

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SALAMANCA

**“EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA: UNA EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA”**

**“EMOTIONAL EDUCATION IN THE FAMILY: A DIAGNOSTIC
EVALUATION”**

**AUTORA: María Benítez Gutiérrez
TUTORA: Vanessa Izquierdo Álvarez**

Salamanca, 16, junio, 2022

El bienestar debe ser una de las metas importantes de la educación. Dicho de otra forma: el objetivo de la educación es fomentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2011, p. 15).

Ayudar al desarrollo emocional de nuestros hijos, significa prepararlos para el presente y para el futuro, implica ayudarles a desarrollar, entre otros: la conciencia emocional, la regulación de sus emociones (controlar las negativas y generarse emociones positivas), la autoestima y autonomía emocional, el sentido de la responsabilidad, la tolerancia a la frustración, la aceptación de los límites y los fracasos, etc. (Bisquerra, 2011, p. 206).

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. María Benítez Gutiérrez, matriculada en la Titulación de Grado en Pedagogía.

Declaro que he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado “Educación emocional en la familia: Una evaluación diagnóstica”, del curso académico 2021/2022 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 16 de junio de 2022

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Grado, pretende estudiar la importancia que le dan las familias de la localidad pacense de Guareña a la educación emocional de sus hijos e hijas los cuales tienen edades comprendidas entre la etapa infantil y la etapa primaria. Para ello se profundiza inicialmente en las emociones, inteligencia emocional, competencias emocionales y la familia con el fin de conocer estos conceptos y su evolución. Este trabajo ha consistido en una investigación cualitativa y cuantitativa basada en un cuestionario para 70 padres y madres, cuyos resultados han sido estudiados, analizados e interpretados con la finalidad de comprobar si se cumplen los objetivos propuestos en el trabajo.

A modo de conclusión se realiza una propuesta educativa a las familias con el fin de que estas adquieran las competencias emocionales necesarias para educar a sus hijos e hijas emocionalmente y se consiga de este modo el desarrollo integral y bienestar de los mismos.

Palabras clave: Educación emocional, inteligencia emocional, competencias emocionales, familia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	8
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	8
3.1.1. Emociones.....	8
3.1.2. Inteligencia y competencias emocionales.....	13
3.1.3. Educación emocional.....	14
3.2. LA FAMILIA.....	15
3.2.1. Concepto y evolución de las familias.....	15
3.2.2. La familia como primer agente de socialización.....	17
3.2.3. Estilos educativos y consecuencias.....	18
3.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA.....	19
3.3.1. ¿Cuándo debe empezar la familia a educar emocionalmente a sus hijos?..	19
3.3.2. Importancia de la educación emocional en la familia.....	20
3.3.3. Elementos para la educación emocional en la familia.....	21
4. MARCO METODOLÓGICO.....	22
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	23
4.3. INSTRUMENTO.....	24
4.4. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS.....	25
5. RESULTADOS.....	26
5.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR VARIABLES	
SOCIODEMOGRÁFICAS.....	26
5.2. NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	29
5.3. ANÁLISIS POR GRUPOS DE INTERÉS.....	37
6. DISCUSIÓN.....	40
7. CONCLUSIÓN.....	43
8. BIBLIOGRAFÍA.....	46
9. ANEXOS.....	51
9.1. CUESTIONARIO.....	51

1. INTRODUCCIÓN

Con el paso de los años, la importancia de la educación emocional está cada vez más presente en nuestra sociedad, pues se considera que la dimensión emocional junto con las demás es imprescindible para conseguir el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, cabe destacar que la pedagogía, a pesar de sus declaraciones e intenciones sobre el tema, aún no ha prestado mucha atención al mundo de los sentimientos y las emociones, por ello se considera que aún queda mucho trabajo para conseguir integrarlo de forma sistemática en el ámbito pedagógico (Buxarraís et al., 2009).

Desde los años 90, autores como Salovey y Mayer, han trabajado e investigado sobre la inteligencia emocional, pero a pesar de ello, en la actualidad el desarrollo cognitivo sigue siendo el centro del proceso educativo (Bisquerra et al., 2012, citado por García, 2017) y el modelo educativo dominante tiende a ignorar los aspectos emocionales (García, 2012). No obstante, la revolución educativa que se generó a partir del constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples generó un nuevo debate pedagógico que incluía el papel emocional necesario para conseguir una formación integral (García, 2012). De acuerdo con esto, el Ministerio de Educación Nacional (2014, citado por Gómez, 2017) exponía que el desarrollo emocional era necesario ya que también produce ganancias a nivel cognitivo, pues estas dos dimensiones se complementan entre sí para conseguir una formación integral que ayude a los seres humanos a interactuar con el mundo y con ellos mismos.

Es importante destacar, que, aunque los educadores son un agente fundamental en la educación y desarrollo emocional de los niños y niñas, el desarrollo de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional tiene su inicio en la familia, pues los niños y niñas tienen las primeras interacciones con sus padres y madres (Gómez, 2017). Pero uno de los inconvenientes que surgen en las familias en muchas ocasiones es que son muchos los padres y madres que se sienten incapaces a la hora de enseñar y guiar a sus hijos e hijas en los procesos emocionales. Esto se debe a que los propios padres y madres no tienen bien adquiridas las competencias emocionales necesarias, por lo tanto, es

imprescindible que se formen emocionalmente para adquirir esas competencias emocionales y las manifiesten, ayudando al desarrollo emocional de los hijos e hijas, preparándolos de esta forma para el futuro y el presente (Bisquerra 2011).

Es por ello por lo que, en el presente trabajo, se busca conocer desde una visión pedagógica la educación emocional que se da en las familias con hijos con edades comprendidas entre las etapas de infantil y primaria de la localidad de Guareña (Badajoz), para saber y conocer si realmente con el paso de los años el fomento y desarrollo de la dimensión emocional está más presente en las familias.

Además, en dicho trabajo se abordan competencias que se desarrollan en el Grado de Pedagogía (Universidad de Salamanca, 2010):

- “Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas.
- Conocer y comprender los elementos, procesos y valores de educación y su incidencia en la formación integral.
- Habilidad en la recogida e interpretación de datos relevantes para emitir juicios reflexivos sobre temas educativos y sociales.
- Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa
- Capacidad para reunir, analizar e interpretar información y datos relevantes sobre temas educativos y sociales.
- Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a público especializado como no especializado.
- Capacidad de aprendizaje autónomo y responsabilidad.
- Capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio” (pp. 1-2).

De esta forma, la estructura del escrito está distribuida en ocho apartados diferenciados. En un primer lugar, se establecieron los objetivos que se pretenden conseguir con la realización del Trabajo de Fin de Grado. A continuación, se expone la fundamentación teórica sobre el tema elegido tratando diferentes temas como son la educación emocional, la familia y la importancia de la educación emocional en la familia. Posteriormente se

desarrolla el diseño metodológico del trabajo para proceder a continuación al apartado de discusión donde se comentan los resultados obtenidos en la investigación. A modo de clausura, se realizará la conclusión y se propondrán además algunas estrategias para trabajar la educación emocional en la familia. Para finalizar, se señala la bibliografía utilizada.

2. OBJETIVOS

Los objetivos son los fines o intenciones que se pretenden lograr mediante el estudio realizado en el presente trabajo. Para ello se exponen a continuación el objetivo general del estudio y los objetivos generales.

El objetivo general de esta investigación es:

- Conocer si las familias de la muestra seleccionada otorgan importancia a la educación emocional de sus hijos e hijas.

A raíz de este objetivo general, los objetivos específicos de la investigación son:

- Identificar si las familias pretenden que sus hijos conozcan los diferentes sentimientos y emociones y además las identifiquen.
- Conocer si las familias trabajan con sus hijos para que sepan conocer y comprender las diferentes emociones y además sepan distinguirlas.
- Descubrir si las familias pretenden que sus hijos e hijas sepan regular y gestionar sus emociones tanto positivas como negativas.
- Estudiar los resultados obtenidos en la investigación.
- Seleccionar una serie de estrategias para trabajar la educación emocional en la familia.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.1.1. Emociones

Son muchos los autores que han definido las emociones a lo largo de todos estos años. Lawler (1999), define las emociones como los estados evaluativos, relativamente breves,

que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos y que pueden ser tanto positivos como negativos. Por otra parte, Brody (1999), las define como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que varían de intensidad y suelen ser provocados por situaciones que afectan al bienestar de la persona ya sea de forma positiva o negativa (Bericat, 2012).

Frecuentemente, se usan los conceptos “emociones” y “sentimientos” como sinónimos, llevando a cabo una confusión terminológica de ambos conceptos. Bisquerra et al. (2015), definen sentimiento como el elemento cognitivo de la emoción, es decir, que la emoción sea consciente. Para diferenciar estos dos términos, se puede decir que mientras que las emociones son temporales, los sentimientos perduran en el tiempo (citado por Guichot-Reina y De la Torre, 2018).

Diferentes autores han estudiado la forma de clasificar y organizar las emociones. Estas emociones básicas pueden ser consideradas psicofisiológicas, ya que son observaciones conductuales que aparecen en todas las culturas (Ekman, 1992; Scherer y Walbott, 1994) y que están caracterizadas por tener un comienzo activo, pero a su vez tienen una corta duración (Fernández, 2008). Es decir, son emociones adquiridas por el ser humano y que además son compartidas con otros. En sus diferentes estudios, Ekman y Friesen (1971) destacan una serie de emociones básicas que serían consideradas universales y reconocidas por cualquier ser humano independientemente de su cultura serían expresadas y reconocidas por cualquier ser humano, independientemente de su cultura. Estas emociones básicas expuestas por Ekman y Friesen (1971) son (citado por Manassero, 2013):

- Miedo: Anticipación ante una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre o inseguridad a las personas
- Tristeza: Sentimientos de pena, soledad, pesimismo, tras un hecho doloroso.
- Ira: Sentimiento de rabia, enfado, resentimiento, cólera, irritación.
- Alegría: Diversión, bienestar, gratificación. Sentimos bienestar.
- Sorpresa: Sobresalto, asombro, desconcierto.

- Asco: Disgusto o rechazo hacia algún objeto o situación. Solemos alejarnos de aquello que nos produce asco.

Hay diferentes clases de estados afectivos que se dividen en emociones primarias y emociones secundarias. Las emociones primarias son aquellas consideradas como respuestas universales, fundamentalmente fisiológicas, evolutivamente relevantes y biológicas además de innatas (miedo, tristeza, ira, alegría, asco, sorpresa). Por el contrario, las emociones secundarias son aquellas que pueden resultar de la combinación de las primarias, se construyen sobre la base de las primarias y se encuentran condicionadas social y culturalmente. Algunas emociones secundarias serían: los celos, la rabia, la vergüenza, el amor, el placer o la incertidumbre entre otras (Bisquerra, 2009).

La mayoría de los autores, coinciden en que las emociones se encuentran en un eje que va del placer al displacer, pudiendo distinguir de este modo entre emociones positivas y emociones negativas (Bisquerra, 2009). Según Lazarus (1999), las emociones se clasifican en emociones positivas, emociones negativas y emociones ambiguas.

Para Bisquerra (2009), las emociones negativas, son el resultado de una evaluación desfavorable en la consecución de nuestros objetivos (ira, ansiedad, culpa, rabia...). Por el contrario, las emociones positivas son el resultado de una evaluación favorable con respecto a la obtención de logros (amor, felicidad, alegría...). Por último, las emociones ambiguas, son consideradas como equívocas, pueden ser valoradas de forma diferente en función de la situación que la esté provocando (sorpresa, esperanza...).

Todas las emociones poseen una función que les concede utilidad, permitiendo que el sujeto efectúe las reacciones conductuales (Chóliz, 2005). Reeve (1994 citado por Chóliz, 2005) expone que la emoción tiene tres funciones principales: funciones adaptativas, funciones sociales y funciones motivacionales. Chóliz (2005), las define de la siguiente manera:

- Funciones adaptativas: Es una de las funciones más importantes ya que prepara el organismo para que ejecute de manera eficaz la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta hacia un objetivo determinado.

- Funciones sociales: La expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado a las mismas, algo que tiene mucho valor en los procesos de relación interpersonal. La expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminatorios que facilitan la relación de las conductas apropiadas por parte de los demás. Además, la represión de las emociones también tiene una evidente función social, ya que la inhibición de ciertas emociones podría alterar las relaciones sociales.
- Funciones motivacionales: La relación que existe entre las emociones y la motivación es esencial, ya que se trata de una experiencia que posee dirección (agrado/desagrado) e intensidad (reacción afectiva), las dos principales características de la conducta motivada. La emoción puede determinar la aparición de la motivación y dirigirla hacia un determinado objetivo para llevarlo a cabo. Esto hace que aquello que estemos realizando en dicho momento se realice de forma más vigorosa y eficaz.

En relación con las emociones básicas señaladas por Ekman y Friesen (1971), y mencionadas anteriormente, se establecen las siguientes funciones para las mismas (véase en la Tabla 1):

Tabla 1

Funciones de las emociones básicas

Miedo	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita las respuestas de escape ante situaciones peligrosas. - Produce rapidez en las reacciones del organismo ante el estímulo temido. - Moviliza una gran cantidad de energía, que genera respuestas mucho más intensas.
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> - Incita al sujeto a pedir ayuda y lo motiva hacia una nueva reintegración personal. - Hace que la persona valore otros aspectos de la vida antes de la pérdida no se les prestaba atención (Izard, 1991).

Ira	<ul style="list-style-type: none"> - Moviliza la energía para las reacciones de autodefensa o ataque (Averill, 1982). - Elimina los obstáculos que imposibilitan la consecución de los objetivos produciendo frustración. - Inhibe las reacciones indeseables de los demás y evita situaciones de confrontación.
Alegría	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la capacidad para disfrutar de la vida en todos sus aspectos. - Fomenta las actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás (Isen, Daubman y Norwicki, 1987). - Facilita las relaciones interpersonales (Izard, 1991). - Aporta a las personas sensaciones de libertad, competencia o vigorosidad entre otras (Meadows, 1975). - Favorece los procesos cognitivos y de aprendizaje, la curiosidad y la flexibilidad mental (Langsdorf, Izard, Rayias y Hembree, 1983). - Induce a la persona a reproducir los sucesos que le hacen sentir bien.
Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la aparición de la reacción emocional y conductual apropiada ante situaciones novedosas (Izard, 1991). - Facilita los procesos atencionales y las conductas de interés y exploración, por aquello que resulta novedoso (Berlyne, 1960). - Dirige los procesos cognitivos hacia la situación que se ha presentado (Reeve, 1994).
Asco	<ul style="list-style-type: none"> - Genera respuestas de escape o evitación hacia situaciones desagradables o dañinas. - Potencia hábitos saludables, higiénicos y adaptativos (Reeve, 1994).

Fuente: adaptado de Chóliz (2005).

3.1.2. *Inteligencia y competencias emocionales*

Bisquerra (2016), define la inteligencia emocional como “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, gestionar los fenómenos afectivos y utilizar estas capacidades para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p. 48).

Si analizamos con más detalle lo que es la inteligencia emocional, encontramos diferentes modelos, cada uno con sus propias concepciones. Muchos autores como Goleman difundieron su modelo, pero el más reconocido es el modelo de Salovey y Mayer ya que es con este con el que se inicia (Bisquerra, 2016).

Salovey y Mayer (1990), definen la inteligencia emocional como la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (citado por Martínez, 2011).

Centrándonos en la parte práctica de la inteligencia emocional, encontramos las competencias emocionales. Bisquerra (2009), considera las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146).

Las competencias emocionales son consideradas comunes para todas las personas y es por ello por lo que todas las personas deberían desarrollarlas ya que gracias a ellas las personas son capaces de comprender, expresar y regular tanto sus emociones como las de los demás. Al igual que sucede con la inteligencia emocional, con las competencias emocionales también surgen diferentes modelos, facilitando la labor de los educadores, pues de este modo pueden utilizar el modelo más acorde a la hora de realizar una intervención (Bisquerra, 2016). Uno de los modelos más conocidos es el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), de la Universidad de Barcelona. Este modelo se divide en cinco grandes bloques (Bisquerra y Pérez 2007 y Bisquerra, 2016):

- Conciencia emocional: Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y

comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- Regulación emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.
- Autonomía emocional: La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, entre otras.
- Competencias sociales: Las competencias sociales es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, asertividad, etc.
- Habilidades de vida para el bienestar: Capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

3.1.3. Educación emocional

Bisquerra (2000), define educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano” (p. 587).

La educación emocional, tiene como objetivo principal, conseguir que las personas desarrollen una serie de competencias emocionales (Bisquerra, 2016). Algunos de los objetivos de la educación emocional mencionados por Bisquerra (2016, p. 25) son:

- *Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.*
- *Identificar las emociones de los demás.*
- *Denominar las emociones correctamente.*
- *Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.*
- *Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración.*
- *Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.*

- *Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.*
- *Desarrollar la habilidad para automotivarse.*
- *Adoptar una actitud positiva ante la vida.*
- *Desarrollar competencias para la resiliencia.*
- *Aprender a fluir.*

La finalidad de la educación emocional es conseguir el desarrollo general de los seres humanos, es decir, conseguir que se desarrollen tanto a nivel cognitivo y personal además de emocional, social y moral. Al conseguir el desarrollo integral que se menciona, se crean climas positivos emocionalmente hablando que fomentan el bienestar de las personas (Bisquerra, 2016).

3.2. LA FAMILIA

3.2.1. Concepto y evolución de las familias

Durante muchos años, se ha hecho referencia al concepto de familia como un agrupamiento nuclear compuesto por la unidad en matrimonio de un hombre y una mujer, además de los hijos que tengan en común. Estas personas comparten lugar de residencia y todos tienen una serie de funciones. Esta definición de familia no es útil hoy día, pues las sociedades están en constante cambio y los tipos de familias han cambiado y evolucionado con el paso de los años, sufriendo importantes transformaciones.

Palacios y Rodrigo (1998), definen el concepto de familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (p. 33). Para González (2015), la familia es el grupo donde se nace y donde se cubren las necesidades esenciales de los hijos, buscando su desarrollo cognitivo, afectivo y social entre otros, además Planiol y Ripert (2002), exponen que la familia es la primera escuela de la humanización, de transmisión generacional de valores éticos, sociales y culturales. Sin embargo, autores como Muñoz (2005), no se refieren a la familia como la unión de un matrimonio entre un hombre y una mujer, sino que este autor considera familia a las personas que tengan una unión, un compromiso y un

sentimiento de pertenencia a la familia. Además, entre ellos existen relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Somos conscientes de que la familia en sí y su concepto han ido cambiando con el paso de los años. En los últimos años, nuestro país ha sido testigo de diversos cambios en las relaciones familiares, y en la estructura de estas. Se han retrasado notablemente o “alterado”, diferentes trayectorias como la convivencia entre parejas, ya que en la actualidad hay un aumento de convivencia no matrimonial, mientras que hace unos años, las parejas solo cohabitaban si estaban unidas en matrimonio. Además, también se ha visto afectada la natalidad ya que antiguamente, cuando las parejas contraían matrimonio rápidamente aumentaban la familia con hijos. Hoy día, son muchas las parejas que esperan un tiempo para tener descendencia o también muchas otras deciden no tenerla (Castro Martín et al., 2018).

La familia ha cambiado mucho en estos últimos 50 años, este cambio se debe al empoderamiento de la mujer y su lucha por conseguir sus derechos. Esto es debido a la superioridad que existía por parte del sexo masculino frente al femenino (Seiscento, 2021). La mujer se dedicaba exclusivamente al trabajo del hogar y a la crianza de los hijos como consecuencia de la sociedad patriarcal que existía y por ello se veían excluidas del mundo laboral (Merino, 2016). Algunos de los derechos que la mujer ha ido consiguiendo con el paso de los años además de su autonomía han sido el derecho al trabajo, el derecho procesal y el derecho administrativo. Las mujeres han luchado durante muchos años para conseguir igualdad y libertad dentro del entorno familiar como el divorcio, la responsabilidad parental, la capacidad de decisión y la protección en casos de violencia doméstica. Además, también ha sido necesario el cambio de mentalidad de los hombres para poder transformar estas realidades (Seiscento, 2021).

Como consecuencia de los avances de la sociedad, uno de los cambios más importantes en las familias han sido sus tipos, ya que hoy día no se considera familia únicamente a la unión en matrimonio de un hombre y una mujer con sus respectivos hijos, sino que han ido surgiendo nuevos tipos o modelos de familias como son las homosexuales, reconstituidas y monoparentales entre otras (Cordero, 2010).

En la actualidad, todos estos cambios están presentes continuamente en la sociedad. Las familias ya no son vistas únicamente como un núcleo económico con una jerarquía rígida, sino que es un entorno de amor, confianza y respeto que busca objetivos comunes además de la felicidad y bienestar de todos los miembros que la componen (Seiscento, 2021).

3.2.2. *La familia como primer agente de socialización*

Los niños y niñas construyen su identidad personal en el nicho familiar, por eso es tan importante el papel de socialización de la familia. Esto determinará cómo el niño se relaciona con los demás y cómo participará tanto en el núcleo familiar como con sus demás relaciones sociales (Fernández, 2011). Es en el entorno familiar donde el niño va a formarse como persona y donde tendrá sus primeras experiencias sociales además de establecer vínculos de afecto. Las familias son las primeras figuras de apego, ellos recibirán cariño y amor y también lo darán. Se formarán además sus hábitos y aprendizajes que le permitirán en un futuro integrarse en la sociedad (González, 2015).

En el ámbito familiar, el niño establece contacto y comunicación con los demás y se va formando como persona, así como también descubre la vida en sociedad y aprende a relacionarse. La familia es donde el niño se desarrolla y perfecciona (Ramos, 2010).

Para Sánchez (2011), la familia tiene una serie de funciones en la educación y desarrollo de los hijos:

- Función educativa y socializadora: Los padres y madres transmiten a sus hijos valores, normas, hábitos, sentimientos, cultura... con el fin de que sus hijos tengan una buena adaptación en la sociedad.
- Función económica: Los padres satisfacen las necesidades de sus hijos económicas como darles una vivienda, comida, vestido, salud o cuidados entre otras.
- Función protectora: La familia proporciona a sus hijos estabilidad emocional, afecto, apoyo y confianza.
- Función axiológica: Los padres enseñan a los hijos conductas y comportamientos y los hijos lo aprenden.

Martín- Cala y Tamayo-Megret (2013), mencionan otras funciones de la familia:

- Función espiritual-cultural: La familia educa a sus hijos en función de la cultura de la sociedad a la que pertenecen. Esto les posibilita la formación como ser humano y satisface necesidades culturales y sociales.
- Función educativa: Esta función se desarrolla de forma permanente y está relacionada con la formación y desarrollo del niño desde su nacimiento. Las familias enseñan a sus hijos a caminar, hablar, comunicarse, desarrollan procesos cognitivos o intereses, educando el carácter y la personalidad de los hijos.

Es necesario realizar un estudio de las funciones de la familia desde la peculiaridad y complejidad, ya que no es posible comprender la familia si estas funciones se analizan por separado (Martín- Cala y Tamayo-Megret, 2013). Asimismo, Castro (2002), expone que “las funciones tienen que condicionarse entre sí; la familia no es viable sin cierta armonía entre ellas; una disfunción altera el sistema. La función económica es determinante para caracterizar el modo de vida de una familia, pero al cambiar de carácter como consecuencia de las transformaciones sociales, si se desempeña de manera proporcionada y satisfactoria, puede dejar de ser el centro de las preocupaciones y de los propósitos conscientes de los integrantes de la familia; cobrando mayor importancia los aspectos del cuidado y de la educación de los hijos...” (citado por Martín- Cala y Tamayo-Megret, 2013, p. 23).

3.2.3. *Estilos educativos y consecuencias*

Henao, Ramírez y Ramírez (2007), consideran que la base de las estrategias de socialización que usan los padres y madres para regular el comportamiento de sus hijos e hijas son combinaciones de hábitos como la sensibilidad hacia las necesidades de los hijos, la aceptación, el afecto y los mecanismos de control entre otros. Estos comportamientos pasan a ser habituales o comunes en las familias, pero a su vez particulares, dependiendo de los perfiles educativos de las familias. Estos tres autores exponen los siguientes estilos educativos:

- “Democrático o Autoritativo: Según Baumrind (1966, citado por Henao, Ramírez y Ramírez, 2007), este estilo está distinguido por incentivar los comportamientos adecuados del niño, controlar y colocar límites a las conductas de los hijos, con normas y reglas claras que argumentan con

coherencia reclamando cumplimiento, las cuales están acordes a las capacidades de los infantes. La comunicación es efectiva, comprensiva y bidireccional.

- Autoritario: Caracterizado por no tener en cuenta las necesidades, deseos y demandas de los hijos. Ejerce un control restrictivo y severo, con imposición de normas, repetido uso de correctivos físicos, intimidaciones tanto verbales como físicas y continuas privaciones. La comunicación está dada de forma unidireccional, donde son los padres quienes informan sobre sus decisiones sin tener en cuenta el punto de vista de los hijos, manifestando indiferencia hacia las iniciativas y actuaciones infantiles.
- Permisivo: Evita hacer uso del control, no exige cumplimiento de normas y emplea escasos castigos. Hay pocas demandas al niño donde se le permite regular sus propias actividades. Los padres son complacientes y tendientes a aceptar positivamente los impulsos del niño. La comunicación se caracteriza por ser unidireccional y poco efectiva, debido a que no se tienen en cuenta las ideas y argumentos infantiles” (p. 237)

3.3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA FAMILIA

3.3.1. *¿Cuándo debe empezar la familia a educar emocionalmente a sus hijos?*

“La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimientos abrigar hacia nosotros mismos y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; cómo interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no sólo a través de lo que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tienen lugar entre marido y mujer” (Goleman, citado por Elias, Tobias y Friedlander, 1999, p. 15).

La educación emocional de los hijos comienza antes de su nacimiento, es decir, comienza, o debería comenzar en el embarazo ya que es un cambio importante en la vida de la mujer (Bisquerra, 2011).

Las mujeres se enfrentan a importantes cambios tanto emocionales como físicos durante el embarazo y una quinta parte de ellas experimentan depresión durante el embarazo. Muchas investigaciones demuestran la importancia de la preparación psicológica y emocional de los padres durante esta etapa, pues se ha informado de la relación existente entre el estrés prenatal y diversas secuelas negativas en el feto a nivel emocional o de comportamiento (Orviz, 2021). Autores como O'Donnell, et al. (2009), investigan sobre cómo los efectos de la ansiedad en una mujer embarazada afectan al bebé ya que el estrés, la ansiedad o la depresión materna pueden tener muchos efectos sobre sus hijos como: hiperactividad, problemas de conducta, déficit de atención o niveles de CI más bajos. Esto se debe a que el cortisol, consigue atravesar la barrera de la placenta afectando al cerebro del bebé y su aprendizaje (Bisquerra, 2011). Luria (1973), expone que “el niño está ligado física y emocionalmente a su madre cuando está en el útero y aún continúa sujeto a su progenitora durante la infancia y persiste ligada socialmente a ella durante mucho tiempo. Al principio la vinculación es más emocional y posteriormente a través del lenguaje; por este medio él no solo amplía su experiencia, sino que adquiere nuevas líneas de conducta y medios para organizar sus actividades mentales” (citado por Correa, L.M, 2005, p. 77). Estas investigaciones justifican la importancia que tiene prepararse también emocionalmente durante el embarazo. Para ello son muy útiles las técnicas de relajación y respiración, reduciendo esta los niveles de estrés. Además, es muy importante que tanto la madre como el padre mantengan una buena relación y se aporten tranquilidad y bienestar. (Bisquerra, 2011).

3.3.2. Importancia de la educación emocional en la familia

Para Bisquerra (2016), la educación emocional de los hijos se inicia en el entorno familiar. Es en los primeros meses de vida y en los primeros años cuando los niños van aprendiendo claves de las emociones al igual que lo hacen con el lenguaje. Los padres, son grandes referentes para sus hijos en este aspecto al igual que en otros muchos, ya que, los niños suelen actuar por imitación a sus figuras de referencia, pues son sus modelos de comportamiento y por eso es muy importante que los padres sepan gestionarse emocionalmente y tengan competencias emocionales.

Los estados afectivos o estilos educativos de los padres afectan directamente a los hijos, ya que en función del ambiente en el que vivan, se desarrollarán sus interacciones con los

demás de un modo u otro. Por ejemplo, un niño que vive en un ambiente seguro será una persona más tranquila y segura que ofrece mucho amor, por el contrario, si los niños viven en un clima de malestar e inseguridad desarrollaran otros comportamientos totalmente diferentes caracterizados por la ansiedad, enfado e inseguridad (Bisquerra, 2016). En el estudio realizado por Guzmán et al., (2019), se concluye con que los padres ejercen una influencia muy grande en la vida emocional de sus hijos, y que es necesario que dentro del ámbito de la familia exista sintonía a la hora de transmitir valores, así como la importancia de optimizar el comportamiento emocional mediante la motivación.

Para que las relaciones dentro del ámbito familiar sean equilibradas, es necesario que estén basadas en el amor y se trabaje conjuntamente para transformar y desarrollar cualidades emocionales positivas, consiguiendo de esta forma que todos los miembros de la familia se relacionen de forma saludable con ellos mismos y con los demás. Para ello es necesario fomentar la comprensión, la solidaridad, la aceptación y el perdón entre otras cualidades (Correa, L.M., 2005). Además, también es muy importante hablar con los hijos sobre sus sentimientos, pues, esto permite que se conozcan mejor tanto a ellos mismo como a los demás. También les ayuda a entender las emociones de los demás y a crear un vocabulario emocional (Bisquerra, 2016).

3.3.3. Elementos para la educación emocional en la familia

A la hora de educar a los hijos, es muy importante que los padres y madres establezcan una serie de reglas o normas. Estas reglas deben ser claras y estables, donde se exija con amor y se den refuerzos positivos cuando se cumplan. Estas normas o límites proporcionan a los niños seguridad, responsabilidad y control entre otras muchas. Otros de los aspectos esenciales que menciona Bisquerra (2016) en la educación emocional de los hijos es hacerse conscientes de sus sentimientos, es decir, que desarrollen conciencia emocional y sepan poner nombres a sus emociones

Bisquerra (2016), menciona algunos elementos para la educación emocional en la familia:

- Preguntar al niño cómo se siente y estar dispuesto a escucharlo con interés.

Es imprescindible conectar emocionalmente con los hijos, para poder ayudarles a comprender sus sentimientos y darles nombre. Cuando los niños son conscientes de cómo se sienten pueden aprender a regular y gestionar sus emociones ya sean positivas o

negativas. Una vez que los padres hayan expresado comprensión y empatía con sus hijos, estos se sentirán comprendidos y tranquilos.

- Expresar a los niños y niñas cuando “hacen algo bien” y cuando “hacen algo mal”.

Hay que hacer saber a los hijos cuáles son sus cualidades y fortaleza, por ello es importante potenciar cuando hacen algo positivo, pero también hacerles saber cuándo hacen algo negativo, buscando un equilibrio entre ambos. Se consigue también aumentar la tolerancia a la frustración, los niños deben aprender que no siempre se logran los objetivos y que está bien equivocarse y cometer errores para aprender. Los padres son claves en la gestión de la frustración.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación tiene como propósito conocer desde una visión pedagógica la educación emocional que se da en las familias con hijos con edades comprendidas en las etapas de infantil y primaria de la localidad de Guareña (Badajoz). El estudio persigue conocer la implicación que tienen las familias en la educación emocional de sus hijos e hijas y si lo trabajan en el entorno familiar.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación son:

- Identificar si las familias pretenden que sus hijos conozcan los diferentes sentimientos y emociones y además las identifiquen.
- Conocer si las familias trabajan con sus hijos para que sepan conocer y comprender las diferentes emociones y además sepan distinguir las.
- Descubrir si las familias pretenden que sus hijos e hijas sepan regular y gestionar sus emociones tanto positivas como negativas.
- Estudiar los resultados obtenidos en la investigación.
- Seleccionar una serie de estrategias/recomendaciones para mejorar la educación emocional familiar.

Se utiliza el método fenomenológico, mixto basado en la investigación cualitativa y cuantitativa, aportando ambas informaciones potencialmente valiosas, pues como

menciona Sánchez (2015), la utilización y mixtura de ambos tipos de investigación, hacen que se aporte una mayor calidad a la investigación. Con la utilización de este método se estudian los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos investigados, sin modificar su marco de referencia, permitiendo así conocer su propia percepción. La presente investigación, tiene un diseño no experimental, pues no existe control sobre las variables predictoras, los grupos están predeterminados por las características de la muestra y se recoge información transversal en el ambiente natural. La variable predictora en dicho estudio serían las familias, ya que en función del comportamiento de esta variable podemos determinar también comportamientos en las demás y en cuanto a la variable criterio, en este caso se trataría de la educación emocional.

En cuanto a las preguntas de investigación que se responderán posteriormente son las siguientes:

1. ¿Dan importancia las familias a la educación emocional de sus hijos e hijas?
2. ¿Intentan las familias que sus hijos conozcan los diferentes sentimientos y emociones y además las identifiquen?
3. ¿Trabajan las familias con sus hijos para que sepan conocer y comprender las diferentes emociones y además sepan distinguirlas?
4. ¿Pretenden las familias que sus hijos e hijas sepan regular y gestionar sus emociones tanto positivas como negativas?

Para la realización de esta investigación se han llevado a cabo tres fases de trabajo. En primer lugar, se establecieron los objetivos del estudio, en segundo lugar, se seleccionó la población y se realizó el correspondiente cuestionario, siendo este un cuestionario validado (TMMS-24) adaptado a la investigación. En tercer lugar, se realizó una recopilación de los datos para su posterior análisis, y en cuarto y último lugar, se generaron las conclusiones del estudio. En los siguientes apartados se hará referencia a la población y muestra, al instrumento utilizado, al procedimiento del estudio y por último al análisis de datos realizado.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra del estudio la conforman 70 personas de las cuales 58 son mujeres (82,9%) y 12 hombres (17,1%). En cuanto a su edad se puede indicar que los sujetos participantes

en el estudio se comprenden en edades de entre 30 a 57 años. La población objeto de estudio se corresponde con los padres y madres con hijos con edades comprendidas entre las etapas de infantil y primaria y que habitan en la localidad pacense de Guareña.

El muestreo realizado en esta investigación es no probabilístico, ya que no se le brinda la oportunidad de participar a toda la población, sino que únicamente pueden participar las familias con hijos e hijas con edades entre las etapas de infantil y primaria. Se trata de un muestreo no probabilístico accidental por voluntarios.

4.3. INSTRUMENTO

El instrumento utilizado para realizar la recogida de datos es un cuestionario definido por Pérez Juste (2006), como “encuestas escritas remitidas generalmente por correo - también ahora por sistemas electrónicos - sin apenas relación interpersonal entre el evaluador y el encuestado” (p. 207). Este cuestionario tiene un carácter voluntario y anónimo y se encuentra dividido en dos partes diferenciadas. La primera parte corresponde a los datos sociodemográficos, relacionados con el sexo, la edad, el nivel de estudios y además los participantes deben señalar el número de hijos que tienen y sus correspondientes edades. La segunda parte contiene preguntas dirigidas a conocer la implicación de los padres y las madres en la educación emocional de sus hijos e hijas. Las preguntas de las que se compone el cuestionario son preguntas descriptivas, ya que nos permiten conocer sobre el tema que estamos investigando. Las respuestas de estas nos proporcionarán describir la situación en base a la información recopilada en el estudio.

El cuestionario está compuesto por 28 ítems, en el que se han utilizado preguntas de diferente tipología, utilizándose preguntas subjetivas de carácter sociodemográfico con opción múltiple y respuestas abiertas en la primera parte del cuestionario entre las que existen preguntas abiertas y preguntas de escala ordinal tipo Likert en la segunda parte del mismo. En relación con la escala Likert, se utiliza una escala con valores 1 a 5 donde 1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre.

Las preguntas de tipo Likert, son una adaptación del TMMS (Trait Meta-Mood Scale), medida que fue diseñada por Salovey et al. (1995) “para evaluar las diferencias individuales relativamente estables en la tendencia de las personas a atender sus estados de ánimo y emociones, discriminar claramente entre ellos y regularlos” (p. 127). Esta medida, puede considerarse como la primera medida de la Inteligencia emocional, y está compuesto por tres dimensiones formadas por ocho ítems cada una.

Las dimensiones del TMMS son: “Atención a las emociones, la cual se refiere a la conciencia que tenemos los seres humanos de nuestras emociones, la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y saber lo que significan, la dimensión claridad emocional referida a la facultad para conocer y comprender las emociones, sabiendo distinguir entre ellas, entendiendo cómo evolucionan e integran en nuestro pensamiento y por último, la dimensión de reparación emocional, dirigida a la capacidad de regular y controlar las emociones positivas y negativas” (Taramuel y Zapata, 2017, p. 166).

Para dotar de rigor científico el instrumento diseñado se ha calculado el alfa de Cronbach, con la finalidad de conocer la fiabilidad y la consistencia interna del mismo. El valor obtenido ha sido de 0,918, por lo tanto, se puede afirmar que la fiabilidad y la consistencia interna del instrumento es muy alta.

4.4. RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS

Inicialmente y de forma previa a la recogida de información, se envía a los participantes un mensaje a través de las redes sociales WhatsApp y Facebook. En este mensaje se explica el objetivo de la investigación, además de solicitar su participación indicando a su vez que la participación será completamente voluntaria y anónima y por lo tanto no se conocerán las respuestas asociadas a cada participante.

Posteriormente para proceder a la recogida de datos, los participantes tendrán adjunto al mensaje inicial el cuestionario que han de realizar y el cual ha sido previamente diseñado mediante la aplicación formulario Google Drive. El acceso a esta plataforma virtual es sencillo ya que los participantes no tienen que introducir ningún tipo de dato o información, acceden directamente al cuestionario con solo clicar en el enlace facilitado. Hay que destacar, que las familias participantes, cumplimentan este cuestionario entre los meses de enero y abril de 2022.

Una vez realizada la recogida de datos, se procede a la descarga de un fichero Excel, para la realización de los análisis descriptivos, es decir, frecuencias y porcentajes mediante el programa JASP. En cuanto al análisis cualitativo, se analizará el contenido de las respuestas proporcionadas por los sujetos, focalizándonos en la importancia que le dan las familias a la educación emocional de sus hijos/as, analizando de esta forma las diferentes dimensiones de las que se compone el cuestionario (atención, claridad y

reparación). Se realizará un análisis de la muestra en función de las variables sociodemográficas, un análisis donde se estudia el nivel de importancia de las competencias emocionales, realizándose tanto un análisis por ítem como por dimensiones, y el último lugar se analiza en función de los grupos de interés género y nivel de estudios de los sujetos participantes y se estudiará también la correlación existente entre la importancia de las competencias emocionales en base a la edad y el número de hijos e hijas.

5. RESULTADOS

En el presente apartado, se presentan los resultados cuantitativos obtenidos en el análisis descriptivo relativo a las respuestas proporcionadas por los 70 padres y madres de Guareña (Badajoz), con respecto a la educación emocional de sus hijos e hijas.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA POR VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En este apartado, se pretende analizar y describir la muestra en función de las variables sociodemográficas (género, edad, nivel de estudios y número de hijos/as)

Tabla 2.

Tabla de frecuencias. Distribución de la variable género

	Frecuencia	%
Mujer	58	82,86%
Hombre	12	17,14%
Total	70	100%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados de la variable género expuesto en la tabla 2, cabe destacar que son 70 los sujetos que se han identificado como hombre o mujer, y además es importante recalcar que no se han encontrado valores perdidos. De esto 70 valores válidos, se puede comprobar (tabla 2), que el 82,86% (n=58), de las personas que contestaron al cuestionario fueron mujeres, mientras que un 17,14% (n=12) fueron hombres.

Con estos resultados comprobamos que hay un gran desfase entre el número de sujetos participantes mujeres con respecto al de hombres.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos. Variable edad

	Media	S_x	Mínimo	Máximo
Edad	39	4,997	30	57

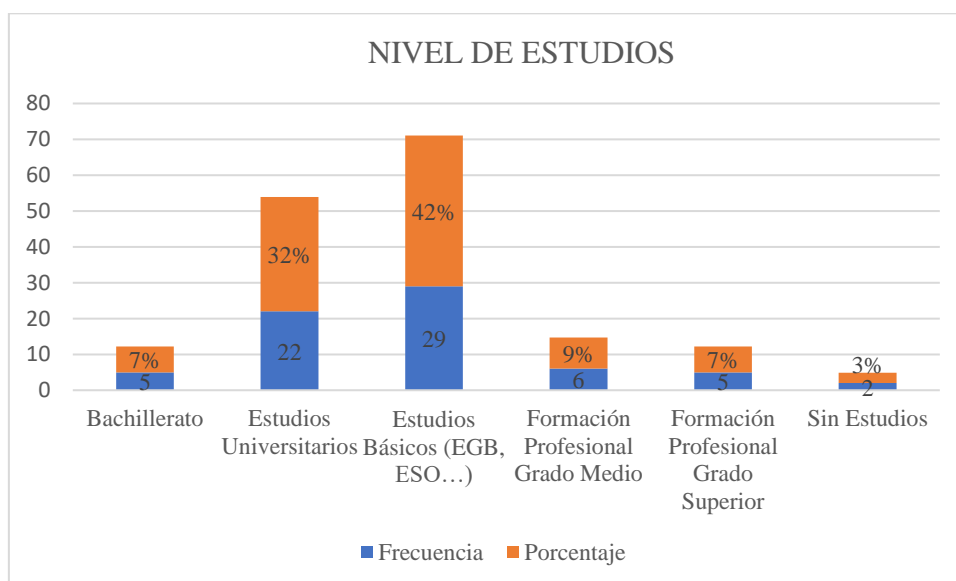
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3, se calculan los estadísticos descriptivos en función de la variable edad, con el objetivo de conocer la media, la desviación típica, el mínimo y el máximo de la misma. Antes de conocer los valores obtenidos, cabe recalcar que se han encontrado 2 valores perdidos.

La edad media de la muestra obtenida se puede comprobar (tabla 3) que es de 39 años. Mediante la realización del mínimo y el máximo también se puede comprobar que el sujeto de menor edad que ha realizado el cuestionario se correspondía con la edad de 30 años, mientras que la persona de mayor edad que ha realizado el cuestionario tenía 57 años. La desviación típica obtenida ofrece una dispersión media de la variable edad de 4,997.

Figura 1.

Gráfico de barras. Distribución de la muestra por nivel de estudios



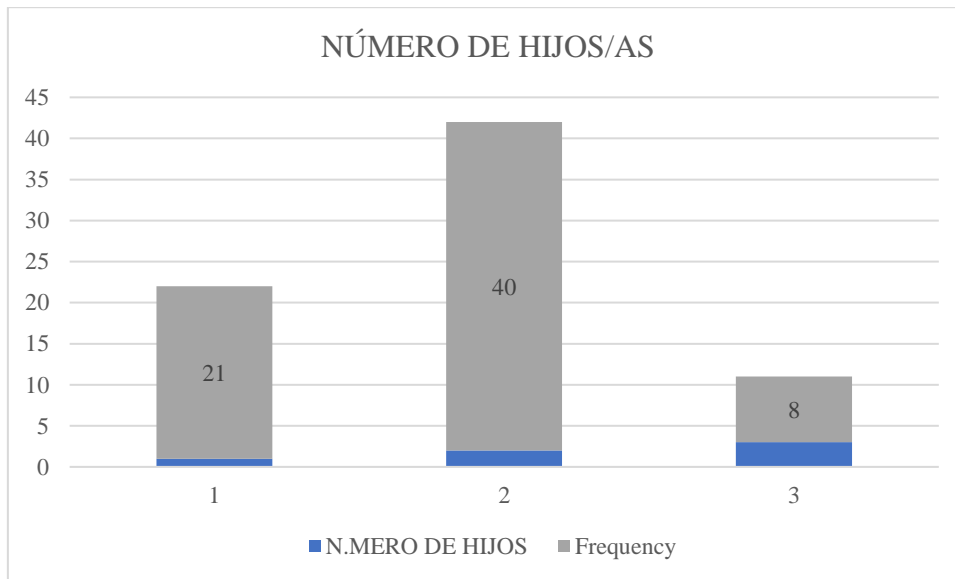
Fuente: Elaboración propia.

De los 70 sujetos participantes, cabe mencionar que una persona no contestó a esta pregunta por lo tanto se encuentra un valor perdido en esta variable.

En los resultados se observa que un 3% (n=2) no tienen estudios, un 42% (n=29) afirman tener estudios básicos (EGB, ESO...), un 9% (n=6) tienen una formación profesional de grado medio, un 7% (n=5) posee una formación profesional de grado superior, un 7% (n=5) indican tener bachillerato y, por último, un 32% (n=29) posee estudios universitarios. Se ha podido comprobar que la mayoría de los sujetos participantes tenían estudios básicos, pero también un gran porcentaje de estos poseían títulos universitarios. La formación de las personas que poseen bachillerato y formación profesional de grado medio o superior es muy igualada, mientras que el porcentaje menor obtenido ha sido el de personas sin estudios.

Figura 2.

Gráfico de barras. Distribución de la muestra por número de hijos/as



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al número de hijos e hijas que tienen los padres y las madres que han participado en el estudio, cabe destacar que de los 70 participantes una persona no contestó a dicha pregunta, por lo cual se resalta un valor perdido, no obstante, se observan los siguientes resultados. En primer lugar, el número de padres y madres que tienen un único hijo es igual a 21 (n=21), en segundo lugar, el número de padres y madres con dos

hijos es de 40 ($2=40$), mientras que en tercer y último lugar los padres y madres que tienen tres hijos es de 8 ($n=8$). Se puede observar que predominan las familias con dos y un hijo, mientras que son pocas las familias que forman una familia numerosa.

5.2. NIVEL DE IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

En este apartado, se realiza un análisis sobre el nivel de importancia que le dan los padres y madres a las competencias emocionales de sus hijos e hijas, realizándose por lo tanto un análisis por ítems, correspondientes a la escala tipo Likert del cuestionario y otro análisis global por dimensiones, donde se ha obtenido una nueva variable por cada dimensión que componen el cuestionario (atención, claridad y reparación), y otra nueva variable obtenida a partir de las tres anteriores (competencia emocional total).

Tabla 4.

Nivel de importancia de las Competencias Emocionales. Análisis por ítems

ÍTEMS	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	Media	S _x
<i>Dimensión Atención</i>							
Intento que mis hijos presten mucha atención a sus sentimientos.	0 %	1,43%	5,71%	35,71%	57,14%	4,49	0,676
Normalmente intento que mis hijos se preocupen mucho por lo que sienten.	0%	5,74%	15,58%	37,14%	41,43%	4,14	0,889
Normalmente intento que mis hijos dediquen tiempo a pensar en sus emociones.	2,86%	4,29%	22,86%	40%	30%	3,90	0,980

Pienso que merece la pena que mis hijos presten atención a sus emociones y estados de ánimo.	1,43%	0%	14,29%	27,14%	57,14%	4,39	0,839
Dejo que los sentimientos de mis hijos afecten a sus pensamientos.	10%	18,57%	40%	20%	11,43%	3,04	1,122
Intento que mis hijos piensen en su estado de ánimo constantemente.	15,71%	28,57%	31,43%	14,29%	10%	2,74	1.188
Pretendo que mis hijos piensen mucho en sus sentimientos.	5,71%	18,57%	35,71%	28,57%	11,43%	3,21	1,062
Intento que mis hijos presten mucha atención a cómo se sienten.	2,86%	10%	25,71%	38,57%	22,86%	3,69	1.029
<i>Dimensión Claridad</i>							
Intento que mis hijos tengan claros sus sentimientos.	0%	2,86%	20%	22,86%	54,29%	4,29	0,887
Frecuentemente pretendo que mis hijos puedan definir sus sentimientos.	2,9%	2,9%	21,74%	37,68%	34,78%	3,99	0,978

Casi siempre intento que mis hijos sepan cómo se sienten.	1,45%	5,8%	23,19%	36,23%	33,33%	3,94	0,968
Pretendo que mis hijos normalmente conozcan sus sentimientos sobre las personas.	1,45%	4,35%	17,39%	37,68%	39,13%	4,09	0,935
A menudo intento que mis hijos se den cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones	0%	5,78%	17,39%	47,83%	28,99%	4	0,840
Siempre intento que mis hijos puedan decir cómo se sienten.	0%	4,35%	5,80%	27,54%	62,32%	4,48	0,797
Intento que mis hijos puedan decir cuáles son sus emociones.	1,45%	1,45%	14,49%	37,68%	44,93%	4,23	0,860
Pretendo que mis hijos puedan llegar a comprender sus sentimientos.	0%	2,9%	17,39%	40,58%	39,13%	4,16	0,816
<i>Dimensión Reparación</i>							
Intento que, aunque mis hijos a							

veces se sientan tristes, suelen tener una visión optimista.	0%	1,45%	13,04%	30,43%	55,07%	4,39	0,771
Pretendo que, aunque mis hijos se sientan mal, procuren pensar en cosas agradables.	0%	0%	15,94%	30,43%	53,62%	4,38	0,750
Intento que cuando mis hijos están tristes piensen en todos los placeres de la vida.	4,41%	4,41%	13,23%	32,35%	45,58%	4,103	1,081
Intento que mis hijos tengan pensamientos positivos, aunque se sientan mal.	1,45%	7,25%	17,39%	28,99%	44,93%	4,09	1,025
Pretendo que, si mis hijos dan demasiadas vueltas a las cosas complicándolas, traten de calmarse.	0%	1,45%	14,49%	34,78%	49,28%	4,32	0,776
Intento que mis hijos se preocupen por tener un buen estado de ánimo.	0%	1,43%	20%	21,43%	57,14%	4,34	0,849

Pretendo que mis hijos tengan mucha energía por sentirse felices.	1,43%	4,29%	15,71%	28,57%	50%	4,21	0,961
Intento que cuando mis hijos están enfadados intenten cambiar su estado de ánimo.	5,8%	10,14%	18,84%	24,64%	40,58%	3,84	1,232

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4, se ha calculado el porcentaje de cada ítem en función de las respuestas que han proporcionado los 70 sujetos participantes. Además, se ha calculado también la media y la desviación típica de cada ítem. La tabla está dividida en base a las dimensiones que la componen (ver tabla 4) es decir, los ocho primeros ítems se corresponden con la dimensión atención, los ocho siguientes con la dimensión claridad y los ocho últimos ítems con la dimensión reparación.

En cuanto a los resultados obtenidos en la dimensión atención, en el primer ítem, donde se pregunta a las familias si intentan que sus hijos presten mucha atención a sus sentimientos se observa que el 0% (n=0) se corresponde con nunca, el 1,43% (n=1) contestaba con casi nunca, el 5,71% (n=4) a veces, el 35,71% (n=25) afirman que casi siempre y por último el 57,14% (n=40) responden con que siempre intentan que sus hijos presten mucha atención a sus sentimientos. En el segundo ítem se pregunta si normalmente las familias intentan que sus hijos se preocupen por lo que sienten siendo un 0% (n=0) los que señalaban nunca, un 5,74% (n=4) marcaban casi nunca, un 15,58% (n=11) respondían a veces, un 37,14% (n=26) señalan que casi siempre y un 41,43% (n=29) indican que siempre intentan que sus hijos se preocupen por lo que sienten. En el tercer ítem se plantea a las familias si intentan que sus hijos dediquen tiempo a pensar en sus sentimientos, siendo un 2,86% (n=2) los que señalaban la opción nunca, un 4,29% (n=3) indican que casi nunca, un 22,86% (n=16) se corresponde con la opción a veces, un 40% (n=28) escoge la opción casi siempre y un 30% (n=21) la opción siempre. En el

cuarto ítem se expone a los padres si piensan que merece la pena que sus hijos presten atención a sus sentimientos obteniéndose un porcentaje de 1,43% (n=1) en nunca, un 0% (n=0) casi nunca, un 14,29% (n=10) indicaban a veces, un 27,14% (n=19) que casi siempre y por último un 57,14% (n=40) señala que siempre. En el ítem 5 se pregunta a los padres y madres si dejan que los pensamientos de sus hijos e hijas afecten a sus pensamientos, indicando el 10% (n=7) que nunca, un 18,57% (n=13) casi nunca, un 40% (n=28) a veces, un 20% (n=14) casi siempre y un 11,43% (n=8) señala que siempre deja que los sentimientos afecten a los pensamientos de sus hijos. En el sexto ítem se expone a las familias si intentan que sus hijos piensen en su estado de ánimo constantemente, respondiendo a nunca un 15,71% (n=11), a casi nunca un 28,57% (n=20), un 31,43% (n=22) a veces, un 14,29% (n=10) y finalmente un 10% (n=7) señalaba siempre. En el ítem 7, se pregunta a las familias si pretenden que sus hijos piensen mucho en sus sentimientos, indicando que nunca un 5,71% (n=4), casi nunca un 18,57% (n=13), a veces un 35,71% (n=25), casi siempre un 28,57% (n=20) y siempre un 11,43% (n=8). El ítem 8, es el último ítem perteneciente a la dimensión atención y en este se pregunta a las madres y padres, si intentan que sus hijos e hijas presten mucha atención a cómo se sienten siendo el porcentaje de los que contestaron nunca de 2,86% (n=2), el de casi nunca un 10% (n=7), el de a veces 25,71% (n=18), el de casi siempre 38,57% (n=27) y por último el de siempre 22,86% (n=16).

Una vez analizados los resultados de los ítems correspondientes a la dimensión atención, se pasa a analizar los ítems que forman la dimensión claridad. En el ítem 9 se pregunta si los padres y madres intentan que sus hijos/as tengan claros sus sentimientos, obteniendo un porcentaje de 0% (n=0) en nunca, 2,86% (n=2) en casi nunca, un 20% (n=14) en a veces, un 22,86% (n=16) en casi siempre y por último en siempre un 54,29% (n=38). El ítem 10 se corresponde con una pregunta en la que se plantea a las familias si frecuentemente pretenden que sus hijos/as puedan definir sus sentimientos siendo los porcentajes obtenidos de 2,9% (n=2) nunca, 2,9% (n=2) casi nunca, 21,74% (n=15) a veces, 37,68% (n=26) casi siempre y 34,78% (n=24) siempre. En cuanto al ítem 11, se pregunta a las familias si casi siempre intentan que sus hijos e hijas sepan cómo se sienten, apreciándose un porcentaje de 1,45% (n=1) nunca, un 5,8% (n=4) casi nunca, un 23,19% (n=16) a veces, un 36,23% (n=25) casi siempre y un 33,33% (n=23) siempre. El ítem 12 se expone a las familias si pretenden que sus hijos e hijas normalmente conozcan sus sentimientos sobre las personas, respondiendo un 1,45% (n=1) nunca, un 4,35% (n=4)

casi nunca, un 17,39% (n=16) a veces, un 37,68% (n=26) casi siempre y finalmente un 39,13% (n=27) siempre. En el ítem 13, la pregunta realizada a las familias es que, si a menudo intentan que sus hijos se den cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones, obteniéndose un 0% (n=0) en nunca, un 5,78% (n=4) en casi nunca, un 17,39% (n=16) en a veces, un 47,83% (n=33) en casi siempre y un 28,99% (n=20) en siempre. En el ítem 14 se pregunta si intentan que sus hijos e hijas puedan decir cómo se sienten obteniéndose unos porcentajes de 0% (n=0) en nunca, un 4,35% (n=3) en casi nunca, un 5,80% (n=4) en a veces, un 27,54% (n=19) en casi siempre y un 62,32% (n=43) en siempre. En el ítem, la pregunta que se realiza es que si las familias intentan que sus hijos e hijas puedan decir cuáles son sus emociones, siendo los resultados obtenidos de 1,45% (n=1) en nunca, un 1,45% (n=1) en casi nunca, un 14,49% (n=10) en a veces, un 37,68% (n=26) en casi siempre y un 44,93% (n=31) en siempre. En cuanto ítem 16, último ítem de la dimensión claridad, expone a las familias si pretenden que sus hijos e hijas puedan llegar a comprender sus sentimientos, obteniéndose los porcentajes de un 0% (n=0) en nunca, un 2,9% (n=2) en casi nunca, un 17,39% (n=12) en a veces, un 40,58% (n=28) en casi siempre y un 39,13% (n=27) en siempre.

Tras analizar los datos de los ítems que componen la dimensión claridad, se procede a analizar los datos obtenidos en los ítems correspondientes a la atención reparación. En el ítem 17, se pregunta a las familias si intentan que, aunque sus hijos/as a veces se sientan tristes, suelen tener una visión optimista obteniéndose un 0% (n=0) en nunca, un 1,45% (n=1) en casi nunca, un 13,04% (n=9) en a veces, un 30,43% (n=21) en casi siempre y un 55,07% (n=38) en siempre. En el ítem 18, la pregunta que se exponía era que, si los padres o madres pretenden que, aunque sus hijos se sientan mal procuren pensar cosas agradables, obteniéndose 0% (n=0) en nunca, un 0% (n=0) en casi nunca, un 15,94% (n=11) en a veces, un 30,43% (n=21) en casi siempre y un 53,62% (n=37) en siempre. El ítem 19, los padres y madres debían señalar en función de si intentan que cuando sus hijos e hijas están tristes piensen en todos los placeres de la vida obteniendo resultados de 4,41% (n=3) en nunca, un 4,41% (n=3) en casi nunca, un 13,23% (n=9) en a veces, un 32,32% (n=22) en casi siempre y un 45,58% (n=31) en siempre. En el ítem 20, en cuanto a la pregunta de si intentan las familias que sus hijos e hijas tengan pensamientos positivos, aunque se sientan mal, se obtuvieron los resultados de 1,45% (n=1) en nunca, un 7,25% (n=5) en casi nunca, un 17,39% (n=12) en a veces, un 28,99% (n=20) en casi siempre y un 44,93% (n=31) en siempre. En el ítem 21 se expone a las familias si

pretenden que sus hijos traten de calmarse si dan demasiadas vueltas a las cosas complicándolas, obteniéndose un 0% (n=0) en nunca, un 1,45% (n=1) en casi nunca, un 14,49% (n=10) en a veces, un 34,78% (n=24) en casi siempre y un 49,28% (n=34) en siempre. En el ítem 22, los sujetos responden si intentan que sus hijos e hijas se preocupen por tener un buen estado de ánimo, obteniéndose un 0% (n=0) en nunca, un 1,43% (n=1) en casi nunca, un 20% (n=14) en a veces, un 21,43% (n=15) en casi siempre y un 57,14% (n=40) en siempre. El ítem 23, pregunta a los sujetos si pretenden que sus hijos e hijas tengan mucha energía por sentirse felices siendo los resultados obtenidos de un 1,43% (n=1) en nunca, de 4,29% (n=3) en casi nunca, de 15,71% (n=11) en a veces, de 28,57% (n=20) en casi siempre y de 50% (n=35) en siempre. Por último, el último ítem de la dimensión reparación y del cuestionario pregunta si se intenta que cuando los hijos e hijas están enfadados intenten cambiar su estado de ánimo obteniéndose un 5,8% (n=4) en nunca, un 10,14% (n=7) en casi nunca, un 18,84% (n=13) en a veces, un 24,64% (n=17) en casi siempre y un 40,58% (n=28) en siempre.

Tabla 5.

Nivel de importancia de las Competencias Emocionales. Análisis global y por dimensiones

	Media	S_x	Mínimo	Máximo
Atención	3,7	0,676	1,37	5
Claridad	4,09	0,815	0,62	5
Reparación	4,16	0,800	1,62	5
C. Emocional total	3,98	0,594	2,17	5

Fuente: Elaboración propia.

Para la realización de la tabla 5, se han obtenido cuatro nuevas variables: atención, claridad, reparación y conciencia emocional total. Las tres primeras se corresponden con las dimensiones que componen el cuestionario, y su puntuación media ha sido calculada en base a las respuestas obtenidas en el mismo. Por otra parte, la variable “conciencia emocional total”, es el resultado de la puntuación media de las tres anteriores.

Como puede observarse (véase en la tabla 5), para la realización de este análisis se han calculado la media, la desviación típica, el máximo y el mínimo de cada variable.

En cuanto a la variable atención, se ha obtenido una puntuación media de 3,7, una desviación típica de 0,676, un mínimo de 1,37 y un máximo de 5. En la variable claridad, se obtiene una puntuación media de 4,09, una desviación típica de 0,815, un mínimo de 0,62 y un máximo de 5. En la variable reparación, la media obtenida es de 4,16, la desviación típica de 0,800, un mínimo de 1,62 y un máximo de 5. Por último, en la variable competencia emocional total, se ha obtenido una media de 3,98, una desviación típica de 0,592, un mínimo de 2,17 y un máximo de 5.

5.3. ANÁLISIS POR GRUPOS DE INTERÉS

En el presente apartado, se analizan las dimensiones según las variables sociodemográficas, con el objetivo de observar si correlaciones, es decir comprobar que relación tienen las variables.

Tabla 6

Análisis por grupo de interés edad

	Mujer		Hombre	
	Media	S_x	Media	S_x
Atención	3,65	0,685	3,94	0,599
Claridad	4,06	0,721	4,24	1,200
Reparación	4,21	0,736	3,92	1,065
C. Emocional total	3,97	0,562	4,03	0,755

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6, se realiza un análisis de las tres dimensiones y de la competencia emocional total en función de la variable género. Lo que se pretende es observar y comparar las diferencias encontradas en función del género. En cuanto a la dimensión atención, se puede observar (ver tabla 6) que la media obtenida por los hombres es ligeramente mayor que la obtenida por las mujeres, siendo los resultados de la media de 3,94 frente a la media de las mujeres de 3,65. En cuanto a la desviación típica en esta dimensión, se observa una mayor dispersión en las mujeres con un resultado de 0,685, y una menor dispersión en los hombres con 0,599. En la segunda dimensión (claridad), se sigue observando que la media obtenida por los hombres (4,24) sigue siendo mayor que la obtenida por las mujeres

(4,06), pero en esta dimensión la dispersión es menor en las mujeres (0,721) que en los hombres (1,200). Pasando a la dimensión reparación se observa en la tabla (ver tabla 6), que la media obtenida por las mujeres es de 4,21 y la desviación típica tiene un valor de 0,739 y la media obtenida por los hombres es de 3,94, siendo en este caso mayor la obtenida por las mujeres mientras que la desviación típica es de 1,065 encontrándose más dispersos los resultados de los hombres que los de las mujeres. Por último, en la variable competencia emocional total, se observa en las mujeres una media de 3,97 y una desviación típica de 0,562 y en los hombres la media es de 4,03 y una desviación típica de 0,755.

Tabla 7

Análisis por grupo de interés nivel de estudios

	Atención		Claridad		Reparación		C. Emoc. Total	
	Media	S _x	Media	S _x	Media	S _x	Media	S _x
Sin estudios	3,56	0,795	4,5	0,707	4,62	0,530	4,23	0,678
Básicos	3,62	0,806	4,15	0,729	4,43	0,664	3,91	0,573
FP medio	3,98	0,421	4,17	0,688	4,25	0,750	4,13	0,540
FP superior	3,25	0,442	4,1	0,596	4,25	0,234	3,87	0,330
Bachiller	3,52	0,894	3,6	0,872	4,22	4,693	3,78	0,790
Universitarios	3,9	0,475	4,07	1,021	3,77	0,924	3,91	0,652

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7, al igual que en la tabla anterior también, se realiza un análisis de las tres dimensiones y de la competencia emocional total en, pero en esta tabla en función de la variable nivel de estudios. Las medias obtenidas en los sujetos sin estudios son, 3,56 en la dimensión atención, 4,5 en la dimensión claridad, 4,65 en la dimensión reparación y 4,23 en competencia emocional total. En segundo lugar, los sujetos con estudios básicos (EGB, ESO...), obtuvieron puntuaciones medias de 3,62 en la dimensión atención, 4,15, en la dimensión claridad, 4,43 en la dimensión reparación y por último 3,91 en competencia emocional total. Los sujetos que cursaron formación profesional de grado medio obtienen unas medias de 3,98 en la dimensión atención, 4,17 en claridad, 4,25 en reparación y 4,13 en competencia emocional total. Siguiendo con la formación

profesional, aquellos sujetos que cursaron una formación profesional en grado superior obtuvieron medias de 3,25 con respecto a la dimensión atención, 4,1 en la dimensión claridad, 4,25 en la dimensión reparación y finalmente 3,87 en competencia emocional total. Los sujetos que habían cursado bachillerato obtuvieron unas puntuaciones de 3,52 en atención, 3,6 en claridad, 4,22 en reparación y 3,78 en competencia emocional total. Por último, aquellos sujetos que poseían un título universitario obtuvieron puntuaciones medias de 3,9 en la dimensión atención, 4,07 en la dimensión claridad, 3,77 en la dimensión reparación y para finalizar 3,91 en las competencias emocionales totales

Tabla 8.

Correlación entre importancia Comp. Emocionales y tanto edad como número de hijos

		R_{xy}	p
Edad	Atención	-0,013	0,913
	Claridad	-0,012	0,922
	Reparación	-0,013	0,914
	C. Emocional total	-0,017	0,893
Número hijos	Atención	-0,167	0,169
	Claridad	-0,044	0,721
	Reparación	0,185	0,128
	C. Emocional total	-6,665e-4	0,996

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 8 se estudia la correlación existente entre las variables edad y número de hijos con respecto a las dimensiones y la competencia emocional total. En primer lugar, analizaremos los resultados obtenidos en función de la variable edad (ver tabla 8) con respecto a las dimensiones y competencia emocional. En estos resultados, la correlación de Pearson entre la variable edad y la variable atención es de -0,013, entre la variable edad y la variable claridad el resultado obtenido es de -0,012, entre la variable edad y la variable reparación el resultado que se da es de -0,013 y entre la variable edad y la variable competencia emocional total, el resultado alcanzado es de -0,017. Se puede observar que todos los valores obtenidos entre estas variables son negativos, por lo tanto, esto indica que la variable edad y las variables atención, claridad, reparación y competencia emocional total se correlacionan en sentido inverso y cuando una aumenta la otra

disminuye o viceversa. En cuanto al p- valor, entre las variables edad y atención el resultado obtenido es de 0,913, entre las variables edad y claridad de 0,922, entre la variable edad y la variable reparación el valor obtenido es de 0,914 y por último el valor alcanzado entre la variable edad y las competencias emocionales totales es de 0,893, pudiéndose comprobar en todas que el p-valor es mayor que el nivel de significatividad de 0,05, pudiendo así concluir con que la evidencia existente no es convincente sobre la significatividad de la asociación entre las variables.

En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos en función de la variable número de hijos (ver tabla 8) en relación con las variables atención, claridad, reparación y competencia emocional total. En los resultados obtenidos, la correlación de Pearson entre la variable número de hijos y la variable atención es de -0,167, entre la variable número de hijos y la variable claridad el resultado que se consigue es de -0,044, entre la variable número de hijos y la variable reparación el resultado obtenido es de 0,185 y entre la variable número de hijos y la variable competencia emocional total, se ha obtenido un resultado de $-6,665e-4$. Se observa que todos los valores obtenidos, excepto la correlación entre la variable número de hijos y la variable reparación son negativos por lo tanto indica que la variable edad y las variables atención, claridad y competencia emocional total se correlacionan en sentido inverso. Por otra parte, entre la variable número de hijos y la variable reparación existe una relación positiva. En cuanto al p- valor, entre número de hijos y atención es de 0,169, entre la variable número de hijos y la variable claridad el resultado es de 0,721, entre número de hijos y reparación el valor obtenido es de 0,128 y por último el valor obtenido entre la variable número de hijos y la variable competencias emocionales totales es de 0,996, pudiéndose comprobar en todas que el p-valor es mayor que el nivel de significatividad de 0,05, concluyendo con que la evidencia que se da no es concluyente sobre la significatividad de la asociación entre las variable estudiadas.

6. DISCUSIÓN

En el análisis de la muestra en función de las variables sociodemográficas, en la tabla 2 en la cual se estudia la variable género de la muestra se ha comprobado que de los 70 sujetos que han participado en el estudio, 58 eran mujeres y 12 hombres pudiendo indicar esto que quizás las mujeres se implican o preocupan más por la educación emocional de sus hijos, así como también de la crianza de los mismos. Cabe destacar este dato dado

que a lo largo del trabajo se ha investigado sobre la evolución de la familia durante los últimos años, comprobando que las mujeres ya no se dedican únicamente al trabajo del hogar y la crianza de los hijos como consecuencia de su empoderamiento e inclusión al mundo laboral, pero, que el número de sujetos mujeres que participan sea tan significativo con respecto a los hombre participantes, puede indicar que aunque cada vez la sociedad y la familia evolucionan más, el papel de la mujer sigue siendo el predominante en lo que a la a la crianza de los hijos e hijas se refiere. En cuanto a la puntuación media obtenida en la variable edad (tabla 3) es de 39 teniendo la persona participante de menor edad 30 años y la de mayor edad 57. De este modo se puede comprobar también, que tal y como se estudiaba en la revisión de la literatura del trabajo, las parejas actualmente deciden esperar un tiempo antes de tener hijos mientras que hace unos años las parejas tenían hijos muy jóvenes. Centrándonos en la distribución de la muestra por nivel de estudios (ver figura 1), se observa que la gran mayoría de estudiantes tenía estudios universitarios (n=22) o estudios básicos (EGB, ESO...) (n=29). En la figura 2, donde se analiza la distribución de la muestra por número de hijos e hijas se puede comprobar que la gran mayoría de padres y madres que han participado tienen dos hijos, aunque también es cierto que son muchos y muchas los que tiene un único hijo, mientras que únicamente 8 sujetos participantes tienen tres hijos o hijas. De este modo se ha podido comprobar también, que tal y como se trataba en el apartado teórico del trabajo, es cierto que la natalidad ha ido disminuyendo mucho durante estos últimos años, pues son muchas las familias que ya no quieren formar familias numerosas, sino que prefieren tener uno o dos hijos/as como máximo.

Para comprobar si los padres y madres dan importancia a las competencias emocionales de sus hijos e hijas, se realiza el análisis por ítems (tabla 4) y el análisis global y por dimensiones (tabla 5). Para evidenciar si se cumple el objetivo específico “identificar si las familias pretenden que sus hijos conozcan los diferentes sentimientos y emociones y además las identifiquen” nos centramos en los ítems analizados de la dimensión atención (tabla 4) y en la puntuación media obtenida en la variable atención (tabla 5), comprobando que la gran mayoría de padres y madres seleccionan las opciones 4 (casi siempre y 5 (siempre) y muy pocos la opción 1 (nunca). Además, fijándonos en la puntuación media se observa una media de 3,7. Con estos resultados se puede decir que los padres y madres si se preocupan por la educación emocional de sus hijos e hijas en este aspecto. Con la

finalidad de demostrar si se cumple el objetivo “conocer si las familias trabajan con sus hijos para que sepan conocer y comprender las diferentes emociones y además sepan distinguirlas” se analizan los ítems que componen la dimensión claridad, así como también la puntuación media obtenida en dicha variable. Se comprueba que al igual que ocurría con la dimensión atención, la gran mayoría de padres y madres señalan las opciones 4 (casi siempre) y 5 (siempre) mientras que una minoría señalaba las opciones inferiores. La media obtenida en la variable claridad ha sido de 4,09, una puntuación notablemente alta, por lo tanto, se puede afirmar que el objetivo planteado se cumple y que la mayoría de los padres y madres se preocupan por que sus hijos sepan conocer y comprender las diferentes emociones, así como distinguirlas. En cuanto a la dimensión reparación y para comprobar si se cumple el objetivo específico “descubrir si las familias pretenden que sus hijos e hijas sepan regular y gestionar sus emociones tanto positivas como negativas” al igual que en las dos anteriores se observan resultados muy altos en las opciones 4 (casi siempre) y 5 (siempre) de los ítems que se corresponden con la dimensión reparación, además la media obtenida en esta variable es de 4,16, media muy alta que indica que los padres y madres se preocupan mucho porque sus hijos e hijas sepan regular y gestionar sus emociones. Además, cabe destacar que en el análisis de la variable competencia emocional total se ha obtenido una media notablemente alta.

Por último, en el análisis realizado por grupos de interés, se puede observar en el análisis realizado en función del género (tabla 6), que los hombres dan más importancia a las dimensiones de atención y claridad que las mujeres, podría no ser un dato muy significativo fijándonos en que no hay mucha diferencia entre ambos géneros, pero es importante destacar que el número de hombres que respondió el cuestionario era de 12 y el de mujeres de 58. También se encuentra una mayor dispersión en las mujeres en la variable atención, por lo tanto, los hombres están más de acuerdo en estas cuestiones, mientras que en la variable claridad los hombres siguen prestando más atención que las mujeres, pero si hay más dispersión, por lo tanto, las mujeres están más de acuerdo en las cuestiones relacionadas con la variable claridad. En la variable reparación es mayor la media de las mujeres y las puntuaciones de los hombres se encuentran más dispersas en cuanto a los aspectos de esta variable. Por último, en la variable competencia emocional se muestra que son los hombres los que muestran más interés o dan más importancia a las competencias emocionales de sus hijos e hijas que las mujeres, pero cabe destacar que se encuentra una breve diferencia entre ambos sexos.

Tras analizar los resultados por ítems y las medias de las variables correspondientes con cada dimensión, se puede afirmar que el objetivo general del trabajo se cumple, ya que se ha conseguido estudiar la importancia que dan las familias a la educación emocional de sus hijos e hijas siendo esta misma bastante alta, pues en base a los resultados obtenidos se ha comprobado que la gran mayoría de los padres y madres participantes están muy implicados en el desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo, se ha podido comprobar que la educación emocional está cada vez más presente en las familias y en la sociedad en general, pues además los resultados obtenidos en este estudio evidencian que las familias realmente si se preocupan y educan a sus hijos e hijas emocionalmente y cada vez son más conscientes de que el desarrollo de la dimensión emocional es esencial para conseguir un desarrollo integral de las personas. Cabe destacar que tal y como mencionan Guzmán et al. (2019) para conseguir el desarrollo de las competencias emocionales de los hijos e hijas es necesario que los padres y madres pongan todos sus esfuerzos y proporcionen a sus hijos una educación de calidad donde se le dé importancia a todas las dimensiones que componen al ser humano. Además, las familias deben tener claro que esta educación emocional tiene lugar en el ámbito familiar al igual que los demás perfiles educativos o de enseñanza y que las familias deben implicarse en todos los niveles para que los niños y niñas puedan adquirir las habilidades necesarias que les permitan gestionar sus emociones.

En cuanto a las limitaciones que he podido encontrar a lo largo del trabajo, me gustaría destacar:

1. El miedo al juicio que pueden tener las familias, pues he sentido que en muchas de las preguntas realizadas los padres y madres no han contestado sincera y honestamente y considero que esto puede deberse al miedo que pueden sentir muchas personas a ser juzgadas o a que se les juzgue como padres y madres, a pesar de indicarse que el cuestionario era completamente anónimo.
2. En cuanto a las respuestas obtenidas he sentido que muchos sujetos han podido contestar sin siquiera leer la pregunta.

3. Otra de las limitaciones que encuentro y por ende la última, es la diferencia de género en cuanto a participación, pues son 58 las mujeres que han participado frente a 12 hombres. Discurro que habría sido muy interesante que se hubiera dado más variedad de género y así poder hacer un análisis más exhaustivo.

Como propuesta educativa, reflexiono que para trabajar la educación emocional en la familia sería interesante y sobre todo necesario que los padres y madres se formaran y adquirieran las competencias emocionales necesarias para posteriormente trasladárselas a sus hijos e hijas. Considero que esta es una tarea esencial de los padres, puesto que como se ha mencionado a lo largo del trabajo, muchas familias no educan emocionalmente a sus hijos e hijas porque son los propios padres y madres los que no tienen adquiridas dichas competencias emocionales, por lo tanto, son incapaces de educar y guiar a sus hijos e hijas en los procesos emocionales y en la adquisición de estas habilidades. Para ello, las familias pueden acudir a programas o talleres específicos de educación emocional, además mediante estos programas se les enseñará a los padres y madres recursos y herramientas para la puesta en práctica con las hijas e hijos. Las familias deben conocer bien sus emociones y las de sus hijos e hijas, así como saber gestionarlas, además deben tener claro el papel que tienen como educadores sabiendo establecer límites, escuchando activamente, empatizando y fortaleciendo la autoestima de sus hijo/as y proporcionando recursos para conseguir su desarrollo emocional y por consiguiente su bienestar. En segundo lugar, una vez los padres y madres adquieren dichas competencias emocionales y situándose en el entorno familiar, es necesario que exista una buena comunicación y resolución de conflictos en el hogar para poder forjar relaciones sanas y positivas basadas en el amor y el respeto.

Uno de los cambios más importantes que experimentan las personas a lo largo de todo su ciclo vital es el de ser padres y madres, por ello es de vital importancia que las personas estén emocional y psicológicamente capacitadas para la nueva situación que van a experimentar, ya que el bienestar de los futuros padres y madres será esencial para el bienestar del futuro bebé (Bisquerra, 2011). Por ello, se considera que la educación emocional es esencial y de vital importancia en el ámbito de la familia, porque a través de esta se forjan relaciones positivas basadas en la comunicación, en el respeto y el amor,

además de conseguir que los hijos e hijas se desarrollen en todas sus dimensiones consiguiendo de esta forma su desarrollo general.

Tras finalizar el presente Trabajo Fin de Grado, puedo concluir exponiendo que se han cumplido los objetivos que se establecieron al inicio del trabajo. A través del estudio realizado he podido profundizar y conocer si las familias de la localidad pacense de Guareña, educa emocionalmente a sus hijos e hijas y además gracias al cuestionario realizado se ha podido conocer cuáles son las dimensiones que más trabajan y cuáles son las que menos, es decir conocer a que le dan más importancia los padres y madres en cuanto a la educación emocional de sus hijos/as se refiere, permitiendo esto dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el trabajo.

Por todo lo afirmado y trabajado anteriormente, la existencia de la educación emocional en el ámbito de las familias es verdaderamente importante para poder conseguir el desarrollo total de los niños y niñas, así como para conseguir que lleven una vida basada en las relaciones positivas, tanto con las demás personas como con ellos mismos. Esta educación emocional la desarrollarán y pondrán en práctica en todos los ámbitos de su vida, pero cabe destacar que debe iniciarse en el entorno familiar desde que son pequeños. Además, gracias a la adquisición de las competencias emocionales, los niños y niñas tendrán más facilidad para expresar a sus familias como se sienten y que necesitan en cada momento, haciendo esto que el proceso educativo general sea más fácil para los padres y madres.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. Bisquerra, R. Fita, E. Martínez, F y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121241/113891>
- Bericat, E. (2012). *Emociones*. Sociopedia.isa. DOI:[10.1177/205684601261](https://doi.org/10.1177/205684601261)
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2490555>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. DESSCLÉE. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. GRAÓ. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Q7iCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Bisquerra,+R.+\(2016\).+10+ideas+clave.+Educaci%C3%B3n+emocional.+GRA%C3%93.&ots=XNsaT0hal1&sig=t8NDvpAMrRmfJre_PsGkCEwRk6A#v=onepage&q=Bisquerra%2C%20R.%20\(2016\).%2010%20ideas%20clave.%20Educaci%C3%B3n%20emocional.%20GRA%C3%93.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Q7iCDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=Bisquerra,+R.+(2016).+10+ideas+clave.+Educaci%C3%B3n+emocional.+GRA%C3%93.&ots=XNsaT0hal1&sig=t8NDvpAMrRmfJre_PsGkCEwRk6A#v=onepage&q=Bisquerra%2C%20R.%20(2016).%2010%20ideas%20clave.%20Educaci%C3%B3n%20emocional.%20GRA%C3%93.&f=false)
- Buxarrais, M.R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: Propuesta para la acción pedagógica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 263-275. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352016>
- Castro, T., Martín, T., Cordero, J. y Seiz, M. (2018). El desafío de la baja fecundidad en España. En Informe España (Ed). *Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro*, (pp. 165-232).

<https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/IE2018Cap3.pdf>

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Cordero, P. (2010). La familia española entre el tradicionalismo y la postmodernidad. Humanismo y trabajo social, (9), 157-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3651247>

Correa, L. M. (2005). La inteligencia emocional en la familia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (39), 77-84. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1346&context=ruls>

Elias, M.J. Tobias, S.E. y Friedlander, B.S. (1999). *Educación con Inteligencia Emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Plaza y Janés Editores, S.A. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Educacion-con-inteligencia-emocional.pdf>

Ekman, P. y Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.

http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/constants_across_cultures_in_the_face_and_emotion.pdf

Ekman, P. (1992). An argument for Basic Emotions. *Cognition y Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/An-Argument-For-Basic-Emotions.pdf>

Fernández, E. (Coord.) (2008). *Emociones positivas*. Pirámide.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Narcea.

Fernández, I. (2011). *Importancia de la familia en la Educación Infantil*. Eduinnova.

- García, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (52), 174-184.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Guichot-Reina, V., y De la Torre Sierra, A. M. (2019). Emociones y creatividad: una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas*, (27), 39-52. DOI:[10.12795/CP.2018.i27.03](https://doi.org/10.12795/CP.2018.i27.03)
- Guzmán, K., Bastidas, B. y Mendoza, M. (2019). Estudio del rol de los padres de familia en la vida emocional de los hijos. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(2), 61-72. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.360>
- Henoa, G.C., Ramírez, C., Ramírez, L.A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura*, 7(2), 233-240. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997003.pdf>
- Manassero, M. A. (2013). Emociones: del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento. *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas*, (1), 3-18. https://www.researchgate.net/profile/Ana-Borrachero/publication/280547051_Las_Emociones_en_la_Ensenanza_y_el_Aprendizaje_de_las_Ciencias_y_las_Matematicas_Volumen_I/links/55b9cfa608ae9289a09013f2/Las-Emociones-en-la-Ensenanza-y-el-Aprendizaje-de-las-Ciencias-y-las-Matematicas-Volumen-I.pdf#page=25
- Martín - Cala, M. y Tamayo - Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748683007.pdf>
- Martínez, P. (2011). La inteligencia emocional. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (39).
https://www.academia.edu/26099507/ARTICULOinteligencia_emocional

Merino, R.M. (2016). *La Segunda República, una coyuntura para las mujeres españolas: Cambios y permanencias en las relaciones de género* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. GREDOS Repositorio – Universidad de Salamanca.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128459/DHMMC_Mer%
c3%adnoHern%
c3%a1ndezRM_SegundaRep%
c3%bablicacoyuntura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128459/DHMMC_Mer%c3%adnoHern%c3%a1ndezRM_SegundaRep%c3%bablicacoyuntura.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, (2), 147-163.

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>

O'Donnell, O'Connor y Glover. (2009). Prenatal Stress and Neurodevelopment of the Child: Focus on the HPA Axis and Role of the Placenta. *Developmental Neuroscience*, (31), 285-292. DOI:[10.1159/000216539](https://doi.org/10.1159/000216539)

Orviz, M. (2021). Inteligencia emocional relacionado con embarazo y desarrollo fetal. *Revista para profesionales de la salud*, 6(37), 84-104. <https://www.npunto.es/content/src/pdf-articulo/607e72c75b8b8art5.pdf>

Palacios, J. y Rodrigo, M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.

Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

Ramos, M.C. (2010). La necesidad de las escuelas de formación de padres y madres en la educación secundaria de la formación profesional: organización de los programas. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7153.pdf>

Sánchez, J.M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SanchezJuanManuel.pdf>

- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto, Revista de educación*, (Núm. Extra 0), 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5253047>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Scherrer, K.R. y Walbott, H.G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 310-329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310>
- Seiscento, T. (2021). *Familias contemporáneas y autonomía de la voluntad. Hacia un nuevo Derecho de Filiación más allá de la biología* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. GREDOS Repositorio – Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/149462/SeiscentoBaptistaT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taramuel, J.A. y Zapata, V.H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 11(1), 162-181. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518/pdf_345
- Universidad de Salamanca (2010). Grado en Pedagogía Universidad de Salamanca. [https://www.usal.es/files/Competencias\(17\).pdf](https://www.usal.es/files/Competencias(17).pdf)

9. ANEXOS

9.1. CUESTIONARIO

IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE SUS HIJOS E HIJAS

1. Indique su sexo:

- Femenino
- Masculino
- Otro

2. Indique su edad:

3. Indique su nivel de estudios:

- Sin estudios.
- Estudios básicos.
- Estudios superiores.
- Estudios universitarios.

4. Indique el número de hijos que tiene:

5. Intento que mis hijos presten mucha atención a sus sentimientos.	1	2	3	4	5
6. Normalmente intento que mis hijos se preocupen mucho por lo que sienten.	1	2	3	4	5
7. Normalmente intento que mis hijos dediquen tiempo a pensar en sus emociones.	1	2	3	4	5

8. Pienso que merece la pena que mis hijos presten atención a sus emociones y estados de ánimo.	1	2	3	4	5
9. Dejo que los sentimientos de mis hijos afecten a sus pensamientos.	1	2	3	4	5
10. Intento que mis hijos piensen en su estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
11. Pretendo que mis hijos piensen mucho en sus sentimientos.	1	2	3	4	5
12. Intento que mis hijos presten mucha atención a cómo se sienten.	1	2	3	4	5
13. Intento que mis hijos tengan claros sus sentimientos.	1	2	3	4	5
14. Frecuentemente pretendo que mis hijos puedan definir sus sentimientos.	1	2	3	4	5
15. Casi siempre intento que mis hijos sepan cómo se sienten.	1	2	3	4	5
16. Pretendo que mis hijos normalmente conozcan sus sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
17. A menudo intento que mis hijos se den cuenta de sus sentimientos en diferentes situaciones	1	2	3	4	5
18. Siempre intento que mis hijos puedan decir cómo se sienten.	1	2	3	4	5
19. Intento que mis hijos puedan decir cuáles son sus emociones.	1	2	3	4	5
20. Pretendo que mis hijos puedan llegar a comprender sus sentimientos.	1	2	3	4	5
21. Intento que, aunque mis hijos a veces se sientan tristes, suelen tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
22. Pretendo que, aunque mis hijos se sientan mal, procuren pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
23. Intento que cuando mis hijos están tristes piensen en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5

24. Intento que mis hijos tengan pensamientos positivos, aunque se sientan mal.	1	2	3	4	5
25. Pretendo que, si mis hijos dan demasiadas vueltas a las cosas complicándolas, traten de calmarse.	1	2	3	4	5
26. Intento que mis hijos se preocupen por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
27. Pretendo que mis hijos tengan mucha energía por sentirse felices.	1	2	3	4	5
28. Intento que cuando mis hijos están enfadados intenten cambiar su estado de ánimo.	1	2	3	4	5