

# TESIS DOCTORAL

## La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica

**Mireya Abarca Castillo**

Universitat de Barcelona

Marzo 2003

***Directores:***

Josefina Sala Roca

Rafael Bisquerra

---

# ÍNDICE

<b>0. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>iii</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. DESARROLLO EMOCIONAL.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. El desarrollo emocional en la primera infancia .....</b>	<b>8</b>
1.2.1. Las emociones en la primera infancia.....	8
1.2.2. La comprensión emocional en la primera infancia.....	11
1.2.3. La reactividad emocional en la primera infancia .....	14
1.2.4. La expresión emocional en la primera infancia.....	15
1.2.5. La regulación emocional en la primera infancia .....	17
<b>1.3. Desarrollo emocional desde la escolarización</b>	
<b>hasta la pubertad.....</b>	<b>22</b>
1.3.1. Las emociones desde la escolarización hasta la	
pubertad.....	22
1.3.2. La comprensión emocional desde la escolarización	
hasta la pubertad.....	26
1.3.3. La expresión emocional desde la escolarización hasta la	
pubertad.....	29
1.3.4. La regulación emocional desde la escolarización hasta la	
pubertad.....	31
<b>1.4. Desarrollo emocional en la adolescencia .....</b>	<b>38</b>
1.4.1. Las emociones en la adolescencia.....	38
1.4.2. La comprensión emocional en la adolescencia.....	39
1.4.3. La reactividad emocional en la adolescencia.....	40
1.4.4. La regulación y la expresión emocional en la adolescencia .....	42
<b>2.SOCIALIZACIÓN EMOCIONAL .....</b>	<b>47</b>
<b>2.1. Introducción.....</b>	<b>47</b>
<b>2.2. El papel de la familia en el desarrollo emocional.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3. El papel de la escuela en el desarrollo emocional.....</b>	<b>60</b>
<b>2.4. El papel de los iguales en el desarrollo emocional.....</b>	<b>67</b>
<b>3. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1. Introducción.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. Evolución del concepto de inteligencia .....</b>	<b>81</b>
<b>3.3. La inteligencia emocional: un constructo aún indefinido.....</b>	<b>85</b>
<b>4. EDUCACIÓN EMOCIONAL .....</b>	<b>99</b>
<b>4.1. Educación emocional: ¿Educar para la inteligencia</b>	
<b>emocional o educar para el desarrollo emocional?.....</b>	<b>99</b>
<b>4.2. ¿Qué se entiende por Educación Emocional?.....</b>	<b>103</b>
<b>4.3. Integración de la Educación Emocional en el sistema educativo.....</b>	<b>108</b>
<b>4.4. Contenidos y procedimientos en la Educación Emocional.....</b>	<b>122</b>
<b>4.5. Programas de Educación Emocional.....</b>	<b>135</b>
<b>5. EL DISEÑO CURRICULAR.....</b>	<b>171</b>
<b>5.1. Concepto de currículo .....</b>	<b>171</b>
<b>5.2. Funciones y características más importantes del</b>	
<b>Diseño Curricular Base.....</b>	<b>178</b>
<b>5.3. La legislación educativa del sistema educativo español.....</b>	<b>183</b>

<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>199</b>
<b>6. PLATEAMIENTO EMPÍRICO .....</b>	<b>199</b>
6.1. Delimitación del problema .....	199
6.2. Justificación del problema .....	201
6.3. Objetivos .....	205
6.4. Hipótesis .....	207
6.5. Diseño general de la investigación .....	209
<b>7. FUNDAMENTACIÓN METODOLOGICA.....</b>	<b>219</b>
7.1. Fundamentos teóricos del análisis interpretativo de la información.....	219
7.2. Fundamentación teórica de los instrumentos de recogida de datos .....	225
7.2.1. Documentos.....	225
7.2.2. Entrevistas.....	226
7.2.3. Observación.....	233
<b>8. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE.....</b>	<b>243</b>
8.1. Introducción .....	243
8.2. Objetivos e hipótesis .....	244
8.3. Metodología .....	246
8.4. Análisis y discusión de los resultados.....	252
8.5. Conclusiones sobre el Diseño Curricular Base.....	264
<b>9. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>269</b>
9.1. Introducción.....	269
9.2. Objetivos e hipótesis .....	271
9.3. Diseño y metodología.....	272
9.3.1. Instrumentos.....	273
9.3.2. Muestra.....	283
9.3.3. Análisis de datos .....	285
9.4. Análisis y discusión de resultados.....	287
a) Entrevistas.....	287
b) Observaciones.....	317
c) Estilos educativos.....	333
d) Relaciones entre las variables personales del docente, la práctica educativa y los estilos educativos.....	335
9.5. Conclusiones sobre la práctica.....	336
<b>10. CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>341</b>
<b>11.BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>353</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>389</b>
<b>1. INSTRUMENTOS.....</b>	<b>389</b>
<b>2. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTA .....</b>	<b>399</b>
<b>3. OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN     EMOCIONAL.....</b>	<b>483</b>
<b>4. TRANSCRIPCIONES DE LAS     OBSERVACIONES.....</b>	<b>505</b>

## CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge al alero de la Línea de Investigación del GROPE (Grupo de Recerca en Orientació Psicopedagógica), que actualmente trabaja en el campo de la educación emocional y está formado por profesionales de varios ámbitos, y coordinado por el Dr. Rafael Bisquerra Alzina, que es co-director de esta tesis. El GROPE se adscribe al Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Simultáneamente, contamos con la co-dirección de la Dra. Josefina Sala Roca, integrante de la línea de investigación sobre educación emocional desarrollado por el grupo multidisciplinar DPE (Desarrollo Personal y Educación) de la Universidad Autónoma de Barcelona dirigido por los Drs. Pere Darder y Conrad Izquierdo.

Si bien existe abundante material teórico sobre educación emocional y conceptos relacionados, hay pocos trabajos empíricos que permitan tener diagnósticos reales de la introducción de estas teorías en el Diseño Curricular Base y en la práctica educativa. Así, las líneas de investigación que se abren en las universidades españolas y latinoamericanas son recientes. Luego, esta tesis responde a la necesidad de aportar evidencia a partir de la investigación de campo sobre la práctica de la educación emocional en el aula.

La justificación e importancia de esta investigación, aparte de lo anterior, también apunta fundamentalmente a una relevancia práctica, en sus dimensiones social y pedagógica.

La motivación personal que nos impulsa es la experiencia docente, en Chile, en Educación Infantil de la investigadora. Pues, observamos que, tanto en España como en Chile, se le da una especial importancia a la educación emocional, pero a la vez se trabaja con más intuiciones que con herramientas metodológicamente validadas en este campo. Esto también es válido desde un punto de vista legislativo. En Chile se introdujo en 1990 la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), cuya reforma como tal se concretó el año 1996. Esta Ley de reforma es muy similar a la LOGSE de 1990 en España. Entonces, quedan de manifiesto las razones de nuestra motivación personal:

nuestra experiencia de investigación en España, también nos servirá en nuestro país de origen. Por otra parte, desde el punto de la vista de nuestra práctica docente en Educación Infantil, observamos que en la transición de los párvulos a primer año de Educación General Básica se produce un cambio drástico en el trato verbal y la interrelación emocional que el profesorado establece con el alumnado. La situación en educación infantil, respecto a la educación primaria, es muy diferente en tanto a formas de comunicación y trato, tono afectivo, exigencias de razonamiento, etc; que a veces no están al alcance de la edad ni de la madurez de los niños. Entendemos que en gran parte este brusco cambio en la educación primaria, se debe al desconocimiento de las fases del desarrollo emocional y de la importancia que tiene el modelado del profesorado en la socialización de las competencias emocionales.

El problema que abordamos en esta tesis se articula en torno al análisis de los contenidos de la educación emocional que se hallan presentes en el currículum, así como en la práctica educativa. Contrastamos la presencia de los elementos más relevantes de la Educación Emocional, señalados en las teorías de la inteligencia emocional y del desarrollo emocional, en el diseño curricular y en la práctica educativa en el aula. Consecuentemente, nuestro objetivo general ha sido analizar cuáles de los contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el diseño curricular base y en la práctica educativa.

La estructura de la tesis se organiza en dos partes: una teórica y otra empírica. Cada una consta de cinco capítulos, incluyendo las conclusiones. En los anexos se adjuntan los instrumentos empleados, las transcripciones de las entrevistas, los objetivos relacionados con la educación emocional del Diseño Curricular Base del MEC y de la Generalitat, y la transcripción de las filmaciones en el aula.

## **Parte teórica**

El primer capítulo trata de la multifactorialidad de la dimensión emocional, en torno a cinco ejes básicos: 1) Cómo surgen las emociones; 2) Las emociones como "reacción" (la reactividad emocional o temperamento); 3) La expresión emocional en los diferentes

momentos evolutivos; 4) Cómo se desarrolla la conciencia emocional, tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás; y 5) Cómo se generan los procesos de autorregulación emocional. Describimos cómo estas dimensiones del desarrollo emocional se entrelazan con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales son inductoras del desarrollo emocional y, a su vez, las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social. Luego, la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la regulación de las emociones de los otros (la habilidad para generar o modular las emociones de los otros consolando, animando, etc.) son claves para el establecimiento de vínculos y para el desarrollo de las habilidades sociales en los entornos cotidianos y la formación educativa.

El segundo capítulo trata de la socialización emocional en el marco familiar y escolar, en tanto expresión, comprensión y regulación emocional. El marco familiar no es el único escenario de socialización. En el mundo occidental, desde la revolución industrial la escuela asumió mayor protagonismo socializador secundario, en la medida que la familia desatendió estas funciones. Luego, la familia y la escuela comparten, a veces de manera asimétrica, la socialización y formación de habilidades sociales y competencias emocionales tales como: la empatía, la autorregulación emocional, la modulación de la expresión emocional, etc. Así, en este capítulo exponemos las explicaciones de diferentes autores sobre la hipótesis de que a mayor desarrollo emocional, mejores habilidades sociales y, por ende, mejor establecimiento de vínculos y experiencias sociales positivas, que a su vez incrementarán el número de interacciones sociales y estimularán el desarrollo emocional. También tratamos como, consecuentemente, el desarrollo emocional está visiblemente vinculado con el desarrollo social y las competencias sociales que le son inherentes. Es por ello que muchos autores prefieren abordarlos conjuntamente como desarrollo socioafectivo o socioemocional.

En el tercer capítulo tratamos cómo surgió el concepto de inteligencia emocional. Se revisa cómo históricamente la emoción se ha contrapuesto a la razón y cuáles podrían ser sus consecuencias en los paradigmas educativos. Cómo se ha desarrollado la socialización educativa exaltándose la racionalidad como cualidad definitoria del género

humano creyendo que su potenciación conduciría inevitablemente al control de las emociones. Recogemos las explicaciones de distintos autores sobre cómo el intelecto suele estar más al servicio de las emociones que las emociones al servicio del intelecto; cómo un tipo de racionalidad instrumental empapó la concepción inicial de inteligencia. Desde este punto de vista registramos que la inteligencia es la capacidad de solucionar problemas adaptándose a las circunstancias. Lo contrastamos con los problemas que son de índole emocional, como las habilidades emocionales que debemos poner en práctica para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal. Luego, exponemos que ser emocionalmente inteligente consiste en mantener una relación armónica entre las emociones negativas, como la ira, la frustración, la ansiedad, los celos, el odio, la frialdad, la arrogancia, la pena, etc., facilitando el paso a las emociones positivas, como altruismo, alegría, generosidad, humildad, tolerancia. Así, una actuación inteligente consiste en saber identificar bien el origen y la naturaleza de las emociones en nosotros mismos para poder controlarlas de manera reflexiva, estableciendo relaciones adecuadas entre los pensamientos, las emociones y el comportamiento, como una forma de orientar la vida personal. No obstante, no hay una concepción unánime de qué es la inteligencia emocional.

En el cuarto capítulo tratamos los conceptos de inteligencia emocional desde la teoría de los principales cultores contemporáneos tales como Salovey y Mayer, Bar-On, Saarni, y Goleman. Usamos sus aportes para realizar el análisis de los dos estudios de nuestra investigación. Principalmente, la educación emocional vista más allá del enfoque preventivo, puesto que tiene sentido en sí misma y dado que atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de la persona. También porque paradójicamente, es uno de los aspectos que menos atención ha recibido, y sin embargo tiene mayor repercusión en el ámbito escolar. Trabajamos cómo el entorno escolar, al igual que el familiar, debe ser entendido como un sistema en el que las interacciones emocionales son bidireccionales y como un espacio de socialización emocional. Cómo el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del entorno educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje y la adquisición de habilidades y competencias emocionales. Y por otra parte, cómo la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el

procesamiento de la información. Finalmente observamos como se recogen estos aspectos en la L.O.G.S.E., y como se desarrollan en la práctica de la educación emocional a través de los diferentes programas que se proponen desarrollar estas competencias.

En el quinto capítulo tratamos el tema del Diseño Curricular. Estudiamos cómo se contemplan en la LOGSE los fundamentos teóricos del currículo, la estructura y objetivos del Diseño Curricular Base, el Proyecto Curricular de Centro y las programaciones de aula. Analizamos y exponemos principalmente trabajos de Colom (1994, 1997), Saramona (1997, 2000), Coll (1987, 1992, 1997), Martín (1997, 1998), Zabalza (1997), Gimeno (1988, 1992), Pérez Gómez (1983, 1988) y Antunes (1997). Esto nos permitió tener la base para realizar posteriormente el análisis de los objetivos relacionados con la educación emocional. En este sentido entendemos que la elaboración del currículo se basa en el conocimiento científico del que forman parte las diferentes áreas y materias que lo componen. Dicho de otra manera, de su fundamentación epistemológica, cuya función principal consiste en ayudar a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a darles estructuración interna y a determinar las relaciones existentes. También, observamos que esto permite secuenciar las actividades de aprendizaje y potenciar la asimilación significativa. En el mismo sentido, también recogimos que el momento más oportuno para tener en cuenta de manera exhaustiva la fuente epistemológica o disciplinar es el momento de realizar la planificación y desarrollo del segundo y tercer nivel de concreción, es decir, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y las Planificaciones de aula. Procedimiento relacionado directamente con la perspectiva pedagógica que se encarga de establecer una serie de procesos en niveles sucesivos de intervención para realizar la enseñanza. Luego, entendemos la fundamentación pedagógica del currículum como respuesta a las interrogantes sobre qué vale la pena aprender; cómo se consigue tal aprendizaje; cuándo hay que organizar los procesos didácticos y dónde desarrollarlos, además, de los procesos de evaluación correspondiente -tanto del proceso como de resultado-, así como la selección y elaboración de los recursos didácticos necesarios para potenciar el desarrollo de la educación emocional.



## **Parte empírica**

El primer capítulo trata de la estructuración del diseño de la investigación. Lo central a destacar aquí es la delimitación del problema que concretamos en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué contenidos de la educación emocional se hallan contemplados en el currículum de educación primaria?
- ¿Existen diferencias en el contenido de educación emocional en los diseños curriculares establecidos por el M.E.C. y la Generalitat de Catalunya?
- ¿Qué elementos de la práctica educativa (vinculados con los objetivos de la educación emocional) constituyen influencias indirectas en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos vinculadas con los objetivos de la educación emocional?
- ¿Cómo está relacionado el estilo educativo del profesorado con la dimensión emocional de la práctica educativa?

Consecuentemente, a la justificación del problema, planteamos las hipótesis y objetivos correspondientes. Establecimos el diseño desde un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo. Triangulamos utilizando entrevistas semiestructuradas, test de estilos educativos y observación de aula filmada. Simultáneamente cumplimos las exigencias de un diseño muestral aleatorio, lo que nos permite un importante margen de inferencia para las conclusiones. En este apartado mostramos los fundamentos y diagramas de las fases de la investigación, el esquema del diseño y la plantilla con las categorías de análisis del contenido (deductivas) de la educación emocional para aplicar en el diseño curricular y en la práctica educativa.

En el segundo capítulo, basado en autores como Bardín (1986), Ruiz Olabuénaga (1989), López Aranguren (1993), Gil (1994), Krippendorf (1980) y otros, exponemos los fundamentos sobre que es el análisis de contenido, para que sirve, cómo se aplica, y

qué consideraciones hay que tener presentes para no incurrir en errores interpretativos. A continuación exponemos la fundamentación teórica de los instrumentos utilizados, particularmente para las entrevistas, observaciones de campo y análisis de documentos. Esta fundamentación teórica se apoya en autores, tales como Anguera (1992, 1983, 1993), Del Rincón y otros (1995), Woods (1986), Festinger y otros (1972), Moreno (1991), Bingham y Moore (1973), Arnau (1978), etc.

En el tercer capítulo analizamos la inclusión de la educación emocional en el diseño curricular base propuesto por el Ministerio de Educación y la adaptación sobre el mismo propuesto por la Generalitat de Cataluña. Las razones principales expuestas son: 1) Que el diseño curricular es el primer nivel de concreción curricular. 2) Que en España antes de que Goleman promocionara el término inteligencia emocional, se habían realizado propuestas para integrar la educación socioafectiva en el currículum. Pero, dadas las dificultades para plantear una reforma radical de los diseños curriculares base que introdujera la educación emocional como asignatura, o crear un nuevo eje transversal, es pertinente observar y registrar las dificultades en la implantación de las propuestas establecidas. Por tanto, en este capítulo consideramos que una de las opciones más posibilistas para integrar la educación emocional es analizar qué objetivos se hallan contemplados actualmente e intentar enfatizarlos o reformularlos. Este diagnóstico permite, por un lado poner de relieve dichos aspectos con estrategias formativas y, por otro, analizar los déficit para proponer la introducción de mejoras sobre los aspectos deficitarios.

En el cuarto capítulo se analiza la inclusión de la educación emocional en la práctica educativa. Para ello, dentro de la investigación principal, planteamos lo que llamamos un segundo estudio con una finalidad fundamentalmente descriptiva. El objetivo principal fue observar en el terreno las prácticas de socialización de las emociones que se desarrollan en contextos de interacción social. En el entendido que esta socialización no sólo es bidireccional, sino que, también recibe la influencia de un contexto social, especialmente del entorno educativo. Consideramos que el tipo de centro (privado, concertado, público), el contexto socioeconómico y la densidad demográfica del entorno escolar, son factores determinantes en el tipo de relaciones que se establecen, las que a

su vez, influirán en la interacción profesorado-alumnado y, por ende, en la práctica educativa. Consecuentemente se trabajaron las dos hipótesis siguientes:

- La práctica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo de centro, y del contexto socioeconómico.
- El estilo educativo del profesorado influye en la práctica de la educación emocional.

Para tal contraste utilizamos como instrumentos entrevistas y test de estilos educativos a 31 profesores, cuyos resultados se realizaron cualitativamente mediante análisis de contenido y cuantitativamente por medio del programa de análisis estadístico para las ciencias sociales "SPSS". A continuación realizamos observaciones filmadas en el aula, aplicadas a una muestra intencionada compuesta por 18 cursos de tres escuelas diferentes que arrojaron un total de 55 horas de filmación. El análisis de la información registrada se realizó cualitativamente mediante análisis de contenido y cuantitativamente por medio de "SPSS". De los resultados obtenidos concluimos un conjunto de relaciones entre las variables personales del docente, la práctica educativa y los estilos educativos empleados por el profesorado.

El capítulo cinco se refiere a las conclusiones generales, desarrolladas en función de las hipótesis de trabajo que orientaron la investigación y los objetivos correspondientes, y nos permitieron arribar a un desenlace que ratifica total o parcialmente las hipótesis de trabajo y abre nuevas interrogantes para investigar.

Con ello esperamos haber cumplido con las premisas de la aplicación del método científico aplicado a la investigación educativa que tratamos de seguir lo más rigurosamente, y contribuir en la medida de lo posible al conocimiento sobre la educación emocional.

Finalmente, expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a todos los académicos de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona, y a los integrantes de los grupos de investigación sobre educación emocional de las mismas

universidades, que de una u otra manera contribuyeron al éxito de esta investigación y de este informe final. Asimismo agradecemos a los directivos y docentes de los centros educativos en donde realizamos el trabajo de campo, y por supuesto, a la siempre entusiasta y emotiva participación de los niños y niñas de estos centros.