemos o que era previsible de nosotros. Sería conveniente aprender (enseñar) a *desaprender*.

La educación emocional en la escuela constituye un área de primordial importancia que no debe ser ignorado, ya que aporta innumerables beneficios para la sociedad: puede ayudar a reducir las depresiones, el alcoholismo, los trastornos alimentarios, la violencia, etc. —por citar sólo algunos que tan presentes se encuentran hoy en día—.

Con esta base teórica, el propósito de este Trabajo de Fin de Máster es desarrollar un proyecto de investigación con tres objetivos claramente diferenciados:

1. Comprobar la relación existente entre Responsabilidad Social e Inteligencia Emocional-Social en el alumnado de Educación Primaria.
2. Estudiar la capacidad de predicción de la Responsabilidad Social sobre la Inteligencia Emocional-Social.
3. Tras el resultado de esta investigación, sugerir pautas de intervención para fomentar el desarrollo de la Responsabilidad Social y, consecuentemente, el de la Inteligencia Emocional-Social, ambos aspectos cada vez más demandados en nuestra sociedad actual.

Se hace necesario un currículum verdaderamente interdisciplinar en el que el principal eje sea educar seres humanos, teniendo en cuenta su condición como tales. Abogamos por una Educación que esté dirigida a la realidad del mundo en el que vivimos, teniendo en cuenta el pasado y el futuro, una Educación que no dé la espalda a todos esos problemas de los que se habla sino que, por el contrario, se enfrente a ellos de forma transparente y haga todo lo posible por dar la mejor solución a los mismos. Creemos en una Educación calada de solidaridad y cooperación, donde lo más importante sea encontrar aquello que nos une (que resulta ser mucho más de lo que creemos o nos hacen creer) y no lo que nos separa.

5. METODOLOGÍA

En este capítulo se desarrolla la revisión metodológica de la investigación realizada. Para ello se define la forma de abordar el problema a investigar, los instrumentos empleados para la recogida de datos y la correspondiente justificación metodológica. A continuación, se refleja el contexto en el que se llevó a cabo la recolección de datos, los participantes implicados y el procedimiento seguido. También se hace una revisión de las cuestiones ético-metodológicas que se han tenido en cuenta para realizar el estudio. Finalmente, se muestra el análisis de los datos obtenidos.

5.1 Marco metodológico

El instrumento empleado para la recogida de datos en el presente trabajo es el cuestionario. Específicamente, utilizamos dos cuestionarios en los cuales las preguntas se contestan en una escala tipo Likert. Nos disponemos a describir dicha técnica con detalle en este apartado:

5.1.1 El cuestionario

El cuestionario es una técnica de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito. Se utiliza tanto en la investigación de enfoque cualitativo como cuantitativo.

5.1.2 Escalas de actitudes y de opiniones

Se trata de instrumentos empleados en las Ciencias Sociales para medir características muy diversas de la realidad de la forma más objetiva posible. La base de este procedimiento consiste en pedir al sujeto que señale, dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere. Frente a los tests, las escalas de actitudes presentan dos polos extremos y no existe una respuesta válida.

Por **actitud** se entiende un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que provoca al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinados estímulos.

La **opinión**, por su parte, constituye una postura más estática, representa una posición mental consciente y manifiesta sobre algo o alguien. No implica disposición a la acción. En las opiniones, el componente cognitivo prima sobre el afectivo; en las actitudes, la situación es inversa.

Existen seis tipos de escalas: escalas de ordenación, escala valorativa sumatoria, escala de intensidad, escalas de distancia social, escala de Likert y diferencial semántico. A continuación vamos a explicar la **escala de Likert**, ya que es ésta la que empleamos en nuestro trabajo.

En este tipo de escalas se ofrece una afirmación al sujeto y se pide que la califique de 0 a 4 según su grado de acuerdo con la misma. Estas afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas o negativas hacia algo. Las primeras se llaman *favorables* y las segundas *desfavorables*. Es muy importante que las afirmaciones sean claramente positivas o negativas: toda afirmación neutra debe ser eliminada. (Ver ejemplo)⁵:

⁵ Fuente: Adaptado de

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación:

“El concierto fue un éxito”

1. Nada de acuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Ni acuerdo ni desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Completo desacuerdo

O “El concierto fue un fracaso”

1. Nada de acuerdo
2. Algo en desacuerdo
3. Ni acuerdo ni desacuerdo
4. Algo de acuerdo
5. Completo desacuerdo

5.1.3 La estadística en la investigación educativa

Como señala Gil Flores (2003, p. 231), “pocas objeciones pueden hacerse a la idea de que la Estadística es una herramienta fundamental para la investigación científica” y podemos extrapolar esta afirmación de forma igualmente válida en el caso de la investigación educativa.

La Estadística está presente no sólo en el ámbito académico, sino también en distintos contextos de la actividad humana. En general, la opinión pública está más familiarizada con el vocablo *estadísticas*, en plural. A menudo vemos en los medios de comunicación informaciones expresadas *en forma de o acompañadas de estadísticas*. Es decir, la idea general asociada al término *estadísticas* estaría ligada a una información numérica, en ocasiones apoyada a través de representaciones gráficas, “con las que se pretende expresar la importancia cuantitativa o magnitud de algunos fenómenos, sucesos, realidades o se muestra comparativamente su modificación al variar las coordenadas espacio-tiempo” (Gil Flores, 2003, p. 232).

Siguiendo a Gil Flores, las estadísticas desde esta concepción vienen a ser un conjunto de datos numéricos acerca de una realidad o los resultados de su procesamiento por medio de la aplicación de un método sistemático de trabajo. Los procedimientos para llegar a esos resultados establecen la *estadística*, en este caso en singular. El estadístico o estadística se concibe como una persona que recoge cierta cantidad de información cuantitativa y, posteriormente, consigue obtener valores numéricos representativos sobre esos datos, los cuales podrán llegar a argumentar la aplicación de medidas políticas, económicas, administrativas, etc.

Sin embargo, dicha recopilación y descripción de grupos de datos numéricos es sólo una de las funciones de la Estadística. Esta concepción de la Estadística ha existido desde sus orígenes, aunque el concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo. Las primeras definiciones limitaban la Estadística a intereses para la administración de los Estados, posteriormente se dio paso a otra etapa en la que se caracterizaba la Estadística como una auténtica ciencia, íntimamente relacionada con la teoría de las probabilidades. Después de fusionarse en el siglo XIX con la corriente de estudios acerca del cálculo de probabilidades, se constituyó en una rama de la matemática aplicada, entendida ésta como el uso de los principios y modelos matemáticos en diversos ámbitos de la ciencia o la técnica. Encontramos dentro de la propia Estadística dos vertientes: la conocida como formal, teórica, matemática o pura, y la denominada como estadística aplicada.

Como vemos en el texto de Gil Flores, los principales rasgos de la Estadística son los siguientes (p. 233):

- La Estadística es una ciencia que tiene como finalidad el estudio de métodos y técnicas para el tratamiento de conjuntos de datos numéricos.
- Las técnicas estadísticas permiten la descripción de conjuntos de datos y la inferencia sobre conjuntos más amplios.
- Los métodos desarrollados por la Estadística pueden ser aplicados en diferentes ámbitos del saber, constituyendo una importante herramienta para el estudio científico.

Si focalizamos la atención en el campo de la investigación educativa (que es el que más nos interesa en relación con este trabajo), la Estadística se entiende como una serie

de métodos, técnicas y procedimientos para el manejo de datos, su ordenación, presentación, descripción, análisis e interpretación, que colaboran en el estudio científico de los temas planteados en el ámbito educativo y en la adquisición de conocimientos sobre las realidades educativas, en la toma de decisiones y en la mejora de la práctica desarrollada por los profesionales de la Educación.

Refiriéndonos de nuevo a la imagen popular de la Estadística, ésta ha sido en ocasiones objeto de calificaciones con cierto tono crítico, dirigido hacia el cuestionamiento de los métodos del conocimiento estadístico y, consecuentemente, los resultados derivados de la aplicación de los mismos.

De este modo, aparece una versión de la Estadística a modo de caricatura reflejada en afirmaciones de corte humorístico como: “la estadística es la ciencia que explica cómo si tú te comes dos pollos y yo ninguno, nos hemos comido uno cada uno por término medio” (Peña, 1987, 19-20, citado en Gil Flores, 2003, p. 233) o la jocosa cita de Bernard Shaw: “si un hombre tiene la cabeza en un horno y los pies en la nevera, su cuerpo está a una temperatura media ideal” (citado en Gil Flores, *ibid.*). Desde esta perspectiva, la Estadística sería la ciencia que permite ocultar las diferencias individuales a través de los valores promedio. Esta creencia ha dado lugar a que la Estadística haya podido ser considerada un instrumento al servicio del engaño o la manipulación.

Contrarrestar estas opiniones, que dibujan una imagen de la Estadística apoyada en actitudes de temor, recelo o desprecio, exige que hagamos hincapié en un correcto uso de los métodos estadísticos, para lo cual resulta imprescindible un buen conocimiento de los mismos, de las condiciones en que pueden ser aplicados y del significado de los resultados obtenidos. En realidad, las “mentiras” de la Estadística derivan no de ésta en sí misma, sino de la eventual falta de conocimientos o sentido común por parte de quienes la aplican y del uso interesado de la misma. (Gil Flores, *ibid.*, p. 234).

5.2 Instrumentos

En este Trabajo de Fin de Máster hemos empleado dos cuestionarios ya elaborados: **EARSA-P** (Monsalvo Díez, E. 2013) y **EQ-i: YV** [Emotional Quotient-inventory:

Youth Version o Inventario de Inteligencia Emocional para niños/niñas y adolescentes, Bar-On y Parker (2000)], que pasaremos a explicar con detalle a continuación.

5.2.1 Cuestionario EARSA-P (Monsalvo Díez, E. 2013).

Se trata de un cuestionario de Responsabilidad Social para alumnado de Educación Primaria, con seis **factores** de responsabilidad:

- Obediente en el entorno familiar
- Educado y abierto a la aceptación de sus errores
- Confianza en los padres
- Responsabilidad en el entorno escolar
- Amigable y dispuesto a la ayuda
- Cuidadoso con el medio ambiente

A su vez, estos factores son explicados por cuatro **variables**:

- Edad
- Lugar que ocupa entre los hermanos
- Sexo
- Entorno familiar

Las preguntas se contestan en una escala tipo Likert que oscila de 1 (*No/nunca*) a 4 (*Sí/siempre*)

Un ejemplo de pregunta es: “*Tras el almuerzo, ¿depositas los envases y envoltorios en la papelera?*”

5.2.2 Cuestionario EQ-i:YV [Emotional Quotient-inventory: Youth Version o Inventario de Inteligencia Emocional para niños/niñas y adolescentes, Bar-On y Parker (2000)].

Se utiliza para la valoración del cociente emocional. Es un auto-informe para niños/niñas y adolescentes de 7 a 18 años. Consta de 60 ítems en una escala Likert de cuatro puntos, que comprenden las dimensiones que los autores del inventario consideran que forman el cociente emocional. Para ello, las y los participantes han de valorar la percepción que tienen sobre su propia IE (el rango de la escala oscila desde

1=nunca me pasa, 2=a veces me pasa, 3=casi siempre me pasa, 4=siempre me pasa). El instrumento valora cinco **dimensiones**:

- Competencias intrapersonales: habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros.
- Competencias interpersonales: habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros.
- Manejo del estrés: habilidad para dirigir y controlar las propias emociones.
- Adaptabilidad: flexibilidad y eficacia para resolver conflictos.
- Estado de ánimo: habilidad para tener una actitud positiva ante la vida.

Los datos procedentes de diversos estudios informan que las diferentes escalas tienen una consistencia interna adecuada desde .84 para la intrapersonal a .89 para el total de la escala (Bar-On y Parker, 2000; Parker *et al.*, 2004). La estructura interna de los cinco factores se ha confirmado en la investigación realizada por Ferrándiz, Ferrando, Bermejo y Prieto (2006), quienes apuntan una fiabilidad de .88 para el total de la escala. El inventario mostró una adecuada fiabilidad según el alfa de Cronbach ($\alpha = .89$) en la investigación cubierta por Prieto, Bai, Ferrándiz y Serna (2007).

5.3 Justificación de la metodología

Hemos empleado el cuestionario como instrumento para la recogida de datos porque nos parecía una herramienta adecuada para este tipo de investigación y acorde al alcance del presente TFM. Por otro lado, para el análisis de datos hemos utilizado el programa informático SPSS 20.00⁶, siendo la Estadística herramienta fundamental durante dicho proceso de análisis.

En Investigación Educativa, que es el campo que nos atañe, el uso de la Estadística como herramienta puede resultar muy útil si se realiza teniendo en cuenta ciertas consideraciones. Se debe mantener un razonable equilibrio entre la simplicidad necesaria para que el asunto sea abordable y la complejidad propia de la realidad educativa. No podemos olvidar tampoco sus limitaciones intrínsecas y que el

⁶ Statistical Package for the Social Sciences.

conocimiento que obtendremos a través de ella no es exacto, sino probable. Como señala Cormack (1971), no podemos olvidarnos de que la Estadística es una combinación de técnicas y sentido común.

5.4 Contexto

La investigación ha sido realizada en un C.E.I.P. de la ciudad de Segovia. Se trata de un centro de titularidad pública, dependiente de la Junta de Castilla y León, que educa a alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria con un nivel socioeconómico medio.

5.5 Participantes

Dadas las limitaciones temporales y de otra índole para acceder a todos los colegios de Segovia, y teniendo en cuenta que la presente investigación no deja de ser un proyecto a pequeña escala, se opta por la realización de un muestreo de tipo no probabilístico, concretamente un *muestreo por conveniencia o intencional*, ya que nos interesaban especialmente los cursos 5º y 6º correspondientes al tercer ciclo de Educación Primaria.

El muestreo de conveniencia o intencional consiste en la elección de una muestra por métodos no aleatorios, cuyas características sean similares a las de la población que nos interesa; en estos casos, el autor o autora determina la “representatividad” de manera subjetiva (Casal y Mateu, 2003). Este tipo de muestreo considera obtener muestras “representativas” por medio de la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. El caso más frecuente de este procedimiento es seleccionar sujetos a los que se tiene fácil acceso (Morales y Morales, 2011).

La investigación se ha llevado a cabo en cuatro clases del Tercer Ciclo de Educación Primaria: dos de 5º curso y otras dos de 6º curso, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, predominando alumnado de 10 años (29 alumnos/as), siguiendo el de 11 años (13 alumnos/as) y finalmente el de 12 (7 alumnos/as) —lo veremos más detalladamente en las tablas incluidas a continuación—.

A partir de los resultados expresados en las siguientes tablas, obtenidas de los análisis estadísticos efectuados con el software SPSS 20.0, se crearán gráficos con Hojas de Cálculo (EXCEL 2010).

El comentario acerca de los porcentajes debe hacerse sobre el “Porcentaje válido”.

Tabla 3. Distribución de los sujetos por curso

		curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5º	31	62,0	62,0	62,0
	6º	19	38,0	38,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Distribución de los sujetos por edad

		edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	10	29	58,0	59,2	59,2
	11	13	26,0	26,5	85,7
	12	7	14,0	14,3	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Estadísticos descriptivos

estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
edad	49	10	12	10,55	,738
N válido (según lista)	49				

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Distribución de los sujetos por sexo

		sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	chica	27	54,0	54,0	54,0
	chico	23	46,0	46,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Distribución de los sujetos por número de hermanas/os

número de hermanos/as que tiene (CONTÁNDOSE A SÍ MISMO)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	5	10,0	10,0	10,0
2	28	56,0	56,0	66,0
3	11	22,0	22,0	88,0
4	3	6,0	6,0	94,0
5	1	2,0	2,0	96,0
7	2	4,0	4,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Distribución de los sujetos por lugar que ocupa

lugar que ocupa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	16	32,0	32,7	32,7
2	23	46,0	46,9	79,6
3	6	12,0	12,2	91,8
4	2	4,0	4,1	95,9
5	1	2,0	2,0	98,0
6	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	98,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	2,0		
Total	50	100,0		

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Distribución de los sujetos según las personas con las que vive

¿con quién vives en tu casa?

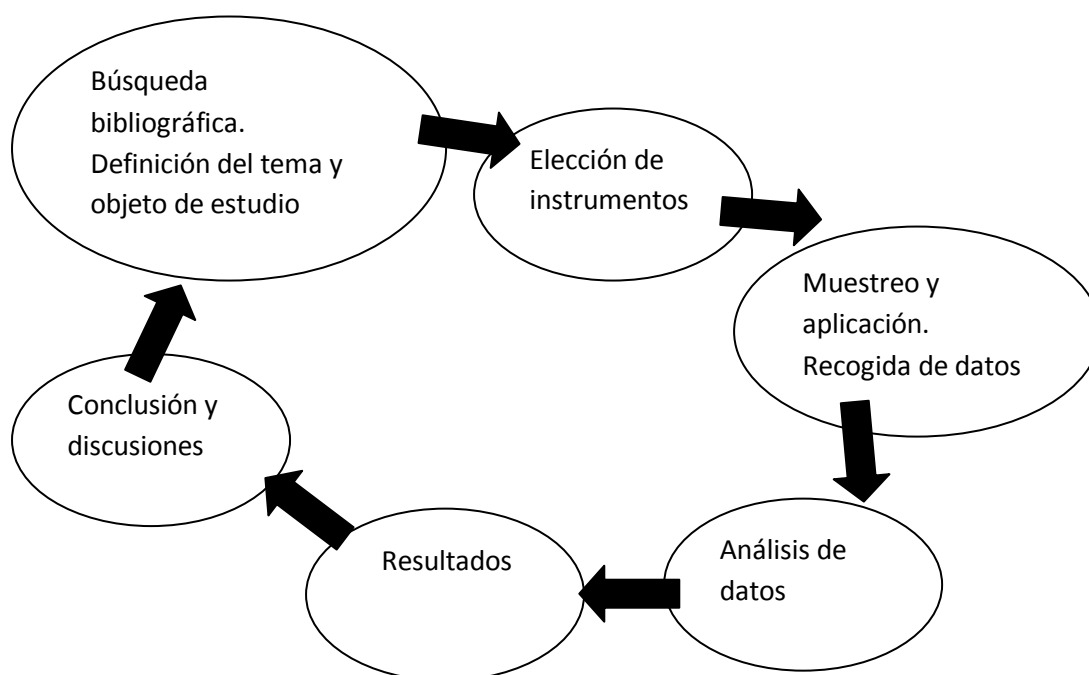
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos padre y madre	44	88,0	88,0	88,0
madre	2	4,0	4,0	92,0
padre	1	2,0	2,0	94,0
otros familiares	3	6,0	6,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

5.6 Procedimiento

El procedimiento de trabajo que hemos empleado para el desarrollo del presente trabajo ha seguido la siguiente secuencia en líneas generales. Cabe señalar que no se trata de un proceso cronológicamente lineal ni estático, sino que los distintos pasos seguidos se solapan y retroalimentan entre sí. Consiste en un proceso abierto y cíclico:

Figura 2. Esquema del proceso de investigación



Fuente: elaboración propia

En primer lugar se realizó una búsqueda sistemática de bibliografía a partir de un listado de palabras clave, utilizando para ello buscadores bibliográficos tales como *Dialnet*, el catálogo de la Universidad de Valladolid, *Educación XXI*, *Anales de Psicología*, *Psicothema*, *Google Académico*, *Teseo*, etc. A continuación se realizó la elección de los instrumentos que se emplearían y, seguidamente, tuvo lugar la aplicación de los mismos, que explicamos detalladamente a continuación.

La aplicación de los instrumentos tuvo lugar al final del primer trimestre, durante la semana previa a las vacaciones de Navidad. Se siguieron para ello los siguientes pasos:

-El proceso de investigación comenzó mediante la toma de contacto con el centro seleccionado para la muestra a través de una profesora del mismo, quien, tras obtener

permiso por parte de Dirección, estuvo de acuerdo en que se llevara a cabo la actividad en los grupos en los que imparte clase. Así, se coordinó con el profesorado implicado la fecha y hora más adecuadas para la realización de las pruebas en los cursos mencionados.

-Una vez en el aula con las fotocopias de los cuestionarios preparadas, se explicó al alumnado en líneas generales el presente proyecto, destacando que se trataba de un trabajo de investigación para el cual necesitábamos y apreciábamos enormemente su colaboración. Se les pidió sinceridad a la hora de responder cada pregunta y se insistió en que las pruebas eran anónimas: no debían preocuparse porque no se identificarían sus respuestas con las personas que las hubieran contestado.

-Primero se realizó uno de los test y, a continuación, el otro. Se recogieron por orden de lista en ambas ocasiones. A posteriori, se identificaron numéricamente los cuestionarios para colocar juntos los que habían sido completados por la misma persona, aspecto que sería necesario después a la hora de analizar los datos con el programa SPSS— explicaremos el proceso de análisis con dicho programa en el siguiente apartado—.

-Posteriormente, nos encargamos de la sección de resultados y, por último, la de conclusión y discusiones.

Todo el trabajo se ha redactado teniendo en cuenta las normas de redacción APA (6ª edición). Además se han establecido y cumplido una serie de cuestiones éticas comunes, tales como confidencialidad, anonimato y profesionalidad.

5.7 Análisis de datos

Para llevar a cabo el estudio de los datos hemos empleado los siguientes tipos de análisis que a continuación citamos:

- *Análisis Exploratorio de los datos* (análisis descriptivos, diagramas de caja, gráficos de dispersión / nube de puntos).
- *Correlaciones bivariadas para variables ordinales* (Rho de Spearman), ya que se analizan escalas de 1 a 4 tanto en el cuestionario de Responsabilidad Social como en el de Inteligencia Emocional.
- *Regresión lineal* (múltiple y simple), para determinar el grado de predicción de la **variable dependiente** (dimensiones de la Inteligencia Emocional) a partir de las **variables independientes** (dimensiones de la Responsabilidad Social).

* Las variables dependientes son aquellos factores observados y medidos para determinar el efecto de la variable independiente. En nuestro caso, la variable dependiente es la Inteligencia Emocional.

*Las variables independientes son las variables de respuesta que se observan en el estudio y que podrían verse influidas por los valores de las variables dependientes. En nuestro caso, la variable independiente es la Responsabilidad Social.

- *Pruebas para la comparación de medias entre distintas muestras independientes*, observando así si existen diferencias estadísticamente significativas en la media de las variables relativas a las diferentes dimensiones de la Responsabilidad Social entre los distintos grupos de análisis:
 - ✓ Prueba T (cuando sigue una distribución normal), o, en caso no-paramétrico (cuando *no* sigue una distribución normal), U-Mann Whitney (para 2 grupos).
 - ✓ ANOVA o, en caso no-paramétrico, H de Kruskal-Wallis (para más de 2 grupos).

Todo ello, como venimos mencionando, analizado con el software SPSS 20.0.

6. RESULTADOS

6.1 Descriptivos previos de los instrumentos de medida

Como señalábamos anteriormente en la descripción de los instrumentos empleados, es muy importante recordar los factores que corresponden a cada variable. En el caso de la variable dependiente, que es la Inteligencia Emocional-Social y se mide mediante el cuestionario EQ-i: YV, encontramos las siguientes dimensiones o factores:

- F1- Intrapersonal
- F2- Interpersonal
- F3- Manejo del estrés
- F4- Adaptabilidad
- F5- Estado de ánimo

En el caso de la variable independiente Responsabilidad Social, que es medida a través del cuestionario EARSA-P, hallamos los siguientes factores:

- F1- Obediente en el entorno familiar
- F2- Educado y abierto a la aceptación de sus errores
- F3- Confianza en los padres
- F4- Responsabilidad en el entorno escolar
- F5- Amigable y dispuesto a la ayuda
- F6- Cuidadoso con el medio ambiente

A continuación vamos a pasar a describir uno de los tipos de gráficos empleados en el análisis: el diagrama de cajas.

El **diagrama de cajas** se utiliza para reflejar de forma gráfica el valor central de una distribución y, además, la variabilidad de la misma. Es un gráfico basado en cuartiles, por medio del cual se representa un conjunto de datos.

Está formado por un rectángulo (la llamada “caja”), y dos brazos (los denominados “bigotes”). Proporciona información sobre los valores mínimos y máximo, los cuartiles Q1, Q2 o mediana y Q3, y sobre la existencia de valores atípicos y la simetría de la distribución. Primero localizamos la mediana para luego encontrar los dos cuartiles

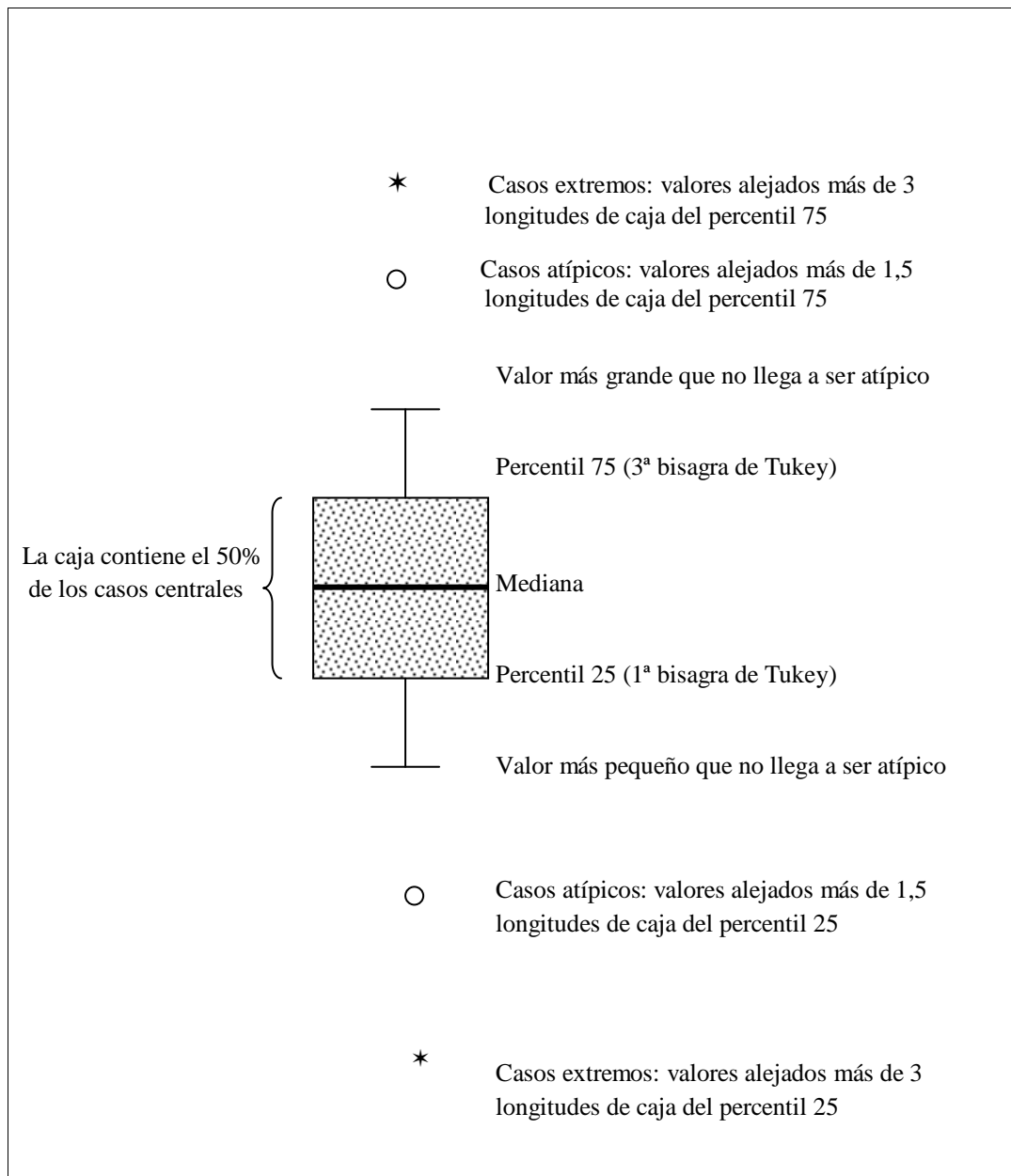
restantes. Nos aporta una visión sobre el grado de dispersión de los datos y el grado de asimetría de la distribución.

Este tipo de gráfica consiste en una caja rectangular cuyos lados más largos muestran el recorrido intercuartílico. Este rectángulo está dividido por un segmento vertical que indica dónde se posiciona la mediana y, por lo tanto, su relación con los cuartiles primero y tercero (recordemos que el segundo cuartil coincide con la mediana).

Dicha caja se ubica a escala sobre un segmento que tiene como extremos los valores mínimo y máximo de la variable. Los bigotes tienen un límite de prolongación, de manera que cualquier dato o caso que no se encuentre dentro de este rango es marcado individualmente como atípico y/o extremo.

Como observamos en la representación incluida a continuación, los valores atípicos son representados por medio de un pequeño círculo °. Los valores extremos se representan con un asterisco *

Figura 3. Diagrama de caja



Fuente: elaboración propia⁷

⁷ Adaptado de:

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/datos_multivariante.htm

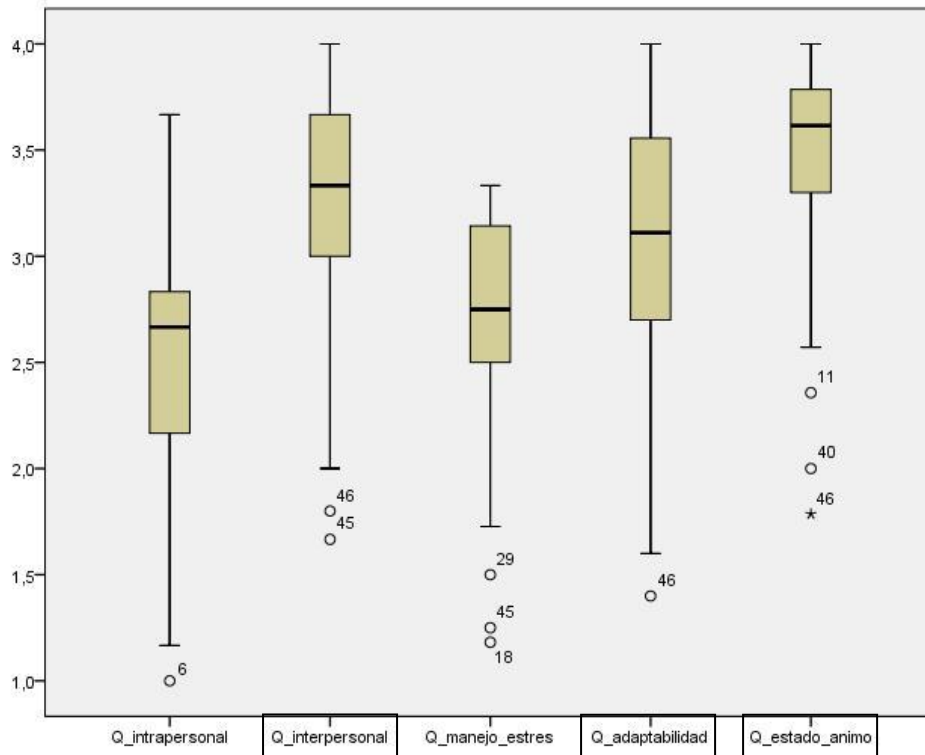
Seguidamente, realizaremos una descripción de las dimensiones que conforman las Escalas de evaluación:

- **Media** de las dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional-Social (escala de 1 a 4): las dimensiones que alcanzan mayores medias entre el alumnado son la dimensión **Estado de Ánimo** (3,50), la dimensión **Interpersonal** (3,26) y la dimensión **Adaptabilidad** (3,06). Del lado contrario, la dimensión Manejo del Estrés (2,70) y la dimensión Intrapersonal (2,55) obtienen las peores puntuaciones medias, lo que las convierte en las dimensiones menos integradas por el alumnado en el ámbito de la Inteligencia Emocional-Social.

Tabla 10. Descripción de las dimensiones que conforman las escalas de evaluación

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Q_intrapersonal	2,55	,55	1,00	3,67
Q_interpersonal	3,26	,56	1,67	4,00
Q_manejo_estres	2,70	,54	1,18	3,33
Q_adaptabilidad	3,06	,63	1,40	4,00
Q_estado_animo	3,50	,48	1,79	4,00

Figura 4. Diagrama de cajas. Dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social



Fuente: elaboración propia

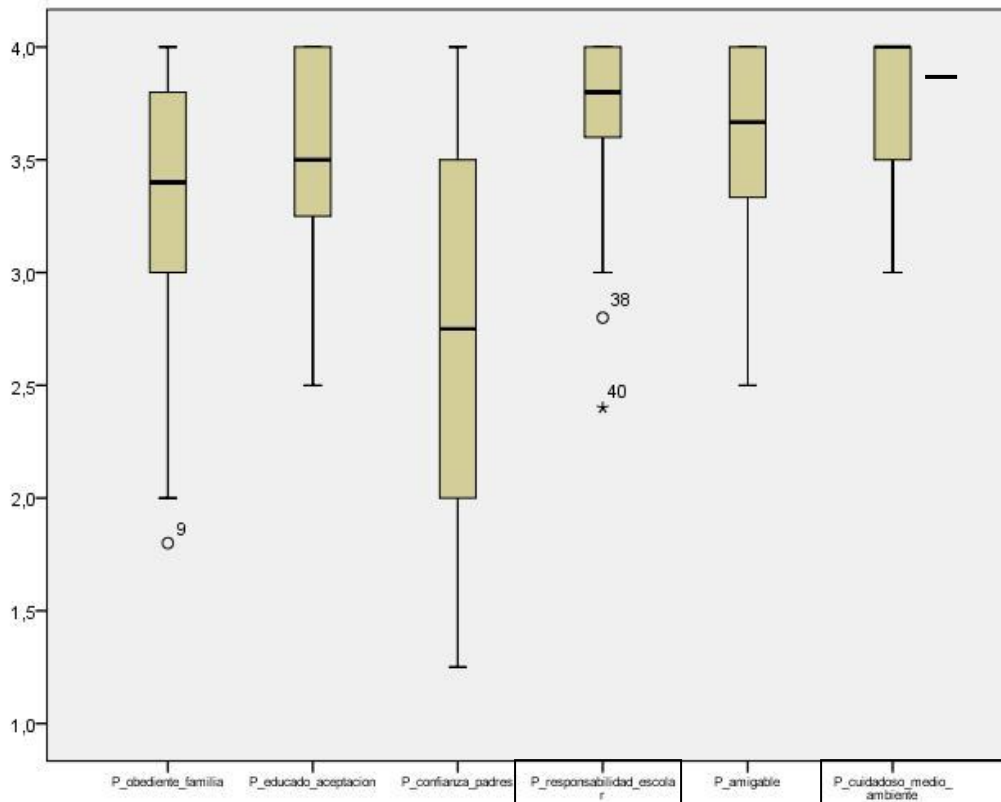
- **Descriptivos de las dimensiones de la Responsabilidad Social** (escala de 1 a 4): las dimensiones que alcanzan mayores medias entre el alumnado son la dimensión Cuidado del Medio Ambiente (3,76) y la dimensión Responsabilidad Escolar (3,72). Por el contrario, la dimensión Confianza en los Padres se lleva la peor puntuación de todas (2,84), aunque con la mayor desviación típica (0,80).

Tabla 11. Descriptivos de las dimensiones de la Responsabilidad Social

	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
P_obediente_familia	3,31	,58	1,80	4,00
P_educado_aceptacion	3,54	,43	2,50	4,00
P_confianza_padres	2,84	,80	1,25	4,00
P_responsabilidad_escolar	3,72	,35	2,40	4,00
P_amigable	3,60	,38	2,50	4,00
P_cuidadoso_medio_ambiente	3,76	,36	3,00	4,00

Fuente: elaboración propia

Figura 5. Diagrama de cajas. Dimensiones de la Responsabilidad Social



Fuente: elaboración propia

6.2 Resultados de correlaciones

Una vez agrupados los ítems en cada una de sus dimensiones, bien se trate de la escala de Responsabilidad Social, bien de la escala de Inteligencia Emocional, se procede a analizar las correlaciones existentes entre las diferentes dimensiones, a través de **análisis de correlación bivariada** (Rho de Spearman, debido a la naturaleza de las variables).

En la siguiente tabla se muestran los datos tras aplicar la prueba Rho de Spearman, la cual se utiliza cuando la distribución de las puntuaciones no se ajusta a la normal. Además, será empleada para realizar una comparación con la tabla de Pearson que se incluye a continuación de la misma.⁸

⁸ ** La correlación significativa al nivel 0,01 significa que tiene un nivel de seguridad del 99%

* La correlación al 0,05 significa que las variables están vinculadas al 95%
0= máxima significatividad

Tabla 12. Análisis de correlación bivariada Rho de Spearman

			Correlaciones										
			Q_intraperso nal	Q_interperso nal	Q_manejo_e stres	Q_adaptabilid ad	Q_estado_ani mo	P_obediente_ familia	P_educado_a ceptacion	P_confianza_ padres	P_responsabi lidad_escolar	P_amigable	P_cuidadoso_ medio_ambi ente
Rho de Spearman	Q_intrapersonal	Coefficiente de correlación	1,000	,463**	,291	,395**	,166	,277	,454**	,338	,132	,196	,158
		Sig. (bilateral)	.	,001	,042	,005	,256	,054	,001	,018	,367	,177	,283
		N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	Q_interpersonal	Coefficiente de correlación	,463**	1,000	,244	,561**	,470**	,202	,428**	,343	,414**	,140	,201
		Sig. (bilateral)	,001	.	,087	,000	,001	,160	,002	,015	,003	,333	,165
		N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
	Q_manejo_estres	Coefficiente de correlación	,291	,244	1,000	,111	,248	,038	,260	,053	,170	,090	,236
		Sig. (bilateral)	,042	,087	.	,443	,082	,792	,068	,715	,238	,533	,103
		N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
	Q_adaptabilidad	Coefficiente de correlación	,395**	,561**	,111	1,000	,600**	,358**	,521**	,416**	,417**	,270	,096
		Sig. (bilateral)	,005	,000	,443	.	,000	,011	,000	,003	,003	,058	,510
		N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
	Q_estado_animo	Coefficiente de correlación	,166	,470**	,248	,600**	1,000	,081	,243	,177	,250	,103	,123
		Sig. (bilateral)	,256	,001	,082	,000	.	,576	,089	,220	,080	,476	,398
		N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
	P_obediente_familia	Coefficiente de correlación	,277	,202	,038	,358**	,081	1,000	,447**	,552**	,374**	,441**	,226
		Sig. (bilateral)	,054	,160	,792	,011	,576	.	,001	,000	,007	,001	,119
		N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
	P_educado_aceptacion	Coefficiente de correlación	,454**	,428**	,260	,521**	,243	,447**	1,000	,346	,424**	,514**	,121
		Sig. (bilateral)	,001	,002	,068	,000	,089	,001	.	,014	,002	,000	,408
N		49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49	
P_confianza_padres	Coefficiente de correlación	,338	,343	,053	,416**	,177	,552**	,346	1,000	,432**	,250	,183	
	Sig. (bilateral)	,018	,015	,715	,003	,220	,000	,014	.	,002	,080	,209	
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49	
P_responsabilidad_escolar	Coefficiente de correlación	,132	,414**	,170	,417**	,250	,374**	,424**	,432**	1,000	,237	,102	
	Sig. (bilateral)	,367	,003	,238	,003	,080	,007	,002	,002	.	,097	,487	
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49	
P_amigable	Coefficiente de correlación	,196	,140	,090	,270	,103	,441**	,514**	,250	,237	1,000	,360	
	Sig. (bilateral)	,177	,333	,533	,058	,476	,001	,000	,080	,097	.	,011	
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49	
P_cuidadoso_medio_ambiente	Coefficiente de correlación	,158	,201	,236	,096	,123	,226	,121	,183	,102	,360	1,000	
	Sig. (bilateral)	,283	,165	,103	,510	,398	,119	,408	,209	,487	,011	.	
	N	48	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	

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

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

Fuente: elaboración propia

Correlaciones												
		Q_intrapersonal	Q_interpersonal	Q_manejo_estres	Q_adaptabilidad	Q_estado_animo	P_obediente_familia	P_educado_aceptacion	P_confianza_padres	P_responsabilidad_escolar	P_amigable	P_cuidadoso_medio_ambiente
Q_intrapersonal	Correlación de Pearson	1	,347*	.224	,371**	.147	,315*	,422**	,322*	.120	.161	.131
	Sig. (bilateral)		.015	.122	.009	.314	.028	.003	.024	.412	.271	.376
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	48
Q_interpersonal	Correlación de Pearson	,347*	1	.269	,667**	,633**	.074	,372**	,332*	,390**	.054	.116
	Sig. (bilateral)	.015		.059	.000	.000	.608	.008	.019	.005	.709	.425
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
Q_manejo_estres	Correlación de Pearson	.224	.269	1	.038	.076	-.064	.205	.072	.047	.040	.187
	Sig. (bilateral)	.122	.059		.792	.602	.661	.153	.621	.746	.782	.198
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
Q_adaptabilidad	Correlación de Pearson	,371**	,667**	.038	1	,721**	.272	,506**	,409**	,457**	.191	.103
	Sig. (bilateral)	.009	.000	.792		.000	.056	.000	.003	.001	.185	.482
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
Q_estado_animo	Correlación de Pearson	.147	,633**	.076	,721**	1	-.014	,321*	.234	,391**	-.031	.051
	Sig. (bilateral)	.314	.000	.602	.000		.924	.023	.102	.005	.828	.727
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_obediente_familia	Correlación de Pearson	,315*	.074	-.064	.272	-.014	1	,446**	,551**	.180	,420**	.243
	Sig. (bilateral)	.028	.608	.661	.056	.924		.001	.000	.211	.002	.093
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_educado_aceptacion	Correlación de Pearson	,422**	,372**	.205	,506**	,321*	,446**	1	,366**	,435**	,483**	.171
	Sig. (bilateral)	.003	.008	.153	.000	.023	.001		.009	.002	.000	.240
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_confianza_padres	Correlación de Pearson	,322*	,332*	.072	,409**	.234	,551**	,366**	1	,377**	.242	.213
	Sig. (bilateral)	.024	.019	.621	.003	.102	.000	.009		.007	.090	.141
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_responsabilidad_escolar	Correlación de Pearson	.120	,390**	.047	,457**	,391**	.180	,435**	,377**	1	.172	.103
	Sig. (bilateral)	.412	.005	.746	.001	.005	.211	.002	.007		.232	.481
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_amigable	Correlación de Pearson	.161	.054	.040	.191	-.031	,420**	,483**	.242	.172	1	,328*
	Sig. (bilateral)	.271	.709	.782	.185	.828	.002	.000	.090	.232		.021
	N	49	50	50	50	50	50	50	50	50	50	49
P_cuidadoso_medio_ambiente	Correlación de Pearson	.131	.116	.187	.103	.051	.243	.171	.213	.103	,328*	1
	Sig. (bilateral)	.376	.425	.198	.482	.727	.093	.240	.141	.481	.021	
	N	48	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49

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

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

Tabla 13. Correlaciones de Pearson
Fuente: elaboración propia

a. Análisis de regresión

A partir de estos resultados hay que destacar tres de las cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social, que correlacionan positivamente con diversas dimensiones de la Responsabilidad Social:

1. Dimensión **Intrapersonal**, que correlaciona positivamente con:

- a. Educado-aceptación
- b. Confianza en padres

2. Dimensión **Interpersonal**, que correlaciona positivamente con:

- a. Educado-aceptación
- b. Confianza en padres
- c. Responsabilidad escolar

3. Dimensión **Adaptabilidad**, que correlaciona positivamente con:

- a. Obediente en familia
- b. Educado-aceptación
- c. Confianza en padres
- d. Responsabilidad escolar

Antes de incluir los diagramas de dispersión donde se incluye la recta de regresión entre ambas variables y donde se pueden observar los datos anteriores, explicaremos el concepto de correlación y qué es un diagrama de dispersión.

El concepto de *relación* o *correlación* hace referencia al grado de variación conjunta que existe entre dos o más variables. En este trabajo nos vamos a centrar en el estudio de un tipo particular de relación llamada *lineal*.

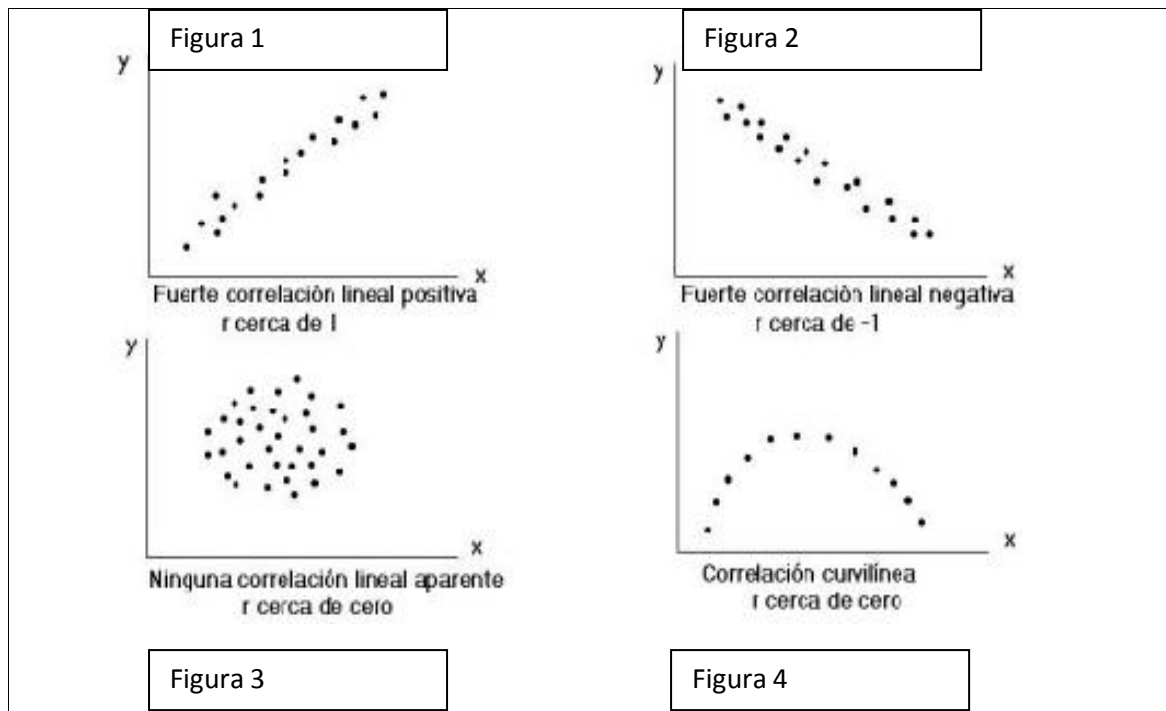
Una relación lineal *positiva* entre dos variables X_i e Y_i indica que los valores de las dos varían de forma parecida: los sujetos que puntúan alto en X_i tienden a puntuar alto en Y_i y los que puntúan bajo en X_i tienden a puntuar bajo en Y_i . Una relación lineal *negativa* significa que los valores de las dos variables varían justamente al revés: los

sujetos que puntúan alto en X_i tienden a puntuar bajo en Y_i y los que puntúan bajo en X_i tienden a puntuar alto en Y_i .

La forma más directa e intuitiva de formarnos una primera impresión sobre el tipo de relación existente entre dos variables es por medio de un *diagrama de dispersión*. Un diagrama de dispersión es un gráfico en el que una de las variables (X_i) se coloca en el eje de abscisas, la otra (Y_i) en el de ordenadas y los pares (x_i, y_i) se representan como una nube de puntos. La forma de la nube de puntos nos proporciona información sobre el tipo de relación existente entre las variables.

A continuación se muestran cuatro figuras que reflejan cuatro tipos de relación diferente. La figura 1 muestra una situación en la que cuanto mayores son las puntuaciones en una de las variables, mayores son también las puntuaciones en la otra; cuando sucede esto, los puntos se sitúan en una línea recta ascendente y hablamos de relación lineal positiva. La figura 2 representa una situación en la que cuanto mayores son las puntuaciones en una de las variables, menores son las puntuaciones en la otra; en este caso los puntos se sitúan en una línea recta descendente y hablamos de relación lineal negativa. En la situación que refleja la figura 3 no parece existir pauta alguna de variación clara, lo cual queda reflejado en una nube de puntos dispersa, muy lejos de lo que podría ser una línea recta. Y en la figura 4 también existe una pauta de variación clara, pero no lineal: los puntos no dibujan una línea recta.

Figura 6. Algunos tipos de diagramas de dispersión



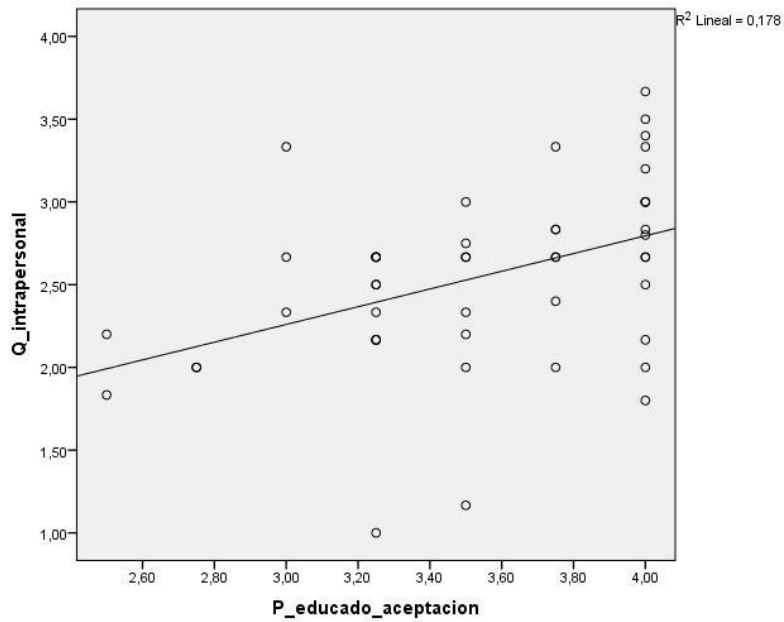
Fuente: Adaptación⁹

En cuanto al nivel de predicción de la variable independiente (Responsabilidad Social) sobre la dependiente (Inteligencia Emocional-Social), obtenemos lo siguiente:

La dimensión **Educado-aceptación** es la única de la Responsabilidad Social que permite predecir (aunque en bajo grado) la dimensión **Intrapersonal** del individuo. La recta de regresión trazada en el gráfico de dispersión indica un R^2 de 0,178.

⁹ http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/ciencias/2001091/html/un7/cont_704_61.html

Figura 7. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Educado-aceptación)



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, el modelo de regresión lineal realizado a tal efecto indica la capacidad de predicción (R cuadrado) de un 17,8% de la varianza de la dimensión Intrapersonal de la Inteligencia Emocional, a partir de la dimensión Educado-aceptación de la Responsabilidad Social.

Tabla 14. Análisis de regresión

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,422 ^a	,178	,161	,50082

a. Variables predictoras: (Constante), P_educado_aceptacion

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,558	1	2,558	10,199	,003 ^b
	Residual	11,789	47	,251		
	Total	14,347	48			

a. Variable dependiente: Q_intrapersonal

b. Variables predictoras: (Constante), P_educado_aceptacion

Coefficientes^a

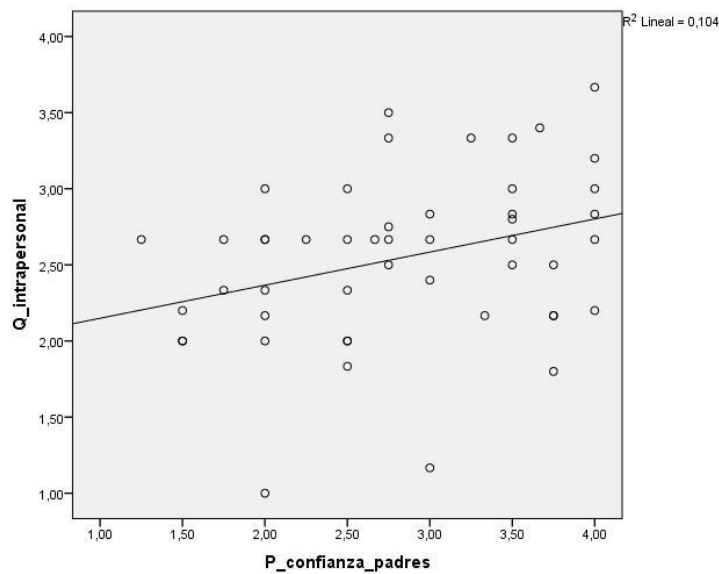
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,653	,598		1,092	,281
	P_educado_aceptacion	,536	,168	,422	3,194	,003

a. Variable dependiente: Q_intrapersonal

Fuente: elaboración propia

El resto de gráficos de dispersión relacionados con la dimensión Intrapersonal muestran su correspondiente recta de regresión. Sin embargo, ninguna otra de las variables relacionadas con la Inteligencia Emocional posee un poder predictor sobre la primera.

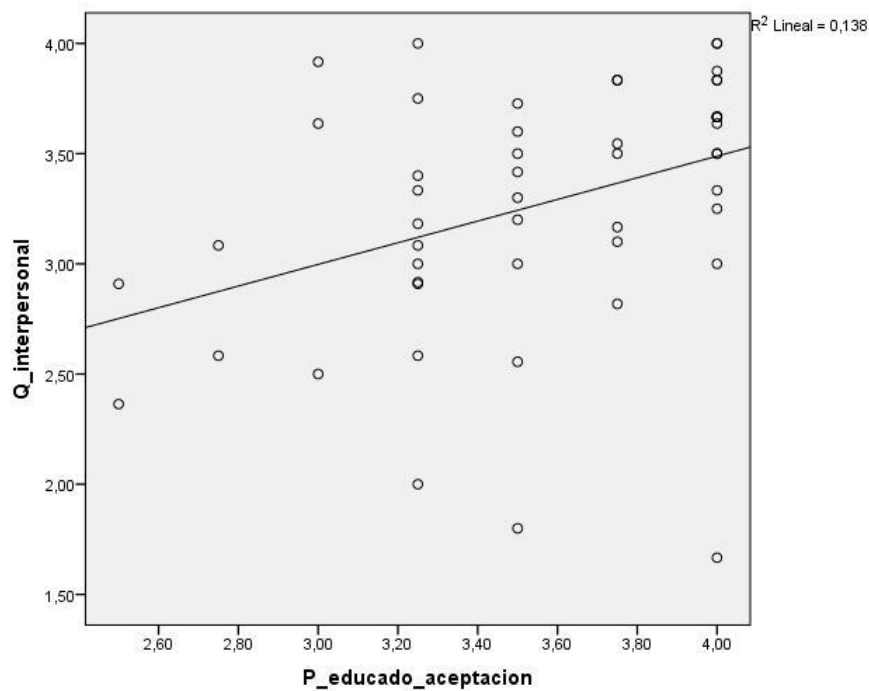
Figura 8. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Confianza padres)



Fuente: elaboración propia

Nuevamente, la dimensión **Educado-aceptación** es la única de la Responsabilidad Social que permite predecir (aunque en bajo grado igualmente) la dimensión **Interpersonal** del individuo. La recta de regresión trazada en el gráfico de dispersión indica un R^2 de 0,138.

Figura 9. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Educado-aceptación)



Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, el modelo de regresión lineal realizado a tal efecto indica la capacidad de predicción (R cuadrado) de un 13,8% de la varianza de la dimensión Interpersonal, a partir de la dimensión Educado-aceptación.

Tabla 15. Análisis de regresión (II)

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,372 ^a	,138	,120	,52877

a. Variables predictoras: (Constante), P_educado_aceptacion

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,153	1	2,153	7,700	,008 ^b
	Residual	13,421	48	,280		
	Total	15,574	49			

a. Variable dependiente: Q_interpersonal

b. Variables predictoras: (Constante), P_educado_aceptacion

Coefficientes^a

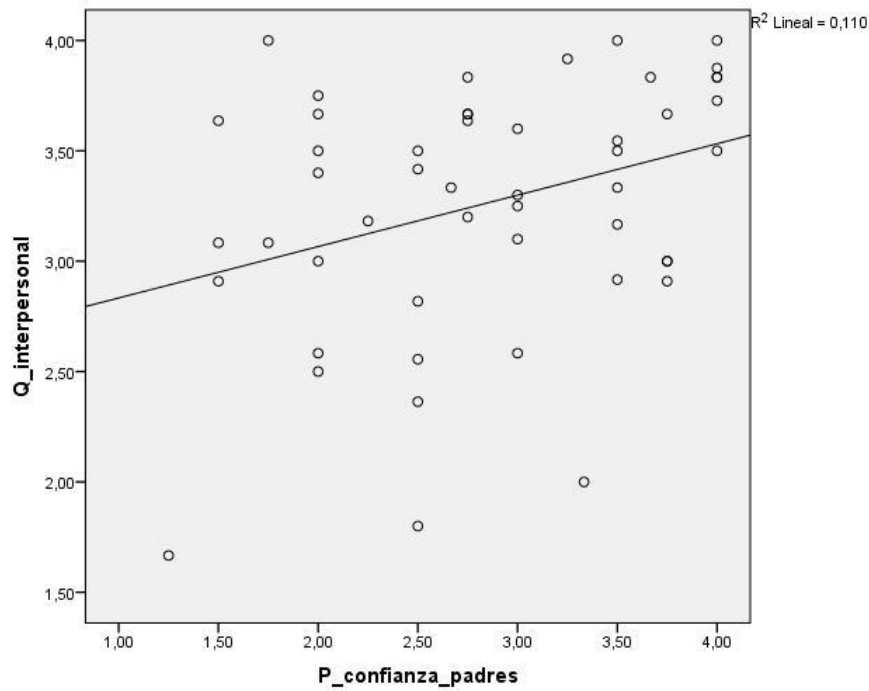
Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,524	,631		2,414	,020
	P_educado_aceptacion	,491	,177	,372	2,775	,008

a. Variable dependiente: Q_interpersonal

Fuente: elaboración propia

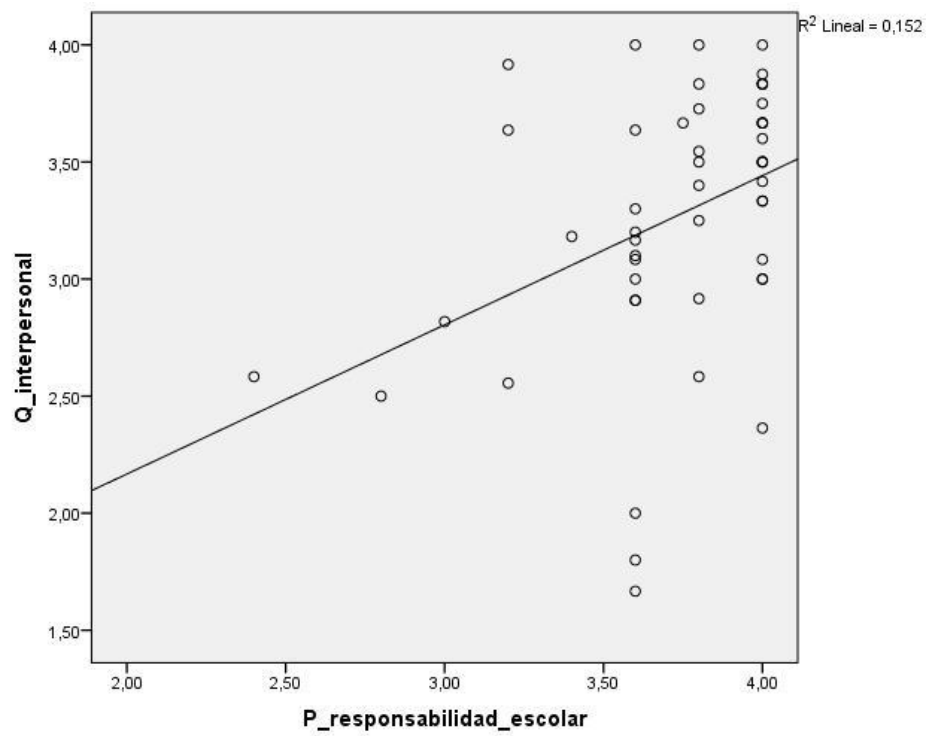
El resto de gráficos de dispersión muestran la recta de regresión, si bien ésta no es estadísticamente significativa, una vez comprobado mediante regresión lineal.

Figura 10. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Confianza padres)



Fuente: elaboración propia

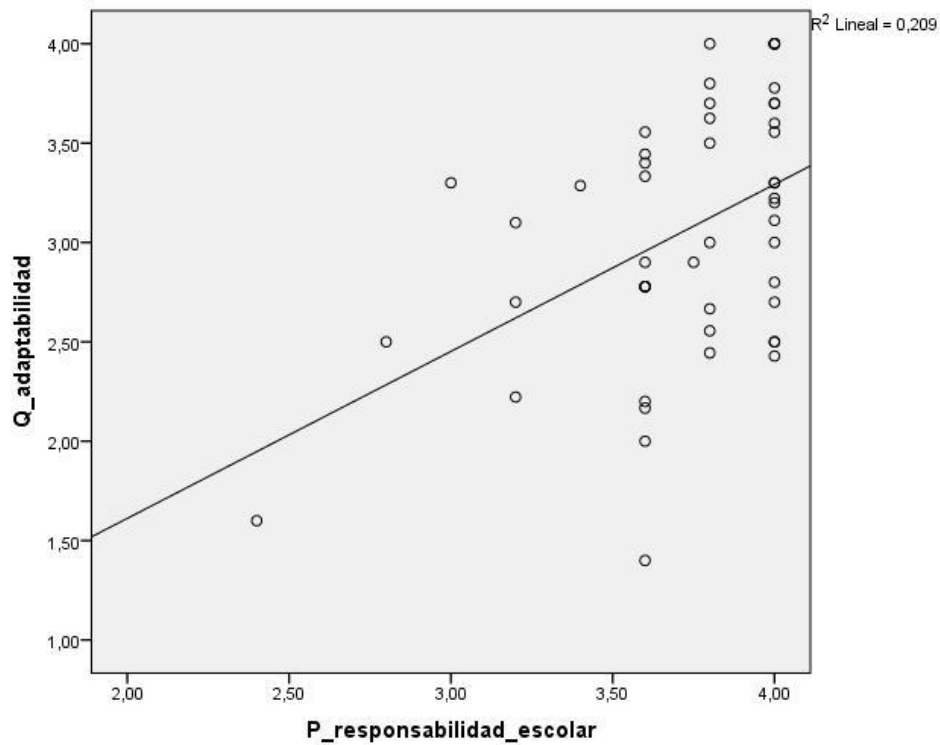
Figura 11. Gráfico de dispersión (dimensiones Intrapersonal y Responsabilidad escolar)



Fuente: elaboración propia

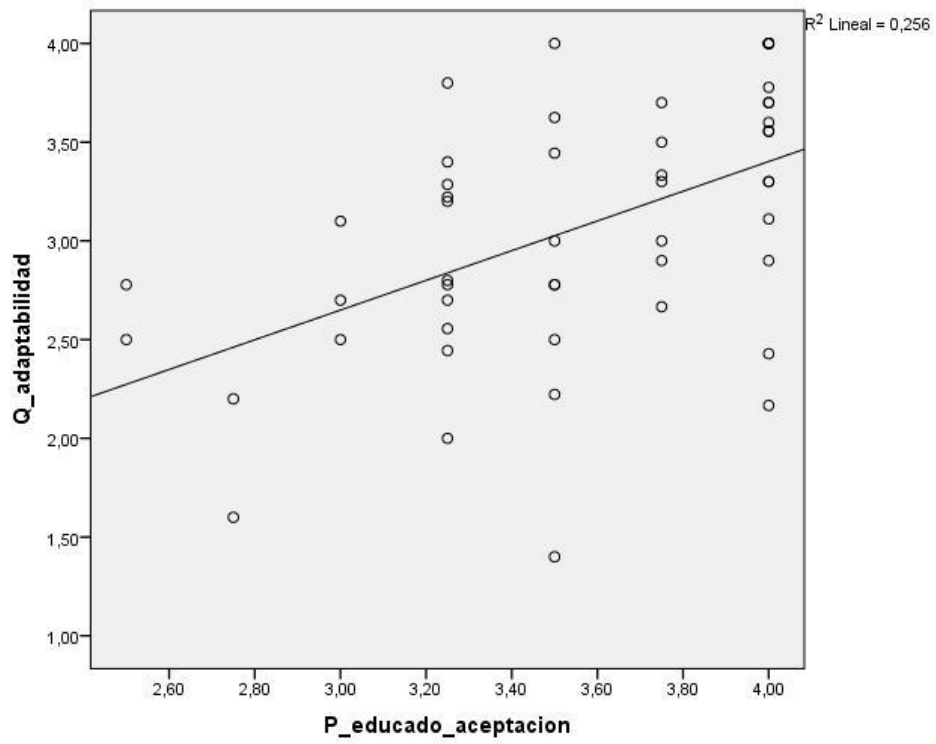
Por último, las dimensiones **Responsabilidad escolar** y **Educado-aceptación** muestran una cierta capacidad de predicción de la dimensión **Adaptabilidad** del individuo. La recta de regresión trazada en el gráfico de dispersión de Responsabilidad escolar indica un R^2 de 0,209 y en el de Educado-aceptación de 0,256.

Figura 12. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Responsabilidad escolar)



Fuente: elaboración propia

Figura 13. Gráfico de dispersión (Dimensiones Adaptabilidad y Educado-aceptación)



Fuente: elaboración propia

A continuación se muestra el análisis de regresión lineal múltiple donde se han incluido ambas variables: todas las variables correlacionan (R) de forma moderada (0,571), mostrando un R² del 32,6% de predicción de la Dimensión Adaptabilidad.

Tabla 16. Análisis de regresión (III)

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,571 ^a	,326	,297	,53163

a. Variables predictoras: (Constante), P_responsabilidad_escolar, P_educado_aceptacion

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,414	2	3,207	11,347	,000 ^b
	Residual	13,284	47	,283		
	Total	19,698	49			

a. Variable dependiente: Q_adaptabilidad

b. Variables predictoras: (Constante), P_responsabilidad_escolar, P_educado_aceptacion

Coefficientes^a

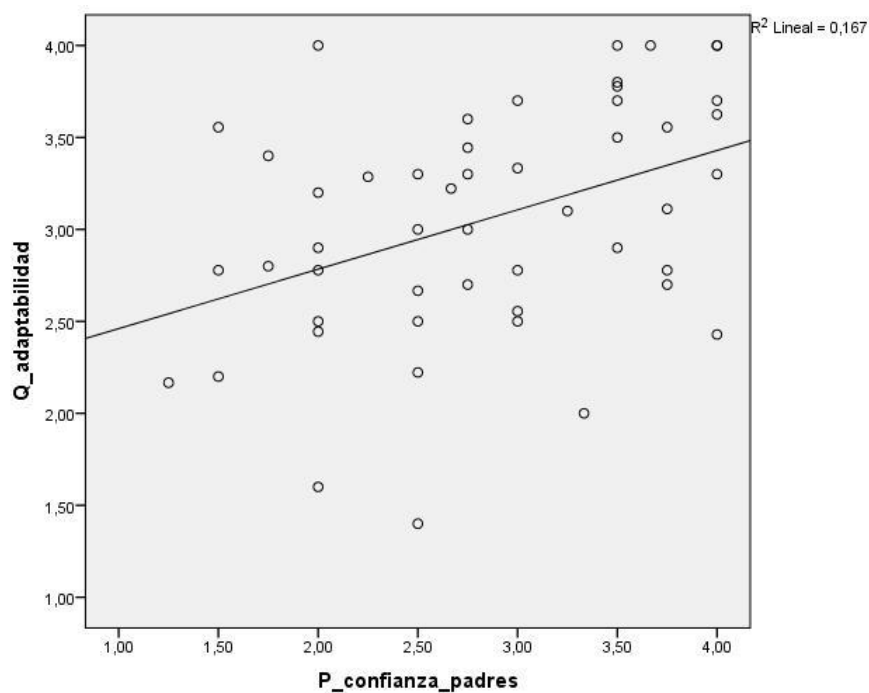
Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,936	,877		-1,068	,291
	P_educado_aceptacion	,563	,198	,379	2,851	,006
	P_responsabilidad_escolar	,537	,244	,292	2,198	,033

a. Variable dependiente: Q_adaptabilidad

Fuente: elaboración propia

De forma paralela, las dimensiones **Responsabilidad escolar** y **Confianza en los padres** muestran también (de forma combinada) una cierta capacidad de predicción de la dimensión **Adaptabilidad** del individuo. La recta de regresión trazada en el gráfico de dispersión de Confianza en los padres es de 0,167.

Figura 14. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Confianza padres)



Fuente: elaboración propia

El modelo de regresión resultante ofrece un 27,4% de capacidad de predicción de la dimensión Adaptabilidad a partir de la combinación de estas dos variables.

Tabla 17. Análisis de regresión (IV)

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,524 ^a	,274	,243	,55155

a. Variables predictoras: (Constante), P_responsabilidad_escolar, P_confianza_padres

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	5,400	2	2,700	8,876	,001 ^b
	Residual	14,298	47	,304		
	Total	19,698	49			

a. Variable dependiente: Q_adaptabilidad

b. Variables predictoras: (Constante), P_responsabilidad_escolar, P_confianza_padres

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,023	,854		,027	,979
	P_confianza_padres	,218	,106	,275	2,053	,046
	P_responsabilidad_escolar	,649	,247	,353	2,634	,011

a. Variable dependiente: Q_adaptabilidad

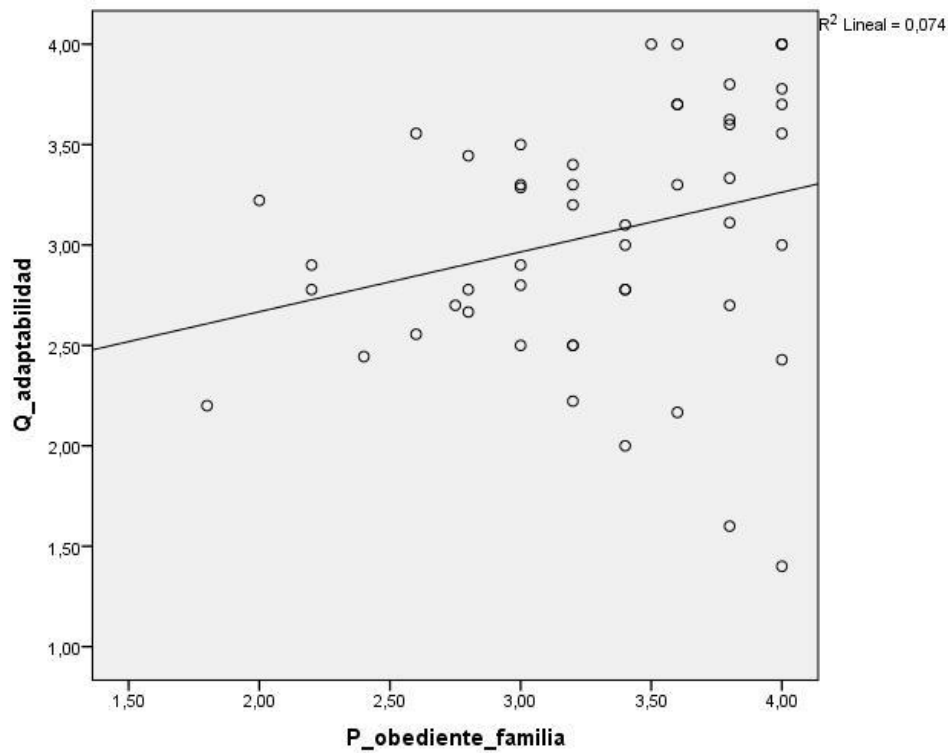
Fuente: elaboración propia

Es decir, se han presentado dos modelos de regresión lineal múltiple distintos, con distintas capacidades de predicción de la dimensión **Adaptabilidad**:

1. El primero combina las variables Responsabilidad escolar y Educado-aceptación. Este modelo predice el 32,6% de la variable dependiente.
2. El segundo combina las variables Responsabilidad escolar y Confianza en los padres. Este modelo predice el 27,4% de la variable dependiente.

El resto de gráficos de dispersión muestran la recta de regresión, si bien ésta no es estadísticamente significativa, una vez comprobado mediante regresión lineal.

Figura 15. Gráfico de dispersión (dimensiones Adaptabilidad y Obediente-familia)



Fuente: elaboración propia

b. Prueba T de student

Finalmente se incluye el resultado estadísticamente significativo para la diferencia de medias en la **Dimensión Manejo del Estrés** entre chicos y chicas: los primeros alcanzan una puntuación de 2,92 (DT=0,38) mientras que las segundas solamente llegan a 2,44 (DT=0,59)

Tabla 18. Prueba T de student (diferencia chicas y chicos)

Estadísticos de grupo					
	sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Q_manejo_estres	chica	27	2,9188	,37646	,07245
	chico	23	2,4379	,58883	,12278

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Q_manejo_estres	Se han asumido varianzas iguales	4,134	,048	3,491	48	,001	,48087	,13775	,20390	,75784
	No se han asumido varianzas iguales			3,373	36,267	,002	,48087	,14256	,19182	,76992

Se ha aplicado la prueba de Levene para la igualdad de varianzas. Resulta significativo por muy poco (<.05), por tanto no se han asumido varianzas iguales.

A continuación, se ha calculado la prueba T para la igualdad de medias, detectándose que la significación es .002. Existen, por ende, diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

Fuente: elaboración propia

7. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo, se proponen, en líneas generales, una serie de implicaciones prácticas de actuación psicopedagógica dirigidas a la mejora de la Responsabilidad Social. Nos hemos basado para ello en las competencias señaladas en el recientemente publicado currículo de Educación Primaria en el B.O.E. *REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria.*

7.1 Fundamentación curricular

El objetivo general de esta propuesta es ofrecer ciertas pautas de intervención que fomenten el desarrollo de la mejora de la responsabilidad social del alumnado de Educación Primaria. En concreto, nos vamos a centrar en el Tercer Ciclo de esta etapa, ya que ha sido en los cursos 5º y 6º de Educación Primaria en los cuales hemos llevado a cabo la investigación. Para ello, se pretende integrar especialmente la competencia nº 5 (competencias sociales y cívicas) que se corresponde con el tema de este TFM: la mejora de la responsabilidad social y que se encuentra señalada en el currículo oficial de Educación Primaria.

A continuación se muestra la lista de competencias recogidas en la publicación del Boletín Oficial del Estado (BOE) *REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria.* Se incluyen citadas de forma textual (pp. 9853, 9854).

1. ° Comunicación lingüística
2. ° Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. ° Competencia digital
4. ° Aprender a aprender
- 5. ° Competencias sociales y cívicas**
6. ° Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. ° Conciencia y expresiones culturales

Como se puede apreciar en la descripción de estas competencias, el fomento de la Responsabilidad Social es un tema que está contemplado dentro del currículo de Educación Primaria de un modo significativo.

Encontramos citado en el propio currículo: “para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (p. 19352). Para el desarrollo de las actividades es necesaria una base teórica de conocimientos previa que facilitará el fomento de determinadas actitudes y valores.

Teniendo en cuenta estas referencias legales, a continuación se presentan una serie de propuestas y sugerencias a incluir en la planificación de la práctica docente dirigidas al fomento de la Responsabilidad Social y, consecuentemente, de la Inteligencia Emocional. En palabras de Calvo Gómez-Rodulfo (2001), “la convivencia escolar debe buscarse por todos los medios, sin pensar que con un solo tipo de actividad puede conseguirse” (p. 157).

- **Alfabetización emocional**

De acuerdo con Goleman (1996), la alfabetización emocional o potenciación de la Inteligencia Emocional debe atender a los siguientes aspectos:

- Saber identificar las propias emociones e interpretarlas de forma adecuada.
- Conocer los modos necesarios para controlar nuestras diversas emociones y asumir las decisiones y actitudes.
- Entender la empatía como la capacidad que facilita el conocimiento de los demás poniéndose en el lugar del otro.
- Desarrollar habilidades sociales que favorezcan la comunicación, la clarificación y la resolución de conflictos.

- **Educar *en* y *para* el conflicto**

“El conflicto no debemos entenderlo como un fracaso o un contratiempo, sino como una ocasión de aprender a relacionarnos de otra manera y una oportunidad de construir equilibrios más consistentes y de mayor alcance” (Bach y Darder, 2002, p. 202).

Como vemos en el texto de Cascón Soriano (2001), la Educación para la Paz va a plantear como reto educar *en* y *para* el conflicto, que se ve concretado en temas como:

- Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa e impulsores de la transformación social.
- Educar para el conflicto supone educar para la desobediencia.
- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad.
- Encontrar soluciones.

- **La motivación**

La motivación es la fuerza de la conducta humana y uno de los temas clave cuando se habla de Educación. La motivación se aprende y es posible cultivarla, como cualquier otra dimensión humana, sobre todo cuando se va consiguiendo generar motivos personales para poner en marcha las propias habilidades que, a su vez, retroalimentan la conducta (Camos, 2001, pp. 33-58).

El proceso esencial para conseguirlo es saber establecer la conexión causa-efecto, como proceso estructural del propio comportamiento. Según Skinner (citado en Calvo Gómez-Rodulfo 2001, p. 147), en la manipulación que el individuo puede hacer de los antecedentes y consecuentes de sus conductas está la clave de la propia estimulación. Junto a la aparición de fuerzas psíquicas nuevas existe la opción de subordinar las energías existentes a la consecución de unos objetivos determinados, siendo capaz de sobreponerse a la resistencia de algunas circunstancias que, como obstáculos, paralizan a cada persona. La concentración *versus* la dispersión es la unidad que hace la fuerza.

La responsabilidad incluye un conocimiento de saber decir por qué se hacen las cosas, pero esto sólo es posible si se sabe encontrar en la propia experiencia

valores conforme a los cuales responder, que ponen en funcionamiento la actitud de respuesta. El cultivo de los propios valores es la fuente de donde mana la capacidad de motivarse a sí mismo. Así, escribe A. Gala:

Hay que romper la primera y más próxima barrera que os impida el ascenso; pero subsisten luego muchas otras que hay que romper también –ignorancias ajenas, recelos, prejuicios, mezquindades– porque si no, os impedirán la victoria. Y tendréis que aprovechar, más aún que la lejana, la propia experiencia, puesto que no hay dos modos iguales de escalada. La revolución que ella significa la deberá hacer cada uno contra las opresiones, el falso dominio, y el falso amor, y las envidias, y también la propia autosatisfacción (1995, p. 253).

La capacidad para crearse los propios motivos es garantía de éxito, sin olvidar en este proceso que toda actitud, según Triandis, “es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales” (1974, p. 3). La capacidad de crear actitudes propias tiene en la Inteligencia Emocional una importancia fundamental, en la línea del constructivismo psicológico actual.

- **El aprendizaje cooperativo**

Como señala Ovejero (1990), encontramos los antecedentes del Aprendizaje Cooperativo desde diversos campos:

-Pedagógicos: Rousseau, Ferrer i Guardia, Freinet...

-Biológicos: Prokotsky

-Psicosociales: Piaget, Vygotsky, G. M. Mead...

Comprobamos su eficacia en varios aspectos, tales como problemas derivados de la pluralidad y la diversidad, problemas de rendimiento, baja motivación, problemas de integración escolar, problemas de violencia, de *bullying*, etc. Pero para que esta eficacia tenga lugar, han de darse una serie de requisitos: interacción cara a cara, interdependencia positiva, responsabilidad

individual, heterogeneidad del grupo, entrenamiento de ciertas habilidades sociales, igualdad de status.

Hoy nos situamos en un contexto en el que se fomenta el individualismo y la competición, por eso hoy más que nunca es necesario fomentar el Aprendizaje Cooperativo. Este tipo de aprendizaje tiene gran cantidad de efectos positivos:

-Cognitivos: mejora el rendimiento escolar, la calidad del aprendizaje, la creatividad.

-No cognitivos o psicosociales: mejora y/o aumenta la motivación intrínseca, las atribuciones causales (se reduce la indefensión aprendida), la percepción de apoyo social, el propio apoyo social y, con ello, la salud psicológica, la gestión constructiva de los conflictos (por lo que se reduce la violencia escolar), la cohesión del grupo, la integración grupal en el aula, la aceptación del alumnado diferente.

La cooperación no sólo conlleva una mayor ayuda al alumnado más necesitado, sino que, además, aumenta así la cohesión grupal: todos los alumnos y alumnas se sienten más queridos, aceptados y apoyados, los aumentos de autoestima hacen que los prejuicios disminuyan, lo que favorece, a su vez, la atracción interpersonal, aumenta el rendimiento de todos, pero, especialmente, de aquellos con dificultades previas o añadidas.

¿Por qué no se utiliza el Aprendizaje Cooperativo, entonces? Por rutina; ante la dificultad nos escudamos en la falta de tiempo, por la lentitud en los cambios educativos, por el contexto de competitividad, individualismo, etc. del que venimos hablando.

- **La acción tutorial**

En el ejercicio de la acción tutorial son muy importantes las tonalidades afectivas de quien la lleva a cabo. De todas las funciones que se asignan al tutor/a, especialmente tres se encuentran en el ámbito de la Inteligencia Emocional:

-“Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación en las actividades (...), orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales y encauzar las demandas e inquietudes... y mediar entre el resto de profesores y el equipo directivo en los problemas que se plantean” (R/D. 83/1996: O.C. Art. 46, d, e, g.). El desempeño adecuado de estas funciones está en buena parte determinado por la empatía, la comunicación afectiva y el tipo de relaciones que el tutor mantiene con el grupo y con cada uno de sus componentes. La confianza en él mismo es la base del cumplimiento fructífero de estas funciones. Del estricto cumplimiento de las mismas a llevarlas a cabo con éxito y con el mayor beneficio posible existe un abismo.

La relación del tutor/a con los familiares resulta también un aspecto primordial que debe cuidarse. (Calvo Gómez-Rodulfo, 2001).

- **El psicoanálisis**

En relación a lo que hemos visto, apostilla Felman que el psicoanálisis trata del descubrimiento de un “tercer participante en la estructura del diálogo” (1987, citado en Elisworth 2005, p. 71-72). Ese tercer participante siente pasión por la ignorancia, no por el conocimiento. Ese tercer participante en la situación pedagógica —invitado o no, reconocido o no— es el inconsciente que habla y habla el discurso del Otro.

Más adelante, el escritor añade:

La enseñanza no es psicoanálisis. Pero consciente o inconscientemente los profesores operan, no obstante, con la represión, la negación, la [ignorancia], la resistencia, el miedo y el deseo en cualquier momento de enseñanza. Y en cualquier situación de clase, la presencia del discurso del Otro puede a menudo hacerse evidente de forma dolorosa e inquietante y “perturbadora” con objetivos como la comprensión, la empatía, el diálogo comunicativo. Esto es así especialmente en clases que se relacionan explícitamente con historias, temas e ideas que definen y son definidos por la diferencia social y cultural —una diferencia que se crea a través de la represión, a través de la disciplina y

regulación del deseo, la sexualidad, la normatividad, el placer; una diferencia que se crea a través de la prohibición y el permiso, a través de escindir el yo respecto al otro. (pp. 77-78)

Existen numerosas propuestas que podrían citarse y desarrollarse al respecto, no vamos a extendernos más en el presente documento; sin embargo, nos parece interesante incluirlas con vistas a futuras aplicaciones:

- La mediación
- El cine como herramienta de alfabetización emocional
- Las habilidades sociales
- El aprendizaje constructivo/significativo
- La psicología positiva
- La psicología social
- ...

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El proceso de elaboración de este trabajo ha resultado una experiencia muy interesante y enriquecedora. Ha provocado en mí la reflexión y ha hecho aumentar mi previo interés acerca de los temas tratados.

El presente trabajo ha analizado dos variables que poseen gran relevancia en el ámbito escolar y fuera de él: Responsabilidad Social e Inteligencia Emocional-Social, así como la relación entre ellas, en una muestra n=50 alumnas y alumnos.

En lo que se refiere al primer objetivo del trabajo que consistía en corroborar si existe alguna relación entre Responsabilidad Social e Inteligencia Emocional-Social, hemos comprobado a través de un análisis de correlación bivariada (tabla Rho de Spearman) que sí existe relación, ya que encontramos la existencia de correlaciones significativas al nivel 0.01 y 0.05 entre las diferentes dimensiones que componen cada variable. Podemos afirmar que, efectivamente, se ha cumplido la hipótesis de partida.

Respecto al segundo objetivo que trataba de averiguar qué capacidad de predicción tiene la Responsabilidad Social sobre la Inteligencia Emocional-Social, hemos concluido que la dimensión Educado-aceptación es la única que permite predecir la dimensión Intrapersonal del individuo. La capacidad de predicción que observamos a través de la recta de regresión en el gráfico correspondiente indica un R^2 de 0.178. En este caso, (aunque en bajo grado) podemos confirmar también la hipótesis inicial referente a este objetivo.

En relación al tercer objetivo, que consiste en sugerir pautas de intervención sobre Responsabilidad Social para mejorar la Inteligencia Emocional-Social del alumnado, ha sido desarrollado en el apartado anterior (titulado *Propuestas de intervención*). Estas propuestas nos han llevado a constatar que, para superar la demagogia del discurso, es necesaria una verdadera actitud comprometida desde la práctica personal diaria, pues sólo así conseguiremos avanzar entre todas y todos hacia la construcción de un mundo mejor. Cabe destacar la relevancia del presente proyecto en el contexto actual y la utilidad que brinda en el ámbito educativo. El desarrollo de la investigación y la propuesta para futuras intervenciones en el tercer ciclo de Educación Primaria se hace especialmente destacable, ya que se trata para el alumnado de un período de transición de la Educación Primaria a la Secundaria, donde las emociones y la Responsabilidad Social constituyen un tema esencial.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es conveniente reconocer que la investigación ha sido realizada a pequeña escala y eso puede condicionar los resultados. Por otro lado, la selección de la muestra ha tenido lugar mediante muestreo no probabilístico, lo que hace disminuir la objetividad en los resultados. Sin embargo, creemos que constituye una pequeña pero útil aportación a los numerosos estudios precedentes en el tema, así como un incentivo más para seguir investigando sobre ello. En lo que respecta a futuras sugerencias, nos gustaría señalar que tendría gran interés el diseño y desarrollo de actividades concretas basadas en las propuestas de intervención incluidas en este TFM.

Este trabajo ha resultado una oportunidad para conocer más acerca del apasionante y a la vez complejo mundo de las emociones y de la Responsabilidad Social, principalmente mediante las lecturas para la elaboración del marco teórico. Hemos comprendido que las dimensiones humana y social constituyen un aspecto fundamental

para las personas y que la Educación es una herramienta indispensable para desarrollarlas. Es necesario continuar en la búsqueda de un equilibrio cabeza-corazón, dos conceptos supuestamente paralelos, incluso contrarios, pero en verdad inseparables y totalmente interrelacionados. Vivir sin perder de vista la realidad, pero sin olvidar los sueños, porque es ahí donde encontraremos las pistas que nos ayuden a seguir caminando. Frente a una actitud fatalista preferimos una optimista, cargada de expectativas, esperanzas y, sobre todo, de utopía, tan ilustrativa en palabras de Eduardo Galeano: “ella está en el horizonte, me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos, camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá, por mucho que yo camine nunca la alcanzaré, ¿para qué sirve la utopía?, para eso sirve: para caminar”.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A. (Coord.) (2007). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro/ OEI.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Impact of affective self regulatory efficacy on diverse spheres of functioning. *Child Development*, 74, 1-14.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (1-43) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i:YV) technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Calvo Gómez-Rodulfo, M.J. (2001). La inteligencia emocional. Asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, 77, 141-163.

- Camos, J. (2001). *Inteligencia emocional*. San Pablo: Madrid.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem, 1*, 3-7. Recuperado de <http://minnie.uab.es/~veteri/21216/TiposMuestreo1.pdf>
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Editado por la UNESCO, Escola de Cultura de Pau.
- Cooper, A. y Pertides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment, 92*(5), 449–457.
- Cormack, R., M. (1971). *The statistical argument*. Edinburg: Oliver & Boyd.
- *DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León* (B.O.C. y L. - N.º 89 de 9 de Mayo de 2007).
- Elisworth, E. (2005). *Posiciones en la Enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la Direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación, 29*, 1-6.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo R., Ferrando M., y Sáinz M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 309-339.
- Freire, P. (1970). *Cultural action for freedom*. Cambridge: Center for the Study of Social Change.
- Freire, P. (1973). *Educación liberadora*. Zeus: Bilbao.
- Gala, A. (1995). *Carta a los herederos*. Planeta: Barcelona.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gil Flores, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- Giner, F. (2013). *Inteligencia emocional - Responsabilidad social*. Recuperado de <http://www.cedin.com/recursos/blog/inteligencia-emocional-responsabilidad-social.aspx>
- Goleman, D., (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez Moar, M^a .C., Pereira Domínguez, M^a .C. y Valero Iglesias L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación*, 18. (pp229-260).
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., y Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Jameson, F. (1983). *Posmodernism and consumer society* in H. Foster (Ed): *Posmodern culture*. London: Pluto Press.
- Luz de Luca, S. (2002). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <file:///C:/Users/Veronica/Downloads/Las+inteligencias+multiples+y+el+docente.pdf>
- Monsalvo Díez, E.y Monsalvo, J. (2013). *Las Actitudes de Responsabilidad en Alumnos de Educación Primaria*. Editorial Académica Española.
- Morales, I, y Morales, F. J. (2011). La utilización de la bicicleta entre el alumnado universitario. *Wanceulen E.F. Digital*, 8, 1-13. Recuperado de [http://www.wanceulen.com/revista-ef-digital/PDF/n8/8-1-La utilización de la bicicleta.pdf](http://www.wanceulen.com/revista-ef-digital/PDF/n8/8-1-La%20utilizacion%20de%20la%20bicicleta.pdf)
- Ovejero Bernal, A. (1990). *Aprendizaje Cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Ovejero Bernal, A. (2004). *Globalización, sociedad y escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Bracket, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomero Pescador, J.E., (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *REIFOP*, 19(3), 9-13.
- Pérez, J. C. (2003). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 278-283.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*
- *REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo básico de la Educación Primaria* (B.O.E. de 1 de marzo).
- Rojas, E. (1998). *El hombre light. Una vida sin valores*. Espasa Calpe: Madrid.
- Rosales Lassús, J. L. (2010). *Educación y Responsabilidad Social. El vínculo escuela-sociedad como fundamento de una cultura de vida y de aprendizajes de calidad*. Dirección Académica de Responsabilidad Social. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sainz, M., Soto, G., Alameida, L., Ferrándiz, C., Fernández, M.C., y Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *REIFOP*, 14(3), 97-106
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación* (3a ed.). México: Prentice-Hall.
- Triandis, H.C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Toray: Barcelona.

OTRAS FUENTES ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- <https://www.youtube.com/watch?v=h5jGibf4wyE> Bar-On interview.
- www.uva.es Universidad de Valladolid
- <http://dovetaillearning.org/> Teaching emotions.
- <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?rubrique156> Educación en valores.
- http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntos%20Instrumentos.pdf Cuestionarios y escalas de actitudes.
- <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no> Ken Robinson: *Changing Paradigms*.
- <http://www.rae.es/> Diccionario de la Real Academia Española.
- <http://www.elmundo.es/suplementos/magazine/2006/375/1164740513.html>
Entrevista Enrique Rojas.

10. ANEXOS

➤ Cuestionario EARSA-P (Monsalvo Díez, E.y Monsalvo, J., 2013)

En qué curso te encuentras Qué edad tienes

Sexo..... (escribe: chico o chica).

Número de hermanos (contándote tú) Lugar que ocupas

En qué trabaja tu padre

En qué trabaja tu madre

¿Con quién vives en tu casa?

- Con tus padres
- Con tu madre
- Con tu padre
- Con otros familiares:

Vas a realizar un cuestionario sobre tu responsabilidad. Contesta las preguntas, lo mejor que puedas, siendo sincero y respondiendo a lo que crees tú que te ocurre. Para ello cada pregunta la vamos a valorar en cuatro aspectos:

1. No/ nunca
2. Alguna vez
3. Casi siempre
4. Sí / siempre

	1	2	3	4
1. ¿Cuidas el material escolar?				
2. ¿Enseñas la agenda a tu madre?				
3. Si te castigan en clase, ¿se lo cuentas a tu madre?				
4. ¿Si encuentras algo que no es tuyo, se lo entregas al tutor/a?				
5. Tras el almuerzo, ¿depositas los envases y envoltorios en la papelera?				
6. ¿Obedeces a tu padre cuando te manda recoger la habitación?				
7. ¿Obedeces a tu madre cuando te manda recoger la habitación?				

8. ¿Escuchas a tus compañeros cuando hablan?				
9. ¿Pides las cosas con educación?				
10. ¿Saludas al llegar a los sitios?				
11. ¿Saludas a la gente que conoces por la calle?				
12. ¿Recoges tu habitación sin que te lo manden tus padres?				
13. ¿Recoges tus juguetes cuando terminas de jugar?				
14. ¿Recoges tu plato cuando te levantas de la mesa?				
15. En clase, ¿ayudas a tus compañeros si lo necesitan?				
16. ¿Juegas con tus compañeros en el recreo?				
17. ¿Te acercas a hablar con los compañeros que llegan nuevos al colegio?				
18. ¿Enseñas la agenda a tu padre?				
19. Cuando te equivocas, ¿intentas corregir tus errores?				
20. Si te castigan en clase, ¿se lo cuentas a tu padre?				
21. Cuando te confundes, ¿aceptas los castigos?				
22. ¿Haces los deberes cuando te los mandan?				
23. ¿Atiendes a tus profesores en clase?				

- **Cuestionario EQ-i: YV** (Emotional Quotient-inventory: Youth Version o Inventario de Inteligencia Emocional para niños/niñas y adolescentes) Bar-On y Parker(2000).

338 C. FERRÁNDIZ, D. HERNÁNDEZ, R. BERMEJO, M. FERRANDO, Y M. SÁINZ

Anexo

Cuestionario EQ-i:YV

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
1. Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.	1	2	3	4
4. Soy feliz.	1	2	3	4
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).	1	2	3	4
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
9. Me siento seguro de mí mismo.	1	2	3	4
10. Sé cómo se sienten las otras personas.	1	2	3	4
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.	1	2	3	4
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.	1	2	3	4
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán 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

Revista de Psicodidáctica, 2012, 17(2), 309-339

	Nunca me pasa	A veces me pasa	Casi siempre me pasa	Siempre me pasa
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
32. Sé cómo pasar un buen momento.	1	2	3	4
33. Debo decir la verdad.	1	2	3	4
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a 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
49. Me resulta difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50. Me entretienen las cosas que hago.	1	2	3	4
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

Nota: La puntuación de los ítems marcados con (R) ha de invertirse.