



EL MODELO DE ESCUELA VIVA Y ACTIVA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

THE LIVING AND ACTIVE SCHOOL MODEL IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Sergio Saura Ruiz ¹

E-mail: ssr45@alu.ua.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1278-4977>

Ignasi Navarro-Soria¹

E-mail: ignasi.navarro@ua.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5966-9604>

Laritza Delgado-Valencia ^{2*}

E-mail: Laritza.delgado@ua.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4945-9950>

Milagros de la Caridad Sánchez Herrera³.

E-mail: sanchezherrerfamily@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5477-5413>

¹ Universidad de Alicante. San Vicente del Raspeig. Alicante, España.

² Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez" Ciego de Ávila, Cuba.

³ Universidad Pedagógica de la Ciudad de Moscú. Moscú, Rusia.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Saura Ruiz, S., Navarro-Soria, I., Delgado-Valencia, L., & Sánchez Herrera, M. C. de la. (2026). EL modelo de escuela viva y activa en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 22(110). e4892.

RESUMEN

La finalidad de este estudio fue analizar la influencia del modelo educativo de la Escuela Viva y Activa en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, respecto al modelo educativo tradicional. Así como comparar los niveles de inteligencia emocional por sexo y edad entre el alumnado de la Escuela Viva y Activa y el de la escuela tradicional con base en las dimensiones del modelo Bar-On. Se aplicó un diseño cuasiexperimental de tipo comparativo y correlacional con el fin de determinar la relación entre los enfoques metodológicos y las competencias emocionales del alumnado. Los resultados mostraron que el modelo activo favoreció un desarrollo emocional más equilibrado, con mejoras destacadas en el estado de ánimo, la autorregulación y la conciencia intrapersonal. También se observaron variaciones asociadas al sexo y la edad, con una respuesta más positiva en los grupos que participaron en entornos de aprendizaje vivencial. El trabajo resaltó la importancia de integrar estrategias pedagógicas que promuevan la inteligencia emocional como elemento esencial del proceso educativo. Se concluyó que la Escuela Viva y Activa potenció un aprendizaje más significativo al fortalecer el bienestar emocional y la interacción social del alumnado.

Palabras clave:

Acompañamiento Emocional, Escuela Viva y Activa, Inteligencia Emocional, Modelo Bar-On EQ-I:YV, Educación Primaria, Metodologías Activas

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the influence of the Living and Active School educational model on the development of students' emotional intelligence in comparison with the traditional educational model. Additionally, it aimed to compare emotional intelligence levels by sex and age among students from the Living and Active School and those from the traditional school, based on the dimensions of the Bar-On model. A quasi-experimental, comparative, and correlational design was implemented to determine the relationship between methodological approaches and students' emotional competencies. The results indicated that the active model promoted a more balanced emotional development, with significant improvements in mood, self-regulation, and intrapersonal awareness. Differences associated with sex and age were also identified, showing a more positive response among students participating in experiential learning environments. The findings underscored the importance of integrating



pedagogical strategies that foster emotional intelligence as an essential component of the educational process. It was concluded that the Living and Active School model enhanced meaningful learning by strengthening students' emotional well-being and social interaction.

Keywords:

Emotional Support, Living and Active School, Emotional Intelligence, Bar-On EQ-I:YV Model, Primary Education, Active Methodologies

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el ámbito educativo reconoce que la enseñanza no puede limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos o conceptuales. Distintos investigadores subrayan que el aprendizaje efectivo también depende del desarrollo de habilidades emocionales que permitan al alumnado afrontar los retos académicos y sociales del presente (Cassidy et al., 2016; Hamre & Pianta, 2005; O'Hare et al., 2020). La educación contemporánea, por tanto, se enfrenta al desafío de integrar de forma sistemática las dimensiones emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guerrero et al., 2024). En este contexto cobran protagonismo enfoques pedagógicos, que proponen una metodología centrada en el alumnado, en la experiencia significativa y en el acompañamiento emocional como eje del desarrollo personal (Guerrero et al., 2024; Luelmo del Castillo, 2018).

Desde esta perspectiva, la labor docente también se redefine. Como describe Luelmo del Castillo (2018), el papel del docente pasa de la transmisión de contenidos a un acompañamiento respetuoso que integra prácticas como el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos o la enseñanza por competencias. Estas dinámicas favorecen no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo de estrategias metacognitivas y habilidades socioemocionales, aspectos que (Luelmo del Castillo, 2018; Guerrero et al., 2024) señalan como pilares de una formación integral.

Investigaciones como las de (Hamre & Pianta, 2005; Sher-Censor et al., 2019) exponen que un entorno educativo donde se priorice el bienestar emocional no solo potencia la motivación y el rendimiento académico, sino que también fortalece la capacidad del alumnado para autorregularse y establecer relaciones interpersonales saludables. En este sentido, la relación entre el docente y el alumnado desempeña un papel clave en la creación de un clima de aula seguro y emocionalmente estable, que favorece un aprendizaje profundo y significativo (Romano et al., 2021).

Los autores Sher-Censor et al. (2019) subrayan que un clima emocional positivo incrementa la resiliencia del alumnado, mejora su capacidad para afrontar el estrés y facilita la resolución de conflictos. Del mismo modo, (Romano et al., 2021; Hamre & Pianta, 2005) destacan que el apoyo emocional ofrecido por el docente actúa como un predictor de resiliencia académica, influyendo directamente en la autorregulación emocional y en el compromiso con las tareas escolares.

En contextos concretos, como las Escuelas Bosque, la naturaleza se convierte en un entorno educativo que potencia tanto las habilidades cognitivas como las emocionales mediante el contacto con el medio natural (Blackham et al., 2021). Otros enfoques, como el método Montessori, apuestan por la autorregulación del aprendizaje y la libertad de elección, promoviendo así la resiliencia y la toma de decisiones (Lillard, 2019). En la misma línea, las pedagogías Reggio Emilia y Waldorf incorporan la creatividad, el arte y la cooperación como elementos que fortalecen el pensamiento divergente y la expresión emocional (Fyffe et al., 2024).

Dentro de este tipo de escuelas, el acompañamiento emocional del docente se concibe como un componente esencial para crear climas de aula seguros, sensibles y favorecedores del crecimiento individual (Cassidy et al., 2016; Hamre & Pianta, 2005). Estudios como los de (Sher-Censor et al., 2019; Guerrero et al., 2024) evidencian que este tipo de entornos no solo promueven el bienestar emocional del alumnado, sino que inciden de forma positiva en el rendimiento académico, la adaptación al entorno escolar, la autonomía y la capacidad de resiliencia. Este acompañamiento implica una presencia sensible, empática y coherente, que atiende tanto las necesidades emocionales como las cognitivas del alumnado.

De esta forma la Escuela Viva y Activa representa un cambio profundo en el paradigma educativo, al alejarse de la instrucción basada en la repetición y la memorización para dar paso a un aprendizaje dinámico, experiencial y centrado en el alumnado (Guerrero et al., 2024; Luelmo del Castillo, 2018). Como señala Lillard (2019), en este tipo de metodología, el alumnado asume un rol protagonista en su propio proceso de aprendizaje, lo que fomenta su autonomía y promueve una construcción activa del conocimiento mediante la exploración y la interacción con el entorno.

Este modelo se sustenta en principios pedagógicos diferenciadores respecto a la educación tradicional (Guerrero et al., 2024). Uno de ellos es la autonomía real del alumnado, que dispone de margen para tomar decisiones sobre su itinerario de aprendizaje, lo que beneficia la

autorregulación y la planificación a largo plazo (Lillard, 2019). Además, el diseño del entorno educativo cumple un papel clave: materiales accesibles, espacios abiertos y una organización flexible estimulan la curiosidad natural del alumnado y facilitan procesos de descubrimiento (Guerrero et al., 2024).

Asimismo, Zanchi et al. (2024) señalan que las metodologías activas favorecen la regulación emocional, entendida como la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones. Estos factores se relacionan con un mayor bienestar emocional, es decir, un equilibrio afectivo que facilita la convivencia, el aprendizaje y refuerza la implicación emocional con los contenidos, aspectos esenciales para un aprendizaje profundo (Blackham et al., 2021; Marticorena y Pasmanik, 2024). Todo ello contribuye a la construcción de una actitud resiliente ante los desafíos académicos.

En los contextos educativos activos, como la Escuela Viva y Activa, el acompañamiento emocional se integra de forma transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerrero et al., 2024; Lillard, 2019). Este acompañamiento se concibe como la presencia activa, empática y coherente del docente en el proceso educativo, que atiende las necesidades afectivas del alumnado y le proporciona apoyo para reconocer, expresar y regular sus emociones (Cassidy et al., 2016; Hamre & Pianta, 2005). Esto promueve un clima de aula basado en la confianza y la seguridad afectiva, elementos esenciales para el desarrollo integral del alumnado (O'Hare et al., 2020; Sher-Censor et al., 2019).

Aunque el acompañamiento no siempre aparece como eje explícito, forma parte del enfoque metodológico mediante estrategias como la resolución dialogada de conflictos, la expresión artística o la creación de entornos flexibles (Cassidy et al., 2016; O'Hare et al., 2020). Tales prácticas reducen la ansiedad y fortalecen la seguridad emocional del alumnado, al tiempo que consolidan la relación entre emoción y cognición (Marticorena & Pasmanik, 2024).

A diferencia de los enfoques tradicionales, estos modelos flexibilizan las estructuras escolares y propician vínculos más cercanos entre alumnado y docente, lo que se asocia con un mayor sentido de seguridad afectiva y bienestar en el aula (Guerrero et al., 2024; Sher-Censor et al., 2019). Mientras que el modelo educativo tradicional, centrado en la adquisición de contenidos y el rendimiento académico, se cuestiona por su escasa atención a la inteligencia emocional del alumnado (Luelmo del Castillo, 2018). Según Kikas & Mägi (2016), esta orientación contribuye a un aprendizaje fragmentado, en el que se descuidan competencias esenciales para la vida, como la

regulación emocional, la empatía o la resolución de conflictos. Además, limita el valor formativo de la educación emocional, al no integrarse de forma sistemática en la dinámica diaria del aula (O'Hare et al., 2020).

Inteligencia emocional y el modelo de Bar-On

En cuanto a la inteligencia emocional, entre los modelos teóricos más consolidados es el de Reuven Bar-On, quien la define como una serie de competencias emocionales, personales y sociales que determinan la capacidad de una persona para comprenderse a sí misma y relacionarse eficazmente con los demás (Bar-On, 2006). Estudios como los de (Sher-Censor et al., 2019; Romano et al., 2021) plantean que la inteligencia emocional influye de forma positiva en la autorregulación emocional, la motivación académica y la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula.

Mientras que el modelo Bar-On, es una herramienta validada en contextos educativos de habla hispana, diseñada para analizar el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y en la adaptación escolar (Gilar-Corbi et al., 2021; Navarro-Roldán et al., 2023). Su utilidad en la educación radica en la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas más eficaces y adaptadas a las necesidades emocionales de los estudiantes (Arrivillaga & Extremera, 2020). Este modelo se organiza en torno a cinco grandes dimensiones, cada una de las cuales abarca distintos aspectos del desarrollo emocional:

Intrapersonal: Esta dimensión evalúa la capacidad del individuo para comprender y expresar sus propias emociones. Incluye habilidades como la conciencia emocional, la autoimagen positiva, la afirmación personal y la independencia emocional. En el contexto educativo, una adecuada competencia intrapersonal permite al alumnado identificar sus emociones, expresar necesidades y tomar decisiones de forma autónoma (Bar-On, 2006; Arrivillaga & Extremera, 2020).

Interpersonal: Hace referencia a la capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. Evalúa aspectos como la empatía, la responsabilidad social y la calidad de las relaciones interpersonales. Esta dimensión es clave para el trabajo en grupo, la convivencia en el aula y la resolución pacífica de conflictos (Gilar-Corbi et al., 2021).

Manejo del estrés: Mide la habilidad para tolerar la presión y regular las emociones ante situaciones adversas. Incluye el control de impulsos y la tolerancia al estrés. Un desarrollo adecuado en esta dimensión permite al

alumnado afrontar los desafíos académicos sin desbordarse emocionalmente, mantener la concentración y perseverar ante la frustración (Romano et al., 2021).

Adaptabilidad: Evalúa la capacidad para ser flexible, realista y resolver eficazmente los problemas cotidianos. Implica la capacidad de análisis, el pensamiento flexible y la adecuación de las respuestas emocionales a las demandas del entorno. En la escuela, esta dimensión se relaciona con la capacidad de adaptación a distintos estilos docentes, cambios organizativos o nuevas situaciones sociales (Navarro-Roldán et al., 2023).

Estado de ánimo general: Se refiere a la percepción general de bienestar emocional, optimismo y satisfacción vital. Esta dimensión es relevante para la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y la disposición a participar en el entorno escolar de forma positiva (Bar-On, 2006).

La presente investigación, posee como objetivo Analizar el impacto del modelo educativo de la Escuela Viva y Activa en el nivel de inteligencia emocional del alumnado, en comparación con el modelo tradicional, utilizando como herramienta de evaluación el test Bar-On EQ-i:YV (2006). A su vez, examina ambas metodologías en dos dimensiones fundamentales: el acompañamiento emocional del docente, y el nivel de inteligencia emocional del alumnado. Estas variables se articulan para analizar cómo ambos enfoques pedagógicos influyen en el alumnado de educación primaria. Este trabajo responde a la necesidad de la formación de personas emocionalmente competentes, lo que es clave para garantizar su adaptación y desarrollo integral en los contextos socioeducativos.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se llevó a cabo en dos centros educativos de la provincia de Alicante durante el curso escolar 2023-2024. El estudio se sustentó en un enfoque cuasiexperimental de tipo comparativo y correlacional, con el propósito de analizar el modelo pedagógico de la Escuela Viva y Activa en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, respecto al modelo educativo tradicional.

No se aplicó una asignación aleatoria de los participantes, sino que se trabajó con grupos preexistentes pertenecientes a dos instituciones que implementan modelos educativos distintos: la Escuela Viva y Activa y el modelo tradicional.

Población y muestra

La población estuvo conformada por alumnado de entre 9 y 12 años pertenecientes a centros educativos de la provincia de Alicante. La muestra total estuvo compuesta por 80 alumnos y alumnas, distribuidos equitativamente entre los dos modelos educativos: 40 pertenecientes a la Escuela Viva y Activa y 40 al modelo tradicional. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, procurando mantener la comparabilidad entre ambos grupos en cuanto a edad y distribución por sexo Tabla 1

Tabla 1: Distribución de la muestra del estudio

Grado	Sexo del alumnado		Total
	Femenino	Masculino	n (%)
9 años	7 (4 E.V.A. / 3 Trad.)	3 (1 E.V.A. / 2 Trad.)	10 (12,5%)
10 años	17 (8 E.V.A. / 9 Trad.)	19 (10 E.V.A. / 9 Trad.)	36 (45%)
11 años	13 (7 E.V.A. / 6 Trad.)	15 (7 E.V.A. / 8 Trad.)	28 (35%)
12 años	1 (E.V.A.)	5 (2 E.V.A. / 3 Trad.)	6 (7,5%)
Total	38 (47,5%)	42 (52,5%)	80 (100%)

Fuente: Elaboración propia. (E.V.A. = Escuela Viva y Activa; Trad. = Modelo tradicional)

Instrumentos

Con la finalidad de contribuir a un debate más amplio sobre la necesidad de incorporar la educación emocional como eje fundamental de las prácticas escolares contemporáneas. Esta investigación analizó el impacto del modelo educativo de la Escuela Viva y Activa en el nivel de inteligencia emocional del alumnado, en comparación con el modelo tradicional, para lo cual se utilizó el instrumento Bar-On EQ-i:YV (Youth Version), (Bar-On, 2006). El cuestionario consta de 60 ítems distribuidos en seis dimensiones, cada ítem se valora en una escala Likert de 4 puntos.

Este es un cuestionario autoinforme que ofrece una puntuación total de inteligencia emocional lo que permite obtener un perfil emocional del alumnado entre 7 y 18 años. Estudios como los de (Gilar-Corbi et al., 2021; Navarro-Roldán et al., 2023) respaldan su fiabilidad y validez en contextos escolares de habla hispana, lo que garantiza la precisión y utilidad de los resultados. El Bar-On EQ-i:YV no se limita a una única dimensión emocional, sino que ofrece una visión holística del desarrollo socioemocional del alumnado, evaluando tanto habilidades personales como interpersonales, el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo general (Bar-On, 2006).

Tabla 2: El Bar-On EQ-i:YV

Instrumento	Variable	Dimensiones	Ítems	Escala
Bar-On EQ-i:YV (Youth Version)	Inteligencia Emocional	Impresión positiva Estado de ánimo general Intrapersonal Interpersonal Adaptabilidad Manejo del estrés	60	Escala Likert de 4 puntos: 1. Nunca me pasa 2. A veces me pasa 3. Casi siempre me pasa 4. Siempre me pasa

Procedimiento

El test se aplicó de forma grupal en las aulas, en sesiones de aproximadamente 30 minutos a una muestra de 80 alumnos y alumnas pertenecientes a dos modelos educativos: Escuela Viva y Activa y modelo tradicional. Se explicaron las instrucciones de manera clara y homogénea, recordando a los participantes que las respuestas no tendrían consecuencias académicas. Durante la aplicación, los investigadores resolvieron dudas léxicas, evitando cualquier influencia sobre las respuestas. Se contactó previamente con los equipos directivos para obtener autorización y coordinar la administración de la prueba. Luego, se entregó a las familias una hoja informativa y un consentimiento informado, se garantizó de esta forma la participación voluntaria, así como el anonimato de los datos.

Análisis de datos

Los datos se organizaron en una base de Excel y fueron procesados mediante análisis descriptivos. Se calcularon las medias y desviaciones estándar para cada dimensión del test, segmentadas según el modelo educativo, el sexo y la edad del alumnado. Luego, se realizaron comparaciones gráficas y numéricas entre los grupos con el fin de identificar tendencias generales, diferencias relevantes y patrones asociados al modelo educativo. El análisis se orientó a valorar el impacto de ambos enfoques pedagógicos sobre las competencias emocionales, considerando la influencia de las variables edad, género, impresión positiva, estado de ánimo general, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación reflejan que el modelo educativo de la Escuela Viva y Activa favorece una mayor estabilidad emocional, especialmente en las etapas iniciales, que el modelo educativo tradicional. De esta forma se puede encontrar que los alumnos de la Escuela Viva y Activa presentan valores superiores en casi todas las categorías: Impresión positiva (107,03 frente a 99,85), Estado de ánimo general (110,33 frente a 103,55), Intrapersonal (107,83 frente a 94,93), Adaptabilidad (104,75 frente a 101,10) y Manejo del estrés (102,88 frente a 98,20). Solo en la dimensión Interpersonal las medias son similares entre ambos grupos (104,78 en el modelo activo y 105,33 en el tradicional). En la puntuación global de inteligencia emocional, el alumnado de la Escuela Viva y Activa obtuvo una media de 107,50,

frente a 99,13 en el modelo tradicional. La Figura 1 muestra las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado de la Escuela Viva y Activa en cada una de las dimensiones del EQ-i:YV.

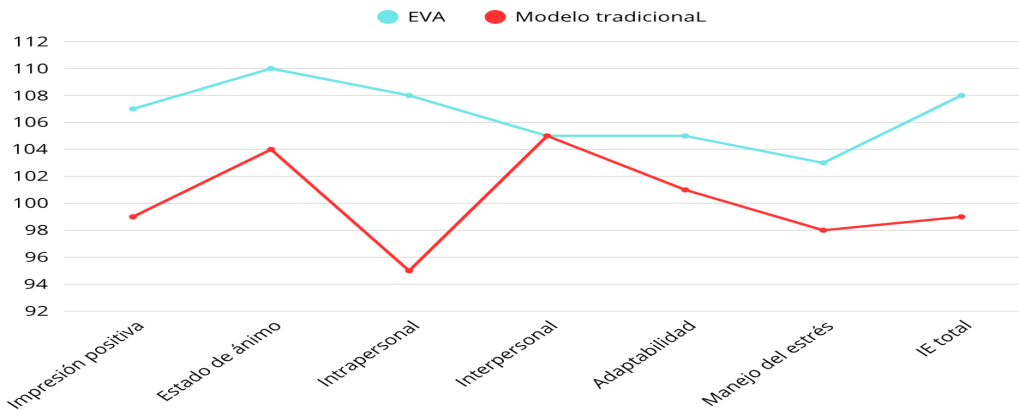


Figura 1: Comparación de medias por dimensiones del test EQ-i: YV según modelo educativo

En cuanto a las puntuaciones medias desglosadas por sexo y tipo de modelo educativo, las alumnas de la escuela Viva y Activa, alcanzan las más elevadas en casi todas las dimensiones, destacando en Inteligencia emocional total (109,52), Estado de ánimo (110,00) e Intrapersonal (108,86). Mientras que los alumnos de este mismo modelo muestran resultados ligeramente inferiores, aunque también por encima del promedio de la escuela tradicional, con una puntuación total media de 105,26. Por otro lado, en el modelo tradicional, las alumnas registran los valores más bajos en Inteligencia emocional total (95,48) y en la dimensión Intrapersonal (89,62), mientras que los alumnos presentan medias más altas (103,16), sobresaliendo en Interpersonal (107,58) y Estado de ánimo (107,47) Figura 2.

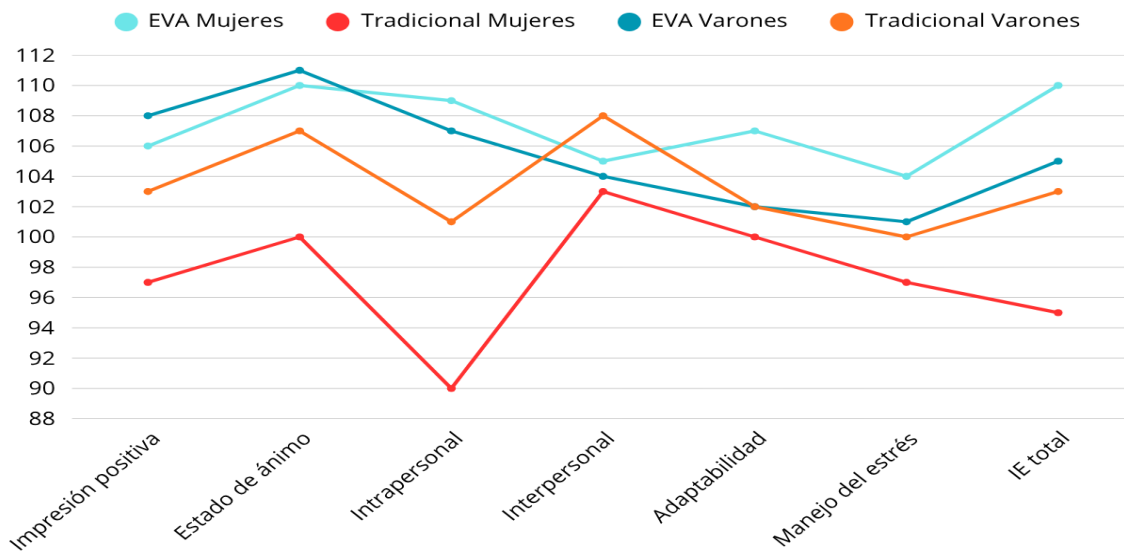


Figura 2: Comparación de resultados según sexo y modelo educativo

En cuanto a la variación de la inteligencia emocional total en función de la edad, en la Escuela Viva y Activa, el alumnado de 9 años obtiene la puntuación más alta (117), seguido por los de 11 años (110), 10 años (105,12) y 12 años (97). Este patrón indica un rendimiento socioemocional más sólido en los primeros cursos del segundo ciclo de Primaria, con una ligera disminución en edades superiores. En contraste, en la educación tradicional las puntuaciones más altas corresponden a los 10 años (102,06), seguidos de 9 años (98,80), 11 años (97,07) y 12 años (94,25). La comparación

entre ambos modelos revela una ventaja constante de la Escuela Viva y Activa en todas las edades, especialmente en el alumnado más joven Figura3.

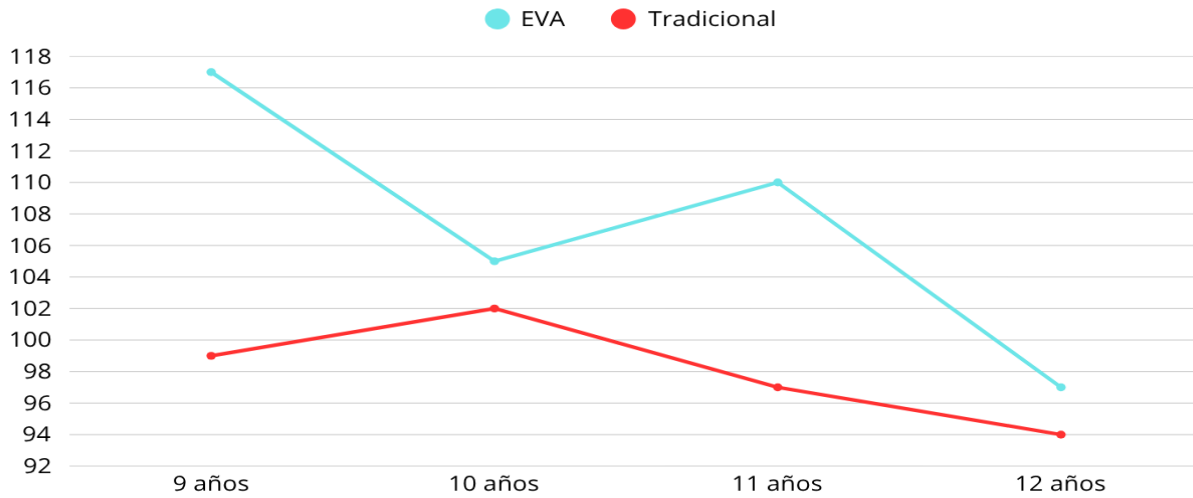


Figura 3: Comparación de Inteligencia Emocional Total según edad y modelo educativo

En la Figura 4 se muestra la comparación de los resultados agrupados por tramos de edad. El alumnado de 9–10 años de la Escuela Viva y Activa obtiene las medias más altas en todas las dimensiones, con valores destacados en Estado de ánimo (115,24), Adaptabilidad (109,12) e Impresión positiva (111,87). En el mismo rango de edad, el alumnado del modelo tradicional alcanza valores moderados, destacando en Interpersonal (107,98) y Estado de ánimo (107,83), y con una puntuación global inferior (100,43) respecto al grupo activo (111,06).

En el tramo de 11–12 años, las diferencias entre modelos se mantienen, salvo por la puntuación superior del modelo tradicional en la dimensión Interpersonal, frente a la del alumnado de la Escuela Viva y Activa. No obstante, el grupo activo conserva valores más altos en la mayoría de las restantes dimensiones, especialmente en Intrapersonal (100,75) y Manejo del estrés (103,02), mientras que en el modelo tradicional estas áreas presentan medias notablemente inferiores (Intrapersonal: 90,68; Manejo del estrés: 94,68).

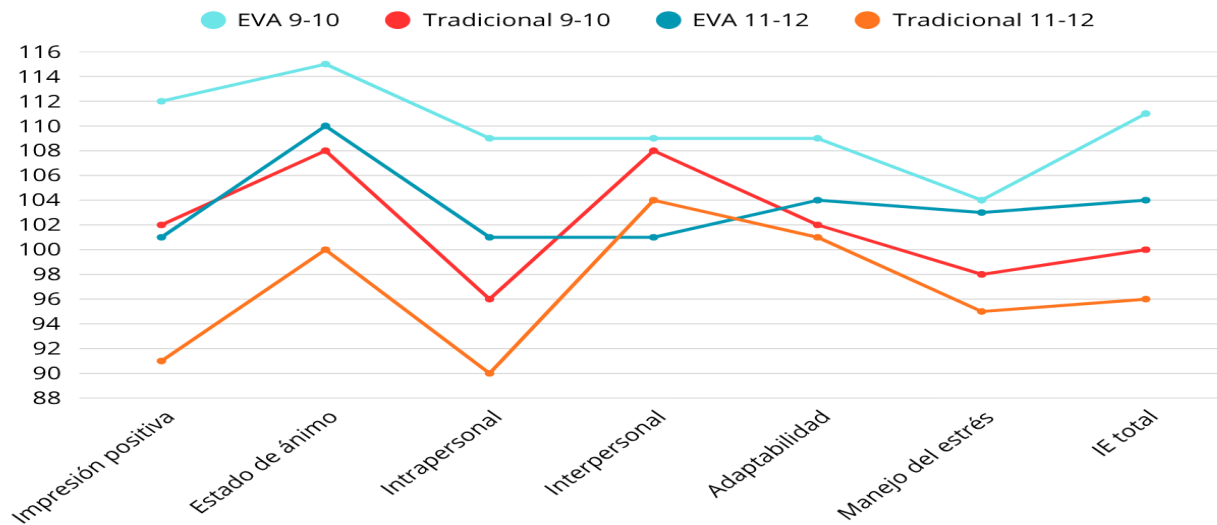


Figura 4: Comparación de resultados por tramos de edad (9-10 y 11-12 años) y modelo educativo

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian diferencias consistentes entre el alumnado de la Escuela Viva y Activa y el de la educación tradicional en todas las dimensiones de la inteligencia emocional evaluadas. De forma global, el modelo activo muestra puntuaciones más elevadas, especialmente en impresión positiva, estado de ánimo general y competencias intrapersonales. Este hallazgo está en consonancia con lo expuesto por (Guerrero et al., 2024; Marticorena & Pasmanik, 2024), quienes sostienen que los entornos basados en la autonomía, la exploración y el aprendizaje experiencial favorecen de manera significativa el desarrollo socioemocional.

El modelo tradicional, aunque alcanza resultados aceptables en habilidades interpersonales, presenta puntuaciones más bajas en dimensiones asociadas a la autorregulación emocional y al manejo del estrés. Estos resultados coinciden con los planteamientos de (Sher-Censor et al., 2019; O'Hare et al., 2020), que advierten que las prácticas pedagógicas tradicionales abordan las emociones de manera reactiva y fragmentada, con menor eficacia para la formación integral del alumnado.

La menor puntuación global en inteligencia emocional observada en el grupo tradicional puede vincularse con la escasa incorporación de estrategias de acompañamiento emocional en su dinámica curricular, junto con estructuras pedagógicas más rígidas (Cassidy et al., 2016). En contraste, la Escuela Viva y Activa, aun sin centrarse de forma exclusiva en la educación emocional, integra este componente de manera transversal, lo que potencia competencias relacionadas con el bienestar y la adaptación (Blackham et al., 2021; Lillard, 2019). En conjunto, los resultados refuerzan la necesidad de revisar los modelos tradicionales desde una perspectiva holística, incorporando la educación emocional como elemento estructural —más allá de intervenciones puntuales— para favorecer tanto el rendimiento académico como la salud emocional del alumnado (Pianta & Hamre, 2009).

Al analizar los resultados según el sexo, aparecen diferencias dependientes del modelo educativo. En la Escuela Viva y Activa, alumnas y alumnos alcanzan niveles altos de inteligencia emocional, con valores ligeramente superiores en las primeras, sobre todo en manejo del estrés e inteligencia emocional total. Este patrón puede relacionarse con una mayor implicación emocional y comunicativa de las niñas en etapa escolar (Singh & Kumar, 2013). No obstante, la diferencia no resulta marcada, lo que sugiere que el entorno activo promueve un desarrollo emocional equilibrado en ambos sexos.

En la educación tradicional, las diferencias por sexo son más pronunciadas. Las alumnas muestran puntuaciones inferiores en casi todas las dimensiones, incluida la inteligencia emocional total. Esta tendencia puede asociarse a una menor flexibilidad del entorno y a una menor receptividad emocional del docente, factores que limitan la expresión emocional y la seguridad afectiva de las estudiantes (Hamre y Pianta, 2005; O'Hare et al., 2020). Por su parte, los varones del modelo tradicional presentan puntuaciones más altas incluso en estado de ánimo e interpersonal, posiblemente por factores contextuales del centro, como la dinámica de grupo, los estilos docentes o la percepción diferencial del clima emocional (Pianta & Hamre, 2009). En conjunto, los hallazgos confirman que el modelo educativo incide en la forma en que se desarrollan y expresan las competencias emocionales, con un impacto que puede variar según el sexo del alumnado. La Escuela Viva y Activa, al fomentar diálogo, cooperación y expresión emocional, ofrece un entorno más equitativo y favorable para el desarrollo socioemocional de todo el alumnado.

Respecto a la edad, se identifican diferencias significativas entre los grupos de 9–10 años y 11–12 años, tanto en el modelo activo como en el tradicional. En general, se observa una tendencia descendente en la inteligencia emocional a medida que aumenta la edad, especialmente en la educación tradicional. Este patrón coincide con investigaciones que documentan un descenso del bienestar emocional y un incremento del estrés conforme el alumnado avanza en su trayectoria escolar (Hamre & Pianta, 2005; Romano et al., 2021).

En la Escuela Viva y Activa, el alumnado más joven (9–10 años) destaca por puntuaciones altas en estado de ánimo general, impresión positiva e intrapersonal, lo que sugiere que la experiencia educativa temprana basada en autonomía y acompañamiento emocional influye de forma positiva en el desarrollo emocional inicial (Lillard, 2019; Guerrero et al., 2024). La ligera disminución en 11–12 años puede explicarse por la transición a la preadolescencia, etapa con cambios afectivos y sociales que afectan la autorregulación y la estabilidad emocional.

En el modelo tradicional, el descenso es más pronunciado, con reducciones marcadas en intrapersonal. Este deterioro puede atribuirse a un entorno más rígido y menos sensible en lo emocional, donde las demandas académicas aumentan sin un refuerzo paralelo en el acompañamiento socioemocional (Kikas & Mägi, 2016; O'Hare et al., 2020). Sin estrategias explícitas de apoyo emocional, el alumnado de mayor edad muestra mayor desgaste, con efectos sobre autoestima, adaptabilidad y gestión del estrés.

En conjunto, la Escuela Viva y Activa constituye una propuesta educativa que integra de manera equilibrada el desarrollo académico y emocional del alumnado (Guerrero et al., 2024). Su énfasis en la autonomía, el acompañamiento afectivo y la creatividad responde a las demandas formativas del siglo XXI, orientadas hacia una educación más holística y centrada en la persona (Lillard, 2019; Fyffe et al., 2024).

En consecuencia, los resultados subrayan la importancia de mantener y adaptar las estrategias de educación emocional a lo largo de las distintas etapas escolares. En los modelos activos, conviene reforzar el acompañamiento durante la preadolescencia; en los modelos tradicionales, resulta urgente integrar el bienestar socioemocional como componente estructural del proceso educativo (Marticorena & Pasmanik, 2024).

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación confirman que el modelo educativo ejerce una influencia significativa en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado. El grupo perteneciente a la Escuela Viva y Activa obtuvo puntuaciones superiores en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que las metodologías activas, centradas en la autonomía, la exploración y la construcción significativa del conocimiento, favorecen el desarrollo socioemocional desde edades tempranas.

En contraste, el alumnado de la educación tradicional presentó niveles más bajos de inteligencia emocional, especialmente en las dimensiones intrapersonal y de manejo del estrés. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que vinculan los modelos convencionales con una menor atención al acompañamiento emocional y una gestión más reactiva de las emociones, factores que pueden limitar la autorregulación y la adaptación escolar.

Las diferencias observadas según el sexo y la edad refuerzan la idea de que el impacto del entorno educativo no es homogéneo. En el modelo activo, las alumnas destacaron por sus altos niveles de inteligencia emocional total, mientras que, en el modelo tradicional, los varones obtuvieron mejores resultados que sus compañeras. Estas diferencias evidencian la necesidad de diseñar estrategias de acompañamiento emocional sensibles al perfil del alumnado y al contexto educativo.

Por otra parte, la tendencia descendente de la inteligencia emocional con el aumento de la edad, más acusada en la escuela tradicional, plantea la importancia de fortalecer el acompañamiento emocional durante la preadolescencia.

Aunque este componente no constituye el eje exclusivo de la Escuela Viva y Activa, su integración transversal genera un entorno más favorable para el bienestar emocional y la autorregulación del alumnado.

En síntesis, los hallazgos respaldan la urgencia de incorporar la educación emocional como dimensión estructural en todos los modelos pedagógicos. Más allá del logro académico, la formación integral del alumnado requiere cultivar competencias emocionales que promuevan su bienestar, resiliencia y adaptación ante los retos sociales y educativos del siglo XXI.

Limitaciones del trabajo

Este estudio presenta algunas limitaciones que conviene considerar como fue el tamaño de la muestra. Aunque se procuró mantener una representación equilibrada por edad y sexo, no se controlaron otras variables contextuales como el nivel socioeconómico del alumnado o el estilo docente concreto de cada aula. Asimismo, el diseño cuasiexperimental, basado en la observación de grupos preexistentes, no permite establecer relaciones de causalidad directa entre el tipo de modelo educativo y los niveles de inteligencia emocional. No obstante, los resultados obtenidos permiten identificar tendencias relevantes que abren la puerta a futuras investigaciones más amplias.

Líneas de investigación futura

A partir de este estudio, se plantean diversas posibilidades para continuar explorando la relación entre los modelos educativos y el desarrollo socioemocional del alumnado. Sería interesante ampliar la muestra a diferentes contextos educativos, tanto en términos geográficos como socioculturales, con el fin de contrastar los hallazgos y favorecer su generalización.

También resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan observar cómo evoluciona la inteligencia emocional a lo largo de varios cursos escolares, en función del tiempo de permanencia en cada enfoque metodológico.

Además, la incorporación de técnicas cualitativas como entrevistas, grupos de discusión u observación en el aula puede aportar una comprensión más profunda de cómo experimentan estudiantes y docentes el acompañamiento emocional.

Por último, sería valioso diseñar programas educativos centrados en el desarrollo de la inteligencia emocional y evaluar su impacto mediante herramientas psicométricas validadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrivillaga, C., & Extremera, N. (2020). Evaluación de la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia: Una revisión sistemática de instrumentos en castellano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 55(2), 121–139. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.09>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13–25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Blackham, L., Cocks, A., & Taylor-Bunce, L. (2021). Forest schools: Micro-communities for social and emotional development. *European Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(3), 45–62. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1984964>
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2016). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early Child Development and Care*, 187(Issue 11). <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>
- Fyffe, L., Sample, P. L., Lewis, A., Rattenborg, K., y Bundy, A. C. (2024). Entering kindergarten after years of play: A cross-case analysis of school readiness following play-based education. *Early Childhood Education Journal*, 52, 167–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01428-w>
- Gilar-Corbi, R., Valdés, M.-V., Navas, L., Holgado-Tello, F. P., y Castejón, J.-L. (2021). Validation of the Bar-On EQ-i: YV (S) inventory in its Spanish version: Gender-based invariance analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1643. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041643>
- Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Kikas, E., & Mägi, K. (2016). Does self-efficacy mediate the effect of primary school teachers' emotional support on learning behavior and academic skills? *Journal of Early Adolescence*, 36(1), 1–35. <https://doi.org/10.1177/0272431615624567>
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro*, 27, 4–21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Marticorena, M., & Pasmanik, D. (2024). Pedagogías alternativas y bienestar: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 351–362. <https://doi.org/10.5209/rced.83198>
- Navarro-Roldán, C. P., Mateus-Gómez, S., Botero Ruge, C., & Velez, G. (2023). Validity and reliability of Spanish version of the EQ-i: YV[S] in Colombian children and youth. *International Journal of Psychological Research*, 16(1), 29–40. <https://doi.org/10.21500/20112084.5677>
- O'Hare, A., Powell, R. B., Stern, M. J., & Bowers, E. P. (2020). Influence of educator's emotional support behaviors on environmental education student outcomes. *Environmental Education Research*, 26(12), 1683–1705. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1800593>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Sher-Censor, E., Nahamias-Zlotolov, A., & Dolev, S. (2019). Special education teachers' narratives and attachment style: Associations with classroom emotional support. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2232–2242. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01440-6>
- Singh, B., & Kumar, A. (2013). Gender differences in emotional intelligence. *AED Journal of Educational Studies*, 2(1), 41–48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330010578_Gender_Differences_in_Emotional_Intelligence
- Zanchi, P., Mullier, E., Fornari, E., Guerrier de Dumast, P., Alemán-Gómez, Y., Ledoux, J.-B., Beaty, R., Hagmann, P., & Denervaud, S. (2024). Differences in spatiotemporal brain network dynamics of Montessori and traditionally schooled students. *NPJ Science of Learning*, 9, 45. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00254-6>