



**Estudio sobre la Influencia Cultural – Familiar y el
Desarrollo Emocional del Alumnado de Infantil y Primaria**

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Jaume Primer

Autora:

D^a. Navila Ahmed Benaisa

Tutor:

Prof. D^o. Rubén Safont Claret

Castellón, 18 de junio de 2021

Índice

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	7
3. Método.....	7
3.1 Diseño.....	7
3.2 Participantes.....	7
3.3 Instrumentos	8
3.4 Procedimiento	8
3.5 Análisis de Datos	9
4. Resultados.....	9
5. Discusión y Conclusión	19
Referencias	21
6. Anexos.....	23

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad evaluar en qué medida tiene un impacto significativo la cultura o nacionalidad de procedencia de las familias a nivel de educación y desarrollo emocional, en la etapa de educación primaria e infantil. Mediante, el uso de un formulario basado en el cuestionario de emociones CDE 9-13 (de Bisquerra y Pérez, 2007), con una muestra de 230 familias con diferencias en tiempo de residencia y si se encuentran en activo o no. Se realizó un estudio cuasi experimental con comparación intergrupos para el análisis de datos, mediante la prueba de Kruskal – Wallis, los resultados obtenidos mostraron mayor diferencia entre las nacionalidades según el tiempo de residencia en España, que en sí por la propia nacionalidad. Se puede concluir que a mayor tiempo de residencia en España mayor adaptación a nivel cultural y una mejora en la educación emocional.

Palabras Clave: educación emocional; inteligencia emocional; contexto familiar; contexto cultural.

Abstract

Emotional Education from the Family Context with Cultural Influence. The purpose of this research was to evaluate to what extent the culture or nationality of origin of the families has a significant impact on the level of education and emotional development in the primary and infant education stage. Using a form based on the CDE 9-13 emotions questionnaire (Bisquerra and Pérez, 2007), with a sample of 230 families with differences in time of residence and whether they are active or not. A quasi-experimental study was carried out with intergroup comparison for data analysis, using the Kruskal-Wallis test. The results obtained showed a greater difference between nationalities according to the length of residence in Spain than by nationality itself. It can be concluded that the longer the time of residence in Spain, the greater the cultural adaptation and the better the emotional education.

Keywords: emotional education; emotional intelligence; family context; cultural context.

1. Introducción

En los últimos años la educación estaba centrada principalmente en trabajar contenidos teóricos, pero actualmente se está notando un cambio de tendencia hacia un contenido más práctico, dando mayor importancia a las áreas, competencias y contenidos curriculares de la normativa vigente, Real Decreto de currículo de Educación Primaria (126/2014) y Decreto de currículo del segundo ciclo de Educación Infantil, Decreto 38/2008, de 28 de marzo, (38/2008), comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales, en lo referente a educación primaria y en educación infantil; conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguaje (comunicación y representación). De esta forma se focaliza el trabajo en la gestión de las emociones y su amplio campo.

En la misma línea, Decreto 37/2008 y 38/2008, de 28 de marzo, establece que la atención a la diversidad se deberá de extrapolar a la orientación educativa de las familias pertenecientes a los propios centros educativos teniendo en cuenta la diversidad cultural y social de estas.

Conocemos por emociones el conjunto subjetivo de estados psicológicos experimentados, tras vivencias o situaciones, formando parte de nuestras vidas de forma íntegra e innata. Hasta hace unos años, es cuando se ha comenzado a darle la importancia que tiene, así como trabajarlo en los centros educativos y formando a las familias para trabajarlas de la mejor forma posible, así como trabajar a la par con los colegios. Claro ejemplo de dicho trabajo es la inteligencia y la educación emocionales. De ambos conceptos sería difícil realizar una única definición, siendo existente infinidad de definiciones según el ámbito, el estudio realizado, matices entre otras características a tener en cuenta a la hora de definir un concepto.

Bernal (2011) define emoción como *“toda reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo que se acompaña de fenómenos neurovegetativos”* (p.359). Por consiguiente, Mestre et al. (2011) aseveran que, desde el nacimiento, una persona es capaz de imitar y reproducir todas las expresiones faciales adquiriendo un aprendizaje a nivel emocional. Estas emociones tienen implicación elemental en la persona, dificultando que sean insustituibles la experiencia y estimulación emocional, desarrollando sus capacidades y competencias, potenciando así su inteligencia emocional y las capacidades de percepción, expresión y valoración de las emociones.

Conocemos las emociones y todos aquellos conceptos vinculados, como el estado de ánimo o el sentimiento, efectos causados por la interacción con el entorno y el contexto donde se encuentre el individuo, por ello no se pueden considerar fenómenos de aspecto integro individual, por consiguiente, en el momento de estudiar las emociones, hay que realizarlo desde las respuestas cognitivas, conductuales y fisiológicas del individuo (Rodríguez, 2013).

La educación emocional debería de prestarse en uso desde edades tempranas, puesto que, facilitan el pensamiento vinculando las capacidades de su uso, de forma que toda actividad cognitiva adquiere una mejora. Por esta razón, lo que la persona mejore y aprenda en dichas habilidades, se obtendrá con mayor precisión y comprensión, viéndose mejorar tanto en la expresión como en la comunicación de sus emociones. (Brackett, Bertoli, Elbertson, Bausseron, Castillo y Salovey, 2013)

Se considera la educación emocional como toda respuesta a las interacciones sociales que pueda tener una persona, por lo tanto, una necesidad innata a la socialización con el entorno (Bisquerra, 2017). En esta misma línea, López y García (2014) y Yael y Buján (2018), en sus estudios reafirman que la educación emocional se encuentra presente tanto en el área curricular como en la metodológica, educando siempre desde el respeto y el afecto, esto es posible gracias a la labor realizada en los diferentes contextos en los que el menor se relaciona, centros educativos y familiar.

Brackett, Rivers y Salovey (2011) definen la inteligencia emocional como la competencia de identificar y percibir emociones interpersonales e intrapersonales, por lo que, involucra la capacidad de discernir entre las expresiones no verbales y verbales expuestas por los demás. Destrezas que no son solo aplicadas en las relaciones humanas, sino que, son primordiales en la percepción de los sentimientos que trasmite un artista exponiendo su obra de forma escrita, pictórica o musical. Por consiguiente, desarrollar correctamente esta destreza, fortalecerá la capacidad de diferenciar entre los diversos tipos de emociones.

Asimismo, se reafirma que la gestión de las emociones es un pilar fundamental en el desarrollo de una plena atención en los distintos ámbitos, así como, la importancia de fomentar una correcta percepción de estas favoreciendo la inteligencia emocional del menor. Esto conllevará a una correcta conciencia emocional, saber discernir lo que esté sucediendo en su propio entorno creando herramientas de gestión y resolución de problemas, así como saber cómo actuar ante ellas dependiendo de cada situación es fundamental, puesto que enriquece nuestros conocimientos a la hora de adoptar una determinada posición y mejorará la inteligencia emocional (Bresó, et al., 2013).

Así pues, tal y como sostienen Fernández, García y Galindo (2017), la conciencia emocional establece las capacidades del individuo para aprender aspectos referentes al autocontrol, competencia y conciencia emocional, permitiendo ser reflejo de esto ante la sociedad.

Según Suberviola (2020) las evidencias empíricas referentes a la conciencia emocional demuestran los enormes beneficios, tanto personales como sociales, que para el individuo tiene el correcto desarrollo de dicha conciencia. Así, un buen desarrollo de competencias emocionales, podría ser la clave para un futuro bienestar psicológico y gozar de éxito social. Por ello, reafirma que los centros educativos deben incluir propuestas basándose en dichas competencias emocionales. Por todo lo anteriormente expuesto, define la conciencia emocional, como la capacidad de conocer las propias emociones a través de diferentes métodos de reconocimiento, identificación y evaluación. Comprendiendo así las consecuencias de sus propios pensamientos, acciones emocionales y emociones tanto primarias como secundarias.

El conjunto de las anteriores definiciones lleva a que un desarrollo emocional tenga un efecto positivo en las capacidades de reconocer las emociones, así como, una correcta interacción de estas, creando vínculos ante estímulos y, o barreras. Siendo un correcto aprendizaje emocional el que fluye hacia una infinitud de posibilidades hacia las habilidades sociales.

Siguiendo las líneas de investigación de García (2003), la familia siempre ha sido la encargada de la educación desde todas sus líneas, así como la responsabilidad de satisfacer todas las necesidades del menor. Con el tiempo, surgen y se plantean las razones del trabajo cooperativo y colaborativo entre familias y centros educativos. Siendo el colegio un lugar donde los menores pasan demasiadas horas, tras la primera escuela, pues, entre el contexto familiar y el contexto educativo en lo referente a los límites de las experiencias no se encuentran diferenciados los límites, por lo que surge el modelo ecológico de la idea de mesosistema y las corrientes constructivistas, se les da un valor mayor a las experiencias previas, así como a los conocimientos con los que se cuenta previamente. Dichas experiencias o conocimientos se verán influenciados al contexto social en el que se encuentre dicha familia.

Siguiendo la línea de investigación de Ramírez y Castro (2018), el contexto familiar a nivel emocional juega un gran papel ya que se adquiere un desarrollo a nivel de competencias socioemocionales las que darían opciones o posibilidades positivas para enfrentarse o actuar ante limitaciones, como puede ser el cambio del contexto social. Este aprendizaje favorece la adquisición de fortalezas tanto al contexto sociocultural y familiar.

Por ende, el presente trabajo se basa en un estudio de la gestión de las emociones del alumnado en la etapa de Infantil y Primaria desde sus hogares, donde, se establecen varios parámetros a comparar, la procedencia de las familias juega un papel importante, la cultura y el nivel socioeconómico. En este estudio se utilizará como herramienta un cuestionario “ad hoc” basado en el CDE 9-13 de Bisquerra y Pérez (2007) con una fiabilidad de Cronbach de $\alpha = 0.81$, de escala de Likert, adaptado al estudio a realizar que permite evaluar y comparar en qué medida la cultura juega un papel fundamental en la educación emocional del menor.

2. Objetivos

Vivimos en una sociedad intercultural, por ello el objetivo general es poder evaluar en qué medida se trabaja la educación emocional desde los hogares y las habilidades emocionales presentes, así como la implicación de ésta siendo un factor fundamental en el desarrollo de la percepción, la expresión y la valoración de las emociones con una correcta referencia en un contexto familiar, valorando cómo puede afectar la cultura de estas en dicha educación o respecto a la relación social del menor en los centros educativos. Así mismo, discernir la existencia de diferencias por nacionalidades en la educación emocional en el hogar.

3. Método

3.1 Diseño

Se trata de un diseño cuasi experimental con comparación de la educación emocional a nivel cultural, teniendo en cuenta el país de procedencia de las familias con hijos e hijas matriculados en centros educativos de educación primaria e infantil en la comunidad valenciana. Si bien, también se compararon los resultados en función de si es hijo/a único o cuenta con hermanos/as.

3.2 Participantes

La muestra, no probabilística e intencional, está compuesta por 230 familias de diferentes culturas y países de procedencia, separados en; Unión Europea, cultura española ($N = 133$; 57.8%) y cultura inglesa ($N = 7$; 3.04%), Europa No Comunitaria, cultura rusa ($N = 5$; 2.2%) y cultura ucraniana ($N = 2$; 0.9%), América Latina, cultura brasileña ($N = 5$; 2.2%), cultura argentina ($N = 2$; 0.87%) y cultura colombiana ($N = 8$; 3.5%), África, cultura marroquí ($N = 51$; 22.2%), cultura argelina ($N = 12$; 5.2%) y Asia, cultura pakistaní ($N = 4$; 1.7%).

Se recopiló información acerca de las siguientes variables sociodemográficas: El tiempo que lleva residiendo en España, familias con residencia o sin ella: entre 0 y 5 años un 7.8%, entre 5 y 10 años un 3.0%, entre 10 y 15 años un 5.2%, entre 15 y 20 años un 9.6%, entre 20 y 35 años un 25.2%, más de 35 años un 49.1%. El número de hijos/as: 1 hijo/a un 26.1%, 2 hijos/as un 45.2%, 3 hijos/as un 17.4% o más de 3 hijos/as un 11.3%. Por último, si se encuentra trabajando o no: en activo un 60% y en desempleo un 40%.

Todos ellos pertenecían a dos Centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Alicante, en la Vega Baja.

3.3 Instrumentos

En primera estancia se redactó un consentimiento para las familias, pudiéndose rellenar de forma telemática (véase Anexos A y B).

A continuación, se procedió a conocer en profundidad el instrumento a utilizar como base y guía, en este caso, el denominado Cuestionario CDE 9-13, diseñado por Bisquerra y Pérez (2007) para la evaluación de las competencias emocionales. Por lo que, se usó como base para desarrollar mi propio cuestionario focalizándolo a las familias y conocer si la cultura afectaba en la educación emocional desde los hogares.

Para la recogida de los resultados se realizó un difundido vía telemática mediante la aplicación del propio centro a todas las familias, “AlmoradíEduca” cuya aplicación permite recibir toda información en el idioma que se tenga como predeterminado, evitando así confusión o dificultad a la hora de rellenar dicho cuestionario. Para completar el cuestionario se requiere de menos de cinco minutos.

3.4 Procedimiento

Figura 1

Esquema del procedimiento llevado a cabo



En primer lugar, se informó a los equipos directivos de ambos centros de la finalidad del cuestionario, las características de este y objetivos de la investigación, aclarando que la colaboración de las familias iba a ser de carácter voluntario y anónimo.

La recogida de datos vía telemática mediante la aplicación permitió poder llegar a un gran número de familias y evitar que los datos se viesan alterados por la ausencia de conocimiento del idioma, así como la relación familiar, como objetivo principal de la investigación, la situación económica familiar y si es un contexto familiar con más de un hijo/a

Una vez recabada toda la información y documentación necesarias para la realización del estudio, se procedió a cerrar el cuestionario y extraer todos los datos a un archivo Excel.

La recogida de datos transcurrió a lo largo del mes de marzo de 2021, con una duración exacta de 3 semanas. Debido a ser un cuestionario telemático, se facilitó un plazo amplio para poder obtener una muestra mayor.

3.5 Análisis de Datos

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados con el programa estadístico SPSS Statistics versión 64 para Windows.

Se procedió a realizar análisis descriptivos de todas las variables para la obtención de las frecuencias diferenciadas por grupos culturales; Unión Europea, Europa no Comunitaria, América Latina, África (zona norte) y Asia.

Posteriormente, para la comparación de los grupos (separados por nacionalidades), primeramente, se llevó cabo la prueba de *Kolmogorov - Smirnov* para comprobar si los datos seguían una concordancia entre la distribución normal ($p < .05$), se procedió a realizar un análisis no paramétrico mediante la prueba *Kruskal-Wallis* para la comparación de los resultados obtenidos en cada ítem comparados por nacionalidades y el tiempo de residencia en España, para la existencia de diferencias significativas entre las familias que se encuentran en activo o no, se realizó mediante la prueba de *U de Mann-Whitney*.

4. Resultados

En relación con la evaluación de la educación emocional desde el hogar teniendo en cuenta la existencia de diferencias a nivel cultural, los resultados de la media y la desviación típica separados por nacionalidades para cada ítem evaluado se muestran en la Tabla 1 para la

Unión Europea, la Tabla 2 para Europa no comunitaria, la Table 3 para América Latina, la Tabla 4 para África (zona norte) y la Tabla 5 para Asia.

Tabla 1

Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario diferenciados por grupos en función de la nacionalidad de las familias, Unión Europea.

Variable	N		Media		Desviación típica	
	España	Reino Unido	España	Reino Unido	España	Reino Unido
Ítem 1	133	7	1.56	1.57	0.78	0.53
Ítem 2	133	7	1.56	1.57	0.67	0.78
Ítem 3	133	7	1.35	1.57	0.58	0.78
Ítem 4	133	7	1.53	1.29	0.58	0.48
Ítem 5	133	7	1.40	1.43	0.50	0.78
Ítem 6	133	7	1.64	1.71	0.64	0.48
Ítem 7	133	7	2.74	2.86	1.05	1.06
Ítem 8	133	7	3.53	3.43	0.68	0.53
Ítem 9	133	7	1.58	1.00	0.55	0.00
Ítem 10	133	7	2.83	2.86	0.72	0.69
Ítem 11	133	7	1.83	2.14	0.698	0.90
Ítem 12	133	7	1.53	1.29	0.646	0.48
Ítem 13	133	7	1.41	1.29	0.578	0.48

Tabla 2

Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario diferenciados por grupos en función de la nacionalidad de las familias, Europa no comunitaria.

Variable	N		Media		Desviación típica	
	Rusia	Ucrania	Rusia	Ucrania	Rusia	Ucrania
Ítem 1	5	2	1.40	2.00	0.54	1.41
Ítem 2	5	2	1.40	1.50	0.54	0.70
Ítem 3	5	2	1.20	1.50	0.44	0.70

Variable	N		Media		Desviación típica	
	Rusia	Ucrania	Rusia	Ucrania	Rusia	Ucrania
Ítem 4	5	2	2.00	2.50	0.70	0.70
Ítem 5	5	2	1.40	1.50	0.54	0.70
Ítem 6	5	2	2.20	1.00	0.83	0.00
Ítem 7	5	2	3.20	2.00	1.09	1.41
Ítem 8	5	2	3.20	4.00	1.30	0.00
Ítem 9	5	2	1.60	2.00	0.54	0.00
Ítem 10	5	2	2.60	3.00	0.89	0.00
Ítem 11	5	2	1.80	2.50	0.83	2.12
Ítem 12	5	2	1.60	3.00	0.54	1.41
Ítem 13	5	2	1.80	1.00	0.44	0.00

Tabla 3

Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario diferenciados por grupos en función de la nacionalidad de las familias, América Latina.

Variable	N			Media			Desviación típica		
	COL	BRA	ARG	COL	BRA	ARG	COL	BRA	ARG
Ítem 1	8	5	3	2.13	2.00	2.33	1.35	0.70	1.52
Ítem 2	8	5	3	1.88	1.00	2.33	1.24	0.00	1.52
Ítem 3	8	5	3	1.75	1.00	3.00	1.16	0.00	1.00
Ítem 4	8	5	3	1.88	2.00	2.67	1.24	0.00	1.15
Ítem 5	8	5	3	2.00	1.20	2.67	1.19	0.44	1.52
Ítem 6	8	5	3	2.00	2.00	2.33	1.19	0.00	1.52
Ítem 7	8	5	3	2.25	3.40	3.00	1.16	1.34	1.00
Ítem 8	8	5	3	3.63	3.80	3.67	0.51	0.44	0.57
Ítem 9	8	5	3	2.00	1.80	2.67	1.06	0.44	1.15
Ítem 10	8	5	3	2.88	2.80	2.67	0.83	0.44	0.57
Ítem 11	8	5	3	2.00	1.80	2.33	1.19	0.44	1.52
Ítem 12	8	5	3	1.88	1.40	2.67	1.24	0.54	1.52

Variable	N			Media			Desviación típica		
	COL	BRA	ARG	COL	BRA	ARG	COL	BRA	ARG
Ítem 13	8	5	3	2.13	1.20	2.33	1.35	0.44	1.52

Acrónimos de los países que han participado; ARG – Argentina, COL – Colombia, BRA – Brasil.

Tabla 4

Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario diferenciados por grupos en función de la nacionalidad de las familias, África (zona norte).

Variable	N		Media		Desviación típica	
	Marruecos	Argelia	Marruecos	Argelia	Marruecos	Argelia
Ítem 1	51	12	1.98	1.92	0.96	1.08
Ítem 2	51	12	1.92	2.00	1.03	0.95
Ítem 3	51	12	2.06	1.75	1.10	1.21
Ítem 4	51	12	1.67	1.42	0.79	0.51
Ítem 5	51	12	1.67	1.58	0.86	0.66
Ítem 6	51	12	1.80	2.17	0.84	0.93
Ítem 7	51	12	2.33	2.08	1.01	0.90
Ítem 8	51	12	3.22	3.25	0.92	1.05
Ítem 9	51	12	1.78	1.83	0.92	0.57
Ítem 10	51	12	2.65	2.67	0.99	0.98
Ítem 11	51	12	1.86	1.92	0.87	0.79
Ítem 12	51	12	2.02	1.83	1.12	1.03
Ítem 13	51	12	1.53	1.58	0.73	0.79

Tabla 5

Medias y desviación típica de cada ítem del cuestionario diferenciados por grupos en función de la nacionalidad de las familias, Asia.

Variable	N	Media	Desviación típica
	Pakistán	Pakistán	Pakistán
Ítem 1	4	2.25	1.50

Variable	N	Media	Desviación típica
	Pakistán	Pakistán	Pakistán
Ítem 2	4	1.50	1.00
Ítem 3	4	2.25	1.25
Ítem 4	4	2.25	1.25
Ítem 5	4	1.75	0.95
Ítem 6	4	2.00	0.81
Ítem 7	4	2.25	1.50
Ítem 8	4	3.50	1.00
Ítem 9	4	2.00	0.81
Ítem 10	4	1.50	0.57
Ítem 11	4	2.00	0.81
Ítem 12	4	1.50	1.00
Ítem 13	4	2.00	1.41

Posteriormente, se aplicó la prueba de normalidad a los datos. Dado que la muestra de nacionalidades no presenta el mismo número y hay una gran diferencia entre estas, se optó por pruebas no paramétricas para la comparación de los grupos, en este caso, la prueba de *Kruskal-Wallis*, según las nacionalidades y a continuación según el tiempo de residencia en el país, España.

En la prueba de *Kruskal-Wallis* según las nacionalidades que han participado se obtuvieron los siguientes resultados (véase Tabla 6): para el ítem tres, que preguntaba; “cuando me equivoco y no actúo correctamente pido perdón a mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes nacionalidades (*Kruskal-Wallis* = 31.95; $p = .00$), habiendo mayor diferencia de respuestas en las familias de nacionalidad argentina, quienes respondieron “poco o casi nunca”. Para el ítem cuatro, que preguntaba; “soy capaz de reconocer las emociones y sentimientos de mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes nacionalidades, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes nacionalidades (*Kruskal-Wallis* = 17.45; $p = .042$), habiendo mayor diferencia de respuestas en las familias de nacionalidad ucraniana, quienes respondieron “a menudo o poco”.

Por último, para el ítem nueve, que preguntaba; “intento hacer cosas teniendo en cuenta los gustos y preferencias de mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes nacionalidades (*Kruskal-Wallis* = 17.39; $p = .043$) habiendo mayor diferencia de respuestas en las familias de nacionalidad argentina, quienes respondieron “a menudo o casi nunca”.

En las demás variables no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en comparativa por nacionalidades.

Tabla 6

Prueba no paramétrica (Kruskal-Wallis) y rangos promedio de cada grupo en función de la nacionalidad.

Variables	R										<i>p</i>	<i>Kruskal-Wallis</i>
	ES	UK	RU	UKR	ARG	COL	BRA	DZA	MAR	PAK		
Ítem 1	105	113	97.	131	145	130	145	125	133.	136.	.209	12
	.04	.79	50	.50	.83	.38	.30	.00	23	50		
Ítem 2	110	109	99.	109	148	118	60.	139	128.	97.5	.275	11
	.94	.64	70	.50	.17	.13	50	.75	75	0		
Ítem 3	103	119	90.	121	201	119	70.	115	144.	159.	.000	32
	.15	.14	70	.00	.17	.50	50	.88	66	13		
Ítem 4	110	86.	152	191	184	117	163	100	117.	152.	.042	17.5
	.60	21	.80	.25	.33	.94	.00	.29	28	13		
Ítem 5	109	104	110	121	172	139	89.	124	124.	132.	.477	8.6
	.80	.79	.40	.00	.00	.19	20	.79	19	38		
Ítem 6	108	119	154	47.	140	123	148	145	117.	139.	.194	12.4
	.32	.50	.00	00	.67	.63	.50	.75	62	25		
Ítem 7	123	129	150	80.	136	94.	169	82.	97.8	97.8	.053	16.7
	.11	.36	.90	00	.00	38	.00	04	0	8		
Ítem 8	120	103	110	162	128	123	141	107	99.9	125.	.556	7.8
	.23	.71	.00	.00	.00	.75	.60	.67	6	75		
Ítem 9	111	51.	114	157	180	133	135	135	118.	146.	.043	17.3
	.00	00	.60	.00	.50	.75	.80	.63	83	00		
Ítem 10	120	121	98.	135	106	122	118	112	111.	28.3	.354	10
	.00	.30	00	.50	.20	.00	.00	.50	00	0		

Variables	R										<i>p</i>	<i>Kruskal-Wallis</i>
	ES	UK	RU	UKR	ARG	COL	BRA	DZA	MAR	PAK		
Ítem 11	114	134	110	132	133	116	116	121	113.	128.	.997	1.5
	.04	.21	.90	.25	.20	.20	.00	.00	04	90		
Ítem 12	108	87.	119	191	163	116	99.	122	132.	96.3	.163	13
	.80	71	.30	.00	.20	.70	20	.60	02	0		
Ítem 13	111	101	156	70.	158	141	91.	122	119.	136.	.339	10.1
	.11	.00	.40	00	.33	.50	60	.00	33	30		

Nota: *R* = Rango promedio de respuestas de cada ítem según la nacionalidad de las familias y $p < .05$. Acrónimos de los países que han participado; ES – España, UK – Reino Unido, RU – Rusia, UKR – Ucrania, ARG – Argentina, COL – Colombia, BRA – Brasil, DZA – Argelia, MAR – Marruecos y PAK – Pakistán.

Posteriormente, se comprobó si había alguna diferencia en los ítems en función del tiempo que llevan viviendo en España. Por lo que se alcanzaron diferencias significativas en la mayoría de los ítems del cuestionario, en los grupos que llevan entre 5 y 10 años, entre 10 y 15 años y el grupo de entre 20 y 35 años viviendo en España. Como se puede observar en la Tabla 7, las diferencias estadísticamente significativas entre las 10 nacionalidades que participaron en la investigación, se inclinaron las diferencias principalmente en aquellas que llevan un periodo de entre 5 y 10 años en España, siendo la marroquí, la argelina y la pakistaní las que más destacan negativamente en diferencia a las otras nacionalidades, puesto que sus respuestas en su gran mayoría se han decantado hacia “poco o casi nunca”.

Se obtuvieron los siguientes resultados (véase Tabla 7), en la prueba de *Kruskal-Wallis*: para el ítem uno, que cuestionaba si la familia; “organizo el tiempo y puedo ayudar a mis hijos/as en los deberes del colegio”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (*Kruskal-Wallis* = 23; $p = .000$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 5 y 10 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “poco o casi nunca”. Para el ítem dos, se les cuestionaba a las familias; “hablo y expreso mis sentimientos con mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (*Kruskal-Wallis* = 15.5; $p = .009$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 5 y 10 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “a menudo o poco”. Para el ítem tres, que preguntaba; “cuando me equivoco y no actúo correctamente pido perdón a mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (*Kruskal-Wallis* = 15.4; $p = .009$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 5 y 10 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “siempre o casi nunca”, situándose

en los dos extremos de las respuestas. Para el ítem seis, que preguntaba; “soy capaz de ponerle nombre a las emociones o sentimientos de mis hijos/as, sin que ellos/as me lo tengan que verbalizar”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 17$; $p = .005$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 5 y 10 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “a menudo o poco”. Para el ítem siete, que preguntaba; “me preocupa que mis hijos/as sepan que no se hacer alguna cosa”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 18.16$; $p = .003$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 20 y 35 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “poco o casi nunca”. Para el ítem ocho, que preguntaba; “cuando me enfado castigo a mis hijos/as sin motivo y sin darles una explicación, actúo sin pensar”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 13$; $p = .024$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 10 y 15 años, respecto a los que llevan más tiempo, quienes respondieron “casi nunca”. Para el ítem nueve, que preguntaba; “intento hacer cosas teniendo en cuenta los gustos y preferencias de mis hijos/as”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 14.36$; $p = .013$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 5 y 10 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “a menudo o poco”. Para el ítem diez, que preguntaba; “me enfado con facilidad”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 17.40$; $p = .004$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 10 y 15 años, respecto a los que llevan más tiempo quienes respondieron “poco o casi nunca”.

Por último, para el ítem doce, que preguntaba; “puedo hablar con facilidad y describir mis sentimientos con mis hijos/as, y escucho sus opiniones”, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($Kruskal-Wallis = 11.2$; $p = .047$), habiendo más respuestas correctas en el grupo que llevan viviendo en España, entre 10 y 15 años, respecto a los que llevan más tiempo, quienes respondieron “a menudo o poco”.

Tabla 7

Prueba no paramétrica (Kruskal-Wallis) y rangos promedio de cada grupo en función del tiempo de residencia en España.

Variables	R						<i>p</i>	<i>Kruskal-Wallis</i>
	0 - 5	5 - 10	10 - 15	15 - 20	20 - 35	+35		
Ítem 1	113.72	195.21	158.60	105.05	122.14	104.90	.000	23
Ítem 2	109.72	175.50	145.33	98.50	126.00	107.55	.009	15.5
Ítem 3	123.00	170.07	146.60	125.57	116.00	104.57	.009	15.4
Ítem 4	112.40	149.50	133.00	94.60	127.00	110.27	.104	9.1
Ítem 5	134.50	172.00	124.30	108.00	117.03	108.74	.056	11
Ítem 6	139.00	161.64	126.54	82.23	125.50	109.10	.005	17
Ítem 7	73.56	109.30	74.00	100.40	126.00	124.62	.003	18.1
Ítem 8	84.61	61.00	129.33	117.73	121.00	119.15	.024	13
Ítem 9	116.72	159.43	148.80	102.00	127.72	105.41	.013	14.4
Ítem 10	90.83	32.60	126.21	124.70	118.13	120.30	.004	17.4
Ítem 11	136.14	124.50	106.50	92.14	124.14	112.73	.210	7.1
Ítem 12	135.50	139.30	147.00	100.50	123.22	106.50	.047	11.2
Ítem 13	141.06	154.14	113.60	106.30	115.10	111.30	.158	8

Nota: *R* = Rango promedio de respuestas de cada ítem según el tiempo de residencia en España y $p < .05$. Grupos de tiempo residiendo en España; Entre 0 y 5 años, entre 5 y 10 años, entre 10 y 15 años, entre 15 y 20 años, entre 20 y 35 años y más de 35 años.

A continuación, se comprobó si había alguna diferencia en los ítems en función de si la familia se encuentra en activo o no, en este caso se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de *U de Mann-Whitney*, ya que se trataba de dos variables a comparar.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems tres, siete y ocho, las respuestas dadas en las familias que se encuentran en activo han sido para el ítem siete, me preocupa que mis hijos/as sepan que no se hacer alguna cosa, “poco y casi nunca”, por lo que, las familias demuestran una confianza con sus hijos/as, y para el ítem ocho, cuando me enfado castigo a mis hijos/as sin motivo y sin darles una explicación, actúo sin pensar, las respuestas han sido, “siempre y a menudo” respuestas que demuestran que tras una jornada laboral las familias no cuentan con una buena educación familiar pues no les explican o dan respuestas a las situaciones o consecuencias a sus hijos/as. En cambio, las familias que no se encuentran en activo muestran diferencias significativas en el ítem 3;

“cuando me equivocó y no actuó correctamente pido perdón a mis hijos/as”, las respuestas han sido “siempre y a menudo”, demostrando una mayor implicación a nivel emocional.

Para los ítems restantes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 9).

Tabla 9

Prueba no paramétrica (U de Mann-Whitney) y rango promedio de cada grupo en función de si la familia se encuentra en activo o no.

Variable	R		p	U de M-W
	Activo	No Activo		
Ítem 1	116.07	114.64	0.861	6269
Ítem 2	117.96	111.82	0.449	6009
Ítem 3	108.29	126.31	0.021	5353.5
Ítem 4	111.96	120.80	0.268	5860
Ítem 5	115.71	115.18	0.945	6318.5
Ítem 6	115.52	115.47	0.996	6345.5
Ítem 7	124.27	102.35	0.010	5138
Ítem 8	122.91	104.39	0.018	5326
Ítem 9	115.95	114.82	0.888	6285.5
Ítem 10	120.07	108.64	0.166	5717
Ítem 11	118.94	110.34	0.294	5873.5
Ítem 12	118.00	111.74	0.440	6002.5
Ítem 13	118.86	110.46	0.276	5884

Nota: R = Rango promedio de respuestas de cada ítem según el género del alumnado y $p < .05$

5. Discusión y Conclusión

En el presente trabajo se pretendía evaluar en qué medida la nacionalidad o cultura de procedencia es un factor fundamental en el desarrollo de las emociones básicas en la etapa de Educación Infantil y Primaria. La herramienta empleada en este estudio se centra en conocer la actuación de las familias en la educación emocional de sus hijos/as mediante un cuestionario de escala Likert, con la opción a 4 posibles respuestas; siempre, a menudo, poco o casi nunca.

Como se ha podido observar, con referencia a la diferenciación por nacionalidades aparecen resultados estadísticamente significativos que indican un mayor desarrollo emocional en las familias de procedencia argentina y ucraniana con respecto a las otras nacionalidades, como se puede observar en los ítems 3, 4 y 9, donde las familias contestaban con la acción que considerasen más acertada por su parte.

Atendiendo a los resultados obtenidos en la comparación por el tiempo de residencia en España; entre 0 y 5 años, entre 5 y 10 años, entre 10 y 15 años, entre 15 y 20 años, entre 20 y 35 años y más de 35 años, se muestra que las familias con un tiempo de residencia comprendido entre 5 y 10 años tienen un choque emocional significativo, tal y como se observa en los ítems 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 y 12, pues las familias muestran una escasez de habilidades para comunicarse, expresar y reconocer las emociones, tanto las personales como la de sus hijos/as, así como la dificultad de aceptar que no tiene nada de malo a nivel emocional que los hijos e hijas sean conocedores que sus progenitores no lo saben todo, que tienen sentimientos y no siempre están felices. A diferencia de las familias que han participado en el estudio y que tienen una residencia mayor a 20 años, han demostrado una gran adaptación.

Hay escasas investigaciones basadas en la comparativa de habilidades emocionales a nivel de contexto familiar diferenciado por nacionalidades o cultura, se tiende a focalizar este tema diferenciándolo por género.

Gordillo et al. (2015) concluyeron que en la autorregulación emocional de los menores intervienen factores endógenos y exógenos. Los primeros se refieren a la identificación de una emoción a través de puntos clave del cuerpo, ojos, boca y manos. En cambio, el segundo factor, exógeno, se refiere a la intervención de la sociedad, familia y escuela. La metodología pedagógica aplicada al alumnado se circunscribiría dentro de este segundo factor.

Así mismo, Bisquerra (2003) y Payton et al. (2008) reafirman que un correcto desarrollo de las emociones, así como una correcta adaptación de esta en las determinadas situaciones que

experimenta una persona, no solo garantizan un el bienestar, sino que facilita la resolución de conflictos, la implicación de la persona a vivencias de riesgo que fortalezca sus relaciones y habilidades de resolución. Por lo que, reafirman la importancia de trabajarlas de forma paralela familia y escuela, por las circunstancias personales que puedan presentarse entre ellas el choque cultural a experimentar y al que deben de adaptarse sin renunciar sus orígenes culturales las cuales forman al ser de manera integral.

Por consiguiente, dicho estudio sería interesante realizarlo en contacto directo con las familias, así como plantearles a los hijos/as las mismas cuestiones que a sus progenitores y comparar las respuestas y visiones, como propuesta para futuras líneas de investigación.

Referencias

- Benito, A. E. (2018). *Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional*.
- Bernal, J. (2011). *Evolución biológica de la moral y el derecho*. Universidad del Norte.
- Bisquerra, R. (2003). *Revista de Investigación Educativa*, 21(1),7-43.
- Bisquerra, R. (2017). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 145-171. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.102>
- Bisquerra, R. y Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Brackett, M., Bertoli, M., Elbertson, N., Bausseron, E., Castillo, R., y Salovey, P. (2013). Emotional intelligence: Reconceptualizing the cognition-emotion link. En M.D. Robinson, E. Watkins & E. Harmon-Jones. (Eds), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 365-379). Guilford Press.
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Bresó, E., Gabriela, M., y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30), 439-450.
- De Educación, C. (2008). Decreto 37/2008, de 28 de marzo, por el que se establece el currículo del primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana (DOGV)*, 5734, 55018-55048. Recuperado de [2008_3829.pdf](http://www.dogv.gva.es/2008/04/03/pdf/2008_3829.pdf) (gva.es)
- De Educación, C. (2008). Decreto 38/2008, de 28 de marzo, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana (DOGV)*, 5734, 55018-55048. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2008/04/03/pdf/2008_3838.pdf
- Fernández, C., García, O., y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Ediciones AKAL.
- García, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. Gordillo, F., Mestas, L., Salvador, J., Pérez, M. A., Arana, J., y López, R. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años.

Acta de investigación psicológica, 5(1), 1846-1859. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30005-3)

- López, J. A. P., y García, M. (2014). La psicología positiva: ¿Ciencia y práctica de la psicología?. *Papeles del psicólogo*, 35(2), 144-158.
- Mestre, J., Guil, R., Martínez-Cabaña, F., Larrán, C., y González G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 37-54.
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., y Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Ramírez, C. y Castro, L. K. (2018). Las competencias socio emocionales en el contexto familiar. *Problemática de los Grupos Vulnerables Visiones de la realidad*.
- Rodríguez, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. *Clínica e Investigación Relacional*, 7(2), 348-372.
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189-207. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.682>
- Yael, M., y Buján, D. (2018). *Psicología positiva en Educación infantil. Constructos y estrategias para el trabajo en el aula*. Zaragoza, España: Ediciones Universidad de San Jorge.

6. Anexos

Anexo A. Código QR de acceso al cuestionario



Anexo B. Cuestionario basado en el CDE 9-13

Sección 1 de 2

Datos generales

Estimadas familias, el motivo del cuestionario es para solicitarles su colaboración en un estudio estadístico, la recogida de esta información servirá para el desarrollo de mi Trabajo Final de Máster, soy estudiante del Máster de Mediación e Intervención Familiar en la Universidad Jaume I de Castellón.

No obstante, todos los datos e información recopilada serán anónimos y con valor estadístico.

Nacionalidad o País de procedencia *

Texto de respuesta corta

Tiempo residiendo en España (en años): *

Texto de respuesta corta

Tiempo residiendo en España (en años): *

Texto de respuesta corta

Número de hijos/as: *

1 hijo/a

2 hijo/a

3 hijo/a

Más de 3 hijos/as

Otra...

¿Está en activo? (trabajo con contrato) *

Sí

No

Después de la sección 1 Ir a la siguiente sección

Sección 2 de 2

Basadas en el Cuestionario CDE 9-13

Descripción (opcional)

Organizo el tiempo y puedo ayudar a mis hijos/as en los deberes del colegio *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Hablo y expreso mis sentimientos con mis hijos/as *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Cuando me equivoco y no actúo correctamente pido perdón a mis hijos/as *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Soy capaz de reconocer las emociones y sentimientos de mis hijos/as *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Reconozco y valoro los sentimientos de mis hijos/as antes de decirles o comunicarles algo importante *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Soy capaz de ponerle nombre a las emociones o sentimientos de mis hijos/as, sin que ellos/as me lo tengan que verbalizar *

- Siempre
- A menudo
- Poco

Me preocupa que mis hijos/as sepan que no se hacer alguna cosa *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Cuando me enfado, castigo a mis hijos/as sin motivo y sin darles una explicación, actúo sin pensar *

- Siempre
- A menudo
- Poco

Intento hacer cosas teniendo en cuenta los gustos y preferencias de mis hijos/as *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Me enfado con facilidad *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Tengo facilidad para resolver dificultades familiares, con mis hijos/as *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Puedo hablar con facilidad y describir mis sentimientos con mis hijos/as, además escucho sus opiniones *

- Siempre
- A menudo
- Poco

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca

Si mis hijos/as están tristes soy capaz de visualizarlo, previo a que me lo digan *

- Siempre
- A menudo
- Poco
- Casi nunca