

Análisis del papel que juegan las emociones y los afectos en las aulas de Educación Infantil.

**Máster en Políticas y Prácticas de
Innovación Educativa**

Anabel Rodríguez Camacho

DIRECTORA: DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Índice

	Pág.
1. Introducción.....	2
2. Justificación.....	3
3. Objetivos.....	5
4. Fundamentación teórica.....	6
4.1. Marco teórico.....	6
4.1.1. Las emociones como elemento indispensable para fomentar el desarrollo íntegro.....	7
4.1.2. La necesidad de profesores/as educados emocionalmente.....	11
4.1.3. Haciendo historia sobre inteligencia emocional.....	13
4.1.4. La inteligencia emocional del docente para la gestación del clima de aula.....	16
4.1.5. Emociones, afectos y currículum de educación infantil.....	17
4.2. Estado de la cuestión.....	18
5. Diseño metodológico.....	27
6. Bibliografía.....	40



1. INTRODUCCIÓN.

En la sociedad post-moderna en la que nos encontramos se hace necesario, desde mi punto de vista, ahondar en cuestiones relativas al desarrollo de personas y ciudadanos de una forma íntegra. La propuesta de investigación que voy exponer en este pre-proyecto de investigación va encaminada a dilucidar y ampliar el concepto de educación emocional que se maneja actualmente en nuestras aulas de infantil. El propósito que fundamenta y encauza este estudio se dirige a la profundización de un término relativamente nuevo, pues las primeras investigaciones empíricas respecto al tema se inician a principios del siglo XXI (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Mediante la revisión a nivel teórico de este campo de estudio y a través de un recorrido por las investigaciones empíricas sobre la educación emocional y la importancia que ésta conlleva en el terreno educativo, pretendo argumentar mi necesidad de indagar sobre la educación emocional, a la que algunos autores consideran como inteligencia potenciadora (Mayer y Salovey, 1990) de aspectos relevantes y necesarios de desarrollar para el sujeto y su vida en sociedad.

Por otro lado y haciendo un análisis de los contenidos de educación emocional que se hallan presentes en el currículum de educación infantil, cabe destacar la presencia de las emociones y afectividad en éste. En el área de *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, se ven reflejadas de forma explícita y consideradas imprescindibles para el desarrollo de los más pequeños (Real Decreto 1630/2006).

Me resulta interesante prestar atención a estos aspectos curriculares, contrastarlos con la práctica educativa real de nuestros centros y justificar la importancia que deben tener las emociones en el pensamiento docente para llevar a cabo la educación en sus aulas, cómo intervienen éstas en la planificación de la enseñanza y analizar el papel que juegan en los aprendizajes de nuestro alumnado. Me parece un campo de estudio interesante y que puede dar mucho de sí en cuanto a la ampliación del conocimiento sobre la inteligencia emocional.



2. JUSTIFICACIÓN.

Los motivos que me llevan a indagar la temática de las emociones en educación, y especialmente en educación infantil, son diversos y variados. Como futura maestra de educación infantil me propuse ir ampliando mi conocimiento para formarme de un modo integro e ir ampliando fronteras y actualizando cada día mi pensamiento pedagógico. Fue un curso que impartieron en la Universidad de Almería en 2013, *El maestro como educador emocional a través del juego*, el que me abrió las puertas a un amplio campo de estudio. A partir de la realización de dicho curso comencé a recabar información sobre la Educación Emocional, a conocer a distintos autores y sus variadas teorías sobre el tema expuesto.

Grata fue mi sorpresa cuando pude observar que reconocidos autores y autoras en el campo de la educación, de la talla de Ángel Pérez Gómez y Nieves Blanco García (2013), consideraban las emociones y los afectos como imprescindibles, necesarios e imperiosos en el terreno educativo.

En el trabajo de reflexión teórica pude explayar multitud de cuestiones en las que pretendo seguir profundizando y que considero interesantes para el abordaje de la labor docente, que serían: cómo las emociones gobiernan, conducen e interfieren en nuestra capacidad de pensar y reflexionar, la función que tienen éstas en el desarrollo humano (supervivencia), la forma en que las debemos educar para ser más conscientes de lo que sentimos, de lo que sienten los demás, de su regulación y de su consecuente gestión para una incorporación crítica y próspera en la sociedad.



Delimitando entonces, en esta temática, un ámbito de estudio más concreto, considero interesante investigar y reflexionar acerca de cómo influyen o que protagonismo tiene la parte afectiva de los sujetos y sus emociones en la planificación de la enseñanza en diferentes aulas del segundo ciclo de educación infantil, conocer el pensamiento docente respecto a la importancia concedida a la emociones y analizar el papel que éstas juegan en los procesos de aprendizaje. También considero interesante indagar y analizar el clima que subyace en cada aula de infantil en las que pretendo llevar a cabo el estudio.

Cabe destacar que los beneficiarios de la indagación de estas cuestiones, son tanto el alumnado como los docentes, puesto que son principalmente ellos quienes conforman y protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Analizar e indagar para llegar a comprender la realidad del aula de infantil mediante instrumentos y técnicas de recogida de información, consolidando de este modo, el protagonismo o papel que las emociones y los afectos puedan llegar a tener en el pensamiento pedagógico del docente es una de mis máximas.

También me interesaría conocer qué importancia se les concede a las emociones y a los afectos y de qué forma se trabajan en el día a día de nuestras aulas. Como influyen éstas en los procesos de aprendizaje y si realmente contribuyen a una formación íntegra como multitud de autores nos desvelan. (Goleman, 1997; Extremera y Fernández Berrocal, 2003; Romero Izarra y Cabello González, 2008; Arguís Rey et al., 2010; Bisquerra et al., 2012; Blanco García, 2013).

Son cada vez más docentes, los que conciben la inteligencia emocional como necesaria para educar y desarrollar al alumnado de forma global (Bisquerra et al., 2012). Una buena Educación Emocional concierne cualidades como ser crítico, autónomo, reflexivo, creativo, seguro, demócrata, etc. Cualidades vertiginosamente requeridas para una era post-moderna, donde el conocimiento camina de la mano de la incertidumbre.



Tanto en el ámbito académico como en el desarrollo de la vida personal, se hacen necesarias una serie de estrategias, las cuales se potencian con el tratamiento de la Educación Emocional. Superar una pérdida, hacer frente a la frustración, gestionar los miedos, tomar decisiones adecuadamente, tener capacidad de auto motivarse, autoestima, autocontrol, mejor calidad de relaciones sociales, empatía... Son muchos los aspectos que se desarrollan con dicha educación y que son fundamentales para el afrontamiento de la vida cotidiana (Goleman, 1997; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Planells, 2012: 116).

Se hace necesario, a mi parecer, una implicación profunda y un compromiso docente, para integrar la educación emocional en la práctica diaria de nuestros centros, no de una forma meramente somera sino integrada en nuestra concepción de inteligencia, siendo docentes inteligentes emocionalmente. Es imposible tratar una materia de forma profunda sin haber sido interiorizada previamente, por ello considero que se requiere de una formación al respecto, en la que los docentes adquieran una serie de habilidades y estrategias emocionales que posteriormente intentaran llevar a cabo en el aula y transmitir a sus alumnos y alumnas.

Como he mencionado anteriormente el contexto o campo de estudio donde pretendo llevar a cabo esta investigación corresponde a la segunda etapa de educación infantil de un centro concreto, es decir: en aulas de tres, cuatro y cinco años del mismo centro.

3. OBJETIVOS.

- Indagar acerca del protagonismo que tienen las emociones en la planificación de la enseñanza de algunas aulas del segundo ciclo de educación infantil de un centro educativo determinado.
- Conocer el pensamiento docente respecto a la importancia concedida a las emociones.
- Analizar el papel que juegan las emociones en los aprendizajes de los niños y niñas.
- Estudiar el clima o ambiente que se genera en cada aula.



4. FUNDAMENTACION TEÓRICA.

4.1. MARCO TEÓRICO.

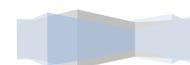
Considero que nosotros los docentes podemos ser la clave perfecta a la hora de educar en aspectos relevantes y significativos para desarrollarse plenamente como individuos pertenecientes a una sociedad que reclama solidaridad, humanidad, coraje, sabiduría, conocimiento, sentido de justicia, etc. Pienso que el propósito que debe regir nuestra tarea es difuminar, en la medida de lo posible, las grandes diferencias sociales y contribuir paso a paso a la reorientación de un mundo más justo y democrático.

Innegablemente tenemos una acción laboriosa, pero que, con un objetivo definido, sabremos llevar a cabo. Acompañándonos durante ese camino de afecto y cariño como instrumento sensibilizador, lograremos hacer al individuo participe de la realidad que experimenta, contribuyendo al crecimiento de su autonomía, prosperando en su reflexión y haciéndolo cada vez más crítico.

No sólo con nuestra labor basta, sino que, *“es preciso que la ética se encarne en las leyes y las instituciones si nos proponemos combatir el mal y la injusticia”* (Lipovetsky, 2003: 57).

Este cambio del que vengo hablando, no es posible si todos los docentes y trabajadores pertenecientes al ámbito educativo nos concienciamos en vistas a reorientar un mundo más justo, colaborando todas las instituciones más cercanas a la escuela y las familias de nuestro alumnado. Es trabajo de todos y es posible. Si buscamos la cooperación y el compromiso de la comunidad nos resultará más sencillo y confortable conseguir lo que pretendemos: luchar por un mundo mejor.

Considero que no debemos seguir permitiendo que el individuo sea relegado a un segundo plano. Pienso que velar por una educación que no despersonalice al sujeto, conseguir que su pensamiento pueda ser vertido al mundo como algo único e irrepetible, fomentar la creatividad y no continuar tratando a las niñas y niños como un agregado cuantitativo en las aulas, como alude Lyon (1996), nos llevará a desarrollar y reconstruir una sociedad más justa y democrática.



Para llevar esto a cabo, desde mi punto de vista, es importante educar al sujeto emocionalmente e involucrarlo afectivamente en el aula, de este modo conseguiremos que el alumno o la alumna se integre y adquiera conocimientos más relevantes con una base más sólida, partiendo de lo que siente y dándole el sentido que ello merece.

Punset (2012) afirma la importancia que las emociones conllevan en educación frente a contenidos académicos:

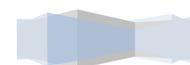
Algo que está constatando la ciencia es la importancia de la gestión de emociones básicas y de su prioridad frente a los contenidos académicos de los más pequeños, como la capacidad de cálculo, la caligrafía, la gramática... (Punset, 2012: 5).

En los tiempos que corren, no basta con niños y niñas que sepan realizar cálculos, leer o escribir, sino que para el desarrollo íntegro como personas y ciudadanos, es necesaria una buena educación emocional, en mi opinión. Aspecto que en la modernidad no solamente ha pasado desapercibido sino que también se ha tendido a su represión.

4.1.1 LAS EMOCIONES COMO ELEMENTO INDISPENSABLE PARA FOMENTAR EL DESARROLLO ÍNTEGRO.

Las emociones son la causa inconsciente que nos mantiene alerta de los acontecimientos exteriores y de los interiores. Por ellas afrontamos el peligro que puede tambalear nuestra supervivencia, ya sea en forma de ataque o huida. Éstas se han instaurado desde hace millones de años en la dimensión límbica del cerebro como pequeños “chips” que saltan de forma instantánea para adaptarnos al medio que nos rodea. El sistema límbico se ocupa de las reacciones automáticas (Mora, 2012), como por ejemplo, la sensación de aversión es una reacción automática que sentimos o experimentamos al ver un alimento en estado de putrefacción. Esto sucede para que el organismo no tenga apetencia para ingerir ese alimento y asegurar así nuestra pervivencia (Goleman, 1997).

Con la aparición de la neurociencia y la plasticidad del cerebro, se constata que estos “pilotos automáticos” pueden llegar a ser educables, con la finalidad de mejorar



nuestro bienestar. El miedo, por ejemplo, es una emoción que tiende a asegurar nuestra persistencia (Goleman, 1997). Por algo decimos que la naturaleza es sabia. Es normal sentir miedo, pues de lo contrario el ser humano sería temerario y se expondría innecesariamente a peligros y riesgos. Pero cabe destacar que cuando somos conscientes del porqué de la aparición de ese miedo, somos más tolerantes a su gestión y a su regulación. Por ello considero que la educación emocional puede contribuir a mejorar nuestra calidad de vida pues ésta pretende que seamos conscientes de los que sentimos, que lleguemos a comprendernos y por consiguiente gestionarnos de forma satisfactoria, extrapolándolo también a las demás personas que nos rodean.

Como bien afirma Planells: *“la emoción es aquello que nos impele a querer estar vivos, en interacción constante con el mundo y nosotros mismos. La parte emocional de nuestro cerebro guía los planes y decisiones que tomamos en nuestra vida. Las emociones son la base fundamental del propio proceso de razonamiento y la toma de decisiones”* (Planells, 2012: 116).

Por ello, considero necesaria la importancia de implantar una educación emocional, en la práctica diaria de nuestras aulas, para crear seres inteligentes emocionalmente, con la capacidad de reconocer sus propias emociones, las de los demás y llegar a regularlas de forma idónea para conseguir ese bienestar tan preciado. Para conseguir esto, es importante encontrar el término medio entre los impulsos y la represión total de emociones, cosa que nos llevará a una mayor satisfacción personal y por consiguiente a un superior bienestar social.

Las emociones, son algo que nos rodea y envuelve desde que estamos gestándonos en el vientre de nuestra madre, todos tenemos emociones, *“son impulsos que nos llevan a actuar y que dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, actuar y alcanzar nuestros objetivos. La conciencia y el control de nuestras emociones nos proporcionan un mayor grado de libertad. Una buena educación emocional es imprescindible para ser personas felices”* (Arguís Rey, 2010: 160).



Si esto es así, ¿porqué no tenerlas en cuenta como se merecen? Las emociones como hemos visto se instauran en la zona cerebral más inconsciente y según afirma Pérez Gómez (2013) tanto el inconsciente como la emoción se rechazaban en escuelas modernas no muy lejanas en el tiempo a las actuales: *“La escuela de la modernidad rechaza el cuerpo, el sentimiento, la emoción, el inconsciente. Y se dirige hacia la razón, la mente, lo consciente”*.

También manifestó que el 80% de nuestras actividades de percepción, toma de decisiones y actuación no necesitan de la consciencia. Y resaltó la primacía de las emociones, presentando que el cerebro no es una máquina de computación física, fiel, ilimitada, neutra, objetiva... sino una instancia emocional movida por concepciones subjetivas.

Entonces me pregunto: Si la educación es consciente sólo atendemos a un 20% de la actividad cerebral, ¿El 80% de automatismos cerebrales no son educables?

Si buscamos una educación equilibrada debemos tener en cuenta que dentro de ésta debe existir un control y una gestión emocional, pues las emociones también interfieren en el intelecto y en el desarrollo humano. Pienso que parcelándolas de la razón no llegaremos a desarrollar ciudadanos de forma íntegra, pues para educar de forma integral se deben tener en cuenta tanto el desarrollo de conocimientos académicos como desarrollo de conocimientos personales y sociales, más dirigidos al mundo emocional del sujeto. Considero que este ámbito también requiere de formación al igual que las demás dimensiones del individuo.

Saber llevar nuestras vidas, a mi entender, no significa ser poseedores de grandes cosas materiales, sino de divisar nuestra principal meta y emprender camino hacia ella con una serie de conocimiento acumulado donde las emociones cuentan un porcentaje altísimo. Por ellas es posible atesorar conocimiento y aprender de nuestros errores para seguir creciendo.

Según Goleman las emociones existieron millones de años antes que el pensamiento racional por ello la conexión entre emociones y razón es patente, pues la razón desciende de la emoción:

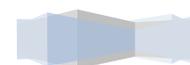


La región más primitiva del cerebro, una región que compartimos con todas aquellas especies que sólo disponen de un rudimentario sistema nervioso, es el tallo encefálico, que se halla en la parte superior de la médula espinal. Este cerebro rudimentario regula las funciones vitales básicas, como la respiración, el metabolismo de los otros órganos corporales y las acciones y movimientos automáticos. [...] De este cerebro primitivo –el tallo encefálico- emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante –o «neocórtex»- ese gran bulbo de tejidos replegados sobre sí que configuran el estrato superior del sistema nervioso. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento (Goleman, 1997: 31).

Cabe destacar que si en algún momento nuestra mente emocional y nuestra mente racional se encontraran en discordia u oposición, la probabilidad de que fuera la mente racional la que triunfara sería muy reducida, pues si a alguna de estas dos mentes le tenemos que atribuir magnitud y peso sería a la mente emocional (Goleman, 1997; Bisquerra et al., 2012).

Basándome en estos autores, quiero dar a las emociones la importancia que se merecen dentro del terreno educativo. Pienso que si no las educamos, difícilmente estaremos haciendo una labor intensa y profunda como docentes, pues como bien he expuesto su trascendencia ante aspectos racionales es ostensible. No solo debemos inculcar una serie de habilidades físicas y mentales sino que también emocionales para lograr que la formación que damos en los centros educativos sea relevante, significativa y global.

Es necesario, desde mi punto de vista, dotar de una serie de recursos y estrategias a nuestros alumnos y alumnas para que estos sean capaces de poder conocer y gestionar sus propias emociones y entender mejor las de los demás, algo que les ayudará a desarrollarse como individuos pertenecientes a una sociedad. Considero que el saber desenvolverse en aspectos emocionales es necesario para propiciar relaciones sanas y fructíferas, para ir creciendo y prosperando en esta andadura que resulta ser la vida.



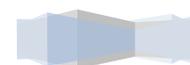
Es común no saber ponerle nombre a lo que sentimos o porque nos sentimos de un modo u otro, cuales son las causas, de qué forma afrontar los miedos, una pérdida, una frustración, etc. Considero que un alumno involucrado emocional y afectivamente en el aula será capaz de abordar e interiorizar más conocimientos que uno que esté totalmente desvinculado del contexto del aula, del profesor y de sus compañeros. Pienso que un ambiente sano, equilibrado y comprometido; invita a nuestros alumnos a indagar, reflexionar y cuestionarse sus propios pensamientos. Es necesario que se sientan queridos y valorados como personas para que este tipo de aprendizaje se pueda dar.

4.1.2. LA NECESIDAD DE PROFESORES/AS EDUCADOS EMOCIONALMENTE.

Valoro que habría que ir desterrando esa idea etiquetadora, ese juzgar antes de empezar y comenzar a fluir en las clases de un modo progresivo, con expectativas positivas, cambiando primero los profesores/as para poder cambiar de modo seguido los alumnos y alumnas. En el Sistema Educativo actual necesitamos de una formación inicial docente mucho más feraz y profunda. Integrando como elemento indispensable y vital el tratamiento de las emociones como aspecto básico en educación. Requerimos de profesores y profesoras inteligentes emocionalmente para franquear el paso de éstas a la sociedad y que de este modo puedan llegar a ser entendidas, tratadas o por lo menos conocidas en cualquier hogar. El potencial y envergadura de las emociones debe ser reconocido por todas las personas, aunque ya son muchas las que les atribuyen un papel esencial, pues se les otorga una funcionalidad desmesurada en educación y otros ámbitos, como por ejemplo, el laboral y por supuesto personal.

En nuestras escuelas ya no es suficiente conseguir un buen rendimiento del alumnado, el éxito del profesorado queda también vinculado a desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Cabello et al., 2010 citando a Fernández–Berrocal & Ruiz–Aranda, 2008a).

Podría ser que un profesor comenzase a parte de por obtener el título que acredita que los es, por un título interior. Un título que te forma en contenidos no establecidos



aún en los currículos académicos, pero que algún día, espero que se vean reflejados en los contenidos o competencias básicas de los maestros y maestras. Como el conocimiento de uno mismo, el “norte” multidimensional propio: mental, emocional, físico y trascendente. Esto implica alcanzar una cohesión y una coherencia personal. Es importante que: lo que se es, lo que se piense, lo que se sienta y lo que se haga sea uno.

Como decía Blanco García (2013): *“la forma de comunicar lo que se quiere enseñar debe estar en concordancia y coherencia con uno mismo. Solo alguien que encuentra sentido propio a lo que enseña es capaz de ayudar a los demás a buscar el suyo”*.¹

Pienso que los docentes debemos ser inteligentes emocionalmente para poder enseñar educación emocional: si no me quiero difícilmente voy a enseñar a los demás a quererse. Para ello, considero que se necesita una maduración determinada, no vale cualquiera, bien reflexionada, fundamentada en la experiencia y en la trayectoria personal. Lo que llamaría, encontrarse a uno mismo y conocerse, con el fin de comprender con mayor grado de entendimiento lo que sucede fuera de ti: en el contexto y a las personas que forman parte de él. Desde mi punto de vista, cualquiera no debería poder ser profesor, somos una herramienta de cambio, educamos y debemos saber lo que hacemos, porqué lo hacemos y con qué finalidad. Por ello nuestra formación debe ser íntegra y profunda para promover que el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas también lo sea.

La formación de un pensamiento profesional práctico y útil para comprender e intervenir en el escenario complejo y conflictivo del aula requiere la sedimentación reposada de ideas, actitudes, habilidades y conductas. Es decir, un proceso lento y prolongado de experimentación y reflexión, de análisis, propuesta, desarrollo y evolución en el contexto vivo de los intercambios sociales del aula y del centro (Pérez Gómez y et al., 1999: 655).

Un simple suceso en clase que no hayamos sabido manejar, o éste, repetido de manera inconsciente, puede marcar emocionalmente de por vida a un alumno o alumna creándole un trauma, impidiéndole, de esta forma, desarrollar al máximo sus

¹Cita textual de las palabras de Nieves Blanco García durante una de sus clases referentes a la materia de Política Curricular, (2013).



potencialidades. Por lo tanto debemos ser conscientes de la necesidad de maestros y maestras inteligentes emocionalmente.

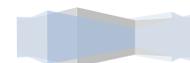
Es importante saber que trabajamos con personas y que un error continuado es decisivo en el natural desarrollo del niño o la niña. Nuestra labor puede llevar a un alumno/a al éxito o al fracaso, dependiendo, por ejemplo, de nuestras expectativas hacia él o ella. Los alumnos/as necesitan que creamos en ellos y por consiguiente que ellos también crean en nosotros.

Sin esas Relaciones Pedagógicas que Blanco García (2013) nos comenta: *“que establece el profesor/a con el alumno o la alumna, una relación interpersonal durable. Una relación de autoridad, esa que se basa en la confianza, donde existe un desequilibrio o distancia pero no una jerarquía”* y sin un acercamiento al alumnado es difícil crecer en educación. No tratamos con máquinas, sino con alumnos que en su presente son movidos por una serie de emociones, que necesitan de formación al igual que otros aspectos también educables, como el ámbito mental o físico. Considero que sin la implicación de las emociones difícilmente conseguiremos un aprendizaje relevante e íntegro. Puesto que éstas nos rodean a lo largo de nuestra vida y debemos conocerlas y saber gestionarlas, ya que esto es un aspecto que nos hace ser más característicos como seres humanos.

Es necesario revisar nuestra propia identidad docente y darnos cuenta de los valores que con nuestro actuar profesional, estamos reproduciendo, alterando o... transformando (DAY, 2006, 39 y ss.). Es evidente que esta identidad, esta pasión, este elemento emocional, afectivo, es captado y valorado por nuestros alumnos, ayudando poderosamente a la hora de enfrentar la tarea educativa en común (Romero Izarra y Caballero González, 2008 citando a Day, 2006).

4.1.3. HACIENDO HISTORIA SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Son diversos los autores que hasta el momento han tratado la educación emocional, autores como: Bar-On (1997); Cooper y Sawaf (1997); Gottman (1997); Elias, Tobias y Friedlander (1999); Goleman (1995,1998); Shapiro (1997).



Pero los estudios más reconocidos tanto nivel teórico como empírico dotados de un carácter riguroso, son las investigaciones llevadas a cabo por Mayer y Salovey (1990) con su Modelo de Inteligencia Emocional.

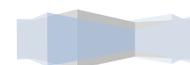
Estos autores basándose en tendencias iniciales, perpetuadas por otros autores anteriores como: Thorndike (1920); Weschler (1940); Gardner (1983); Stenberg (1988, 1996), impulsaron su modelo teórico sobre inteligencia emocional, atendiendo a ésta como una inteligencia más global y genuina que incrementaba los otros tipos de inteligencias.

Bautista Gómez (2011) expone cuales son esos otros tipos de inteligencia que se ven favorecidos con la presencia de la inteligencia emocional:

- Verbal-lingüística, que corresponde a la capacidad de usar las palabras de manera efectiva tanto oral como escrita. La poseen escritores, poetas...
- Lógico-matemática, que es la capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. La tiene ingenieros, matemáticos...
- Musical. Trata de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Compositores, músicos, directores de orquesta... son las personas que la tienen más desarrollada.
- Corporal-Kinestésica, la cual está compuesta por la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos con facilidad. También constituye la facilidad para transformar elementos con las manos. Gozan de esta inteligencia bailarines, cirujanos...
- Espacial, o lo que es lo mismo, capacidad de pensar en tres dimensiones. La disponen pilotos, escultores, arquitectos...

La primera conceptualización de Mayer y Salovey con respecto a la inteligencia emocional, se inició en 1990:

Una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 citando a Salovey y Mayer, 1990).

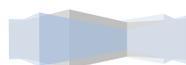


Estos fueron los primeros autores que introdujeron el concepto de inteligencia emocional de una forma más profunda y definida. Mayer & Salovey volvieron a redefinir el concepto alrededor de 1997, añadiendo algún aspecto que otro a la definición anterior ampliándola de esta forma: *“la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual”* (Cabello et al., 2010 citando a Mayer & Salovey, 1997:10).

Desde el modelo teórico de Salovey & Mayer, la inteligencia emocional es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones, de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. Desde esta primera conceptualización los autores desarrollan su modelo teórico y lo publican en 1997, convirtiéndose en el modelo teórico con mayor rigor científico (Cabello et al., 2010), hasta nuestros días.

Este primer e imperante modelo teórico se compone de cuatro aspectos básicos que proceden desde el más simple hasta el más arduo, como se refleja en la definición anterior:

- ❖ Percepción, evaluación y expresión de las emociones.
- ❖ La emoción como facilitadora del pensamiento. Pues éstas interfieren en nuestro pensamiento y procesamiento de la información. Según nos posicionemos emocionalmente percibiremos una u otras perspectivas.
- ❖ El conocimiento emocional. Es decir la comprensión y utilización de dicha comprensión en el ámbito personal como profesional.
- ❖ Regulación de las emociones. Este es el proceso más complejo. Trata de manejar la emociones tanto en uno mismo como en los demás. La capacidad para equilibrar emociones negativas y positivas, magnificando estas últimas y menguando las primeras (Cabello et al., 2010).



4.1.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE PARA GESTACIÓN DEL CLIMA DE AULA.

Como bien expone Cabello et al. (2010) el aumento de las emociones positivas por parte del profesor puede favorecer a la hora de crear un **clima** apropiado para los procesos de enseñanza y aprendizaje que se deben dar en las aulas:

El incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (Cabello et al., 2010 citando a Sutton & Whealey, 2003). Asimismo, la creación de un clima de seguridad en clase así como la generación de emociones positivas contribuyen al bienestar y a la felicidad del alumnado (Seligman, 2005). Los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello et al., 2013).

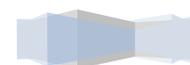
Atendiendo a estos autores es decisiva la formación emocional de los docentes, pues de ello depende, en gran medida, que el clima de aula se convierta en un espacio, un tiempo y unas interacciones percibidas como lisonjeras y fructíferas.

Comparto con Walberg (1982) la definición de clima escolar que expone a continuación:

Consiste en las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen (Walberg, 1982).

Al igual que Walberg, Romero Izarra y Caballero González (2008) coinciden en que el clima de la institución escolar se analiza a partir de las percepciones que los sujetos tienen: *“Este clima de la institución es el resultante de las actuaciones y percepciones de todos sus miembros, sin el que no puede entenderse ni desarrollarse la institución educativa”* (Romero Izarra y Caballero González, 2008).

Es sabido que son multitud los factores que influyen en el clima de aula y en los procesos de aprendizaje de nuestro alumnado, pero si tenemos que otorgarle



resonancia y calibre a alguno de ellos, sin duda es a la formación emocional del docente, pues como bien expone Gutiérrez:

Corroboramos que efectivamente todas las variables, tales como materiales educativos, recursos económicos, tamaños de los cursos, etc., influyen en el rendimiento de los alumnos. La sorpresa fue descubrir que la suma de todos ellos es inferior al impacto que tienen las emociones y su manejo por parte de los profesores en la sala de clases. Existen además nuevas investigaciones que sostienen que en la base de los aprendizajes están las emociones (Gutiérrez, 2002).

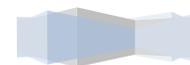
Por ello el estudio profundo del clima que se genera en las aulas y el protagonismo que los docentes conceden a los afectos y a las emociones son aspectos sobre los cuales se hace necesario indagar, desde mi punto de vista, pues, *“es un hecho empírico que los mejores aprendizajes se dan en un ambiente propicio en donde todos los actores de este proceso enseñanza – aprendizaje interactúan en cumplimiento de metas y objetivos trazados en este proceso”* (Burgos Solis, 2007).

4.1.5 EMOCIONES, AFECTOS Y CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Por otro lado y haciendo un análisis de los contenidos de educación emocional que se hallan presentes en el **currículum** del segundo ciclo de la etapa de educación infantil, cabe destacar la presencia de las emociones y afectividad en éste. Pues en el área de *conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, se ven reflejadas de forma explícita y consideradas imprescindibles para el desarrollo de los más pequeños. *“Se atenderá al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos”* (Real Decreto 1630/2006).

Además se considera imperiosa la habilidad emocional y la conciencia de ésta, para construir y potenciar de forma positiva las interacciones con el entorno y con las personas que forman parte de él, lo cual posteriormente va a ir conformando y cimentando la identidad y la autonomía del niño o la niña.

En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la



constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas. La identidad es una de las resultantes del conjunto de experiencias que niños y niñas tienen al interactuar con su medio físico, natural y, sobre todo, social (Real Decreto 1630/2006).

También se hace referencia al juego como promotor de desarrollo social y emocional, que deriva en autoconocimiento y en la autonomía personal requerida en esta etapa: *“para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, conviene promover el juego como actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo social”* (Real Decreto 1630/2006).

Ya que las emociones se contemplan de forma explícita en el currículum y este aspecto es regulado por las Administraciones Educativas, me invade la curiosidad de conocer de primera mano el tratamiento que estas reciben en la práctica diaria de nuestras aulas de educación infantil.

4.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Este campo de estudio podemos nombrarlo como hodierno pues las primeras investigaciones empíricas surgen alrededor de principios de este siglo. Se considera entonces una línea de campo de estudio reciente y en proceso por lo que las investigaciones existentes no son muy abundantes con respecto a otras temáticas más tratadas.

A continuación pretendo revisar algunas investigaciones compiladas por Extremera y Fernandez Berrocal (2003), pues hasta el momento estos autores han realizado una recopilación de estudios a nivel internacional sobre la inteligencia emocional en el contexto educativo, donde aún hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Aunque también hago referencia a otros autores que se encuentran fuera de esta recopilación como: Bar-On (1997); Maldonado y Extremera (2000); Parker (2004); Olmedo Montes (2009); Ferrándiz, Hernández, López Piña, Soto, Bermejo (2009); Blanco, Güemes y Manzanares (2009).

Inteligencia emocional y ajuste psicológico.

En este ámbito de investigación los autores pretendían conocer cómo influye la educación emocional en el ajuste psicológico, es decir, en el equilibrio y control de aspectos como: la depresión, la ansiedad, la atención, la reparación emocional...

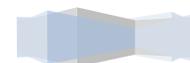
Uno de los primeros aspectos en los que se investigó el impacto de la inteligencia emocional fue como fuente de bienestar psicológica en los adolescentes. En este sentido, Fernández Berrocal et al. (1998 y 1999) realizaron un estudio correlacional con adolescentes españoles de Enseñanza Secundaria Obligatoria, utilizando una extensa batería de cuestionarios sobre ajuste psicológico tales como depresión, ansiedad y supresión de pensamientos, así como una medida de inteligencia emocional intrapersonal (TMMS; que evalúa 3 aspectos de inteligencia emocional: atención, claridad y reparación (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

En los resultados de la investigación se destacaba que los alumnos considerados en estado normal disfrutaban de una claridad de sentimientos y de niveles altos de inteligencia emocional. Sin embargo, los alumnos categorizados como depresivos, sufrían de pensamientos rumiativos, o lo que es lo mismo, de pensamientos intrusivos repetitivos categorizados como negativos, lo que denotaba un bajo nivel en inteligencia emocional.

Pues como bien afirma Fernández Berrocal y Extremera (2003):

La creencia entre los alumnos/as de poder prolongar los propios estados emocionales positivos e interrumpir los negativos, así como la de que pueden experimentar con claridad sus sentimientos, asegura un nivel aceptable de salud mental, entendiendo ésta, como la ausencia de síntomas de ansiedad y depresión (Fernández Berrocal et al., 1999).

En investigaciones anteriores en Australia, los autores Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001), llegaron a conclusiones muy interesantes y similares a las anteriores, pero esta vez con alumnos entre trece y quince años de edad.



En los resultados de dichos estudios se atribuía a la mujer un auge emocional con respecto a hombre. También se constataba que los jóvenes con un alto nivel de educación emocional eran más aptos para constituir y fundar relaciones con las demás personas, con lo que tenían mayor número de amigos y el apoyo social aumentaba al igual que satisfacción de dichas relaciones, incluso, a niveles de redes sociales. Por otra parte, las aptitudes para reconocer las expresiones emocionales eran mayores, por lo que se adaptaban al medio y a las personas que forman parte de él de un modo progresivo y en aumento, de esta forma las emociones negativas propias del sujeto disminuían, como por ejemplo, la ansiedad (Extremera y Fenández Berroca, 2003).

En el año 2000 Ciarrochi, Chan y Caputi alcanzaron la terminación de conclusiones investigativas aplicando la medida de habilidad de inteligencia emocional “MEIS” con estudiantes universitarios. Esta medida trata de evaluar como el sujeto se desenvuelve en diferentes situaciones que se ven influenciadas por aspectos emocionales, como por ejemplo, la de presentar un problema interpersonal o el reconocimiento de manifestaciones faciales. A la hora de la valoración se atiende a aspectos relacionados con la audacia o capacidad de resolución de dicha cuestión y esto se contrasta con criterios determinados. Pues de estas indagaciones emergen, en su efecto de concluir, cualidades muy positivas para aquellos que disponen de facultades y destrezas emocionales para solventar airosamente las situaciones dificultosas y comprometidas que se les presentan. Una mayor empatía, un mayor gozo y placer ante la vida, y unas sobresalientes aptitudes/cualidades para establecer relaciones sociales.

Trasladándonos al continente americano, más concretamente a América del Norte, Fernández Berrocal y Extremera (2003), nos aproximan una investigación en la que los alumnos y alumnas universitarios/as con mayor inteligencia emocional informan de poseer unas cualidades muy positivas en su vida social, mental y física. Este estudio se llevó a cabo mediante la utilización de un instrumento denominado TMMS: *“compuesto por enunciados verbales cortos en los que el alumno/a evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales”* (Extremera y Fernández Berrocal, 2003). Éste nos documenta



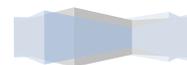
sobre cuál es la auto-concepción emocional característica del sujeto: si se percata de sus propias emociones, si distingue y domina éstas... La adaptación al castellano de este cuestionario ha sido realizada por los mismos autores que nos la presentan, expuestos al comienzo de este mismo párrafo, debido a que los autores de dicho dispositivo son: Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995.

Entre los resultados de esta investigación los alumnos y alumnas indicaban que no sufrían de síntomas físicos en gran proporción, disfrutaban de una deseable autoestima, de una mínima ansiedad y depresión, se reponían mejor emocionalmente de los estados de ánimo negativos (Extremera y Fernández Berrocal citando a Salovey et al., 1995) y por consiguiente esto desenlazaba en una complacencia interpersonal. Los alumnos con superior inteligencia emocional percibida utilizaban habilidades de afrontamiento (llevadas a cabo por el sujeto mismo) que hacían que la solución de sus problemas se resolvieran de forma más eficaz.

Pues como bien manifiestan: *“cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y depresión sanguínea son más bajos”* (Extremera y Fernández Berrocal 2003 citando a Salovey, Stroud, Woodlery y Epel, 2002).

En otras investigaciones llevadas a cabo también en Estados Unidos, pero con otro instrumento medidor: MSCEIT. *“Se hallaron evidencias sobre la relación entre inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales (Lopes, Salovey y Straus, en prensa). Los estudiantes que puntuaron alto en inteligencia emocional, mostraban mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibían un mayor apoyo parental e informaban de menos conflictos con sus amigos más cercanos”* (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

El MSCEIT es la versión mejorada del MEIS, como he comentado anteriormente estas medidas de habilidad de inteligencia emocional, tratan de evaluar como el estudiante resuelve situaciones problemáticas con implicaciones emocionales. La segunda medida



de habilidad fue realizada por Mayer, Caruso y Salovey en 1999. Tres años más tarde los mismos autores confeccionaron una exégesis renovada de la misma.

Otros estudios llevados a cabo por Ciarroti, Deane y Anderson (2002) mostraban certidumbres de que el alumnado universitario con superior inteligencia emocional, *“respondían al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja inteligencia emocional, e informaban de menor depresión y desesperanza”* (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Actualmente existen ejes de investigación amplios que pretenden averiguar e indagar las relaciones entre inteligencia emocional y constructos como la autoestima, la apreciación de la felicidad, el entusiasmo, el ánimo, el clima familiar, la belicosidad, el consumo de sustancias adictivas...

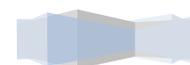
Inteligencia emocional y rendimiento escolar.

Las evidencias en este ámbito de estudios son sorprendentes y cuantiosas pues según los autores que han reunido estas investigaciones que estamos presentando son obvias las relaciones existentes entre la inteligencia emocional y su efecto en el rendimiento académico, no de un modo directo, sino atendiendo a rasgos diferenciales de ésta que hacen que los estudiantes se impliquen de forma eficiente y provechosa en su propio proceso de aprendizaje, viéndose reflejado generalmente en sus resultados académicos. (Extremera y Fernandez Berrocal, 2003).

La primera investigación de este tipo se realizó con estudiantes de enseñanza obligatoria y se llevó a cabo por los mismos autores citados anteriormente. No tengo constancia del año de finalización de ésta pues en el año 2003, cuando los autores realizaron su presentación aún se encontraban revisándola. Dos institutos de Málaga fueron los elegidos para proceder a la realización del estudio, los niveles seleccionados fueron tercero y cuarto de la E.S.O.

Los investigadores reunieron datos académicos y personales mediante la recopilación de notas escolares y la realización de medidas cognitivas y emocionales.

Los resultados mostraron nuevamente, que altos niveles de inteligencia emocional, predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor



sintomatología ansiosa y depresiva, y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos. Además, se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos, presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre (Extremera y Fernández Berrocal, 2003: 107).

A grandes rasgos, con las conclusiones de dicha investigación se percibió que factores no académicos incidían en la productividad académica de los alumnos y las alumnas, de este nivel. Por lo que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar se hacía patente. *“Concretamente, la inteligencia emocional intrapersonal, es decir, el meta conocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influyendo decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final, como ya han demostrado estudios previos”* (Chen, Rubin y Li, 1995; Haynes, Norris y Kashy, 1996).

Cabe destacar que algunas investigaciones precedentes llevadas a cabo en terreno universitario, avalaban similitudes evidentes entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En 1998 Schutte et al. , realizaron un estudio longitudinal para analizar la percepción de inteligencia emocional a inicios del curso académico y como esta podía influir en las notas finales de dicho curso. La información recabada evidenció significativamente que ambas variables disponían de una correlación positiva, siendo superior la nota media de los alumnos/as cuanto mayor era su inteligencia emocional (Schutte et al., 1998).

En el año 2000 Barchard llevó a cabo un estudio que perseguía líneas analógicas pues este se dispuso a evaluar la inteligencia emocional de alumnos y alumnas universitarios/as con una prueba de habilidad: MSCEIT, explicada en investigaciones expuestas anteriormente. Pero con una diferencia, este autor además de utilizar este tipo de medidas tenía en cuenta las habilidades cognitivas que por tradición investigativa se habían visto reflejadas en relación al rendimiento académico: como la habilidad verbal o el razonamiento inductivo, aparte de variables clásicas de



personalidad como la amabilidad o la responsabilidad. En las conclusiones de la investigación se descubría que los *“resultados, nuevamente mostraban que los niveles de inteligencia emocional de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo. Por tanto, la inteligencia emocional se suma a las habilidades cognitivas como un potencial predictor no sólo del equilibrio psicológico del alumnado, sino también de su logro escolar”* (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

Otros autores que también consideran que la educación emocional concierne aspectos positivos para el rendimiento académico, son: Bar-On (1997), Parker et al. (2004), Olmedo Montes (2009), Ferrándiz, Hernández, López Piña, Soto y Bermejo (2009).

Olmedo Montes (2009) expone en el primer congreso de educación emocional sobre *avances en este ámbito de estudio* que el trabajar las emociones en el aula es un aspecto que propicia beneficios en el rendimiento académico.

Ferrándiz, Hernández, López Piña, Soto y Bermejo (2009) nos presentan una investigación cuyas conclusiones desvelan que la inteligencia socio-emocional y la personalidad aportan validez sobre el rendimiento académico. Éstos destacan que los aspectos emocionales son importantes para predecir la mejora del logro escolar.

En esta misma línea Parker et al. (2004) en el primer congreso de educación emocional (2009) que comentábamos anteriormente, reconoce que existe una gran relación significativa entre la inteligencia socio emocional y el rendimiento académico.

También Bar-On (1997) citado en este mismo congreso (2009) mostró que manejar las emociones y atender a la resolución de conflictos tanto personales como sociales es importante para mejorar el éxito académico.

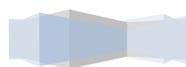


Inteligencia emocional y conductas disruptivas.

En esta área de estudio se intenta analizar y comprender de qué modo los comportamientos pro-sociales y el proceso de altruismo tan requerido en esta sociedad actual, se ven atravesados por la inteligencia emocional de un modo significativo.

Como bien alude Rubin (1999) y sus resultados investigativos llevados a cabo con el instrumento medidor de habilidad de inteligencia emocional “MEIS” los descubrimientos de dicho estudio evidenciaban que existen relaciones elocuentes y relevantes entre la elevada inteligencia emocional del alumnado y la percepción que los compañeros tienen de él. Es decir, los compañeros del sujeto estudiado lo concebían como más pacífico y con menores comportamientos violentos en el aula. El profesor coincidía con el resto de compañeros con respecto a la apreciación de la conducta del sujeto estudiado, además de reconocer mayor número de conductas pro-sociales por parte del sujeto-estudio.

En 2002 Trinidad y Johnson corroboraron en gran proporción que el consumo de sustancias adictivas entre los jóvenes de Estados Unidos se relacionaba con bajas medidas de habilidad en inteligencia emocional recogidas por el instrumento investigativo “MEIS”. Se hacía evidente empíricamente que el consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia era menor cuanto mayor puntuaban los sujetos en habilidades de inteligencia emocional. *“Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja inteligencia emocional es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol. Según los autores, los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco”* (Extremera y Fernández Berrocal, 2003 citando a Trinidad y Johnson, 2002).



Maldonado y Extremera (2000) muestran correlaciones relevantes en España. Exponen que una superior inteligencia emocional percibida se relaciona con un mayor ajuste psicológico y una menor consumición de elementos o sustancias estupefacientes.

Como bien afirman Extremera y Fernández Berrocal (2003):

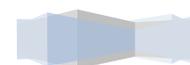
Es posible que aquellos adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones, no necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos (por ejemplo, tabaco, alcohol y drogas ilegales), para reparar los estados de ánimo negativos y provocados por la variedad de eventos vitales y acontecimientos estresantes a los que se exponen.

Como presentan Blanco, Güemes y Manzanares (2009) la inteligencia emocional tiene una correlación directa y significativa con aspectos como:

- Aprendizaje y rendimiento académico
- Competencias sociales.
- Salud mental y física
- Constancia
- Concentración
- Autoeficacia

Estos autores han demostrado que la alta competencia emocional disminuye las conductas disruptivas y agresivas, los comportamientos dependientes y las conductas de riesgo.

Concluyendo con las investigaciones presentadas considero que los resultados expuestos constatan empíricamente, a grandes rasgos, que multitud de variables y habilidades emocionales influyen de modo directo o indirecto en el desarrollo del sujeto tanto a nivel personal como social, de mismo modo que afectan a las relaciones interpersonales e intrapersonales que el individuo establece. Teniendo en cuenta esto deberíamos de cuestionarnos una educación emocional real y no ficticia en la dinámica



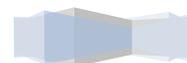
diaria de nuestros centros. Ya que en el currículum de educación infantil aparecen explícitamente las emociones como inherentes al desarrollo humano, aspiro a analizar e indagar sobre cómo éstas se tienen en cuenta en la práctica cotidiana de los centros educativos por nuestro cuerpo de docentes.

5. DISEÑO METODOLÓGICO.

En este apartado pretendo explicitar la metodología y el paradigma en el que me voy a posicionar para llevar a cabo la investigación, así como las técnicas de recogida de información, la elección de los informantes, el análisis de datos y la cronología requerida para el estudio.

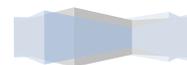
El enfoque o paradigma cualitativo es el que he elegido para realizar la investigación. Las características que componen este enfoque se basan en unos aspectos que conforman el método. Entre los cuales podemos encontrar algunas características que Ruiz Olabuénaga (2003) presenta en su libro *Metodología de la investigación cualitativa*:

- Va dirigido a la reconstrucción del significado. Es decir, *“parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esa construcción y de sus significados”* (pág. 31). Si lo que se pretende es conocer la realidad de un contexto concreto, en mi caso, que pretendo conocer, analizar y comprender la realidad de varias aulas de infantil, se hace necesario atender a la realidad que, allí, en ese lugar concreto acontece. Y para esto se hace necesario hacer atención a las relaciones que se dan en dicho contexto, para comprender posteriormente la construcción de significados entre las personas que componen la totalidad de aula. La construcción de significados es diferente según el marco en el que se encuentre, pues, aunque haya algunos aspectos que sean equivalentes en varias aulas de infantil, cabe destacar que el contexto o ambiente incide de



forma directa en esas relaciones y en esas construcciones de significados, a parte, de que cada persona es única e irrepetible y crea relaciones señeras (Goetz y Le Compte, 1988; Rodríguez Gómez, 1994; Pérez Serrano, 2000; Taylor y Bogdan, 2000). *“Cada caso, cada situación, cada sujeto es único, resultado de infinitas combinaciones posibles, es un universal concreto”* (pág. 56).

- Lenguaje conceptual y metafórico. No atiende a números, ni estadísticas sino que su lenguaje es el de los conceptos y las metáforas. Estos y estas emergen de la realidad que acontece en cada aula y esto es comprendido mediante el lenguaje: que nos sirve de instrumento para relacionarnos y compartir significados. Por lo que el investigador naturalista, concibe la realidad como compleja, dinámica y subjetiva... en una palabra, social. Para la comprensión de este ambiente concreto nos valemos del lenguaje como herramienta para comprender y expresar lo entendido. A diferencia de éste, los métodos cuantitativos utilizan herramientas más objetivas y medibles: números, reglas constantes... (Soriano, 2000). Sin embargo en el enfoque cualitativo se hace difícil poner reglas generales, pues el hombre y la sociedad no es constante ni objetivo/a, sino que subjetivo/a y variable.
- Se recopila información de forma flexible y desestructurada. Pues el método cualitativo no corresponde a comprobar una hipótesis, sino todo lo contrario. Se pretende descubrir y explorar (Pérez Serrano, 1994; Stake, 1998; Mc Millan y Shumacer, 2011), teniendo en cuenta la complejidad y relatividad de los contextos que comentaba anteriormente, pues las personas que forman un aula son dispares y únicas. Resulta inviable perpetrar reglas generalistas. Pues, el enfoque cualitativo pretende ahondar en una realidad concreta repleta de singularidad. Por lo que se hace requisito imprescindible la flexibilidad a la hora de recoger los datos de un contexto. *“Una de las características más fundamentales de este diseño es precisamente su flexibilidad”* (pág. 54).
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo, pues como he mencionado anteriormente no se pretende demostrar nada, sino conocer lo existente en un

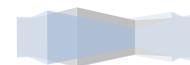


marco determinado, en mi caso el aula de educación infantil. Al campo de estudio se debe acudir limpio de prejuicios ni convencionalismos. Para comprender lo que allí sucede nos debemos a una neutralidad en la medida de lo posible (Goetz y LeCompte, 1988; Ruiz Olabuénaga, 2003; Albert Gómez, 2007; McMillan y Schumacer, 2011). Cabe destacar que el proceso llevado a cabo debe ser concebido como provisional, ya que la toma de decisiones en el transcurso de la investigación puede verse alterada (Santos, 2008) para responder a situaciones que previamente no habíamos conjeturado. Pues no podemos conjeturar si queremos comprender la situación concreta de un aula.

La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 1994: 46).

Puedo concluir con que el enfoque cualitativo tiene como objetivo principal analizar cuestiones y realidades sociales utilizando un proceso más personal, humanista y hermenéutico. Pienso que este es el enfoque más adecuado para llevar a cabo la investigación que se rige por los objetivos anteriormente expuestos. Ya que, el contexto social lo componen las personas y sus acciones, relaciones e interacciones generalmente subjetivas, es decir, que no atienden a patrón alguno.

El método elegido para realizar la indagación o estudio del que venimos hablando, va a ser el **estudio de caso único**, pues nos vamos a centrar en tres aulas de infantil de un centro determinado. Por ello, lo de caso único. Como bien dice Albert Gómez (2007): *“un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad”*.



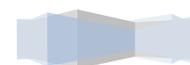
El límite físico o social van a ser las tres aulas de infantil donde voy a desarrollar las técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos, definidas por una organización determinada y característica que proporcionará parte de la identidad, requerida y mencionada en la cita anterior.

Pretendo conocer lo que en esas diferentes aulas de infantil, de un centro específico, sucede. Para analizar y llegar a la comprensión de la vida y acontecimientos que allí subyacen. *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1999).

Considero apropiada esta metodología, para llevar a cabo mi investigación cualitativa, pues como la mayoría de autores coinciden: el estudio de casos conlleva a una indagación profunda que se ve atravesada por rasgos idiosincrásicos que se reflejan en los estudios o exámenes de forma detallada. Estos estudios son sistemáticos, en profundidad y se dirigen a analizar el caso u objeto de interés (Goetz y LeCompte, 1988; Pérez Serrano, 1994; Rodríguez Gómez, 1996; Stake, 1999; Soriano, 2000; Taylor y Bogdan, 2000; Villasante, Montañes y Martí, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2003; Albert Gómez, 2007).

Mi propósito es conocer como conciben los docentes las emociones y los afectos, de qué modo esto intercede en su forma de planificar la enseñanza en el aula y cómo afecta esto a los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan cotidianamente. El transcurso de estos procesos educativos va a ser la principal fuente de información de donde vamos a recabar los datos de la investigación.

En cuanto a **los instrumentos de recogida de información** cabe justificar que los elegidos para este estudio son la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos, pues los considero herramienta clave, para recabar multitud de información que posteriormente se convertirá en datos. Los considero utensilios que comportan la idoneidad requerida para indagar y conocer la



realidad de las aulas de infantil, en cuanto, al tratamiento de las emociones y su importancia en la práctica diaria.

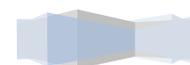
- **Observación participante.**

Creo conveniente utilizar la observación como técnica de recogida de datos. Pues a la hora de analizar la práctica diaria de un aula de educación infantil considero indispensable la observación para poder describir de primera mano lo que allí, en ese contexto concreto, está sucediendo. Este instrumento trata de llevarse a cabo mediante la inserción profunda en la vida de ese contexto que pretendemos investigar, en mi caso: varias aulas de educación infantil. Pretendo llegar conocer lo que en esas aulas sucede y la observación participante es uno de los instrumentos investigativos en los que me voy a apoyar.

Como bien dice Albert Gómez (2007) la observación participante es:

“Una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes. No se trata de una mera contemplación como podría pensarse, implica adentrarse en profundidad en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente, y estar pendiente de los detalles, situaciones y eventos, así como de sus interacciones”. Las interacciones entre sujetos que se dan en el contexto que pretendemos conocer: el aula.

Es imprescindible ser consciente de la necesidad de una inmersión en la vida y la cultura de ese contexto sobre el que queremos indagar pero a la misma vez hay que tener en cuenta una cierta lejanía o distancia para realizar una observación objetiva en la medida de lo posible. El investigador debe describirnos lo que allí sucede pero con la habilidad de que la persona que se encuentre fuera del aula pueda entenderlo. Por ello, debe diferenciar bien entre su postura de observador y por otro lado la de participante (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1992; Cohen y Manion, 2002; Bisquerra, 2004; Flick, 2004). En palabras de Tójar Hurtado (2005) el investigador ha de ser *“capaz de comprender el programa desde el punto de vista interno mientras lo describe para los que están fuera de él”*.



Se pretende que la situación a estudiar sea lo más natural posible, interfiriendo en su dinámica sin ánimo de alterarla sino de contribuir al desempeño de funciones o intereses del aula (en mi caso) encontrando así el rol necesario para no alterar de forma brusca lo que allí naturalmente sucede.

A través del trato directo con el entorno que pretendemos conocer y con las personas que forman parte de él obtendremos los datos de la observación. La subcultura que en ese contexto concreto emerge es la que pretendemos conocer, en este caso, como se tratan las **emociones y los afectos** en las aulas de infantil: como el profesor entiende estos aspectos, qué consideración contempla para el trato de los afectos y las emociones en la práctica diaria, como interfieren estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y conocer el clima que se genera en el aula.

Según Goetz y Le Compte (1988) el observador debe pasar *“todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vivir del mismo modo que ellos. Tomar parte de su existencia cotidiana y reflejar sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos”*.

El **diario de notas** constituye una herramienta fundamental para llevar a cabo la observación participante pues nos ayuda a entender desde una perspectiva personal los hechos o situaciones que se dan en el aula. Es un elemento que nos ayuda a organizar y comprender las percepciones que yo como observadora recibo de esa realidad concreta, el aula. En el diario del investigador se registran los acontecimientos que surgen en el aula: actitudes, comentarios, análisis que consideremos necesarios y relevantes para la indagación de dicho contexto (Sandín, 2003; Fick, 2004; Tójar Hurtado, 2005).

- **Entrevista en profundidad.**

La entrevista en profundidad es de tipo semi-estructurado, debido a su carácter abierto y flexible. La definición de este concepto según Ruiz Olabuénaga (2003) es *“una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en*

diagnósticos o tratamiento sociales". La entrevista en profundidad concierne la necesidad de comunicarnos para comprendernos, esta técnica nos permite obtener datos en el mismo código que los propios individuos utilizan para relacionarse: *"Es una forma para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos"* (Albert Gómez, 2007: 242).

La entrevista consta de respuestas y preguntas entre dos o más personas. La dirige el entrevistador y también la registra al mismo tiempo que ésta se da, normalmente, en una grabadora. La finalidad que debe llevar el entrevistador en mente es la de crear un ambiente de confianza para que el entrevistado se sienta a gusto y favorezca a la producción de una conversación continua y con cierto hilo argumental, éste se encarga de extraer temas de relevancia para la investigación y el entrevistado explica todos sus pensamiento y sentimientos acerca del tema expuesto (Perez Serrano, 1994; Sandín, 2003; Fick, 2004; Santos, 2008).

Se trata de conseguir respuestas articuladas donde se narren sucesos, episodios, relaciones, explicaciones... donde las respuesta de sí o no, no tengan cabida en la conversación a no ser que vayan proseguidas de una aclaración (Stake, 1999).

Uno de los aspectos que el entrevistador debe tener en cuenta a la hora de realizar la entrevista, es lugar o contexto donde llevarla cabo, haciendo especial atención a las interrupciones que puedan surgir. Pues debemos escoger un sitio tranquilo y sosegado donde tanto el entrevistador como el entrevistado se sientan cómodos. Esto ayudará a profundizar en el punto de vista de nuestro informante que es el que pretendemos conocer de modo profundo. *"El investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en el que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo"* (Ruiz Olabuénaga, 2003: 166).

La entrevista en profundidad puede ser un gran complemento de la observación participante, de modo que puede fomentar y potenciar la recogida de datos para el estudio o investigación que pretendamos realizar, pues en la entrevista podemos tratar aspectos que escapan de la observación para llegar a comprender mucho mejor



la perspectiva del informante. *“La entrevista es de especial importancia cuando se está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y los significados que las personas construyen”* (Albert Gómez, 2007: 245).

La observación y la entrevista en profundidad huyen de todo control que desconcrete la situación o limite la espontaneidad de las respuestas. El fenómeno concreto, con todos sus condicionamientos particulares, con su peculiaridad circunscrita a la situación específica y no generalizable, es el objeto nuclear de estudio (Ruiz Olabuénaga, 2003: 73).

Como mencionaba anteriormente la situación a estudiar debe conocerse de la forma más natural posible, dejando que la espontaneidad de la situación y su peculiaridad se den naturalmente en el contexto investigativo. Esa naturalidad es la que pretendemos conocer.

Mi propósito es llevar a cabo esta investigación en aulas de infantil del segundo ciclo: en aulas de tres, cuatro y cinco años. Las aulas corresponderán al mismo centro educativo, como he mencionada anteriormente en el método. **Los informantes** de esta investigación van a ser tanto los niños como el profesor del aula. Ambos van a dar información de cómo actúan, que sienten, cuál es su perspectiva con respecto a aula... pero concretando en un ámbito de estudio me voy a centrar en los objetivos expuestos con anterioridad.

Mi intención es indagar acerca del protagonismo que tienen las emociones y los afectos en la planificación de la enseñanza de varias aulas de infantil, conocer el pensamiento docente respecto a la importancia concedida a las emociones y a los afectos en la práctica diaria y analizar el papel que juegan las emociones en los aprendizajes de niños y niñas de la etapa de infantil.

Para ello necesito la colaboración de alumnos/as y maestros/as de las diferentes aulas de educación infantil que quiero conocer y comprender para analizar de qué modo y hasta qué punto interfieren las emociones y los afectos en el aprendizaje del alumnado de esta etapa y como la concepción docente sobre este aspecto interfiere en esta educación emocional que se comenta en el marco teórico de este pre-proyecto investigativo. Conocer de primera mano, mediante la observación y la utilización de la



entrevista a los diversos sujetos que componen la realidad de aula es una mis máximas a la hora de abordar dicha investigación. Tanto la observación como las entrevistas irán dirigidas a alumnas/os y a maestros/as de las aulas en las que decidamos proceder a recabar información para la formulación de datos congruentes con los que entender en gran medida lo que sucede en ese contexto concreto y con esas personas que componen la realidad de cada aula, cada una diferente a las demás.

- **Análisis de documentos.**

Para recabar datos relevantes que nos ayuden a comprender mejor nuestro objeto de estudio, utilizaremos el análisis de documentos como estrategia que nos permite indagar sobre los objetivos de la investigación de la que vengo hablando en este escrito. Teniendo en cuenta, en mi caso, las programaciones de aula de las diferentes clases de educación infantil donde pretendo desarrollar el estudio. Considero que pueden llegar a ser un buen material para recopilar información necesaria y útil.

También analizaré el Decreto de Infantil y algunas de las guías didácticas de las que se sirven los docentes para elaborar sus programaciones.

La recogida de información mediante el uso de documentos *“sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista”* (Stake, 1998) comentadas anteriormente. Esta técnica es tan válida como las otras dos para obtener información relevante, pues en las programaciones de aula se sustentan muchos datos significativos que no podemos recabar con otro tipo de instrumentos o técnicas y que pueden escapar de ojos u oídos del investigador.

En cuanto al **análisis de los datos** pretendo establecer el modo en que voy a trabajar con la información recabada mediante los instrumentos de recogida de información mencionados anteriormente. Las investigaciones cualitativas o naturalistas se caracterizan por el estudio flexible e incierto de determinadas situaciones o casos en desarrollo. Comportan un carácter circular o procesual, puesto que corresponden, como he dicho, a un proceso que está aconteciendo y es abierto. Por este motivo, *“no*

existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 1999).

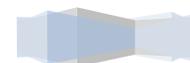
Según Pulido Moyano (2013): *“llamamos “análisis” a un conjunto de procedimientos sistemáticos que aplicamos sobre los datos para identificar relaciones y patrones entre ellos”*.

Para llevar a cabo el análisis de la información me voy a basar en el modelo que Santos (2008) expone en su libro, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986). El libro al que me refiero se titula: *“Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares”*.

En éste se exponen diferentes formas de abarcar el análisis de datos de una investigación cualitativa, pero el **análisis comprensivo**, que en el libro anterior se presenta, es el que comporta las características más acordes, a mi parecer, para llevar a cabo mi investigación y ahondar en el objeto de estudio.

Habiendo recogido todos los datos del campo de estudio: el aula de infantil, a través de entrevistas, análisis de documentos y observación, procederé a realizar el análisis de los datos recabados con dichos instrumentos. Aunque cabe destacar que ni la **recopilación** de datos ni el **análisis** de éstos están parcelados en espacio y tiempo, sino que pueden ser procesos simultáneos en algún momento del proceso de estudio. En palabras de Santos (2008): *“Durante la exploración se realiza también una tarea subrepticia y explícita de análisis y durante el proceso de análisis puede el evaluador volver al campo para explorar alguna faceta de la realidad que necesite de aclaración y profundización”*.

Cada investigador decide que es lo que va a realizar con la información recopilada, no existe un modo único con el cual proceder a la hora de analizar, pues como bien



expresa el autor citado anteriormente: *“cada evaluador irá perfilando su propio proceso de alambicado semántico”* (Santos, 2008).

Son tres los pasos que componen este proceso de análisis:

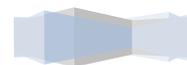
- En primer lugar se desarrollan las categorías de codificación, es decir, con toda la información recabada en el aula deberemos producir unas categorías que seleccionen la información bruta de la que disponemos.

“La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos que se han recogido en el periodo de exploración. Durante ese periodo han podido ir apareciendo categorías que cobrarán luego especial presencia en el desarrollo categorial” (pág. 130).

- En segundo lugar codificaremos los datos. Con la información recopilada con entrevistas, análisis de documentos y la observación, seleccionaré la información teniendo en cuenta las categorías producidas en el primer paso.

“La asignación de datos a las categorías encierra una vertiente interpretativa” (pág. 131) y puede variar según vaya aconteciendo el proceso de análisis, pues conforme analizamos se pueden ir redefiniendo categorías producidas en un primer momento.

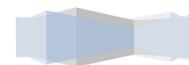
- Y como tercer y último paso separaremos los datos en función de las categorías de las que disponemos. Cabe destacar que si alguna información no se considera relevante para ninguna categoría no tenemos por qué meterla con calzador, pues esos casos negativos como los llama Santos (2008) son un buen manantial de información para comprender las realidades que pretendemos estudiar. *“Hay que estudiar los llamados casos negativos (aquellos que no casan con las categorías o proposiciones establecidas). La extraordinaria complejidad de la vida social hace que aparezcan estos casos. El evaluador no ha de entregarse al deseo de que todos los datos sean coincidentes. Los casos negativos son frecuentemente una fuente fructífera de comprensión”* (pág. 131). Para llevar a cabo esta tarea con éxito tendremos que tener en cuenta que la contextualización de los datos es fundamental, pues *“sin esa contextualización los datos se pierden en vacío de significado [...] Los hechos*



serían como palabras extraídas de su frase, podrían significar algo distinto a lo que semánticamente expresan en su contexto” (pág. 132).

Una vez habiendo terminado con estos tres pasos, pasaré a la relectura comprensiva de las categorías y teniendo en cuenta todo el proceso de elaboración de los datos plasmaré las conclusiones en un informe final.

Para aumentar el rigor de la investigación durante la redacción del informe utilizaré la triangulación, que es el *“proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno”* (Stake, 1999).

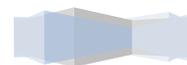


TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACION	AÑO 2014	AÑO 2015	AÑO 2016
PRIMER TRIMESTRE	Revisión de la literatura científica y aclaración de las posibles dudas del proyecto.	Durante este año llevaré a cabo el diseño metodológico. Comenzaré con la observación.	Seguiré recopilando información en aquellas áreas que considere más significativas en cuanto a los objetivos de la investigación.
SEGUNDO TRIMESTRE	Planificación exhaustiva de la investigación.	Recogida de datos: entrevistas, observación y análisis de documentos (Programaciones de aula, guías didácticas, etc.).	Análisis de todos los datos y triangulación de éstos.
TERCER TRIMESTRE	Primera toma de contacto con las aulas, profesores/as y alumnos que pretendemos investigar.	Análisis de información, categorización de la misma y elaboración de un pre-informe.	Elaboración del informe.



6. BIBLIOGRAFIA.

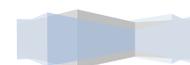
- Águila Soto, C. (2005). *Ocio, jóvenes y Postmodernidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la UAL.
- Albert Gómez M.J (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Aravaca.
- Arguís Rey, R. (Coord.) (2010). *Programa de "AULAS FELICES" Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Zaragoza: Difusión Libre.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Bautista Gómez, L. (2011). Instituto de inteligencia emocional INFOTEP. La inteligencia emocional en el trabajo. (Enlace web: <http://www.slideshare.net/lesmaba/la-inteligencia-emocional-y-suimportancia>. Consultada en fecha 04-06-2013).
- Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco García, N. (2013). Material del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Universidad de Almería.
- Blanco, V.; Núñez, A.; Saiz, C. (2009). *Desarrollo de la inteligencia emocional en educación infantil: análisis de una intervención. Primer congreso de inteligencia emocional. Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (Enlace web: <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1libroFernandezBerrocal2009Avances.pdf>. Consultada en fecha 20-04-2013).
- Burgos Solís, R. M. (2007). Percepción del clima escolar por alumnos de séptimos y octavos años básicos de escuelas municipales con alto índice de vulnerabilidad de la comuna de cerro Navia-Santiago-Chile. (Enlace web:



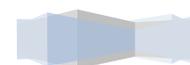
<http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar.shtml>.

Consultada en fecha: 15-05-2013).

- Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D.; Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. REIFOP, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha 23-05-2013).
- Carbelo, B. (2008). *El humor en la relación con el paciente: una guía para profesionales de la salud*. Barcelona: Elsevie.
- Cohen, Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Extremera, N.; Fernández Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Universidad de Málaga: *Revista de Educación*, n 332, 97-116. (Enlace web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>. Consultado en fecha 26-05-2013).
- Ferrándiz, C; Hernández, D; López Piña, J; Soto, G y Bermejo. (2009). *Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. Primer congreso de inteligencia emocional. Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. (Enlace web: <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1libro-Fernandez-Berrocal2009Avances.pdf>. Consultada en fecha 20-04-2013).
- Fick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez, D. Tendencias (2002). Clima emocional es el factor más decisivo en el rendimiento escolar. *Diario La Tercera*, 29 octubre, 18. (Enlace web: <http://www.monografias.com/trabajos48/clima-escolar/clima-escolar4.shtml>. Consultado en fecha 20-05-2013).
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal*. Barcelona: Anagrama.
- Mc Millan, J.; Schumacer, S. (2011). *La investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid. Dearson Educación.



- Olmedo, M. (2009). *Pautas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los primeros años de escolarización. Primer congreso de inteligencia emocional. Avances en el estudio de la inteligencia emocional.* (Enlace web: <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/1libro-Fernandez-Berrocal2009Avances.pdf>. Consultada en fecha 20-04-2013).
- Pérez Gómez, Á.; Barquín Ruíz, J.; Angulo Rasco, F. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, investigación y práctica.* Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La muralla.
- Pulido Moyano, R. (2013). Material del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa: Universidad de Almería.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Algibe.
- Romero Izarra, Gonzalo & Caballero González, Amparo (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. REIFOP, 11 (3), 29-36. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha 27-05-2013).
- Ruiz Olabuénga, I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw-Hill.
- Soriano, E. (2000). *Métodos de investigación en educación.* Almería: Servicio de Publicaciones de la UAL.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata. (2ª Edición).
- Taylor, S. I. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2005). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.
- Villasante, T.; Montañes, M; Martí, J. (2002). *La investigación social participativa.* España: El viejo topo.



- Walberg, H. J. (1982): *Improving Educational Standards and Productivity. The Research Basis for Policy*. Berkeley: McCutchan. Citado en Villa. A; Villar, L.M. (coordinadores) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.

