



Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN:
PENSAMIENTO PRÁCTICO EN MAESTROS.**

AUTOR/A: ANA TEJEDOR GIL

DIRECTOR/A: RAQUEL PALOMERA MARTÍN

FECHA: 30 DE NOVIEMBRE DE 2012

AGRADECIMIENTOS Y DEDICACIÓN

A los participantes, por su colaboración en este trabajo.

A mi directora, Raquel Palomera por su labor de dirección.

A Sandra y a Nicolás porque tenía ganas de dedicaros algo.

A ti, Toño, por darme tu apoyo y ánimo cuando éste flaqueaba y por estar siempre ahí, cerca.

Gracias

A mi madre, por el tiempo y atención que seguro le ha robado, le dedico este trabajo.

Índice

1	RESUMEN Y ABSTRACT	4
2	INTRODUCCIÓN	6
3	JUSTIFICACIÓN	9
4	ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
4.1	¿Qué es la inteligencia emocional?	14
4.1.1	Evolución del concepto	15
4.1.2	Modelos de I.E.	17
4.2	Importancia de la I.E. en la educación	22
4.2.1	Sobre el alumno	24
4.2.2	Sobre el docente	29
4.3	Conocimiento docente sobre I.E.	33
4.3.1	Pensamiento práctico docente: ¿qué saben y hacen los docentes?	33
4.3.2	Formación docente	38
5	OBJETIVOS	42
6	METODOLOGÍA	44
6.1	Consideraciones metodológicas y técnica de recogida de la información	44
6.2	Contexto de investigación	45
6.3	Muestra	46
6.4	Procedimiento	50
6.5	Categorías de análisis de la información	52
7	RESULTADOS	54
8	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	73
8.1	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	79
8.2	CONCLUSIONES	80
9	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
10	ÍNDICE DE GRÁFICOS	93
11	ANEXOS	94
11.1	ANEXO 1: Tabla de análisis cuantitativo sobre categorías/subcategorías	95
11.2	ANEXO 2: Modelo de entrevista	97

1 RESUMEN Y ABSTRACT

Resumen

El trabajo que se presenta recoge e ilustra un proceso de investigación realizado en el contexto de un centro educativo de infantil y primaria situado en una localidad de la comunidad autónoma de Cantabria. Desde un diseño de carácter cualitativo, a través de entrevistas y utilizando la voz y el propio discurso de los implicados, debutan como protagonistas cinco de los maestros que componen el claustro del centro. Con este estudio se pretende sacar a la luz los pilares y fundamentos del pensamiento docente de los maestros protagonistas acerca de la inteligencia emocional (IE) y la relación y coherencia de éste con las prácticas educativas que ellos mismos desarrollan en su contexto profesional. Nos interesa saber cuáles son sus creencias sobre el tema, qué fundamentos sustentan éstas, con qué dudas y certezas conviven, qué prejuicios ponen en marcha, qué prácticas desarrollan en el aula y en el centro, qué recursos utilizan, etc. Además, pretende servir, también, como motor e incentivo de futuras prácticas y proyectos de mejora a desarrollar en el centro, que tengan como contenido la educación de la IE en y desde la práctica docente y la investigación en la acción.

Palabras clave: Inteligencia emocional, pensamiento docente, práctica educativa.

Abstract

This project reflects and illustrates a process of research conducted in the context of a nursery and primary school located in a town of the autonomous community of Cantabria. From the point of view of a qualitative design, through interviews and by using their voices and their discourses, five teachers belonging to the body of the school take part as main characters. This research aims to uncover the pillars and foundations of the teaching thought about emotional intelligence (EI) and the coherence and relationship of it with the educational practices that they develop in their professional context. We are interested in their beliefs on the subject, the foundations that hold them up, the doubts and certainties they live with, the prejudices they take into account, the trainings developed, the resources used in the

classroom and in the centre, etc. In addition, the project tries to be worth as future engine and incentive for future practices and improvement projects to be developed in the centre, which should have as content the education of the EI in and from teaching practice and “research in the action”.

Keywords: Emotional intelligence, teaching though, educational practice.

2 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha aparecido un nuevo campo de estudio, el de la IE, que se ha mostrado relevante por las consecuencias que tiene para la vida de las personas, en general, y para el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus protagonistas, docentes y alumnos, en particular.

Conocemos además, la importancia del pensamiento docente, su influencia sobre la práctica educativa y la necesidad de sacarlo a la luz para posibilitar un ejercicio docente y un hecho educativo, reflexivo, coherente, informado y en continua revisión.

Aunando, ambos aspectos nos planteamos esta investigación para conocer y comprender el pensamiento práctico docente (PPD) de algunos maestros acerca de la IE.

Este trabajo pretende ser el “cuaderno de bitácora” de una investigación realizada en un centro educativo de infantil y primaria, situado en una localidad de la comunidad autónoma de Cantabria, en la que debutan como protagonistas cinco de los maestros que componen el claustro.

La investigación se pensó como un diálogo con los participantes, a través de la técnica de la entrevista, para hacer aflorar y, así, poder conocer el pensamiento docente que, acerca del constructo de IE, tienen estos maestros: qué conocimientos, qué creencias, prejuicios, expectativas, actitudes, etc., ponen en marcha cuando piensan y se les pregunta acerca de la IE.

En estas páginas se recoge la información generada en dicha investigación, se explicita la motivación de su puesta en marcha, ¿Por qué?, se explican las metas perseguidas, ¿Para qué?, se recorre el procedimiento seguido ¿Cómo?, se presentan los participantes elegidos, ¿Con quién?, se muestran las técnicas utilizadas, ¿Con qué?, se exponen los resultados obtenidos, ¿Qué piensan los docentes sobre la IE?, y se argumentan las interpretaciones construidas.

Se pretende sacar a la luz, a través del propio discurso de los protagonistas, los pilares y fundamentos de su pensamiento acerca de la IE y la relación y coherencia de éste con las prácticas docentes que ellos mismos desarrollan en su contexto profesional. Se trata, por tanto, de dotar de sentido al pensamiento de los protagonistas, cuando lo situamos en un escenario concreto, su centro, para comprender, sus ideas, sus modos de hacer, sus inquietudes, sus inhibiciones sus proyectos respecto a la IE como

profesionales de la educación. Al tiempo, el propio ejercicio de metaconocimiento propuesto consideramos que es un proceso positivo para la tarea docente y su mejora.

Por ello, en nuestro trabajo se esconde un interés de mejora de aquello que queremos estudiar, también desvelar que este interés por indagar en el conocimiento y la comprensión del pensamiento docente de algunos maestros de un centro concreto, reside en la intención de despertar o reavivar el interés sobre la IE en ese centro, de sondear la motivación que sobre la IE tienen los implicados, de esparcir gérmenes de posibles experiencias de mejora, con la ilusión de que todo ello actúe como motor de futuras prácticas y proyectos a desarrollar en el centro que tengan como contenido el desarrollo de la IE en y desde la práctica docente.

Retomando el símil del “cuaderno de bitácora”, el registro que aquí se inicia sobre “nuestro viaje” y la contextualización de esta pequeña aventura, comienza exponiendo y haciendo explícitos los motivos que nos animan y que apoyan la relevancia, el interés y la pertinencia de abordar el tema objeto de la investigación.

A continuación, fundamentamos esa justificación a partir del marco teórico que delimita y recoge el conocimiento generado y relevante, rescatado durante el proceso de documentación de las publicaciones e investigaciones que se reconocen en el ámbito académico, y que nos aporta los conocimientos necesarios para abordar el tema de forma consistente y contrastada.

Luego y una vez, manifestados los objetivos perseguidos, aterrizamos en la investigación con el diseño metodológico a través del que presentamos a los protagonistas, enseñamos los procedimientos seguidos y la técnica utilizada.

Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos organizando la información generada en las entrevistas en categorías relevantes y haciendo un análisis cualitativo del contenido informado por cada participante, pero también se aporta un registro cuantitativo de la frecuencia de aparición de dichas categorías en los discursos generados por ellos.

Los datos obtenidos son la base de la posterior discusión de resultados, que pretende dar luz a esos datos a través del ejercicio de la interpretación, cerrar el trabajo con unas conclusiones que den coherencia y respondan a los objetivos perseguidos y por último hacer un ejercicio de reflexión a partir de las limitaciones que se nos han planteado en la propia investigación y, también, de las posibles y futuras líneas y experiencias de investigación que nos ha suscitado la realización de este trabajo.

Finalmente, se recogen las referencias bibliográficas que han constituido el marco teórico de referencia de esta investigación y los anexos que añaden y muestran los instrumentos concretos utilizados.

3 JUSTIFICACIÓN

Queremos, aquí, explicitar los motivos que nos han animado a realizar este trabajo y que apoyan la relevancia, el interés y la pertinencia de abordar el tema objeto de la investigación.

Lo planteamos a partir de dos perspectivas: en primer lugar, una justificación a nivel “macro”, que nos presenta la relevancia del tratamiento de este tema desde un interés general apoyado por las evidencias científicas y teóricas que hasta ahora existen acerca de la IE. En segundo lugar, una justificación a nivel “micro”, que nos sitúa en la realidad concreta de nuestro contexto de investigación a través de la relevancia que para los docentes participantes en la investigación y para su centro tiene la IE.

Las publicaciones acerca de la IE han aumentado exponencialmente en las últimas décadas...

El interés suscitado en los últimos años, tanto en el ámbito científico, como fuera de él, por el estudio del campo de las emociones ha ido en una progresión creciente. Este crecimiento exponencial de la investigación sobre IE en nuestras universidades se ha debido también a la pronta aparición de instrumentos fiables y válidos para su medición. Aunque en nuestro trabajo nos enfoquemos en el campo de la educación, se recogen evidencias de que promocionar competencias emocionales tiene beneficios, también, en otros ámbitos como el de la salud, el de las organizaciones y los colectivos de profesionales, etc. Trabajos de los que son ejemplo los siguientes, lo corroboran: Relación entre TMMS y MSCEIT, estilos de respuesta rumiativos y niveles de depresión (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda y Cabello, 2006); Relación entre el TMMS y diferentes indicadores de emocionalidad negativa: ansiedad, ira, tristeza/depresión (Salguero y Iruarrizaga, 2006); Relación entre la IEP y el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes (Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006); Validez incremental de la IEP (TMMS) en la predicción de la satisfacción vital (Palomera y Brackett, 2006); Posibles vínculos entre la IEP y la ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios (Limonero, Sábato y Fernández-Castro, 2006); Relaciones entre la práctica de actividad física, la IEP y los estilos de respuestas a los síntomas depresivos (Queirós, Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Se considera que ya el éxito personal no depende únicamente de lo cognitivo, de nuestro CI....

Tradicionalmente, el éxito de una persona estaba relacionado fundamentalmente con su cociente intelectual. Sin embargo, en la actualidad esta idea está siendo sustituida por la comprobación de que solamente menos de un 20% de nuestro éxito es responsabilidad del C.I. (Romero, 2008). Autores como McClelland, Gardner y Goleman mantienen que son otras las competencias que configuran ese 80% y que ponen en juego las personas con un rendimiento superior.

McClelland (1973), asegura que las calificaciones escolares, los conocimientos académicos y el cociente intelectual no predicen el buen desempeño profesional. Gardner, conocido por su teoría de las Inteligencias múltiples, colabora con su obra *“Frames of mind”* a restar el dominio que desde la II guerra mundial había tenido la teoría del CI. Goleman destaca la relevancia de la IE por encima de la del CI para alcanzar el éxito tanto profesional como personal; En su obra demuestra cómo las competencias emocionales de un líder tienen un enorme impacto sobre la efectividad y los resultados de una organización (Romero, 2008).

Son varios autores los que adjetivan el término inteligencia, restando todos ellos primacía al concepto único de CI, desde que Thorndike acuñó el concepto de Inteligencia Social, el de inteligencias múltiples (Gardner, 1993), inteligencia exitosa (Stenberg, 1997) hasta ver nacer el concepto de IE (Mayer y Salovey, 1997).

Comienza a configurarse la idea de que el ámbito de la “competencia emocional” es relevante para la educación de un ciudadano competente que resuelva su vida exitosamente por encima incluso del ámbito de la competencia intelectual...

La faceta emocional es inherente al ser humano y nuestras emociones nos exponen al riesgo de perder el control....

Desde el conocimiento de que la mente no es sólo cognitiva ni sólo emocional, sino que es ambas cosas a la vez y mucho más, la neurobiología ha tratado de explicarnos cómo nuestro cerebro procesa y elabora la información emocional. LeDoux da a conocer en su trabajo *“El cerebro emocional”* en 1996, como nuestro cerebro pone en marcha otro circuito diferente al habitual (estímulos→tálamo→neo córtex→sistema límbico→vías eferentes) y “evita” ante determinados estímulos el neo córtex permitiendo a la amígdala recoger la información que nos envían los sentidos y emitir una respuesta antes casi de que ni seamos conscientes de ella. Es el llamado secuestro

emocional. Esta información pone en evidencia el gran poder de las emociones, pudiendo incluso, actuar desbordando nuestra razón.

Las emociones afectan a nuestro pensamiento y a los procesos de interacción con los otros...

Diversos estudios han dado a conocer cómo la emoción afecta tanto a los contenidos del pensamiento, como a los mismos procesos implicados en éste (En Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008; Bless, 2000) y en las interacciones sociales (En Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008; Lupton, 1998). Las emociones negativas, como la ansiedad, interfieren en nuestra capacidad cognitiva para el procesamiento de la información, mientras que las positivas, aumentan nuestra capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001).

Las competencias emocionales se hacen imprescindibles en la profesión docente, para el profesorado...

La capacidad de identificar, comprender y regular las emociones, tanto positivas como negativas, se hace imprescindible en la profesión docente para poder generar y utilizar las emociones a nuestro favor (En Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008). Las emociones y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). La docencia es considerada una de las profesiones más estresantes, porque implica un trabajo diario basado en las interacciones sociales en las que el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no sólo sus propias emociones sino también las de estudiantes, padres, compañeros, etc. (Brotheridge y Grandey, 2002). Un docente emocionalmente habilidoso es más probable que muestre empatía, que establezca una comunicación más positiva y saludable con sus alumnos y que genere un entorno de aprendizaje más abierto y efectivo donde aquellos se sientan valorados y seguros para desarrollar un mayor aprendizaje y bienestar (Palomera, Ruíz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010).

Las competencias emocionales se hacen imprescindibles en la profesión docente, para el alumnado...

Numerosas investigaciones dan muestras de evidencias acerca de la influencia de la IE en el funcionamiento personal, social y escolar del alumnado, pues cada vez son más las que sugieren que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales durante la etapa escolar determinará el bienestar físico y psico-social de los jóvenes

(Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010). Se constata a partir de múltiples publicaciones que la falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes en cuatro áreas fundamentales (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004b), (Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010), (Fernández-Berrocal, y Ruiz-Aranda, 2008): bienestar y ajuste psicológico del alumnado, cantidad y calidad en las relaciones interpersonales, rendimiento académico y conductas disruptivas y consumo de conductas adictivas.

A modo de gran angular, hemos intentado enfocar el extenso mundo del panorama científico y de la investigación y hemos rescatado numerosas razones que justifican y/o apoyan el interés y la relevancia de investigar acerca del tema que nos ocupa. Si acotamos el panorama a estudiar y focalizamos nuestra mirada en el contexto concreto de nuestro centro objeto de estudio, también encontramos razones que apoyan la relevancia de abordar el tema de la IE y de aprovechar la oportunidad que este trabajo nos brinda para ello, las exponemos a continuación:

En la historia de este centro se recogen muestras de experiencias de trabajo acerca del tema de la IE...

Se ha abordado en momentos anteriores de forma sistemática e integrada en la dinámica del centro y, aunque actualmente, se ha perdido la funcionalidad y la eficacia que aporta la sistematicidad en el trabajo cuando algo está programado y generalizado en todo el centro, se mantiene el interés y la inquietud por abordar este tema como parte del trabajo y de la identidad del centro.

Se evidencia interés por el abordaje del tema...

Todos los participantes en la investigación manifiestan su interés por la IE, a nivel individual. Desde el centro como colectivo, en la entrevista inicial con la jefatura de estudios, se recoge la constatación de que es un tema que ha ido perdiendo fuerza como seña de identidad del centro y la necesidad de incentivar a través de la formación y el trabajo sistemático de nuevo el abordaje del mismo para el proyecto educativo del centro.

Se recoge en la documentación de centro...

Concretamente en la Memoria del curso 2010/2011 se explicita el interés del profesorado de la etapa de educación infantil por adquirir formación acerca del tema de la IE y la propuesta de mejora de organizar algún espacio de formación al respecto para el próximo curso.

De las actas que recogen las coordinaciones de los ciclos, jefatura de estudios nos informa de la existencia de apuntes que recogen el interés por refrescar y renovar con la búsqueda y el uso de materiales nuevos el trabajo que todavía algún docente realiza sobre IE.

En el curso 2011/2012 se pretende poner en marcha la formación en el centro, pero por cuestiones laborales relacionadas con la jefatura de estudios este tema queda paralizado y es en el curso 2012/2013 cuando se retoma de nuevo: actualmente, octubre del 2012, están diseñando y concretando el formato de la formación en IE en el centro.

Como se puede entrever de la trastienda de los párrafos anteriores, este apartado nos aporta el convencimiento de abordar un tema de relevancia teórica, de actualidad en el campo de la investigación, de interés en el mundo real y en el campo de la divulgación del conocimiento, y de abordarlo en un momento de oportunidad y significatividad para los protagonistas del contexto al que nos acercamos a investigar. Por ello, ha generado un universo de interrogantes y expectativas y también de ilusiones y motivación, sobre el que esperamos ir dando respuestas y, seguramente abriendo nuevas preguntas, a lo largo de las páginas de este trabajo.

4 ESTADO DE LA CUESTIÓN

“...sé que surgió en Estados Unidos, en una universidad, que debió de ser algún estudio de algún grupo o algo, y que hace referencia al control de las emociones, la importancia que tienen las emociones en la vida de las personas, ¿no?”. (3HP1E, L44-46)

4.1 ¿Qué es la inteligencia emocional?

La tradición filosófica occidental ha mantenido, en la mayor parte de las ocasiones, que los procesos emocionales entorpecen, turban e irracionalizan los procesos de la mente y de la razón. Descartes como representante del racionalismo hablaba de un nuevo ámbito de lo real la subjetividad individual autoconsciente, pero defendía la existencia independiente de la mente y el cuerpo. Para criticar esta idea el neurocientífico Antonio Damasio en 1994 escribe “El error de Descartes” en el que expone como las emociones y los sentimientos no sólo tienen un papel relevante en la racionalidad humana, sino que pueden hacer que un individuo sea incapaz de generar las emociones necesarias para tomar decisiones de forma efectiva.

Pero será Spinoza quién se adentre en el estudio del mundo de las pasiones y las emociones construyendo una compleja estructura (como hiciera doscientos siglos antes Euclídes con la matemática en su obra “Elementos”) que explica como funcionan, como están jerarquizadas y cuál es la lógica interna que las gobierna, en su obra Ética. En el conocido libro “En busca de Spinoza”, (Damasio, 2005) el autor retoma la cuestión que investigara Spinoza, con el subtítulo “Neurobiología de la emoción y los sentimientos” (Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica 2005).

Recogemos, en palabras del autor, la importancia de la educación de las emociones: “El objetivo de una buena educación es organizar las emociones de tal modo que podamos cultivar las mejores emociones y eliminar las peores, es decir, se trata de potenciar las emociones positivas en detrimento de las negativas hasta neutralizarlas, ya que como seres humanos tenemos ambos tipos.” (Damasio, 2005).

Esta idea contemporánea, que ya preocupó y ocupó a Spinoza y a otros pensadores, de que las emociones transmiten información acerca de las relaciones, sugiere que las emociones y la inteligencia pueden actuar de forma conjunta. La IE se refiere, en parte, a una habilidad para reconocer los significados de los patrones

emocionales y para razonar y resolver problemas en función de éstos (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2009).

Desde finales del siglo pasado, el concepto de IE ha recibido una considerable atención tanto desde el punto de vista científico, como desde el ámbito más divulgativo, pero como señalan Mayer y Salovey (2007) con cada nueva discusión del concepto parece considerarse una definición diferente o se realiza una nueva reivindicación de su importancia.

Es por ello, que comenzaremos este apartado aclarando cuestiones conceptuales acerca del término IE desde dos perspectivas, por un lado, contemplando un breve seguimiento de la evolución que se ha producido en la forma de entender dicho concepto y, por otro, desde el posicionamiento en los diferentes modelos que contemplan su abordaje e investigación.

4.1.1 Evolución del concepto

Nos vamos a acercar al concepto desde la reseña de los antecedentes y precedentes del término IE: señalar que ya algunos teóricos clásicos como Binet y Simon, (1908) consideraban dos tipos de inteligencia la *ideativa*, teoría clásica psicometricista, y la *instintiva*, operaba con sentimientos, se manifestaba a través de las emociones, pero no se vinculaba con los procesos cognitivos básicos. Después, Thorndike acuñó el concepto de Inteligencia Social, en su definición se aprecia la implicación de cierta capacidad cognitiva, de habilidad mental y de habilidad social (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

Luego, la supremacía de la corriente conductista supuso la ignorancia de los procesos no directamente observables, entre ellos las emociones. En los años ochenta bajo el paradigma del procesamiento de la información se estudian los procesos cognitivos pero desprovistos de otros procesos básicos como las emociones. En la epistemología genética, algún seguidor de Piaget señaló la necesidad de establecer cómo las emociones pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia. Hay que esperar a los noventa para ver nacer conceptos como el de inteligencias múltiples (Gagner, 1993), inteligencia exitosa (Stenberg, 1996) o inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1990; 1997).

Respecto al uso del término IE, la primera referencia aparece en un trabajo de Barbara Leuner en 1966 aunque sin especificar bien a qué se refiere, más adelante lo

encontramos en una disertación de Wayne Leon Payne en 1986 haciendo notar la ignorancia total del papel de la emoción en la sociedad occidental y, por tanto, la necesidad de desarrollar una estructura teórica a cerca de ello. También Stanley Greenspan en 1989 y, posteriormente en 1997, se interesó por la relación entre inteligencia y emoción, relacionado con el estudio del autismo.

Es en 1990, cuando Mayer y Salovey presentan formalmente definido el concepto con la publicación de dos artículos y el término IE es introducido en la literatura científica. En el primer artículo se define la IE como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno”. En el segundo artículo se recoge una demostración empírica de cómo la IE podría ser evaluada como una habilidad mental. Pero, tal y como señalan Mestre, Comunian y Comunian, (2007), los inicios de concepto de 1990 a 1995 pasaron inadvertidos. Durante estos primeros años las pocas publicaciones estaban escritas fundamentalmente por Mayer. Es a partir de mediada la década de los noventa cuando según una revisión de artículos (*peer review*), los datos indican un claro aumento del interés por la IE.

Siguiendo a estos tres autores mencionados, podemos entender como la popularidad internacional del concepto atribuida a Daniel Goleman, supuso el despegue de la IE, pero al mismo tiempo provocó cierta confusión en la conceptualización del término (uso del mismo término para hacer referencia a diferentes constructos) y una serie de ventajas e inconvenientes.

Más tarde, en 1997, estos autores presentaron una nueva reformulación del concepto, respecto al presentado en 1990, recogido en el conocido modelo de las cuatro ramas, sobre el que ahondaremos en el apartado siguiente. Esta nueva reconstrucción del concepto se centra en el campo de las habilidades cognitivas pretendiendo evitar así, la diversificación del concepto y la visión de éste como la solución y garantía total para el éxito en la vida. Idea ésta extendida a raíz de la publicación en 1995 del best seller de Daniel Goleman “*Inteligencia Emocional: qué puede importar más que la inteligencia*”. Si bien es cierto que esta obra dio a conocer fuera de las fronteras del mundo científico el concepto de IE, lo popularizó enormemente y se hizo eco en los medios de comunicación del mundo, también lo tergiversó en cierta medida y diversificó el concepto hacia el campo de los rasgos de personalidad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Por último, entre los años 2001 a 2005 se produce la consolidación del constructo con la publicación de nuevos manuales que van aportando claridad al concepto de IE, con la aparición de un instrumento de medida de referencia, el MSCEIT y con la aparición de varios trabajos de validez predictiva y aplicada en los ámbitos de trabajo, salud y educación. En el campo del trabajo las investigaciones se han ido desmarcando más de los modelos mixtos y centrándose en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, señalando que habilidades cognitivas implícitas en la IE parecen estar prediciendo cierta varianza sobre criterios propios del trabajo (satisfacción o rendimiento laboral). En el ámbito de la salud la mayoría de las investigaciones tienen como objetivo la promoción de la salud: cómo los padres responden a los estados emocionales de sus hijos, programas para apoyar el desarrollo emocional de los hijos, búsqueda de los niveles adecuados de expresión de las emociones, resiliencia e IE, etc.

En el ámbito de la educación han cobrado gran auge en los últimos años reconociendo la importancia del desarrollo de la IE y de su aplicación en programas educativos. Parece que, desde 1990, el término ha superado el acoso mediático manteniéndose como un interesante objeto de investigación, al abrigo de las recientes modas pasajeras. (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

4.1.2 Modelos de I.E.

4.1.2.1 Modelos mixtos

Ante la polémica de mezclar la inteligencia con otras cualidades o rasgos no intelectuales pertenecientes, más bien, a áreas de la personalidad, pero considerados en algún momento, por el propio Weschler como posibles factores de inteligencia general, y a pesar, de que posteriormente él mismo aclaró la idea: predican un comportamiento inteligente, pero no forman parte de la inteligencia, la inteligencia es una habilidad mental. Sin embargo, algunos investigadores han creado en el ámbito de la IE los modelos mixtos: rasgos de la personalidad combinados con las habilidades de la IE (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2009)

La categorización más admitida en IE distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) La distinción entre modelos está basada en si un modelo teórico mezcla o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad.

El modelo mixto es una visión muy amplia que entiende la IE como un compendio de rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee 2000; Goleman, 1995 en Fernandez-Berrocal y Extremera, 2005).

En esta categorización se encuentra el modelo de Daniel Goleman (1995) que incluía determinadas cualidades de la personalidad claramente ajenas al ámbito de las inteligencias. El autor considera 5 áreas, a su vez subdivididas en varios atributos específicos, que son las siguientes: el conocimiento de las propias emociones, el manejo de las emociones, la motivación propia, el reconocimiento de las emociones en los demás y el control de las relaciones. "Existe una palabra antigua para referirse al conjunto de habilidades representadas por la inteligencia emocional: carácter" (Goleman, 1995).

Posteriormente, surgieron diversos modelos mixtos que utilizaban también el término IE: el modelo de Bar-On (1997) y el de Petrides y Furnham (2001, 2003). En el modelo de Bar-On (1997) la IE se definía como "un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad general del individuo para hacer frente a las demandas y a las presiones del entorno". Las áreas consideradas son: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, escalas de adaptabilidad, escalas de manejo del estrés y estado anímico general.

En el modelo de Petrides y Furnham (2001, 2003) se define como "constelación de disposiciones comportamentales y autopercepciones vinculadas a la emoción, evaluadas a través de medidas de autoinforme". Nombramos algunas de las áreas que se consideran en el modelo: adaptabilidad, asertividad, análisis emocional (propio y ajeno), expresión emocional, manejo de las emociones ajenas, impulsividad, amor propio, etc.

Los modelos mixtos han sido objeto de numerosas críticas en el campo de la psicología. En el 2008 en la *Annual Review of Psychology*, se concluye que el concepto de modelos mixtos era discutible (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Se alude, sobre todo, a que se encuentra desvinculado tanto de los conceptos de emoción como de inteligencia y a que su proyecto de medida resulta un fracaso. Sin olvidar, que Goleman escribe como periodista con fines divulgativos y no como científico (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2009)

4.1.2.2 Modelos de habilidad

“...reconocer no sólo en sí mismo las emociones si no también en otros niños, o del adulto, saber cuando está contento, cuando está triste, cuando está alegre...un niño que sea capaz de resolver conflictos, que aborde la solución de conflictos...”. (1MIM, L88-90)

Volviendo a la categorización antes admitida de modelos de IE, mixtos y de habilidad, vamos a centrarnos en los segundos, después de haber sobrevolado someramente los primeros.

El modelo de habilidad es una visión más restringida, si comparamos con el modelo mixto, defendida por autores como Salovey y Mayer que conciben la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio, lo recuerda a las definiciones clásicas de inteligencia, (Mayer y Salovey, 1997) La IE se considera una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que permite utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional. Es independiente de los rasgos estables de personalidad (al contrario que los modelos mixtos). Se considera un sistema inteligente y como tal debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente de la inteligencia verbal, por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

A continuación describiremos brevemente el modelo integrativo (existen también modelos específicos que analizan en profundidad un solo ámbito de la IE) conocido como Modelo de las Cuatro Ramas de la IE. Desde este modelo se entiende la IE como *“la habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual* (Mayer y Salovey, 1997).

Las cuatro ramas del modelo se exponen a continuación y se acompaña de un esquema que dibuja con claridad las diferentes áreas y subáreas que componen el modelo:



Gráfico 1: Representación del modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997)

Las ramas del modelo están configuradas desde los procesos psicológicos más básicos y, por tanto, que emergen más tempranamente en el desarrollo, hasta los más elevados. Además, cada una de las ramas del modelo integra las anteriores y exige su dominio y competencia: para poder llegar a una regulación reflexiva y consciente de las emociones antes deberemos comprender el repertorio de señales emocionales, antes atender a la priorización de nuestros procesos cognitivos y en primer lugar deberemos de ser capaces de identificar y reconocer nuestras emociones y las de los otros. Es por ello que este modelo recibe la etiqueta de integrativo.

La percepción emocional: habilidad para identificar y reconocer, tanto tus propios sentimientos, como los de los otros. Implica prestar atención y descodificar de forma precisa las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz, implica identificar los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que las emociones desencadenan y, también discriminar acertadamente la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

La asimilación o facilitación emocional: habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Ayuda a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, centrando nuestra atención en lo que es realmente importante. Esta habilidad se centra en cómo nuestro estado emocional afecta al sistema cognitivo y a la toma de decisiones.

La comprensión emocional: la habilidad para desentrañar el complejo repertorio de señales emocionales y categorizarlas. Implica una actividad anticipatoria de las futuras consecuencias y también, retrospectiva, causas generadoras del estado anímico.

La regulación emocional: capacidad para estar abierto a los sentimientos, reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información en función de su utilidad y regularlas conscientemente para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

“La IE es como la puerta que abre a lo cognitivo” (3HP1E, L101)

Este modelo de habilidad mental es predictivo de la estructura interna de la inteligencia y de las repercusiones sobre la vida de una persona (Férrandez-Berrocal y Extremera, 2005):

- Los problemas mentales llevan aparejados respuestas correctas e incorrectas.
- Las habilidades medidas están correlacionadas con otras medidas de habilidad emocional.
- El nivel absoluto de habilidad en la resolución de problemas emocionales aumenta con la edad hasta mediada la edad adulta
- Es más probable que las personas emocionalmente inteligentes, sean capaces de comunicar sentimientos y hablar de ellos, adopten menos actitudes defensivas, aborden las emociones con eficacia, hayan sido criados por padres emocionalmente sensibles, entre otras repercusiones.

En nuestro país, el modelo que más repercusión ha tenido en el contexto académico y universitario ha sido el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (Fernandez-Berrocal y Extremera, 2006). Es el modelo con mayor apoyo empírico, pero paradójicamente, el más desconocido en el campo educativo español (Fernandez-Berrocal y Extremera, 2005). En un artículo de Pena, M. y Repetto, E. (2008) en el que se analiza el estado de la investigación en España sobre IE en el ámbito educativo, se recoge que el 90% de los artículos publicados en el monográfico de *Ansiedad y estrés* (vol.18, suplement, 2006) se ajustan al modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997); del mismo modo 9 de los 10 capítulos del *Manual de Inteligencia Emocional* (Mestre y Fernandez-Berrocal, 2007) se fundamentan en los modelos de habilidad, quedando un único capítulo para la medida de la IE rasgo.

Según Lopes, Cote y Salovey (2006) posicionarse en un modelo de estudio de la IE de habilidad tiene dos ventajas, a saber: estimular investigaciones focalizadas en la comprensión de habilidades de procesamiento de la información y estrategias que subyacen en la IE y potenciar la evaluación de ésta a través de test de aptitudes mentales que superen las limitaciones que tienen las medidas de auto informe (habilidad auto percibida).

Nos posicionamos por ello, a la hora de definir la IE en el modelo de habilidad diseñado por Mayer y Salovey.

4.2 Importancia de la I.E. en la educación

“...es vivir con éxito... tener una vida personal satisfactoria y con éxito...” (2MIN, L101-102)

Se ha generado un debate en los diferentes países sobre las políticas educativas destinadas a ofrecer a los niños el desarrollo de sus habilidades de IE. Ni en nuestra escuela, ni en nuestra cultura han sido enseñadas de forma explícita, las habilidades sociales y emocionales necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual, ya que se ha priorizado sobre todo lo intelectual y lo académico arrinconando lo emocional al ámbito privado y personal responsabilidad de cada individuo.

Con este siglo han llegado nuevos aires que nos están haciendo tomar conciencia de que la educación de los aspectos sociales y emocionales deben ser considerados y atendidos por la escuela y la sociedad, además de por la familia. Organismos como las Naciones Unidas entienden que “la verdadera medida del progreso de una nación es la calidad con que atiende a sus niños: su salud y protección, su seguridad material su educación y socialización, y el modo en que se sienten queridos, valorados e integrados en las familias y sociedades en las que han nacido”.

En el informe Innocenti elaborado por Unicef (2007) sobre 21 países modernos en el que se evalúa la calidad de vida de los niños, se desprende que no siempre se da una asociación entre el bienestar de la infancia de un país y su PIB. La preocupación de algún país por los resultados obtenidos a llevado a la creación de una Secretaría de Estado que ha promovido un movimiento a nivel nacional "Social and Emotional

Aspects of Learning” (SEAL), inspirado en propuestas originarias de EE.UU. bajo el nombre de “Social y and emotional learning” (SEL).

Los principios de SEL pretenden aunar todos los programas que en la escuela trabajan para compensar factores de riesgo emocional y social desde el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales en los niños. Estos programas están basados en el concepto de IE de Mayer y Salovey (1997), aunque bajo este paraguas también encontramos programas que trabajan aspectos más desarrollados con la personalidad.

En España se ha generado un movimiento educativo acerca de la Educación Emocional, aunque no tan formalmente establecido como los nombrados anteriormente, que refleja la preocupación docente por abordar la inclusión de los aspectos emocionales y sociales en el currículo (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Existen ya datos empíricos que comienzan a constatar los beneficios que supone tener un nivel adecuado de IE. En el contexto escolar se han confirmado relaciones significativas entre IE y diferentes aspectos importantes para la vida de dentro y fuera del aula. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

En este apartado se pretende recoger las evidencias acerca de los beneficios personales y sociales que supone la educación explícita de las emociones, y por tanto, la importancia de sensibilizar a los educadores respecto a la formación en competencias emocionales como requisito esencial para crear entornos positivos, seguros y favorecedores del aprendizaje y, por tanto, requisito irrenunciable (Palomera, y Sánchez, 2012). Aunque, lógicamente, nos enfoquemos en el campo de la educación, se recogen en las investigaciones evidencias de que promocionar competencias emocionales tiene beneficios, también, en otros ámbitos como el de la salud, el de las organizaciones y colectivos de profesionales, etc.

Iniciamos este apartado con la cita siguiente (Fernandez-Berrocal y Extremera, 2002, p. 6) que anticipa e ilustra metafóricamente de lo que hablaremos a continuación y conecta este apartado con el siguiente sobre la formación docente en I.E:

“El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, dotando de la formación pertinente a los educadores, hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario.”

Hasta hace poco tiempo, en la escuela se asumía la enseñanza/aprendizaje de modelos de conductas correctas y pautas de acción deseables en las relaciones, que permitieran controlar el comportamiento de los alumnos, sin tener en cuenta para nada los sentimientos generadores o sustentadores de tales conductas.

Actualmente creemos que debemos comprender y crear en nuestros alumnos una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas (Fernandez-Berrocal y Extremera, 2002).

Siendo conscientes de que están íntimamente relacionadas e influyéndose mutuamente separemos en dos apartados las investigaciones y evidencias recogidas acerca de la importancia y efectos de la I.E. en el docente, y, por otro lado, de sus beneficios sobre el alumno, persiguiendo, de esta forma el objetivo pedagógico de una mayor claridad expositiva.

4.2.1 Sobre el alumno

“Primero un desarrollo psicológico normal..., tu desarrollo físico...si controlásemos nuestras emociones nos evitaríamos muchos problemas... y las dinámicas sociales pues serían mejor”. (3HP1E, L108-118)

La finalidad de este apartado es recoger las evidencias acerca de la influencia de la IE en el funcionamiento personal, social y escolar del alumnado; Pues cada vez son más las investigaciones que sugieren que el desarrollo de habilidades sociales y emocionales durante la etapa escolar determinará el bienestar físico y psico-social de los jóvenes (Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010) Quizás, el boom mediático que supuso la publicación y difusión del libro de Goleman y de sus tesis acerca de la IE, tiñó de un exacerbado optimismo las afirmaciones acerca de su influencia positiva en el aula y en la vida de las personas. Ha sido recientemente cuando se ha investigado esta cuestión de forma seria, ya que anteriormente en las primeras publicaciones, fueron apareciendo multitud de afirmaciones no avaladas por datos empíricos contrastados y, por tanto, sin validez científica.

A partir de la revisión de los trabajos más relevantes se pretende dar respuesta a: ¿cuál es el poder predictivo de la IE acerca del desarrollo infanto-juvenil? y ¿sobre qué ámbitos de éste tiene influencia y cómo se ejerce ésta?

Hasta la década pasada no se dieron los primeros pasos firmes en el estudio de los efectos e influencia que una adecuada IE puede ejercer sobre las personas, pero actualmente existe suficiente base teórica y adecuadas herramientas para examinar muy fiablemente la relación de este concepto con otras variables.

En numerosas publicaciones se encuentra la constatación de que son cuatro las áreas fundamentales en las que la falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a), (Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010), (Fernández-Berrocal, y Ruiz-Aranda, 2008).

Los problemas asociados a bajos niveles de IE se pueden resumir en:

Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.

Disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales.

Descenso del rendimiento académico.

Aparición de conductas disruptivas y consumo de conductas adictivas.

Los hallazgos más significativos relacionados con cada una de estas áreas los recogemos a continuación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a):

IE y niveles de bienestar y ajuste psicológico

El modelo de Mayer y Salovey ha dado el marco para conocer los procesos emocionales básicos que sustentan un adecuado equilibrio psicológico y su influencia sobre el bienestar personal. La evaluación de estos componentes se ha realizado mediante dos tipos de instrumentos: autoinformes y medidas de habilidad. Siendo los más utilizados el TMMS (Trait Meta-Mood Scale) y su versión española TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale-24), para los primeros y el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) y MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), para los segundos.

En estados Unidos las investigaciones informan que los alumnos universitarios con más IE (evaluada con auto informe, TMMS) presentan menor número de síntomas físicos de ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo de los problemas y menos rumiación. (Salovey, Stroud, Wooleryy Epel, 2002). Y cuando estos

estudiantes son expuestos a tareas estresantes perciben los estresores como menos amenazantes (muestras físicas: cortisol y presión sanguínea más bajos) y se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos inducidos (Salovey, 1995).

En Australia, otros estudios evidencian que alumnos universitarios con alta IE responden al estrés con menos ideaciones suicidas y menor depresión y desesperanza, en comparación con los de baja IE (Ciarrochi, Denae y Anderson, 2002).

También, estudiantes de secundaria que indican menores niveles de IE tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas (Liau, 2003).

Otros estudios con alumnos universitarios con alta IE, esta vez evaluada con medida de habilidad (MEIS) muestran una mayor empatía, mayor satisfacción ante la vida y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En España, en investigaciones con estudiantes de educación secundaria obligatoria divididos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los alumnos depresivos en que sus niveles de IE eran más altos (mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles mayores de reparación de las emociones) y aquellos tenían menores niveles de IE en los aspectos señalados, mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999)

En otros estudios altas puntuaciones en IE se han asociado a puntuaciones elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital y menores en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002 ; Extremera, 2003).

En otros países, como Chile, las investigaciones refrendan las mismas relaciones entre IE y ajuste emocional en estudiantes universitarios (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

IE y relaciones interpersonales

Las personas emocionalmente inteligentes serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, y también, para extrapolar estas habilidades y hacerlo con las emociones de los demás, percibir, comprender y manejar las emociones de los otros. Esto ayuda a ofrecerles a los otros una información adecuada acerca de nuestro propio estado psicológico para poder, después, situarnos y comprender el estado emocional de ellos y poder actuar en consecuencia en nuestras interacciones con ellos. Por tanto, la IE va a jugar un papel esencial en el

establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales en las que estamos inmersos, mantener unas buenas o las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean es objetivo fundamental en la vida de cualquier persona (Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010).

Algunos estudios anglosajones han encontrado los siguientes datos que avalan la influencia de la IE en las relaciones interpersonales: se han encontrado relaciones positivas entre una elevada IE (medida con autoinformes) y mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte, Malouff y Bobik, 2001); En la misma línea se ha observado que estudiantes universitarios con alta puntuación en IE (medida de habilidad, MEIS) tenían mayor puntuación en empatía (Mayer, Caruso y Salovey, 1999); Alumnos de la etapa de primaria que obtenían mayores puntuación en el MEIS eran evaluados por sus compañeros como menos agresivos y por los profesores como más propensos a los comportamientos prosociales que los que tenían baja puntuación en EI (Rubín, 1999).

En Estados Unidos se han encontrado evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales (Lopes, Salovey y Straus, 2003). Los estudiantes que puntúan alto en IE muestran mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas e informaron de un mayor apoyo parental y de menos conflictos con sus amigos cercanos.

Otros estudios llevados a cabo en Australia constataron que los adolescentes con alta IE tenían mayor capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, más amigos o mayor apoyo social (Cianorri, Chan y Bajgar, 2001).

En estudiantes universitarias españolas se evidenciaron relaciones positivas entre aspectos de IE y empatía y relaciones negativas con los niveles de inhibición emocional (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003).

IE y rendimiento académico

Las conclusiones obtenidas al analizar la relación o influencia de la IE en el rendimiento académico han resultado contradictorias:

Los primeros estudios anglosajones confirmaron una relación directa entre IE y rendimiento académico (Schutte, Malouff, Hall, 1998), las puntuaciones en IE predecían significativamente la nota media de los alumnos. Investigaciones posteriores (Newsome, Day y Catano, 2000) no avalaron la relación positiva entre IE y el rendimiento académico. Parker (2004) volvía a evidenciar la escasa capacidad

predictiva de la IE total sobre el rendimiento académico, pero, sin embargo algunas de las subescalas sí predijeron significativamente el éxito académico. Y cuando se compararon grupos de diferente nivel de rendimiento, éste apareció fuertemente vinculado con varias dimensiones de IE: habilidades interpersonales, adaptabilidad y manejo del estrés.

También se barajó que la relación entre IE y rendimiento académico no sea lineal y directa y que puedan estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado, de hecho Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003), mostró que la IE intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Se puede suponer que en los estudiantes con menores habilidades emocionales, la IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

IE y conductas disruptivas

Los estudios realizados evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas, detrás de las que subyace un déficit emocional. Es esperable que alumnos con bajos niveles de IE presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el comportamiento antisocial.

Algunas investigaciones han confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos inteligentes emocionalmente y menos comportamientos agresivos en el aula. Alumnos con niveles bajos de IE tienen mayor número de faltas injustificadas y sin autorización a clase y mayor probabilidad de ser expulsados (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003).

En población adolescente española, aquellos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (reparación emocional), mayores niveles en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

También los niveles de IE se muestran como factor protector ante el riesgo de fumar en los adolescentes: los que tienen un alto nivel de IE detectan mejor las

presiones de grupo y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo que se traduce en mayor resistencia grupal y reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Es posible que los 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 (tabaco, alcohol y drogas ilegales) para reparar sus estados de ánimo negativos.

En los centros escolares cada vez se está más habituado a tener alumnado con problemas como la violencia, el fracaso escolar, el maltrato físico o trastornos emocionales diversos. Para estos alumnos los contenidos de las áreas curriculares no son el área prioritaria de enseñanza. Las respuestas de carácter académico (refuerzo escolar, materiales adaptados, etc.) aunque necesarias, no son suficientes para atajar unas carencias causadas por unos problemas que nada tienen que ver con la claridad del contenido del área y sí con los problemas familiares, emocionales y sociales. En este sentido, las investigaciones indican que en los alumnos más vulnerables (desajuste emocional, problemas de aprendizaje, etc.) la IE podría actuar como moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

A lo largo de estas líneas se han recogido evidencias de que las habilidades y competencias en EI tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos, por tanto, su fomento será una pieza clave para el diseño de estrategias de intervención en el entorno escolar, y la educación de los ámbitos afectivo y emocional, una tarea aún pendiente por realizar. Además, podemos considerar a la IE como una pieza más del rompecabezas del comportamiento humano que nos ayude a explicar comportamientos vitales hasta ahora no predichos por las variables manejadas.

4.2.2 Sobre el docente

“Si tú dominas algo, si tu controlas algo eres capaz de transmitir eso, de trabajarlo o de desarrollarlo, si tú o lo desconoces o lo rechazas, evidentemente no lo vas a poder trabajar”. (3HP1E, L244-246)

Como hemos ido anticipando, promover y educar la I.E. en los alumnos se ha convertido en un objetivo asumido en el ámbito educativo (aunque todavía se sitúe más

en el plano de las intenciones que en el de la práctica real) pues la mayoría de los docentes lo consideran primordial para el desarrollo evolutivo y la efectiva integración social de sus educandos. Sin embargo, no tenemos tan claro, o por lo menos no se habla apenas de ello, que también las competencias emocionales y sociales son imprescindibles en el profesorado. Al igual que el docente debe dominar otros contenidos que enseña (matemáticas, sociales, lenguaje, etc.), debería hacerlo respecto a las habilidades emocionales, afectivas y sociales que pretender incentivar en su alumnado.

En España son muy pocos los programas socio-emocionales para fomentar la IE del profesorado, no sólo como beneficio propio, sino también para la práctica docente y, por tanto, para el alumnado de modo indirecto (Fernandez-Berrocal, Extremera y Palomera, 2008). Esta formación no sólo es escasa y precaria, sino que cuando se produce es excesivamente teórica y poco vivencial y práctica (Fernández, Palomero Pescador y Teruel, 2009). Esto contrasta con el interés y motivación creciente de los profesores por dotar al alumnado no sólo de conocimientos, sino también de habilidades sociales y emocionales y con los resultados de los diferentes estudios empíricos que han demostrado que la formación organizada y bien estructurada del profesorado es muy útil en múltiples ámbitos personales y profesionales (Brackett y Caruso, 2007).

“Creo que es fundamental, porque el modelo a transmitir, sobre todo en las edades tempranas es lo que mayor peso cobra, si tu trasmites unos modelos de alta de alta capacidad emocional”. (1MIM, L194-196)

Tal y como exponen los autores (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004) dos son las razones fundamentales por las que se justifica la importancia de que el docente aprehenda el conjunto de habilidades que requiere la I.E.:

- Porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos.
- Y porque unos adecuados niveles de I.E. actúan como factor protector del estrés laboral al que se enfrentan los docentes en el contexto educativo, tal como está demostrando la investigación.
- Podría añadirse una tercera relacionada con las anteriores, y es que un docente emocionalmente habilidoso es más probable que genere un entorno de

aprendizaje más abierto y efectivo y un clima de aula más adecuado para que los alumnos desarrollen un mayor grado aprendizaje.

“Sería el maestro que sepa dar en su medida y en cada momento, a cada niño lo que necesita ... o sea es fundamental saber reconocer para poder dar, un profesor que sepa conjugar ese clima cálido y afectuoso con un clima que tenga normas, con firmeza... una persona que sepa resolver conflictos... cómo se establecen las relaciones con los padres... una persona que tenga habilidades sociales”. (1MIM, L 205-221)

Los alumnos pasan una parte muy importante de su infancia y adolescencia, momentos relevantes para el desarrollo emocional, en el entorno escolar, el docente es y actúa como un agente activo de desarrollo emocional y un modelo y ejemplo a seguir para los discentes en cuanto a actitudes, comportamientos y gestión de emociones y sentimientos. De forma casi invisible la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como (En Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004; Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003): programación de tareas y ambientes que desarrollen capacidades socio-emocionales y solución de conflictos interpersonales, enseñanza de habilidades empáticas (prestar atención, saber escuchar, comprender los puntos de vista de los otros,), exposición a experiencias que pongan en marcha el uso de estrategias emocionales, regulación de la expresión emocional positiva y negativa, etc.; actividades, éstas, que ajustan y moldean el perfil emocional del alumnado.

Existe otra razón más interesada y egoísta de por qué las habilidades de IE son importantes para el docente y tiene que ver con sus efectos preventivos y protectores del estrés docente. En la actualidad, el profesorado está expuesto a nuevos desafíos y funciones que en nada se parecen a las que se enfrentaban hace tan sólo un par de décadas. Se dan una serie de factores (falta de disciplina y de motivación, problemas de comportamiento, heterogeneidad cultural, etc.) que son importantes estresores para los docentes y afectan a su rendimiento laboral. Derivando esta situación, en un nuevo desafío profesional de revisión y ajuste de la metodología y del estilo de enseñanza a las necesidades emergentes, lo que supone un nuevo factor de estrés. Se añaden, además, otros factores como la falta de recursos, las condiciones laborales, las altas demandas requeridas, las grandes expectativas frustradas, etc.

Esto convierte a los docentes en un colectivo profesional con gran riesgo de padecer trastornos y síntomas relacionados con la depresión, la ansiedad y el síndrome *burnout* o estar quemado. Y las consecuencias de esta situación afectan, no sólo al

docente, sino también al alumno como receptor directo del servicio y del hacer del profesor.

En este contexto el componente estresante surge en la interacción entre docente y alumno, por ello se prevén fundamentales las habilidades para regular las emociones negativas de los demás y para manejar las propias. Determinadas investigaciones muestran relaciones significativas entre la escala de manejo emocional del MSCEIT y puntuaciones en *burnout* y salud mental y subrayan la importancia de las habilidades emocionales para afrontar inteligentemente situaciones altamente afectivas que ponen al docente al límite de sus recursos (Extremera, Fernández- Berrocal, Lopes y Salovey, en prensa). Tales habilidades deberán ser tenidas en cuenta en los programas de formación (inicial y permanente) del profesorado, para prevenir la aparición del síndrome de *burnout* en la práctica docente, ya que favorecen en el docente la adquisición de estrategias de afrontamiento.

Y, siendo conscientes de que la educación de estas habilidades no generará consecuencias mágicas (alumnos motivados, administración movida por criterios pedagógicos, recursos suficientes, etc.), sí contribuirá a disminuir el desgaste psicológico que implica el ejercicio de la tarea docente y aumentará la posibilidad para situarnos en condiciones de poder disfrutar de la apasionante tarea de la enseñanza.

El *burnout* ha mostrado tener repercusiones negativas no sólo sobre el bienestar del docente sino también sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que está inmerso: el *burnout* docente influye negativamente sobre los estudiantes, disminuyendo su rendimiento académico y la calidad de sus relaciones sociales y de las interacciones profesor-alumno, mediado por el afecto negativo del profesor (Chan, 2006). Los profesores “quemados” ofrecen una enseñanza de calidad inferior, dando menos información y menos refuerzos positivos a los alumnos, demostrando una menor aceptación de las ideas de los estudiantes e interactuando con menor frecuencia con ellos (Vanderberghe y Huberman, 1999).

Se han encontrado relaciones significativas positivas entre IE docente y el rendimiento de alumnos de alto riesgo social (Kvapil, 2007).

Como nos muestra este epígrafe es importante contar con docentes con alta competencia emocional, sobre todo en lo que respecta a la regulación de las emociones: por el factor preventivo del *burnout* y de las nefastas consecuencias que éste proyecta en la calidad educativa y en el desarrollo de los alumnos, porque el docente es el

principal modelo emocional para sus educandos y porque es el principal responsable de la gestión del clima emocional del aula. Un docente emocionalmente habilidoso es más probable que muestre empatía, que establezca una comunicación más positiva y saludable con sus alumnos y que genere un entorno de aprendizaje más abierto y efectivo donde aquellos se sientan valorados y seguros para desarrollar un mayor aprendizaje y bienestar (Palomera, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010)

Hemos visto como en la actualidad las investigaciones han revisado la necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de IE en el profesorado, además del fomento de la IE y las repercusiones sobre la vida escolar y personal de los alumnos. La importancia de estas habilidades impregna ambas caras y protagonistas del proceso educativo: enseñanza/aprendizaje, docente/alumno. Su desarrollo, no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento para manejar más adecuadamente las respuestas emocionales y los eventos estresantes que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen en el entorno profesional. Por ello y retomando la metáfora de Extremera y Berrocal: *“a partir de ahora, los docentes tendrán una razón más para aprender las matemáticas de los sentimientos y el lenguaje de las emociones”*.

4.3 Conocimiento docente sobre I.E.

4.3.1 Pensamiento práctico docente: ¿qué saben y hacen los docentes?

“Yo creo que de una forma inconsciente, porque como no tenemos tampoco muy claro qué pasos seguir, qué aspectos hay que dar... no puedes trabajar como... “hoy se me ocurre trabajar esto”, “hoy se me ocurre trabajar la empatía”... Si hubiese una secuenciación de todas esas cosas, una programación, un trabajo estructurado sería más fácil... porque así podíamos ir un trabajando cositas, pero a veces ni tú mismo te das cuenta de que las estás trabajando...”. (3HP1E, L202-206)

La revisión acerca de estudios previos que aborden el tema del pensamiento práctico docente (PPD) sobre IE ha resultado infructuosa, ya que no hemos encontrado investigaciones que lo aborden. Si existen, sin embargo, numerosas investigaciones y desde hace décadas, que estudian el tema en general o aplicado a otras temáticas específicas. De todas formas, nos acercaremos al concepto objeto del epígrafe para definir y precisar qué entendemos por PPD, cómo se relaciona con los objetivos de

nuestra investigación y cuál es la relación de éste con otros conceptos que tienen que ver y dan sentido, también, a nuestro trabajo.

El término PPD integra un gran y variado cuerpo de investigación que tiene como preocupación común el interés por los mecanismos de adquisición y de utilización del conocimiento por parte de los docentes y por las circunstancias que afectan a la adquisición y uso de dicho conocimiento. Y, tal y como sugiere el autor: podríamos agrupar el importante volumen de investigaciones en dos aproximaciones, corrientes o enfoques principales: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo, que de algún modo representarían los estadios de la propia evolución y de la transición en el tratamiento del concepto: del cognitivismo a la teoría práctica (Martínez Bonafé, 1988).

Desde el enfoque cognitivista se han manejado términos y se ha investigado a cerca de las teorías implícitas (Rodrigo, 1985; Marrero, 1991), las creencias, los sistemas de creencias (Rokeach, 1968), los constructos personales (Kelly, 1955), etc. Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación docente, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o toma de decisiones, es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (Korthagen, 2004; Korthagen, 2006).

Desde el enfoque alternativo, se habla sobre todo de “pensamiento práctico” y se pretende acceder al conocimiento docente desde una perspectiva más holística, integradora y dinámica, que la aportada por el enfoque cognitivo (más analítica, fragmentaria y estática), entendiendo que éste surge de las experiencias concretas del docente y esto le hace estar impregnado de afectividad e implicación personal (Connelly y Clandinin, 1985). Se han manejado diferentes etiquetas o acepciones: conocimiento artesanal, conocimiento personal, conocimiento profesional, conocimiento práctico, pensamiento práctico...Manejaremos éste último.

El pensamiento práctico es un conocimiento encarnado en el contexto, es intuitivo y tácito, en vez de explícito; Está siempre en proceso de evolución en función de los intercambios dialécticos dados en los contextos de socialización; Tiene un carácter personal e idiosincrático, no responde a patrones comunes o generales; Es conservador, generado en la experiencia y alimentado en la tradición que responde a la cultura hegemónica; Se compone de imperativos cognitivos, normas de actuación que se imponen y cuya violación provoca insatisfacción y ansiedad; Y su análisis parece ser

una buena alternativa para modificar la actuación docente. Se genera como un proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional marcado por los patrones de pensamiento y acción adquiridos, por las condiciones del contexto donde se desarrolla, por la propia biografía escolar y por el proceso formativo como docente. Lo definimos de forma clara y sencilla como “el pensamiento “en” la acción, distinto al que ponemos en juego fuera de la acción; es el pensamiento “en” la espontaneidad de la práctica” (Gimeno, y Pérez, 1988).

La eficacia personal y profesional de las personas se relaciona con el grado de congruencia y coherencia que se es capaz de conseguir entre las teorías que se dicen manejar (proclamadas o declaradas) y las que se ponen en práctica de hecho (teorías en uso). Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción y movilizan en cada situación. Por ello, con frecuencia el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la propia práctica, sino que es más una defensa o racionalización de la misma (Eraut, 1994). Esto nos ayuda a comprender lo que las investigaciones (De Vicenzi, 2009) siguen confirmando: existe un porcentaje importante de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y su concepción pedagógica.

Ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, deben coordinarse para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer en el aula, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010)

Por ello consideramos que el desarrollo relativamente armónico y coherente del PPD, en el continuo implícito-explícito, requiere procesos permanentes de investigación/acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones... (Pérez Gómez, 2010).

Hasta que el docente no logra reconstruir sus creencias, imágenes intuitivas, prejuicios mitos, etc. para transformarlo en ideas contrastadas e informadas por la teoría y por las experiencias ajenas y en ideas propias y coherentes con su pensamiento, no hay garantías de actuación consciente, eficaz y adaptada a las exigencias de los retos educativos contemporáneos. “[...] tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras

acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (Pozo, 2006).

La reconstrucción del PPD requiere revisar y cuestionar las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en la actividad cotidiana, a este proceso Hagger y Hazel (2006) lo denominan teorización práctica. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente. Éste ante las experiencias recogidas de su propia práctica en un contexto concreto puede reconsiderar y cuestionarse teorías implícitas, creencias, valores, etc. que mueven su práctica y desarrollar procesos para generar cambios e innovaciones apoyadas en la comprobación de hipótesis y alternativas de acción. Contreras (2010) lo explica como la relación entre experiencia y saber, como el saber que emerge de la propia experiencia pensada.

Enfocando este inevitable proceso de reconstrucción del pensamiento, toma fuerza la idea del docente como profesional reflexivo (Schön, 1983). Este autor caracteriza la práctica docente por su complejidad, incertidumbre, carga de valores y singularidad y piensa que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión del aula, por ello nos muestra la profesión docente como una actividad reflexiva y artística, que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste. Una gran parte de la profesionalidad del docente, por tanto, depende de la habilidad requerida para posibilitar una integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica, dicho de otra forma un proceso de reflexión en la acción.

La reflexión desde esta perspectiva es concebida como una forma de conocimiento que orienta la acción. El conocimiento académico es un instrumento de los procesos de reflexión, pero este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa en los esquemas de pensamiento que son activados por el docente en su práctica. Esto pone de manifiesto la importancia del análisis y la consideración del PPD

La formación docente podría concebirse, por tanto, como un proceso de metamorfosis, de transición, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. Es un auténtico proceso de educación. El docente

se educa al implicarse y reflexionar, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros reales donde se encuentra implicado, apelado (Pérez Gómez, 1998; Russell y McPherson, 2001). Porque el PPD es el resultado de largos procesos de socialización en contextos escolares, cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que incorporan los docentes en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida, por ello es, también, esta cultura escolar la que debe analizarse, para comprender su sentido, sus congruencias y sus contradicciones (Lortie, 1975), pues la enseñanza es una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan fuera de la conciencia, en el escenario escolar. El buen profesor, ese profesor reflexivo, mediador, investigador, crítico, es el gran transformador del que se viene hablado en la literatura y en los distintos espacios de reflexión académica desde varias décadas atrás, pero para ejercer su acción transformadora debe revisar a fondo sus relaciones con el conocimiento y analizar sus desaciertos en su práctica docente (Barrón, 2009).

Hablar de PPD supone, por tanto, abandonar la dicotomía pensamiento-acción, y entender éstos como elementos estrechamente relacionados y dialécticamente comprometidos.

Por lo expuesto anteriormente, pensamos que nuestra investigación, cuyo objetivo es conocer el PPD que los participantes tienen acerca de la IE, puede convertirse al mismo tiempo en un proceso motivador y generador de cambios y propuestas de mejora para el centro (otro de los objetivos planteados). Entendemos que desvelar o sacar a la luz el PPD que sobre la I.E. tienen los participantes, supone recuperar y remover sus teorías proclamadas para exponerlas y supone, también, contrastarlas con las teorías en uso, al describir las prácticas que desarrollan, e implica, muy probablemente, un proceso de reflexión y análisis sobre la consistencia y coherencia entre las creencias y la práctica profesional de los protagonistas, que esperamos aumente la probabilidad de provocar o incentivar ese proceso de metamorfosis que mencionábamos anteriormente, que se genera en y genera, al mismo tiempo, episodios de investigación en la acción y persigue la mejora del acto educativo.

4.3.2 Formación docente

“Hace muchos años por parte de mi madre, porque le gusta mucho la psicología, y ella tenía un libro que se llamaba “inteligencia emocional”. (2MIN, L39-41)

“Cosas que lees, me encanta leer pues el Mujer Hoy, revistucas de éstas que vienen con el periódico... y este es un tema que me atrae, y que me gusta, o sea que yo si veo algo que tiene relación con eso allá que voy”. (5MP2E, L83-86)

“...y no creo que es que no haya intención, yo creo que a todos nos gustaría que nuestros alumnos tuvieran una buena IE, pero yo creo que no sabemos cómo hacerlo, como se trabaja la IE, entonces yo creo que ahí, por el desconocimiento y nuestra ignorancia en ese sentido, quizás pecamos de no trabajarlo. Pero no porque no haya intención.”. (2MIN, L161-166)

En este epígrafe se esbozan las razones que evidencian la necesidad de formación en IE en el contexto educativo.

Actualmente estamos, aún, empezando a descubrir la relevancia e influencia del mundo emocional en el aula y a pesar de que somos sabedores de que el conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, la autonomía y la competencia social, son muy pocas las instituciones educativas que tienen establecidos programas específicos con estos contenidos y que fomentan en el colectivo docente las habilidades necesarias para llevar a cabo un estilo educativo que enfatice el desarrollo emocional.

Como sugieren Fernández-Berrocal y Extremera, (2006, p. 150) “a la vista de los datos científicos la psicología debe centrarse con urgencia en cómo desarrollar de forma eficaz la IE de las personas tanto dentro del sistema educativo como en las organizaciones” y aunque desde el punto de vista de la intervención educativa con el alumnado nos hemos puesto manos a la obra, desde el punto de vista de formación del profesorado no parece ser así y la afirmación sigue resultando relevante.

Sala (2002) ha constatado con educadores en formación que las competencias emocionales inciden moderadamente en los estilos educativos, creencias, actitudes y valores de estos futuros profesionales: los estilos educativos sobreprotector y punitivo se relacionaban con menores habilidades interpersonales y niveles más bajos de IE y el perfil asertivo se relacionó con un buen estado afectivo general.

Valles y Valles (2003) apuntan que la educación emocional debería estar, inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino como estilo del docente que debe transmitir modelos

emocionales adecuados en la convivencia que entre profesor y alumnos se produce en el aula (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004).

Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un currículo específico que desarrolle contenidos emocionales. Sin embargo, mientras estas actividades y estrategias pedagógicas no se concreten en un currículo reglado establecido en el sistema educativo, la única esperanza para nuestros alumnos es confiar en la suerte para que su profesor sea un modelo emocional eficaz y una fuente de aprendizaje afectivo adecuado a través de su influencia directa.

Palomera (2008) reivindica la inclusión de las competencias emocionales como competencias básicas en la escolaridad obligatoria y, por tanto, en la formación inicial del profesorado. Es a partir de la exposición de las evidencias científicas sobre el papel de la IE en el funcionamiento personal, social y académico de los alumnos, así como sobre la efectividad y bienestar del docente (expuesto en apartados anteriores), y a partir del análisis de las funciones que la legislación educativa vigente demanda al maestro (recogido a continuación en este apartado), como la autora justifica la necesidad de incluir dichas competencias en la formación docente con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral, así como el de sus futuros alumnos. Y se reconoce la formación inicial del profesorado como medio prioritario y privilegiado para dicho aprendizaje, siendo la base, además, de la posterior formación permanente.

La Unesco, en su informe Delors (2008), plantea diferentes alternativas para la educación del siglo XXI e incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva.

Aterrizando en la normativa que regula la educación las competencias emocionales se pueden incluir entre las competencias básicas para la vida ya que cumplen los tres criterios de DeSeCo (2005): contribuyen a la consecución de resultados de alto valor personal y social, son aplicables a todos los ámbitos socioeducativos y facilitan la superación de obstáculos y la consecución de metas, mediante la facilitación de un adecuado funcionamiento.

En un estudio sobre el título de magisterio (ANECA, 2005), el docente de hoy en día debería mostrar: un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaz de promoverlo en la diversidad de su alumnado, además de saber trabajar con toda la comunidad educativa, investigar en su realidad y gestionar adecuadamente los centros.

En la misma línea se recogen las funciones docentes en la LOE (2006) mostrando un perfil docente multidimensional, dinámico que en colaboración con el resto de profesionales y familias desarrolla tareas que van más allá de la mera enseñanza: mediación, motivación, innovación, gestión, evaluación, orientación e investigación. Una educación que debe orientarse a un desarrollo pleno e integral de la personalidad, lo que implica que el desarrollo cognitivo se debe completar con la atención al desarrollo de la dimensión emocional.

El perfil, entonces, del docente es el de un profesional multifacético que debe desarrollar variedad de roles y que debe contar con las capacidades de colaboración, comunicación, creatividad para coordinar toda la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que tienen lugar en su contexto profesional. Éste perfil lleva a replantearse la formación inicial del profesorado, donde hasta el momento se han excluido las competencias emocionales como contenido a desarrollar.

Deberíamos incluir, por tanto, en los planes de formación del profesorado las competencias emocionales de forma explícita, no sólo como competencias transversales para el ajuste socio-personal del docente, sino como herramientas didácticas para generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración, así como para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos (Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008).

Es preciso agotar las posibilidades que ofrece el actual marco normativo y que han ido ofreciendo los anteriores y ofrecerán los venideros, que aunque se reconoce su insuficiencia, se reconoce que no es el mayor obstáculo: éste reside en el compromiso que exige la aplicación práctica de cuestiones relacionadas con la IE, cuando se carece de formación al respecto, de tradición de trabajo en los centros, de herramientas y de apoyo institucional.

El reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo reside en saber extender esta formación a todos los docentes, para que no se trate de una formación anecdótica y puntual en algunos centros muy concretos llenos de sano romanticismo y entusiasmo. Un proceso de cambio que para el curso de los tiempos se está convirtiendo en una necesidad imperiosa y no en un lujo superfluo. Para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente competentes (Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2009).

Una vez recogidas las evidencias acerca de la necesidad de la formación docente sobre la IE, es importante reconocer que debido al gran interés social respecto a este tema y a la concienciación sobre la importancia del uso adecuado de las emociones se ha producido una gran demanda de formación tanto en el contexto educativo como en el resto de ámbitos profesionales y de divulgación.

Sería interesante investigar acerca de las oportunidades de formación, de la oferta formativa que se da en nuestro país sobre IE, y de responder a si la oferta de formación en IE responde a la gran demanda, o por lo menos interés detectado en los últimos tiempos, pero desborda los límites de este trabajo y se puede plantear como una nueva investigación.

5 OBJETIVOS

En los apartados precedentes hemos expuesto la importancia y relevancia del tema que nos ocupa, por su carácter esencialmente humano, en el sentido pleno del término, por el interés que en los últimos años ha generado en el contexto científico y en la población en general, por la demanda social de “nuevo ciudadano” para un mundo globalizado y con complejas relaciones, por la exigencia normativa de nuestras leyes educativas, etc.; Por todo ello, nos parece de gran interés investigar en un entorno de trabajo concreto y con unos docentes concretos, para observar si todo esto se puede deducir de su pensamiento docente, si se traduce en su práctica pedagógica y, en caso de ser, así cómo lo hacen.

Como ya mencionamos, este trabajo se sitúa en el contexto de un centro de educación infantil y primaria en el que se pretende investigar sobre el pensamiento docente a través de entrevistas con algunos de sus maestros/as, con el objetivo de conocer, de sacar a la luz y de comprender el concepto que sobre el constructo de IE manejan, y cómo este pensamiento se refleja en el desarrollo de su práctica docente. Nos interesa saber cuáles son sus creencias sobre el tema, que fundamentos sustentan éstas, con qué dudas y certezas conviven, qué prejuicios ponen en marcha, qué prácticas desarrollan en el aula, qué recursos utilizan, etc.

Por tanto, en este trabajo perseguimos los siguientes objetivos concretos:

- ❖ Sacar a la luz el pensamiento docente de los participantes acerca del concepto de IE.
- ❖ Situar la idea/concepto de IE que manejan los participantes, en referencia a los modelos teóricos que se manejan en el ámbito académico.
- ❖ Conocer el poder predictivo o de influencia que conceden a la IE y los efectos/beneficios que le atribuyen, tanto para los alumnos, como para los docentes.
- ❖ Saber qué posición ostentan los participantes respecto a la influencia de la educación formal en el desarrollo de la IE.
- ❖ Rastrear la presencia/ausencia del tratamiento de la IE en los procesos de formación de los propios participantes.
- ❖ Recoger evidencias, a partir de la opinión de los participantes, del tratamiento de la IE en los diferentes niveles de concreción curricular.

- ❖ Provocar el posicionamiento de los protagonistas respecto al modo más adecuado de organización de prácticas educativas sobre IE.
- ❖ Registrar el desarrollo, por parte de los participantes, de prácticas educativas relacionadas con la IE, de los contextos de puesta en marcha, del modo de organización y de los recursos utilizados.
- ❖ Recibir las dudas, inquietudes, propuestas, sugerencias, demandas y cualquier otra muestra de opinión que cada participante quiera plantear.

Los objetivos planteados, como no puede ser de otra manera, guían y orientan todo el proceso de la investigación, por tanto, como retomaremos a continuación en varios momentos del documento, éstos dan sentido, tanto a la construcción y estructura del instrumento utilizado para la recogida de la información, la entrevista, como a los criterios seguidos para el establecimiento de las categorías que canalizan la información, y, también, al procedimiento seguido para la exposición de resultados y a la estructura de exposición del propio análisis de resultados.

6 METODOLOGÍA

6.1 Consideraciones metodológicas y técnica de recogida de la información

El propio objetivo que guía la investigación, condiciona y define la metodología elegida, por dos razones fundamentales:

En primer lugar, y como hemos reflejado en el apartado de estado de la cuestión cuando reflexionábamos acerca del PPD, no hemos encontrado investigaciones cuyo objeto de estudio sea conocer el PPD acerca de la IE, por lo tanto como objetivo inédito abre una línea nueva de exploración y ante la ausencia de estudios en este sentido necesitamos recoger la información de la propia fuente de estudio: los docentes.

En segundo lugar, la propia naturaleza de la investigación y su finalidad principal “*conocer el PPD docente* de algunos maestros acerca de la IE”, obliga a recoger la información del propio participante como mecanismo para asegurar que efectivamente son sus opiniones, impresiones, reflexiones, ideas, etc. de las que dejamos constancia.

Por ello, este estudio se sitúa en el marco de la investigación cualitativa ya que su pretensión es explorar el conocimiento y las prácticas de unos participantes determinados en un contexto concreto, considerando sus puntos de vista, sus inquietudes, sus apreciaciones y su realidad, como datos a documentar e interpretar y cargados de gran valor y significado para nuestro trabajo. Esto se ha hecho utilizando la entrevista como técnica de recogida de la información, puesto que nos interesa pensar y analizar los datos a través del propio discurso de los participantes, de su voz como protagonistas de la investigación.

Bisquerra, 2004, señala que la investigación orientada a la comprensión, tiene como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde dentro y se pone así de manifiesto la relación entre la fenomenología y el interaccionismo simbólico, ya que no sólo se describen los hechos y situaciones surgidas en sus contextos, sino que se relacionan e interpretan, según los significados que les atribuyen esos fenómenos los protagonistas participantes.

El estudio del marco teórico inspiró una serie de aspectos fundamentales, posteriormente se convertirían en categorías y subcategorías, acerca de las cuáles nos resultaba fundamental obtener información y, por tanto, preguntar a nuestros participantes. Así, la propia estructura de la entrevista ha quedado condicionada por ello

y casi cada pregunta establece y enmarca, en gran manera aunque no de forma exclusiva, las categorías construidas.

La elaboración de la entrevista se estructuró en cinco grandes partes o temáticas que ordenan y enmarcan la información que se quiere obtener de los participantes y orientan la redacción de las preguntas elaboradas, señalamos a continuación dichos apartados, para consulta del modelo de entrevista ver Anexo 1:

- ☐ Presentación y acercamiento o toma de contacto con el tema que nos ocupa.
- ☐ Concepto de IE, ideas previas y relaciones con otros conceptos.
- ☐ Alumnado con IE.
- ☐ Diseño de la práctica educativa
- ☐ Docentes con IE.

La entrevista consta de 22 preguntas, de las cuales la mayoría son de carácter semi-abierto, 2 son de carácter cerrado y una, la última de carácter abierto y han generado un volumen de información de entre 7 y 10 páginas de texto, una vez transcritas.

6.2 Contexto de investigación

Antes de definir la muestra de participantes, esbozaremos un dibujo del escenario de la investigación, a través de las características más relevantes del contexto del centro educativo donde se realiza, con el objetivo de posibilitar un mayor acercamiento a los significados y a la cultura del contexto concreto y, por tanto, de la información recogida de los participantes.

La investigación se desarrolla en un centro educativo de infantil y primaria de la comunidad autónoma de Cantabria. El centro está situado en una localidad cercana a la capital de la comunidad autónoma, que tiene una población aproximada de 2500 habitantes.

De su Proyecto Educativo recogemos la siguiente información: el alumnado procede de urbanizaciones residenciales que han ido construyendo a lo largo de las dos últimas décadas, por lo que el nivel medio de renta de la zona de influencia del centro es de clase media. Es el sector terciario el que emplea al 80% de las familias, en el sector secundario trabajan el 13% y sólo un 1% se encuentra en situación de desempleo. Respecto al nivel socio-cultural destacar que el 42% de los padres tienen

estudios superiores, 37% han cursado la etapa de secundaria y el otro 21% no terminó los estudios obligatorios. Un 72% de los padres tienen entre 36 y 46 años.

El centro cuenta con tres líneas en la mayoría de los niveles educativos y en los otros con dos líneas. El número de alumnos es de 500 y el de profesores de 40. Casi la totalidad del profesorado, excepto una plaza, tiene destino definitivo en el centro, circunstancia atípica y casi excepcional si lo comparamos con la mayoría de los centros educativos. El centro desarrolla su tarea educativa en dos edificios, separados por unos tres kilómetros, debido a problemas de espacio: en el edificio menor se encuentra ubicado un nivel del 2º ciclo de la educación infantil y en el otro edificio el resto de niveles de infantil y la etapa completa de primaria.

Respecto a sus objetivos y prioridades de actuación se destaca la importancia concedida a la educación en valores que agrupan en tres categorías, a saber: valores intrapersonales, valores interpersonales y valores de respeto al medio ambiente. Se rescata una frase recogida textualmente de este apartado del Proyecto Educativo, que engancha íntimamente con el objetivo de esta investigación:

“La educación en valores así como la educación emocional es una tarea compartida entre la escuela y la familia.”

6.3 Muestra

En este trabajo han participado cuatro maestras y un maestro que desarrollan su trabajo en este colegio público de educación infantil y primaria

En la selección de los maestros/as para formar parte de la muestra se buscó conseguir cierto grado de heterogeneidad con el fin de comprobar si esto introducía en los resultados diferencias significativas, pero respetando un criterio de homogeneidad (ser maestro tutor) que aportara cierto grado de seguridad en la afinidad e interés de los maestros participantes con y hacia el tema objeto de estudio.

Los criterios contemplados en dicha selección fueron:

Ser maestro-tutor, por tanto, responsable del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de su grupo-clase; por considerar que la labor tutorial está íntimamente relacionada con la educación y la atención a los procesos emocionales de los alumnos y es el contexto más adecuado para desarrollar prácticas pedagógicas enmarcadas dentro del ámbito de la IE. Este criterio responde a la intención de propiciar una muestra lo más sensible posible al objeto de estudio, aun siendo

conscientes de que se sacrifica la variedad que pudiera aportar la diversidad en la variable perfil del docente.

Se contempló la variable sexo como factor de diversidad, pero dada la realidad del centro, y cada vez más de la profesión docente sobre todo en estas etapas, donde hay una mayoría abrumadora de mujeres respecto de hombres (35 mujeres frente a 5 hombres), la muestra quedó descompensada respecto a esta variable: 1 hombre y 4 mujeres. No hubo otra posibilidad ya que de los 5 hombres del claustro sólo uno cumplía el requisito de ser maestro-tutor, pues el resto eran los maestros especialistas en educación física, uno era el profesor especialista en pedagogía terapéutica y el otro era el director del centro.

Impartir docencia en diferentes etapas educativas y en diferentes niveles educativos, cuando nos referimos a la etapa de educación primaria; por tanto pertenecer a equipos de ciclo de diferentes niveles y etapas educativas: así dos de los participantes pertenecen al equipo de ciclo de la etapa de la educación infantil, y los otros tres participantes pertenecen cada uno a los diferentes equipos de ciclo de la etapa de la educación primaria; uno al 1er ciclo, otro al 2º ciclo y el último al 3º.

Variedad en la experiencia docente medida en años: una participante tiene menos de 10 años de experiencia (5 años), dos participantes tienen entre 10 y 20 años de experiencia (11 y 17 años) y los otros dos tienen más de 20 años de experiencia docente (23 y 29 años, respectivamente).

Variedad de la experiencia docente, en función de las etapas en las que han trabajado: dos participantes han trabajado siempre en la etapa de infantil y los otros tres en ambas etapas (de estos últimos, todos primero en infantil y actualmente en primaria).

Variedad en la formación inicial recibida, en dos aspectos (resultando obvio que toda la muestra comparte la formación propia del Magisterio):

Especialidad del título de magisterio: dos participantes tienen la especialidad de Infantil, otros dos la antigua especialidad de ciencias sociales y otro la, también, antigua especialidad de ciencias.

Otras titulaciones posteriores: dos participantes obtuvieron la licenciatura de psicopedagogía y tres obtuvieron otra especialidad de magisterio, además de la que les proporcionó el título, dos en educación infantil y uno en educación especial.

En función de las categorías mencionadas codificaremos las variables con el objetivo de identificar a cada participante en función de cada una de las variables y agilizar y facilitar las citas a lo largo del trabajo. Reseñamos a continuación los códigos utilizados:

En primer lugar aparece el número de participante del 1 al 5, el objetivo es la identificación del participante de forma inmediata, sin necesidad de descifrar el código. A continuación, aparecerán las siglas de las siguientes variables:

- Sexo: M (mujer) y H (Hombre).
- Etapas y ciclos en los que se imparte docencia: I (Infantil), P1 (Primaria, 1er ciclo), P2 (Primaria, 2º ciclo) y P3 (Primaria 3er ciclo).
- Años de experiencia docente: N (Nobel: menos de 10 años), M (Media: entre 10 y 20 años) y E (Experto: más de 20 años).
- Etapas de experiencia docente: Ei (Experiencia en infantil), Ea (Experiencia en ambas etapas).
- Formación inicial: Otra especialidad de magisterio: Fi (Infantil), Fs (Ciencias sociales) y Fc (Ciencias).
- Otras titulaciones: FL (Licenciatura), Oi (otra especialidad: infantil), Oe (otra especialidad: educación especial)

En el mismo orden en que acabamos de exponer las variables, aparecerán las siglas de cada código para nombrar a un participante.

Se recoge a continuación, en la página siguiente, un gráfico-resumen de las características de los cinco participantes en el estudio, respecto a los criterios de selección de la muestra reseñando, además, su código identificativo. Respecto a este señalar que a lo largo del trabajo y para facilitar la identificación de los participantes, se nombrarán utilizando sólo los tres primeros códigos, aunque en la gráfica siguiente aparecen nombrados de las dos formas, la abreviada y la completa.

Cada uno de estos maestros supone un caso único y singular con sus propias características, experiencias y expectativas, artistas responsables de su propio contexto de aula, pero a la vez partícipes de realidades similares que comparten por dedicarse a la misma profesión y trabajar bajo el amparo del mismo sistema educativo y contexto de centro. Para analizar lo que aporta cada uno de ellos, por tanto, tendremos en cuenta que nos interesan tanto por lo que tienen de único, como por lo que tienen de común (Stake, 2010) ya que la finalidad de este trabajo es conocerles, entenderles, saber cómo

funcionan en sus contextos habituales y qué expectativas tienen o pueden generar en el desempeño de su labor como docentes en el ámbito del desarrollo de la IE.

PARTICIPANTE 1 1MIM	• Mujer (M) • Docencia: infantil (I) • Experiencia años: 11 años (M) • Experiencia etapas: infantil (Ei) • 1^{er} título: Infantil (Fi) • Psicopedagogía (L)
PARTICIPANTE 2 2MIN	• Mujer (M) • Docencia: infantil (I) • Experiencia años: 5 años (N) • Experiencia etapas: infantil (Ei) • 1^{er} título: Infantil (Fi) • Psicopedagogía (L)
PARTICIPANTE 3 3HP1E	• Hombre (H) • Docencia: primaria, 1^{er} ciclo (P1) • Experiencia años: 23 años (E) • Experiencia etapas: infantil y primaria (Ea) • 1^{er} título: ciencias sociales (Fs) • Otra especialidad: educación especial (Oe)
PARTICIPANTE 4 4MP3M	• Mujer (M) • Docencia: primaria, 3^{er} ciclo (P3) • Experiencia años: 17 años (M) • Experiencia etapas: infantil y primaria (Ea) • 1^{er} título: ciencias (Fc) • Otra especialidad: educación infantil (Oi)
PARTICIPANTE 5 5MP2E	• Mujer (M) • Docencia: primaria, 2^o ciclo (P2) • Experiencia años: 29 años (E) • Experiencia etapas: infantil y primaria (Ea) • 1^{er} título: ciencias sociales (Fs) • Otra especialidad: educación infantil (Oi)

Gráfico 2: Participantes en la investigación

6.4 Procedimiento

Se describe en este apartado el proceso seguido y los pasos dados en la investigación desde el acceso y contacto con el centro y con los participantes, hasta el momento de transcripción y devolución de las entrevistas. Se pretende dibujar la hoja de ruta seguida en la elaboración de presente estudio.

Se elige este centro por oportunidad de acceso a sus participantes. Se accede al centro a través del equipo directivo, en representación de éste, se mantiene el primer contacto con la maestra que ostenta el cargo de Jefa de Estudios, a través de una conversación que tiene lugar en el propio centro en el mes de mayo de 2011.

En la entrevista mantenida con la jefatura de estudios se da a conocer el proyecto, se solicita su colaboración y se explicitan las condiciones de participación en el mismo. En la propia entrevista se acuerda que el procedimiento más adecuado para seleccionar a los participantes se realizaría en dos fases: una primera en la que el Equipo Directivo informa al claustro del objetivo del proyecto, de las condiciones de participación y pide maestros voluntarios e interesados en participar, acotando previamente la muestra a cuatro participantes uno por etapa y nivel del centro; Y, una segunda fase en la que se convoca una reunión de los maestros voluntarios con el responsable de la investigación para negociar y concretar las condiciones de participación. La muestra definitiva se amplía en un participante, ya que aun contando con un maestro de cada nivel educativo, en la etapa de infantil solicitan formar parte dos maestras muy interesadas en el tema objeto de estudio y en su participación.

La reunión con los maestros voluntarios tiene lugar a finales del mes de mayo, en ella se abordan las siguientes cuestiones: la presentación del proyecto, la negociación de su participación y, por último la concreción de fechas de realización de las entrevistas.

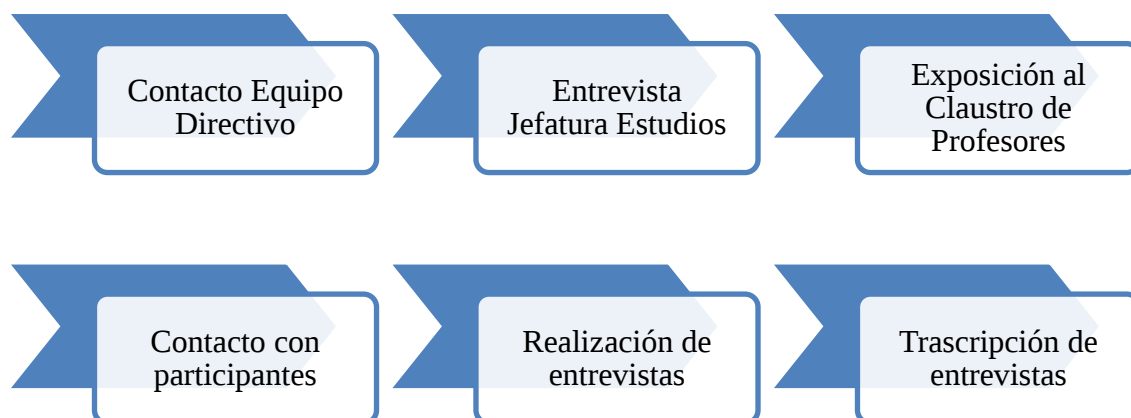
Respecto a la presentación del proyecto, se contextualizó el mismo como parte de una tarea académica conducente a la obtención de un título de Master y como una tarea de investigación en la acción para los participantes y para el propio centro, al generar el estudio una información privilegiada para la profundización en el conocimiento y comprensión del pensamiento docente y de sus prácticas pedagógicas acerca de la IE. En este sentido, y para que sirva para este objetivo, se pactó la devolución y exposición del trabajo por la parte investigadora una vez expuesto éste. Apuntar que se ha marcado la fecha de febrero de 2013 para establecer contacto de

nuevo con la jefatura de estudios del centro y concretar el procedimiento y momento para llevar a cabo dicha devolución. Se explico el procedimiento, los pasos a seguir y la técnica utilizada.

Respecto a la negociación de la participación consistió en garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos generados en la investigación y en brindarles la posibilidad, de una vez transcritas las entrevistas, corregir y matizar lo que cada uno de ellos considerase conveniente. Además se pactan con ellos las fechas de realización de las entrevistas, ofreciendo, por supuesto, la parte investigadora su máxima disponibilidad y ajuste a sus preferencias de tiempos y espacios. Proponen y acuerdan la totalidad de los participantes realizar las entrevistas en el propio colegio, en horario del centro y durante los días del mes de junio en los que no tienen docencia con alumnos. Posteriormente se acuerda individualmente con cada participante la fecha y hora concretas. Se realizan entre los días 26, 27 y 29 de junio de 2011.

Las entrevistas son grabadas en formato audio, se realiza, posteriormente, la transcripción de las mismas y, como se ha apuntado anteriormente, se ofrece copia del documento de transcripción a todos los participantes, pero ninguno se muestra interesado en recibirla y, por tanto, todas las entrevistas quedan registradas tal como se dieron en el momento de su grabación. Es importante reseñar respecto a este hecho que el ofrecimiento se produce vía e-mail durante el período de las vacaciones de verano de los docentes, circunstancia que se entiende condiciona su falta de interés.

A continuación se muestra de forma gráfica el proceso descrito:





Gráfica 3: Procedimiento seguido en la investigación

A partir de este momento, comienza el camino en solitario de la parte investigadora en la lectura, elaboración e interpretación de la información recogida, sólo con la compañía de algunos de los investigadores y autores que desde otros contextos y en otros tiempos y a través de sus publicaciones y lecturas le han acertado e iluminado el camino para elaborar el trabajo que aquí se expone.

6.5 Categorías de análisis de la información

Como ya hemos señalado anteriormente, el estudio del marco teórico inspiró una serie de aspectos fundamentales, posteriormente se convertirían en categorías y subcategorías, acerca de las cuáles nos resultaba fundamental obtener información y condicionar, también la propia estructura de la entrevista.

El establecimiento de categorías se construye combinando y teniendo en cuenta dos aspectos, por un lado, el conocimiento relevante que proporciona el marco teórico sobre la temática que nos ocupa (lo que se esconde detrás de las preguntas y nos inspiró en la construcción de la entrevista), y por otro lado, toda la información proporcionada por los participantes en el transcurso de la entrevista (lo que se recoge de las respuestas).

Se recogen, a continuación en un gráfico las diferentes categorías y subcategorías a partir de las que se ha analizado la información obtenida y la definición de las mismas:

Categorías y subcategorías	Definición
Concepto / modelo de IE - Modelo de habilidad. - Modelo mixto. - Habilidad social	Concepción de la IE que tienen los participantes y modelo teórico en que encaja ésta.
Clave de desarrollo - Genética - Adquirida - Ambas	Factores tienen mayor peso en el desarrollo de la IE entre la determinación (biológica o genética), la intervención (lo adquirido o educativo) o ambos.

Ámbitos/contextos de desarrollo ○ Familiar ○ Escolar ○ Social	Contextos o ámbitos que deben asumir la responsabilidad en el desarrollo de la IE.
Relación de la IE con otras variables ○ Inteligencia general ○ Competencia social / empatía ○ Modelo de habilidad (percepción, facilitación, etc.) ○ Otras (reseñadas en tabla anexo 1)	Relación de la IE con otras capacidades, aptitudes, competencias, habilidades y variables. Poder predictivo de la IE e influencia sobre las otras variables.
Importancia del desarrollo de la IE ○ En el alumno ○ En el docente	Efectos y beneficios de la educación de la IE en alumnos y docentes
Rasgos de las personas con IE ○ Modelo de habilidad ○ Modelo mixto ○ Otros	Señas de identidad o características que permiten identificar a un alumno y a un docente con alta IE y que se corresponden con la definición de los modelos teóricos.
Autopercepción sobre IE	Percepción sobre su propia IE.
Formación docente en IE ○ Formación inicial ○ Formación permanente ○ Otros medios ○ Demandas	Formación recibida en los diferentes contextos acerca de la IE.
IE en la educación (NCC) ○ Sistema educativo/administración ○ Centro -Programaciones -Etapas ○ Aula	Evidencias del tratamiento de la IE en los diferentes niveles de concreción curricular.
Desarrollo curricular, intervención en IE ○ Inserto en áreas, en tutoría ○ Tratamiento transversal ○ Programas específicos	Modo de organización de las prácticas educativas sobre IE.
Recursos para trabajo IE ○ Conocimiento ○ Uso	Recursos, materiales, programas que conozcan, usen o hayan usado que trabajen la IE.

Gráfica 4 (tabla): Descripción de categorías y subcategorías

7 RESULTADOS

La elaboración de resultados está organizada de la siguiente manera:

Se expone un análisis de carácter cualitativo, en el que se recoge y rescata categoría por categoría, la información dada por cada uno de los participantes con los matices y peculiaridades que aporta su propio discurso.

También, se aporta un análisis de carácter más cuantitativo a través de un registro de la frecuencia de aparición de las categorías en los discursos generados por los participantes (Anexo1:Tabla de análisis cuantitativo sobre categorías/subcategorías).

Categoría ⇨ CONCEPTO/MODELO DE IE

Dos participantes definen el concepto de IE acercándose al marco teórico de alguno de los modelos que se manejan en el ámbito científico de la IE: modelo mixto y modelo de habilidad. El primero entiende la IE como un conjunto de habilidades amplío que podríamos situar en el modelo mixto: (1MIM, L26-30 “...conjunto de habilidades que influyen en nuestra propia conducta, y que están relacionadas pues con ponerse en lugar de los demás, regular la propia conducta, el saber resolver conflictos, el establecer relaciones adecuadas con los demás, es una parte de la inteligencia, que no tiene tan que ver con lo academicista si no con el afecto, las emociones, los sentimiento”).

El segundo muestra un concepto cercano al modelo de habilidad: (3HP1E, L44-46“...sé que surgió en Estados Unidos, en una universidad, que debió de ser algún estudio de algún grupo o algo, y que hace referencia al control de las emociones, la importancia que tienen las emociones en la vida de las personas, ¿no?”).

Los tres restantes lo definen como una habilidad social para la relación con los demás: (4MP3M, L51-54 “es la capacidad para relacionarte con los demás, una cierta empatía... tienes que tener una buena comunicación con la gente, y saber escuchar, no sé, ponerte en el lado del otro”).

Categoría ⇨ CLAVE DE DESARROLLO DE LA IE

Cuatro participantes piensan que la formación y la educación tiene una influencia, en el desarrollo de la IE, mucho mayor que el componente genético: (1MIM, L68-69 “Siempre hay un componente genético, pero en este tipo de inteligencia lo que

más influye es la formación, la educación que se reciba”), (2MIN, L126-127 “...creo que todas tienen un factor innato, pero si no hay estimulación no se desarrollan...”) (4MP3M, L11-112 “se nace con unas cualidades, y después si en el entorno, si las trabajas...L118 “yo creo que sí, que se aprende, como todo”), (5MP2E, L131-134 “y para mí lo educativo tiene un peso muy grande, eso puede ser un 25% la genética y un 75% el entorno, la educación, todo lo conductual yo creo que tiene que ver con la educación y con el entorno, la genética no sé, pero me parece a mi que en esos aspectos hace poco..”).Todos creen que puede desarrollarse.

Sólo uno apoya la tesis de la exclusividad de la intervención: (3HP1E, L149-151 “Yo creo que la genética para las leyes de Mendel, los guisantes y poco más... Y el resto es que si no... nos cargamos, la labor educativa...”).

Categoría ➤ **CONTEXTOS /ÁMBITOS DE DESARROLLO DE LA IE**

La mayor parte de los participantes, cuatro, creen que es la familia quien tiene el peso y la influencia mayor en el desarrollo de la IE: (2MIN, L145 “Yo creo que, principalmente, como en todo, la familia”), (3HP1E, L175 “Pues un poco todos, ¿no? el entorno social... Pero primero el entorno familiar...”), (4MP3M, L130-133 “El colegio y, vamos, desde luego en su casa el cien por cien. Porque es que aquí les tienes muchas horas, estas mucho tiempo con ellos, surgen muchos conflictos que hay que ir solucionando, y es un sitio de aprendizaje, pero vamos, si el apoyo de casa...”), (5MP2E, L160-164 “Familiar en primer lugar, yo creo que es mucho, porque al final la familia es la que permanece...entonces yo creo que tiene un peso, un peso muy grande la familia, y luego el entorno más cercano...”).

Sólo un participante atribuye al entorno familiar y el escolar, a ambos una influencia importante: (1MIM, L95-98 “es algo que se debe desarrollar a lo largo de las diferentes etapas poniendo más énfasis en las edades más tempranas, cuando se empieza a configurar la personalidad, pues desde el entorno familiar cuando un niño nace, hasta luego el entorno escolar, todos los niveles educativos...”).

Todos los participantes creen que se debe trabajar en la escuela, incluso, también, los que consideran que el entorno familiar influye en mayor medida en el desarrollo de IE que el entorno escolar: (3HP1E, L186-188 “Sí. Hay por ahí una frase que dice, “los niños aprenden a pesar de sus maestros”. Pero bueno, yo creo que sí, que alguna responsabilidad si, alguna posibilidad tenemos de desarrollar o de

favorecer en los críos ese desarrollo”), (5MP2E, L197 “Sí, sí, sí... Clarísimamente sí, se debe trabajar en la escuela.”).

Categoría ➔ **RELACIÓN DE IE CON OTRAS VARIABLES**

RESPECTO A LA INTELIGENCIA GENERAL

Un participante cree que la IE forma parte y es una parte de la inteligencia general, y que se encarga de lo afectivo, emocional, los sentimientos y de la relación con los demás: (1MIM, L52-56 *“es una parte de la inteligencia ... que va a influir en un tipo de conductas determinadas que están relacionas...con la parte emocional, afectiva, de sentimientos, de relaciones con los demás, y que bueno, pues que tiene un gran peso en lo que es nuestro comportamiento diario”, L57 “interviene en todo lo que se refiere a nuestro conocimiento o a nuestra capacidad”*).

Otro participante evidencia creencias que se contradicen claramente en el mismo discurso: piensa que las personas inteligentes en general tendrán también IE, pero luego comenta que se puede ser muy inteligente y no tener nada de IE: (2MIN, L78-79 *“si eres una persona inteligente en términos generales, sí que desarrollas la IE...”*, L93-95 *“Tú conoces mucha gente... que dices....es muy inteligente, menudo currículum, menuda capacidad que tiene para memorizar, por ejemplo datos..., pero luego le ves que no tiene IE”*

Tres de los participantes creen que la IE influye, posibilitando o interfiriendo, en las tareas o el rendimiento que se desprende de la inteligencia cognitivamente entendida: (3HP1E, L94-96 *“supongo que tu inteligencia favorezca un desarrollo normal de este tipo de cuestiones, todo lo que son las emociones”, L101 “la IE es como la puerta que abre a lo cognitivo)*, (4MP3M, L81-85 *“A veces e resultado depende más del estado anímico de los críos que de muchas de las cosas que se hacen, y yo me imagino que si tu estado anímico, si tu forma de relacionarte con los demás es positiva, es buena, pues como que todo eso hace que todo lo demás también te entre mejor, ¿no?”*) (5MP2E, L96-100 *“la inteligencia se desarrolla cuando uno está bien consigo mismo y con los demás también, no sé, si... estás angustiado porque no estás a gusto por las cosas que sean... yo creo que eso limita tu inteligencia, o sea, te bloquea, te impide que la inteligencia aunque esté ahí, bueno, se abra se desarrolle...”*)

RESPECTO A OTRAS VARIABLES

Tres participantes lo relacionan con la competencia social y con la empatía, y con el autocontrol y la autocrítica: (1MIM, L60-65 *“yo lo relacionaría con la capacidad de autocontrol, con la autorregulación, con el autoconocimiento, ... la empatía ... con la capacidad de buscar la motivación en las cosas, yo lo relacionaría con ese tipo de capacidades... las habilidades sociales...”*), (2MIN, L114-115 *“Yo creo que con la socialización... Sí, con la competencia social y la personal”*, L117-118 *“bueno, cómo he actuado, si lo he hecho bien... esto se debe a mi autocontrol y me he propasado en ciertos momentos...”*), (4MP3M, L95-97 *“...la empatía y otro pues... no sé, lo de ser capaz de auto juzgarte, o de ser crítico contigo mismo... tratar de mejorar aquello con lo que no estás a gusto... no sé... saber relacionarte con los demás...”*

Un docente lo relaciona únicamente con la autonomía personal (5MP2E, L108-109 *“Pues con la autonomía personal, yo creo que es algo fundamental para las personas”*)

Otro con la comprensión de las emociones y con la regulación emocional (3HP1E, L126-133 *“Entender lo que sentimos...entender lo que sienten a tu alrededor y actuar en función de que tu vas controlando esa información, la vas manejando... Ser capaz de reaccionar...”*).

Categoría ⇨ **IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA IE EN EL ALUMNO**

Dos de los participantes hablan de beneficios muy generales y ligados al universo de valores de cada sujeto, difíciles de concretar en unos referentes únicos: el éxito, la felicidad y utilizando estos términos como sinónimos: Proporciona las herramientas para vivir con éxito y para desenvolverte en la vida, en relación a las estrategias para la socialización: (2MIN, L101-102 *“creo que es vivir con éxito, digamos, tu vida personal, tener una vida personal satisfactoria y con éxito...”*, L107-108 *“son estrategias para tu socialización, importantes”*). Sirve para ser más feliz y para hacer más felices a los demás: (5MP2E, L104-105 *“Para ser más feliz claramente, y para hacer más feliz a los que tienes alrededor, fundamentalmente para eso”*).

Otro participante cree que determina el comportamiento (sin concretar en qué medida o en qué tipo) y que influye en las conductas que tienen que ver con lo afectivo, lo emocional y lo interpersonal, lo laboral: (1MIM, L56 *“tiene un gran peso en lo que es nuestro comportamiento diario”*).

Un participante lo relaciona con un desarrollo psicológico y físico adecuado y como un factor preventivo de problemas: (3HP1E, L108 *“Primero un desarrollo psicológico normal...”*, L113 *“estarás bien físicamente, tu desarrollo físico”* L117-118 *“si controlásemos nuestras emociones nos evitaríamos muchos problemas... y luego las dinámicas sociales pues serían mejor, yo creo”*).

Y otro con la posibilidad de tener una mejores relaciones con el entorno y, también de evitar conflictos: (4MP3M, L90-91 *“saber relacionarte con los demás... tener menos conflictos con los demás”*).

Categoría ⇨ **IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA IE EN EL DOCENTE**

Todos los participantes consideran fundamental que el docente tenga una alta IE: Uno porque cree que necesitamos dominar aquello que pretendemos desarrollar en otros: (3HP1E, L244-246 *“si tú dominas algo, si tu controlas algo eres capaz de transmitir eso, de trabajarlo o de desarrollarlo, si tú o lo desconoces o lo rechazas, evidentemente no lo vas a poder trabajar”*).

Otros dos participantes porque es muestra de competencia social, y como el docente se relaciona continuamente con personas, con niños, necesita manejar adecuadamente esas relaciones: (4MP3M, L201-203 *“Es que te relacionas con personas. Estás todo el día relacionándote con niños... No sé si la tenemos o no, eso es otra historia, pero que nos hace mucha falta, sí”*), (5MP2E, L299-302 *“Sí, claro, a mí me parece que es fundamental porque está relacionándose continuamente con un montón de gente, y como para mí la IE tiene mucho que ver con el saberse relacionar, yo creo que es muy importante, porque es la manera en que sus alumnos van a encontrarse a gusto con él”*).

Los otros dos consideran que el maestro es un ejemplo para sus alumnos y actúa de modelo a transmitir, también otro, apunta la idea antes recogida de que necesitamos manejar aquellas herramientas que queremos transmitir: (1MIM, L194-196, *“creo que es fundamental, porque el modelo a transmitir, sobre todo en las edades tempranas es lo que mayor peso cobra, si tu trasmites unos modelos de alta de alta capacidad emocional”*, L200-202, *“si tú tienes esa serie de estrategias de herramientas y de habilidades como hemos dicho anteriormente, podrás transmitir las mejor”*), (2MIN, L255-261, *“justamente porque estamos formando personas, y sin querer transmitimos lo que somos... es que somos totalmente ejemplo para ellos entonces si nosotros,*

tenemos una personalidad equilibrada, una IE y una personalidad sana, digamos, es lo que ellos van a absorber”).

Categoría ⇨ **RASGOS, SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA PERSONAS CON IE**

Se analizan los rasgos enmarcándolos en los modelos teóricos de referencia y diferenciando entre alumnado y docentes.

RESPECTO AL ALUMNO

Sólo un participante caracteriza a los alumnos con IE con rasgos que se relacionan con el modelo de habilidad: habla de la capacidad de reconocer las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás: (1MIM, L88-90 *“reconocer no sólo en sí mismo las emociones si no también en otros niños, o del adulto, saber cuando está contento, cuando está triste, cuando está alegre...”*).

Dos mencionan rasgos que tienen que ver con el modelo mixto: lo asocian a la capacidad de relacionarse con los demás sin generar conflictos y a la capacidad de mediar en ellos: (1MIM, L85 *“un niño que sea capaz de resolver conflictos, que aborde la solución de conflictos...”*), (4MP3M, L121 *“si es capaz de relacionarse sin conflictos... de mediar en ellos...”*)

Y los otros dos se refieren a rasgos que no tienen que ver con ninguno de los dos modelos, hacen referencia a actitudes u otras características:

Dos participantes asocian la IE a la madurez: (2MIN, L135-138 *“...que aún no les puedes ver esas señales de IE, ... es madurez que tienen muchos para asimilar las frustraciones, para el saber comunicar al otro niño...”*, L139-140 *“...si que le podría decir quizás IE, o llámalo madurez, o llámalo saber estar, o educación...”*), (5MP2E, L151-157 *“son aquellos que nos parecen más maduros para esa edad, ¿por qué?...saben hablar, dialogar, y saben salir del atolladero”*)

Un participante reconoce la IE en la capacidad de abrirse a lo nuevo, de captar propuestas y de presentar alternativas: (3HP1E, L166-167 *“Un niño abierto a todo lo nuevo, dinámico, que acepta las propuestas, que incluso es capaz de presentarte algunas alternativas...”*)

Dos de los anteriores también lo asocian con la tolerancia a la frustración: (1MIM, L85-87 *“cómo es capaz de tolerar la frustración, de controlar su propio comportamiento, de reaccionar por ejemplo ante una recompensa o ante un castigo”*), (2MIN, L135-138 citado antes en esta misma pregunta).

RESPECTO AL DOCENTE

Otro lo define con rasgos que exigen tener IE relacionados con el modelo de habilidad, aunque no apunta directamente a ellos, un maestro que sepa reconocer lo que necesitan sus alumnos para darles eso que necesitan (percepción y comprensión emocional), que sepa conjugar un clima cálido y afectuoso (regulación emocional) con el establecimiento de unas normas firmes y claras, que establezca unas buenas relaciones con las familias y que posea buenas habilidades sociales: (1MIM, L 205-221 *“sería el maestro que sepa dar en su medida y en cada momento , a cada niño lo que necesita... o sea es fundamental saber reconocer para poder dar, luego un profesor que sepa conjugar ese clima cálido y afectuoso con un clima bueno pues que tenga normas, con firmeza... una persona que sepa resolver conflictos... cómo se establecen las relaciones con los padres... una persona que tenga habilidades sociales”*).

Dos participantes caracterizan a los docentes con IE con rasgos que se relacionan con el modelo mixto: debe ser autocrítico, que tenga empatía, que sea asertivo y que ejerza el compañerismo (2MIN, L264-271 *“que el ser objetivo también, además de la asertividad, la empatía y todos estos, el ser eso, objetivo y tener autocrítica...El compañerismo es muy importante... y muchas cosas, es que muchas cosas podrían ser IE”*), otro participante hace mención, también, a la empatía: (3HP1E, L268, *“la empatía con el entorno, la empatía con los niños...”*).

El resto de los participantes se refieren a rasgos que no tienen que ver con ninguno de los dos modelos: Persona abierta, dinámica, divertida, dispuesta a la autocrítica, sensible (3HP1E, L251, *“Pues una persona abierta, dinámica, divertida... alguien autocrítico”*, L269, *“... el estar mentalmente seguro, ser una persona sensible...”*). Que sea capaz de escuchar y que piense en positivo (4MP3M, L214-215, *“Pues que sea capaz de escuchar... no sé, que piense en positivo, para tratar de sacar lo positivo”*). Aquellos que disfrutan con su trabajo y que les gusta la relación con los demás (5MP2E, L312-313, *“son aquellos que disfrutan con el trabajo que están haciendo”*, L326-327 *“El que te guste la relación y la buena relación entre...”*).

Categoría ➔ **FORMACIÓN DOCENTE EN IE**
RESPECTO A LA FORMACIÓN INICIAL

Cuatro participantes refieren no haber abordado nada relacionado con la IE en su formación inicial: (2MIN, L51-52 *“yo nunca lo... nunca se ha abordado en la universidad”*).

Sólo un participante cree haber tratado en su carrera temáticas relacionadas con la IE, aunque en realidad se refiere al concepto de Inteligencias múltiples de Gardner más que al de IE: (1MIM, L35-36 *“en psicopedagogía sí que hemos hablado más de lo que es la IE, a través de bueno pues de “Gardner”, las siete inteligencia”*).

RESPECTO A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Ninguno de los participantes ha tenido experiencias de formación permanente relacionadas con la temática que nos ocupa.

Un participante, adelanta que los docentes carecen de la formación necesaria para educar en IE: (2MIN, L161-166 *“No, a ver claro que la escuela tiene su responsabilidad, ... y no creo que es que no haya intención, yo creo que a todos nos gustaría que nuestros alumnos tuvieran una buena IE, pero yo creo que no sabemos cómo hacerlo, como se trabaja la IE, entonces yo creo que ahí, por el desconocimiento y nuestra ignorancia en ese sentido, quizás pecamos de no trabajarlo. Pero no porque no haya intención.”*).

OTROS MEDIOS

Dos participantes mencionan como medio la educación informal, a través de la lectura de revistas, periódicos y libros y una charla: (2MIN, L39-41 *“hace muchos años por parte de mi madre, porque le gusta mucho la psicología, y ella tenía un libro que se llamaba “inteligencia emocional”, y yo la veía leerlo, y me contaba, porque igual algún fragmento me lo leía”*) y (5MP2E, L83-86 *“cosas que lees, me encanta leer pues el Mujer Hoy, revistucas de éstas que vienen con el periódico... y este es un tema que me atrae, y que me gusta, o sea que yo si veo algo que tiene relación con eso allá que voy”*).

Los cuatro participantes que no han tenido experiencias de formación relacionadas con la IE se muestran interesados en ello y les gustaría recibir formación sobre el tema: (2MIN, L64-65 *“Sí, me gustaría pero de momento no ha cuadrado, en el cole hemos solicitado formación sobre este tema”*), (3HP1E, L84-85 *“Sí, yo creo que sí, que son cosas nuevas que hay, pues es una opción de conocer algo nuevo que nos*

forme... ”), (4MP3M, L64 “*No, no, pero me gustaría hacerlo...* ”), (5MP2E, L85-88 “*y este es un tema que me atrae, y que me gusta, o sea que yo si veo algo que tiene relación con eso allá que voy. Siempre leo cosas que tienen relación con eso, la psicología, la medicina, son cosas que me atraen, incluso eso, en los ratos de ocio.*”).

DEMANDA DE FORMACIÓN

Un participante reclama herramientas y formación para los docentes como una necesidad si pretendemos formar alumnos emocionalmente inteligentes: (1MIM, L288-289, “*que se nos dé herramientas, que se nos dé formación al profesorado*”).

Otro participante cree que se debiera trabajar de forma estructurada con una programación de referencia y con un apoyo y respaldo de formación para el docente, ya que reconocen desconocimiento e ignorancia respecto al tema de la IE, pero no hay falta de interés e intención por parte de los docentes: (2MIN, L161-166 citado en categoría de “*formación permanente*”) y reclama formación para el colectivo docente: (2MIN, L302-305, “*Igual pues decirte que sí que estaría bien una formación al profesorado en este ámbito, yo creo que sería positivo, es que hay una ignorancia generalizada del término IE, hay mucha gente que es muy inteligente emocionalmente hablando, pero que igual no lo sabe... entonces, igual lo positivo es saber lo que tú tienes para poder enseñarlo*”).

Otro participante opina que cuando trabajamos IE en el aula, en la mayor parte de las ocasiones ni siquiera somos conscientes de ello o tomamos consciencia posteriormente después de haberlo hecho: (3HP1E, L202-206 “*Yo creo que de una forma inconsciente, porque como no tenemos tampoco muy claro qué pasos seguir, qué aspectos hay que... porque supongo que también haya unas fases, como un protocolo a seguir... no puedes trabajar como... “hoy se me ocurre trabajar esto”, “hoy se me ocurre trabajar la empatía”... Si hubiese una secuenciación de todas esas cosas, una programación, un trabajo estructurado sería más fácil... porque así podíamos ir un trabajando cositas, pero a veces ni tú mismo te das cuenta de que las estás trabajando...*”). En otro momento reconoce que hacen falta herramientas y formación para educar la IE: (3HP1E, L157 “*Igual lo que nos hace falta son las herramientas, que no sabemos cómo...*”).

Categoría ⇨ **IE EN EL SISTEMA EDUCATIVO (NIVELES DE CONCRECCIÓN CURRICULAR)**

RESPECTO AL SISTEMA EDUCATIVO / ADMINISTRACIÓN

Un participante piensa que hay cuestiones deficitarias a nivel de sistema educativo en lo que se refiere a la IE en general (1MIM, L265-266, *“considero que hay muchas cosas que a nivel del sistema, lo que es el sistema educativo que son un poco..., que tienen déficit”*), no concreta cuáles.

Tres participantes creen que la IE no se trabaja en la escuela: (2MIN, L166 *“No, pero no porque no haya intención”*), (4MP3M, L144-145 *“Pues es que es complicado, porque a nivel consciente, y de propósito no, no, rotundamente creo que no”*), (5MP2E, L211 *“Pues no sé si todo lo que debiéramos, y todo lo que el asunto académico nos deja...”*) y en el caso de que alguien lo haga es de una forma inconsciente, casi sin tener claro que lo estás haciendo: (3HP1E, L202-206 *“Yo creo que de una forma inconsciente... pero a veces ni tú mismo te das cuenta de que las estás trabajando...”*).

Otro participante cree que no se trabaja todo lo que se debiera y que depende de la importancia que el docente, personalmente, le da a este tema, y que, a su vez, depende de la IE del propio docente: (5MP2E, L215-218 *“que también tiene un poco que ver con la importancia que cada profesor o cada profesora tiene con ese tema, hay gente que le da más importancia y entonces se detiene en eso, y hay gente que le da menos importancia, bueno, porque igual tiene menos IE, yo qué sé, ¿no?”*).

Otro participante afirma que la IE es un aspecto que se trabaja mucho en la etapa de educación infantil, cobrando incluso más relevancia que los componentes curriculares prescriptivos: (1MIM, L108-110 *“en la etapa de la educación infantil se trabaja mucho, cobrando un papel muy importante, más si cabe, de lo que es los componentes curriculares o prescriptivos”*) y sugiere que se debiera trabajar en todas las etapas educativas, pues en la etapa de primaria se abandona el trabajo, cuando se había hecho antes en la educación infantil: (1MIM, L119-122 *“luego conforme el niño pasa la educación primaria, quizás en esta etapa también es importante pero cada vez se va abandonando más, va tomando importancia otro tipo de aprendizajes, y esto pues a medida que va avanzando pues se va dando más...”*).

RESPECTO AL CENTRO: PROGRAMACIONES

Dos participantes manifiestan incluir en sus programaciones referentes a la IE; Uno se refiere más a la programación del ciclo en las áreas de conocimiento del entorno y de identidad y autonomía personal, pero con el matiz de que son elementos del currículo que tienen relación con la IE, pero no que se incorporan para trabajar la IE: (2MIN, L188-190 *“quizás los más relacionados son los del área del conocimiento del entorno, pero también de identidad, de autonomía personal, yo creo que sí, que todo está relacionado, igual no propiamente dicho, intencionado...”*), Y otro habla de su propia programación de aula rescatando algunos de los aspectos que trabaja: (1MIM, L142-146 *“Específicos sí, en el reconocimiento, por ejemplo de expresiones, y sobre todo en el nivel de tres años se da mucha importancia a que sean capaces de reconocer las distintas expresiones de alegría, tristeza, el estar contento, el no estar contento, también por ejemplo en la regulación....tolerar la frustración”*) y resaltando la importancia de su inclusión en la programación como estrategia para darle entidad de cara a las familias: (1MIM, L146-149 *“...pues los padres no lo dan tanta importancia, y nosotros desde aquí sí, y para que sean un poco conscientes de ello, y sepan un poco cómo trabajarlo, porque si tu estableces a nivel prescriptivo, los padres también lo ven como un peso importante...”*).

Los otros tres participantes dicen que no aparecen elementos curriculares que tengan que ver con la IE en las programaciones que manejan de ciclo, nivel y aula, no, aunque las editoriales puntualmente incluyen en los libros de texto algún aspecto que tiene que ver con ello: (3HP1E, L227-231 *“...en los temas sí que viene algo relacionado, ¿no?, pero no muy concreto, de vez en cuando te surgen determinados temas, algunas cuestiones, pero no está muy bien definido. Las editoriales parece que están incluyendo cosas pero son cosucas así, que de repente en un tema te surgen, pero no hay una secuenciación, ni un trabajo... surgen cosucas...”*).

Aunque son conscientes de que hay contenidos que tienen relación con la IE aunque no se recoja explícitamente: (4MP3M, L170-173 *“Pues ahora que lo dices... que puedan tener relación sí, porque en todas las áreas, yo qué sé, en lenguaje o en conocimiento del medio hay contenidos que pueden tener relación... por supuesto en ciudadanía, pero no expresamente”*).

Otro habla del desarrollo de un programa que hicieron en el centro, pero no es muy consciente si tenía que ver con la IE o no: (4MP3M, L173-174 *“Bueno, no sé si en aquello que... un trabajo que hicimos sobre la fundación Botín...”*).

Un participante señala que a nivel de centro está establecido el trabajo de la IE en el hueco horario de alternativa a la religión: (1MIM, L114-119 *“En este centro forma parte también de un área, los niños que van a religión, los otros niños los que van a alternativa se trabaja como algo ya programado, no es algo que se trabaje de una forma puntual a través de un material que hay sobre las emociones...”*).

RESPECTO AL AULA

Dos participantes han trabajado, actualmente no, con un programa y sus materiales correspondientes diseñado por la Fundación Marcelino Botín, que se llevaba cabo en la hora que tiene establecida su centro quincenalmente para la tutoría lectiva con el alumnado: (4MP3M, L177-178 *“Sí, la hora quincenal de la tutoría... Pero a excepción de los cursos en los que se hizo eso, tampoco...”*), (5MP2E, L250 *“Sí, bueno pues ya te digo, en la tutoría”*). Uno de ellos manifiesta que en ocasiones puntuales lleva al aula materiales que encuentra en internet: (5MP2E, L253-258 *“A veces también he sacado de internet alguna cosilla que pones, ¿no? Pues no sé, lo que se te haya ocurrido en un momento determinado, ¿no?, por alguna situación que haya habido en clase, y saco alguna cosilla, y lo normal es que sea a base de eso, de alguna encuesta de que contesten luego de comentarlo entre todos, que luego sean capaces de decir al otro las cosas buenas que ven en él, personas de estas que son muy negativas consigo mismas...”*).

Un participante trabaja a través de las simulaciones, la dramatización y a través de los cuentos y puntualiza como aspecto importante para trabajar la IE la necesidad de crear un clima de afecto y confianza: (1MIM, L161-167 *“...a través de un clima de afecto, de un clima de confianza, porque no nos sirve de nada trabajar este tipo de aspectos de inteligencia emocional si fuese un clima autoritario o demasiado permisivo... un clima afectuoso, cariñoso, pero al mismo tiempo con unas normas, que se establezcan un poco democráticamente con los niños...”*). También aprovechando las situaciones cotidianas que de forma natural surgen en el aula: L110-113 *“Se trabaja a través de muchas actividades, a través de entender sus emociones, a través de entender las emociones de los demás, a través de simulaciones, se les pone muchas veces en situaciones que ellos piensen en cómo se tiene que reaccionar...”*).

Otro participante trabaja a través de las asambleas de aula, a partir de la expresión oral y de la comunicación, considera la escucha y el diálogo como herramientas fundamentales: (2MIN, L205-211 “...todas las mañanas en las asambleas, me gusta mucho escucharles... que guardamos un cierto orden de turnos, hay que esperar, dejar que hable tu compañero ... O sea, toda esa serie de estrategias de intercambio lingüístico se trabajan desde primera hora, y bueno, te cuentan sus sentimientos, sus miedos...yo creo que ahí sí que se está empezando a trabajar un poco la IE...”, L224-226 “trabajo mucho la comunicación. Y que se escuchen, que se intenten entender, ponerse en el lugar del otro. Una primera aproximación a la empatía, de decir las cosas sin ofender, sin hacer daño...”).

Un participante supone que algo trabajará pero, sin ser consciente de ello: (3HP1E, L233-234 “No sé qué decirte... posiblemente sí, pero ya te digo de forma espontánea, sin tener claro que estoy trabajando estas cosas”).

Categoría ➔ **DESARROLLO CURRICULAR, INTERVENCIÓN EN IE**

Un participante opina que cuando trabajamos IE en el aula, en la mayor parte de las ocasiones ni siquiera somos conscientes de ello o tomamos consciencia posteriormente después de haberlo hecho: (3HP1E, L202-206 “Yo creo que de una forma inconsciente, porque como no tenemos tampoco muy claro qué pasos seguir, qué aspectos hay que... porque supongo que también haya unas fases, como un protocolo a seguir... no puedes trabajar como... “hoy se me ocurre trabajar esto”, “hoy se me ocurre trabajar la empatía”... Si hubiese una secuenciación de todas esas cosas, una programación, un trabajo estructurado sería más fácil... porque así podíamos ir un trabajando cositas, pero a veces ni tú mismo te das cuenta de que las estás trabajando...”)

y considera que para poder opinar acerca de cómo organizar el trabajo de la IE necesita formación al respecto y que sin ella no se cree capacitado para responder adecuadamente: (3HP1E, L217-219 “Yo primero creo que se nos tiene que dar formación, o sea, y una vez tenida la información, en concreto qué es la educación emocional, con todos los aspectos que ello incluye, entonces ahí ya podría opinar”).

Dos participantes tienen claro que debe organizarse de forma transversal al currículo, abordándolo a través de todas las áreas del mismo, pero cuando ponen ejemplos se evidencia que se están refiriendo sobre todo a la resolución de conflictos: (1MIM, L138-139 “que se aborde de una forma transversal, y a través de las distintas

áreas que compone el currículum”), (2MIN, L174-175 *“pues a mí me gusta que impregne toda la práctica diaria, y durante toda la jornada escolar”*)

Dos participantes son de la opinión de que, aunque hay aspectos que se deben abordar necesariamente de forma transversal, es necesario asignar tiempos concretos, una buena fórmula es el tiempo dedicado a la tutoría lectiva con los alumnos (si el centro lo tiene), para asegurar su abordaje: (4MP3M, L155-157 *“tanto transversal como con la hora de tutoría, queda un poco siempre descolgado... y va un poco más en la buena voluntad del que está”*), (5MP2E, L227-231 *“Hombre, yo creo que hay que darle un tiempo, o sea sí que de manera transversal ya te he dicho que me parece importante y se debe hacer, pero son tiempos cortos porque tienes otras cosas que hacer... pero a lo mejor es algo que hay que tratar más tranquilamente, en un tiempo de tutoría...”*). Uno de ellos distingue en función de la etapa educativa y considera que para infantil es menos artificial organizarlo transversalmente y en cambio en la etapa de primaria es necesario tener establecidos tiempos concretos, para no tenerlo que restar del tiempo trabajo de otras áreas: (4MP3M, L161-167, *“...igual entre los mayores sí que se puede buscar una hora, porque sino muchas veces sí que te metes en la vorágine.... Pero en los pequeños, a mí me parece que va más en el día a día, cuando va surgiendo, a través de cuentos, en esta actividad o... Más fácil que poner una hora, me parece más artificial... con los mayores igual no, porque te metes mucho en el currículum puro y duro... entonces siempre vas con prisa...”*).

Un participante piensa que es muy importante la educación temprana y continua (1MIM, L71-72 *“y lo importante que es una educación temprana”* L75-76 *“...y en todos los niveles, aunque por desgracia no es así...”*).

Y otro que no hay necesidad de trabajarla explícitamente pues se aprende en todos los contextos, sobre todo fuera del escolar (5MP2Ei, L113-117 *“Porque las otras inteligencias parecen como que te las enseñan en la escuela, pero esta es más claro que está en todas partes, ... pero es que la escuela es una mínima parte... ¡y no! Los críos ahora mismo aprenden muchísimo más fuera que dentro. Pero ésta (IE) como que se nota más, por eso yo creo que se trabaja menos”*).

Un participante considera que se da en los centros poca importancia a los aspectos emocionales, cuando las investigaciones apuntan que el éxito de vida y profesional no se explica ya con el CI. Propone establecer objetivos de centro o temáticas a tratar en clave emocional. Y plantea la importancia de que el trabajo en este

ámbito recorra toda la educación obligatoria, no sólo la etapa de infantil: (1MIM L277-281, *“para mí prima más lo que son los aspectos emocionales que los aspectos curriculares, de hecho se ha demostrado que no todas las personas con un alto coeficiente intelectual han alcanzado mayor éxito profesional, o no solo profesional, si no a nivel de vida, en general. Sin embargo muchos estudios han demostrado que personas con una alta IE han sido capaces de llegar mucho más alto...L282-285, “entonces es algo en lo que quizás no nos paramos a pensar lo suficiente, y si eso es realmente así, ¿Por qué no nos lo trabajamos? ¿por qué no somos más conscientes de ello? O lo planteamos desde a nivel de objetivos de centro, a nivel de curricular, no trabajarlo como un contenido independiente o aislado...”*, L266-273, *“damos poca importancia a la IE... porque muchas veces como que el centro gira en torno a una serie de contenidos pero curriculares, entonces, todos nos ponemos de acuerdo para trabajar una temática, por ejemplo, pero no nos ponemos de acuerdo para trabajar la autoestima de los alumnos o sea no es un tema prioritario al que le demos importancia..., muchas veces lo he pensado, que a lo mejor tenía que ser objetivo de centro.”*, L300-303, *“es algo que debía de estar presente, pues no sólo en infantil... y que no se abandone que en primaria y secundaria me parece también muy importante y debería de cobrar más peso”*).

Categoría ⇨ **RECURSOS PARA EL TRABAJO DE LA IE** **RESPECTO AL CONOCIMIENTO**

Cuatro participantes conocen algún material de IE, fundamentalmente señalan los de la Fundación Marcelino Botín “Prevenir para vivir” y el posterior banco de recursos, un programa para educación infantil “Sentir y pensar” de la editorial SM, una colección de libros de cuentos “Cuentos para pensar”, también de la editorial S.M.: (1MIM, L174-176 *“Pues la fundación Marcelino Botín nos ofreció, nos dio a conocer un material que habían elaborado sobre la IE, y hay un material muy bueno que se llama “sentir y pensar”, para infantil, en el que se trabajan a través de cuentos”*), (2MIN, L229-231 *“sí que por ejemplo, lo de la Fundación Botín, tienes una serie de valores, que a través de cuentos, pues como por ejemplo la empatía, la asertividad, todos estos que te he comentado antes, sí que los trabajan a partir de cuentos”*) En realidad este participante se refiere al material “Sentir y pensar” de S.M., (4MP3M, L180-182 *“...lo de la Fundación Botín, y el Banco de Recursos y eso, pero así más no.*

Y ni siquiera sé si eso va justamente encaminado para eso... yo creo que si va por ahí, pero no lo sé”), (5MP2E, L274 “Cuentos para Sentir de SM... ese libro me encanta porque los cuentos son cuentos muy bonitos que te dan mucho pie a hablar y a pensar sobre los sentimientos y sobre las actitudes hacia las emociones y todas esas cosas...”).

Sólo uno de los participantes no conoce ningún material y por tanto no ha usado nunca ninguno: (3HP1E, L236 “No...ninguno”).

RESPECTO AL USO

Dos de los cuatro participantes mencionados en el pregunta anterior han usado y usan los materiales que nombran, en la hora de alternativa a la religión sólo para los alumnos que cursan esa asignatura (1MIM, L114-119 “en este centro, forma parte también de un área, por ejemplo, con los niños que no van a religión... no es algo que se trabaje de una forma puntual ... sino que es algo ya programado, a través de un material que hay sobre las emociones, que bueno pues que es muy completo y que te puede guiar o orientar también en esta práctica” L177-181 “a través de los cuentos, es algo, es un momento en el que los niños pueden reconocer muchos sentimientos, como se sienten los personajes, por qué han actuado de una determinada manera, cómo podrían actuar, cómo se sienten desde el punto de vista de los personajes, entonces bueno, a través de cuentos trabajan un montón de emociones y de sentimientos”), (2MIN, L236 “Sí, les uso para los alumnos de alternativa a la religión”).

Otros dos participantes los usaron en cursos anteriores en la hora quincenal de tutoría lectiva con los alumnos: (5MP2E, L250 “Sí, bueno pues ya te digo, en la tutoría...”), (4MP3M, L192 “Yo era con todos, era una hora con todos, de tutoría”), pero actualmente no les usa porque da clase en el último ciclo de primaria y el currículo “aprieta”: (4MP3M, L 184-189 “Durante mucho tiempo los hemos estado usando. Unos años más y otros menos. Cuando los niños son más pequeños como que está más metido dentro de todo el currículum y te resulta más fácil. ... no necesitas estar esperando esa hora famosa que tenías programada, sino que bueno, es más fácil... Primero, segundo, tercero... Y ahora ya en quinto y sexto ya te complica mucho la vida, mucho. Porque siempre vas con prisa, es que es una cosa que...”).

Categoría ⇨ AUTOOPERCEPCIÓN DE SU IE

Tres participantes consideran que sí tienen una buena IE (1MIM, L223-233, “mi parte emocional que está muy desarrollada... esos conceptos los considero muy

importantes y trato de transmitirlos a mis alumnos... sí que tengo herramientas, tengo buenas habilidades sociales, me gusta establecer buenas relaciones con los demás, con los padres... Luego creo que tengo muy buenas relaciones con mis compañeros), (2MIN,L278-282, “yo considero que tengo una buena inteligencia emocional, que también la capacidad de autocontrol, se me olvidaba, es muy importante, yo creo que flojea en algunos aspectos sí, por ejemplo en la asertividad...”), (5MP2E, L229-231, “Yo creo que sí, así humildemente.... porque siento que me relaciono bien, entonces como para mí lo básico de la IE es el saber relacionarse bien, y el estar a gusto consigo mismo...”)

Uno que a veces sí y a veces no (4MP3M, L226-229 “Pues mira, unas veces sí, y otras veces no. Como todos, o sea, el día que vienes tu también en positivo... Es que a ver, la inteligencia emocional también, el maestro la vive y la sufre... quiero decir, cuando tú estás bien todo lo ves mucho mejor, y cuando estás mal pues también, todo te influye...”)

y otro no lo tiene muy claro aunque supone que sí (3HP1E, L274-277, “Alguno tendré supongo... algo tendré... entre otras cosas me gusta el trabajo, entonces yo no soy de los que vienen a trabajar a disgusto,...sí me gusta y yo me lo paso bien trabajando con los críos... Me divierto...”)

Dos participantes piensan que la han adquirido de la propia experiencia de la vida y de la relación con los demás: (3HP1E, L280-281, “en tu entorno familiar, las relaciones que hallas tenido en tu familia, cómo ha sido tu relación, si ha sido una relación autoritaria”L295-300, “y luego la vida, los años te van ... y más en esta profesión, te mueves más, vas de un lado para otro, en centros profesionales distintos... y las relaciones, incluso personales...”)

(4MP3M, L236-240, “Pues la mayoría de las veces la propia experiencia, la vida que te va formando... supongo que con la relación con los demás”).

Otros tres opinan que se lo ha proporcionado el ambiente familiar, en el que han reforzado todas sus potencialidades: (1MIM,L238-240, “creo que en mi caso el peso es el ambiente familiar, quizás viene relacionado con una alta autoestima, con un alto...bueno, pues un poco reforzado por el ambiente familiar”), (2MIN, L290, “Yo creo que mis influencias son mi familia, lo tengo clarísimo”), (5MP2E, L338, “Es la familia, yo creo que ha tenido mucho que ver...”), aunque también tiene importancia lo social y lo genético: (1MIM, L255-256, “de todos modos yo creo que el componente

genético que decíamos, aunque cobra mucha importancia lo social, el componente genético hace mucho...”).

De entre estos tres últimos, uno cree que también ejercicio profesional y de la relación de colaboración con los compañeros de trabajo, ha tenido un gran peso en su adquisición: (5MP2E, L362-378, *“y luego los ámbitos en los que me he ido moviendo... igual a sido mi ejercicio profesional el que me ha obligado a abrirme y a superar toda esa timidez..., a lo mejor mira mejor que la familia ahora que lo pienso, a lo mejor ha sido más importante toda la educación infantil, todo el trabajo en educación infantil a lo mejor ha sido incluso más importante, no lo sé...”*).

CIERRE DE LOS PARTICIPANTES

Se recogen en este apartado los cuestiones aportadas por los diferentes participantes, al finalizar la entrevista, ante la pregunta abierta: *“La entrevista ha finalizado, pero, por supuesto, ahora tienes tiempo a tu disposición para comentar cualquier aspecto que quieras añadir, subrayar, puntualizar, proponer, etc.”*. Pues, aunque se ha recogido la información generada en esta pregunta en las categorías correspondientes, nos ha parecido relevante dejar constancia de “su voz” con las propias palabras de cada uno de ellos, su última reflexión acerca del tema, después de haber estado hablando durante un buen espacio de tiempo de la IE. Por tanto, recogemos aquí sus propuestas, inquietudes, sugerencias, etc.

Participante 1MIM, L265-266, *“considero que hay muchas cosas que a nivel del sistema, lo que es el sistema educativo que son un poco, que tienen déficit”*, L277-281, *“para mí prima más lo que son los aspectos emocionales que los aspectos curriculares, de hecho se ha demostrado que no todas las personas con un alto coeficiente intelectual han alcanzado mayor éxito profesional, o no solo profesional, si no a nivel de vida, en general. Sin embargo muchos estudios han demostrado que personas con una alta IE han sido capaces de llegar mucho más alto...L282-285, “entonces es algo en lo que quizás no nos paramos a pensar lo suficiente, y si eso es realmente así, ¿Por qué no nos lo trabajamos? ¿por qué no somos más conscientes de ello? O lo planteamos desde a nivel de objetivos de centro, a nivel de curricular, no trabajarlo como un contenido independiente o aislado...”*, L266-273, *“damos poca importancia a la IE... porque muchas veces como que el centro gira en torno a una serie de contenidos pero curriculares, entonces, todos nos ponemos de acuerdo para*

trabajar una temática, por ejemplo, pero no nos ponemos de acuerdo para trabajar la autoestima de los alumnos o sea no es un tema prioritario al que le demos importancia..., muchas veces lo he pensado, que a lo mejor tenía que ser objetivo de centro.” L288-289, “que se nos dé herramientas, que se nos dé formación al profesorado”, L300-303, “es algo que debía de estar presente, pues no sólo en infantil... y que no se abandone que en primaria y secundaria me parece también muy importante y debería de cobrar más peso”.

Participante 2MIN, L302-305, “Igual pues decirte que sí que estaría bien una formación al profesorado en este ámbito, yo creo que sería positivo, es que hay una ignorancia generalizada del término IE, hay mucha gente que es muy inteligente emocionalmente hablando, pero que igual no lo sabe... entonces, igual lo positivo es saber lo que tú tienes para poder enseñarlo.

Participante 3HP1E, L316-319, “Lo que me mosquea un poco es eso, a nivel de trabajo de empresa privada, o esos cursos de formación de IE que les hacen a la gente, que son como... solo les falta... se reúnen en un paisaje paradisiaco, y les llevan a todos como abducidos... no sé...”.

Participante 4MP3M, L244-245, “Pues no, yo la verdad que no, no sé supongo que a lo largo de... habrá salido ya de todo.. no.”

Participante 5MP2E, L286-287, “Ha sido un placer, además es que ya te digo como me encanta este tema me encanta hablar de él...”).

8 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A lo largo del trabajo hemos ido describiendo el procedimiento seguido en la investigación al igual que la información y los resultados obtenidos, se trata ahora de exponer las reflexiones que de ella se derivan y que nos pueden ayudar a interpretar y contextualizar, a dar sentido, o al menos, un sentido a los datos manejados.

Los resultados encontrados nos muestran que:

Los maestros participantes no son conocedores del marco teórico que apoya el concepto de I.E. No enmarcan, de forma consciente, su idea de IE en ningún modelo de los reconocidos académicamente. Algunos participantes dan definiciones que pueden relacionarse con los modelos de IE, pero incluso en estos, las ideas no son consistentes a lo largo de todo su discurso.

Sólo uno de los participantes describe rasgos tanto en los alumnos como los docentes que se corresponden con el modelo de habilidad, otro con el modelo mixto (cuando se refiere al profesorado) y el resto hacen referencia a actitudes, rasgos de personalidad u otras características en ambos colectivos, no propias de ningún modelo.

No se observa por tanto, una idea teóricamente refrendada ni de lo qué es la IE, ni, por tanto, de los rasgos que la definen.

Curiosamente, el participante que menciona rasgos que se enmarcan en el modelo de habilidad no se corresponde con el que, definió la IE en el marco de este modelo y, también el único participante que no conoce materiales y por tanto nunca los ha usado, es el que maneja un concepto de IE que se acerca más al modelo de habilidad.

Los docentes de nuestro centro carecen de la fundamentación formativa, en cuanto a conocimientos refrendados científicamente acerca de lo que se ha investigado y se conoce hoy en día sobre la IE, sobre todo en lo que respecta al concepto de IE y al conocimiento de los modelos teóricos reconocidos académicamente.

Todos los participantes manifiestan unanimidad en la idea de que la educación tiene un peso mayor que la genética en el desarrollo de la IE, y por tanto se muestran coherentes en la idea de que ésta se puede desarrollar por medio de la intervención.

Respecto a los ámbitos de intervención, atribuyen al contexto familiar una gran responsabilidad en el desarrollo de la IE, mayor que la que depositan en el contexto escolar; Al mismo tiempo, todos reconocen la importancia de trabajar la IE en la escuela. Sin embargo, reparando en esa relación inevitable que debe establecerse entre

familia y escuela, ninguno hace referencia a la función del maestro como especialista y por tanto asesor de las familias respecto a los asuntos educativos (entre ellos la IE). Hacen alusión a la incoherencia que se produce entre las pautas familiares y las escolares, pero no reconocen al docente como profesional experto con conocimientos para asesorar. No parece reconocerse, en realidad, la IE como un asunto o contenido propiamente docente.

Las apreciaciones que hacen nuestros participantes respecto a aspectos como son la importancia del desarrollo de la IE, tanto en el alumnado como en el cuerpo docente, y la relación de la IE con otras variables coinciden con el conocimiento generado en las investigaciones publicadas: Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; . Y dado que los propios participantes reconocen y se evidencia en el estudio su falta de formación y el desconocimiento del marco teórico acerca del tema que nos ocupa, entendemos que su coincidencia de opinión con el conocimiento refrendado académicamente puede derivarse del conocimiento recogido y acumulado de su propia práctica como docentes, observado en su experiencia con los alumnos o contrastado en sus intercambios con otros docentes.

En su análisis de la relación de la IE con otras variables aluden a algunas de las correlaciones que han sido constatadas en el mundo de la investigación respecto a la competencia social, la facilitación emocional y la empatía (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Lopes, Salovey, y Strauss, 2003; Ramos, Fernández-berrocal y Extremera, 2003; Palomera, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010).

Es importante destacar que varios participantes creen que la IE influye, posibilitando o interfiriendo, las tareas o el rendimiento que se desprende de la inteligencia cognitivamente entendida y que hacen referencia a como lo emocional puede facilitar o bloquear lo intelectual.: *“la IE es como la puerta que abre a lo cognitivo...”*.

Recordar que describimos esta habilidad en el modelo de Mayer y Salovey, asimilación o facilitación emocional que se centra en cómo nuestro estado emocional afecta al sistema cognitivo y a la toma de decisiones, y que ha sido constatado en las investigaciones cómo la IE intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003).

Cuando se les pregunta sobre la importancia de la IE en el alumno, Los participantes le conceden gran relevancia y apuntan consecuencias relacionadas con el adecuado desarrollo físico y psicológico del estudiante, con la prevención de conflictos y problemas en el aula y fuera de ella, con la consecución de una vida exitosa, satisfactoria y feliz.

Es destacable cómo, a pesar de que varios participantes han relacionado (lo señalamos anteriormente) la IE con la capacidad de interferir o facilitar los procesos cognitivos (facilitación emocional), cuándo se les pregunta por la importancia de la IE para el alumno ninguno hace alusión a la posible influencia de ésta en el rendimiento académico, relación encontrada en los estudios (Schutte, Malouff, Hall, 1998; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

Como acabamos de apuntar, nuestros participantes, también reconocen las razones que la investigación evidencia (Extremera y Fernández-berrocal, 2004) sobre la importancia del desarrollo de la IE en el docente: aluden al docente como el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los alumnos y a la necesidad de dominar aquello que pretendemos desarrollar en otros.

La única razón no manifestada por ellos es la que se refiere a la importancia de la IE como factor de prevención frente al burnout o estrés docente (Extremera, Fernández-Berrocal, Lopes y Salovey, en preparación). Se dan una serie de factores (falta de disciplina y de motivación, problemas de comportamiento, heterogeneidad cultural, etc.) que, en general, son importantes estresores para los docentes. Pero, corroborando nuestra hipótesis anterior (de que este conocimiento lo recogen de su propia práctica), nuestros participantes por las etapas educativas en las que trabajan y por las características y edades de los alumnos que tienen, no están expuestos a un nivel alto de estrés como ocurre en posteriores etapas educativas a las que hacen referencia las investigaciones aludidas, y por ello, al no experimentar esa circunstancia no refieren información al respecto. También, el hecho de que se hayan prestado voluntariamente para participar en la investigación, apunta a que probablemente tengan motivación por su trabajo.

Se constata en la información dada por nuestros participantes una falta de formación, tanto el ámbito de la formación inicial como en el de la formación permanente. Los conocimientos adquiridos y el contacto con la temática de la IE, ha

tenido lugar a través de la educación informal y de fuentes de divulgación, no académicas.

Esta falta de formación contrasta con el interés que hacia la IE manifiestan tener los participantes y con su predisposición a recibirla.

A pesar de que todos los participantes reconocen la importancia del desarrollo de la IE en alumnos y docentes, sólo los que tienen un nivel de experiencia nobel, y trabajan en la etapa de educación infantil, plantean y reclaman la necesidad de formación.

Pensamos que la ausencia de formación en IE en los planes del antiguo magisterio, perfilan un retrato de docente que por carecer de los conocimientos básicos no asume, de hecho, la IE como contenido escolar, y que, por tanto, no elige para su agenda formativa cursos, seminarios o charlas relacionados con ello.

Los participantes piensan que no se aborda en la escuela el tema de la IE: que cuando se trabaja no se hace todo lo que se debiera sino sólo lo que les permite el asunto académico y, además, siempre a juicio y voluntad de la consideración del propio maestro, como ejercicio de una decisión individual, ajena al trabajo de los equipos docentes. Esta idea aparece junto con la de que en la etapa de la educación infantil, la IE es un aspecto que se trabaja incluso más que lo preescriptivo (idea implícita de que la IE no se recoge en la normativa que marca el currículo), que en breve comentaremos.

Es destacable y sorprende que no aparezcan en sus discursos alusiones a la responsabilidad de la administración o a la ausencia o presencia del tratamiento de la IE en los documentos o normativa oficial.

No aluden en ningún momento a la normativa y legislación que regula su práctica docente como marco posibilitador de su trabajo de concreción curricular en la incorporación del tratamiento de la IE. Incluso en los participantes que reconocen trabajar este tema en su aula, se puede atisbar la idea de que es un tema, el de la IE, ajeno al currículo, no parecen reconocerlo recogido en los decretos de enseñanzas mínimas ni de currículo. Se recurre por tanto a criterios o preferencias personales, “yo creo que...”, “para mi....” en la decisión de incorporar la IE al aula, sin tener en cuenta criterios profesionales de desarrollo de competencias, de consecución de objetivos, de programación curricular, etc., es decir, forma parte del currículo oculto.

Pensamos que el centro y los docentes, en aras del ejercicio de la autonomía pedagógica, tienen como tarea pendiente la construcción del marco curricular dónde justificar e introducir la IE.

Respecto a la presencia de la IE en la documentación del centro, no se incluyen ni recogen en las programaciones de los ciclos elementos curriculares destinados a trabajarla, más bien, cuando se pregunta a los participantes por ello intentan buscar elementos que se relacionen de alguna manera con la IE, pero que no se encuentran programados explícitamente para su desarrollo. Solo en la etapa de infantil, un participante manifiesta incluirlos en su programación de aula.

Respecto al trabajo en el aula de la IE, sólo lo hacen en la actualidad los participantes que son noveles y están en la etapa de infantil y lo hacen incorporándolo en sus rutinas (asamblea, cuentos, dramatizaciones, etc.). Los de la etapa de primaria, cuando lo trabajaron fue en la hora quincenal de tutoría marcada por el centro.

En infantil se desarrolla de modo más transversal inserto y recorriendo todas las áreas, a diferencia de como se organiza en la etapa de primaria siempre acotando un tiempo para su tratamiento (hora de tutoría, alternativa a la religión).

La información recogida anteriormente parece reflejar que la IE es un contenido de trabajo más asumido por nuestro profesorado de la etapa de educación infantil, tanto a nivel de diseño (programaciones), como de desarrollo (prácticas), que por el de la etapa de primaria.

Entendemos que en la etapa de primaria y posteriores, la obligatoriedad de la etapa y la idea de lo “curricular”, marca el tratamiento de la IE arrinconando estos contenidos en la sala de espera para cuando haya tiempo.

Explicamos estas diferencias observadas, por el carácter propio de las etapas educativas (voluntaria/obligatoria), por la organización de los currículos (globalización/segmentación), por la formación propia de la especialidad (educación/enseñanza) y, en definitiva, por la cultura propia de cada etapa educativa.

Sería interesante comprobar, a este respecto si con una muestra más amplia de centros, efectivamente se repiten estos resultados.

Respecto a la intervención en IE, los participantes reconocen en varias momentos del discurso que el trabajo se hace, en ocasiones, sin ni siquiera ser consciente de ello. Este hecho nos da muestra de un trabajo no intencional, casual, improvisado, circunstancial, sin metas ni dirección por parte del docente y sin ellas

tampoco para el alumno. Es decir, un trabajo que carece de los ingredientes básicos de una adecuada actividad educativa: intencionalidad al menos por parte del docente, explicitación de intenciones para promover la consecución de las metas por el alumnado, conocimiento y estudio del tema a trabajar y organización y estructuración de la actividad docente. Y, además vuelve a apoyar la idea de que la IE no es un contenido docente sobre el que haya que programar y estructurar su trabajo.

En la organización de centro se establece el tratamiento para la IE en un momento en el que no pueden beneficiarse todos los alumnos, pues está localizado en al área de alternativa a la religión, cuando un número importante de ellos están cursando religión. Además, podría entenderse que se trabajan aspectos, capacidades, valores que de alguna forma también están presentes y se abordan desde el otro área.

Ambas circunstancias (trabajo inconsciente y sólo para algunos) contrastan de nuevo con la importancia que dicen atribuirle al desarrollo de la IE.

Respecto al conocimiento y uso de recurso, sí conocen y usan o han usado algunos materiales de IE, pero todos hacen referencia a los mismos recursos, que son los que utilizaron en el centro para desarrollar la IE, años atrás, cuando se hacía un tratamiento programado de ella en todas las etapas. Los que lo utilizan, lo siguen haciendo de la misma manera, aunque su trabajo sea puntual o esporádico en el centro. Se percibe una asunción del valor del recurso en sí mismo, al margen del contexto de uso y de significación.

Enfocando todo el discurso desde la perspectiva del PPD de nuestros participantes, se evidencian inconsistencias o contradicciones entre lo que éstos creen y consideran relevante, lo que dicen hacer y lo que después ponen en práctica (Eraut, 1994; De vicenzi, 2009). Así, a pesar de que consideran y reconocen la importancia del desarrollo de la IE en varios ámbitos (la mayor parte de los que constatan las investigaciones), a pesar de que relacionan la IE con variables de gran trascendencia como son la inteligencia general, la asimilación emocional y la competencia social, y a pesar de que asignan a la escuela la responsabilidad de su desarrollo, no se evidencian en sus prácticas educativas experiencias de trabajo en IE consistentes y coherentes con esas ideas, pues cuando se dan, éstas son anecdóticas, espontáneas, surgen de la decisión individual y carecen de programación y estructuración.

Por tanto, no parece que nuestros participantes asuman, la IE, como contenido escolar, a pesar de que es algo presente y relevante en su discurso pero ausente en el

desarrollo de su práctica, al menos de la forma en que están presentes los contenidos educativos, organizados, secuenciados, recogidos en los documentos, etc.

Entendemos que el status de moda y prevalencia del concepto, su gran difusión y manejo a nivel cotidiano, y el conocimiento desde el ámbito de la intuición y la divulgación, es lo que anima a nuestros participantes a opinar y trabajar sobre el tema a pesar de que se evidencia su desconocimiento del marco teórico básico acerca de la IE, de que no han recibido formación alguna relacionada con ella y de que muestran contradicciones en el discurso propias de la no reflexión pausada e informada; sin embargo, confiesan interés hacia el tema, lo consideran relevante y manifiestan trabajarlo o haberlo trabajado.

Pensamos que la ausencia de formación en IE en los planes del antiguo magisterio, perfilan un retrato de docente que carece de los conocimientos básicos sobre IE, que no asume la IE como contenido escolar, y que, por tanto, no elige para su agenda formativa cursos, seminarios o charlas relacionados con ello.

8.1 LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Al hilo de la discusión de resultados hecha, me gustaría reconocer y exponer algunas de las limitaciones que se pueden achacar al presente estudio, de modo que permitan en un futuro continuar un estudio similar y mejorado o abrir nuevas líneas de reflexión y constituirse en futuros proyectos de investigación.

En primer lugar, y en relación con la dimensión reducida de nuestra muestra, aludir al interés de aumentar la misma, tanto en cuanto al número y heterogeneidad de participantes de un mismo centro, como al número y heterogeneidad de centros participantes, para tener la posibilidad de extender las conclusiones a otros contextos y de cotejarlas comparando unos centros con otros. Se podrían tener en cuenta diversas variables socio-profesionales: años de experiencia docente, clima de centro, género, formación previa, etc.

En segundo lugar, y en relación a la observación de la necesidad de construir un marco curricular de centro, dónde justificar e introducir la IE, como tarea pendiente en el centro estudiado, parece relevante extender ese estudio a los documentos de concreción del currículo del primer nivel (normativa de la administración) para reconocer y analizar la presencia o ausencia de elementos curriculares relacionados con la IE, como marco legal posibilitador del tratamiento de ella como un contenido (en el

sentido amplio del término) de pleno derecho en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los documentos de centro y aula. Sería recomendable que el centro debatiera acerca de sus objetivos educativos, expusiera sus razones, y caminara hacia una planificación que integre en la práctica el pensamiento de sus docentes, incluida la formación de éstos.

8.2 CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada, así como la información recibida por parte de los docentes del estudio nos sitúan en el firme convencimiento de que es preciso fomentar el estudio en este campo y, sobre todo, divulgar al público en general el conocimiento que se está generando a nivel científico sobre él, pues es muy importante el papel que para las personas desempeñan las emociones en todos los contextos de vida, personal, social, escolar, laboral, etc., pero también es necesario que la información que se maneje sobre IE sea veraz y fiable.

Por ello, consideramos de vital importancia que en el ámbito educativo, entorno formativo por excelencia para la infancia y adolescencia, una vez que los docentes han comprendido la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos, revisen la idea de educación y de inteligencia en relación con las emociones, que sustenta su práctica, y consideren la presencia de “espacios” de formación para/de la educación emocional en sus documentos de centro y en sus proyectos.

Por tanto, se deberán incluir en los planes de formación inicial y permanente del profesorado contenidos que aseguren una formación básica necesaria para los profesionales que van a tener la responsabilidad de formar a sus alumnos en dichas competencias y que, además, van a ejercer una inevitable función de modelado sobre ellos. Es responsabilidad de la administración considerar dicha demanda e incorporarla a la normativa pertinente para tornarla posible. Por suerte, los actuales planes de estudio de Magisterio en nuestra comunidad autónoma recogen en el nuevo grado una asignatura troncal dirigida a la formación docente en estas competencias. También se ofrece un pionero Master en Educación emocional, social y de la creatividad.

Esta formación reclamada, supondrá un paso más en la consecución de un ejercicio docente coherente para que los maestros pongan en práctica su papel de

investigadores en y de su propia práctica, en un tema todavía virgen en este sentido en el ámbito educativo, la IE.

Esperando que esta investigación haya podido suponer un proceso de reflexión para todos los implicados en ella que posibilite futuras propuestas de mejora e innovación en el centro, terminamos cediendo la palabra a algunos de nuestros participantes, escuchando su voz:

“...estaría bien una formación al profesorado en este ámbito, yo creo que sería positivo, es que hay una ignorancia generalizada del término IE, hay mucha gente que es muy inteligente emocionalmente hablando, pero que igual no lo sabe... igual lo positivo es saber lo que tú tienes para poder enseñarlo”. (2MIN, L302-305)

“...para mí prima más lo que son los aspectos emocionales que los aspectos curriculares, de hecho se ha demostrado que no todas las personas con un alto coeficiente intelectual han alcanzado mayor éxito profesional, o no solo profesional, si no a nivel de vida, en general. Sin embargo muchos estudios han demostrado que personas con una alta IE han sido capaces de llegar mucho más alto..., entonces es algo en lo que quizás no nos paramos a pensar lo suficiente, y si eso es realmente así, ¿por qué no nos lo trabajamos? ¿por qué no somos más conscientes de ello? O lo planteamos a nivel de objetivos de centro, a nivel de curricular, no trabajarlo como un contenido independiente o aislado...damos poca importancia a la IE...no es un tema prioritario al que le demos importancia. Que se nos dé herramientas, que se nos dé formación al profesorado. Es algo que debía de estar presente, pues no sólo en infantil... que no se abandone que en primaria y secundaria, me parece también muy importante y debería de cobrar más peso”. (1MIM, 266-303)

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31,(125), 76-87.
- Bisquerra Azina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: the mediating role of general knowledge structures. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking. The role of affect in social cognition*. Cambridge: University Press.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Brotheridge, C.M. y Grandey, A.A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1). [Fecha de consulta: 9 agosto 2012]. Disponible en <http://www.aufop.com>
- Chan, D. W.(2006). Emotional intelligence and components of burnout among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1042-1054.
- Cianorri, J. V., Chan, A. C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

- Cianorri, J. V., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Connelly, F. M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *En Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, P. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes's error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books. (Trad. Cast., El error de Descartes: emoción, razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica, 1996).
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores. *Educación y Educadores*, 12, (2), 87-101.
- Eraut, M. (1994). *Developing profesional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad, y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 33(8). [Fecha de consulta: 29 de julio 2012]. Disponible en <http://www.rieoei.org>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6 (2). [Fecha de consulta: 2 de agosto 2012]. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of de Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) versión 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, supl., 42-48.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Lopes, P. N. y Salovey, P. (En revisión). Emotion regulation ability, burnout and health-related quality of life asample of Secondary school teachers.
- Fernández, M. R., Palomero Pescador, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (1), 33-50.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence of the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439 (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). *The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents*. Remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 139-153.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational contex. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). *Perceived emotional intelligence, psychological adjustaiment and academic performance*. Remitido para publicación.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A, Ramos, N y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fernández-berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 15, Vol. 6 (2), 421-436. [Fecha de consulta: 6 de agosto 2012]. Disponible en http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/538/2/Art_15_256_spa.pdf
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadenting-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-2226.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast., Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast., La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, 1996).

- Greenspan, S.I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B.J. Cohler y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). Learning teaching from teachers: Realising the potencial of school-based teacher education. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Kelly, G. A. (1995). *La psicología de las interpretaciones personales*. New York Norton.
- Kvapil, L. (2007). The impact of emotional intelligence on the academic performance of at-risk high school students. Dissertation Abstract-Section A: vol.68 (3-A), pp-942.
- Ledoux, J. E. (1996). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Leurner, B. (1996). Emotionale intelligenz und emanzipation. [Emotional intelligence and emancipation] *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatry*, 15, 196-203.
- Liau, A.K., Liau, A. W., Teoh, G. B., Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problema behaviours in Malasiam secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32, (1), 51-66.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J. y Fernández-Castro, J. (2006). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad ante la muerte en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 267-278.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 35, (3), 641-658.
- Lopes, P. N., Côté, S., & Salovey, P. (2006). An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. In V.U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work*:

Current research evidence with individuals and groups (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lupton, D. (1998). *The emotional self*. London: sage.

McClelland, D. (1973). *Medir la competencia en vez de la inteligencia*. Barcelona: Debolsillo.

Martínez Bonafé, J. (1988). Pensamiento del profesor. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, J. y Marrero J. (1993). *Las Teorías Implícitas*. Madrid. Visor.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Marrero, J. (2009): Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero, (ed.): *El pensamiento rencontrado*. Barcelona: Octaedro.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D. y Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of psychology*, 59, 507-536.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). *¿Qué es la inteligencia emocional?*. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.): *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Stenberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Cherkasskiy, L. (2009). La inteligencia emocional cumple 20 años. En VVAA, *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Conferencias Plenarias* (pp. 9-30). Santander, Fundación Marcelino Botín.
- Mestre, J. M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). *Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos*. En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.): *Manual de inteligencia emocional* (pp. 48-68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, (6), 1005-1016.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). Frequency of positive affect as a possible mediator between Perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 231-239.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15, 6 (2). [Fecha de consulta: 18 de agosto 2012]. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_276.pdf

- Palomera, R., Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Desarrollo de la inteligencia emocional docente en los contextos escolares en secundaria. En Á. Pérez Gómez (Coord.), *Materiales para la formación del profesorado de la educación secundaria* (pp. 149-163). Barcelona: Grao.
- Palomera, R., Sánchez Santiago, F. (2012). Formación docente: requisito irrenunciable. *Cuadernos de pedagogía*, 426, 62-64.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, (1), 163-172.
- Payne, W.L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2). [Fecha de consulta: 26 de julio 2012]. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_244.pdf
- Pérez Gómez, A. I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) 37-60.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, (2), 277-293.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trail emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pozo, J. I. y VV.AA. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Queirós, P. S. (2006). Actividad física en la tercera edad: análisis de sus relaciones con la inteligencia emocional percibida y los estilos de respuesta a la depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 293-303.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 21, 758-772.
- Romero, M. A. (2008). La inteligencia emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 73-75.
- Rubin, M., M. (1999). *Emotional intelligence and its role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Inmaculata College, Inmaculata, PA, Estados Unidos.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- Salguero, J.M. y Iruarrizaga, I. (2006). Relaciones entre inteligencia emocional percibida y emocionalidad negativa: ansiedad, ira y tristeza/depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 207-221.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P. Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- SChön, D. A. (1983). Teaching artistry through reflection-in-action. *En Educating the reflective practitioner*, 22-40.
- SChön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Schön, D.A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobick, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. *et al.* (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. *et al.* (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Teruel, M^a. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The associaton between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, (1), 95-105.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.

Vanderberghe, J. y Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international researchand practice*. Cambridge, UK: Cambridge Universite Press.

10 ÍNDICE DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1</u> : Representación del modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey.....	20
<u>Gráfico 2</u> : Participantes en la investigación.....	49
<u>Gráfico 3</u> : Procedimiento seguido en la investigación.....	51
<u>Gráfico 4</u> : Descripción de categorías y subcategorías.....	52
<u>Gráfico5</u> : (En anexo 1) Análisis cuantitativo sobre categorías/subcategorías.....	96

11 ANEXOS

11.1 ANEXO 1: Tabla de análisis cuantitativo sobre categorías/subcategorías

Categoría	Subcategoría	Participantes
Datos personales	Especialidad estudios	<i>Se recogen en el apartado referente a la muestra, además el código que nombra cada participante hace referencia a ellas (Ver apartado de muestra).</i>
	Años experiencia docente	
	Etapas en que ha trabajado	
	Especialidades en que ha trabajado	
Concepto/ Modelo de IE	De habilidad	1 (3HP1E)
	Mixto	1 (1MIM)
	Competencia social	3
Clave de desarrollo	Genética	-
	Adquirida	1 (3HP1E)
	Ambas	4
Ámbitos/contextos de desarrollo	Familiar	3
	Escolar	1 (1MIM)+familiar
	Social	-
Relación de IE con otras variables	Inteligencia general	5
	Competencia social, empatía	3 (1MIM), (2MIN), (4MP3M)
	Autonomía personal	1 (5MP2E)
	Autocontrol	2 (1MIM), (2MIN)
	Percepción emocional	
	Facilitación emocional	
	Comprensión emocional	1 (3HP1E)
	Regulación emocional	1 (3HP1E)
	Motivación	1 (1MIM)
	Autocrítica	2 (2MIN), (4MP3M)
Importancia d ^{llo} IE en el alumno	Felicidad, éxito	2 (2MIN), (5MP2E)
	Ajuste psicológico/bienestar	1 (3HP1E)
	Relaciones interpersonales	1 (4MP3M)
	Rendimiento académico	-
	Conductas disruptivas/adictivas	2 (3HP1E), (4MP3M)

Importancia d ^{llo} IE en el docente	Modelo socio-emocional para alumnado	2 (1MIM), (2MIN)
	Dominio profesional	1 (3HP1E)
	Competencia social	2 (4MP3M), (5MP2E)
	Factor de protección del estrés	-
Rasgos	De habilidad	1 (1MIM)
	Mixto	2 (1MIM), (4MP3M)
	Otros	3
Autopercepción en IE	Posee IE	3(1MIM),(2MIN), (5MP2E)
Formación docente en IE	Inicial	1 (1MIM)
	Permanente	-
	Otros medios	2 (2MIN), (5MP2E)
	Demanda	3(1MIMEiFiL),(2MINEiFiL),(3HP1E)
IE en la educación (NCC)	Sistema educativo/ Administración	-
	Centro: etapas	1 (1MIM) Etapa infantil
	Centro: programaciones	2 (1MIM), (2MIN)
	Aula	2 (1MIM), (2MIN)
Desarrollo curricular, intervención en IE	Inserto áreas, tutoría	2 (4MP3M), (5MP2E)
	Trasversalmente	2 (1MIM), (2MIN)
	Programas específicos	-
Recursos para trabajo de IE	No conocimiento	1 (3HP1E)
	Uso	2 (1MIM), (2MIN)

11.2 ANEXO 2

MODELO DE ENTREVISTA

☺ Buenos días/tardes, lo primero agradecerte la colaboración en la investigación y recordarte el carácter confidencial de tu intervención, a pesar de que estés siendo grabado.

☺ La entrevista está estructurada en cinco partes, que iré anunciando a medida que vayamos entrando en cada una de ellas. Vamos a comenzar con la primera, será una presentación por tu parte para obtener información que nos sitúe en tu realidad profesional y, también, una toma de contacto con el tema objeto de la investigación.

PRESENTACIÓN / ACERCAMIENTO O TOMA DE CONTACTO

🗣️ Presentación A modo de auto presentación y para situarnos en tu realidad profesional, podrías contarnos: ¿en qué etapa y nivel educativo trabajas? y ¿cuál ha sido y es tu trayectoria personal de formación y tu trayectoria profesional?

🗣️ Pregunta nº1 ¿Has oído hablar del término inteligencia emocional (IE)? Y ¿qué piensas que es?

🗣️ Pregunta nº2 Respecto al tema que nos ocupa, la IE; ¿Ha sido un tema abordado durante tu formación básica en la carrera?

🗣️ Pregunta nº3 Y posteriormente, fuera de la carrera, ¿has recibido formación al respecto (cursos, seminarios, congresos, etc.)?

🗣️ Pregunta nº4 (a) Si la respuesta es si: Si es así, nos puedes explicar, cómo, cuándo fue y en qué contextos se desarrolló.

🗣️ Pregunta nº4 (b) Si la respuesta es no: ¿te gustaría recibir formación?

CONCEPTO / IDEAS PREVIAS / RELACIONES CON OTROS CONCEPTOS

🗣️ Pregunta nº5 ¿Crees que tiene algún tipo de relación con la inteligencia en general?, ¿nos lo puedes explicar?

🗣️ Pregunta nº6 ¿Para que crees que sirve la IE? y ¿qué beneficios crees que tiene?

🗣️ Pregunta nº7 ¿Con qué capacidades, aptitudes, competencias, habilidades, crees que está relacionada la IE?

🗣️ Pregunta nº8 ¿Crees que está determinada genéticamente o que se adquiere?, ¿en qué medida? y ¿crees que puede desarrollarse o promoverse?

ALUMNADO CON IE

🔊 Pregunta nº9 ¿En qué reconocerías a un niño/a con alta IE?, ¿qué rasgos crees que le podrían caracterizar?

🔊 Pregunta nº10 ¿Quiénes crees que tienen la responsabilidad en el desarrollo de la IE del niño/a?

🔊 Pregunta nº11 ¿Crees que es un aspecto que se debe trabajar en la escuela?

DISEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

🔊 Pregunta nº12 ¿Crees que se trabaja en la escuela por el fomento de la IE del alumnado?

🔊 Pregunta nº13 (a) Si la respuesta es si: ¿cómo, de qué manera se hace?

🔊 Pregunta nº13 (b) Si la respuesta es no: ¿qué crees que se debería de hacer para fomentar la IE?

🔊 Pregunta nº13 (c) Si aun así no contesta o no da información acerca del cómo: ¿cómo crees que debiera organizarse en las aulas el trabajo de la IE, dentro de las propias áreas, como programas paralelos, en tiempo dedicado a la tutoría, transversalmente, etc.?

🔊 Pregunta nº14 ¿Se incluyen en tu programación, en la de tu ciclo o nivel objetivos/contenidos/criterios de evaluación referentes a la IE?

🔊 Pregunta nº15 ¿Desarrollas en tu aula tareas, actividades relacionadas con la IE?, ¿podrías explicar cuáles y de qué forma las llevas a cabo?

🔊 Pregunta nº16 ¿Conoces materiales, programas que trabajen la IE?, ¿podrías contarnos cuáles?

🔊 Pregunta nº17 ¿Los usas o los has usado?, ¿podrías explicar en qué contexto y de qué forma los utilizaste y con qué duración y frecuencia?

DOCENTES CON IE

Hemos hablado, hasta ahora, poniendo el foco de atención en el alumnado, pero:

🔊 Pregunta nº18 Y el docente, ¿crees que es importante que tenga una alta/buena IE?

🔊 Pregunta nº19 ¿Qué rasgos consideras que pueden caracterizar a un docente con alta IE?

🔊 Pregunta nº20 ¿Crees que tú los tienes?

🔊 Pregunta nº21 (a) Si la respuesta es si: ¿cómo, de qué manera los has adquirido?

🗨️ Pregunta nº21(b) Si la respuesta es no: ¿los consideras importantes?, ¿qué podrías hacer para desarrollarlos?

🗨️ Pregunta nº22 Por mi parte la entrevista ha finalizado, pero, por supuesto, ahora tienes tiempo a tu disposición para comentar cualquier aspecto que quieras añadir, subrayar, matizar, puntualizar, proponer, etc.

🗨️ Muchas gracias por tu colaboración.

