

LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TEACHING PRACTICE IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCES IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Lucía Lorente Navarro
Genoveva Ramos Santana
Amparo Pérez Carbonell

Resumen

Investigando el ámbito de la educación emocional desde un prisma pedagógico, surge este artículo, el cual tiene como objetivo revisar cómo se aborda desde las aulas de educación primaria la educación emocional y qué formación tienen los docentes para atender directa e indirectamente el desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y alumnas.

Se realiza desde una metodología descriptiva basada en un estudio de encuesta a través de un cuestionario ad hoc con un formato de respuesta tipo Likert. Dicho cuestionario se ha pasado en un solo momento a 38 docentes de cuatro centros escolares de la provincia de Valencia. Los resultados indican que el grupo de encuestados manifiesta una considerada preocupación por atender a las competencias emocionales de su alumnado; puesto que sí realizan prácticas docentes en sus aulas de manera transversal

que las favorecen; tales como, estrategias que refuerzan los estados de ánimo positivos de los estudiantes y la recompensa cuando son capaces de regular sus emociones. No obstante, se concluye que el compromiso de los maestros y maestras por atender a su formación en materia emocional es menor en comparación con otras áreas educativas, aun considerando que el estado de ánimo y la emoción de los estudiantes influye en sus resultados y logros académicos.

Palabras Clave

Educación primaria. Docente. Competencia Emocional. Inteligencia.

Abstract

This article arises from our interest in researching the emotional education field from a pedagogic point of view. Our main purpose is to examine how primary education classrooms deal with emotional education and which how teacher training is developed so as to help directly and indirectly emotional competences development. It is developed through a descriptive methodology based on a survey throughout and an ad hoc Likert questionnaire. This questionnaire has been completed by 38 teachers from four schools in the province of Valencia. The results show that most of them are highly concerned about dealing with the emotional competences of their students. They usually do practices in their classrooms such as teaching strategies to increase positive moods and so, the reward when they observe students being able to regulate their emotions. Nevertheless, there is low compromise among the teachers in order to pay more attention to emotional areas in comparison to other educational subjects, even being aware that moods and emotions of students do influence their academic results.

Key Words

Primary teaching. Teacher. Emotional Competence. Intelligence.

1. Introducción

En el contexto educativo la indagación por la educación emocional basada en la búsqueda de estrategias educativas para conseguir la mejor adaptación posible del estudiante al contexto que le rodea y a la sociedad en general, es bastante escasa en comparación con otros aspectos educativos referidos a la mejora del clima social, de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Pena & Repetto, 2008; Ramos & Pérez, 2010). Tomando como precedente dicha idea, tratamos en este artículo de justificar la importancia del diseño y la implementación de una educación emocional gestionada desde los centros escolares donde las competencias emocionales doten al alumnado de principios preventivos para su desarrollo, de actitudes positivas para el logro del bienestar personal y social que les permita extraer su propio potencial no sólo como alumnos/as, sino como ciudadanía crítica, autónoma y capaz de afrontar los acontecimientos de la vida cotidiana (Vaello, 2009).

Somos conscientes que la educación es el instrumento principal para conseguir un desarrollo íntegro del ser humano, no sólo abarcando aspectos cognitivos a nivel académico sino también, personal y emocional (Rego & Fernández, 2005). De ahí que uno de los propósitos de mayor preeminencia de la educación debería ser formar estudiantes inteligentes emocionalmente, entendiendo la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción: la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos” (Mayer & Salovey, 1997, p.10). Goleman en 1995 ya añadía el hecho de que esta habilidad permitiría al estudiante motivarse, gestionar los estados de ánimo y resolver conflictos cotidianos. Señalaba que las distintas emociones que una persona experimenta, presentan una mayor influencia en el desarrollo vital que en el desarrollo cognitivo. Por todo ello, si desde los centros escolares se atendiera curricularmente al desarrollo de esta inteligencia y a estas competencias, el progreso madurativo del alumnado estaría orientado en mayor medida al logro de su estado de bienestar global (personal, social y académico) (Gottman, 1997).

En esta línea considerando, como lo hace Bisquerra (2000), que las emociones son un estado propio del organismo que se predisponen como respuesta ante situaciones vividas, los centros escolares son lugares muy adecuados para vivirlas, pues en ellos se producen suficientes e importantes experiencias vitales. Ese mismo autor señala en sus

investigaciones que es necesario conocer que “el buen rendimiento académico aumenta la autoestima, mientras que el bajo rendimiento, baja la autoestima fomentando los pensamientos auto derrotistas, las actitudes negativas, la tristeza, el pesimismo...” (Bisquerra, 2000, p. 79). Así pues, apuntando a esta reflexión, existen suficientes razones para que se introduzca en el currículo oficial, una educación basada en emociones. Entre ellas:

- Que el principal objetivo de educar en emociones es dotar al alumnado de competencias para la vida (Bisquerra & Pérez, 2007).
- Que la inteligencia emocional es una disciplina que incluye al igual que las demás, conocimientos, actitudes y habilidades del alumnado (Bisquerra, Punset, Mora, García, López, Pérez, Lantieri, Nambiar, Aguilera, Segovia, & Planells, 2011).
- La concepción educativa que se trabaja desde la inteligencia emocional, las considera como un complemento indispensable del desarrollo cognitivo de los estudiantes, de su personalidad y de su habilidad para resolver conflictos (Agulló, Filella, Soldevila & Ribes, 2011).
- Los estudiantes necesitan incorporarse a nuevos grupos para resolver sus necesidades biológicas, emocionales, interpersonales y sociales (Bravo & Herrera, 2011), por tanto la vida junto a otras personas es inevitable.
- Y por último, y no por ello menos importante, la curiosidad se convierte en un elemento necesario para el aprendizaje de cualquier estudiante al igual que para la experimentación de emociones, puesto que la curiosidad es el mecanismo que las enciende (Bisquerra et al., 2011).

Sin embargo, para todo ello, los docentes deben estar dotados de las competencias necesarias para elegir y gestionar los métodos de enseñanza-aprendizaje convenientes que permitan de forma directa y transversal, desarrollar en su alumnado las competencias emocionales (Bisquerra, 2003; Pérez, & Gonçalves, 2013; Zins, 2004), puesto que “la metodología educativa más eficaz es aquella basada en los conocimientos previos de los niños y adolescentes, en sus intereses y necesidades personales, sociales y en sus vivencias directas” (Bisquerra et al., 2011, p. 46). Además, como apunta Carpena (2001) estas bases educativas desarrollan un proceso metodológico en el que el propio alumno/a se convierte en el agente que adquiere y el docente en el agente que ofrece, orienta y ayuda a la reflexión de lo que se ha aprendido y lo que no.

Así pues, el modelo educativo basado en emociones se convierte en “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar social y personal” (Bisquerra, 2000, p. 27). En este modelo las competencias emocionales se entienden como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 8) y se toma conciencia de los efectos que pueden tener las emociones sobre las propias acciones tal y como señalan Soriano y Osorio (2008). Según autores como Bisquerra (2009), los estudiantes que finalicen el periodo educativo obligatorio y hayan adquirido el manejo de competencias emocionales, conseguirán una mayor adaptación social y profesional así como una mejor integridad personal. Competencias como:

- Conciencia emocional: Capacidad para captar y tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo el clima emocional en el que se producen.
- Regulación emocional: Capacidad para regular las emociones de forma positiva.
- Autonomía emocional: Actitud positiva ante los diversos obstáculos de la vida; capacidad para buscar ayuda y recursos cuando se requiere y necesita; capacidad para someter a un análisis crítico las normas sociales...
- Competencia Social: Habilidad para mantener adecuadas relaciones interpersonales (respetar los puntos de vista de los demás; poseer habilidad para iniciar y finalizar una conversación; prevenir o resolver problemas identificando una solución; examinar y evaluar riesgos, obstáculos y recursos disponibles...).
- Competencias para la vida y el bienestar: Capacidad de la persona para afrontar los problemas de la vida diaria, tomar decisiones, desarrollar una ciudadanía crítica y responsable con los problemas de la sociedad...

Por último, es importante resaltar el rol de modelo e influencia que posee el maestro o maestra en educación primaria puesto que el modo que tiene de relacionarse con sus alumnos/as se convierte en un elemento mediador en las percepciones de sus estudiantes y en sus formas de entender la vida (Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella, & Obiols, 2009). Es decir, a mayor conciencia docente en educación emocional, más factible y eficaz resultará transmitir al alumnado las competencias emocionales.

2. Objetivos

Partiendo de este contexto teórico, los objetivos de este estudio han sido detectar si las prácticas educativas que implementan los maestros y maestras de educación primaria atienden al desarrollo de las competencias emocionales de su alumnado y conocer si tienen formación para atender directa e indirectamente el desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y alumnas.

3. Método

Para dar cuenta a este planteamiento se ha llevado a cabo una metodología basada en un estudio descriptivo mediante encuesta parcialmente estandarizada la cual ha permitido analizar el objetivo de la investigación describiendo y explorando los datos extraídos de un cuestionario *ad hoc*.

3.1. Participantes

Atendiendo a un tipo de muestreo no probabilístico por accesibilidad, los participantes en este estudio han sido 38 docentes de centros de educación primaria con edades comprendidas entre 24 y 62 años, siendo un 84,2% mujeres y el 15,8% hombres. El grupo pertenece a 4 de los centros escolares de la población de Silla (Valencia), que desarrollan su docencia en los seis cursos de la etapa de educación primaria - ver tabla 1 y 2-.

Centro	% maestros/as	Tipo centro
Centro 1	15,8%	Público
Centro 2	21,1%	Público
Centro 3	28,9%	Concertado
Centro 4	34,2%	Público

Tabla 1. Distribución de la muestra según la variable centros.

emocionales en estudiantes de educación primaria.

Curso. E. Primaria	% maestros/as
Primero	37,1%
Segundo	34,3%
Tercer	28,6%
Cuarto	34,3%
Quinto	34,3%
Sexto	37,1%

Tabla 2. Distribución de la muestra según la variable *curso* en que imparte docencia.

Por lo que respecta a las materias en las que el profesorado imparte docencia, destacar que aquellas asignaturas con mayor porcentaje son las instrumentales: matemáticas, castellano, valenciano a las que se añade también la materia de educación plástica. Frente a las específicas de educación física e informática donde existe un menor porcentaje de profesores/as que las imparten. Destacar que del 60,5% de maestros/as que ejercen como tutores/as, sólo un 5,4% reconoce la tutoría como materia - ver tabla 3 -.

	% maestros/as
Matemáticas	62,9%
Castellano	68,6%
Educación Plástica	62,9%
Música	11,4%
Valenciano	60,0%
Conocimiento del Medio	54,3%
Ciudadanía	5,7%
Pedagogía terapéutica	5,6%
Inglés	24,3%
Informática	2,7%
Actividades educativas	5,4%
Religión	16,2%
Alternativa	8,1%
Tutoría	5,4%
Educación física	2,7%

Tabla 3. Distribución de la muestra según la variable *materias en las que imparte docencia*.

3.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado para recoger las opiniones de los docentes ha sido un cuestionario *ad hoc* elaborado de la adaptación de preguntas de dos instrumentos específicos vinculados de una u otra forma con la temática:

- *Escala para evaluar la metodología docente en educación primaria*, de Chiva y Moral (2009), con una consistencia interna alta ($\alpha = 0,906$).
- *Escala para la valoración del clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria*, de Pérez-Carbonell, Ramos y López (2009). Con una consistencia interna tanto en el nivel de primaria ($\alpha = 0.8965$) como de secundaria ($\alpha = 0.9215$) alta.

Dicha adaptación se realiza por las necesidades específicas del objeto de estudio y tras realizar una exhaustiva búsqueda de información en distintas bases de datos y no hallar un cuestionario desarrollado que de forma concreta permitiera investigar sobre nuestro objeto de estudio. Así pues, y atendiendo a la validez de contenido, los ítems fueron seleccionados de los citados cuestionarios aunque se realizaron modificaciones en su formulación que permitieron su adaptación a las características específicas del objetivo y audiencias de este estudio. En definitiva, atendiendo a la validez de contenido se trató de realizar la propuesta de la definición y el conjunto de ítems coincidentes entre el juicio de 6 personas expertas en evaluación educativa y en educación primaria. De ahí que una vez revisados los elementos seleccionados por este comité de personas expertas se procede a realizar un listado de ítems que conforman el instrumento utilizado en este estudio.

Específicamente, el cuestionario se conforma de 42 ítems, donde 34 son ítems de valoración que se presentan en una escala tipo Likert de 5 alternativas donde 1 tiene un valor de *nada importante/nunca*; 2 *algo importante/casi nunca*; 3 *poco importante/a veces*; 4 *bastante importante/casi siempre* y 5 *muy importante/siempre*. Asimismo y atendiendo a la documentación/bibliografía revisada sobre competencias emocionales y a los instrumentos de recogida de información específicos ya señalados, se establece un agrupamiento de los ítems por bloques de contenidos o dimensiones. Éstas son:

- Dimensión 1: Prácticas o estrategias educativas que realizan los docentes y que favorecen un buen clima de aula.
- Dimensión 2: Prácticas o estrategias docentes que desarrollan la competencia social en los estudiantes.

- Dimensión 3: El nivel de desarrollo de competencias específicas que se trabajan en el aula como: conciencia, regulación y autonomía emocional en los estudiantes.
- Dimensión 4: La organización metodológica de los docentes en el aula y que favorece el desarrollo de las competencias emocionales en sus estudiantes.
- Dimensión 5: La valoración general que hacen los docentes sobre su formación en el desarrollo de competencias emocionales.

Respecto a los indicadores de fiabilidad y para conocer la consistencia interna global de este cuestionario, así como la revisión del comportamiento de sus ítems, se obtuvo el coeficiente Alfa de Cronbach, presentando dichos ítems un grado alto de consistencia ($\alpha=0.98$).

3.3. Análisis

Se ha realizado un análisis descriptivo-exploratorio del conjunto de datos extraído del cuestionario, utilizando el programa estadístico SPSS versión 17.0, con el objetivo de obtener una visión del estudio precisa y específica de la información aportada por el profesorado.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras los análisis realizados. Para exponerlos se atiende a las valoraciones que aporta el grupo de docentes en las referentes dimensiones ya mencionadas anteriormente.

Dimensión 1: “Prácticas favorecedoras de un buen clima de aula”. Esta primera dimensión agrupa 12 ítems - ver tabla 4 - . Las prácticas que favorecen un buen clima de aula y que el conjunto de maestros/as aplica con mayor frecuencia en sus clases son: “*valorar el esfuerzo que realizan los alumnos/as*” (ítem 24) ya que obtiene una valoración media de 4,84 sobre 5 seguido de “*prestar ayuda a sus alumnos/as cuando éstos presentan problemas personales*” (ítem 17.4) ($\bar{X}=4,82$). En cuanto al ítem menos valorado y que por tanto se evidencia que es la práctica docente menos utilizada en las aulas del grupo de maestros/as, es el referente a recompensar a los alumnos/as con “*refuerzo material*”, (ítem 16.4) ($\bar{X}=3,59$). Ítem en el que las respuestas del grupo de encuestados/as manifiestan una valoración de “casi siempre” frente a la valoración de “siempre” que han dado en los de los ítems anteriores.

15. ¿Con qué frecuencia recompensa las siguientes conductas de los alumnos/as?			
	N	\bar{X}	α
Participación en trabajos en equipo	37	4,32	,852
Respeto al trabajo de sus compañeros	38	4,61	,679
Atención a las explicaciones	38	4,61	,638
Reflexionar y expresar sus sentimientos	38	4,42	,683
Cuidar los materiales propios y los de compañeros/as	38	4,55	,602
16. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos para reforzar a sus alumnos/as?			
	N	\bar{X}	α
Elogio público	37	4,51	,651
Elogio privado	35	4,03	,985
Calificaciones en sus trabajos	38	4,21	,777
Refuerzo material	34	3,59	1,104
Refuerzo de actividad	35	3,83	,664
Comunicaciones positivas a familia	38	3,97	,788
17. ¿Con qué frecuencia realiza las siguientes acciones?			
	N	\bar{X}	α
Prestar ayuda adicional	38	4,71	,515
Responder con precisión las preguntas del alumnado	38	4,58	,552
Apoyar el trabajo del alumno/a dentro y fuera del aula	38	4,63	,633
Prestar ayuda cuando el alumno/a presenta problemas personales	38	4,82	,393
19. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes acciones para fomentar la escucha activa?			
	N	\bar{X}	α
Escuchar a los alumnos/as cuando le planteen dudas	35	4,43	,739
Dinámicas de grupo que traten la escucha	36	4,08	,841
Reforzar positivamente a los alumnos/as cuando aplican la escucha activa	37	4,38	,721
	N	\bar{X}	α
24. Valora el esfuerzo realizado por sus alumnos/as	38	4,84	,370
25. Anima a los alumnos/as que proponen trabajar de	31	4,10	,746

distinto modo al habitual			
26. Da oportunidad a sus alumnos/as a expresar opiniones	37	4,70	,520
27. Realiza un seguimiento individual de cada alumno/a	37	4,70	,571
28. Muestra interés por conocer los sentimientos de sus alumnos/as	38	4,71	,565
30. Valora cuando un alumno/a ayuda a otros	38	4,76	,431
35. A la mayoría de sus alumnos/as les gusta su clase	34	4,18	,626
39. Atiende a los sentimientos y emociones de sus alumnos	38	4,68	,525

Tabla 4. Estadísticos Ítems Dimensión 1: Prácticas favorecedoras de un buen clima de aula.

Si se atiende a una visión global de toda esta dimensión, se observa que las respuestas en la misma presentan una media alta $\bar{X}=4,44$ - ver tabla 5-. Es decir, el grupo de maestros y maestras consideran “bastante importante” los métodos de trabajo, los recursos, los materiales y las técnicas que favorecen un buen clima de aula, por lo que sus opiniones están situadas en los niveles altos de la escala.

Media	4,4375
Desviación típica	,37156
Valor mínimo	3,08
Valor máximo	5,00
Cociente de Variación	8,373

Tabla 5. Estadísticos globales Dimensión 1: Prácticas favorecedoras de un buen clima de aula

Dimensión 2: “Prácticas que desarrollan la competencia social”. Esta dimensión está compuesta por 6 ítems de escala Likert - ver tabla 6 -. Analizando las respuestas dadas por los docentes encuestados se comprueba que las prácticas que “siempre” utilizan para desarrollar las competencias sociales en sus alumnos/as son aquellas que atienden a “enseñar en sus prácticas diarias a sus alumnos/as a respetar ideas y los sentimientos de los demás” (ítem 37),

cuya media de respuesta es de $\bar{X}=4,74$, así como, mantener una “buena relación con el grupo de alumnos/as” (ítem 31) ($\bar{X}=4,58$).

	N	\bar{X}	α
11. ¿Qué importancia le concede a la participación en clase de su alumnado para su aprendizaje?	30	4,63	,615
31. La relación que mantiene con su alumnado es buena	38	4,58	,552
32. La relación entre grupo de alumnos/as es buena	36	3,97	,810
33. El grado de comunicación que mantiene con sus alumnos/as es bueno	37	4,49	,607
37. Enseña en sus prácticas diarias a sus alumnos/as a respetar ideas y sentimientos de los demás	38	4,74	,554
38. A sus alumnos/as les agrada aprender competencias de desarrollo personal	34	4,06	,776

Tabla 6. Estadísticos Ítems Dimensión 2: Prácticas que desarrollan la competencia social.

De forma general se observa que las valoraciones del grupo de docentes encuestados en estos ítems se sitúan también en los valores altos de la escala ($\bar{X}=4,44$). Consideran pues que “casi siempre” utilizan en sus prácticas diarias el desarrollo de las competencias sociales en su alumnado mediante métodos de trabajo en equipo, manteniendo grados de comunicación positivos entre el grupo-clase y otorgándole considerada importancia al hecho de que los alumnos/as participen en clase para optimizar su aprendizaje - ver tabla 7 -.

Media	4,4307
Desviación típica Valor	,46810
mínimo	2,83
Valor máximo	5,00
Cociente de variación	10,565

Tabla 7. Estadísticos globales Dimensión 2: Prácticas que desarrollan la competencia social

Dimensión 3: “Conciencia, regulación y autonomía emocional”. Seguidamente, esta dimensión agrupa ítems que pretenden recoger si el grupo de docentes atiende al desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y alumnas. Las tres competencias aludidas en esta dimensión (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) están referidas íntegramente al factor emocional más que al social de forma específica. Los ítems que la componen son cuatro - ver tabla 8 -.

Según el grupo de maestros/as encuestados/as la práctica educativa que atiende al desarrollo de las competencias emocionales más utilizada, es la de “enseñar a los alumnos y alumnas a expresar adecuadamente sus sentimientos y emociones” (ítem 40), puesto que ofrece una $\bar{X}=4,17$, así que las valoraciones del grupo de maestros se sitúan en los valores altos de la escala, es decir, en que “casi siempre” la utilizan. En contraposición, el ítem menos valorado en esta dimensión, es el referente a la percepción que el grupo de maestros/as tiene sobre su alumnado en un aspecto específico en materia de competencia emocional, es decir, la mayoría del conjunto de encuestados considera que *sus estudiantes ante una situación de conflicto solo a veces toman conciencia de sus emociones y las de los demás* (ítem 20), y por ello, la media de respuesta obtenida es la más baja, concretamente $\bar{X}=3,09$ - ver tabla 8 -.

	N	\bar{X}	α
20. Cree que la mayoría de sus alumnos/as ante situación de conflicto toman conciencia de sus emociones y las de los demás	34	3,09	,793
34. La mayoría de sus alumnos/as son capaces de afrontar problemas cotidianos	35	3,23	,877
36. Aplica en su práctica diaria la regulación emocional con sus alumnos/as	33	4,00	,661
40. Enseña a sus alumnos/asa expresar adecuadamente sus sentimientos y emociones	36	4,17	,609

Tabla 8. Estadísticos Ítems Dimensión 3: Conciencia, regulación y autonomía emocional

Atendiendo a la visión global de la dimensión, se halla un descenso en la media de respuesta en comparación con las dos anteriores dimensiones. El grado de respuesta en este grupo de ítems nos ofrece una media que tiende más hacia los valores bajos de la escala de valoración que hacia los altos ($\bar{X}=3,62$). Es decir, el grupo de maestros y maestras encuestados opina que la frecuencia con la que atienden al desarrollo de las

competencias emocionales de sus alumnos y alumnas es de “a veces” a “casi siempre”. Además, podemos observar que el profesorado contesta de forma homogénea a estos ítems, es decir, la mayoría posiciona sus valoraciones en los mismos niveles de la escala (CV=14,369%) - ver tabla 9 -.

Media		3,6157
Desviación típica		,51957
Valor mínimo		2,50
Valor máximo		5,00
Cociente de variación		14,369

Tabla 9. Estadísticos globales Dimensión 3. Conciencia, regulación y autonomía emocional

Dimensión 4: “Organización metodológica”. Como se puede observar en la siguiente tabla, - ver tabla 10 -, se presenta el análisis de la dimensión 4 referente a la organización metodológica por la que opta un docente para llevar a cabo su práctica diaria. Esta dimensión está compuesta por un total de 9 ítems del cuestionario. El ítem mejor valorado en esta dimensión, cuya media de respuesta es de 4,74 hace referencia a un modo de evaluación en el aula, concretamente a la “*observación de los trabajos realizados de su alumnado a nivel individual*” (ítem 12.1), al igual que la “*observación a las intervenciones que realizan los alumnos/as en clase*” (ítem 12.3), la cual obtiene una media de 4,68. Tal y como se aprecia, ambos ítems exhiben una evidente relación, puesto que centran su objetivo en un seguimiento individual del alumnado y su comportamiento en el aula. Por otro lado, se destaca la valoración de los maestros/as en cuanto a la “*explicación del profesorado con intervenciones de alumnado*” (ítem 10.2), ya que como se observa su media evidencia que la mayoría del profesorado encuestado utiliza “siempre” esta práctica en el aula ($\bar{X}=4,68$).

Siguiendo en esta línea, centrada en cómo el grupo de docentes organiza sus clases, es conveniente señalar el ítem con la valoración más baja en la escala de 1 a 5, puesto que determina qué modo de distribución de aula es el menos utilizado, el cual obtiene la media de respuesta más baja de la dimensión, concretamente una media de 2,38 evidenciando así que los maestros/as “casi nunca” *trabajan con sus alumnos/as distribuyendo el mobiliario del aula de forma circular* (ítem 13.3).

9. ¿Qué importancia tiene para usted cada uno de los siguientes materiales a la hora de realizar tu programación de aula?			
	N	\bar{X}	α
PEC	37	4,22	,672
PCC	38	4,34	,669
Programa anual de centro	38	4,42	,599
Programación departamento	35	4,23	,877
Libro de texto y guía	38	3,66	1,021
Materiales elaborados por profesorado	38	4,53	,687
Pizarra	37	3,65	1,136
Pizarra digital	31	4,23	1,055
Medios audiovisuales	34	4,03	,870
Ordenador	36	4,19	,951
Material manipulativo	38	4,18	,766
Material elaborado por los servicio psicopedagógicos	31	4,00	1,000
10. ¿Qué importancia le concede en su práctica docente a las siguientes actividades de enseñanza con sus alumnos/as?			
	N	\bar{X}	α
Trabajo individual	37	4,59	,599
Explicación del profesor con intervenciones del alumnado	37	4,68	,669
Trabajo en equipo	34	4,15	,702
Trabajos de investigación	35	3,94	,838
Debate	35	4,23	,877
Dinámicas de grupo	35	4,37	,646
Dibujo	33	3,85	,667
Aprendizaje cooperativo	35	4,37	,770
Aprendizaje por proyectos	31	3,81	,873
Trabajo por rincones	29	3,62	,942
Nuevas tecnologías	25	3,88	,927
Salidas fuera del centro	33	3,91	,947
12. ¿En qué medida utiliza cada uno de los siguientes procedimientos o instrumentos de evaluación en su aula?			
	N	\bar{X}	α
Observación de los trabajos realizados de su alumnado a nivel individual	38	4,74	,503

Observación de los trabajos realizados por su alumnado a nivel grupal	35	4,49	,612
Observación de las intervenciones de su alumnado en clase	38	4,68	,620
Observación de las intervenciones de su alumnado en clase con sus compañeros	34	4,18	,834
13. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes distribuciones del aula?			
	N	\bar{X}	α
Líneas/filas	34	3,44	1,236
Individual separadas	34	2,88	1,250
Circular	32	2,38	1,362
Pequeños grupos	37	3,38	1,163
En forma de U	35	3,00	1,414
14. ¿Con que frecuencia incluye cada uno de los siguientes elementos en su programación de aula?			
	N	\bar{X}	α
Contenidos actitudinales	36	4,58	,554
Contenidos conductuales	36	4,53	,609
Contenidos de educación emocional	36	4,19	,710
18. Con que frecuencia las decisiones que se llevan a cabo en el aula a nivel organizativo y de marcha de la clase son adoptadas por...			
	N	\bar{X}	α
Alumnos/as	32	3,03	,861
Profesor/a	34	4,15	,784
Ambos	33	4,00	,791
	N	\bar{X}	α
21. Emplea actividades para trabajar la creatividad del alumnado	35	3,74	,741
22. Emplea actividades para trabajar el espíritu crítico del alumnado	35	3,66	,639
23. La metodología utilizada se adapta a las necesidades y características de su alumnado	37	4,30	,618

Tabla 10. Estadísticos Ítems Dimensión 4: Organización metodológica

La media global de esta dimensión es de 4,10 sobre 5, es decir, el grupo de docentes considera como “bastante importante” las cuestiones relacionadas con la organización metodológica docente, la distribución del aula, los métodos de evaluación... -

ver tabla 11 -. Del mismo modo, responden que “casi siempre” utilizan la pizarra digital, los ordenadores, dinámicas de grupo, el aprendizaje cooperativo, entre otros. Asimismo, este nivel de acuerdo entre el grupo de maestros/as se manifiesta también al comprobar la homogeneidad en sus respuestas a dichas cuestiones (CV=9,012%).

Media	4,0576
Desviación típica	,36568
Valor mínimo	2,77
Valor máximo	4,64
Cociente de variación	9,012

Tabla 11. Estadísticos globales Dimensión 4. Organización metodológica

Dimensión 5: “Valoración general”. La quinta y última dimensión engloba 3 ítems del total del cuestionario -ver tabla 12-. Dichos ítems pretenden conocer de manera general la opinión del profesorado sobre la educación emocional y su formación en competencias emocionales. De esta forma se comprueba que para el grupo de docentes el ítem mejor valorado es el que hace referencia a que *el estado de ánimo de los alumnos/as influye en sus resultados académicos* (ítem 29), puesto que su media así lo indica ($\bar{X}=4,47$). Por lo que se refiere a la *formación permanente en materia de competencias emocionales* (ítem 42), el grupo de maestros/as que considera que se debe atender siempre a esta formación específica es ligeramente menor que el grupo de profesores/as que considera que *se deben formar permanentemente en técnicas de enseñanza-aprendizaje* en general (ítem 41) ($\bar{X}=4,23$).

	N	\bar{X}	α
29. El estado de ánimo de su alumnado influye en los resultados académicos	38	4,47	,725
41. Atiende a su formación en técnicas de enseñanza-aprendizaje	35	4,23	,547
42. Atiende a su formación en competencias emocionales	35	4,17	,568

Tabla 12. Estadísticos Ítems Dimensión 5: Valoración general

La media global de las opiniones dadas por los encuestados/as en esta dimensión es 4,32, por lo que las valoraciones de los maestros y maestras es que “casi siempre” atienden a su formación. Por tanto, existe un grado de concienciación docente por la importancia que contiene una educación basada en emociones - ver tabla 13 -.

Media	4,3158
Desviación típica	,48982
Valor mínimo	3,33
Valor máximo	5,00
Cociente de variación	11,335

Tabla 13. Estadísticos globales Dimensión 5: Valoración general

5. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados extraídos en relación con los objetivos de este estudio: detectar las prácticas educativas que llevan a cabo docentes de educación primaria y saber si estas prácticas atienden al desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y alumnas, se concluye y reflexiona lo siguiente:

Por lo que se refiere a la *distribución de aula* utilizada por los docentes, se ha constatado que el conjunto de participantes utiliza distribuciones que favorecen la comunicación entre los propios estudiantes, como por ejemplo en líneas/filas o en pequeños grupos. Por consiguiente, la forma de distribuir el mobiliario que menos permite conexión entre los alumnos/as, es la individual o separadas la cual es la que menos utiliza el grupo de docentes. Así pues en la mayoría de las aulas, y según el profesorado encuestado, existe posibilidad de interacción entre el grupo de iguales, puesto que la organización del mobiliario así lo permite.

Ateniendo a las *metodologías o prácticas educativas* que se emplean en las aulas y que pueden favorecer o no el dominio de las competencias emocionales del alumnado, se observa que para el grupo de maestros/as, el trabajo individual es más significativo que el trabajo en equipo. La valoración del profesorado en cuanto a la explicación docente con intervenciones del alumnado es muy importante para la mayoría de los encuestados, mostrando también que ésta presenta mayor relevancia que la participación del alumnado.

En cuanto al trabajo de investigación y el aprendizaje cooperativo, es decir, aquellas metodologías activas que hacen que los docentes sean guías en el aprendizaje de los estudiantes, el grupo de maestros y maestras encuestado las consideran de gran importancia, junto a la explicación docente o lección magistral. Otro de los métodos de trabajo valorados favorablemente, ha sido el trabajo por rincones, el cual fomenta el descubrimiento por el propio alumnado y a su vez la interacción con el medio y los demás.

Para la gran mayoría de los maestros y maestras encuestados, las directrices del centro educativo son muy importantes a la hora de utilizar metodologías y materiales de trabajo en sus clases, por lo que se deduce una fuerte influencia en sus prácticas diarias. Atendiendo a los datos extraídos, el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular De Centro, el Programa Anual de Centro así como la Programación Didáctica de Departamento, son considerados elementos bastante y muy importantes a tener en cuenta para diseñar metodológicamente sus clases mientras que por el contrario, el libro de texto, es considerado para una parte de los docentes como poco importante. En contraposición, el profesorado manifiesta que el uso en las aulas de las tecnologías de la información y comunicación también desarrollan las competencias emocionales en los estudiantes. Por parte del conjunto de docentes los ordenadores son muy importantes frente al profesorado que piensa que el material manipulativo es de mayor importancia que el tecnológico. Por lo que se refiere a materiales ofrecidos por los servicios psicopedagógicos, son valorados disparmente, ya que para un considerado grupo de maestros y maestras es bastante importante, no obstante existe un conjunto de encuestados que considera de nula importancia los materiales que aportan los agentes educativos externos al centro.

Seguidamente, a partir de los resultados obtenidos se concluye que se emplean *estrategias de refuerzo* positivo por parte de los maestros/as hacia sus estudiantes y que fomentan en éstos la experimentación de emociones, tales como el elogio en público y realizar comunicaciones positivas del alumnado a sus familias, evidenciando con ello la interacción entre escuela-familia, considerada como ineludible para conseguir el mayor grado de desarrollo en competencias emocionales.

Respecto a *introducir* en las programaciones de aula *contenidos que favorezcan la educación emocional* es menos trascendente en comparación con la frecuencia con la que los docentes incluyen en sus clases contenidos de actitud, por lo que se evidencia que estos materiales son de menor reconocimiento para los maestros y maestras de primaria

encuestados/as. A pesar del menor interés por tratar de manera intencionada contenidos relacionados con las competencias emocionales, sí se reconoce la atención a la educación en emociones de manera transversal, pues se extrae que un grupo de docentes siempre enseña a sus alumnos y alumnas a expresar de forma adecuada sus emociones y sentimientos así como siempre recompensa esta habilidad. También se destaca favorablemente, enseñar a respetar ideas y lo sentimientos de los demás.

Teniendo en cuenta estas prácticas, observamos que la percepción que el grupo de encuestados tiene sobre el grado de dominio en competencia emocional de sus estudiantes es negativa pues, más de la mitad de los maestros y maestras considera que su alumnado sólo a veces toma conciencia de sus emociones ante situaciones de conflicto. Asimismo, también consideran que a veces son capaces de afrontar los problemas de la vida cotidiana. Resaltamos en líneas generales que la mayoría de estudiantes no domina de manera íntegra las competencias relacionadas con la toma de conciencia de sus emociones, la regulación emocional o resolución de conflictos, por lo que el trabajo docente en el desarrollo de estas competencias se debería enaltecer, puesto que una escaso grupo del total de maestros atiende de forma permanente a su formación en materia emocional a pesar de que la mayoría considere que el estado de ánimo de los estudiantes siempre influye en sus resultados académicos.

Por todo ello creemos conveniente señalar en este artículo algunas *propuestas educativas que permiten fomentar y desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes de educación primaria*. Entre ellas estaría la aplicación contextual de programas de educación en emociones, actividades específicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que atiendan y fomenten las competencias emocionales en el alumnado de educación primaria. Por ejemplo:

a) Programas cuyos contenidos puedan ser integrados de forma transversal. Como son:

- Programa de *Alfabetización Emocional. Emotional Literacy in the middle school* (Maurer & Brackett, 2004), para incrementar el aprendizaje social, emocional y académico de los estudiantes.
- Programa *Relacionarnos Bien* (Segura & Arcas, 2004), con el cual se pretende dotar al alumnado de competencias y estrategias necesarias para mejorar las relaciones personales y de convivencia.

- *Programa de Educación Socioemocional en Primaria* de Anna Carpena (2001). Asume que el alumnado ha de aprender a gestionar sus emociones, desarrollar el autoconocimiento, la autoestima, la autonomía personal, sensibilizándoles sobre la necesidad de preocuparse por los demás, entre otros aspectos.
- Programa de *Resolución de Conflictos Creativamente* (Resourcing conflict creatively program, RCCP (Lantieri & Patti, 1996). Se centra en incrementar el conocimiento sobre las diferentes opciones que pueden utilizar los estudiantes para desenvolverse en situaciones de conflicto, atendiendo a la capacidad de identificación de los propios sentimientos en situaciones conflictivas (Mestre & Fernández, 2007).

b) *Actividades específicas que favorecen el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado de primaria* (Bisquerra et al., 2011), como por ejemplo:

- El dibujo como representación de emociones.
- Relatar emociones significativas experimentadas, reconocerlas y aprender a gestionarlas.
- Imitar o expresar facialmente emociones.
- Pensar y sentir de manera positiva y enunciarlo a los demás.
- Comunicar emociones mediante agradecimientos, quejas y felicitaciones.
- Identificar las distintas muestras de afecto hacia los demás de manera no verbal.
- Identificar emociones agresivas o que conduzcan al conflicto, expresarlas e identificar las consecuencias para prevenir su utilización.

Destacar aquí el libro *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia emocional* (Bisquerra, Pérez, Cuadrado, López, Filella, & Obiols, 2009), en el que se concretan cinco bloques distintos de competencias emocionales, dentro de los cuales, se exponen diferentes actividades, como son:

- Aquellas donde el estudiante aprende a reflexionar y expresar cómo se siente, esbozando distintas situaciones para la práctica de la resolución de conflictos.
- Las que permiten que el alumno/a sea capaz de regular emociones, saber escuchar, no precipitarse en sus respuestas para prevenir situaciones conflictivas y obtener un mejor bienestar personal.
- Las caracterizadas por la participación activa en grupo, reflexión, interacción con los demás y formulación de cuestiones que permiten realizar reflexión autocrítica.

- Las que fomentan la asertividad, la empatía, la capacidad de definir un problema y a la par, evaluar las respectivas soluciones, practicar la comunicación no verbal para expresarse emocionalmente.
- Las que fomentan la capacidad de responsabilizarse ante los retos personales y desarrollar habilidades que favorezcan una actitud optimista.

c) La utilización de *metodologías de aprendizaje activas* que permitan desarrollar las competencias emocionales en este nivel educativo, como pueden ser:

- Las *dinámicas de grupo* como una técnica de aprendizaje que inicia a convivir positivamente a los estudiantes, proporcionando una mejor comunicación, aumento del nivel de confianza en uno mismo y resolución de conflictos. Permiten claramente que se experimenten emociones y sentimientos orientados a la pertenencia de grupo (Morales, 1999).
- El *aprendizaje cooperativo*, permite estructurar relaciones e interacciones entre los alumnos/as y la heterogeneidad en la composición del grupo, proporcionando la posibilidad de que surjan conflictos como una oportunidad positiva para el ejercicio del desarrollo emocional y autocontrol (Candela, García & Traver, 2001).
- Las *Webquest* y *Cazas del Tesoro*, permiten la participación a través de procesos de indagación en internet, propiciando que el estudiante (Adell, 2004) construya su aprendizaje y genere sentimiento de pertenencia, cooperando y colaborando para el logro de un objetivo común.
- El *aprendizaje por rincones*, permite al estudiante explorar por sí mismo, experimentar y manipular (Márquez 2010) desde rincones de contenidos específicos, favoreciendo los procesos de autonomía y autocontrol.
- El *aprendizaje por proyectos*, proporciona al estudiante la complacencia personal tanto como motivacional de realizar un proyecto de intervención sobre la comunidad educativa (Lacueva, 1996)
- El *aprendizaje basado en problemas*, metodología activa que requiere que los estudiantes se involucren de forma auto-dirigida en su trabajo a través de la investigación y resolución de problemas reales, sometiendo al estudiante a la adquisición de ciertas habilidades de regulación emocional y toma de decisiones.

En definitiva, hemos de ser conscientes como educadoras que si tenemos en cuenta en las prácticas diarias de aula el grado de inteligencia emocional de cada estudiante y se trabaja con las estrategias docentes necesarias para el desarrollo de sus competencias emocionales de manera individual, grupal y adaptada, se producirá una influencia positiva global en el alumnado y en sus logros o avances académicos. Así como un mejor conocimiento de sí mismo y ganancia en su bienestar personal y social, fomentando a su vez la autogeneración de estados de ánimos positivos y regulación necesaria de los conflictos en la convivencia escolar, personal y social (Bisquerra, 2009).

5. Bibliografía

- Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las webquest. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Recuperado de http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec17/adell_16a.htm
- Agulló, M.J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, È., Filella, G. & Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Bisquerra, R (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Pérez, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. & Planells, O. (2011). *Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <http://www.faroshsjd.net>

- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de educação e humanidades*, 1, 173-212.
- Candela, I., García, R., & Traver, J.A. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.ICCE.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.
- Chiva, I., & Moral, A. (2009). *Diseño y revisión lógica de una escala para evaluar la metodología docente en primaria y secundaria*. Comunicación presentada al XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Educación, investigación y desarrollo social. Huelva, 24 - 26 de junio de 2009. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/XIV_Congreso.pdf
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gottman, J. (1997). *Raising an Emotionally Intelligent Child*. England: Simon and Schuster.
- Lacueva, A. (1996). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- Lantieri, L., & Patti, J. (1996). *Waging Peace in Our Schools*. Nueva York.
- Márquez, M.P. (2010). Trabajo por rincones. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 29, 1-9.
- Maurer, M., & Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *¿Qué es inteligencia emocional?*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., & Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Morales, A. (1999). *Dinámicas de grupo: ejercicios y técnicas para todas las edades*. Madrid: Paulina.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), pp. 400-420.
- Pérez I, A., Ramos, G., & López, E. (2009). Diseño y Análisis de una escala para la valoración del variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de educación*, 350, pp. 221-252.

- Pérez Ferra, M., & Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Revista Profesorado. Curriculum y Formación del profesorado*, 17(3), 3-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/30054>
- Ramos, G., & Pérez Carbonell, A. (2010). Conocer el clima social aula supone el principio del trabajo en competencias emocionales. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 47-52.
- Rego, A., & Fernández, C. (2005). Inteligencia emocional: Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39(1), 23- 38.
- Segura, M., & Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencias social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Soriano, E., & Osorio, M.M. (2008). Competencias emocionales del alumnado autóctono e inmigrante de educación secundaria. *Revista Bordón*, 60(1), 129-148.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre las aulas turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Amsterdam: Teachers College Press.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Lorente Navarro, L.; Ramos Santana, G. y Pérez Carbonell, A. (2016). Las prácticas docentes y el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria. *Aula de Encuentro*, 18 (1), pp. 129-154.

**Lucía Lorente Navarro es
Graduada en Pedagogía en la Facultad de
Filosofía y CC.de la Educación de la Universitat de València
Correo-e: lucialorentenavarro@gmail.com**

**Genoveva Ramos Santana es
Profesora del departamento de MIDE de la
Facultad de Filosofía y CC.de la Educación de la Universitat València
Correo-e: genoveva.ramos@uv.es**

**Amparo Pérez Carbonell es
Profesora del departamento de MIDE de la
Facultad de Filosofía y CC.de la Educación de la Universitat València
Correo-e: amparo.perez@uv.es**

Enviado: 22 de abril de 2015

Aceptado: 20 de enero de 2016