

16 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

**XI CONGRESO**REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número 

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

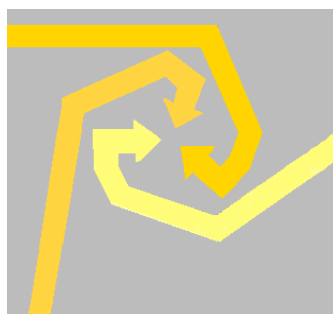
ENLACES

Revistas

Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores  
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(3) » artículo



D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3),  
(2002)**

## La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a

**Abarca, Mireia; Marzo, Lourdes & Sala, Josefina  
Universidad de Barcelona****Resumen:**

La dimensión emocional es clave en las interacciones personales. La práctica docente se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo emocional del alumnado sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor. En este trabajo analizamos algunos resultados de un estudio observacional sobre la dimensión emocional de la práctica docente en la etapa de primaria. Concretamente se analizan el tipo de interacción, la respuesta del profesorado frente a situaciones conflictivas, la utilización de los refuerzos positivos y negativos, los contactos afectivos, etc. Los resultados se discuten con relación a sus implicaciones educativas.

**Abstract:**

The emotional dimension has a major role in personal interactions. The teacher practice is developed in interactive contexts, thus, the emotions that are transmitted have an important role in the emotional development of students, in the emotionality of teachers and in their efficacy. This paper analyses some results of an observational study about the emotional dimension in the practice of Primary teachers. Particularly, it has been analyzed the type of interaction, the response of teachers in conflictive situations, the use of positive and negative reinforcements, the affective contacts, etc. The results are discussed in relation to their educative implications.

**Descriptores (o palabras clave):**

práctica educativa; educación emocional; desarrollo emocional.

El afecto, el amor, como también lo opuesto, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo (Rodrigo, 1994 citado por Fernández, 1998:22). Desarrollo que en una en primera instancia compete a la familia y consecutivamente a la escuela. El contexto escolar es identificado como un sistema social complejo en el cual los niños y niñas hacen la competencia a otros, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social (Bossard y Stoker, 1969: 514).

Por otra parte, si consideramos que el desarrollo de las competencias emocionales se origina fundamentalmente, desde el nacimiento hasta la pubertad, podemos dimensionar la importancia que tienen las interacciones con los demás y sus referentes contextuales en la conformación del autoconcepto, en la emergencia de la empatía y en la comprensión del mundo social. Es precisamente en el ámbito de esta convivencia donde se aprenden y ensayan las competencias emocionales, tanto a través de las influencias directas como indirectas (Parke et al. 1989). Las influencias directas constituyen todas las acciones educativas explícitas y organizadas que persiguen como objetivo el aprendizaje de esas competencias. Las influencias indirectas engloban las acciones educativas no explicitadas o programadas, es decir, el llamado currículo oculto conformado por los sistemas de comunicación y por los estilos de convivencia que tienen lugar en la escuela, procesos que en su gran mayoría pertenecen al ámbito inconsciente del profesorado (Fernández, 1998:27). El aprendizaje de este contenido implícito se realiza por medio del modelado u observación de los comportamientos de las personas afectivamente representativas para los niños y niñas. No obstante,

las interrelaciones poseen características bidireccionales (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997), es decir, el temperamento emocional del maestro/a motiva determinados comportamientos en sus alumnos/as del mismo modo que estos suscitan algunos comportamientos emocionales en el profesorado.

Considerando la importancia que representan las competencias emocionales en la convivencia cotidiana, nos ha parecido pertinente realizar un diagnóstico para conocer cuales son las competencias emocionales que los maestros potencian en la práctica educativa en la etapa de educación primaria, tanto en lo que respecta a las influencias directas como a las influencias indirectas, y detectar cuales son las necesidades formativas del profesorado al respecto, esta información es muy importante para el diseño de programas que ayuden al profesorado a mejorar el clima del aula.

Después de una exhaustiva revisión bibliográfica son muchos los autores que coinciden en el desarrollo de componentes tales como: El conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorecompensarse, la asertividad, e interiorización de las normas sociales (Bar-On, 1997; Goleman, 1996; Shapiro, 1998; Trianes, 1997; Vallés Arándiga, 2000; entre otros autores).

Con el objetivo de conocer las prácticas educativas relacionadas con la educación emocional, que constituyen tanto las influencias directas como indirectas, realizamos un estudio con cinco centros escolares. En esta comunicación se presentan los datos referidos a las observaciones sobre la interacción profesor-alumno.

Se realizaron un total de 55 observaciones en los tres centros que permitieron que se filmara las sesiones de aula. Las filmaciones fueron visualizadas por tres investigadores que seleccionaban y categorizaban las secuencias relacionadas a la dimensión emocional. Posteriormente se realizaba un análisis de contenidos de las prácticas seleccionadas. Con relación a las interacciones profesor alumno los parámetros evaluados fueron: el tipo de preguntas (convergentes, divergentes), el número de órdenes, las respuestas y los roles que adoptan los maestro/as frente a los conflictos, los mecanismos reforzadores (positivos y negativos) y los contactos afectivos. Para facilitar el análisis cuantitativo se contabilizaron las pautas observadas en relación con el tiempo de filmación (frecuencia por hora de clase).

Los resultados mostraron que respecto al tipo de preguntas, las interrogaciones convergentes (media = 31,5) son el doble de las divergentes (media = 15,2), en tanto que la escasa cantidad de órdenes (media = 3,7) se ajusta a la relación esperada. Las preguntas de tipo convergentes son preguntas rectoras que convergen en una respuesta determinada y evidencian la dirección vertical del poder. Este tipo de preguntas no favorece el desarrollo de competencias como la asertividad y las capacidades comunicativas del alumnado. En oposición a estas, las preguntas divergentes dan mayor posibilidad a la creatividad del alumnado cuyo pensamiento discurre entre las posibles respuestas o soluciones (Nahoum, 1961:57; Del Prado Diez, 1978:19), contribuyendo de forma indirecta a incrementar la asertividad y la autoeficacia percibida. Por su lado los órdenes, como mecanismo de control de la conducta externo, reflejan una concepción parcial del comportamiento humano y el desconocimiento de la capacidad de autocontrol del que disponemos las personas, capacidad que debe ser favorecida con estrategias que discurren entre la interacción recíproca de las influencias externas y la propia autorregulación (Paula, 2000:63).

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

<b>Respuesta del profesorado frente a las situaciones conflictivas</b>	
Preguntar cuál debe ser la respuesta correcta y/o insta a valorar el evento	0,45
Señalar lo que se debe hacer, y/o insta a valorar el evento	0,28
Reñir o dictaminar	0,26
Intentar que los implicados se sitúen en la dimensión de los demás	0,20
Minimizar la importancia del conflicto	0,14
Amenazar con retiro de privilegios o aplicación de sanción	0,09
No hacer nada	0,08
Discutir con él o los implicados	0,04

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

#### **Rol del profesorado ante la resolución**

<b>de situaciones conflictivas</b>	
<b>Rol mediador:</b> potenciar la autonomía en la resolución de problemas, mediando y ajustando los excesos emocionales	0,47
<b>Rol moralizante:</b> sermonear sobre lo que está bien o no, el niño/a es pasivo	0,29
<b>Rol de juez:</b> los implicados explican el conflicto, y el maestro/a decide quien tiene la razón	0,19
<b>Rol autoritario:</b> Amonestar o dictaminar	0,16
<b>Rol pasivo:</b> ignorar el conflicto o no hacer nada	0,10
<b>Rol sumiso:</b> presenta dificultades para controlar el comportamiento del alumnado y cede	0,04

En la retroalimentación interpersonal los refuerzos son mecanismos por medio de los cuales, las otras personas comunican su reacción ante un comportamiento determinado. Estos se consideran como educativos que posibilitan el ajuste de la conducta (Paula, 2000:52). Referente a los refuerzos positivos, la mayor parte de estos profieren expresiones características de asentimiento, dirigidos fundamentalmente a las producciones académicas o respuestas acertadas del alumnado, que tiene una influencia positiva la autoeficacia percibida. Por otro lado, la suma de refuerzos positivos duplicó la de refuerzos negativos lo que permitiría tolerar los refuerzos negativos sin perjuicio para el desarrollo personal (Magaz y García, 1998). No obstante, muy pocos de estos refuerzos están orientados a aspectos de la personalidad, lo cual denota que se concede gran importancia al rendimiento académico, pero no así a los aspectos del desarrollo personal.

<b>Refuerzos</b>	
<b>REFUERZOS POSITIVOS</b>	<b>16,01</b>
Expresiones típicas: "muy bien"	13,65
Referidos a respuestas o, a producciones	15,47
Referidos al comportamiento	0,39
Referidos a cualidades físicas de los alumnos	0,11
Referidos a cualidades de la personalidad	0,03
<b>REFUERZOS NEGATIVOS</b>	<b>7,68</b>
Refieren al comportamiento inadecuado	3,17
Refieren a demandas de atención u órdenes	1,91
Normativos: orientan el comportamiento	1,17
Desvalorizan a la persona o su comportamiento	0,78
Amenazadores	0,67
Es sarcástico	0,45
Refieren a la actividad o, a las respuestas	0,34
Refieren a descuidos o, a irresponsabilidades	0,20
Se refieren a quejas y lamentaciones	0,16
Refieren a la persona del alumno/a	0,14
Castigadores	0,03
Refieren a pregunta realizadas por el alumnado	0,02

Con respecto a los refuerzos negativos, a pesar de su menor frecuencia estos contienen una gran variedad de niveles de contenidos, con lo cual tienen un mayor impacto que los refuerzos positivos. A pesar de que por dificultades metodológicas no contabilizamos los refuerzos negativos o positivos recibidos por cada alumno/a, sin embargo, parece que estos se administraban de forma claramente diferencial. Es decir, hay una gran parte de niños/as que mayoritariamente reciben refuerzos positivos y una minoría que sólo recibe los refuerzos negativos. Ello estaría incrementando el potencial de los refuerzos negativos por comparación social. Si consideramos además que los refuerzos negativos no indicaban la conducta correcta y que incluso en algunos casos desvalorizaban o eran sarcásticos, no orientan a una solución de la conducta disruptiva y disminuyen el autoconcepto de estos niños/as.

Finalmente, también se evaluaron los contactos afectivos (tocar cariñosamente la cabeza, el brazo o la cara de un niño o niña), observándose una media de 7,2 contactos por hora de filmación. Este tipo de contactos son importantes en tanto que profundizan el vínculo afectivo profesor - alumno. Un buen vínculo afectivo es una base necesaria para establecer, no sólo una buena comunicación, sino también para que el alumno entienda que los refuerzos negativos u observaciones no significan una disminución del aprecio del profesor a su persona.

En conclusión, la práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el

afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario que los maestros/as conozcan las competencias emocionales, el proceso de desarrollo de éstas, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, etc.) influye en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia en el aula. En este sentido pensamos que se requiere de planes formativos para el profesorado tome conciencia de la dimensión emocional de su práctica educativa y reciba la formación necesaria para poder optimizar el gran potencial educativo que esta tiene en el desarrollo emocional y social de sus alumnos/as.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSARD, J.H. & STOKER, E. (1969). *Sociología del desarrollo infantil*. Madrid: Aguilar.
- DEL PRADO DÍEZ, D. (1978). La estimulación e interrogación divergentes. *Bordón*, 221, 17-31.
- EISENBERG, N.; FABES, R.A. & LOSOYA, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlates, and Socialization, en P. SALOVEY & D.J. SLUYTER, (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks, 129-163.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y la resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- PARKE, R.D.; MACDONALD, K.B.; BURKS, V.M.; CARSON, J.; BHAVNAGRI, N.; BARTH, J.M. & BEITEL, A. (1989). Family and peer systems: In search of linkages. En K. KREPPNER & R.M. LEARNER, (Eds.), *Family systems and life span development* (pp. 65-91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PAULA, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.
- SHAPIRO, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- VALLÉS, A. & VALLÉS, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3), (2002)**

---

#### Referencia bibliográfica de este documento:

Abarca, Mireia; Marzo, Lourdes & Sala, Josefina (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3)*. Consultado el 16 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>

Este artículo ha sido consultado 2744 veces

**Recibido el 9/4/02**  
**Aceptado el 15/6/02**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados