

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

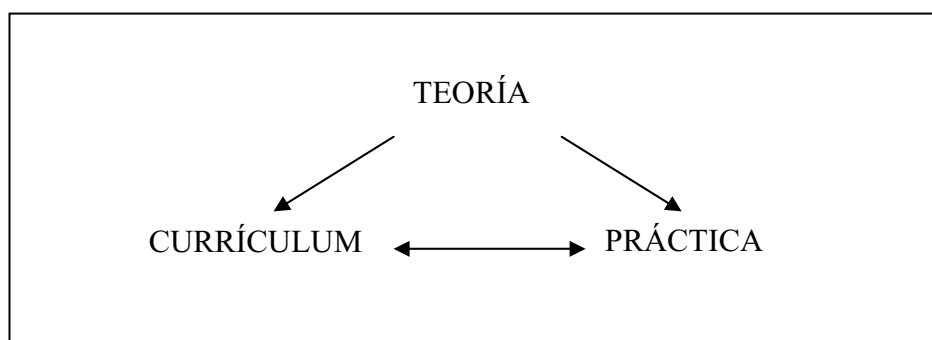
SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. PLANTEAMIENTO EMPÍRICO

6.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El problema que pretendemos abordar en este estudio es la necesidad de analizar qué contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el currículum, así como en la práctica educativa. Consiguientemente debemos contrastar 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. Es decir realizaremos una triangulación de dichos elementos.



La extensión de dicho estudio nos lleva a acotarlo en una etapa educativa. Considerando que la atención al desarrollo emocional del niño es uno de los elementos más trabados en la etapa de educación infantil, hemos creído oportuno centrarnos en la siguiente etapa escolar. Educación primaria de los seis a los doce años. En que aparentemente no existe esa continuidad en la atención al desarrollo emocional y que, por tanto, creemos sería prioritaria en la progresiva implantación de la educación emocional, puesto que el desarrollo emocional se da fundamentalmente entre el nacimiento hasta la pubertad (Berk, 1999: 514-536). Coincidimos con Izquierzo (2001: 24) en que

“A l’escola primària és quan neix el ciutadà intencional i responsable, la qual cosa significa que els nens i les nenes estan en condicions de desenvolupar una actitud emocional envers les pròpies accions d’acord amb les seves conseqüències socials. Aquesta nova motivació empeny els escolars a reflexionar sobre el seu comportament en les interaccions. En aquests context cal situar l’aprenentatge de competències en intel·ligència emocional”.

El currículum escolar tal como se ha expuesto se concreta en tres niveles: diseño curricular base, proyecto curricular de centro y programaciones de aula. Dada la imposibilidad de estudiar el segundo y tercer nivel de concreción en todos los centros escolares, se va a estudiar una muestra de tres centros en el primer nivel de concreción, concretamente en el diseño curricular base establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia y el diseño curricular base establecido por la Generalitat de Catalunya. Por otra parte, considerando que la práctica educativa incluye elementos de socialización directa, pero también indirecta y, por ende, difíciles de explicitar se consideró oportuno realizar un estudio exhaustivo en una muestra reducida de centros escolares.

6.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Si la mejora de la inteligencia emocional como plantea Goleman (1996: 341) y Bisquerra (2000: 21) puede ayudar a las personas a desarrollar y disfrutar de una situación más ventajosa en todos los dominios de la vida, ello justifica plenamente la integración de la educación emocional en la enseñanza obligatoria. Pero ¿cómo integrar la educación emocional? Se han apuntado diferentes posibilidades. Así en algunos países se ha comenzado a introducir programas de educación emocional, bajo diferentes nombres -y diferentes planteamientos-: *alfabetización emocional, desarrollo social, habilidades de vida, ciencia de uno mismo, etc.* La educación emocional puede integrarse como una materia curricular independiente, como un eje transversal, como créditos de tutorías, como proyectos, como metodología... pero no existen datos que apoyen la elección de una u otra forma de incorporarla.

En España está apareciendo un creciente interés por la educación emocional y muchos profesionales de la educación la miran con la esperanza como una posible vía de intervención, que mejore muchos de los problemas escolares actuales. Un hecho que demuestra el creciente interés es la proliferación de eventos y publicaciones relacionadas con el tema.

En este marco, en el Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona se constituye en (1997) el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) formado por profesionales de varios ámbitos coordinado por Rafael Bisquerra que actualmente trabajan en el campo de la educación emocional, con lo cual esta tesis se circunscribiría en dicha línea de investigación. Asimismo en la Universidad Autónoma de Barcelona se constituyó un grupo de investigación, el DPE (Desenvolupament Personal i Educació), que también tiene como objetivo de estudio la educación emocional.

Aunque la familia se considera como el agente primario de la socialización de las competencias emocionales de los niños, la escuela puede considerarse como el segundo agente de socialización emocional. “La escuela es un complejo de situaciones sociales

vividas por el niño y en las cuales este hace la competencia a otros niños, actúa, desarrolla actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasa y triunfa en el proceso de adaptarse al mundo” (Bossard, y Stoker, 1969: 514). Así por ejemplo, en los primeros años de vida el niveles de autoestima es muy alta al principio de la niñez, luego disminuye en los primeros años de colegio a medida que los niños empiezan a realizar comparaciones sociales (juzgan sus habilidades, apariencia, etc. en relación con los otros) (Marsh y otros, 1984; Sitpek y Maclver 1989). En el colegio los niños reciben frecuente retroalimentación sobre ellos mismos en relación con sus compañeros lo que la autoestima se va ajustando en relación con las opiniones de los otros y con el objetivo de rendimiento. En este proceso la intervención del profesor, su interacción con los alumnos y la retroalimentación que este les da tiene un papel fundamental.

Como ya señalábamos, la socialización parental se considera que se realiza de dos formas: a través de influencias directas e indirectas (Parke y otros, 1989). La socialización directa son los intentos de los padres para influir o facilitar la conducta emocional de sus hijos, normalmente a través de un rol instructivo o organizador; por ejemplo, dirigiendo a los niños sobre cuales son las expresiones emocionales apropiadas (como puede ser decirle que va a herir los sentimientos de una niña si se ríe de ella), en la interpretación de las manifestaciones emocionales de los otros o en la regulación de las emociones. La socialización indirecta son las influencias no explícitas o intencionales de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales de los padres y pueden aprender por aprendizaje vicario y la interacción emocional con el niño puede influir en su estilo afectivo. Sin embargo las interacciones emocionales de padres e hijos se producen en sentido bidireccional (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997).

En una elaboración posterior Parke (1994) reestructuró este planteamiento señalando que la socialización posee una tercera vía de influencia sobre la socialización en la familia. La que se estructura en tres formas de intervención: 1) por la exposición indirecta a las interacciones parentales y familiares, 2) por la enseñanza y la instrucción, y 3) por la estructuración de oportunidades reguladoras del ambiente. Los maestros socializarían las emociones por las mismas vías. Podemos considerar, por tanto, que la

socialización de las competencias emocionales en la escuela, de forma análoga a como se produce en la familia, se produce a través de influencias directas e indirectas. Los profesores ejercerán una influencia directa a través de la formación intencionada mediante la instrucción o la estructuración de oportunidades para el desarrollo emocional y una influencia indirecta a través del modelado y sus interacciones con sus alumnos, que en muchos casos tiene un efecto no planificado sobre el desarrollo emocional del alumnado. Esta influencia indirecta posiblemente estará estrechamente interrelacionada con el estilo educativo del profesorado.

Siguiendo a Colom (1994: 92-96) podemos considerar que mayoritariamente las influencias directas son las determinadas por los tres niveles curriculares: *Diseño Curricular Base*, *Proyectos Curriculares de Centro* y por el Currículo Planificado por el profesorado o *Programaciones de Aula*; y las indirectas son determinadas básicamente por el *currículum oculto*.

Por consiguiente, la socialización de las competencias emocionales en la escuela vendrá determinada por un lado por las directrices establecidas en los diferentes niveles curriculares, y en especial los contenidos que éstos señalan, y por el otro, por las interacciones y manifestaciones emocionales del profesor en el aula, así como los efectos que tienen en las competencias emocionales de los niños los métodos de enseñanza utilizados. Por ello la inclusión de la educación emocional deberá contemplar todos estos aspectos.

La divulgación de la inteligencia emocional aparece a partir de la obra de Goleman el año 1996. Como anteriormente ya se ha señalado, si bien ya existían programas de educación emocional en la línea terapéutica, fue a partir de este momento cuando se empezó a considerar la necesidad de integrar la educación emocional en todas las etapas del sistema educativo. En el año 1990 se produjo la reforma educativa española. Si bien la L.O.G.S.E considera que,

"el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y

esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma"

(Ley 1/1990, 3 de octubre), esta no integró la educación emocional como tal. Pero si la consideraba implícitamente al señalar en el artículo primero que uno de los fines del sistema educativo español "*es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno*". Resultaría imposible, entonces, desarrollar plenamente la personalidad del alumno sin atender a su desarrollo emocional. Es por ello, que cabe esperar que en el diseño curricular base se encuentren dispersos los contenidos relacionados con la educación emocional. Sin embargo no existe ningún estudio que haya analizado qué contenidos del diseño curricular base establecido por la ley se hallan relacionados con la educación emocional. Este análisis constituye un paso previo y necesario para la inclusión de la educación emocional en el currículum educativo, inclusión que se está reclamando cada vez más desde los diferentes estudios sobre educación emocional. Incluir la educación emocional de forma sistemática en la educación permitiría que la socialización de las competencias emocionales deje de producirse más por influencias indirectas que directas. En este sentido tampoco existen estudios que hayan analizado cómo los métodos de enseñanza utilizados en el aula, las interacciones entre profesorado-alumnado y las expresiones emocionales del profesorado están incidiendo en la socialización de las competencias emocionales del alumnado.

6.3. OBJETIVOS

Como hemos señalado, el objetivo general de este trabajo es analizar cuales de los contenidos de la educación emocional se hallan presentes en el diseño curricular base y en la práctica educativa. En función de las preguntas de investigación los objetivos se concretan en:

PREGUNTA	OBJETIVOS
¿Que contenidos de la educación emocional se hallan contemplados en el currículum?	1. Analizar los diseños curriculares base de educación primaria establecidos por el M.E.C y la Generalitat de Catalunya
¿Existen diferencias en el contenido de educación emocional en los diseños curriculares establecidos por el M.E.C. y la Generalitat de Catalunya?	2. Comparar los contenidos de educación emocional en los diseños curriculares base de educación primaria 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?	3. Analizar las prácticas educativas que constituyen influencias directas en la socialización de las competencias emocionales del alumnado explicitadas. Es decir, las prácticas educativas explicitadas por el profesorado. 4. Observar y analizar las prácticas educativas en el aula que constituyen influencias indirectas en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos. Es decir, aquellos intentos no planificados y, por ende, no explicitado por el profesorado.

<p>¿El estilo educativo del profesorado está relacionado con la dimensión emocional de la práctica educativa?</p>	<p>5. Analizar la relación entre los estilos educativos del profesorado y la dimensión emocional de su práctica educativa.</p>
---	---

6.4. HIPÓTESIS

Como ya se indicó, la necesidad de incluir la educación emocional en la educación obligatoria surge a partir de la aparición del concepto de inteligencia emocional en 1996. Si es a partir de este momento que se van definiendo los diferentes contenidos de la educación emocional y que la reforma educativa española se produjo con anterioridad a 1990, entonces

1. El diseño curricular base no incluye íntegramente la educación emocional

1.1. Los contenidos de la educación emocional se encuentran dispersos en las diferentes áreas temáticas

1.2. Los contenidos de la educación emocional están insuficientemente desarrollados¹ en el diseño curricular base.

En los últimos tiempos se ha manifestado la incoherencia entre los objetivos y contenidos marcados por el currículo y la práctica educativa. Concretamente en el primer Congreso estatal de educación emocional se afirmó que los profesores, aunque evalúan la consecución de los objetivos de actitudes marcados por el currículo, nunca enseñan actitudes (Carpena, 2000). Si en la práctica educativa no se desarrollan todos los contenidos curriculares propuestos en el primer nivel de concreción, entonces

2. Hay discrepancia entre los contenidos de educación emocional propuestos por el primer nivel de concreción y la práctica educativa.

Por otra parte, el diseño curricular base considera el desarrollo del niño para hacer una propuesta coherente con la secuencia evolutiva. Por consiguiente es de esperar que

¹ Entendemos por insuficientemente desarrollados que no cubren todos los contenidos de la educación emocional establecidos desde la teoría.

3. Los contenidos de la educación emocional del DCB para la educación primaria difieren de los contenidos de la Educación Infantil y Secundaria Obligatoria.

4. La practica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo centro, y del contexto socioeconómico.

La socialización de las emociones se desarrolla en contextos de interacción social que no sólo son bidireccionales, sino que, también recibe la influencia de un contexto social, especialmente del entorno educativo. Cabe esperar entonces, 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. Si, la práctica educativa de la educación emocional se halla influida por el contexto, entonces

5. La práctica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo centro, y del contexto socioeconómico.

6.5. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza de las hipótesis planteadas determinan el diseño de la investigación. Nuestra investigación contendrá por una parte elementos de un estudio descriptivo, en tanto que se evalúa la inclusión de la teoría de la educación emocional en la normativa (currículo) y la práctica y elementos de un estudio comparativo en tanto que se pretende analizar el efecto de variables contextuales.

La investigación se estructurará en 7 momentos:

1. La revisión bibliográfica sobre las áreas de investigación nos permitieron elaborar el marco teórico, definir las variables de nuestra investigación y concretar la metodología de la investigación; así como consultar a expertos respecto a algunas problemáticas que planteaba el estudio.
2. La revisión de los diseños curriculares base del M.E.C. y de la Generalitat de Catalunya, siguiendo un procedimiento de análisis de contenido similar al realizado por Lleixà (1998) se realizó en una segunda fase. En esta fase se confrontarán los objetivos generales, los contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes, y los objetivos terminales con los contenidos teóricos de la educación emocional. Este análisis nos permitirá evaluar no sólo los aspectos de la educación emocional que no se hallan recogidos en el currículo, sino también si están contemplados, si se distribuyen homogéneamente a lo largo de todas las asignaturas, así como comparar los diseños curriculares base del M.E.C y la Generalitat para analizar si hay coherencia en cómo dichos aspectos se han introducido. Asimismo, este análisis nos permitiría, al final de estudio, valorar si dichos aspectos se recogen en la práctica educativa.
3. En una tercera fase elaboramos una entrevista a los profesores tutores para recoger la información sobre las prácticas educativas relacionadas con la

educación emocional. Para ello se consideraron contenidos aportados desde diferentes fuentes: elementos teóricos de la educación emocional, programas de educación emocional y los diferentes aspectos señalados en los estudios de la socialización de las competencias emocionales de los niños. Dicha entrevista se experimentó en un grupo piloto para analizar su comprensión, factibilidad y validez. Asimismo se experimentó el test de estilos educativos de Magaz y García (1998).

4. Posteriormente elaboramos el protocolo de observación en el aula. Para su elaboración se consideró los elementos teóricos de la educación emocional los programas de educación emocional y los factores señalados en los estudios de la socialización de las competencias emocionales de los niños. Dicho protocolo se experimentó en un grupo piloto para analizar su factibilidad, validez y la fiabilidad entre observadores.
5. En la quinta fase se realizó la toma de contacto con los centros para recoger los datos mediante entrevistas, test y observaciones (filmaciones)
6. Análisis y valoración de los resultados de la investigación. La metodología del estudio se sustenta en el análisis de contenidos y en el análisis categorial, así como, en el análisis cuantitativo del test de estilos educativos. Los datos fueron analizados cualitativamente y cuantitativamente.
7. Redacción final de la tesis.

El hecho de introducir el estudio de las influencias indirectas de los profesores en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos, nos dirigió a realizar un estudio en profundidad incluyendo la observación de la práctica en el aula. Un estudio de estas características limita la posibilidad de escoger una muestra amplia que represente a toda la población del profesorado de Catalunya. Es por ello que se ha optado por un muestreo intencional. Inicialmente seleccionamos centros públicos y privados de diferentes niveles socioeconómicos. No obstante, la negativa de algunos

centros a ser filmados condicionó que de los cinco centros en los que se recogió la información mediante las entrevistas y el test de estilos educativos sólo pudieran realizarse las filmaciones en tres de éstos.

El diseño general de la investigación se concretó en la siguiente figura:

OBJETIVO GENERAL: Conocer el grado de inclusión de la educación emocional en educación primaria en Catalunya.				
Estudios	Educación emocional en el currículum	Educación emocional en la práctica educativa		
		Práctica educativa no explicitada	Práctica educativa explicitada	
Objetivos específicos	-Analizar los diseños curriculares base de educación primaria establecidos por el M.E.C y la Generalitat de Catalunya -Comparar los contenidos de educación emocional propuestos por los diseños curriculares base de educación primaria establecidos por el M.E.C y la Generalitat de Catalunya	-Observar y analizar las prácticas educativas en el aula que constituyan influencia <i>indirecta</i> en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos. Aquellos intentos no planificados y que por ende no son explicitados por el profesorado.	-Analizar las prácticas educativas que constituyen influencias <i>directas</i> en la socialización de las competencias emocionales del alumnado explicitadas por el profesorado. Es decir, las prácticas educativas relacionadas con los contenidos de la educación emocional explicitadas por el profesorado	-Detectar los estilos educativos del profesorado; analizar y relacionar las características de los diferentes perfiles con las dimensiones emocionales de la práctica educativa.
Instrumentos recogida de información	Plantilla de análisis	Observaciones	Entrevistas	Test
Metodología	Análisis de contenido (categorial)	Análisis de contenido (categorial)	Análisis de contenido (categorial)	Cuantitativo
Muestra	DCB propuesto por el MEC y DCB propuestos por la generalitat de catalunya	3 centros educativos, con una muestra de 19 profesores/as. 57 filmaciones	5 centros educativos de la ciudad de Barcelona. Con una muestra de 31 profesores/as de primaria	5 centros educativos de la ciudad de Barcelona. Con una muestra de 31 profesores/as de primaria
Tipo de análisis de datos	Cuantitativo-cualitativo	Cualitativo-cuantitativo	Cualitativo-cuantitativo	Cuantitativo
Objetivos terminales	-Analizar la coherencia de los resultados obtenidos entre la práctica educativa, los contenidos teóricos de la educación emocional y el diseño curricular base.			

A partir de la exhaustiva revisión bibliográfica, sobre el desarrollo, socialización, inteligencia y educación emocional establecimos unas categorías previas de análisis. Estas catorce categorías conceptuales se constituyeron en los indicadores referenciales para analizar la inclusión de la educación emocional en el diseño curricular base y la práctica educativa.

1. Conocimiento de sí mismo:
<p>a. Auto-aceptación. Esta categoría engloba la formación de la identidad y aceptación de uno mismo, lo que implica aceptar tanto los aspectos positivos como negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones. Esta categoría está muy vinculada con la autoestima (valoración positiva de uno mismo, sentimiento de seguridad y confianza) y la auto-consideración (como capacidad de respeto hacia uno mismo). Es una variable en la que inciden de forma muy importante el medio familiar y escolar por ser un ámbito donde el niño establece relaciones interpersonales con los iguales y se socializa. Operacionalmente la podemos encontrar como la consolidación de una imagen positiva de sí mismo. Esta categoría también se vincula con la autoestima e implica la habilidad para darse cuenta del potencial de las propias capacidades.</p> <p>b. Autoeficacia percibida, entendida como la valoración y confianza en las propias capacidades para realizar una tarea o solucionar un problema. Esta categoría está muy vinculada con las prácticas educativas puesto que la percepción de logro en las tareas escolares y la continua retroalimentación (feedback) del profesorado constituyen elementos claves para la conformación de la autoeficacia. En términos operacionales la entendemos como la adquisición de progreso, de seguridad personal en la realización de una tarea. Esta habilidad también se refleja en un criterio objetivo para valorar la propia actividad.</p> <p>c. Conocimiento de las propias emociones. Es la habilidad para reconocer y comprender las propias emociones y sentimientos, así como percibir las</p>

causas de estos sentimientos y evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y la objetividad de los hechos.

2. Autodeterminación

- a. **Autorregulación y autocontrol.** Esta categoría considera la capacidad para resistir o retardar los impulsos, así como para dirigir y controlar las propias emociones.
- b. **Automotivación.** Esta categoría se relaciona con la capacidad para motivarse o interesarse a sí mismo. Además, contempla la capacidad para perseverar en las tareas o proyectos (mantener el interés y la curiosidad), generarse emociones positivas de felicidad y optimismo, sentirse satisfecho con la propia vida y disfrutar de uno mismo y de los otros.
- c. **Autorecompensa.** La autorrecompensa es entendida como la capacidad para auto-incentivarse y demorar los refuerzos. Esta capacidad está muy relacionada también con la perseverancia en las tareas, ya sean tareas escolares o proyectos personales, así como sentirse satisfecho con la propia vida.
- d. **Resolución de problemas.** Esta categoría alude a la capacidad para identificar y definir problemas que afectan a la vida emocional de la persona, así como generar soluciones, tomar decisiones e implementarlas. Esta capacidad se relaciona con el deseo de conseguir lo mejor para uno mismo y con la confrontación de los problemas más que con la evitación. Para los efectos de esta investigación, entendemos el constructo resolución de problemas, fundamentalmente, como la habilidad para analizar situaciones de la vida cotidiana y tomar decisiones. En ningún caso se hace referencia a problemas matemáticos.

3. Habilidades socioemocionales:

- a. **Asertividad.** Capacidad para defender las propias opiniones y derechos de forma respetuosa con los demás y no destructiva. Por ejemplo, participar en debates.
- b. **Comunicar las propias emociones.** Esta categoría hace referencia a la habilidad para saber comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones. Se trata de saber comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones de manera adecuada. También conlleva la idea de ser capaz de transmitir estos sentimientos a partir del dialogo, expresión verbal o escrita, expresión corporal o musical.
- c. **Empatía.** Se entiende por empatía la capacidad para reconocer las emociones de los otros (compañeros o familiares). También es considerada como la capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Esta es una variable muy importante para las relaciones interpersonales.
- d. **Aceptación de las diferencias de los otros.** Capacidad para reconocer y aceptar las características diferenciales de los otros. Esta cualidad es esencial en la socialización del niño para asegurar el desarrollo de conductas de respeto y tolerancia, cualidades sustanciales en un entorno culturalmente y étnicamente plural.
- e. **Establecer vínculos.** Habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones interpersonales que implican actitudes de cooperación y solidaridad.
- f. **Comunicar apoyo y refuerzo.** Habilidad para saber comunicar apoyos y refuerzos a las personas de nuestro entorno. Es una cualidad básica para las habilidades sociales. Así como la aceptación las manifestaciones afectivas de los compañeros y otras personas del entorno cercano.
- g. **Interiorizar normas Sociales.** Comprensión de las normas de relación

interpersonal y ajuste del propio comportamiento a dichas normas. Esta habilidad está muy relacionada con la responsabilidad social.

CAPÍTULO 7. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

7.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVOS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de datos en la investigación educativa puede ajustarse total o parcialmente al concepto general de análisis -división en unidades, análisis de las relaciones entre las unidades y la relación de estas respecto al conjunto de los datos-. En algunas ocasiones los datos son expresados en números, que se consideran isomorfos con una realidad divisible en elementos y variables, y los procedimientos estadísticos a los que se suele recurrir en estos casos permiten la comprobación de leyes que establecen relaciones entre variables. En resumen el análisis de datos es definido como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante que ayude en la comprensión del problema que se investiga (Gil, 1994: 33).

En las investigaciones cualitativas, el análisis de datos también implica un proceso de varias etapas en las que la información es dividida en unidades, estas unidades son clasificadas en diferentes categorías, y posteriormente son enlazadas y relacionadas para conseguir un todo coherente (Goetz y Lecompte, 1988). Desde esta perspectiva:

"el análisis de datos es concebido, como un proceso que consiste en aislar las unidades fundamentales del conocimiento, cultural o dominios en que se organiza lo que los sujetos conocen, explorar la estructura interna de tales dominios y de éstas con el todo" (Spradley, 1979, 1980).

El término *análisis de contenido* es utilizado para referirse a los intentos de obtener significados de un conjunto de datos textuales, mediante procesos de reducción de los datos basados en la categorización y codificación. En la misma dirección Greene (1985) plantea que el análisis de contenido, es una estrategia de investigación diseñada para ser aplicada a informaciones existentes (artículos de prensa, publicidad, documentos

diversos, etc.) que utiliza como método la codificación de la información en categorías¹, las que pueden ser tratadas como variables cuantitativa, mediante el análisis de las frecuencias, tablas de contingencia, etc. Es decir, el análisis de contenido es entendido como un conjunto de actividades dirigidas a reducir los datos a unidades manejables y significativas para estructurar y presentar la información recogida y extraer conclusiones (Miles y Huberman, 1984b).

Otros autores consideran el análisis de contenido como un *procedimiento interpretativo* de la información (Gil, 1994: 66), por lo que, están en contra de la cuantificación de las categorías. Desde esta perspectiva la presentación de informes se realiza exponiendo la estructura del análisis y la interpretación que realiza el investigador con aportes de citas textuales (Ortí 1989). En esta línea interpretativa Gil (1994: 71) propone un proceso de análisis de la información más sistematizado; mientras que autores como Bers (1989) exigen un proceso de análisis de la información totalmente sistematizado, verificable y con una secuencia marcada con el fin de que otros investigadores puedan desarrollar el mismo proceso y obtener conclusiones similares, lo que permite contrastar opiniones, planteamientos, enfoques, etc. Autores como Krippendoff (1980), Bardin (1986), Behar (1991) y Gil (1994) han realizado intentos de sistematización del análisis de contenido. Por su parte, López-Aranguren (1993: 384) complementa este enfoque diciendo que actualmente el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como inferencial y utilizar técnicas de análisis cuantitativo y/o cualitativo, y que el análisis puede considerar tanto el contenido manifiesto de los mensajes como extenderse al contenido latente.

De lo anterior se evidencia que no existe acuerdo entre los diferentes teóricos del análisis de datos cualitativos, y este tipo de análisis presenta las mismas dificultades independientemente de las técnicas o procedimientos empleados en la recogida de la información. Esta situación ha llevado a que los investigadores utilicen el análisis de contenido sin acogerse a un modelo sistematizado. Sin embargo, al margen de las discrepancias, existen una serie de elementos comunes en los diferentes enfoques

¹ Las categorías organizan conceptualmente la información

teóricos, que deben ser considerados a la hora de realizar un análisis de contenido (Gil, 1994: 66):

- 1) Los datos cualitativos deben presentarse escritos al margen de la forma en que se haya recogido la información. Por eso suele decirse que los métodos de análisis operan sobre textos (transcripciones de entrevistas, diarios, notas de campo, documentos oficiales, etc.).
- 2) Las tareas de análisis -categorización-codificación- son circulares, o no secuenciales. Este proceso implica que los textos o datos se someten a múltiples lecturas y a varias categorizaciones (Ruiz Olabuénaga, 1989: 191).
- 3) Aun cuando, se especifiquen modelos que señalen las pautas y tareas a realizar, el análisis de contenido es un procedimiento abierto, flexible, y no está estandarizado. Por consiguiente, existe un margen de discrepancia dentro de un marco establecido.
- 4) Los procesos analíticos pueden realizarse desde una orientación inductiva o deductiva. En el caso de un análisis deductivo las categorías que orientan el análisis son definidas con anterioridad a la lectura de los datos recogidos, apoyándose en teorías, en los objetivos de la investigación o en los resultados obtenidos por otros estudios. La información recogida una vez agrupada en categorías, permite cuantificar, interpretar y buscar relaciones entre los elementos para identificar tendencias o modelos. Los procesos analíticos de carácter inductivo se inician en la recogida de datos y las categorías de análisis emergen de la información recogida con el propósito de llegar a formulaciones teóricas que expliquen las relaciones encontradas en los datos (Gil, 1994: 71).

El proceso general de análisis de contenido requiere de algunos pasos básicos tales como, la lectura, segmentación de la misma y el proceso de categorización-codificación. Consecuentemente es conveniente iniciar el análisis por la lectura o audición repetida

del material con el propósito de tener una percepción general de los datos antes de iniciar el agrupamiento. Esta lectura inicial es fundamental en el procedimiento inductivo, ya que, permite formarse una idea de todo el contenido de los datos e incluso pueden surgir algunas relaciones o vínculos que ayuden en el análisis (Bardin 1986: 72; Lederman, 1990)

Krueger (1991) y Lederman (1990) apuntan tres niveles de profundización en el análisis de datos: a) reducir fielmente los datos clasificándolos en categorías relevantes; b) hacer un resumen descriptivo de los datos; c) interpretar el significado de los datos. No obstante, Gil (1994: 70) apunta que no todas las investigaciones que utilizan el análisis de contenido llegan al mismo nivel de profundidad e interpretación de los datos.

La reducción de datos se realiza por medio de procedimientos denominados segmentación que implica una división y posterior codificación². Se trata de segmentar el texto en unidades temáticas, es decir, distinguir aquellos fragmentos que expresan una misma idea o que se refieren a un tema específico. Estos segmentos constituirán las categorías que recibirán un código. La extensión de las unidades o fragmentos está sujeta a la amplitud del texto, párrafo o frase en que se exprese la idea completa (Gil, 1994: 46-52). Según López-Aranguren (1993: 393) las unidades son los elementos de la información en los cuales se centra el análisis, para ello, es necesario distinguir entre unidades de muestreo, unidades de registro y unidades de contexto.

- a) Por unidades de muestreo se entiende a los grupos de información que representa a la (observación, documentos, etc.).

- b) La unidad de registro es el segmento de contenido base a codificar con miras a la categorización y al recuento de frecuencias. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variable y los criterios para distinguir una unidad registro dependerán del fenómeno a observar. Bardín (1986: 79-81) apunta algunas de las unidades de registro más utilizadas: la palabra, el tema, el personaje, el acontecimiento, el documento y el objeto o referente.

² La codificación se realiza atribuyendo un código a cada fragmento de información en base a las categorías establecidas.

- c) La unidad de contexto, permite codificar comprender y/o explicar la unidad de registro. También podríamos decir que la unidad de contexto corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño es superior a la unidad de registro (Bardín, 1986: 81).

El agrupamiento es una operación propia de los procesos de reducción de datos e implica clasificar todo lo relevante o relacionado de acuerdo a categorías de agrupación, estas categorías pueden estar predeterminadas o emerger de los propios datos. La categorización consiste en establecer los temas o materias que engloban la información contenida en los datos a partir de los conocimientos previos (deductivo), o de una lectura en profundidad del texto (inductivo).

La codificación implica asignar un signo a las categorías establecidas. Este proceso puede realizarse varias veces para conectar las categorías entre sí, formando meta categorías, asignar significados o descubrir las implicaciones de los datos. En el ámbito descriptivo se pretende identificar elementos comunes o diferenciadores, aspectos mencionados en la literatura sobre el tema estudiado que permitan configurar un esquema donde las categorías quedan agrupadas en torno a núcleos temáticos (Gil 1994: 77).

La codificación (categorización) puede realizarse manualmente o por medios informáticos. Desarrollar un análisis de contenido de la información textual conlleva una tarea difícil, puesto que se debe manejar una gran cantidad de datos, leer muchas veces el material a categorizar, fragmentar la información para recodificar las categorías, etc. La incorporación de instrumentos informáticos, tales como el Atlas, Nudis, o Aquad a la investigación educativa han facilitado en gran medida el proceso de reducción y ordenación de datos, tanto, desde una metodología cuantitativa, como cualitativa.

No obstante, a pesar de las posibilidades de estas técnicas informáticas, continua siendo preciso que el investigador desarrolle un esquema conceptual de categorías para analizar los datos, puesto que lo que facilitan los programas es la ordenación de los datos.

Para que la codificación sea correcta, el proceso debe cumplir cuatro condiciones básicas: precisión, fiabilidad, consistencia y validez. Realizar la codificación mecánicamente asegura la fiabilidad por el hecho de que el investigador aplica las instrucciones con el mismo criterio, eliminando las circunstancias personales que distorsionan la aplicación. La validez se acepta cuando dos o más personas coinciden en otorgar el mismo significado a la codificación. La consistencia indica la permanencia con que una categorización se aplica a través de todo el análisis. Y por último la precisión corresponde a la amplitud o a la estrechez de la categoría, o sea, se refiere a la subdivisión de las categorías, por ejemplo, si/no. En la medida en que se aumenta la subdivisión la precisión es mayor, en cambio la fiabilidad y validez pueden peligrar.

Holsti (1969) señala que el *propósito de toda investigación es producir inferencias válidas* a partir de la información recogida. En esta línea, Bardin (1986: 106) considera que el análisis de contenido es un buen instrumento para investigar las causas (variables inferidas) a partir de los efectos (indicadores localizados en el texto). Estas inferencias pueden realizarse sobre:

- 1) El emisor, cuya producción nos informarán sobre el mismo.
- 2) El receptor, ya que normalmente el mensaje pretende adaptarse al receptor y, por tanto, señala sus características.
- 3) El mensaje, dado que el significante (vocabulario, jerga, etc.) suele revelar muchos aspectos de quien lo utiliza, y los significados (contenido del mensaje) pueden estar ligados a significados latentes (valores, ideas, etc.).
- 4) El medio, ya que el contexto puede cambiar los mensajes. Si el soporte del mensaje es un diario o una entrevista televisiva, la inferencia se realiza de los datos a su contexto.

7.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

7.2.1. DOCUMENTOS

El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar todo tipo de documentos; oficiales y personales (Del Rincón y otros, 1995: 341-342). Se entiende por documentos oficiales, currículos, registros, informes gubernamentales, manuales escolares, archivos estadísticos, etc. (Woods, 1986: 105).

La utilidad del análisis documental en el marco de cualquier investigación contempla una serie de ventajas e inconvenientes que se influyen mutuamente.

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las observaciones extraídas de los documentos suelen tener más credibilidad que las obtenidas a través de la observación y la entrevista. ➤ Los documentos son más fáciles de manejar. ➤ Los documentos no son reactivos. ➤ Los documentos son baratos. ➤ Los registros suponen un ahorro de dinero en comparación a la obtención de la información desde otras fuentes. ➤ Proporciona información de difícil acceso por otras vías. ➤ Posibilita la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ofrecen una verdad limitada y próxima a lo particular. ➤ Dependen de la memoria de la persona que realiza la categorización. ➤ Puede ser que no contengan la información con detalle. ➤ Los hechos recogidos nunca aparecen en estado puros, siempre pasan por el cedazo de quien los ha recogido.

Adaptado de Sabariego, M.(2001: 357)

7.2.2. ENTREVISTA

A) CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA

La entrevista es un proceso de interacción bidireccional que posibilita extraer información de las experiencias pasadas y la conducta futura del individuo. Las percepciones, las actitudes y las opiniones que no puedan inferirse por medio de las observaciones, son factibles de obtener por medio de las entrevistas (Festinger y otros, 1972: 314).

Moreno (1991: 191) afirma que la entrevista presenta muchos problemas difíciles de resolver, y una de las principales dificultades es el flujo de influencias recíprocas entre dos personas. De hecho estas influencia en muchas ocasiones son determinantes en la disposición de la persona entrevistada a colaborar, para revelar la información que posee y no desfigurar los datos. También, puede ocurrir que el entrevistado no los recuerde en ese momento los hechos de mayor importancia (Bingham y Moore, 1973: 88).

Existen diferentes modalidades de entrevistas en función de como se estructura, se administra, etc.

• Según el grado de estructuración	Estructurada Semi-estructurada No estructurada
• Según el grado de directividad	Dirigida No dirigida
• Según el número de participantes	Individual Grupal
• Según la finalidad	De diagnóstico De selección De investigación

Clasificación realizada por Sandín, (1997: 250)

El grado de estructuración de la entrevista puede atenerse a diversos criterios. Haynes (1978) apunta que la estructuración puede referirse a los temas, al contenido de los mismos o a las conductas que forman parte de la dinámica de la interacción. En la misma dirección, Schmidt y Kessler (1976) distinguen entre la estructuración de las preguntas, de la secuencia, administración de las preguntas, de la estructuración del registro e interpretación de la información. En tal caso, el grado máximo de estructuración se consigue si estas condiciones son predeterminadas. En cambio se habla de entrevista no estructurada, cuando el entrevistador carece de esquemas limitándose a seguir la exposición del entrevistado (Moreno, 1991: 192). Entre ambos extremos se encuentra la amplia gama de las llamadas entrevistas semi-estructuradas o semi-tipificadas. Algunos autores hablan de entrevista semi-estructurada cuando se trabaja con un listado de preguntas abiertas y con una secuencia prefijada, mientras que otros consideran que la entrevista es semi-estructurada cuando se apoya en esquemas o pautas de entrevistas, pero no está prefijado el texto ni la secuencia de las preguntas (Moreno, 1991: 193). Esta semi-estructura deja la libertad de incorporar algunas cuestiones que no estaban consideradas en el esquema previo y otras que surgen del contexto inmediato (Patton, 1987).

La estructuración absoluta renuncia a la flexibilidad, que es una de las características fundamentales de la entrevista. En este sentido Moreno (1991: 202) considera que lo más recomendable para las entrevistas es un formato semi-estructurado para las preguntas, y para el registro la tabulación e interpretación de los datos con la mayor estructura y rigidez posible.

B) CONSIDERACIONES PARA LA APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA

La calidad o fiabilidad de la entrevista está supeditada a los propósitos de la misma, a las aplicaciones que se dan a los datos obtenidos, a los aspectos característicos de la personalidad de los participantes y a los métodos empleados. Por lo que se refiere a los puntos débiles de las entrevistas, es decir, los focos de error, deben localizarse inmediatamente, anulándolos a ser posible. En cuanto al entrevistador, éste debe reconocer y dominar sus propias inclinaciones o tendencias y a la vez percibir y mediatizar las inclinaciones de la persona entrevistada. El comportamiento sincero por parte del entrevistador ayuda a generar un clima de confianza y mayor grado de sinceridad en las respuestas del entrevistado (Bingham y Moore, 1973: 50-51).

Autores como Cannell y Kahn (1968, 1978) sugieren considerar algunas premisas básicas para obtener una información de calidad a través de las entrevistas:

- 1) La accesibilidad que tiene el entrevistado a la información requerida.
- 2) El entrevistador tiene la responsabilidad de comunicar al entrevistado el papel que desempeña, e instruirle sobre las formas de transmitir la información solicitada.
- 3) Por último, es fundamental que el entrevistador mantenga la motivación en el entrevistado. El nivel motivacional del entrevistado se debate entre diferentes disposiciones (Festinger (1972: 317), por una parte el sujeto entrevistado intenta agradar al entrevistador, motivado por el prestigio personal o institucional de éste, al mismo tiempo puede motivarle la importancia que tiene para el investigador la información que él aporta al estudio, o la motivación puede deberse a la relación que establece el entrevistado entre los objetivos de la investigación y sus objetivos personales o profesionales (necesidad de contacto, apoyo, etc.).

La función del entrevistador es indispensable para preservar la fiabilidad de los datos. Puesto que la entrevista tiende a tomar diversas orientaciones en función de los

componentes personales y situacionales de cada entrevistado (Nahoum, 1961: 36). No obstante, Festinger (1972: 315) señala que *"el entrevistador no puede aplicar sin variaciones un conjunto particular de técnicas pues se enfrenta con una situación variable"*. Por tanto, habrá algunos aspectos que el entrevistador no podrá controlar. La fiabilidad de los datos dependerá en gran parte de la capacidad del entrevistador para comprender las influencias de estos aspectos, y de los mecanismos de control que el entrevistador gestione durante la administración del instrumento.

En esta dirección, uno de los elementos a tener en cuenta, es la repercusión del condicionamiento verbal, que será mayor o menor según el estilo de la entrevista. Cuando más inactivo es el entrevistador y más ambigua el área sobre la cual se interroga, el entrevistado tenderá a orientarse en las claves sutiles que ofrece el condicionamiento verbal. En cambio, mientras más activo, interactuante y explícito es el entrevistador su influencia sobre las respuestas se sitúa en las instrucciones o en el modelado. Es decir, la intención no directiva del entrevistador generalmente logra el efecto contrario (Moreno, 1991: 195). Sin embargo, Nahoum (1961: 36) postula que:

"si los entrevistados poseen criterios de juicio que constituyan marcos estables de referencias, se obtiene una misma respuesta, cualquiera sea la manera de formular la pregunta. En cambio si los entrevistados carecen de criterios de juicios fiables y de marcos de referencia estables, se tornan muy sensibles a las implicaciones de la formulación de las preguntas, y para responder utilizan como punto de referencia las afirmaciones y los símbolos que contienen las preguntas para fijar su propio pensamiento".

Con la intención de preservar la validez de los datos de las entrevistas, Moreno (1991: 202) describe algunas premisas básicas a considerar:

- a) Dar instrucciones y aclaraciones que sitúen al entrevistado en los diversos temas.
- b) Utilizar un lenguaje comprensible.

- c) Emplear preferentemente preguntas que se refieran a acontecimientos determinados.
- d) Neutralizar las tendencias de respuestas, preguntado lo mismo mediante formulaciones opuestas.
- e) Aseverar la confiabilidad de la información y el secreto profesional.
- f) Contrastar la información a través de otras fuentes.
- g) Evitar hacer sugerencias, etc.

Las consideraciones propuestas para proteger la fiabilidad están relacionadas con la capacidad del entrevistador para estimular las bases motivacionales de las respuestas, relacionadas con intereses personales y profesionales. También es conveniente utilizar preguntas estructuradas en escalas o racimos más que preguntas aisladas. En cuanto al contenido de las preguntas, este debe hacer referencia a acontecimientos objetivos o indicadores observables de la conducta. Asimismo se debe dar al entrevistado la posibilidad de contrastar si las respuestas expresadas fueron adecuadas.

De la misma manera que hay que cultivar actitudes y disposiciones, también es preciso empátizar con el entrevistado, lo cual significa hablar su lenguaje, valorar sus argumentos, etc. Esta actitud empática puede manifestarse de muchas maneras, con gestos oportunos de asentimiento, sonrisas, expresiones físicas, no enfadarse y no hacer juicios morales o dar consejos (Woods, 1986: 92). Esta situación implica que el entrevistador debe poseer un nivel aceptable de conocimiento y comprensión del mundo social del entrevistado antes de la entrevista (Porter, 1984).

La elaboración y aplicación de la entrevista requiere de algunos principios generales y condiciones básicas que son aplicables a todo tipo de entrevistas, aunque para alcanzar los objetivos particulares estas condiciones deben adaptarse a la propia realidad del investigador (Bingham y Moore, 1973: 90-92):

- a) Concertar la entrevista por anticipado.
- b) Al programar la entrevista hay que ponerse en el lugar del entrevistado y ajustarse a este sistema durante toda la entrevista.

- c) Para tener éxito en una entrevista es importante poseer habilidades empáticas en proporción razonable.
- d) Controlar y apartar los prejuicios o las ideas preconcebidas acerca de las personas.
- e) El entrevistador tiene la responsabilidad de crear una relación y una atmósfera de confianza mutua, para lo cual es preciso ayudar al entrevistado a sentirse orgulloso de sus convicciones, evento que se facilita con el establecimiento de relaciones en un plano de igualdad, escucha atenta y conservando la actitud del discípulo.

Esta programación es fundamental para asegurar la motivación de los entrevistados y obtener así un mayor compromiso de éstos frente a sus respuestas. La concertación de la entrevista por anticipado, debe incluir la posibilidad de que los entrevistados elijan el momento y lugar para su realización, no tanto por comodidad y disponibilidad, sino más bien por la sensación de control y confianza que estas consideraciones provocan en los entrevistados; así como, garantizar la privacidad y confidencialidad de los datos (Woods, 1986: 85; Moreno, 1991: 202).

Por otra parte, con el propósito de reducir la incertidumbre del entrevistado, la entrevista debe introducirse con una presentación breve pero completa, que considere tanto los aspectos relacionados con el entrevistador (referencias personales e institucionales), el entrevistado y la situación, como con el proceso que se desarrollará y los objetivos a alcanzar con la investigación (Moreno, 1991: 205).

El tiempo de administración de la entrevista, varía en función del tipo de entrevista y el propósito de la misma, pudiendo fluctuar entre 50 minutos y dos horas cuando se trata de una sola entrevista. Sé debe tener en cuenta que una entrevista superficial y precipitada agobia al entrevistado y la información obtenida en tales situaciones suele ser distorsionada. Es por ello, que la estimación del tiempo debe incluir los momentos oportunos para que la persona entrevistada pueda calcular sus respuestas. En ocasiones se formulan preguntas cuya respuesta requiere de un "si" o un "no". En tal caso, se debe alentar la aclaración de la respuesta. Asimismo, el investigador debe esforzarse en

formular preguntas que sean comprendidas con facilidad, puesto que a veces se recibe información errónea o inexacta porque las preguntas no son interpretadas adecuadamente (Bingham y Moore, 1973: 93-103). La planificación del tiempo de la entrevista debe reservar un momento hacia el final de la misma para ultimar el registro y anotar observaciones complementarias (Moreno, 1991: 205).

La grabación de la entrevista asegura la fiabilidad de las palabras y el lenguaje, libera al entrevistador de la difícil tarea de retener y apuntar toda la información, lo que permite que el investigador se concentre en aspectos tales como la interacción personal, en registrar sus impresiones sobre la disposición del entrevistado, en ayudar al entrevistado a aclarar sus respuestas haciéndole resúmenes de lo que este expresa o en discriminar si debe insistir o no en una pregunta determinada, etc. Woods (1986: 96). Por esta razón, Bingham y Moore (1973: 36) defienden la grabación de la entrevista como un mecanismo que provee de datos objetivos a la investigación, puesto que en muchas ocasiones el material más importante para el estudio es lo que los entrevistados expresan en su totalidad, y no las aproximaciones de lo que el entrevistador recuerda o alcanzó a apuntar (Woods, 1986: 57, 85).

En síntesis, las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunto con otros métodos, especialmente con la observación. Las entrevistas son el único método que permite determinar las experiencias pasadas y las conductas futuras de las personas (Woods, 1986: 104; Festinger, 1972: 314). Finalmente, es necesario apuntar que todas las precauciones y reglas de estandarización a considerar tienen un valor general, puesto que si estas son llevadas al extremo, transforman la entrevista en un test (Festinger, 1972: 315).

7.2.3. OBSERVACIÓN

A) CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA OBSERVACIÓN

La observación establece una comunicación deliberada entre la persona que investiga y los sujetos objeto del estudio a través del contacto directo en contextos y situaciones específicas. Los métodos de observación son utilizados habitualmente por la investigación cualitativa para obtener información en el campo de las relaciones humanas; como medios complementarios para realizar una interpretación más profunda de la realidad observada. Según Pascal y Jenkins (1961), el propósito de la observación es describir y precisar con exactitud determinados elementos de conducta que poseen cierto valor predictivo y heurístico.

La observación se convierte en técnica científica en la medida que: a) sirve a un objetivo de investigación previamente formulado; b) es planificada sistemáticamente; c) es controlada y relacionada con propuestas más generales en lugar de ser presentada como una serie de curiosidades; d) está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad (Selltiz y otros, 1965: 229). La precisión de la observación sistematizada es determinada en la medida en que conserve cierta flexibilidad y se adapte a las situaciones específicas del estudio (Anguera, 1992: 44).

El método de observación es el más flexible y natural de los métodos científicos, pero también el menos potente debido a la gran cantidad de influencias implicadas. Los sesgos de la observación mencionados en la literatura especializada hacen referencia principalmente al sesgo de reactividad y de expectancia. El sesgo de reactividad se refiere a las interferencias que produce el observador en las personas observadas, provocando que éstos modifiquen su conducta, lo que ocasiona una alteración en la naturalidad de la situación. Los efectos reactivos pueden estudiarse desde la perspectiva de estabilidad a través del tiempo o por comparación de los efectos de varios niveles de

"intrusividad" en el procedimiento de observación (Anguera, 1983: 52). No obstante, Anguera apunta que:

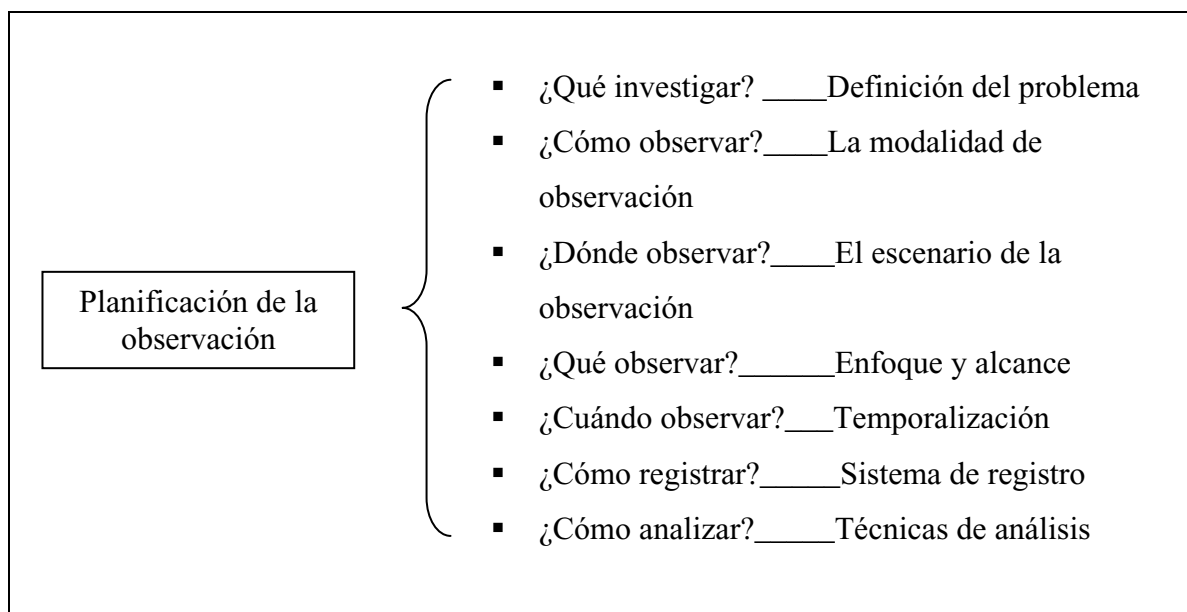
"Cuando las personas se sienten observadas pueden tratar deliberadamente de crear una determinada impresión, pero, aún en este caso, es probablemente más difícil para ellos alterar lo que hacen o dicen en una situación determinada que comportarse con normalidad".

Aún así, es recomendable que la modificación de la conducta de los sujetos sea considerada en la investigación (Anguera, 1992: 26).

El efecto de expectancia presentado por el observador, es debido principalmente a supuestos sobre las reacciones conductuales de las personas observadas, ya sea por un conocimiento cabal del fenómeno o por el deseo de obtener determinados resultados. Estas expectativas que genera el observador, es un fenómeno complejo influenciado por múltiples factores: características personales, nivel de motivación, impresiones subjetivas, comprensión de los efectos de un tratamiento y aparición de los primeros resultados, etc. (Anguera, 1993: 64)

B) PLANIFICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

La planificación de la observación se realiza entorno a una serie de preguntas:



Esquema propuesto por Del Rincón y otros (1995: 269)

Estas fases coinciden con la investigación científica en general, puesto que se trata de un proceso o secuencia de actividades encaminadas a ampliar el ámbito del conocimiento de un fenómeno (Arnau, 1978).

¿Qué investigar? Una vez definido el problema y las condiciones, se establecen las categorías a observar; categorías que en un comienzo pueden ser muchas, pero a medida que se profundiza en su contenido y se proyectan sus posibilidades en la observación natural, normalmente suelen reducirse o aumentar combinándolas o reformulándolas.

¿Cómo observar? La elección de un sistema de observación *participante* o *no participante* va a depender del tipo de proyecto, del carácter y la disposición personal del investigador. Sin embargo, en alguna medida siempre se es participante, ya que la sola presencia del investigador en un aula influye en la situación que se observa (Hargreaves, 1967). Por tanto, dado que es inevitable no ejercer cierta influencia sobre la persona observada, este sesgo debe ser controlado y para ello es necesario fundirse con el escenario y trastornar lo menos posible la situación observada. Con respecto a la observación no participante Woods (1986: 52) plantea que ésta es básicamente una precaución para observadores que rápidamente sienten simpatía hacia la persona observada y matizan su juicio, y como la observación es la nexa entre percepción e

interpretación, es necesario contar con normas objetivas que sirvan para corregir las desviaciones del observador -sus inclinaciones y prejuicios, su percepción selectiva, la vaguedad de sus sentidos, la tendencia a codificar según la teoría a la que se adscribe, etc., (Anguera, 1992: 28-32).

¿Dónde observar? En esta fase es necesario definir las condiciones o características que deben reunir las sesiones de observación en función del tipo de observación y las condiciones del escenario, es decir, determinar el tipo de datos a recoger, el uso de pruebas auxiliares -observación en equipo, establecimientos de categorías, registro magnetofónico, filmación, etc.- para asegurar una información objetiva, que además de cumplir con la condición de fiabilidad, permita obtener datos simultáneos de elementos significativos de la conducta (Anguera, 1992: 23).

¿Qué observar? Esta pregunta hace referencia al enfoque y alcance de la observación. Establecidas las condiciones para realizar la observación, es necesario delimitar el tipo de unidad de acuerdo a la naturaleza de la conducta. Las unidades de observación mencionadas en la literatura específica se pueden resumir en cuatro:

- 1) *Registro como un todo*, se relatan los aspectos generales de una conducta o evento.
- 2) *Intervalos temporales*, suponen una división del tiempo en unidades iguales, permitiendo conocer la ocurrencia de conductas dentro del contexto temporal en que se producen, lo que permitirá realizar el análisis del desarrollo evolutivo, distinción de fases, comparar las distribuciones de tiempo de otras conductas o entre distintos sujetos, etc.
- 3) *Unidades de principio a fin con significado psicológico*, esta proposición hace referencia a las observaciones previstas con el fin de observar una conducta específica y dentro de una situación determinada.
- 4) *Unidades de principio a fin con significado psicológico y en relación con el contexto*, son similares a las anteriores, además, se estudia la influencia del entorno en los diferentes patrones de conductas (Anguera, 1983: 21)

¿Cómo registrar? El sistema de registro de las situaciones o conductas a observar deben ir en relación directa con los contenidos de las hipótesis para luego hacer el muestreo y seleccionar los datos claramente definidos (Anguera, 1993: 21-25). Como elementos de muestreo se pueden utilizar las unidades de tiempo o pequeños segmentos de conducta.

Según lo señalado por Anguera (1983: 72), el papel más importante en la planificación de un estudio observacional es delimitar las muestras de conducta observables. Debido a la gran cantidad de variables -manifiestas o latentes- que intervienen, y dada la imposibilidad de controlarlas internamente, se utilizan diversos procedimientos para fijar los criterios y detalles del muestreo. El tipo de muestreo posible cuando se trata de observar la conducta es diverso. En la misma línea Festinger (1972: 275) señala que se puede elegirse absolutamente cualquier hecho de la conducta, siempre y cuando se la pueda predecir. Pero si consideramos que la muestra de una conducta debe ser representativa de la conducta general del individuo, el muestreo debería considerar las siguientes etapas:

- a) Realizar un análisis conceptual a los criterios de elección de la muestra a observar y ajustar estos criterios al objetivo propuesto.
- b) A partir de los criterios establecidos, planificar todos los procedimientos que faciliten la obtención de las muestras, y si fuera necesario ponerlos a prueba.
- c) Es recomendable utilizar procedimientos complementarios, de forma simultánea o sucesiva.
- d) Elegir los procedimientos más eficaces equilibrando costo y eficacia.
- e) A medida que se avanza en la obtención de los datos se puede ir modificando sincrónicamente el procedimiento de muestreo desde el más simple al más complejo.
- f) En cualquiera de los casos, la técnica de muestreo se debe adecuar al nivel de la categorización-codificación y de inferencia, así como, a procedimientos de registros posibles y al posterior análisis de datos.
- g) En situaciones de ambigüedad respecto a considera como base el tiempo o el evento, se recomienda alternarlos entre sí, ya sea de forma indefinida, o bien

optando por uno de ellos una vez que se haya demostrado su mayor conveniencia (Anguera, 1983: 73)

¿Cómo analizar? El análisis e interpretación de los datos observacionales, implica la comprobación de las hipótesis formuladas para el estudio, rechazarlas o aceptarlas independientemente del tipo de metodología -cuantitativa o cualitativa-. Así el siguiente paso consiste en extraer las conclusiones del estudio. La interrogante cómo analizar actúa como guía para definir las técnicas de análisis de datos (Anguera, 1992: 25).

En las concepciones actuales los datos procedentes de las observaciones pueden ser cuantificados. Así, Woods (1986: 65) señala que el enfoque ideográfico y el nomotético no son excluyentes, ya que se puede tener una excelente descripción y al mismo tiempo la posibilidad de generalizar, apoyándose en la frecuencia y la distribución.

Las notas de campo pueden constituir un apoyo a la observación. Estas son fundamentalmente apuntes realizados durante la sesión de observación o inmediatamente después, con el fin de tener otro soporte para entender las observaciones, ampliando los aspectos observados. Sin embargo, tomar notas en el mismo escenario de la observación puede ser mal interpretado por los participantes, pudiendo sentirse espiados o evaluados. Por ello a veces es conveniente apoyarse sólo en la memoria. La forma de hacer las notas es una cuestión de comodidad personal (Woods, 1986: 61).

C) CRITERIOS DE VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

La validez y fiabilidad de los instrumentos de obtención de información es un elemento centros en la toma de decisiones para optar por unos u otros. Por ello en las próximas líneas acotaremos estos conceptos.

En primer lugar se debe discriminar entre validez interna y validez externa. *La validez externa* o generalización consiste en saber si los resultados obtenidos por medio de determinadas observaciones pueden ser aplicables a otras realidades. Al respecto, algunos autores consideran que la observación tiene una función puramente descriptiva de situaciones particulares, pero que no está respaldada por supuestos estadísticos. No obstante, también hay autores que consideran la observación como nomotética, es decir, generalizadora, comparativa y teórica (Woods, 1986: 65)

Con respecto a la *validez interna* de las observaciones, Woods (1986: 67) postula que *"Esta se refiere a la autenticidad del descubrimiento como producto genuino libre de la influencia de nuestra presencia o de nuestros instrumentos"*. Resguardar esta validez implica tener presente algunas consideraciones -naturaleza del estudio, características de la muestra, circunstancias personales, etc.- tanto para la exploración como para el control de los datos y posteriores resultados. Por su parte, Festinger (1972: 311) considera que la validez interna se consigue cuando la medición -instrumentos y procedimientos, etc.- está significativamente relacionada con los objetivos de la investigación, es decir, cuando estos miden lo que ha pretendido medir. No obstante, Anguera (1992: 81) considera que el componente "medición" no aparece como relevante en la observación, debido a que habitualmente las categorías no requieren de un elevado nivel de inferencia.

La fiabilidad es definida por el grado de consistencia en que repetidas observaciones del mismo fenómeno nos proporcionan una información semejante (Moreno, 1991: 179). En este sentido, Anguera (1992: 81) apunta que *"Existe una regla muy conocida que nos dice que a menos categorías, definiciones más precisas, y a menos inferencia al realizar las clasificaciones, mayor será la fiabilidad de los datos"*.

Desde esta perspectiva la fiabilidad también puede ser valorada a partir del grado de acuerdo entre observadores. Cuando dos observadores-codificadores han clasificado un número determinado de unidades de material cualitativo en una serie de categorías, es posible calcular la proporción de ítems en los cuales ambos codificadores coinciden (Anguera, 1992: 84).

CAPÍTULO 8. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE

8.1. INTRODUCCIÓN

Como señalan Barron y García Carrasco “la formación pedagógica más habitual y tradicional, así como la valoración coloquial dominante de la educación ha recaído fundamentalmente sobre aspectos intelectuales de la actividad mental” (Barrón y García Carrasco, 2001). Sin embargo, a partir de la popularización de la inteligencia emocional desde el ámbito educativo se ha venido reclamando la necesidad de integrar la educación emocional en el currículum. En España incluso antes de que Goleman promocionara el término inteligencia emocional se habían realizado propuestas para integrar la educación socioafectiva en el currículum (López, 1992; Borrego, 1992; Jiménez, 1992). 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, cuando se observan dificultades en la implantación de los establecidos, por tanto, 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. Sin embargo, no tenemos un diagnóstico preciso de cual es la inclusión real de los contenidos de la educación emocional en el currículum. Este diagnóstico nos permitiría por un lado poner de relieve dichos aspectos con estrategias formativas y por otro analizar los déficits para proponer la introducción de aquellos aspectos deficitarios. Por esto el propósito del presente estudio es analizar la inclusión de la educación emocional en el diseño curricular base propuesto por el Ministerio de Educación y la adaptación que la Generalitat de Cataluña ha hecho de dicho diseño. El diseño curricular base es el primer nivel de concreción curricular. Este fue elaborado por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y adaptado en aquellas Comunidades Autónomas que dentro del territorio español tienen competencias en educación como es el caso de Cataluña.

8.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En este marco, nuestro estudio se centra en analizar los currículums establecidos en el primer nivel de concreción, es decir, en los dos diseños curriculares base con el propósito de:

- Analizar la presencia o ausencia de los contenidos de educación emocional en el diseño curricular base.
- Comparar la inclusión de contenidos de educación emocional en los diseños curriculares base del MEC y en la adaptación realizada por la Generalitat de Cataluña.
- A pesar de que el objeto de estudio de ésta tesis es la inclusión de la educación emocional en la etapa de primaria se ha extendido el análisis del currículo a las dos etapas educativas adyacentes. Con la finalidad de considerar mejor la coherencia del tratamiento de las emociones en la dimensión temporal. Esta inquietud nos ha llevado a considerar también como objetivo:
- Comparar las diferencias entre etapas educativas en los contenidos de educación emocional para evaluar su adecuación a la cronología del desarrollo emocional.

Las hipótesis que hemos planteado para este estudio son, como ya indicábamos anteriormente:

1. El diseño curricular base no incluye íntegramente la educación emocional

1.1. Los contenidos de la educación emocional se encuentran dispersos en las diferentes áreas temáticas

1.2. Los contenidos de la educación emocional están insuficientemente desarrollados¹ en el diseño curricular base.

2. Hay discrepancia entre los contenidos de educación emocional propuestos por el primer nivel de concreción y la práctica educativa.

3. Los contenidos de la educación emocional del DCB para la educación primaria difieren de los contenidos de la Educación Infantil y Secundaria Obligatoria.

4. La práctica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo centro, y del contexto socioeconómico.

¹ Entendemos por insuficientemente desarrollados que no cubren todos los contenidos de la educación emocional establecidos desde la teoría.

8.3. METODOLOGÍA

Para analizar la inclusión de la educación emocional en el Diseño Curricular Base se realizó un análisis de contenido de tipo categorial, siguiendo fundamentalmente los planteamientos de Krippendoff 1980; Bardin 1986; Behar 1991; Gil 1994; Ruiz Olabuénaga (1996), a partir de los documentos oficiales: Reales decretos 1333/1991, 1344/1991, 1345/1991, Resoluciones 25-05-1994, 17-01-1995, 7-02-1996; y órdenes del 03-11-1993 y del 20-02-1992. Se revisó un total de 65 asignaturas (34 del diseño curricular base del MEC y 31 del diseño curricular base propuesto por la Generalitat de Catalunya) y se categorizaron sus objetivos generales y finales, así como los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.

En una primera fase se analizó los Diseños Curriculares desde una perspectiva categorial-deductiva. En este enfoque las categorías de análisis se definen a priori y se les asigna un sistema de códigos.

Con objeto de resguardar la fiabilidad en el análisis se han acotado las categorías de análisis, haciendo una definición operativa de las mismas, que especifiquen los aspectos del contenido curricular que deben entenderse como criterio de pertenencia o no, a una determinada categoría (Cartwright, 1978). Con ello se ha restringido la asignación de los objetivos y contenidos a determinadas categorías, en función del contenido manifiesto, y en relación directa con el ámbito personal e interpersonal a los que tanto objetivos como contenidos hagan referencia, evitando hacer deducciones anticipadas e inadecuadas.

Las categorías consideradas para el análisis deductivo, como ya se expusieron en el diseño experimental general, y sus códigos fueron:

Dimensión: conocimiento de sí mismo.

Códigos	Categorías de análisis
AA	<p>a. Auto-aceptación. Esta categoría engloba la formación de la identidad y aceptación de uno mismo, lo que implica aceptar tanto los aspectos positivos como negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones. Esta categoría está muy vinculada con la autoestima (valoración positiva de uno mismo, sentimiento de seguridad y confianza) y la autoconsideración (como capacidad de respeto hacia uno mismo). Es una variable en la que inciden de forma muy importante el medio familiar y escolar por ser un ámbito donde el niño establece relaciones interpersonales con los iguales y se socializa. Operacionalmente la podemos encontrar como: la consolidación de una imagen positiva de sí mismo. Esta categoría también se vincula con la autoestima e implica la habilidad para darse cuenta del potencial de las propias capacidades.</p>
AP	<p>b. Autoeficacia percibida, entendida como la valoración y confianza en las propias capacidades para realizar una tarea o solucionar un problema. Esta categoría está muy vinculada con las prácticas educativas puesto que la percepción de logro en las tareas escolares y la continua retroalimentación (feedback) del profesorado constituyen elementos claves para la conformación de la autoeficacia. En términos operacionales la entendemos como, la adquisición de progreso, de seguridad personal en la realización de una tarea. Esta habilidad también se refleja en un criterio objetivo para valorar la propia actividad.</p>

CPE	c. Conocimiento de las propias emociones , habilidad para reconocer y comprender las propias emociones y sentimientos, así como percibir las causas de estos sentimientos y evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y la objetividad de los hechos.
Dimensión: Control sobre sí mismo o autodeterminación	
AC	d. Autorregulación o autocontrol: Esta categoría considera la capacidad para resistir o retardar los impulsos, así como para dirigir y controlar las propias emociones.
AM	e. Automotivación. Esta categoría se relaciona con la capacidad para motivarse o interesarse a sí mismo. Además, contempla la capacidad para perseverar en las tareas o proyectos (mantener el interés y la curiosidad), generarse emociones positivas de felicidad y optimismo, sentirse satisfecho con la propia vida y disfrutar de uno mismo y de los otros. <i>* En el análisis del currículo descartamos el concepto de “predisposición” porque la predisposición puede ser producida por un hábito y no necesariamente implica la capacidad para generar una motivación en un mismo.</i>
AR	f. Autorecompensa , es entendida como la capacidad para auto-incentivarse y demorar los refuerzos. Esta capacidad está muy relacionada también con la perseverancia en las tareas, ya sean, tareas escolares o proyectos personales, así como sentirse satisfecho con la propia vida.
RP	g. Resolución de problemas. Esta categoría alude a la capacidad para identificar y definir problemas que afectan a la vida

	<p>emocional de la persona, así como generar soluciones, tomar decisiones e implementarlas. Esta capacidad se relaciona con el deseo de conseguir lo mejor para uno mismo y con la confrontación de los problemas más que con la evitación. Para los efectos de esta investigación. Entendemos el constructo resolución de problemas, fundamentalmente, como la habilidad para analizar situaciones de la vida cotidiana y tomar decisiones. En ningún caso se hace referencia a problemas matemáticos.</p>
<p>Dimensión: habilidades sociales</p>	
A	<p>h. Asertividad, capacidad para defender las propias opiniones y derechos de forma respetuosa con los demás y no destructiva. Por ejemplo, participar en debates.</p>
CMPE	<p>i. Comunicar las propias emociones, hace referencia a la habilidad para saber comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones. Habilidad para saber comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones de manera adecuada. También conlleva la idea de ser capaz de transmitir estos sentimientos a partir del dialogo, expresión verbal o escrita, expresión corporal o musical.</p>
E	<p>j. La empatía es entendida como la capacidad para reconocer las emociones de los otros (compañeros o familiares). También es considerada como la capacidad para ponerse en el lugar de los demás. Esta es una variable muy importante para las relaciones interpersonales. Esta habilidad se ha circunscrito solamente al ámbito personal, descartando aquellas directrices</p>

	que hagan referencia a otras culturas o sociedades, si no se relaciona directamente con la relación interpersonal.
ADO	<p>k. Aceptación de las diferencias de los otros, entendida como capacidad para reconocer y aceptar las características diferenciales de los otros. Esta cualidad es esencial en la socialización del niño para asegurar el desarrollo de conductas de respeto y tolerancia, cualidades sustanciales en un entorno culturalmente y étnicamente plural. Ejecutivamente conlleva el respeto a las características; físicas, lingüísticas, culturales, etc.</p>
EV	<p>1. Establecer vínculos. Habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones interpersonales que implican actitudes de cooperación y solidaridad. Operacionalmente se considera la participación en trabajos grupales, colaboraciones y cooperaciones prosociales o proyectos colectivos.</p>
CR	<p>m. Comunicar apoyo y refuerzo, entendida como la habilidad para saber comunicar apoyos y refuerzos a las personas de nuestro entorno. Es una cualidad básica para las habilidades sociales. Así como la aceptación las manifestaciones afectivas de los compañeros y otras personas del entorno cercano.</p>
INS	<p>n. Interiorizar normas Sociales. Comprensión de las normas de relación interpersonal y ajuste del propio comportamiento a dichas normas. Esta habilidad está muy relacionada a la responsabilidad social.</p>

Dos experimentadores independientes anotaron en una plantilla todos aquellos objetivos que se relacionaban de forma explícitas, parcial o totalmente, con los contenidos de la educación emocional según las categorías establecidas y se le designaban los códigos correspondientes (ver anexo 3). Posteriormente se comprobó la concordancia de las asignaciones y se discutieron aquellos elementos en los que no había coincidencia. Se contabilizó el número de objetivos de educación emocional respecto al total. Se contabilizó el número de objetivos de educación emocional respecto al total de objetivos en cada área temática, es decir, el porcentaje de objetivos relacionados con la educación emocional respecto al total de objetivos propuestos. Con ello se pudo eliminar una fuente no deseada de variabilidad puesto que la cantidad total de objetivos varía tanto entre etapas educativas como entre áreas.

Los datos obtenidos de esta categorización se analizaron de forma cuantitativa con el paquete estadístico SPSS. Para ello se realizaron pruebas t-test intra e intergrupo.

Con los objetivos seleccionados en el primer análisis se realizó un segundo análisis cualitativo de contenidos con la ayuda del programa Nudis para contrastar si estos se correspondían en toda su amplitud a las categorías establecidas o si solo reflejaban aspectos parciales. En este caso el procedimiento fue inductivo, las categorías se establecieron a partir del contenido de los objetivos considerados.

8.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar se analizó la presencia de objetivos relacionados con la educación emocional en los objetivos generales y terminales o finales, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y se contrastó dicha presencia entre los diferentes apartados para analizar su coherencia interna. El análisis estadístico reveló que los objetivos relacionados con las categorías propuestas representaban un 16,5% de los objetivos generales pero este porcentaje no se correspondía con el porcentaje dentro de los objetivos finales, en los que los objetivos relacionados con la educación emocional solo representaban un 7,3% de los objetivos, siendo esta diferencia significativa estadísticamente ($P < 0,05$). Este dato indica que aunque el diseño curricular base considera algunos aspectos de la educación emocional se priorizan los objetivos disciplinares.

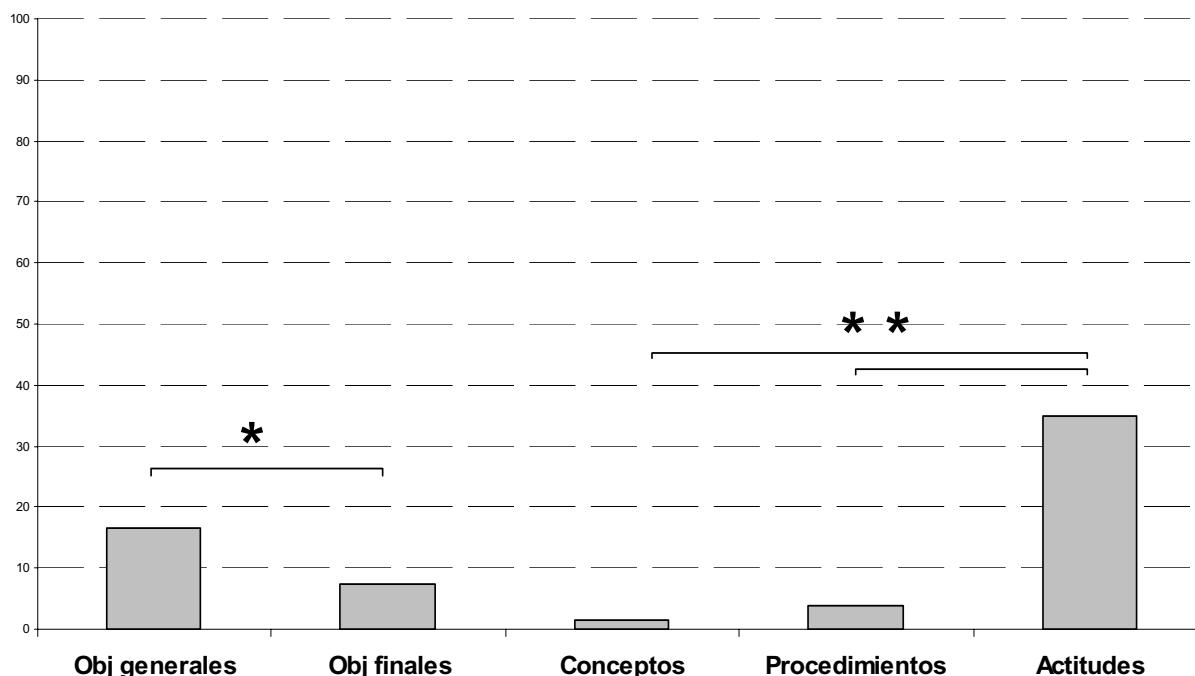


Fig. 1. Porcentaje de objetivos generales y terminales, así como de contenidos relacionados con la educación emocional (* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$).

Por otro lado el análisis mostró que dentro de los contenidos establecidos por el currículum, prácticamente todos los objetivos relacionados con la educación emocional recaían en el apartado de actitudes, valores y normas con un 35% de los objetivos propuestos frente al 1,4 y al 3,9 % en el apartado de conceptos y procedimientos ($P < 0,001$; $P < 0,001$) (fig. 1). Aunque dada la naturaleza de las actitudes esta distribución era esperable, como señalaba Carpena en el I congreso de Educación Emocional, en la escuela se evalúan las actitudes pero no se enseñan (Carpena, 2000). Los profesores frecuentemente olvidan que fomentar las actitudes es algo distinto de normativizar (Asensio, 2002) por lo que la delimitación de los objetivos relacionados con la educación emocional en el área actitudinal puede traducirse en la práctica a una exigencia y no a su educación.

Tanto el porcentaje de objetivos generales y terminales como el porcentaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la educación emocional fueron inferiores en el diseño curricular base de Cataluña que en el diseño curricular base propuesto por el MEC. Sin embargo estas diferencias solo fueron significativas en el caso de los objetivos generales ($P < 0,01$) (fig. 2).

Esta disminución nos hace temer que los contenidos curriculares relacionados con la educación emocional planteados inicialmente en la ley se ven progresivamente mermados en las adaptaciones y concreciones curriculares y que cuando llegan al aula son puramente una sombra de las buenas intenciones iniciales.

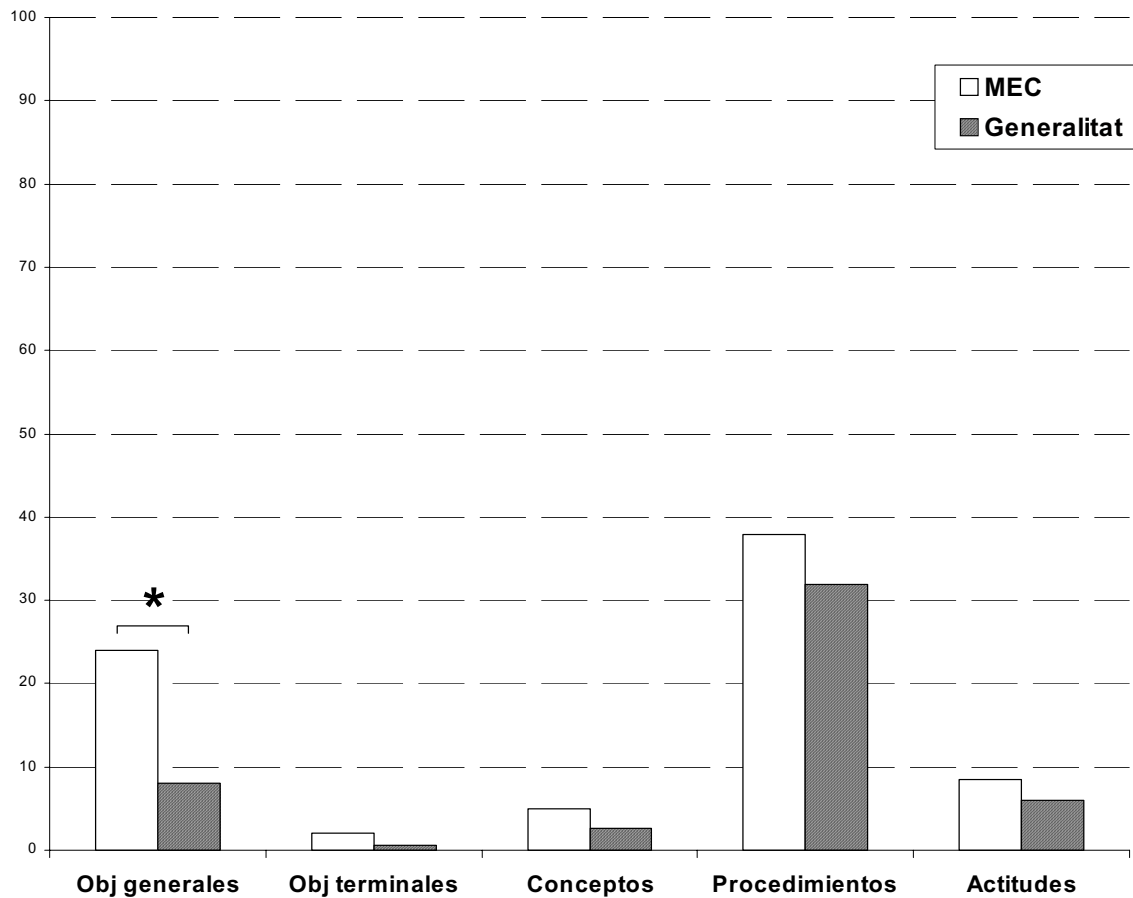


Fig. 2. Diferencias entre los porcentajes de objetivos generales y terminales, así como de contenidos relacionados con la educación emocional en los diseños curriculares base establecidos por el MEC y concretados por la Generalitat (* $p < 0.01$).

Cuando se compararon los objetivos relacionados con la educación emocional en las tres etapas educativas (infantil, primaria y secundaria), se observó un claro decremento de éstos en la etapa de primaria respecto a la de infantil tanto por lo que respecta a los objetivos generales ($P < 0,05$), como a los contenidos de conceptos ($P < 0,05$), procedimientos ($P < 0,01$) y actitudes ($P < 0,01$). Las diferencias en los objetivos finales no pudieron ser calculadas porque en la etapa de primaria no se especificaron.

Entre la etapa de primaria y secundaria sólo se halló una disminución significativa de los objetivos relacionados con la educación emocional en el apartado de objetivos finales ($P < 0,05$) (fig. 3).

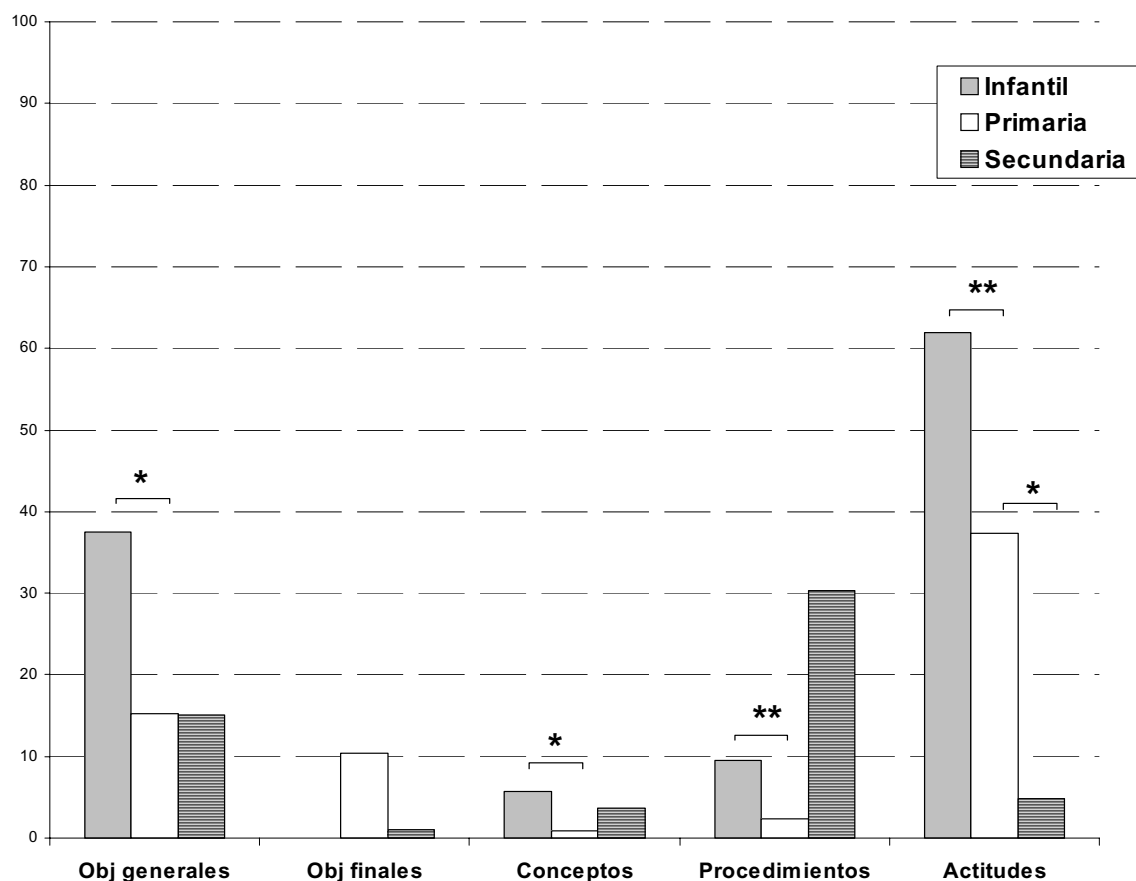


Fig. 3. Diferencias entre los porcentajes de objetivos relacionados con la educación emocional de las diferentes etapas (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$).

Ciertamente una parte importante del desarrollo emocional se produce en la primera infancia. Pero precisamente a lo largo de la etapa de primaria y secundaria el niño y el adolescente formará y consolidará la propia identidad, el concepto y la percepción de las propias habilidades, así como la valoración positiva o negativa del mismo (autoestima). Asimismo, aunque la comprensión emocional inicie su desarrollo en las primeras semanas de vida, es a partir de los 7 años cuando los niños empiezan a entender que las emociones también se producen como consecuencia de factores internos y que pueden darse dos emociones al mismo tiempo. Este enriquecimiento en la comprensión de los

factores que inciden en las emociones, a su vez favorece el desarrollo tanto de la empatía y las relaciones interpersonales como de las estrategias de regulación de las propias emociones. La etapa de primaria se configura como una etapa de desarrollo emocional muy importante por lo que el abandono de la educación emocional como un elemento prioritario dentro de la educación de esta etapa significa una pérdida irrecuperable de oportunidades.

Con la finalidad de comprobar si los contenidos de educación emocional incluidos en el currículum diferían entre las etapas educativas, comparamos los porcentajes de objetivos relacionados con la educación emocional de cada categoría en cada etapa. Como puede observarse en la fig. 4 se observa que en la etapa de educación infantil los aspectos más considerados son, por este orden, la automotivación, el establecimiento de vínculos, la interiorización de las normas sociales y la comunicación emocional.

En la etapa de primaria la mayor parte de los objetivos relacionados con la educación emocional también se relacionan con la automotivación e incluso muy por encima de la etapa anterior, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa. En menor medida los objetivos relacionados con la educación emocional de la etapa de primaria estarían circunscritos en el establecimiento de vínculos, la aceptación de las diferencias de los otros y la interiorización de las normas sociales. En esta etapa los objetivos relacionados con la comunicación de las propias emociones y el establecimiento de vínculos disminuyen de forma importante, aunque estas diferencias no llegan a la significación estadística, sólo existiría una tendencia a la significación en el primer caso ($P=0,07$).

En la secundaria obligatoria se mantiene el mayor porcentaje de objetivos en la categoría de automotivación y se incrementan los objetivos relacionados con el establecimiento de vínculos -aunque de forma estadísticamente no significativa-. Un menor porcentaje de objetivos se relaciona con la aceptación de las diferencias de los otros y el porcentaje de objetivos relacionados con la interiorización de normas sociales se reduce de forma importante ($P<0,01$).

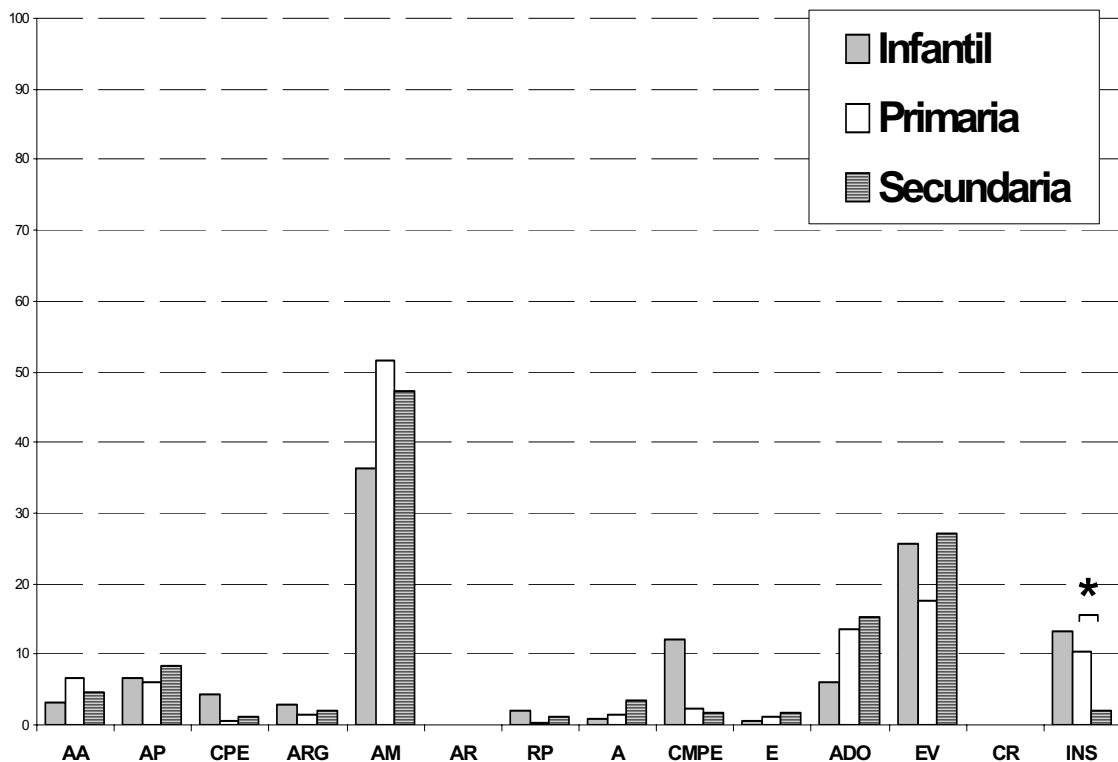


Fig. 4. Diferencias entre las diferentes etapas educativas en el porcentaje global de objetivos relacionados con las diferentes categorías de educación emocional (AA, autoaceptación, AP autoeficacia percibida; CPE, comprensión de las propias emociones; ARG, autoregulación; AM, automotivación; AR, autorecompensa; RP, resolución de problemas; A, asertividad; CMPE, comunicar las propias emociones; E, empatía; ADO, aceptación de las diferencias de los otros; EV, establecer vínculos; CR, comunicar refuerzos; INS, interiorizar normas sociales (* $p < 0.01$).

La comparación entre Diseños Curriculares Base de los porcentajes de objetivos relacionados con la educación emocional de las diferentes categorías mostró que sólo diferían en cuanto a que el currículum concretado por la Generalitat de Cataluña consideraba más la aceptación de las diferencias con los otros (18%) que el del MEC (10%) ($P=0,05$). Estas diferencias podrían tener su origen en la diversidad de culturas presentes en Cataluña. Asimismo el análisis estadístico mostró que en las asignaturas optativas se trataba más la comprensión de las propias emociones (2% respecto al 0,5%) ($P=0,05$).

El porcentaje de objetivos relacionados con la educación emocional que se incluyeron en el bloque de categorías que habíamos rotulado como “conocimiento de sí mismo” fue bajo (5% autoaceptación, 7% autoeficacia percibida, 1% conocimiento de las propias emociones). El análisis de contenidos de estos objetivos reveló que respecto a la aceptación de uno mismo los temas más tratados son el conocimiento y aceptación de las propias características físicas, psíquicas, virtudes y déficits, intereses, etc. y la valoración positiva de las propias características, producciones, etc. Sin embargo, los objetivos relacionados con la valoración positiva de uno mismo son menores a medida que se avanza en las etapas educativas (75, 35, 17% de los objetivos relacionados con la categoría, respectivamente). La mayor parte de los temas relacionados con la autoeficacia percibida se refieren a la confianza en el propio esfuerzo y aptitudes, la satisfacción y valoración del propio trabajo y la valoración de las propias capacidades y limitaciones. Los objetivos relacionados con la comprensión de las propias emociones se centran en el conocimiento e identificación de las propias emociones, y con simular y experimentar emociones. Los escasos objetivos relacionados con esta categoría sólo se encontraban en la etapa de educación infantil y de secundaria obligatoria.

Considerando que en la escuela los niños reciben frecuente retroalimentación sobre ellos mismos en relación con sus compañeros, por lo que la autoestima se va ajustando en relación con las opiniones de los otros y en función del rendimiento, nos parece una equivocación la poca atención que reciben estos contenidos en el currículum escolar. De hecho se ha indicado que el nivel de autoestima es muy alta al principio de la niñez, pero luego disminuye en los primeros años de colegio a medida que los niños empiezan a realizar comparaciones sociales (juzgan sus habilidades, apariencia, etc. en relación con los otros) (Marsh y otros, 1984). Asimismo, en función de como desarrolle su autoeficacia percibida el niño desarrollará un estilo atribucional u otro, estilo que predice en buena parte la persistencia en los objetivos escolares y no escolares que se plantee. Por otra parte, la identificación de las emociones experimentadas y la comprensión de los agentes causales y consecuencias de éstas son habilidades necesarias para poder desarrollar estrategias de autoregulación emocional.

Curiosamente en la etapa en la que más se requiere, la de educación primaria, es precisamente en la que está ausente.

En el bloque de categorías vinculadas a la autodeterminación, prácticamente sólo se encontraron objetivos relacionados con la automotivación. Entorno a esta categoría hallamos casi la mitad de los objetivos relacionados con la educación emocional (47%). El análisis de contenidos muestra que la mayor parte de estos objetivos señalaban la manifestación de interés (68%), el disfrute de la materia o actividad (18%) y la curiosidad como objetivo (15%). Sólo un 1% hacían referencia al esfuerzo y la perseverancia. No se observó una variación excesiva entre etapas, aunque sí una disminución de los objetivos que apuntan directamente a disfrute en la secundaria (27% infantil, 28% primaria, 12% secundaria) y un ligero incremento al subir de etapa en los que se refieren a la manifestación de interés (50, 56, 77% respectivamente) y curiosidad (10, 18, 16% respectivamente). Este decremento de los objetivos relacionados con el disfrute paralelo al incremento de los relacionados con la manifestación de interés también se observó en la concreción del diseño curricular base de la Generalitat de Cataluña (tabla 1).

Nos sorprendió la gran cantidad de objetivos relacionados con la motivación y la ambigüedad con que éstos eran planteados. Dada la ambigüedad con que se formulan se puede pensar que se espera que el inductor del interés, motivación y curiosidad del alumno desde el punto de vista didáctico se presume que es el educador. Desde esta perspectiva la suscitación de interés y curiosidad es un objetivo de la propia didáctica empleada por el formador que actúa como potenciador del aprendizaje y no un objetivo en sí mismo. Por ello mismo resultan contradictorias las quejas de algunos docentes respecto a la falta de motivación de los alumnos atribuyendo la responsabilidad de la falta de motivación al propio alumno o a su familia. En esta línea Borrego (1992: 41) apunta que la delegación de las cuestiones socioafectivas a los psicólogos, pedagogos o psicopedagogos escolares ha liberado a los profesores de su propia responsabilidad de favorecer el desarrollo sociopersonal. La otra posible interpretación, que lo que se pretendiera fuera que el alumno adquiriera habilidades para suscitar en sí mismo la motivación, sería más afín a la categoría planteada.

		am	manifestar interés y disposición	sentir curiosidad	sentirse motivado	esforzarse	sentirse satisfecho	disfrutar con una materia o actividad	alegría de vivir, crecer, etc	sentir admiración
total	número	413	282	64	9	4	2	76	5	3
	%		68,3%	15,5%	2,2%	1,0%	0,5%	18,4%	1,2%	0,7%
infantil	número	52	26	5	0	2	1	14	5	2
	%		50,0%	9,6%	0,0%	3,8%	1,9%	26,9%	9,6%	3,8%
primaria	número	106	59	19	5	2	1	30	0	1
	%		55,7%	17,9%	4,7%	1,9%	0,9%	28,3%	0,0%	0,9%
secundaria	número	255	197	40	4	0	0	32	0	0
	%		77,3%	15,7%	1,6%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%
MEC	número	232	144	31	6	2	1	64	5	2
	%		62%	13%	3%	1%	0%	28%	2%	1%
Generalitat	número	181	138	33	3	2	1	12	0	1
	%		76,2%	18,2%	1,7%	1,1%	0,6%	6,6%	0,0%	0,6%

Tabla 1. Temas de los objetivos relacionados con la automotivación. En la tabla constan los porcentajes globales, en función de la etapa y en función del diseño curricular base.

En el bloque de habilidades sociales la categoría más representada fue el establecimiento de vínculos (24%), seguido por la aceptación de las diferencias de los otros (14%) y la interiorización de normas sociales (5%). El análisis cualitativo de los objetivos seleccionados en la categoría de establecimiento de vínculos muestra que el 88% de estos objetivos apunta a la cooperación y participación en trabajos grupales y actividades organizadas en el entorno escolar, y en mucha menor medida aparecen elementos más específicos como ayudar a los demás (5%), a establecer relaciones interpersonales y vincularse afectivamente (4%). Como puede observarse en la tabla 2 esta preponderancia de lo que es el trabajo en equipo y la participación en las

actividades se acrecienta a medida que subimos de etapa educativa. El trabajo grupal es sin duda un entorno que propicia el establecimiento de vínculos. Sin embargo, sería interesante que pudieran trabajarse paralelamente habilidades como la empatía o la comunicación de apoyo porque sino se corre el riesgo de que el trabajo en equipo configure y consolide también pautas de interrelación inadecuadas.

	ev	convivencia escolar	ayudar a los demás y personas necesitadas	cooperar y participar	sentimiento pertenencia colectivo	establecer y mantener relaciones	aceptar demostraciones de afecto	compartir y regalar	buscar ayuda	otros
total	número %	238 0,8%	2 5,0%	12 87,8%	209 1,3%	3 4,2%	10 0,4%	1 0,8%	2 0,8%	4 1,7%
infantil	número %	34 2,9%	1 26,5%	9 64,7%	22 2,9%	1 2,9%	1 2,9%	1 5,9%	2 5,9%	1 2,9%
primaria	número %	50 2,0%	1 4,0%	2 76,0%	38 2,0%	1 10,0%	5 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	3 6,0%
secundaria	número %	154 0,0%	0 0,6%	1 96,8%	149 0,6%	1 2,6%	4 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
MEC	número %	121 1%	1 8%	10 88%	106 0%	0 2%	3 1%	1 2%	2 2%	2 2%
Generalitat	número %	117 0,9%	1 1,7%	2 88,0%	103 2,6%	3 6,0%	7 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 1,7%

Tabla 2 Temas de los objetivos relacionados con el establecimientos de vínculos. En la tabla constan los porcentajes globales, en función de la etapa y en función del diseño curricular base.

En la categoría de aceptación de las diferencias de los otros se encontraron fundamentalmente objetivos relacionados con la aceptación y respeto por las características particulares (físicas, de habilidad, lengua, opinión, sexo, etc.) de los demás (90%) y generar actitudes contrarias a la discriminación (7%).

		ins	normas de comunicación	normas trabajo en equipo	normas juego	normas de convivencia	respetar a los demás	comportarse adecuadamente fuera escuela	higiene	otros
total	número	63	12	8	10	17	10	5	2	3
	%		19,0%	12,7%	15,9%	27,0%	15,9%	7,9%	3,2%	4,8%
infantil	número	15	2	1	3	8	4	0	0	0
	%		13,3%	6,7%	20,0%	53,3%	26,7%	0,0%	0,0%	0,0%
primaria	número	33	7	3	6	6	4	4	2	0
	%		21,2%	9,1%	18,2%	18,2%	12,1%	12,1%	6,1%	0,0%
secundaria	número	15	3	4	1	3	2	1	0	3
	%		20,0%	26,7%	6,7%	20,0%	13,3%	6,7%	0,0%	20,0%
MEC	número	38	10	6	7	6	5	4	0	1
	%		26%	16%	18%	16%	13%	11%	0%	3%
Generalitat	número	25	2	2	3	11	5	1	2	2
	%		8,0%	8,0%	12,0%	44,0%	20,0%	4,0%	8,0%	8,0%

Tabla 3. Temas de los objetivos relacionados con la interiorización de normas sociales. En la tabla constan los porcentajes globales, en función de la etapa y en función del diseño curricular base.

Los objetivos relacionados con la interiorización de las normas sociales apuntan a temas como respetar las normas de convivencia (27%), el respeto a las normas de intercambio comunicativo (pedir palabra, respetar turnos, prestar atención a los otros, etc.) (19%), respetar a los demás (16%), aceptar y respetar las normas que rigen los juegos (16%), respeto a las normas de trabajo en equipo (13%), comportarse adecuadamente fuera de la escuela (8%) y a los hábitos básicos de higiene (3%). Las principales diferencias entre las etapas educativas son que en la etapa de infantil se apunta fundamentalmente al trabajo de las normas de convivencia (53%), respetar a los demás (27%) y las normas que rigen los juegos (20%); en primaria disminuye el peso que tenía el trabajo de las

normas de convivencia (18%) y respeto (12%), y se incrementan las de intercambio comunicativo (21%), comportarse adecuadamente fuera de la escuela (12%) y los hábitos básicos de higiene (6%). En la secundaria disminuye el trabajo de normas referidas a los juegos (7%) y se incrementan las de trabajo en equipo (27%). Respecto a las diferencias entre los dos diseños curriculares base, el diseño establecido por el MEC prioriza las normas relacionadas con las situaciones de comunicación (26%) y el de la Generalitat de Catalunya prioriza las normas de convivencia (44%) y de respeto a los otros (20%) (tabla 3).

Dentro de la comunicación de las propias emociones, los temas tratados son la expresión artística de las emociones mediante actividades artísticas como la expresión corporal, el canto y la música, la imagen y el sonido o la literatura (51%) y la expresión verbal y no verbal de sentimientos y actitudes personales de acuerdo al contexto (39%). El primer tema predomina en el diseño curricular base del MEC y el segundo en la concreción de la Generalitat de Catalunya.

8.5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados evidencia que el Diseño Curricular Base incluye objetivos relacionados con la educación emocional, aunque en una proporción muy inferior a los objetivos que considera para las asignaturas disciplinares, además la organización que presentan no posee una secuenciación cimentada en las premisas del desarrollo emocional. Esta desvinculación entre los enfoques del desarrollo emocional y la inclusión de los objetivos relacionados con la educación emocional en el Diseño Curricular Base nos lleva a hipotetizar que en la proyección del currículo no se contó con expertos en la materia.

La situación anteriormente descrita tiene mucha importancia, ya que la escuela es el segundo agente de socialización emocional, y en muchos casos la única oportunidad de corregir las desatenciones de la familia en la dimensión socioafectiva, por lo que, no establecer en el diseño curricular explícitamente los objetos relacionados con la educación emocional se corre el riesgo de que la escuela no le dé la debida importancia o que los maestros sigan trabajando de manera intuitiva. Por otra parte, es precisamente en el contexto escolar donde el niño experimenta un cúmulo de situaciones sociales complejas que le conducirán a ser una persona socialmente adaptada o no. Evidentemente una adecuada adaptación dependerá de sus competencias emocionales que le permitan comprender las emociones de los demás y expresar adecuadamente las propias, para resolver conflictos, generar vínculos afectivos, etc. Por otra lado, la falta de formación en educación emocional de los docentes hace que, aunque esta sea asumida en parte por muchos profesores en lo que es el currículum oculto, sea muy difícil llevarla adecuadamente a la práctica.

Si bien es cierto que en su artículo primero la L.O.G.S.E., propone que la educación debe favorecer la educación integral del niño, por ende, implícitamente considera implícitamente la educación emocional, sin embargo, los resultados de este estudio evidencian que esta finalidad legislativa no se concreta en el diseño curricular explícito propuesto por el MEC y en la adaptación curricular realizada por la Generalitat de

Catalunya, lo que nos lleva a concluir que el *desarrollo de la personalidad del alumno* no llegó en la L.O.G.S.E. a concretarse más allá que en un artículo de intenciones. Este hecho, sumado a lo expuesto anteriormente nos incita a plantear la necesidad de la revisión de los contenidos curriculares apuntados por la L.O.G.S.E. y la formación del profesorado.

La inclusión de la educación emocional en la docencia debe formar parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que forme parte de los ámbitos de conocimientos más relevantes en la formación de los futuros maestros. Asimismo, los resultados del estudio de la práctica educativa de la dimensión emocional -que forma parte de esta investigación- muestran que tampoco existe una relación directa con los objetivos apuntados en el Diseño Curricular Base y que está no se sustenta en la reflexión pedagógica sino más bien en las competencias emocionales del profesor.

CAPÍTULO 9. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

9.1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte del desarrollo emocional se produce desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia. En este intervalo, el entorno escolar ejercerá una especial influencia, puesto que contiene muchos de los referentes que el niño utilizará para perfilar su autoconcepto, sus interacciones con los demás, su comprensión del mundo, etc. Desde la perspectiva sistémica del desarrollo (Thelen y Smith, 1998) las competencias emocionales emergen de la interacción de múltiples factores situados en diversos niveles organizativos que conforman un sistema dinámico. Dentro de este sistema, en el nivel más molar, se situaría el contexto escolar como se señalaba en el marco teórico. La incidencia de los adultos en la socialización emocional, tanto en el marco escolar como en el familiar, se produce fundamentalmente a través de influencias indirectas y directas (Parke y otros, 1989). La socialización directa son los intentos deliberados de influir o facilitar la conducta emocional del niño, normalmente a través de un rol instructivo u organizador, y la socialización indirecta son las influencias no explícitas o intencionales de modificar la conducta emocional del niño. Los niños observan las expresiones emocionales del adulto de las que pueden aprender por aprendizaje vicario. Sin embargo, las interacciones emocionales del educador con el niño se producen en sentido bidireccional (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997), es decir, el temperamento emocional del adulto suscita determinados comportamientos emocionales en el niño, de igual forma que el temperamento emocional del niño suscita determinados comportamientos emocionales en el adulto.

En el marco escolar las influencias directas están determinadas por la política educativa, plasmada en el diseño curricular base, y la aplicación conciente que el docente hace de éste. Por su parte, las influencias indirectas constituyen el currículum no explícito o también llamado currículum oculto.

El segundo estudio tiene una finalidad fundamentalmente descriptiva. No obstante debemos considerar también y tal como señalamos la socialización de las emociones se desarrolla en contextos de interacción social que no sólo son bidireccionales, sino que, también recibe la influencia de un contexto social, especialmente del entorno educativo. Cabe esperar entonces, 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. Si, la práctica educativa de la educación emocional se halla influida por el contexto, entonces

4. La práctica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo centro, y del contexto socioeconómico.

5. El estilo educativo del profesorado influye en la practica de la educación emocional.

Sin embargo, la naturaleza descriptiva del estudio que demanda de un análisis en profundidad imposibilita realizar un estudio con una gran muestra para establecer de forma precisa que efecto tienen estas variables contextuales. No obstante, ello no imposibilita comparar los resultados obtenidos por los diferentes centros y apuntar a posibles relaciones que deberían confirmarse en estos estudios.

9.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Dado que, no se dispone de estudios que analicen la presencia de la educación emocional en la práctica educativa de primaria ni si esta práctica se relaciona con los estilos educativos de los docentes, entonces los objetivos propuestos para esta investigación son:

3. Analizar las prácticas educativas que constituyen influencias directas en la socialización de las competencias emocionales del alumnado explicitadas. Es decir, las prácticas educativas explicitadas por el profesorado.

4. Observar y analizar las prácticas educativas en el aula que constituyen influencias indirectas en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos. Es decir, aquellos intentos no planificados y, por ende, no explicitado por el profesorado.

5. Analizar la relación entre los estilos educativos del profesorado y la dimensión emocional de su práctica educativa.

9.3. DISEÑO Y METODOLOGÍA

PRÁCTICA EDUCATIVA			
	Práctica educativa no explicitada	Práctica educativa explicitada	
Objetivos Específicos	-Observar y analizar las prácticas educativas en el aula que constituyan influencia <i>indirecta</i> en la socialización de las competencias emocionales de los alumnos (No planificados y por ende no explicitadas por el profesorado).	-Analizar las prácticas educativas que constituyen influencias <i>directas</i> en la socialización de las competencias emocionales del alumnado explicitadas por el profesorado.	-Detectar los estilos educativos del profesorado; y relacionar las características de los diferentes perfiles con las dimensiones emocionales de la práctica educativa.
instrumentos de recogida de datos	Observaciones	Entrevistas	Test de estilos educativos
Metodología	Análisis de contenido (categorial)	Análisis de contenidos (categorial)	Análisis Cuantitativo
Población y muestra	3 centros educativos, con una muestra de 19 profesores/as. 55 filmaciones	5 centros educativos de la ciudad de Barcelona. Con una muestra de 31 profesores/as de primaria	
Análisis de la información	Cualitativo-cuantitativo		
variables			

9.3.1.INSTRUMENTOS

A) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Optamos por la entrevista semi-estructurada, puesto que al marcar una pauta se aseguraba que se planteaban las mismas preguntas a todos los entrevistados y, por otro parte, nos permitía la flexibilidad suficiente para que pudiéramos asegurarnos que el entrevistado entendía qué información se le estaba solicitando y al mismo tiempo aportaba una mayor riqueza informativa que una entrevista cerrada (ver anexo 1)

En la primera parte de la entrevista se recogió información explicitada por el profesorado con respecto a la percepción que tienen sobre los problemas emocionales que afectan al alumnado, su nivel de conocimiento sobre la educación emocional, y las directrices curriculares vinculadas con la educación emocional, así como su formación recibida en su carrera. En la segunda parte de ésta entrevista, se pretendió detectar en qué medida implantaban la educación emocional en su práctica educativa. Esta estimación que se hacía en función del dominio conceptual de los componentes de la educación emocional, y por referencias a estrategias concretas utilizadas para favorecer su desarrollo. Por ello, se solicitó e insistió en la explicitación de los mismos. Con objeto de asegurar la comprensión de dichos componentes, se ilustraron las preguntas con definiciones y ejemplos cercanos a la realidad educativa. La pauta de la entrevista se fundamenta en las 14 categorías de análisis utilizadas para analizar las propuestas curriculares, algunas de las cuales se han matizado y modificado con el fin de no abrumar a los entrevistados.

La entrevista, se elabora con el objetivo de recoger información explicitada por el profesorado con respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre los problemas emocionales que afectan al alumnado; su nivel de conocimiento sobre la educación emocional, y las directrices curriculares vinculadas con la educación emocional, así como su valoración de la formación recibida en la dimensión emocional en su carrera. En la segunda parte de esta entrevista se pretendió detectaren qué medida implantaban la educación emocional en la práctica educativa. Esta estimación se hacía en función del

dominio conceptual de los componentes de la educación emocional, y por las referencias a estrategias concretas utilizadas para favorecer su desarrollo. Por ello, se solicitó e insistió en la explicitación de los mismos. Con objeto de asegurar la comprensión de dichos componentes, se ilustraron las preguntas con definiciones y ejemplos cercanos a la realidad educativa. La pauta de la entrevista se fundamenta en las 14 categorías de análisis utilizadas para analizar las propuestas curriculares, algunas de las cuales se han matizado y modificado con el fin de no abrumar a los entrevistados.

Nahoum (1961:41) plantea que el formato de la entrevista es solamente una guía, cuyo orden y contenidos pueden ser alterados, dado que la pauta como tal no puede prever todos los temas posibles. Durante la entrevista pueden aparecer puntos de vistas inesperados y el entrevistador debe poder encararlos y explotarlos. Para lo cual es preciso no bombardear con preguntas al entrevistado, especialmente con preguntas directas que trastornan el curso del pensamiento del sujeto y lo llevan a refugiarse en las respuestas superficiales o estereotipadas. Es por ello que, Bingham y Moore (1973:92) sugieren proyectar al principio de la entrevista temas de discusión que no ofrezcan dificultades para la conversación ni inciten la polémica. La entrevista se inicia con tres preguntas introductorias para establecer el diálogo, y también para descentralizar el foco de atención sobre la persona entrevistada y situarlo en experiencias comunes como es la agresividad del alumnado, e ir orientado paulatinamente las preguntas hacia la emocionalidad del alumnado.

La accesibilidad de los datos requeridos al sujeto, es una condición de principio que debe ser considerada para cada caso específico. Asimismo, es responsabilidad del entrevistador reducir la incertidumbre y especificar las expectativas del entrevistado, en cuanto a la información solicitada, y al papel que le toca cumplir, por medio de las instrucciones y el modelado. Las ideas referidas forman parte de las condiciones básicas propuestas por Cannell y Kahn (1968; 1978) para asegurar recoger información de calidad a través de la entrevistas. Siguiendo estas indicaciones en la entrevista se da a conocer la finalidad de la misma y la definición de educación emocional en que se basa la investigación.

Las preguntas iniciales intentan detectar el grado de conocimiento de la educación emocional y de la inclusión de ésta en el currículo. En este aspecto, Bingham y Moore (1973: 92) plantean que es recomendable, para estimular a la persona entrevistada, formular algunas preguntas, que hagan saber al informante la importancia de sus conocimientos para la investigación. La segunda parte de la entrevista se estructuró sobre la base de los componentes principales de la educación emocional. En esta parte lo importante es que el entrevistado se exprese, de manera que la narración permita el examen posterior en la búsqueda de tales estrategias. Por ello inicialmente siempre se pregunta si trabaja dichos aspectos, y en caso de responder afirmativamente se le demanda que mencionen la manera de trabajarlos. Para asegurar la comprensión se ofrece al entrevistado algunas ideas a través de la definición del concepto y de ejemplos, propuestos para cada concepto: *aceptación de un mismo; autoeficacia percibida; conocimiento de las propias emociones; la comunicación de las emociones; asertividad; empatía; habilidad para establecer vínculos e interiorización de las normas sociales.*

Al final de la entrevista se preguntó por los datos de filiación: edad, número de hijos, titulación, años de experiencias, antigüedad en el centro, curso y etapa educativa con el objetivo de analizar como éstas variables afectan a la práctica educativa y a los estilos educativos.

Para la validación de la entrevista se consultó a una experta en construcción de instrumentos de Departamento MIDE. Posteriormente, una vez corregida y formalizada, se administró de forma piloto a varias profesoras de diferentes niveles educativos, comprobándose que las preguntas eran fácilmente comprendidas y motivaban las respuestas o aportes necesarios.

La información obtenidas en las entrevistas fue registrada mediante la grabación magnetofónica y posteriormente transcritos. El procedimiento de análisis de datos cualitativos se realiza mediante una serie de manipulaciones y operaciones sobre los datos textuales a fin de interpretar su contenido y hacer inferencias válidas (Gil, 1994: 65). Sin embargo, en la literatura especializada se pueden encontrar múltiples formas de

realizar el análisis de datos cualitativos. Desde una perspectiva inductiva el análisis se hace sin ideas preconcebidas, es decir, las categorías de análisis son extraídas de los propios datos. En cambio desde un enfoque deductivo, las categorías de análisis son definidas a priori y las mismas guían el análisis de datos (Bardin 1986: 74).

Frente a tales divergencias, y de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación hemos preferido situarnos en una perspectiva compuesta, es decir, deductiva-inductiva, la cual es respaldada por Gil (1994: 48) indicando que; “*por lo general, en el análisis de contenido se combinan procedimientos deductivos e inductivos*”. Desde esta orientación la tarea de análisis es considerada como un proceso circular que se inicia con la identificación, codificación-categorización, comparación, validación e interpretación de la información (Sandín, 1997: 247).

B) TEST DE ESTILOS EDUCATIVOS

Varios estudios han señalado el estilo educativo, entendido como “el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos” (Magaz y García, 1998: 11), cómo una de las variables que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño. A partir de una serie de estudios Diana Baumrind (para revisión ver Berk, 1999; Maccoby y Martin, 1983) estableció cuatro estilos parentales. El estilo democrático combina la exigencia y la receptividad al exigir el cumplimiento de demandas acordes a la madurez del niño y mostrar al mismo tiempo afecto, escuchar sus opiniones y fomentar en él la toma de decisiones. Los estudios apuntan que los niños criados por padres con estilo democrático tienen un buen desarrollo de las habilidades emocionales y sociales y se implican en el aprendizaje escolar. En sentido opuesto el padre con estilo autoritario exige el cumplimiento de las normas y recurre al castigo y la fuerza para hacerlas cumplir, si el niño no responde, al que no escucha ni da posibilidad para desarrollar su independencia. Sus hijos corren el riesgo de volverse ansiosos y pueden reaccionar hostilmente cuando están enfadados y en la escuela se desarrollan bien aunque abandonan más fácilmente las tareas que revisten dificultades. El padre

permissivo, aunque sí se muestra receptivo al niño, no impone ningún tipo de normas y espera que el niño por sí solo tome decisiones para las que no está preparado por su edad. Estos niños podrían volverse inmaduros y propensos a desobedecer, serían muy dependientes de los adultos y no manifestarían perseverancia en las tareas escolares. El cuarto estilo, el del padre no implicado, describe al padre que ni establece ningún tipo de normas, ni es receptivo al niño y solo atiende a los cuidados mínimos de alimentar y vestir al niño. En casos extremos los niños podrían presentar graves déficits en el apego, en el desarrollo emocional y social, así como en el desarrollo cognitivo. En la adolescencia los jóvenes criados en familias con estilo no implicado tendrían poca tolerancia a la frustración, poco control emocional, dificultades en el seguimiento de las tareas escolares y mayor riesgo de participar en actos delincuentes.

A parte de los padres, en el entorno del niño existen muchos otros adultos de referencia que tendrán también un papel muy importante en su desarrollo emocional. Entre estos adultos merecen especial atención los profesores puesto que el entorno escolar se configura como el segundo espacio de socialización emocional. En educación se han identificado varios estilos educativos como complejos de prácticas educativas o comportamientos pedagógicos entorno a determinadas corrientes pedagógicas o como estilos de dirección (Weber, 1976, Toledo, 1998; Rodríguez et al., 1998). En España Magaz y García (1998) han desarrollado un test¹ para educadores basándose en los planteamientos de Toro (1981) para medir el perfil de estilos educativos a los que clasifican en 4 perfiles: el perfil sobreprotector, el asertivo, el punitivo y el inhibicionista. El estilo asertivo se correspondería con el estilo democrático de Baumrind, el estilo punitivo al autoritario y el inhibicionista al permisivo. El estilo sobreprotector sería una aportación diferente. Para Magaz y García (1998) las actuaciones educativas de los padres y profesores se originan en sus creencias sobre el desarrollo y la educación y en sus sentimientos hacia al niño/alumno y formas de afrontar estos sentimientos. En función de la percepción de la vulnerabilidad del niño,

¹ El test de estilos educativos de Magaz y García (1998) pretende medir las actitudes y valores educativos subyacentes a los diferentes estilos educativos de docentes y padres, en base a la puntuación obtenida en 48 ítems dicotómicos que se estructuran en 4 escalas de 0 a 12 puntos. Las cuatro escalas se corresponden a cuatro perfiles o estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo.

de su propio sentido de la responsabilidad, de su tolerancia a la frustración, etc., el educador desarrollaría un estilo educativo u otro.

Según Magaz y García (1998) puntuaciones altas en el estilo sobreprotector indican que el educador que se considera excesivamente responsable de su desarrollo. Un estilo educativo fundamentalmente sobreprotector incidiría en que el niño desarrolle un concepto deficiente de sí mismo y un aprendizaje deficiente en habilidades de cuidado personal y habilidades sociales, miedo a la autonomía y búsqueda persistente de la seguridad en los otros. El estilo educativo asertivo lo definen los educadores que entienden que todo niño nace ignorante y debe aprender a comportarse como los adultos le solicitan, que el aprendizaje es una habilidad que requiere del desarrollo de otras habilidades previas. El educador reconoce que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que le piden y que el aprendizaje se desarrolla por etapas sucesivas. En los niños el elogio y el reconocimiento por parte del educador reforzaría y consolidaría los comportamientos adecuados constituyéndolos como hábitos y la falta de reconocimiento de otros facilitaría la discriminación y generalización de los aprendizajes. Estos niños crecerían y se desarrollarían con seguridad en sí mismos, autonomía personal e interés para lograr sus objetivos. Por su parte, el perfil punitivo agrupa a los educadores que creen que las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada, no permiten errores o desviaciones de lo establecido por las normas y no reconocen el esfuerzo para cumplir las normas porque es una obligación no un mérito. Los niños educados por este tipo de educadores desarrollarían un autoconcepto negativo si reciben continuas críticas respecto a su persona por lo que su comportamiento perseguiría la evitación del castigo en lugar del logro del éxito, se volverían ansiosos e incluso podrían desarrollar trastornos de ansiedad. El perfil inhibicionista se correspondería con los educadores que creen que todos los niños tienen la capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad, aprender por su cuenta. Estos piensan que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del educador es no poner impedimentos al desarrollo. Los niños que han sido educados bajo estos parámetros desarrollarían un autoconcepto positivo pero presentarían déficits en los aprendizajes de la autonomía, habilidades de cuidado personal y habilidades sociales (Test anexo 2).

C) OBSERVACIONES

Con las observaciones en el aula pretendíamos recoger las influencias directas e indirectas de la práctica educativa en la dimensión emocional. Para lograr este objetivo solicitamos al profesorado tres sesiones de filmaciones: una clase de tutorías, una clase habitual antes del patio y otra después del patio (en asignaturas obligatorias y con mayor peso en el currículo como Lenguas, Matemáticas, o Ciencias Sociales). Se opta por realizar tres observaciones porque por una parte permitía que se produjera una adaptación a la cámara, y por otra podíamos recoger información en dos tipos de sesiones diferentes (tutorías y contenidos disciplinares) así como en momentos en los que los niños están más tranquilos (antes del patio) y otros en los que se producen más conflictos (después del patio) donde frecuentemente el profesor debe asumir el papel de mediador.

Después de consultar a varios expertos y de hacer las pruebas pertinentes, se valoró la filmación como el medio más adecuado para realizar las observaciones. Por un lado, este medio contrarresta los efectos distorsionados producto de la implicación emocional del observador con las personas observadas (Rosenthal, 1996). Por otro lado, las filmaciones permiten categorizar los contenidos entre varios investigadores, evitando así, una interpretación errónea de la información por falta de comprensión del lenguaje, e incrementando la fiabilidad del análisis.

Sin embargo, las filmaciones comportan el inconveniente de que pueden introducir sesgos en el comportamiento del profesorado y el alumnado. Al respecto se consultó con algunos expertos para intentar minimizar estos efectos². De este modo consideramos que el sesgo introducido por el observador tendría relación con la intención del profesorado de mostrar una imagen positiva de sí mismo, pero que este sesgo sería limitado si los sujetos observados desconocían los objetivos exactos de la investigación y los aspectos que se iban a valorar. Con el fin de controlar o minimizar este sesgo se optó por declarar que queríamos analizar las problemáticas emocionales

² Aunque la observadora, ya era conocida se trataba de la adaptación con relación a la cámara

que planteaban los alumnos. No obstante, de acuerdo al planteamiento de Anguera, (1992: 26) "*las personas que saben que son observadas pueden tratar deliberadamente de crear una determinada impresión, pero, aun en este caso, es probablemente más difícil para ellos alterar lo que hacen o dicen en una situación determinada que comportarse con normalidad*". De cualquier manera esta posible modificación de la conducta de los sujetos observados, debe considerarse en la valoración de los resultados obtenidos.

El análisis de contenido se realizó inicialmente a partir de unas categorías preestablecidas a partir del visionaje de algunas filmaciones de prueba, ya que es preciso contar con algunos criterios básicos para agrupar las unidades de análisis: el tipo de actividades, el tipo de guía o soporte que otorga el profesor, estrategias para resolver los conflictos, tipos de refuerzos, manifestaciones verbales, contactos afectivos y actividades específicas relacionadas con la educación emocional. También se consideraron otras variables intervinientes, tales como el número de alumnos, el curso, la duración de las clases, el clima del aula y la distribución del aula. Asimismo, se registró la fecha y hora en que se realizó la observación, número de sesión y otros datos sobre el ambiente general de la clase que pudieran aportar información valiosa para la investigación. Estos datos fueron recogidos en una plantilla de observación (anexo 1).

Pauta semi-estructurada para la observación de las filmaciones
--

<p>El número de alumnos se registra debido a la influencia que ejerce esta variable en el tipo de vinculación que se genera tanto en la relación intergrupala como en la relación individual entre profesor-alumno. Puesto que, a mayor número de alumnos el profesor tiene menos posibilidades de establecer una relación cercana con el alumno.</p>
--

<p>El curso académico influye en las interrelaciones en lo que respecta a la edad del alumnado y a las mayores exigencias académicas.</p>
--

<p>La duración de las clases es un elemento importante para el análisis, a la hora de contabilizar las pautas observadas por unidad de tiempo.</p>

También se ha considerado el **clima del aula**, ya que, este es condicionado por las relaciones personales entre profesor-alumno, y aporta información de calidad que permitirá contextualizar el análisis.

La **distribución de las aulas**. En este sentido Gammage (1975: 49) postula que; *"la organización de la clase no es simplemente el orden de las personas y de los materiales. Consiste sobre todo en uno de los aspectos vitales de la relación profesor-alumno. Esta relación depende de una mezcla de previsión, planificación, una buena estructura de la comunicación y, en cierto grado, de la disciplina"*. Desde esta perspectiva la forma en que están organizadas las aulas influyen en la comunicación posibilitándola u obstaculizándola. Por ello, los programas de intervención que apuntan al mejoramiento de la convivencia escolar contemplan la organización del espacio físico (Palomero y otros, 2001: 50).

En el apartado de **observaciones** se registran eventos, impresiones personales o hechos inusuales que no hayan sido contemplados, pero que en el momento de realizar el análisis valoramos como información interesante que ayuden a interpretar los resultados.

La valoración del **tipo de actividades** se basa en el hecho de que algunas actividades académicas favorecen en mayor medida la educación emocional. Ante lo cual, es necesario comparar el tiempo dedicado a las diferentes actividades; clase expositiva, ejercicios individuales, trabajos grupales, juegos de roles, debates, u otros.

En cuanto al **tipo de guía o soporte** desde la perspectiva de la relación con el alumnado las preguntas orales implican instancias de comunicación activa (Morales, 1998: 177). Dada las potencialidades de las preguntas en cuanto a técnica didáctica y como canales de comunicación formal e informal. Hemos incluido en la observación las preguntas como dispositivos con los que se puede ejercer influencia educativa afectiva. Las preguntas directivas son definidas como las estrategias utilizadas para regular la actividad y mantener la atención del alumnado, interrogantes que están dirigidas a una

respuesta específica y/o a una persona concreta. En cambio las preguntas no directivas pertenecen a una dinámica que deja abierta las opciones de respuestas, no se espera una respuesta específica y por lo general son dirigidas a todo el grupo. Este tipo de pregunta está relacionado con la estimulación del pensamiento divergente, puesto que el alumno debe vincular la pregunta con su perspectiva particular. Las órdenes se definen como aquellas instrucciones cargadas de componentes imperativos y que generalmente se relacionan con la organización de las actividades presentes en toda situación de aprendizaje. No obstante, su uso excesivo denota una relación vertical y no potencia la autonomía del alumnado.

Con respecto a la **resolución de situaciones conflictivas**, lo más importante es la descripción de la actuación del maestro frente a un determinado acontecimiento. Es decir, se registra la estrategia o modo de actuación del profesorado. Si estas apuntan a la mediación, al establecimiento de normas sociales, a la resolución o mediación de dificultades individuales o grupales. Las aportaciones hechas por el profesorado van a favorecer la adquisición de pautas para resolver los propios conflictos (Berk 1999: 799)

En cuanto a **los refuerzos positivos/negativos**, Toro (1981: 24) apunta que el castigo es un procedimiento que produce una disminución de la frecuencia de la conducta cuando ésta es seguida de determinados estímulos. Desde este enfoque los refuerzos negativos son todas aquellas manifestaciones de los profesores que tienen la intención de acabar con una conducta no deseada. Mientras que los refuerzos positivos se refieren a las manifestaciones que estimulan y apoyan las conductas deseadas. Por tanto, para el análisis de esta información se considerará la proporción de refuerzos, la tipología de los mimos, y el receptor, siempre y cuando sea posible su observación. También se anotarán las expresiones verbales del profesorado, y si éstas, van dirigidas al grupo de alumnos o a uno en concreto. Con respecto a las expresiones con connotación positiva, solamente se registrarán aquellas que se emitan ante una conducta positiva, y no se registran cuando éstas sean utilizadas para organizar la propia conducta o el discurso, y en caso de ser utilizadas con ironía o malestar se registrarán como tal.

Referente a las **manifestaciones verbales del profesorado sobre las emociones**, se

trata de recoger las expresiones orales que hagan referencia a las emociones. Por ejemplo, alusiones al respeto, al autoconcepto, a la comprensión emocional, etc. Estas manifestaciones verbales pueden estar dirigidas a los alumnos e incidir directamente sobre ellos, o actuando como modelo en la comprensión emocional, mostrando actitudes empáticas, de habilidades sociales, etc.

En cuanto a los **contactos afectivos profesorado-alumnado**. En el análisis se han considerado los contactos afectivos que expresan: aprobación, afecto, confianza, etc. Pero especialmente actitudes cariñosas manifestadas a través de conductas corporales como; tocar a los alumnos de forma cariñosa u otras conductas observables. No se valoraron ni las expresiones faciales, ni el tono de voz por la dificultad que conlleva el análisis de esta variable.

Con respecto al **contenido vinculado a la educación emocional** - texto/actividades/explicaciones, etc- la introducción de esta categoría responde a la posibilidad de que se observen actividades específicas de educación emocional. En tal caso, se anotarán los contenidos que se trabajan, como se trabajan y el tiempo destinado a la actividad.

Todas las observaciones fueron visionadas y categorizadas por tres investigadores y se transcribieron los fragmentos categorizados para posteriormente realizar un segundo análisis a través de un proceso inductivo.

9.3.2. MUESTRA

Para la muestra se contactó con quince centros de la ciudad de Barcelona, seleccionadas aleatoriamente en función de su nivel socioeconómico (bajo, medio y alto)³.

³ Para establecer el nivel socioeconómico se consideraron los datos del ayuntamiento de Barcelona sobre el índice de capacidad económica familiar de cada distrito, definiéndose los distritos en tres grupos: los que estaban en el tercio superior, en el tercio medio e inferior. Posteriormente la clasificación en uno de los tres niveles socioeconómicos se contrastó con la información facilitada por el centro.

Algunos de estos centros se negaron a participar en el estudio, por tanto la muestra quedó constituida por 31 profesores tutores de primaria de 5 centros educativos. Entre estas 31 personas habían 29 mujeres y dos hombres, cuyas edades oscilan entre los 23 y 61 años, estableciéndose la media en 42 años. La media de hijos del profesorado es de 1, 6 niños por persona, aunque, una gran cantidad de los componentes de la muestra no tienen hijos, mientras que una profesora aporta cuatro.

Con respecto a la titulación, la más frecuente es la de magisterio. Dieciocho de las profesoras entrevistadas tienen titulación de magisterio y además licenciadas; tres licenciadas en ciencias de la educación, una en psicología y en pedagogía. El resto de la muestra no incluyó este dato.

Los años de experiencia oscilan entre 1 y 32 años con una media de 19 años. Por otra parte la media de la antigüedad en el centro se sitúa en 13, 9 con una antigüedad máxima de 32 años y una mínima de 1 año.

Los cinco centros educativos se sitúan en la ciudad de Barcelona y poseen características diferenciales. Uno, al que denominaremos A es un centro privado con alumnado procedente del nivel socioeconómico alto. Dos de los centros -M y m- son centros públicos con alumnado procedente del nivel socioeconómico medio. Mientras que los otros dos centros, atienden principalmente a alumnado proveniente del nivel socioeconómico bajo con una gran cantidad de alumnado inmigrante. De estos dos últimos centros uno es privado concertado (B) y el otro público (b).

Los 31 profesores fueron entrevistados y contestaron el test de estilos educativos. Sin embargo, sólo tres de los centros accedieron a que se realizaran las observaciones. Por tanto, la muestra sobre la que se realizaron las observaciones finalmente quedó compuesta por dieciocho profesores tutores de primero a sexto año de primaria, realizándose un total de 55 observaciones en el centro (A) con alumnado procedente del nivel socioeconómico alto, el centro público (M) con alumnado proveniente del nivel socioeconómico medio y el centro concertado (B) con altos índices de alumnado inmigrante o hijos de inmigrantes y de estrato socioeconómico medio-bajo.

9.3.3 ANALISIS DE DATOS

En el caso de las entrevistas los datos fueron analizados cualitativamente con la técnica de análisis categorial, efectuando una reducción de datos por agrupación en base a las preguntas o categorías de análisis. Desde un enfoque deductivo, las respuestas fueron fragmentadas y se clasificaron en unidades de respuestas bajo cada una de las 14 categorías de análisis. La delimitación de las unidades se hizo de acuerdo a un criterio temático y el proceso de categorización se realizó conjuntamente a la división en unidades. Estas unidades estaban conformadas por el contenido de las respuestas que en algunos casos se correspondían a palabras, o conjunto de palabras, frases o ideas que hacen referencia a un tema determinado que representa o explica la categoría.

Basándose en el primer agrupamiento de las respuestas de la entrevista de acuerdo a las categorías de análisis previamente establecidas, se realizó una segunda categorización desde una perspectiva inductiva. Este segundo análisis tiene por finalidad detectar cuales son los elementos comunes en la práctica de la educación emocional explicitados por el profesorado. Por tanto, de las respuestas dadas por el profesorado se escogieron nuevas categorías capaces de aglutinar una o varias ideas relevantes del contenido de los datos (Lederman 1990).

El proceso de categorización, por tanto, implica agrupar diferentes unidades de datos bajo un mismo tema o concepto teórico con el fin de analizar la frecuencia con las que aparecen las diferentes categorías y/o hacer tablas de contingencia, para hacer comparaciones y constatar diferencias entre centros, cursos y ciclos educativos (1º ciclo primero, segundo, 2º ciclo tercero y cuarto, y 3º ciclo quinto y sexto básico).

Como comentamos anteriormente las filmaciones fueron visualizadas por tres observadores y se recogió la información relativa al tipo de actividades, interrelación del profesor con el alumno, manifestaciones emocionales y actividades relacionadas con la educación emocional. Los fragmentos seleccionados se categorizaron y se transcribieron las manifestaciones verbales para posteriormente realizar un segundo

análisis categorial inductivo de las mismas. En las observaciones el tipo de actividades que se desarrollaron se contabilizaron por minutos. No todas las clases tenían la misma duración y había actividades en las que no se podía percibir auditivamente al profesor, por lo que las manifestaciones verbales se ponderaron por tiempo valorado auditivamente. Por ello el resto de los parámetros evaluados en la observación fueron contabilizados con relación al tiempo de filmación valorado (pautas/por hora).

Las comparaciones y relaciones estadísticas se realizaron con las categorías desprendidas del análisis pero no con las subcategorías puesto que en la mayoría de los casos se trataba de casuísticas muy bajas que tenían sólo sentido a nivel puramente descriptivo. Puesto que algunas variables o categorías no seguían una distribución normal y que el número de profesores observados era muy bajo se utilizaron además de pruebas paramétricas pruebas no paramétricas. Así se realizaron correlaciones paramétricas y no paramétricas, pruebas T-test, F de Friedman, T de Wilcoxon o H de Kruskal Wallis.

9.3.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A) ENTREVISTAS

Análisis general

Como señalamos, las entrevistas fueron analizadas mediante el análisis categorial. Las categorías se configuraron a partir de un proceso inductivo a partir de las respuestas dadas por los entrevistados. En las próximas páginas se analiza la información aportada por los entrevistados agrupada en las categorías configuradas y la frecuencia con que estas categorías o aspectos son aludidos en las respuestas de los profesores; considerando que estas categorías en la mayoría de los casos no eran mutuamente excluyentes y, por lo tanto, un mismo profesor podía aludir a varios aspectos en sus respuestas.

Las preguntas introductorias hacen alusión a la problemática siempre presente para los maestros: las conductas agresivas y conflictivas del alumnado y evitar que el profesor pueda sentirse evaluado o tenso; lo cual le podría inducir a proporcionar información distorsionada.

1. Según su percepción, ¿cree que ha aumentado la agresividad de los niños en los últimos 5 años?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Si	17	54,84%
No	9	29,03%
No sabe	2	6,45%
En algunos casos	3	9,68%

En este sentido cuando preguntamos por la percepción que tiene el profesorado sobre la agresividad del alumnado, la mayoría de los entrevistados (54,84%) apuntaron que la agresividad ha aumentado o que va en aumento; el 29,03% no creían que hubiera aumentado -aunque perciben manifestaciones agresivas, que atribuyen a

manifestaciones propias de la sociedad en que estamos inmersos o cambios en los estilos de crianza-; el 9,68% percibían agresividad sólo en algunos casos, y sólo el 6,45% de los entrevistados consideraron que no hay agresividad en su aula.

Podemos, así pues, deducir que gran parte del profesorado percibe un aumento de la agresividad, y aunque no la perciban sí consideran que los cambios sociales pueden conducir a que los niños tengan manifestaciones que puedan considerarse como más conflictivas.

2.¿Cómo manifiestan la agresividad los niños en el aula?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Impulsividad	4	12,90%
No respetando normas	6	19,35%
Agresividad Verbal	12	38,71%
Agresividad física	11	35,48%
Elude la respuesta	3	9,68%

Una parte importante del profesorado (38,71%) señaló que esta agresividad se manifiesta de forma verbal dentro del aula; pero una cantidad no menos importante también percibe que la manifestación se produce en el terreno físico (35,48%) señalando que en el patio estas expresiones se incrementan y que en muchas ocasiones se transforman en agresividad física.

3.¿Ha percibido algún otro problema emocional que afecte de forma significativa a los niños?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Problemas		
Falta de confianza e inseguridad	3	9,68%
Soledad	1	3,23%
Desconcentración y falta de atención	2	6,45%
Problemas de interrelación entre iguales	2	6,45%
Críticos y destructivos con los demás	1	3,23%
Poca tolerancia a la frustración	1	3,23%
Autoestima baja	4	12,90%
Ansiosos e impulsivos	5	16,13%
No manifiestan problemas emocionales	2	6,45%

La respuesta no corresponde	4	12,90%
Origen de los problemas		
Problemas familiares en general	12	38,71%
Sobreprotección de los padres	2	6,45%
Falta de afecto o atención familiar	5	16,13%

Se preguntó a los profesores sí detectaban problemas emocionales que afectaran de forma significativa al alumnado.

Los problemas señalados estaban relacionados fundamentalmente con la ansiedad, la autoestima y la interrelación social (falta de seguridad y confianza en sí mismos, soledad, desconcentración y falta de atención, conflictos en la interrelación personal, críticos y destructivos, escasa tolerancia a la frustración, baja autoestima, ansiedad e impulsividad, estrés por la sobrecarga de actividades). Sólo dos profesores señalaron que no percibían problemas emocionales en los alumnos y 4 respondieron de forma ambigua.

La mayoría de las respuestas apuntan a la familia como el origen de los problemas (se alude a problemas familiares en el 38,7% de las respuestas; a la sobreprotección en el 6,4% y a la falta de afecto o atención familiar en el 16,1%).

4.¿Cómo interfieren estas manifestaciones en el transcurso normal de la clase?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Escasa participación en clases por problemas en el ámbito personal</i>		
Dificultades para atender la clase	8	25,81%
Desmotivación hacia el aprendizaje (cansancio)	3	9,68%
Falta de seguridad no preguntan, no participan	2	6,45%
<i>Interrupción de la clase por trastornos de indisciplina</i>		
Detener la actividad para resolver los conflictos que se generan	11	35,48%
Por la impulsividad de algunos niños	2	6,45%
Intentando ser el centro de atención	5	16,13%
Competitividad por ser primero (en la fila o en ser atendido por el profesor)	1	3,23%
Mal rendimiento escolar	6	19,35%
Elude la respuesta	5	16,13%
No interfieren demasiado	1	3,23%

En el entendido de que cualquier manifestación emocional interfiere en el funcionamiento normal de la clase, preguntamos de qué forma interfieren. Así, una parte importante de las respuestas se referían a la escasa participación en clases por las dificultades para atender la clase, la desmotivación por el aprendizaje y/o la falta de seguridad para preguntar. Pero la mayor parte de las respuestas se relacionaron con los problemas de disciplina que son causados por la impulsividad y el deseo de ser el centro de la atención, obligando a detener frecuentemente la clase y repercutiendo en un mal rendimiento escolar. No obstante, un profesor señaló que los problemas emocionales no interfieren demasiado en el transcurso normal de la clase, y 5 (16,12%) proporcionaron respuestas ambiguas.

A partir de las respuestas a estas cuatro preguntas se infiere que una parte importante del profesorado está preocupado por las problemáticas emocionales del alumnado y como éstas interfieren en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Con las dos siguientes preguntas se intentó vislumbrar que es lo que el profesorado conoce de la educación emocional.

5.¿Conoce que es la educación emocional?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Idea aproximada (más o menos)	9	29,03%
Si	10	32,26%
Vagamente	8	25,81%
No sé	4	12,90%

Cuando se les preguntó si conocían la educación emocional, cerca de una tercera parte de la muestra (32,26%) contestaron afirmativamente, un 29,03% declararon tener una idea aproximada, un 16,13% una idea vaga sobre el tema, y cerca de una cuarta parte (22,58%) manifestaron no saber nada al respecto.

6.¿qué entiende por educación emocional?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Es la valoración de la autoestima	2	6,45%
Es trabajar la aceptación de uno mismo y la relación con los demás	2	6,45%
Implica trabajar la asertividad	1	3,23%

Está relacionada con el control y manejo de las emociones	1	3,23%
Tiene que ver con lo que los demás piensan y ponerse en su lugar	1	3,23%
Trabajar la resolución de problemas	1	3,23%
Aprender a positivizar las emociones	4	12,90%
Expresar los pensamientos y sentimientos	3	9,68%
La buena conexión con los alumnos	3	9,68%
El desarrollo de la persona	3	9,68%
Respuestas ambiguas	4	12,90%

A los que contestaron afirmativamente se les preguntó por qué entendían por educación emocional. Esta pregunta nos permitía comprobar si las respuestas dadas a la pregunta anterior se basan en un conocimiento consolidado del tema. Prácticamente todas las respuestas sólo aludieron a aspectos parciales de la educación emocional o aspectos relacionados como la valoración de la autoestima, la aceptación de sí mismo y las buenas relaciones con los demás, la asertividad, el control y el manejo de las emociones, entender lo que piensan los otros y ponerse en su lugar, la resolución de problemas, aprender a positivizar las emociones, aprender a expresar los pensamientos y sentimientos, buena conexión con los alumnos, y el desarrollo personal.

El 16,12% de los entrevistados eludieron la respuesta a pesar de que habían afirmado conocer lo que es la educación emocional. Este aspecto y el hecho de que la mayoría de respuestas apuntaban a uno o dos aspectos parciales nos induce a pensar que el conocimiento sobre la educación emocional de estos profesores es más escaso de lo manifestado en la pregunta anterior, pero que el deseo de dar una buena impresión de sí mismos estaba sesgando sus respuestas.

Con las preguntas 7 a 10 se recabó información acerca de la percepción del profesorado sobre el papel que tiene la escuela en la educación emocional, si es un aspecto que debe educarse porque así la ley lo contempla, si es un aspecto que considera que no es responsabilidad de la escuela, si el profesorado desea introducirlo... Previamente a realizar estas preguntas y con la finalidad de evitar que el grado de conocimiento sobre lo que considerábamos educación emocional afectara de forma diferencial las respuestas, informamos sobre lo que considerábamos como educación emocional.

7.¿Cree que en las directrices marcadas por el diseño curricular de primaria se considera la educación de las emociones?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Sí, están marcadas	8	25,81%
Están en los valores	3	9,68%
No sé	2	6,45%
No están bien especificadas	7	22,58%
No están marcadas	11	35,48%

Con respecto a la pregunta de si el Diseño curricular Base (DCB) de Educación Primaria considera la educación emocional, más de la tercera parte de los entrevistados afirmaron que si están marcadas y incluso una parte señaló donde (en los apartados referidos a valores y actitudes). En estos casos se puede inferir que el profesorado considera que la escuela tiene una responsabilidad importante en la educación emocional. Otra tercera parte consideraba que no estaban contempladas, un 22,6% que no estaban bien especificadas y un 6,4% reconocía no saberlo.

8.¿Qué aspecto de las emociones se proponen para trabajar en el DCB?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Aspectos sociales</i>		
Aspectos sociales e individuales	1	3,23%
Educación en el respeto a los demás	1	3,23%
Incluye la cooperación	2	6,45%
La interrelación entre alumnos	1	3,23%
Buscar la mejor solución	1	3,23%
La inclusión de las tutorías reglamentadas	1	3,23%
<i>Aspectos individuales</i>		
Conocimiento de si mismo	1	3,23%
Expresión emocional	1	3,23%
Autocontrol de las emociones	2	6,45%
Referencias generales al apartado de actitudes, valores y normas	4	12,90%
No Sabe	4	12,90%
Respuesta ambigua	4	12,90%

A los profesores que respondieron que si estaba la educación emocional incluida en el DCB se les pidió que indicaran cuáles eran los aspectos que el DCB marcaba que debían trabajarse. Las respuestas a esta pregunta fueron muy dispersas apuntándose aspectos

generales como interrelación entre alumnos, conocimiento de sí mismo, educar en el respeto a los demás, buscar la mejor solución, expresión emocional, inclusión de las tutorías normalizadas, los valores, actitudes y normas, cooperación entre iguales, y autocontrol de las emociones. 12,9% de los entrevistados declararon no saber cuales son las directrices que marca el currículo y 16,12% eludieron la respuesta. Esta disparidad de respuestas nos indica que el profesorado no tiene muy claro cuales son las directrices que se dan en el DCB respecto a la educación de la dimensión socioemocional. Esta falta de claridad dificultaría la labor docente en este ámbito.

9. ¿Considera importante que se trabaje la dimensión emocional en la escuela, o considera que es una función que no le corresponde?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Sí, muy importante.	19	61,29%
Escuela y familia a la par.	12	38,71%
Principalmente es una función familiar, pero la escuela tiene la obligación de trabajarla.	1	3,23%
Si la casa no se responsabiliza le toca a la escuela.	1	3,23%

Frente a la cuestión, de sí la educación emocional debe trabajarse en la escuela o es una función familiar, la totalidad de los entrevistados apuntó que la educación emocional debe tratarse en la escuela, del mismo modo que mencionan el papel fundamental que debe desempeñar la familia. La discrepancia entre las respuestas está marcada por el grado de responsabilidad atribuido a una u otra instancia de socialización, así el en el 61,29% de las respuestas se indica que es muy importante que la educación emocional se trabaje en la escuela, mientras que en el 25,81% se apunta que la escuela y la familia deben trabajar a la par, y en el 16,13% se manifiesta que la escuela debe trabajar la educación emocional, pero que principalmente es una función que le toca a la familia; o que la escuela debe hacerlo porque la familia no lo hace.

10. Si tuviera que incluir la educación emocional en su aula, ¿Qué aspectos incluiría?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Componentes individuales relacionados con la educación emocional</i>		
El conocimiento de los sentimientos y emociones	9	29,03%

Expresión de las emociones	5	16,13%
Regulación emocional	6	19,35%
Autoestima	4	12,90%
<i>Componentes sociales relacionados con la educación emocional</i>		
Resolución de conflictos por medio de debates	3	9,68%
La capacidad de compartir y cooperar	3	9,68%
Saber decir no adecuadamente (relacionado con la asertividad)	1	3,23%
Respeto a los demás	8	25,81%
Tolerancia -aceptación	8	25,81%
Relaciones interpersonales	4	12,90%
<i>Temas escasamente mencionados</i>		
Autonomía	1	3,23%
Resistencia a la adversidad	1	3,23%
Motivación	1	3,23%
Respuestas ambiguas	5	16,13%
No sé	3	9,68%

Cuando se preguntó a los profesores entrevistados que mencionaran los aspectos de la educación emocional que incluirían en su aula surgieron aspectos relacionados con la educación emocional muy diversos y ricos tanto referidos a los aspectos sociales como individuales, lo que nos induce a pensar que el profesorado se halla motivado para introducir elementos de la educación emocional en su labor docente. No obstante, una cuarta parte de la muestra respondió de forma ambigua o declaró no saber que aspectos de la educación emocional incluirían en sus aulas.

<i>11. ¿Actualmente trabaja alguno de los aspectos mencionados?, ¿En qué instancias?</i>		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Sí	31	100,00%
En clases normales	11	35,48%
En tutorías o asambleas	12	38,71%
Se trabajan en todo momento	3	9,68%
No en plan sistemático	5	16,13%

30 (96,78%) de los 31 profesores entrevistados afirmaron trabajar los aspectos que mencionan. De estos 13 señalaron que los trabajaban en las sesiones diarias, 7 declararon trabajar estos aspectos solamente cuando surge la necesidad, 9 en el horario de tutorías, 2 tanto en las instancias de tutoría como en las clases normales, 6 no especificaron donde, y 1 profesor respondió de forma ambigua.

Las preguntas 12-15 perseguían recabar información sobre la preparación o la formación del profesorado para desarrollar la educación emocional.

12. ¿Conoce algún tipo de metodología o de recursos de apoyo para trabajar la educación emocional?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
La mayoría de las respuestas hacen mención a los recursos		
Libros en general (sin especificar)	6	19,35%
Libro de competencias sociales básicas (Segura)	7	22,58%
Libro Filosofía para niños de (Lipman)	2	6,45%
Fichas de elaboración propia	3	9,68%
Respuestas que reseñan estrategias		
Discusión grupal	3	9,68%
Dialogo	2	6,45%
Técnica de resolución de problemas	2	6,45%
Respuestas ambiguas	5	16,13%
No conoce ninguna metodología	4	12,90%

En el entendido de que la práctica de la educación emocional requiere del conocimiento de estrategias o metodologías de apoyo es que preguntamos sobre la utilización de las mismas. La mayoría de las respuestas se refieren a libros, (Competencias Sociales Básicas de Segura, Filosofía para niños de Lipman, etc.) y también se usan recursos escritos como fichas elaboradas por el gabinete psicopedagógico del propio centro. También se mencionaron estrategias como discusiones grupales, diálogo, y técnicas de resolución de problemas. No obstante, un 29% de la muestra no señaló ninguna técnica o estrategia.

13. ¿Utiliza actualmente alguno de estos métodos o de estos recursos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Sí	19	61,29%
Trabajan en las tutorías o asambleas	4	12,90%
Sistemáticamente ninguno	2	6,45%
Elude la respuesta	2	6,45%
No	3	9,68%

Insistimos sobre la misma cuestión, con la finalidad de saber si las estrategias y recursos que los maestros declaraban conocer, eran aplicados a su realidad de forma sistemática o no. Por ello, preguntamos, si las estrategias o metodologías mencionadas las utiliza actualmente y en qué instancias o momentos de la jornada escolar. La mayor parte de los profesores entrevistados afirmaron que las utilizan. Algunos manifestaron hacerlo selectivamente en el marco de las tutorías y otros no hacerlo de forma sistemática. Sólo tres profesores afirmaron no trabajarlos actualmente y dos eludieron la respuesta.

14.¿ Cómo calificaría la formación que recibió en la carrera de magisterio para trabajar las emociones?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Insuficiente	8	25,81%
Nula *	20	64,52%
Aceptable *	3	9,68%
Respuesta ambigua	1	3,23%

**Una profesora cursó pedagogía (nula) y psicología (aceptable)*

El tema de la siguiente pregunta hace referencia a la formación recibida respecto a la dimensión emocional en la carrera de magisterio. Le pedimos al profesorado entrevistado que calificaran la formación recibida dándole a optar entre tres opciones (buena, aceptable, insuficiente y nula). Los resultados obtenidos muestran que el 87,09% de los profesores consideran que su formación fue nula o insuficiente, sólo un 9,68% la perciben como aceptable, y una persona eludió la respuesta.

Si consideramos las respuestas a las últimas preguntas, resulta sorprendente que todos los profesores asegure trabajar aspectos de la educación emocional, pocos dicen conocer estrategias específicas, aunque la mayoría de los profesores señalan que “las” aplican; y la mayoría también señalan que no tienen una buena base de formación para hacerlo. Esto nos señala que el trabajo en la dimensión emocional, a pesar de que la LOGSE persiga el desarrollo integral del alumno, recae sobre la intuición de un profesorado que no ha recibido ninguna formación, aunque es altamente sensible a la necesidad de educar la dimensión emocional.

15.¿Ha realizado algún curso de formación que le haya aportado información para educar las emociones?, ¿Cuáles?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Curso informativo con asesoramiento en el centro</i>		
Curso sobre educación emocional	5	16,13%
Curso sobre valores y diversidad	3	9,68%
<i>Curso en instituciones externas al centro</i>		
Curso participativo: con propuesta de soluciones (Rosa Sensat)	1	3,23%
Curso inicial del programa de competencias sociales (Segura)	3	9,68%
Curso inicial de proyecto de filosofía (IREF)	2	6,45%
<i>Otros cursos relacionados</i>		
Post grado de prosocialidad en la UAB	1	3,23%
Curso para trabajar las tutorías	1	3,23%
Curso de psicología sistémica	1	3,23%
Elude la respuesta	6	19,35%
Ningún curso realizado	11	35,48%

Desde la perspectiva de la formación permanente, preguntamos si después de haber terminado de la carrera han realizado algún curso de formación para trabajar la educación emocional. Las respuestas revelan que el 35,48% de los profesores entrevistados no han realizado ningún curso de formación relacionado, y la mayoría de los cursos realizados son de asesoramiento en el centro o cursos propuestos por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: cursos informativo sobre las emociones, sobre valores y diversidad, de Competencias Sociales Básicas de Segura, el proyecto de filosofía, etc. El hecho de que dos terceras partes de la muestra hayan realizado algún curso relacionado con la educación emocional (aunque sea indirectamente) no reafirma en la buena disposición y sensibilidad del profesorado sobre la necesidad de educar la dimensión emocional.

Las siguientes 10 preguntas, están referidas a los componentes más relevantes de la educación emocional, con el fin de averiguar si está habilidades socioafectivas se trabajan en el aula, la forma en qué se trabajan y las instancias en que suelen trabajarlas. Para facilitar las respuestas explicábamos que entendíamos por cada uno de los aspectos señalados y les poníamos un ejemplo.

16. Aceptación de uno mismo: ¿Trabaja la aceptación de uno mismo, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Trabajándoles la aceptación física</i>		
Haciendo actividades de descripción	2	6,45%
Trabajando la valoración de si mismo y sus circunstancias	11	35,48%
Trabajando la valoración personal con cuentos	5	16,13%
Dialogo ámbito individual	4	12,90%
Clase normal	6	19,35%
Tutorías implica el ámbito social semanal	8	25,81%
Respuestas ambiguas	7	22,58%

Respecto la aceptación de un mismo, la mayoría de las respuestas aludieron a la aceptación “física”, mediante el trabajo a nivel individual, pidiéndole a los niños que se describan, a través del diálogo y los refuerzos, o incluso con cuentos. El 25,8% señalaron trabajarlos en las tutorías, el 19,3% en las clases normales y el resto no especificaba en que ámbito lo trabajaban.

17. Autoeficacia percibida: ¿Trabaja la autoeficacia, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Objetivos de apoyo externo</i>		
Animándoles y reforzándoles académicamente	7	22,58%
Dándoles seguridad y confianza académica	10	32,26%
Ayudándoles a enfocar la tarea	3	9,68%
Valoración del maestro y de los compañeros	6	19,35%
Instar a los padres para que valoren el trabajo del niño	1	3,23%
<i>Objetivos que requieren la implicación personal del alumno</i>		
Marcarse sus propias metas personales y académicas	2	6,45%
Elude las respuestas	6	19,35%

La mayoría de las estrategias señaladas para trabajar la autoeficacia percibida se centran en el apoyo externo a partir del refuerzo verbal: proporcionando a los alumnos seguridad y confianza a nivel académico, animándoles y reforzándoles, valorándolos, estimulando la valoración mutua entre compañeros, instando a los padres a que valoren a sus hijos... En algunas respuestas se señalaron estrategias que requieren de la implicación del propio alumno para favorecer su autoeficacia: ayudar a los alumnos a

enfocar la tarea haciendo que los alumnos se marquen sus propias metas tanto personales como académicas. El 19,35% de los profesores eludió dar ninguna respuesta.

18. Conocer y comunicar sus propias emociones: ¿Trabaja el conocer y comunicar sus propias emociones, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Técnica concreta programa de Segura	1	3,23%
Hablando de lo que sienten	5	16,13%
Se trabaja en caso de conflicto	7	22,58%
A través del dialogo individual	10	32,26%
En tutorías o asambleas	10	32,26%
No lo trabaja	1	3,23%
Respuestas ambiguas	7	22,58%

Cuando preguntamos por la forma de trabajar la habilidad para conocer y comunicar sus propias emociones, la mayor parte de las respuestas se refirieron a las instancias o momentos en que trabajan esta habilidad: tutorías (32,25%), en las clases normales en caso de conflictos (22,58%). Al insistir en cómo trabajan estas habilidades, las respuestas se refirieron a: diálogos individuales sobre lo que siente, conversaciones grupales, programa “Decideix”, reforzando actitudes que expresen emociones positivas, etc. Un profesor dijo no trabajar este aspecto y 7 dieron respuestas ambiguas.

19. Autocontrol: ¿Trabaja el autocontrol, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Se trabaja a través del dialogo y la reflexión	5	16,13%
Le aconseja ponerse en el lugar del otro	2	6,45%
Sermonearles-discursos	3	9,68%
Les aconseja contar hasta 10	2	6,45%
Aconsejándoles conversar y negociar en los conflictos, si no resuelven pedir ayuda.	5	16,13%
A través de estrategias de relajación y respiración	2	6,45%
Utilizando los pasos de la resolución de conflictos	5	16,13%
Tutorías o asambleas	4	12,90%
No corresponde la respuesta con la pregunta	11	35,48%

Las estrategias apuntadas en el caso del autocontrol son bastante variadas: el diálogo y la reflexión, “sermonear”, pedirles que se pongan en el lugar del otro, decirles que cuenten hasta diez, estimularles a conversar y negociar en los conflictos, enseñarles estrategias de relajación y respiración o los pasos de la resolución de problemas. No obstante, la tercera parte de las respuestas dadas no coincidían con la pregunta, por lo que inferíamos que no lo trabajaban pero por el sesgo de deseabilidad no querían reconocerlo.

20. Automotivación y autorecompensa: ¿Trabaja la automotivación y la autorrecompensa, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Promoviendo la autovaloración (haciendo y sugiriendo estrategias)		
Evaluándose a si mismo y entre compañeros	1	3,23%
En función de las actividades de deberes		
Actividades motivadoras con sentido para el niño	2	6,45%
Escogiendo los trabajos de deberes	1	3,23%
Cronometrarse el tiempo	2	6,45%
Delimitándose el tiempo de trabajo- ocio	1	3,23%
No tenemos recursos para trabajarlos	1	3,23%
Es el profesor quien refuerza y motiva, no enseña motivación intrínseca	15	48,39%
El profesor es el que penaliza y coacciona	2	6,45%
No corresponde la respuesta con la pregunta	9	29,03%

En cuanto a la habilidades de automotivación y autorecompensa las respuestas se centran en la motivación frente a los deberes, cuestión que puede ser debida al ejemplo explicativo. Algunas respuestas señalan que la automotivación se desarrollan con actividades motivadoras y que tengan sentido para el niño, otras que se debe dar la posibilidad a los niños de elegir los deberes, también se recomienda a los alumnos que se cronometren el tiempo que tardan en hacer los deberes, se promover la evaluación entre compañeros (porque es lo más les duele), se motiva a los niños para que se administren el tiempo trabajo-ocio y cada media hora de trabajo se recompensen; un profesor dice motivarlos augurándoles las dificultades que tendrán en el futuro si no estudian... No obstante un profesor señaló que no tienen recursos para trabajarlos, un 1 (3,23%) motiva y el 29% de los profesores dieron respuestas ambiguas. Con todo se observó la dificultad para contestar a esta pregunta puesto que en la mayoría de los casos es el profesorado el que motiva y recompensa, pero no enseña al niño los

mecanismos para automotivarse y autorecompensarse como un mecanismo intrínseco al niño.

21. Resolución de problemas: ¿Trabaja la resolución de problemas, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Técnica de resolución de problemas (En los conflictos propios y de libros)	6	19,35%
Se trata con estrategias propias cuando surgen conflictos		
Resolución en el ámbito grupal	5	16,13%
Estimulando a los implicados (a conversar la situación y resolver entre ellos)	3	9,68%
Dialogando	5	16,13%
Tutorías o asambleas	4	12,90%
No corresponde la respuesta con la pregunta porque:		
El profesor es el que resuelve	3	9,68%
Confunde el concepto	5	16,13%
Elude la respuesta	5	16,13%

Un 19,35% de los entrevistados señaló que utilizaba la técnica de resolución de problemas para enseñar dicha habilidad. No obstante la mayoría de las respuestas señalaban que utilizaban el diálogo y se referían a los espacios en que se resolvían los conflictos. (ámbito grupal y tutorías) y es el profesor quien resuelve el conflicto. Una tercera parte de la muestra dio respuestas ambiguas o incoherentes con la pregunta. Nuevamente observamos que el profesorado piensa en que ellos deben ser quienes resuelvan los conflictos o problemas y no aciertan a cambiar el objetivo al área del alumno, para que sea éste quien aprenda esta habilidad.

22.-Asertividad ¿Trabaja la asertividad, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Estrategias establecidas o normativizadas		
Proyecto de filosofía de Lipman	2	6,45%
Metodología de proyecto: que suscita defender ideas	2	6,45%
Se trabaja intuitivamente cuando surgen problemas		
En debates cuando surgen conflictos	2	6,45%
Representando que se equivoca para hacer que los niños reclamen	1	3,23%

A través del modelado: elegir un modelo y representarlo	1	3,23%
Reconduciendo las respuestas agresivas en positivas	1	3,23%
A través del dialogo	1	3,23%
Haciendo respetar las ideas y opiniones de todos	7	22,58%
No lo trabaja	1	3,23%
En tutorías o asambleas	3	9,68%
No corresponde la respuesta con la pregunta porque:		
No entiende el concepto	7	22,58%
Respuesta ambigua	5	16,13%

En el análisis de la pregunta sobre la asertividad, las respuestas apuntan tanto a metodologías ya establecidas (la metodología de proyectos que suscita defender ideas y las estrategias del proyecto de filosofía de Lipman), como a estrategias intuitivas: debates cuando surgen conflictos, por medio del modelado y el juego de roles (Una maestra dice que, representa que se equivoca con el propósito de provocar a los niños para que éstos defiendan lo que creen correcto, y otra apunta que elige un modelo y lo representa), reconducir las manifestaciones agresivas en positivas, haciendo respetar las ideas y opiniones de todos, diálogo. El 12,90% apuntan las tutorías como el espacio en que lo trabajan. Finalmente un profesor indica no trabajarlo, y una tercera parte de la muestra da respuestas ambiguas. Tampoco en este caso queda claro que el profesorado entienda que la asertividad del niño significa precisamente que éste debe aprender a defender sus posiciones y hasta que punto no confunden excesivamente la asertividad con los conflictos.

23. Empatía: ¿Trabaja la empatía, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Trabaja por medio de experiencias y formas concretas		
Representación de roles	1	3,23%
Cooperación entre alumnos	2	6,45%
A partir de los problemas físicos	1	3,23%
A partir de problemas de otros o casos, reales o ficticios	2	6,45%
Instándoles a ponerse en el lugar de los otros (cuando surgen conflictos acordes al tema)		
Dialogo	6	19,35%
Clases normales	3	9,68%
Tutorías o asambleas	4	12,90%
No sistematicamente	1	3,23%
Si, pero no dice como	8	25,81%

No corresponde la respuesta con la pregunta porque:		
Hace referencia a su propia capacidad de empatizar	1	3,23%
Elude la respuesta	9	29,03%

Las respuestas con respecto a la habilidad de empatía, demuestran una mejor comprensión del concepto, ya que, una gran cantidad de las respuestas señalan trabajar la empatía a través de experiencias y estrategias concretas, entre las que se cuentan: promover situaciones de cooperación mutua, reflexionar sobre los problemas que presentan otras personas con casos reales y juego de roles, a partir de problemas físicos, instar a los niños a ponerse en el lugar de los otros y trabajar básicamente a través del diálogo. Un 12,90% de los profesores manifestó que trabajan esta habilidad en las tutorías, un 9,68% dicen trabajar en las clases normales y el 3,23% explica trabajar todas estas habilidades, pero no de manera sistemática. Nuevamente una parte del profesorado eludió la respuesta hablando de otras cosas o dijo si, pero no explicó el como. Estas respuestas y el hecho de que en muchos casos se apunta el espacio pero no se dice el como nos hacen pensar que en realidad la mayoría del profesorado no trabaja la empatía.

24. Habilidad para establecer vínculos ¿Trabaja la habilidad para establecer vínculos, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
<i>Potenciando la comunicación entre iguales</i>		
Mediante proyecto o programas que favorecen la cooperación grupal	2	6,45%
Aprovechando la presencia de niños extranjeros	1	3,23%
Trabajos en grupos y juegos cooperativos	3	9,68%
Actividades prosociales	1	3,23%
<i>Tratando el tema de la amistad y reforzando las actitudes positivas</i>		
a través del diálogo	7	22,58%
Reforzando las actitudes de cooperación	3	9,68%
Clases normales	3	9,68%
Tutorías o asambleas	1	3,23%
<i>No corresponde porque:</i>		
Si, pero no dice cómo	2	6,45%
El profesor media el establecimiento de vínculos	2	6,45%
Buscando soluciones en casos concretos	4	12,90%
Respuestas ambiguas	8	25,81%
<i>EL espacio físico y las actividades programadas por la escuela median el</i>		

<i>establecimiento de vínculos</i>		
Salidas de colonias	1	3,23%
En el aula se sientan en grupos	1	3,23%

Frente a la pregunta de como trabajan la habilidad para establecer vínculos, las respuestas señalan opciones como: los trabajos en grupos y los juegos cooperativos, las actividades prosociales, del diálogo (hablan de la amistad, etc.), reforzar las actitudes de cooperación. Tres profesores señalaron trabajarlos en las clases normales y uno mencionó las tutorías como la instancia idónea. Las respuestas que no se corresponden con la pregunta suman más de la mitad de los casos. En estas respuestas se repiten las inconsistencia de las anteriores: el profesor media el establecimiento de vínculos, pero no enseña a establecerlos, con lo cual, estaría generando a niños dependientes del adulto.

25. Interiorización de normas sociales: ¿Trabaja la interiorización de normas sociales, con qué estrategias o recursos y en que instancias o momentos?		
Categorías	número de profesores	porcentaje de profesores
Conocer, comprender y respetas las normas establecidas		
Hacer respetar las normas establecidas	12	38,71%
Explicándoles el porqué de las normas establecidas	4	12,90%
Hacerles sentir suyas las normas	2	6,45%
Estableciendo conjuntamente las normas y las sanciones	9	29,03%
Técnicas concretas	2	3,23%
Diálogo	2	6,45%
Tutorías o asambleas	6	19,35%
No corresponde las respuestas no responden la pregunta	9	29,03%

Las respuestas a la pregunta de cómo trabaja la interiorización de normas sociales, revelan que en general el profesorado entrevistado intenta que los niños comprendan y respeten las normas, 12 (38,71%) de estas respuestas se agrupan bajo la categoría “haciendo respetar las normas establecidas”; 9 (29,03%) dicen trabajar esta habilidad, estableciendo conjuntamente las reglas y las sanciones; 1 (3,23%) haciendo que los niños vuelvan a redactar las normas para que las interioricen; 6 (19,35%) explicando a los alumnos las razones del establecimiento de ciertas normas; 1 (3,23%) señala indica una técnica concreta (Enric Larreula). En cuanto a las instancias, 2 (6,45%) respuestas

apuntan a las clases normales, mientras que 6 (19,35%) aluden a las tutorías, y 9 (29,03%) de las repuestas no se corresponden con la pregunta. No obstante en esta pregunta, solamente 2 (6,45%) de las respuestas especifican el diálogo como medio para trabajar esta habilidad.

Desde una perspectiva global de las últimas preguntas observamos que en realidad muchas de las respuestas no apuntan a estrategias concretas sino que señalan los espacios y cuando lo hacen frecuentemente refieren al diálogo. Podríamos, asimismo, apuntar a que un tercio de las respuestas suelen eludir la respuesta contando anécdotas o hablando de otras cosas, o no coinciden con lo que se les pide; por lo que se puede inferir que en estos casos o no se entiende lo que se les pregunta porque no lo conocen - consecuentemente no lo trabajan-, o si lo conocen pero no quieren reconocerlo para dar una buena impresión de si mismos. Y finalmente otra constante en muchas de las respuestas es que el profesor explica estrategias en los que quien muestra la habilidad es él mismo en lugar de promoverla en el niño (así el profesor resuelve el conflicto y no enseña al niño a resolverlos autónomamente).

Por ello podemos concluir que el profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula. Sin embargo, no dispone ni de la formación ni de los recursos para trabajarla. Sus esfuerzos se centran en el diálogo, lo que conlleva frecuentemente una actitud moralizante en la que el alumno toma un papel pasivo.

el alumnado son de tipo familiar. En cuanto a como afectan a la clase, la categoría interrupción de la clase es una constante en cuatro de los cinco centros educativos. En cambio en el centro de nivel socioeconómico alto (A) la categoría que acumula la mayor frecuencia es la escasa participación en clases; mientras que el profesorado de los centros de nivel socioeconómico medio (m y M) opinan que los problemas emocionales afectan fundamentalmente el rendimiento de los alumnos.

Escuela	Qué es la EEm				Qué entiende por educación emocional	El DCB considera la educ. emocional	Cuáles son los aspectos que se propone trabajar el DCB														La EEm escuela o familia								
	Sí	Idea aproximada	Vagamente	No sé			Si, están marcadas en el currículo	Están en el apartado de valores	No están bien especificadas	No, no están marcadas	No sé	Aspectos sociales e individuales	Interrelación entre alumnos	Conocimiento de sí mismo	Educación en el respeto a los demás	Buscar la mejor solución	Expresión emocional	Incluye la cooperación	La inclusión de las tutorías	Autocontrol de las emociones	El apartado de actitudes, valores y normas	No sabe	Elude la respuesta	Es muy importante que la trabaje la escuela	Escuela y familia a la par	La escuela también, pero es una función familiar	Si la familia no cumple, le toca a la escuela		
A	1	x																											
A	2	x																											
A	3		x																										
A	4	x																											
A	5		x																										
A	6		x																										
b	1			x																									
b	2		x																										
b	3		x																										
b	4			x																									
b	5		x																										
b	6		x																										
B	1	x																											
B	2	x																											
B	3			x																									
B	4	x																											
B	5	x																											
B	6			x																									
m	1		x																										
m	2	x																											
m	3	x																											
m	4	x																											
m	5	x																											
m	6	x																											
M	1	x																											
M	2	x																											
M	3			x																									
M	3			x																									
M	4	x																											
M	5	x																											
M	6		x																										

En cuanto al tema de la educación emocional, el análisis de las repuestas a la pregunta qué entienden por educación emocional demostró que el profesorado de cuatro de los cinco centros estudiados tiene una idea aproximada sobre la educación emocional, ya que muchos de los que dicen conocer la educación emocional, al explicar en qué consiste, aportan ideas generales y vagas. No obstante, las respuestas del centro b muestran un desconocimiento absoluto del tema.

Con respecto al conocimiento de las directrices propuestas por DCB para trabajar la educación emocional, el análisis categorial reveló que los profesores entrevistados del centro b y m opinan que el currículo no establece objetivos para trabajar la educación emocional, o si los establece, estos no están bien especificados. Mientras que las repuestas de los otros tres centros se dividen entre las categorías; “sí están marcadas en el apartado de actitudes”, “valores y normas”, y en la categoría “no están bien especificadas”. De hecho, precisamente los centros que más afirmaron que el DCB no establece objetivos relacionados con la educación emocional son los que no accedieron a ser filmados.

No obstante, al requerirle a los entrevistados que señalaban que el DCB contemplaba la educación emocional que especificaran estas directrices, averiguamos que solamente un profesor de cada uno de estos tres centros tenía cierta claridad respecto a algunos de los objetivos afectivos determinados por el Diseño Curricular Base.

En cuanto a la percepción de responsabilidad que tiene la escuela frente a la educación emocional, preguntamos si la educación emocional es una función que le compete a la escuela o a la familia. Las respuestas de cuatro de los centros se distribuyen básicamente en dos categorías (es muy importante que se trabaje la educación emocional en la escuela, y la escuela y la familia deben trabajar a la par). En cambio, en el centro socioeconómico alto (A), tres profesores señalan que la escuela y la familia deben trabajar a la par y los otros tres opinan que en la escuela deben trabajarse, pero que fundamentalmente es una función familiar.

Con respecto a los aspectos de la educación emocional que incluirían en su aula, las respuestas son diversas. Aunque los profesores de los dos centros de nivel socioeconómico medio-alto (m y M) concuerdan al mencionar las inclusión de aspectos tales como, el conocimiento de las propias emociones y la expresión de las emociones. Mientras que el profesorado del centro público que atiende a niños de nivel socioeconómico bajo se inclina por la regulación de las emociones y el desarrollo de la tolerancia y la aceptación. Por su parte el profesorado del centro que atiende a niños procedentes del nivel socioeconómico alto también dicen que incluirían la regulación emocional y las relaciones interpersonales. Cuando preguntamos si trabajan estos componentes en la actualidad y qué instancias o momentos de la jornada escolar los trabajan. No se aprecian diferencias entre los centros.

Escuela curso	Qué aspectos de la EEm incluiría en su aula													los trabaja actualmente y donde						Conoce alguna metodología o recursos para trabajar la EEm						Actualmente utiliza estas metodologías, y e									
	Conocimiento de las propias emociones*	Expresión de las emociones*	Regulación emocional*	Resolución de conflictos/debates°	La asertividad°	Compartir y cooperar°	Las relaciones interpersonales°	Valoración de sí mismo°	Respetar y valorar a los demás	Desarrollar la tolerancia y la aceptación	Autonomía y motivación*	Resistencia a la adversidad*	No sabe	Respuestas ambiguas	Si	En la clase normal	En las tutorías	Sistemática no, sólo cuando surge la necesidad	Respuesta ambigua	Libros en general	Libro Competencias Sociales Básicas	Libro Filosofía para niños	Fichas elaboradas por el psicopedagogo	Discusión grupal	Diálogo	Técnicas de resolución de problemas	No conoce ninguna metodología	Respuestas ambiguas	Si	Si, aunque no sistemáticamente	Trabaja en las tutorías o asambleas	No trabaja ninguno	Respuesta ambigua		
A	1		x			x		x							x	x													x	x					
A	2														x	x										x			x	x					
A	3	x	x	x			x								x		x					x							x		x				
A	4					x			x	x					x	x													x						
A	5						x								x		x			x									x						
A	6			x			x								x		x											x	x						
b	1		x												x	x												x							
b	2						x								x													x							
b	3														x	x	x											x							
b	4			x											x	x		x										x							
b	5			x											x													x							
b	6						x	x							x		x											x							
B	1	x	x												x	x		x										x							
B	2								x						x													x			x				
B	3														x	x		x										x							
B	4														x	x	x											x				x			
B	5				x				x	x	x				x	x												x							
B	6														x	x		x										x							
m	1	x	x												x	x	x											x						x	
m	2														x													x						x	
m	3	x	x												x													x							
m	4	x			x										x		x											x							
m	5					x									x		x											x						x	
m	6	x		x											x	x												x						x	
M	1							x	x	x					x	x												x							
M	2								x	x					x	x												x				x			
M	3	x							x						x		x											x							
M	3	x	x												x		x											x							
M	4	x													x													x							
M	5														x	x		x																x	
M	6														x		x											x							

En cuanto a sí conocen alguna metodología o recurso de apoyo para trabajar la educación emocional, destaca el centro b dado que las estrategias que mencionan se refieren al libro de Competencias Sociales Básicas de Segura. Sin embargo, dos de las respuestas del centro señalan no conocer ninguna metodología a pesar de que se supone que el programa de Segura se aplica a todo el centro. Otro de los centros que llaman la atención es el A, puesto que tres de las respuestas mencionan como estrategias las fichas elaboradas por el comité psicopedagógico y las otras dos también evidencian no conocer ninguna metodología. En este sentido es interesante el papel que el psicopedagogo o equipos psicopedagógicos pueden tener en la aplicación de la educación emocional.

Cuando preguntamos si actualmente trabajan estas metodologías y en que instancias las trabaja, las respuestas de cuatro de los cinco centros fueron afirmativas. No obstante, las respuestas del centro m se distribuyen entre las categorías: no trabaja ninguna y las respuestas ambiguas; nuevamente observamos la coincidencia de la negativa a acceder las filmaciones y la ausencia de trabajos relacionados con la educación emocional. Este aspecto deberá ser considerado en la valoración de los resultados puesto que nos señala que las observaciones probablemente están sesgadas positivamente respecto a lo esperable en la población.

Con respecto a la formación recibida en la carrera de magisterio para trabajar la educación emocional. No se observan diferencias entre los centros, ya que la totalidad del profesorado encuentra nula o insuficiente su formación. Aunque destacan tres profesores de diferentes centros que califican su formación como aceptable.

En lo relativo a los cursos de formación realizados en el tema de la educación emocional. Destacan las respuestas del centro S porque el profesorado señala haber realizado curso informativo sobre la educación emocional con asesoramiento en el propio centro. Mientras que la mitad de las respuestas del centro D, H y V reconocen no haber realizado ningún curso de formación. No obstante, resulta curioso este resultado en el centro V, ya que, el profesorado de este centro habían declarado conocer el método de Segura, pero al preguntarles por los cursos de formación cuatro de los

profesores señalen no haber realizado ningún curso, mientras que uno proporciona una respuesta ambigua.

Escuela	Curso	La formación recibida para trabajar la EEem..				Cursos de formación en EEem							
		Aceptable	Insuficiente	Nula	Respuesta ambigua	Curso informativo sobre EEem	Curso sobre valores y diversidad	Curso de Rosa Sensat	Competencias sociales de Segura	Programa de filosofía de Lipman	Cursos sobre las tutorías	Ningún curso	Eluden las respuesta
A	1		x			x							
A	2				x								x
A	3		x			x							
A	4	x*	x			x							
A	5	x				x	x						
A	6		x			x							
b	1			x								x	
b	2	x					x						
b	3	x										x	
b	4		x									x	
b	5		x				x						
b	6	x							x				
B	1			x								x	
B	2	x							x				
B	3	x										x	
B	4		x										x
B	5		x									x	
B	6		x									x	
m	1		x										x
m	2		x										x
m	3	x										x	
m	4		x								x		
m	5		x						x				
m	6		x						x	x			
M	1	x								x			
M	2	x											x
M	3		x										x
M	3		x										x
M	4		x				x						
M	5		x										x
M	6		x										x

Cuando analizamos las diferencias entre centros respecto a las preguntas referentes a como trabajan la educación emocional observamos:

- Habilidad conocimiento de sí mismo: El centro B destaca de entre los otros cuatro porque cuatro respuestas mencionan cuentos y dramatizaciones para trabajar la aceptación, ya sea física o situacional. Mientras que los otros cuatro centro mencionan predominantemente el diálogo.
- En cuanto a la autoeficacia percibida: 3 de las respuestas del centro m se centran en la categoría “dándoles seguridad y confianza a nivel académico”; 4 de las respuestas

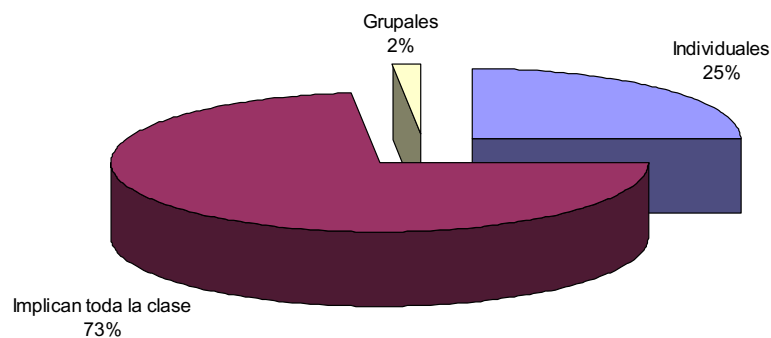
- Resolución de problemas interpersonales, la categorización de las respuestas del centro A, b y m coinciden en señalar que lo realizan mediante el diálogo. El centro B fue el que menos estrategias apuntó.
- Respecto la asertividad: El centro A y M coinciden en apuntar que la trabajan haciendo respetar las ideas de todos. El centro B fue el que más apuntó respuestas ambiguas.
- Con respecto a la empatía: el diálogo fue una estrategia nuevamente apuntada, en la que coincidían fundamentalmente el centro A y B. Las respuestas que eludían responder se concentraron en los centros b y m.
- Establecimiento de vínculos: el diálogo y la valoración de la amistad fue una respuesta más preferida por el centro de nivel socioeconómico alto que el resto. En este caso las respuestas ambiguas mayoritariamente fueron dadas por los centros M, b y m.
- Interiorización de normas sociales: el centro M y m apuntaron más que los otros centros la opción de hacer respetar las normas, mientras que el centro A y B acumularon las respuestas ambiguas.

B) OBSERVACIONES

Actividades

Las actividades que se desarrollaron en las sesiones filmadas fueron categorizadas en función de si se trataba de actividades individuales, actividades en las que estaba implicada toda la clase y actividades grupales. La mayor parte del tiempo se dedicó a actividades en la que estaba implicada toda la clase, mientras que el tiempo dedicado a actividades individuales era inferior y las actividades grupales fueron las que menos se realizaron. La prueba T de Wilcoxon mostró que esta distribución de tiempo en los tres tipos de actividades es estadísticamente diferente (clase>individuales, $z=-2.2$, $p<0.05$; grupo<individual, $z=-3.4$, $p<0.01$; clase>grupo, $z=-3.7$, $p<0.01$).

Tipología de actividades



El análisis de contenido reveló que las actividades individuales eran mayoritariamente ejercicios individuales (trabajar en el libro de texto, dibujar, completar una lámina, etc.); escribir redacciones; trabajar en lo que quieran y leer individualmente. Con respecto a las actividades grupales, advertimos que se realizaban por decisión del profesor y en función de contenidos disciplinares. En las actividades que implican a toda la clase en las que predomina la dirección del profesor, la mayor parte del tiempo se dedicó a las explicaciones del profesor sobre la temática u organización la clase; pero también hablaron sobre aspectos relacionados con la educación emocional, sobre conflictos y problemas y aspectos personales, así como también se hacían, corregían ejercicios (vocabulario, cálculo, control de lectura, etc.), los alumnos exponían el trabajo realizado, realizan otras actividades (fluoración, festejos, etc.); o hacían juegos (Simón manda y reconocer las palabras relacionadas y descubrir la que no tiene relación).

ACTIVIDADES				
	A	M	B	Total
INDIVIDUALES	10,07	18,11	15,28	14,49
- Ejercicios individuales del tema	0,06	11,08	13,41	9,39
- Leer individualmente	0,00	1,72	0,41	0,80
- Escribir redacciones	0,00	3,35	0,71	1,49
- Trabajar en lo que quieren	0,00	1,50	1,65	1,09
QUE IMPLICAN TODA LA CLASE	48,96	30,96	48,27	42,73
- Profesor explica la temática u organiza la clase	7,81	8,67	30,44	15,39
- Hablan de la organización de actividades	2,19	6,00	0,10	2,96
- Hablan de cosas personales	0,59	1,75	2,76	1,72
- Hablan de problemas o conflictos interpersonales	12,39	7,80	2,35	7,44
- Hacen ejercicios	9,19	4,15	4,93	5,92
- Corrigen ejercicios	3,37	1,00	4,35	2,79
- Cada niño expone lo que ha hecho	9,81	0,00	0,00	2,96
- Se trabajan elementos relacionados con la educación emocional	16,31	5,85	4,77	8,66
- Actividades no relacionados con contenidos disciplinares	0,00	0,00	0,02	0,01
- Juegos	0,00	0,00	0,81	0,26
GRUPALES (sobre contenidos de la clase)	0,00	2,76	0,22	0,99

Las categorías y subcategorías están medidas en minutos por hora de clase

Como podemos observar las actividades que predominan son las que implican a toda la clase en exposiciones o diálogos, mientras que las actividades grupales fueron escasamente utilizadas. Esta situación nos permite inferir que el profesorado desconoce el valor intrínseco que contienen las actividades grupales para trabajar habilidades sociales tan importantes como el establecimiento de vínculos, responsabilidad social, etc. No obstante, independientemente del valor educativo que comportan las actividades grupales pudimos observar que en la rutina diaria existen múltiples oportunidades para trabajar la dimensión emocional, y un buen ejemplo de ello son las discusiones en torno a los conflictos cotidianos o a situaciones personales tanto del profesorado como de los niños. Estas conversaciones constituyen un contexto útil para reforzar algunas de las habilidades emocionales. Asimismo, la práctica observada en dos profesores de consentir que los niños elijan la actividad a realizar en los momentos finales de la jornada escolar y dentro de unos márgenes establecidos resulta muy interesante puesto que posibilita a los alumnos ejercitar la autonomía y la capacidad para planificar la propia actividad, promoviendo además las bases del autocontrol y la autodeterminación y consiguientemente también se motiva para el aprendizaje,.

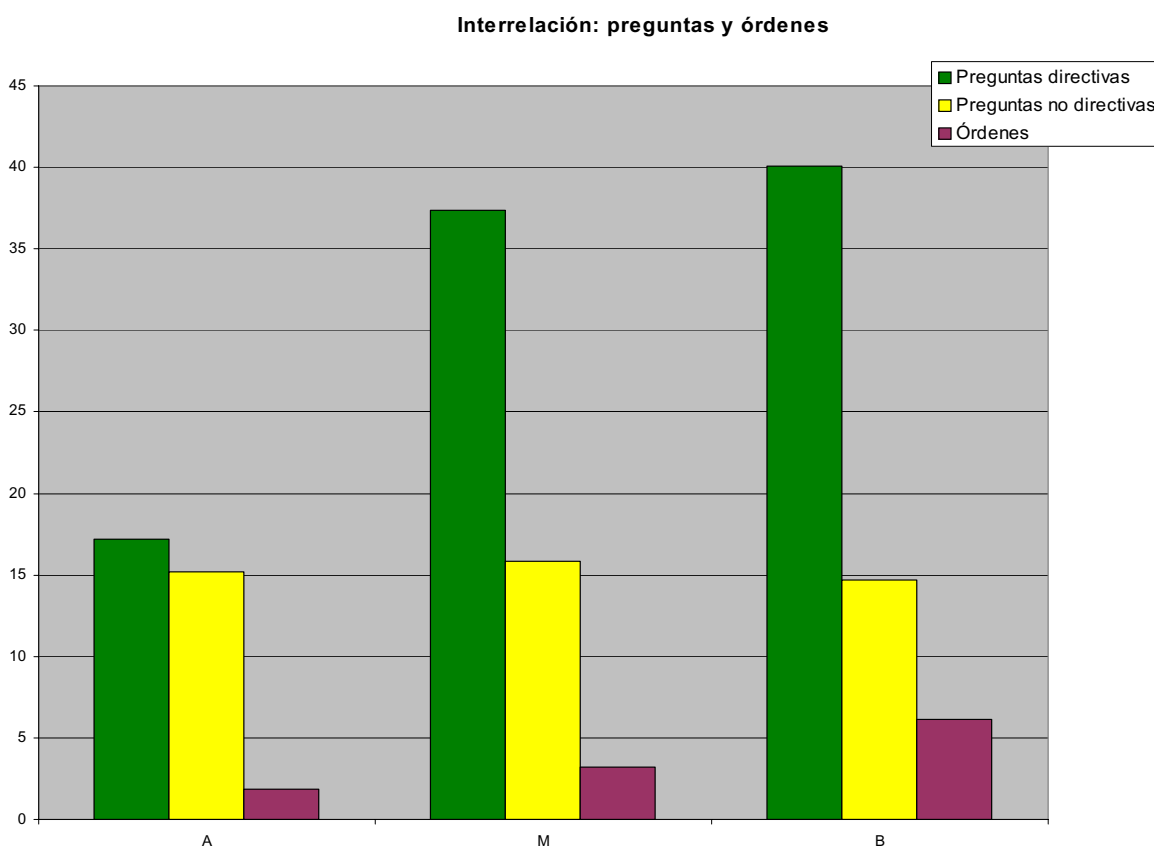
En cuanto a las actividades específicas relacionadas con la educación emocional. El análisis cualitativo demostró que principalmente se dirigían a fomentar el establecimiento de vínculos, reforzar el autoconcepto y la autoestima, trabajar el conocimiento de las emociones, impulsar la capacidad para reforzar a los otros, y controlar los impulsos. Los medios didácticos más utilizados en estas actividades fueron las redacciones, exposiciones, lectura de textos, tanto en las clases normales como en las tutorías.

Interrelación del profesor con el alumno

En el análisis de la interrelación profesor-alumno se contabilizó el número de preguntas directivas (que se realizan esperando una respuesta concreta por parte del alumno) y no directivas (en las que no se espera una respuesta concreta), la cantidad de órdenes, la cantidad y naturaleza de las respuestas que da el profesor ante las situaciones

conflictivas, así como los roles que asume cuando se propone resolver estos conflictos, así como los refuerzos positivos y negativos, y los contactos físicos afectivos.

Los resultados mostraron que respecto al tipo de preguntas, las preguntas directivas son el doble de las no directivas, en tanto que la escasa cantidad de órdenes se ajusta a la relación esperada. La prueba T de Wilcoxon desveló que las preguntas directivas fueron significativamente más frecuentes que las no directivas ($z=-2.3$; $p<0.05$). No se observaron diferencias significativas entre los tres centros ni por lo que respecta la tipo de preguntas, ni a las órdenes. No obstante, en el centro con alumnado de nivel socioeconómico bajo (B) se observó una mayor proporción de órdenes que en el centro de nivel socioeconómico alto (A) de forma casi significativa ($H=4.9^1$; $p=0.08$).



Las preguntas directivas o convergentes son preguntas rectoras que convergen en una respuesta determinada y evidencian la dirección vertical del poder. Este tipo de

¹ H de Kruskal Wallis.

preguntas no favorece el desarrollo de competencias como la asertividad y las capacidades comunicativas del alumnado. En oposición a estas, las preguntas no directivas o divergentes dan mayor posibilidad a la creatividad del alumnado cuyo pensamiento discurre entre las posibles respuestas o soluciones (Del Prado Diez, 1978:19), contribuyendo de forma indirecta a incrementar la asertividad y la autoeficacia percibida. Por su lado las órdenes, como mecanismo de control de la conducta externo, reflejan una concepción parcial del comportamiento humano y el desconocimiento de la capacidad de autocontrol del que disponemos las personas, capacidad que debe ser favorecida con estrategias que discurren entre la interacción recíproca de las influencias externas y la propia autorregulación (Paula, 2000:63).

Categorías y subcategorías de la interrelación profesor-alumno en el aula

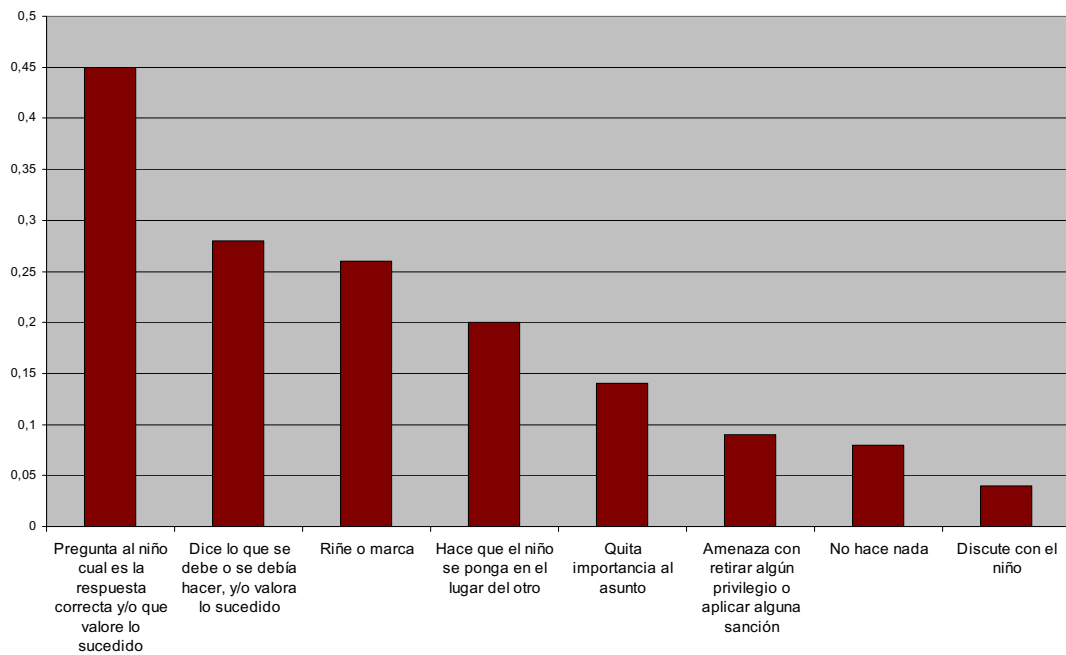
INTERRELACIÓN				
	A	M	B	Total
PREGUNTAS DIRECTIVAS	17,17	37,39	40,09	31,55
PREGUNTAS NO DIRECTIVAS	15,16	15,82	14,68	15,22
ÓRDENES	1,83	3,21	6,15	3,73
RESOLUCIÓN DE SITUACIONES CONFLICTIVAS: RESPUESTAS DEL PROFESOR	1,63	1,42	0,76	1,27
- Pregunta al niño cual es la respuesta correcta y/o que valore lo sucedido	0,46	0,49	0,39	0,45
- Dice lo que se debe o se debía hacer, y/o valora lo sucedido	0,65	0,12	0,08	0,28
- Riñe o marca	0,40	0,31	0,08	0,26
- Hace que el niño se ponga en el lugar del otro	0,33	0,00	0,28	0,20
- Quita importancia al asunto	0,17	0,04	0,22	0,14
- Amenaza con retirar algún privilegio o aplicar alguna sanción	0,27	0,00	0,00	0,09
- No hace nada	0,00	0,24	0,00	0,08
- Discute con el niño	0,00	0,12	0,00	0,04
RESOLUCIÓN DE SITUACIONES CONFLICTIVAS: ROL QUE TOMA EL PROFESOR	1,63	1,42	0,76	1,27

- Rol mediador: el profesor potencia que los niños resuelven sus problemas asumiendo la mediación y suavizando las emociones	0,45	0,52	0,43	0,47
- Rol moralizante: el profesor centra su discurso en lo que está bien o mal. El niño es pasivo.	0,61	0,12	0,14	0,29
- Rol de juez: los niños exponen sus problemas y el profesor dictamina quien tiene razón.	0,36	0,09	0,11	0,19
- Rol autoritario: el profesor marca al niño o le dice que debe hacer	0,28	0,20	0,00	0,16
- Rol pasivo: el profesor no reaccione frente al conflicto ignorándolo	0,00	0,24	0,08	0,10
- Rol sumiso: el profesor tiene dificultades para controlar las conductas y cede ante los niños	0,00	0,12	0,00	0,04
REFUERZOS POSITIVOS	8,51	18,49	21,03	16,01
- Referidos a respuestas o producciones	8,36	18,04	20,02	15,47
- Expresiones típicas “muy bien”	6,88	16,27	17,80	13,65
- Referidos al comportamiento	0,15	0,45	0,58	0,39
- Referidos a cualidades físicas	0,00	0,00	0,33	0,11
- Referidos a cualidades de la personalidad	0,00	0,00	0,10	0,03
REFUERZOS NEGATIVOS	4,11	10,91	8,04	7,68
- Refieren al comportamiento inadecuado	2,70	4,38	2,44	3,17
- Llaman la atención u ordena	0,50	3,41	1,81	1,91
- Es normativo: orienta el comportamiento	0,14	1,84	1,53	1,17
- Desvaloriza a la persona o su comportamiento	1,14	0,25	0,96	0,78
- Amenaza	0,55	1,08	0,38	0,67
- Resulta sarcástico	0,00	0,43	0,93	0,45
- Refieren al ejercicio o respuesta del niño	0,14	0,04	0,82	0,34
- Refieren a descuidos o no hacer deberes	0,00	0,00	0,59	0,20
- Se queja	0,00	0,23	0,23	0,16
- Refieren al niño	0,25	0,00	0,17	0,14
- Castiga	0,00	0,00	0,08	0,03
- Refiere a la pregunta que ha hecho el niño	0,00	0,00	0,07	0,02
CONTACTOS AFECTIVOS: TOCAN CABEZA, CARA, BRAZO, ETC. AFECTIVAMENTE	1,55	10,58	9,52	7,22

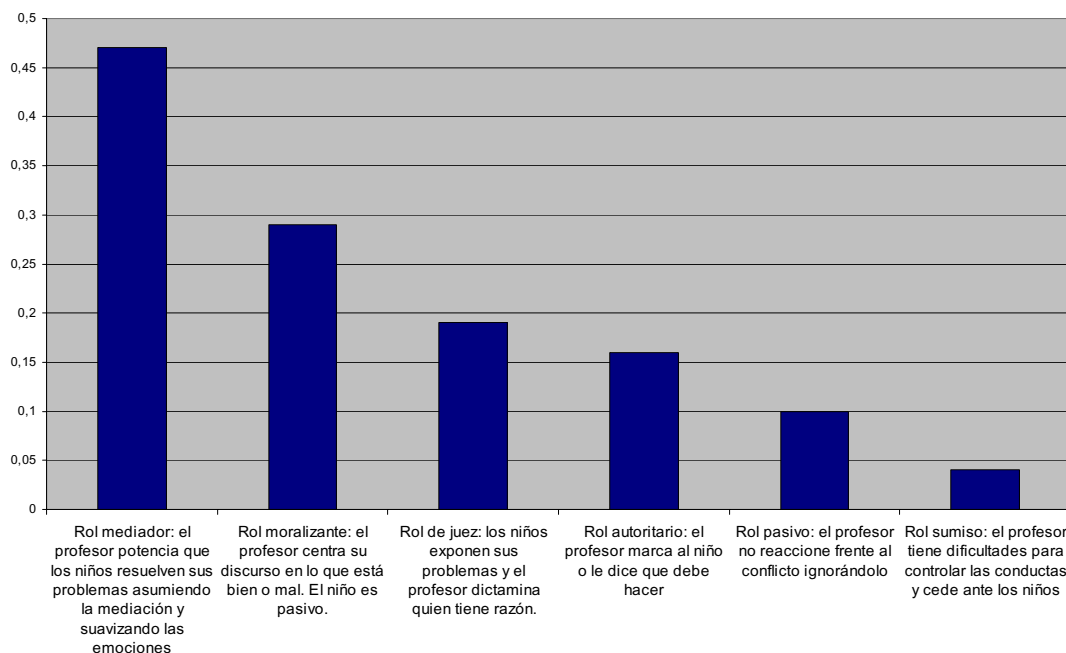
(Las diferencias estadísticamente significativas o casi significativas se encuentran entre las preguntas directivas y no directivas y entre la proporción de órdenes en el centro de nivel socioeconómico alto y bajo)

En cuanto a las gestiones del profesorado frente a los conflictos, las estrategias más utilizadas consisten en interrogar a los niños/as implicados e instarles a valorar la situación recurriendo a la capacidad empática del propio niño/a y a evaluar el evento de acuerdo a lo que es correcto. Estas estrategias favorecen las competencias socioafectivas del alumnado, sin embargo, sólo se utilizó en una tercera parte de las ocasiones. Por otro lado, tres de las categorías emergentes se relacionan con medidas autoritarias, es decir, el profesorado dispone del control, y las otras dos categorías indican una actitud de "dejar hacer". Con ello, las estrategias de tipo autoritario o permisivo acumulan una frecuencia equivalente a las anteriores.

Resolución de situaciones conflictivas: respuestas

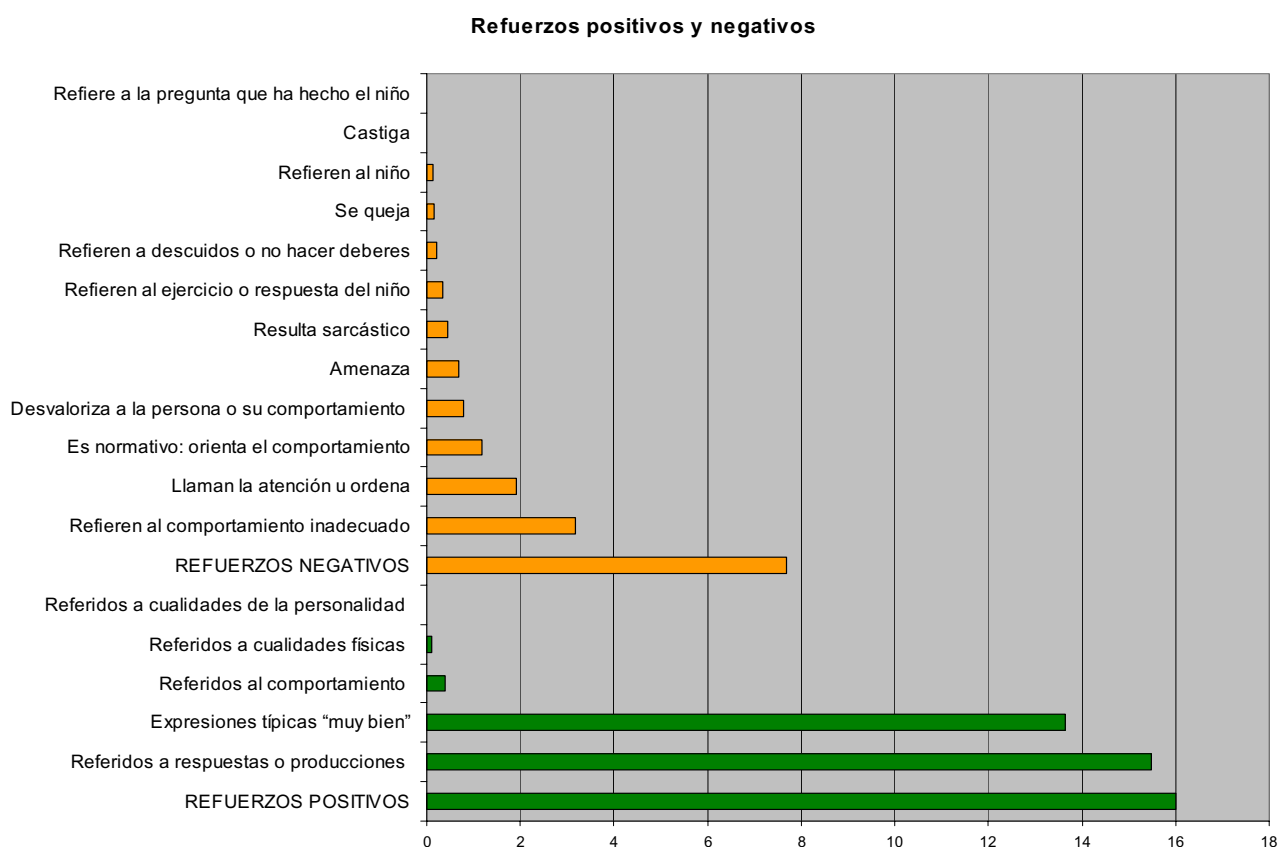


Resolución de situaciones conflictivas: roles



Asimismo, dependiendo del particular estilo educativo, el profesor adoptó uno u otro rol para mediar en las situaciones conflictivas. Este rol que puede cambiar conforme a la dimensión de las situaciones, aunque se observó una cierta tendencia a reproducir o mantener el mismo rol. Así, el rol autoritario identifica a los educadores que marcan a los alumnos o les indican lo que deben hacer; el rol de mediador intenta potenciar en los niños las propias capacidades para que éstos resuelvan autónomamente sus problemas, intentando inculcarles valores y moderar los desbordes emocionales; el rol moralizante describe la actitud del maestro que genera un discurso entorno a lo que está bien o mal. Aunque, en otros roles como el de mediador también se da información referente a los valores en el contenido del discurso, el rol moralizante se diferencia porque asigna al niño un rol pasivo. Por su parte en el rol de juez, el profesor escucha la exposición respecto al conflicto y dictamina quien tiene la razón; y el rol sumiso, identifica a los profesores que tienen dificultades para controlar el comportamiento del grupo-curso y asumen una postura condescendiente; mientras que el profesorado que asume el rol pasivo, suele no hacer nada ante los conflictos y prefiriendo ignorarlos. Los roles más utilizados fueron los de mediador y el moralizante.

Los roles que asume el profesorado para mediar o resolver problemas son coherentes con las respuestas anteriormente apuntadas, observándose una simetría numérica entre la tendencia mediadora y autocrática (autoritario, moralizante, y el rol de juez). En tanto que el rol sumiso y pasivo se relaciona con la actitud de "dejar hacer". Los roles que adopta el profesorado habitualmente se relacionan con su particular concepción educativa. No obstante desde la teoría del aprendizaje social se entiende que el papel del profesorado más favorable en la resolución de situaciones conflictivas es el rol de mediador, de manera que los alumnos/as puedan adquirir las competencias de resolución de conflicto y autocontrol a través del modelado o directamente mediante la transmisión de estrategias adecuadas.



En el caso de los refuerzos positivos, el análisis categorial desveló que la mayoría de estos refuerzos se trataban de expresiones típicas tales como "muy bien" y que éstas iban dirigidas principalmente a las respuestas acertadas o a las tareas bien resueltas, y en una proporción muy inferior aludían al comportamiento del niño, a cualidades físicas o

personales. En cambio, la mayor parte de los refuerzos negativos se referían a comportamientos inadecuados, a producciones insuficientes, a descuidos o torpezas, y a preguntas inoportunas de los niños. Además, en este aspecto es preciso destacar que el contenido de los refuerzos negativos es más variado tanto en el énfasis al aplicarlos como en el contenido de los mismo, los que van desde indicar la conducta que es correcta, amenazar explícitamente, quejarse por el comportamiento de los alumnos, castigar, e incluso en algunos casos estos reforzadores eran sarcásticos o desvalorizantes para el alumno que los recibía.

Se observó un mayor número de refuerzos positivos y negativos en el centro de nivel medio (M) y bajo (B) que en el centro de nivel alto (A); aunque estas diferencias no fueron significativas estadísticamente. En la retroalimentación interpersonal los refuerzos son mecanismos por medio de los cuales, las otras personas comunican su reacción ante un comportamiento determinado. Estos se consideran educativos puesto que posibilitan el ajuste de la conducta (Paula, 2000:52). Como hemos señalado, la mayor parte de estos profieren expresiones características de asentimiento, dirigidos fundamentalmente a las producciones académicas o respuestas acertadas del alumnado. Estos refuerzos tienen una influencia positiva en la autoeficacia percibida. Por otro lado, la suma de refuerzos positivos duplicó la de refuerzos negativos lo que permitiría tolerar los refuerzos negativos sin perjuicio para el desarrollo personal (Magaz y García, 1998). No obstante, muy pocos de estos refuerzos están orientados a aspectos de la personalidad, lo cual denota que se concede gran importancia al rendimiento académico, pero no así a los aspectos del desarrollo personal.

Con respecto a los refuerzos negativos, a pesar de su menor frecuencia éstos contienen una gran variedad de niveles de contenidos, con lo cual tienen un mayor impacto que los refuerzos positivos. Por dificultades metodológicas no contabilizamos los refuerzos negativos o positivos recibidos por cada alumno. Sin embargo, parece que estos se administraban de forma claramente diferencial. Es decir, hay una gran parte de niños que mayoritariamente reciben refuerzos positivos y una minoría que sólo recibe los refuerzos negativos. Ello estaría incrementando el potencial de los refuerzos negativos por comparación social. Sí consideramos además que los refuerzos negativos no

indicaban la conducta correcta y que incluso en algunos casos desvalorizaban o eran sarcásticos, no orientan a una solución de la conducta disruptiva y disminuyen el autoconcepto de estos niños.

Finalmente, también se evaluaron los contactos afectivos (tocar cariñosamente la cabeza, el brazo o la cara de un niño o niña), observándose una media de 7,2 contactos por hora de filmación. Este tipo de contactos son importantes en tanto que profundizan el vínculo afectivo profesor - alumno. Un buen vínculo afectivo es una base necesaria para establecer, no sólo una buena comunicación, sino también para que el alumno entienda que los refuerzos negativos u observaciones no significan una disminución del aprecio del profesor a su persona. El centro de nivel socioeconómico alto presentó una media muy inferior de contactos afectivos respecto a los otros dos centros, no obstante debido a la gran dispersión de esta variable, esta diferencia no era estadísticamente significativa.

Análisis de las manifestaciones verbales referidas a las habilidades emocionales

En el análisis de las manifestaciones verbales de los profesores observados se contabilizaron aquellas expresiones orales que potencian o refuerzan las habilidades emocionales de: autoeficacia, autoconcepto y autoestima, comprensión, expresión y regulación emocional, control de impulsos, asertividad, aceptación de las diferencias de los otros, refuerzo a los compañeros, establecimiento de vínculos, automotivación y autorrecompensa, y la interiorización de las normas sociales. Estas manifestaciones fueron muy escasas y la mayoría prácticamente inexistentes.

La mayor parte de las verbalizaciones del profesor sobre elementos emocionales se relacionaban fundamentalmente con la interiorización de normas sociales, la autoeficacia percibida y la comprensión emocional. Asimismo también se relacionaban con el establecimiento de vínculos, la regulación emocional, el autoconcepto y el incremento o disminución de la autoestima, la expresión emocional, el control de

impulsos, la aceptación de las características diferenciales de los otros, la habilidad para reforzar a los demás, la asertividad, y la habilidad para recompensarse y motivarse a uno mismo.

MANIFESTACIONES VERBALES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN EMOCIONAL				
	A	M	B	Total
MANIFESTACIONES VERBALES (TOTAL)	7,13	20,50	7,81	11,81
NORMAS	1,36	11,67	2,90	5,31
- No hacer ruido o interrumpir, estar atento o sentarse bien	0,25	7,01	1,51	2,92
- Respetar los turnos o esperar a los compañeros	0,20	1,83	0,76	0,93
- El profesor actúa de modelo de buenos modales: dar gracias, pedir perdón, etc.	0,19	1,79	0,29	0,75
- No molestar a los compañeros, con insultos o burlas	0,39	0,88	0,00	0,42
- Responsabilidad social: no hacer trampas, mantener los compromisos asumidos, colaborar, etc.	0,10	0,16	0,24	0,17
- Responsabilidad en hacer los deberes	0,17	0,00	0,10	0,09
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	2,25	1,83	1,35	1,81
AUTOEFICACIA PERCIBIDA: ALABA LAS PRODUCCIONES O RESPUESTA DEL NIÑO	1,72	2,09	1,07	1,63
ESTABLECIMIENTO DE VÍNCULOS	0,56	1,20	0,49	0,75
- Promueve la cooperación o ayuda de los niños dentro del aula	0,37	1,08	0,37	0,61
- Hablan de las relaciones que hay en la clase	0,26	0,00	0,00	0,09
- Muestra modelos de solidaridad	0,00	0,00	0,20	0,07
- Promueve la interrelación con otras personas	0,05	0,12	0,04	0,07
- Promueve la cooperación o ayuda de los niños fuera del aula	0,08	0,00	0,07	0,05
REGULACIÓN EMOCIONAL	0,53	0,92	0,19	0,55
- Intenta tranquilizar con expresiones verbales	0,38	0,42	0,00	0,27
- Reconoce la dificultad de la tarea y/o anima	0,09	0,29	0,11	0,17
- Les dice que no tengan vergüenza o que se lancen	0,00	0,21	0,00	0,07
- Realizan actividades específicas para tranquilizarse	0,00	0,00	0,08	0,03
AUTOESTIMA	0,13	0,65	0,74	0,51
ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	0,10	1,05	0,09	0,41

CON LOS OTROS				
- Hace notar que en algunas cosas son diferentes y en otras similares	0,10	0,53	0,00	0,21
- Incide que no se puede juzgar a los otros sólo por el aspecto externo o una característica aislada	0,00	0,39	0,00	0,13
- Lleva la atención a las cualidades personales de los otros	0,00	0,13	0,09	0,07
REFORZAR A LOS COMPAÑEROS	0,23	0,78	0,15	0,38
- El profesor actúa de modelo felicitando a los niños	0,09	0,31	0,08	0,16
- El profesor pide a los niños que feliciten o digan cosas positivas a sus compañeros	0,14	0,12	0,08	0,11
- El profesor actúa de modelo agradeciendo alguna cosa a un alumno	0,00	0,35	0,00	0,12
- Les orienta a buscar soluciones	0,06	0,00	0,00	0,02
ASERTIVIDAD	0,32	0,41	0,10	0,27
- Insiste en que defiendan su papel y no se dejen influenciar por los otros	0,17	0,13	0,00	0,10
- Les deja decidir que hacen	0,10	0,04	0,10	0,08
- Les pide la opinión	0,00	0,24	0,00	0,08
- Les da el papel protagonista	0,05	0,00	0,00	0,02
MANIFESTACIONES QUE PUEDEN DISMINUIR LA AUTOESTIMA	0,25	0,00	0,47	0,24
EXPRESIÓN EMOCIONAL	0,14	0,24	0,25	0,21
CONTROL DE IMPULSOS	0,00	0,44	0,10	0,18
- Pide al niño que espere y no se precipite	0,00	0,41	0,00	0,14
- Pide al niño que controle la atención	0,00	0,04	0,10	0,04
AUTOCONCEPTO	0,25	0,07	0,09	0,14
- El profesor insta a los alumnos a comprender o reconocer las emociones de los otros alumnos	0,67	0,69	0,41	0,59
- El profesor se interesa por saber si han encontrado difícil o fácil la tarea	0,22	0,24	0,42	0,29
- El profesor insta a los niños a comprender sus propias emociones	0,53	0,14	0,18	0,28
- Discute las causas de las emociones	0,27	0,06	0,14	0,16
- El profesor habla a los niños de sus propias emociones o problemas	0,05	0,11	0,00	0,05
- El profesor habla de las emociones de forma independiente de cualquier realidad concreta.	0,05	0,09	0,00	0,04
- El profesor muestra reconocer o comprender las emociones o sentimientos del alumno	0,84	0,56	0,47	0,63
AUTORECOMPENSA: INSISTE EN QUE VALOREN LO QUE HAN HECHO	0,09	0,24	0,00	0,11

AUTOMOTIVACIÓN	0,15	0,00	0,00	0,05
-----------------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Los datos están en frecuencias por hora.

En el centro M se observaron más manifestaciones verbales relacionadas con elementos emocionales que en el centro A ($H=5.03$; $p<0.05$) y el B ($H=3.69$; $p=0.05$). Asimismo el centro B también realizaba más manifestaciones verbales relacionadas con las emociones que el centro A ($H=6$; $p=0.05$). Las diferencias entre el centro B y M en este tipo de manifestaciones se centraron fundamentalmente en que el centro M hacía más intervenciones dirigidas a potenciar la capacidad para recompensarse a sí mismo ($H=3.58$, $p=0.06$) de forma casi significativa. Y respecto al centro A, el centro M realizaba más intervenciones dirigidas a que los niños interioricen las normas sociales ($H=3.7$; $p=0.05$) o al control de impulsos ($H=3.58$; $p=0.06$) de forma casi significativa.

La menor cantidad de manifestaciones emocionales del centro A (centro privado de nivel socioeconómico alto) se podría atribuir a que en este tipo de centro la demanda (de la dirección de la escuela y de los padres) está más relacionada con el desarrollo cognitivo y la adquisición de los contenidos disciplinares con lo que los aspectos emocionales se restringen a las sesiones de tutorías.

La mayoría de las manifestaciones referidas a la interiorización de las normas sociales se referían a no molestar a los compañeros, en mucha menor medida respetar los turnos, dar ejemplo de buenos modales y no interrumpir. En algunas sesiones también se observó al profesor reclamar la responsabilidad en mantener compromisos, no hacer trampas, hacer los deberes, etc. Como puede observarse en la tabla en la mayoría de los casos las manifestaciones referidas a la comprensión de las emociones se refieren a actitudes empáticas del profesor hacia los alumnos y las actuaciones del profesor dirigidas a lograr que los alumnos reconozcan y/o comprendan las emociones propias y de sus compañeros. En la categoría reforzar a los demás puede observarse que en la mayoría de los casos en que esto se produce el profesor actúa de modelo. En la de establecer vínculos fundamentalmente las manifestaciones se refieren a cooperar con los alumnos dentro del aula. En la de regulación de las emociones mayoritariamente se trata

de intervenciones externas tales como decirle “tranquilízate”, en las que no se enseña a que el niño aprenda a regular por sí mismo sus emociones. Lo mismo ocurre con el control de impulsos en los que el profesor reclama la atención o que no se precipite. Para trabajar la aceptación de las diferencias de los otros fundamentalmente se recurre a apuntar que existen diferencias en las formas de ser, vestir, etc, y que no se debe juzgar a los demás por las apariencias o las diferencias. Y en las manifestaciones relacionadas con la asertividad se trata de intervenciones del profesor en que pide la opinión a los alumnos o insiste en que defiendan su punto de vista.

Comparación entre clases de tutorías y clases de contenidos disciplinares

Al comparar las observaciones de las clases de tutorías con las observaciones de las clases de contenidos disciplinares, se observó que en las clases de tutorías se realizaban menos actividades individuales ($H=12.36$, $p<0.001$), preguntas directivas ($H=4.18$, $p<0.05$), y se daban menos refuerzos positivos ($H=8.71$, $p<0.01$). En cambio, se realizaban más intervenciones para resolver conflictos ($H=11.44$; $p<0.01$), incrementar el autoconcepto ($H=7.37$, $p<0.01$) o establecer vínculos ($H=3.39$, $p=0.07$) de forma estadística significativa y casi significativamente. Estas discrepancias entre las sesiones de tutorías de las otras no resultan sorprendentes. Lo que resulta sorprendente es que no se hallen más diferencias; puesto que el espacio de tutorías está más vinculado a la dimensión emocional.

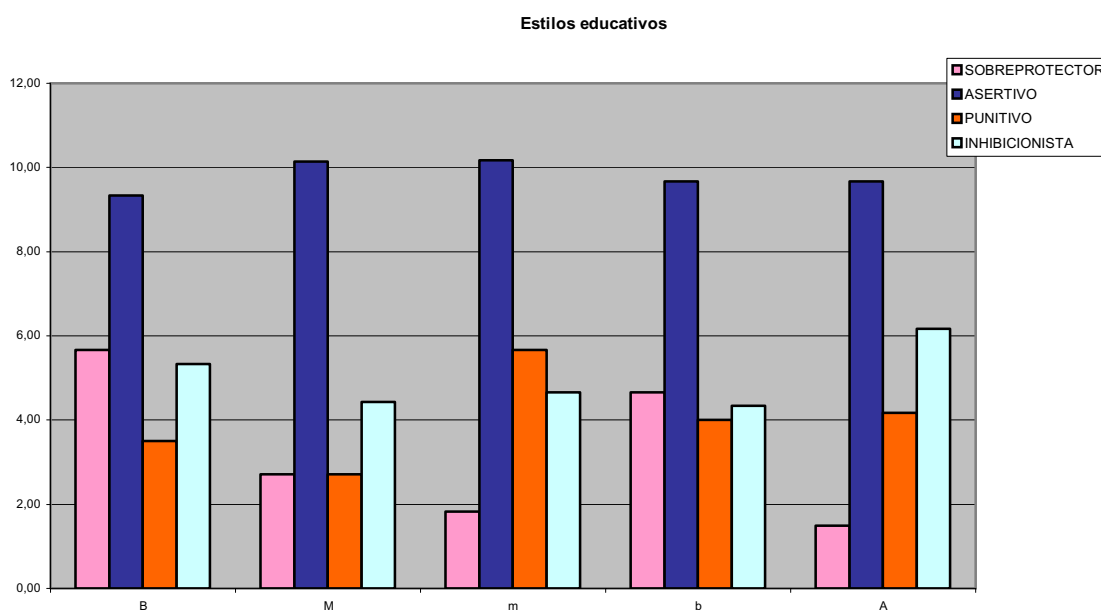
Comparación de los resultados de las observaciones entre cursos

Se comprobó si las prácticas analizadas estaban influidas por el curso. En este sentido, el curso en que se impartía docencia correlacionó negativamente con las preguntas directivas ($r=-0.37$, $p<0.05$). Es decir el mayor número de preguntas directivas se observaban en los primeros cursos probablemente de forma relacionada a la capacidad cognitiva del niño. En la misma dirección también se observaron mayor número de

órdenes en los primeros cursos ($r=-0.38$, $p<0.05$). Y finalmente, el autoconcepto ($r=0.40$, $p<0.05$) y la asertividad ($r=0.42$, $p<0.05$) se trabajaban más en los cursos superiores. Puesto que el desarrollo emocional se produce principalmente entre el nacimiento y la pubertad, a nuestro entender es una equivocación plantear un mayor trabajo en la educación de las competencias emocionales en los cursos superiores. No negamos que en estas etapas aún se están desarrollando muchas competencias y que las emocionales pueden aprenderse a lo largo de la vida. Pero si es cierto que enfatizar la intervención en las épocas en que se produce el desarrollo emocional puede conducir a un mayor efecto de la misma.

C) ESTILOS EDUCATIVOS

El estilo educativo más frecuente fue el asertivo. Esto nos lleva a plantearnos hasta que punto las respuestas están condicionadas por las creencias imperantes en la sociedad y el ámbito educativo; y si estas creencias se relacionan necesariamente con la actuación en la práctica. De hecho el análisis de la consistencia interna nos apuntó que la escala del perfil asertivo era muy poco consistente ($\alpha = 0.07$). En el caso del perfil sobreprotector ($\alpha = 0.60$), punitivo ($\alpha = 0.47$) e inhibicionista ($\alpha = 0.47$) dicha consistencia fue mediana si tomamos en consideración que el número de ítems es relativamente pequeño. Es desde este marco prudencial que debe analizarse los resultados obtenidos en el test de Estilos Educativos.



No se halló ninguna correlación de dichos estilos con el curso ni los años de experiencia docente. Tampoco se observaron diferencias en función del ciclo educativo en el que impartían docencia. Sin embargo, se hallaron algunas relaciones significativas o cercanas a la significación estadística. Así la edad correlacionó de forma positiva con el perfil asertivo ($r=0.34$; $p=0.09$); la antigüedad en el centro de forma negativa con el perfil sobreprotector ($r=-0.42$; $p<0.05$) y el número de hijos también correlacionó negativamente con el perfil sobreprotector ($r=-0.25$ $p=0.08$).

Por otra parte se halló que los maestros de las escuelas privadas (A y B) puntuaban más alto en el perfil inhibicionista que los maestros de la pública (m, M y b) de forma casi significativa ($t=1.98$; $p=0.06$). El nivel sociocultural del alumnado influyó en el estilo sobreprotector de los maestros de forma que a mayor nivel socioeconómico de los alumnos menos actitudes de sobreprotección tienen los maestros. Sin embargo, las diferencias estadísticas sólo se observaron en el nivel socioeconómico bajo respecto a los otros dos. Los maestros con alumnos de nivel socioeconómico bajo (B y b) puntuaron más alto en este estilo que los maestros con alumnos de nivel medio (m y M) ($t=3.77$; $p<0.01$) o alto (A) ($t=4.57$; $p<0.001$). Por otro lado, los maestros de alumnos de nivel socioeconómico alto (A) puntuaban más alto en el perfil inhibicionista que los maestros de alumnos de nivel medio (m y M) de forma cercana a la significación estadística ($t=1.88$; $p=0.08$).

Dado del bajo número de profesores que conforman la muestra, el hecho de que aparezcan algunas correlaciones que aunque no sean significativas están cercanas a la significación estadística es interesante. En esto sentido es muy sugerente que la edad, y no la experiencia docente, correlacionen con el perfil asertivo. De hecho, en otro estudio (Sala, sometido) se observó que el perfil asertivo se podría vincular con un buen estado afectivo general y que la edad se relaciona positivamente con el optimismo. Por otra parte, la experiencia en el centro y la experiencia maternal se relacionaban negativamente con el perfil sobreprotector, lo cual indicaría que probablemente la experiencia disminuye la ansiedad ante la responsabilidad en el cuidado de los niños.

La asociación positiva entre la condición privada de los centros y el estilo inhibicionista sugiere que los maestros contratados por una escuela privada podrían tener una percepción de la responsabilidad educativa más compartida con el entorno del niño dentro y fuera del centro. Otro dato interesante es que el estilo educativo esté mediatizado por la percepción de los recursos socioeconómicos de los niños, aumentado el perfil sobreprotector en la medida en que el nivel socioeconómico de los niños disminuye e incrementándose el perfil inhibicionista cuando los niños tienen un alto nivel socioeconómico.

D) RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PERSONALES DEL DOCENTE, LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LOS ESTILOS EDUCATIVOS

La relación entre el test de estilos educativos, la edad y la experiencia con las observaciones en el aula se analizó mediante correlaciones no paramétricas con las categorías. No se observaron correlaciones significativas de los parámetros observados con la edad, la antigüedad, la experiencia o los hijos. Sin embargo, sí se observaron relaciones entre los estilos educativos y algunos de los parámetros evaluados en las observaciones. El estilo sobreprotector se relacionó positivamente con las preguntas directivas ($r=0.36$, $p<0.05$) lo que sugeriría que la actitud sobreprotectora conduce a asumir un mayor control del profesor en la situación de aula. Asimismo se observó una relación negativa entre el perfil punitivo y el control de impulsos ($r=-0.43$, $p<0.05$). Esto podría relacionarse, según lo expuesto por Magaz y García (1998), con que el educador con perfil punitivo considera que el niño “debe comportarse” de acuerdo a las normas y no que “debe aprender” a comportarse de acuerdo con las normas.

Debe considerarse, sin embargo, que el número de sujetos condicionó que muchas de las diferencias observadas no llegarán a la significación estadística; lo que sugeriría que la relación de las variables personales y contextuales en la dimensión emocional de la práctica educativa puede ser mucho mayor de la observada en este estudio.

9.4.5. CONCLUSIONES

De este estudio se desprende que el profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula. Sin embargo, no dispone ni de la formación ni de los recursos para trabajarla. Sus esfuerzos se centran en el diálogo, lo que conlleva frecuentemente una actitud moralizante en la que el alumno toma un papel pasivo.

Las observaciones sugirieron que varias de las prácticas cotidianas pueden ser útiles para trabajar los componentes de la educación emocional. De entre las actividades desarrolladas en el aula algunas como las grupales, las discusiones sobre problemas o temas personales y la propia gestión del tiempo se mostraron como buenas oportunidades para profundizar en la dimensión emocional. En la propia interrelación profesor-alumno se puede mejorar el desarrollo emocional mediante una mayor utilización de las preguntas no directivas que incrementan la autoeficacia percibida del alumno y la asunción del rol mediador en la resolución de conflictos.

Uno de los elementos en los que el profesorado debería poner especial atención es en el empleo de los refuerzos verbales, intentando evitar que los refuerzos positivos se conviertan en expresiones prototípicas –con lo que su valor reforzador queda disminuido– y que los negativos adquieran mayor fuerza al ser más variados.

Por otro lado se debe considerar que la utilización de refuerzos negativos debe apuntar a las conductas correctas y no recaer sólo sobre una parte del alumnado puesto que con ello sólo se generan más comportamientos disruptivos y una disminución de la autoestima.

Otro de los aspectos útiles es ahondar en los aspectos emocionales que surgen en el día a día. No obstante se observa que este recurso es poco utilizado por la mayoría de profesores y cuando se utiliza no suele inducir un papel activo en el alumno. Sin embargo, unos pocos profesores demostraron tener una gran habilidad para incluir aspectos emocionales en su discurso en las diferentes tareas que se realizan en el aula,

promoviendo el autocontrol, la asertividad, la autoeficacia percibida, la comprensión emocional, etc.

Otro de los aspectos que se desprende de este estudio es que los estilos educativos están mediatizados por diferentes variables personales, experienciales y por la percepción que el profesor tiene de sus alumnos. La inclusión de la dimensión emocional en la práctica educativa, estaría relacionada con estos estilos educativos y otros aspectos como la edad de los alumnos y su nivel socioeconómico.

En suma, la práctica educativa se desarrolla en un sistema interactivo en el que inevitablemente la esfera emocional se halla presente por lo que cualquier práctica tiene un efecto educativo o deseducativo socioemocional en los educandos. Es por ello que se requieren planes formativos para el profesorado que está en activo y una revisión de la formación inicial del profesorado.

Así pues, en la práctica educativa cotidiana se puede potenciar el desarrollo emocional modificando sólo algunos aspectos metodológicos y de patrones de interrelación con el alumnado. Con ello trabajar la educación emocional está al alcance de todo el profesorado.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES

Concluir esta investigación, nos exige un esfuerzo de síntesis del trabajo realizado durante tres años. En este apartado relacionaremos aspectos centrales de los marcos teórico y metodológico, el trabajo empírico y los resultados obtenidos. Intentaremos demostrar la pertinencia de las hipótesis que guiaron nuestra investigación y la relevancia pedagógica de abordar la educación emocional en la educación primaria, tanto en el currículo como en la práctica observada. Es por ello que las dos primeras hipótesis las consideramos como el primer estudio y las dos segundas, como el segundo estudio.

Desde las preguntas de investigación e hipótesis de trabajo relacionamos los contenidos de la educación -el diseño curricular-, las diferencias en el contenido de la educación emocional que existen entre el diseño curricular base establecido por el M.E.C. y la propuesta curricular de la Generalitat de Catalunya, la práctica educativa y la socialización de las competencias emocionales del alumnado, y el estilo educativo del profesorado y su práctica educativa. Desde un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, triangulamos analizando las teorías, las normativas y las prácticas docentes. Y en tanto método, triángulamos utilizando entrevistas semiestructuradas, test de estilos educativos y observación de aula filmada. Simultáneamente cumplimos las exigencias de un diseño muestral aleatorio, que nos permite un importante margen de inferencia para las conclusiones. 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. Los objetivos específicos derivados de lo anterior los revisaremos en conjunto con las hipótesis correspondientes.

La necesidad de incluir la educación emocional en la educación obligatoria española surgió a partir de la aparición del concepto de *inteligencia emocional*. Este concepto asumido desde una perspectiva no cognitivista, se define como, un *abanico* de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la propia habilidad para afrontar

con éxito las demandas ambientales y las presiones, (Reuven Bar-On, 1997). Este fue el marco general de partida que nos permitió relacionar los hechos del contexto institucional educativo español de la educación primaria con supuestos de trabajo empíricos, que junto al desarrollo del marco teórico nos permitió plantear las hipótesis.

La primera hipótesis está relacionada con el hecho que *la reforma educativa española se produjo con anterioridad a 1990, entonces en el diseño curricular base no se incluyó íntegramente la educación emocional*. En consecuencia, nos propusimos como objetivos demostrar que: los componentes de la educación emocional se encuentran dispersos en las diferentes áreas temáticas, y que los contenidos de la educación emocional están insuficientemente desarrollados¹ en el diseño curricular base. Para ello se realizó un análisis comparativo de los documentos curriculares utilizando como herramienta metodológica las catorce categorías de análisis.

Los resultados obtenidos muestran que algunos objetivos relacionados con la educación emocional se hallan presentes en el Diseño Curricular Base; sin embargo, su estructuración y organización no parece seguir una secuencia lógica y fundamentada por los conocimientos teóricos y empíricos que se disponen sobre el desarrollo emocional. Este hallazgo nos lleva a coincidir con López (1992: 25) en cuanto a que los equipos que realizaron el currículum de las diferentes materias no contaron con expertos en el ámbito del desarrollo y educación emocional. Como bien sabemos, la familia es el primer agente de socialización emocional, y la escuela es la segunda instancia de esta socialización. La escuela es un sistema complejo de situaciones sociales que el alumno vivencia en el proceso de adaptación, como la competencia mutua, desarrollo de actitudes y patrones de reacción y respuestas, etc. Por lo que no establecer en el diseño curricular los objetivos de educación emocional y social conlleva el riesgo de “*deseducar*” emocionalmente.

¹ Entendemos por insuficientemente desarrollados que no cubren todos los contenidos de la educación emocional establecidos desde la teoría.

La educación emocional es considerada implícitamente como el objetivo final en el artículo primero de la L.O.G.S.E., pero que su presencia en el currículum explícito sea deficiente y que dicha presencia sea aún inferior en la concreción del Diseño Curricular Base de Cataluña, nos lleva a afirmar que el *desarrollo de la personalidad del alumnado* no llegó a concretarse en la L.O.G.S.E., más allá de un artículo de intenciones. Esto, conjuntamente con lo apuntado más arriba, nos lleva a plantear la necesidad de revisión de los contenidos curriculares establecidos por la L.O.G.S.E. y también de la formación docente. Sin embargo, es muy difícil que se puedan reformar los diseños curriculares base en los próximos años. La maquinaria institucional tiene dinámicas lentas y necesita de muchas evidencias y presiones. Los responsables institucionales necesitan más evidencias conclusivas y mayor comprensión del fenómeno antes de acometer los cambios. Como señalan García Carrasco y García del Dujo (2001: 326)

“El afecto, la sensibilidad, la afectividad también estaban incluidos, pero, al tomar el corpus discursivo entre las manos, se han deslizado entre los dedos precisamente aquellos aspectos que no sostenía el tamiz analítico, porque en el fondo el afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende.”

Nuestra segunda hipótesis relacionó la *inconsistencia que presenta el DCB entre los diferentes apartados (objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes) y la práctica de la educación emocional*. Este hecho fue puesto de manifiesto por Carpena (2000) en el primer Congreso estatal de educación emocional, cuando afirmaba: "aunque que el profesorado evalúa la consecución de los objetivos de actitudes marcados por el currículo, éstas no se enseñan". Luego, si en la práctica educativa no se desarrollan todos los contenidos curriculares propuestos en el primer nivel de concreción, entonces demostramos que: *existe discrepancia entre los contenidos de la educación emocional propuestos por el primer nivel de concreción y la práctica educativa*. Dado que la práctica educativa está formada por influencias directas e indirectas, utilizamos varias herramientas metodológicas. Para la recogida de información de la práctica directa utilizamos una entrevista semiestructurada y el test de estilos educativos (Magaz y García, 1998) y observaciones directas de las

prácticas pedagógicas por medio de filmaciones de vídeo de las sesiones en el aula. Todo fue analizado utilizando técnicas de SPSS y análisis de contenido.

Las tendencias o características que presenta el profesorado evidencian la falta de formación en educación emocional de los docentes y la existencia de un currículum oculto, que hace que la educación emocional sea parcial, explícita o implícitamente asumida por muchos profesores. Esto atenta contra una práctica adecuada comparadas con las premisas teóricas de la educación emocional, pero nuestro objetivo fue constarlo, no explicarlo, lo que proponemos como materia para otros estudios.

El objetivo era fue analizar el grado de inclusión de la educación emocional en la etapa de primaria, y verificar si los elementos considerados en el Diseño Curricular Base (DCB) y los trabajados en la práctica educativa cotidiana coincidían, tanto con los planteamientos de la educación emocional, como con el desarrollo emocional propiamente del alumnado.

A partir de los resultados del estudio, consideramos que tanto en el Diseño Curricular Base como en la práctica educativa se incluyen elementos vinculados a la educación emocional. Aunque, no se contemplan suficiente y sistemáticamente todas las competencias emocionales. Por la preponderancia de elementos relacionados con aspectos de la convivencia escolar, observamos que la motivación para incluir muchos de estos aspectos tenía más que ver con la buena dinámica del aula, evitar los conflictos escolares o estimular el rendimiento académico, que con el deseo real de lograr el desarrollo integral del alumno.

Así, vemos que tanto en el currículo como en la práctica educativa la interiorización (autoritaria o no autoritariamente) de las normas sociales es el aspecto en el que más se incide. Los objetivos apuntados en el DCB relacionados con la aceptación de las diferencias de los otros estarían también en esta línea (ver anexo 3). Los conflictos en la escuela suelen estar motivados por las relaciones interpersonales, consiguientemente incidir en la aceptación de las diferencias de los otros redundaría en una menor conflictividad en el

centro. Probablemente sea ésta la causa por lo que se reitera este elemento como un objetivo en el DCB. En esta misma línea, la mayoría de los refuerzos negativos que se producen en el aula están motivados por mantener el orden dentro de la clase.

Comprobamos en el análisis del currículum que la automotivación es un aspecto altamente reiterativo en el DCB y la práctica educativa cotidiana no se corresponde con este objetivo. No obstante, las manifestaciones orientadas a incrementar la autoeficacia percibida y a reforzar las producciones de los alumnos estarían en la dirección de estimular la motivación por el aprendizaje; sólo que en este último caso el agente que genera la motivación es el profesor.

Constatamos el hecho de que frecuentemente es el docente quien usa sus competencias, emocionales para relacionarse con el alumno, pero no realiza esfuerzos para generar en él esas competencias para que las use autónomamente. Esto fue una constante en el segundo estudio y, a juzgar por lo manifestado en las entrevistas, parece relacionarse más con la falta de formación recibida que con el deseo de trabajarlo. Para pretender desarrollar competencias en un niño o joven, primero el educador debe identificar dicha competencia conceptualmente y posteriormente pensar en estrategias adecuadas para lograr los objetivos. Por los resultados de las entrevista, inferimos que la formación respecto a la educación emocional es muy escasa, y que las afirmaciones de que la trabajaban es en muchos casos más un deseo que una realidad. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, cuando se les preguntaba el *¿cómo?*, puesto que, eludían la respuesta y señalaban sólo el marco de las tutorías o apuntaban al diálogo, pero no había claridad sobre qué, cómo y por qué se hace lo que se hace.

Precisamente, la constante manifestación del profesorado a que el diálogo era la estrategia usada contrastaba con las pocas manifestaciones verbales observadas del profesorado referidas a la dimensión emocional. Esta constatación, aunque esperable, se refuerza más cuando suponemos la existencia de un sesgo positivo en el trabajo de aula para realizar más actividades e intervenciones relacionadas con la educación emocional -que no se hicieron- o

se hicieron muy poco, puesto que se sabían observados. El estudio muestra que a diario se producen situaciones que permiten el trabajo de la dimensión emocional, y algunos profesores demostraron ser verdaderos expertos en el trabajo de algunos de sus aspectos. El hecho de que no se intervenga más en el desarrollo emocional parece que fundamentalmente es atribuible a una falta de planificación, fruto de que tampoco está adecuadamente desarrollada en el currículo, y de la escasa o inexistente formación en la diplomatura. Esta percepción de falta de formación en la titulación de magisterio tampoco deja de ser sorprendente y sería interesante de analizarse. Cualquier educador conoce la importancia de la motivación y la atribución de logro para el aprendizaje; así como que inevitablemente los estados emocionales repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, la atención a los procesos emocionales del alumnado es un aspecto crucial en la labor docente, y más cuando su finalidad es el desarrollo integral de la persona.

La tercera hipótesis se afirma en el hecho de que *los contenidos de la educación emocional del DCB para la educación primaria difirieren de los contenidos de Educación Infantil y de Secundaria Obligatoria.*

Como comentamos en el primer estudio, a propósito de las dos primeras hipótesis, la coherencia de los objetivos relacionados con la educación emocional y el desarrollo emocional es prácticamente inexistente. En la etapa de infantil es cuando más se trabajan los objetivos que están relacionados con la educación emocional. Posteriormente en Primaria, la estructuración por áreas disciplinares conduce a que la dimensión emocional sea prácticamente olvidada para concentrarse en estimular el desarrollo cognitivo -a pesar de que el objetivo general de nuestro sistema educativo sea el desarrollo integral-. En Secundaria algunos aspectos, como el establecimiento de vínculos o la aceptación de las diferencias de los otros, recibe algo más de atención, dada la importancia de la amistad en la adolescencia y la mayor conflictividad de esta etapa. No obstante, estimamos que es un error concentrar los esfuerzos de la educación emocional en la etapa de Secundaria, puesto que los problemas que se observan en esta etapa se han gestado en la etapa anterior. Por

ello creemos que una mayor atención al desarrollo emocional en la etapa de Primaria evitaría muchos de los problemas que aparecen posteriormente, mejoraría el bienestar tanto de alumnos como del profesorado e incrementaría la motivación para el aprendizaje.

En referencia a las estrategias usadas para trabajar la educación emocional, nos sorprendió que los profesores de los últimos cursos de Primaria aludieran más a la utilidad de las tutorías que sus colegas de los primeros cursos. Esto podría indicar que el espacio de tutorías en los primeros cursos no está suficientemente aprovechado. De hecho, en algunos casos comprobamos que se usaban fundamentalmente para celebrar los cumpleaños, hacer la fluoración y otras actividades.

La práctica educativa que esperamos es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Para ello es necesario que los maestros conozcan las competencias emocionales y sus procesos de desarrollo, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, etc.) influye en el desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido insistimos en que se requieren planes formativos específicos para que el profesorado tome conciencia de la dimensión emocional de su práctica educativa y reciba la formación necesaria para poder optimizar el gran potencial educativo que ésta tiene en el desarrollo emocional y social de sus alumnos.

Constamos que a pesar de que la educación emocional no tenga un área específica en el DCB, tiene espacios y oportunidades suficientes en la práctica cotidiana. No planificarlos y utilizarlos para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales no sólo puede constituir una pérdida irreparable de oportunidades, sino que puede tener el efecto contrario, puesto que la escuela es el segundo agente de socialización emocional y, aunque de forma no planificada o indeseada, puede conducir a “deseducar las emociones” y generarse allí probables causas de violencia o conductas no asertivas, dentro y fuera de los establecimientos educativos.

Reiteramos que algunos profesores de forma intuitiva, o escasamente planificada, se han convertido en expertos de algún aspecto concreto de la educación emocional. Creemos que el hecho que el profesorado raramente observe a sus compañeros realizando su labor, constituye un importante obstáculo para su desarrollo profesional y por ende para su capacidad de impacto o incidencia, en el buen sentido, en el alumnado. Los profesores pueden constituir una fuente formativa para sus propios compañeros, pero tal como está estructurada su formación inicial y su desarrollo profesional, normalmente sólo observan a colegas desarrollando su labor en el prácticum de la diplomatura.

La inclusión de la educación emocional en la docencia pasa por la necesidad de que ésta forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación. Los resultados del estudio apuntan a que la dimensión emocional de la práctica educativa tampoco está en relación directa con los objetivos señalados por el Diseño Curricular Base, y que ésta no se sustenta en la reflexión pedagógica sino más bien en las competencias emocionales del profesor. Por todo esto consideramos que en los planes de estudio de los futuros educadores y en los planes de actualización o especialización de quienes ya lo son, se introduzca la formación en educación emocional.

Nuestra cuarta hipótesis de que *la práctica educativa de la educación emocional es diferente en función del tipo centro y del contexto socioeconómico se afirmó*. En efecto, la socialización de las emociones se desarrolla en contextos de interacción social que no sólo son bidireccionales, sino que también reciben la influencia de un contexto social, especialmente del entorno educativo. Cabe esperar entonces 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.

A modo de resumen global, de este estudio se desprende que el profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula. Sin embargo,

no dispone ni de la formación ni de los recursos para trabajarla. Sus esfuerzos se centran en el diálogo, lo que conlleva frecuentemente una actitud moralizante en la que el alumno toma un papel pasivo. Las observaciones sugirieron que varias de las prácticas cotidianas pueden ser útiles para trabajar los componentes de la educación emocional. De entre las actividades desarrolladas en el aula algunas como las grupales, las discusiones sobre problemas o temas personales, y la propia gestión del tiempo se mostraron como buenas oportunidades para profundizar en la dimensión emocional. En la propia interrelación profesor-alumno se puede mejorar el desarrollo emocional mediante una mayor utilización de las preguntas no directivas que incrementan la autoeficacia percibida del alumno y la asunción del rol mediador en la resolución de conflictos. Uno de los elementos en los que el profesorado debería poner especial atención es en el empleo de los refuerzos verbales, intentando evitar que los refuerzos positivos se conviertan en expresiones prototípicas -con lo que su valor reforzador queda disminuido- y que los negativos adquieran mayor fuerza al ser más variados.

Por otro lado se debe considerar que la utilización de refuerzos negativos debe apuntar a las conductas correctas y no recaer sólo sobre una parte del alumnado, puesto que con ello sólo se generan más comportamientos disruptivos y una disminución de la autoestima. Otro de los aspectos útiles es ahondar en los aspectos emocionales que surgen en el día a día. No obstante se observa que este recurso es poco utilizado por la mayoría de profesores y cuando se utiliza no suele inducir un papel activo en el alumno. Sin embargo, unos pocos profesores demostraron tener una gran habilidad para incluir aspectos emocionales en su discurso en las diferentes tareas que se realizan en el aula, promoviendo el autocontrol, la asertividad, la autoeficacia percibida, la comprensión y otros estados emocionales.

Otro de los aspectos que se desprende de este estudio es que los estilos educativos están mediatizados por diferentes variables personales, experienciales y por la percepción que el profesor tiene de sus alumnos. La inclusión de la dimensión emocional en la práctica educativa estaría relacionada con estos estilos educativos y otros aspectos como la edad de los alumnos y su nivel socioeconómico.

En suma, la práctica educativa se desarrolla en un sistema interactivo en el que inevitablemente la esfera emocional se halla presente, por lo que cualquier práctica tiene un efecto educativo o deseducativo socioemocional en los educandos. Como señala Darder (2001: 10-11) es necesario “repensar la educación”, cambiar las actitudes personales respecto la educación, adquirir la formación teórica y práctica... Por todo ello se requieren planes formativos para el profesorado que está en activo y una revisión de la formación inicial del profesorado. Así, en la práctica educativa cotidiana se puede potenciar el desarrollo emocional del alumno modificando sólo algunos aspectos metodológicos y de patrones de interrelación con el alumnado. Así, trabajar la educación emocional, y no solamente lo que indica el reglamento o pautas normativas, está al alcance de todos los profesores.

Finalmente, agradecemos especialmente a los centros y a los profesores que nos permitieron entrar en sus aulas. Lo que hemos aprendido de ellos difícilmente podría encontrarse en ningún libro. Esperamos que este estudio pueda transmitir alguna parte de ese aprendizaje.