

## DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL AULA DE INFANTIL: PRÁCTICAS PROFESIONALES Y FORMACIÓN DOCENTE

MARÍA JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ<sup>1</sup> 

MARÍA PILAR SEPÚLVEDA RUIZ<sup>2</sup> 

DOLORES MADRID VIVAR<sup>3</sup> 

**RESUMEN:** El estudio que se presenta se enmarca en el Proyecto “DREAM”, cuya finalidad ha sido conocer las condiciones de los sistemas educativos de los países participantes respecto a la dimensión afectiva de la educación como eje vertebrador de un Modelo Educativo Afectivo. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en la franja 3-6. Se ha empleado una metodología mixta. En el estudio cuantitativo se ha podido poner de manifiesto que el profesorado participante posee una buena formación previa, con lo cual es comprensible que el modo de comprender y enfocar el currículum el profesorado participante en el estudio cualitativo sea más abierto, que las actividades tengan en cuenta las dos dimensiones, que exista una preocupación por escuchar al alumnado y que exprese las emociones.

**Palabras-clave:** Afectividad. Emociones. Educación infantil. Prácticas profesionales. Formación de profesores.

### AFFECTIVE DIMENSION IN THE CLASSROOM OF CHILDREN: PROFESSIONAL PRACTICES AND TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** The study presented is part of the framework Project “DREAM”, which aims to know the conditions of the educational systems of the participating countries as the backbone of an Affective Educational Model. This paper presents the results obtained in the 3-6 strip. A mixed methodology has been used. The quantitative study has shown that the involved professors have a good initial training. This explains the wider way in which those professors understand and approach the curriculum, the fact that the activities consider the two dimensions, and the concern of listening to the students and let them express their emotions.

**Keywords:** Affectivity. Emotions. Early childhood education. Professional practices. Teacher training.

---

Este artículo ha sido originado en el Proyecto EU PROGRAMME ERASMUS + KA2 Strategic Partnerships “DREAM”, Development and Run-test of an Educational Affective Model (2016-2019) (Code 2016-1-IT02-KA201-024123).

1. Universidad de Málaga – Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Málaga, España. E-mail: [mjmayorga@uma.es](mailto:mjmayorga@uma.es)
2. Universidad de Málaga – Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Málaga, España. E-mail: [mdsepulveda@uma.es](mailto:mdsepulveda@uma.es)
3. Universidad de Málaga – Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Málaga, España. E-mail: [lmadrid@uma.es](mailto:lmadrid@uma.es)

**Editor de Seção:** Xavier Rambla

## DIMENSÃO AFETIVA NA SALA DE AULA DE CRIANÇAS: PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**RESUMO:** O estudo apresentado faz parte do Projeto “DREAM”, cujo objetivo tem sido conhecer as condições dos sistemas educacionais dos países tendo como objetivo último a concepção de um Modelo Educacional Afetivo. Este artigo apresenta os resultados obtidos na faixa etária de 3 a 6 anos. Para a realização do estudo, foi utilizada uma metodologia mista. No estudo quantitativo, foi constatado que os professores e professoras participantes constam de uma boa formação prévia, pela qual entendemos que a maneira de compreender e focar o currículo de professores e professoras que participaram no estudo qualitativo fosse mais aberta, que as atividades tivessem em conta ambas as dimensões e que exista uma preocupação por escutar aos alunos e alunas e de que eles expressem suas emoções.

**Palavras-chave:** Afetividade. Emoções. Educação infantil. Práticas profissionais. Formação de professores.

### Introducción

La escuela como institución debe enfatizar su función educativa para afrontar el desarrollo integral del alumnado, lo cual conlleva trabajar indistintamente dos dimensiones: la emocional-afectiva y la cognitiva. El profesorado debe poner al alcance de los estudiantes los recursos y estrategias necesarias para afrontar las situaciones cotidianas, gestionar los conflictos y las frustraciones, convivir, desarrollar la autoestima, buscar soluciones, etc., es decir, que su responsabilidad como docente trasciende lo meramente académico e intelectual, debiendo asumir funciones de educador emocional, proporcionando modelos afectivos que refuercen o sean alternativos al que el alumnado trae consigo (HORNO, 2005). Para ello, el profesorado no solo debe estar formado en la selección cultural establecida por la Administración Educativa, sino que debe cualificarse para ser competente emocionalmente y, ser capaz, a través de la propuesta curricular que trabaje en el aula de desarrollar las competencias socio-emocionales y cognitivas del alumnado.

La escuela a lo largo de los años se ha centrado, principalmente, en el desarrollo de la razón y no de la emoción (BACH; DARDER, 2002; CASASSUS, 2006; FERNÁNDEZ-BERROCAL; RUIZ-ARANDA, 2008; JIMÉNEZ; LÓPEZ, 2009; CABELLO; RUIZ-ARANDA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2010) pero en estos momentos se le demanda procesos que vayan más allá del desarrollo cognitivo del alumnado, sin interpretar en ningún momento que la conducta racional y la conducta emocional deben ser vistas como elementos opuestos, debido a que constituyen dos componentes de la personalidad (SALA; ABARCA, 2002; GARCÍA, 2012) que se nutren mutuamente. Es más, una adecuada relación razón-emoción favorece en gran medida el bienestar psicológico y el rendimiento académico (SALOVEY; GREWAL, 2005; GIL-OLARTE; PALOMERA; BRACKETT, 2006; FERNÁNDEZ-BERROCAL; RUIZ-ARANDA, 2008). La escuela debe educar tanto la cabeza como el corazón (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2005), puesto que prepara para la vida (BISQUERRA, 2005), aumentando el bienestar personal y social (BISQUERRA, 2000, 2006), por lo que la necesidad de la educación emocional queda plenamente justificada (JIMÉNEZ; LÓPEZ, 2009).

Por tanto, la educación emocional se debe considerar como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, por lo que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Esta concepción conlleva el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana.

En el colectivo docente, cada vez existe una mayor concienciación y sensibilización respecto a la necesidad de incluir la educación emocional en las escuelas (SUTTON; WHEATLEY, 2003; BRACKETT; CARUSO, 2007; SÁNCHEZ, 2009; HORNO, 2011; LÓPEZ-GOÑI; GOÑI, 2012), aunque, en la mayoría de los casos, dicho colectivo no ha recibido formación para llevarla a cabo con éxito (ABARCA; MARZO; SALA, 2002; HUÉ, 2007; FERNÁNDEZ-BERROCAL; PALOMERO; TERUEL, 2009; CABELLO; RUIZ-ARANDA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2010), sino que actúa en base a su buena voluntad. Esta escasa formación conlleva que, en ocasiones, al profesorado les falte recursos para responder adecuadamente al desarrollo de las capacidades emocionales y afectivas del alumnado.

Es evidente que para responder a las exigencias del marco legislativo y que la escuela pueda ejercer su función educativa, los profesionales de la educación deben sentirse emocionalmente competentes, para así afrontar su labor profesional con inteligencia emocional y saber gestionar el clima del aula, los conflictos, buscar soluciones, diseñar espacios seguros para el alumnado, crear entornos de aprendizaje ricos emocionalmente, promover relaciones seguras, etc. Pero para que dichos docentes puedan hacer frente a esas demandas es necesario que ellos mismos posean un equilibrio emocional y unas competencias socio-afectivas que les permitan afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se encuentran a nivel educativo (FERNÁNDEZ; PALOMERO; TERUEL, 2009). El maestro/a debe conocerse para poder reconocerse en el otro (FERNÁNDEZ; PALOMERO; TERUEL, 2009), y abordar con eficacia la tarea de optimizar su desempeño atendiendo a las peculiaridades de su alumnado (GONZÁLEZ-PEITEADO, 2013). En definitiva, la responsabilidad que asumen los docentes para lograr el desarrollo integral del alumnado es clave, como ya se ha adelantado, deben asumir la función de educadores emocionales (AGUAYO-MUELA; AGUILAR-LUZÓN, 2017) trascendiendo la mera transmisión del conocimiento y responsabilizarse, también, del desarrollo de competencias y habilidades sociales-emocionales que les permitan desenvolverse en los diferentes contextos de la vida cotidiana. Para desarrollar esta función no se puede obviar que dichos docentes deben disponer de las competencias intra e interpersonales necesarias, es decir, saber regular bien sus propias emociones, tener habilidades sociales, ser empático y tener conciencia emocional, ya que el desarrollo de las competencias emocionales del profesorado repercute en un adecuado desarrollo emocional del alumnado, “promoviendo relaciones interpersonales saludables, favoreciendo el bienestar, y por consiguiente la mejora de la convivencia en los centros educativos” (TORRIJOS; MARTÍN; RODRÍGUEZ, 2018, p. 581). Esto es, la educación emocional del docente es un paso previo para el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, ya que, “la enseñanza es un intenso trabajo emocional” (DE LA CUEVA Y MONTERO, 2018, p. 32). Pero para poder asumir este rol es necesario que en la formación de los graduados en Educación Infantil esté contemplada la educación emocional-afectiva, al igual que debe estarlo en los programas de formación permanente, de lo contrario será complejo que el profesorado pueda poner al alcance del alumnado de educación infantil herramientas que incidan en el desarrollo, bienestar personal y social de estos (ESCOLAR et al., 2017). Debido a las características de la sociedad actual, hoy en día, es necesario generar una cultura emocional en los centros educativos y para ello, los docentes deben disponer a su alcance una adecuada formación y cualificación. Sin embargo, hasta ahora los programas de educación

emocional han estado dirigidos principalmente al alumnado (FRANCO, 2008). Greenberg et al. (2003), por ejemplo, realizaron un metaanálisis en el cual se analizaron 300 programas de aprendizaje social y emocional, demostrando que dichos programas conducían a mejoras significativas en el rendimiento escolar de los estudiantes. Pero, por otro lado, son escasos los que se han centrado en el profesorado, y menos en educación infantil.

## Metodología

El presente estudio se enmarca en el Proyecto ERASMUS + KA2 “DREAM”, Development an Run-test of an Educational Affective Model. La finalidad ha sido conocer las condiciones actuales del sistema educativo de los países participantes (España, Italia, Francia y Grecia) en relación con la dimensión afectiva, en la franja de edad 0-10 años, que ayude en la creación de unas orientaciones metodológicas para el profesorado como eje vertebrador de un Modelo Educativo Afectivo. En este caso, se presentan los resultados relativos a la franja de 3-6 años de España. Aunque al final de cada apartado se realiza una breve comparativa con los resultados obtenidos por los demás países participantes, para analizar su dimensión internacional. En esta investigación se ha empleado una metodología mixta: un estudio descriptivo de corte cualitativo, con un diseño transversal de tipo narrativo. Complementado con una investigación cuantitativa, fundamentada en un diseño pre-postest tras realizarse un programa de formación.

Se ha empleado un estudio cualitativo puesto que permite detallar minuciosamente las características del objeto de estudio con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre dichas categorías a partir de los fenómenos observados en distintos contextos (QUECEDO; CASTAÑO, 2002). El principal instrumento de recogida de información que se empleó fue el grupo focal (en adelante, GF) (GREEBAUM, 1998; IBÁÑEZ, 1991; KRUEGER, 1994), entendiéndose éste como un conjunto de preguntas semiestructuradas diseñadas con un objetivo particular (AIGNEREN, 2002; BECK; BRYMAN; FUTING, 2004). Lo que se ha pretendido con dicho instrumento de recogida de información ha sido comprender la perspectiva de los participantes respecto a la dimensión afectiva de la educación, profundizar en sus experiencias, percepciones, opiniones y significados (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2010). Para ello, en la dimensión cualitativa, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el valor educativo que le atribuye el profesorado a la institución escolar? Y ¿cuáles son las funciones que, según ellos, desempeña en la sociedad actual?
2. ¿Qué relación existente entre los tipos de docentes, los roles asumidos y el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado?
3. ¿Qué variables y factores pueden estar obstaculizando el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado?

En la dimensión cualitativa del estudio se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones éticas (GONZÁLEZ, 2002): ha sido una investigación válida porque se ha trabajado con una muestra justificada, así como, con un método de investigación sólido que ha proporcionado resultados con valor social y científico. Además, los resultados han sido beneficiosos tanto para los individuos como para la sociedad en general. Y por supuesto, se ha realizado una investigación minuciosa, contando con el consentimiento informado de

todos los participantes. Por otro lado, la confiabilidad y validez de los resultados se ha alcanzado mediante el uso de la bitácora y la triangulación de los datos mediante la revisión de fuentes bibliográficas (HAMUI; VARELA, 2013).

Una vez concluido el estudio cualitativo se puso en práctica un Programa Formativo cuya finalidad era estimular a los educadores/maestros a pensar y reflexionar sobre sus competencias emocionales/afectivas, en la perspectiva de un empoderamiento que condujera a una mejora de lo emocional/afectivo en las prácticas que realizan en sus clases. Para conocer la efectividad de la propuesta formativa se ha realizado un estudio pretest-postest, fundamentado en la técnica cuantitativa de encuestas, mediante un cuestionario cerrado. Dicho instrumento estaba configurado por un total de 42 ítems con un modo de respuesta dicotómico (verdadero-falso). En dicho cuestionario se valoraba el nivel de comprensión de los conocimientos adquiridos durante la formación. El Programa Formativo se estructuró en 6 sesiones, desarrolladas de junio a septiembre de 2018, con una duración de 20 horas. En ellas se trabajaron, desde una visión teórico-vivencial, los conceptos de emoción, afecto, sentimientos, apego y estado de ánimo. También se abordaron las capacidades que deben tener los docentes competentes emocionalmente, lo cual conllevó trabajar el autoconocimiento, asertividad, empatía, comunicación y resolución de conflictos, competencias tanto intra como interpersonales. Y, por último, se reflexionó sobre las prácticas docentes de los participantes y la presencia en ellas de la dimensión afectiva/emocional. La hipótesis que se plantea es que, tras realizar la propuesta formativa, los participantes en la misma, han aumentado el desarrollo de sus competencias emocionales.

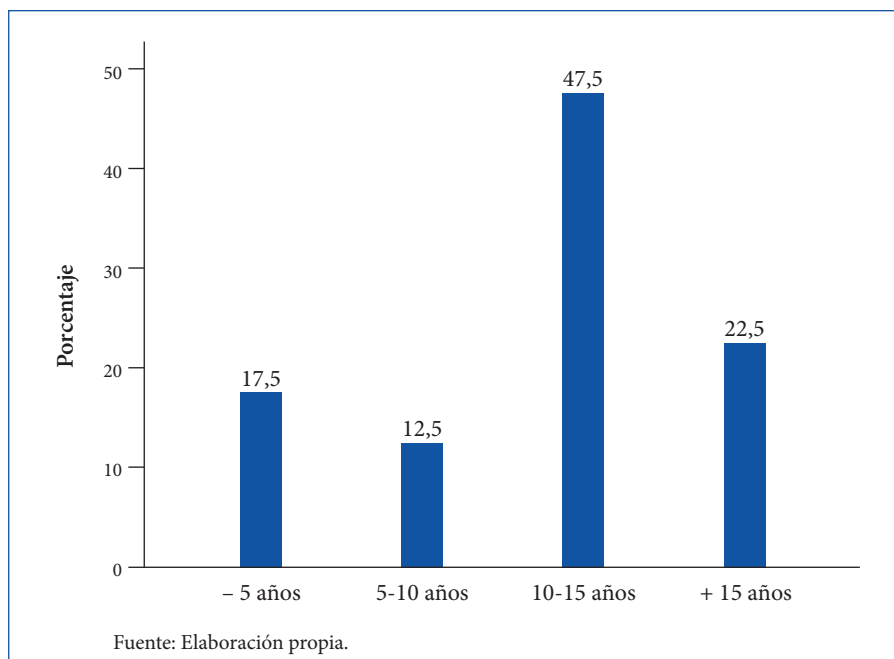
## Muestra

La muestra procedente del estudio español respondió a criterios estructurales, por ello se decidió emplear un muestreo de tipo intencionado, tanto en el estudio cualitativo como cuantitativo. Los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes, en ambos estudios: se eligió a un grupo de participantes homogéneos, puesto que se han explorado experiencias y vivencias compartidas, ya que todos son maestros/as de educación infantil (3-6 años), pero también eran personas heterogéneas, con diferente formación y que trabajaban en contextos diversos (ESCOBAR; BONILLA, 2009).

En el estudio cualitativo, en total se realizaron 3 grupos focales (2 en la capital y 1 en una zona rural), cada uno estuvo configurado por un número de participantes entre 5 y 10 siendo éste el número más apropiado de participantes en los grupos focales según Krueger (2006). En total participaron 16 maestros/as. Se decidió utilizar dicha ratio para tratar la información en profundidad. En cada GF había un moderador, encargado de dirigir la sesión y un secretario, cuya función principal era observar y tomar notas de campo respecto al desarrollo de cada sesión, ambos investigadores del proyecto. Las sesiones de los grupos focales tuvieron un rango de duración de entre 1 y 2 horas (AIGNEREN, 2002; FREEMAN, 2006).

Respecto a la dimensión cuantitativa del estudio, en total participaron 40 maestros/as de Educación Infantil. En este caso, es necesario resaltar que los participantes en dicho estudio también formaron parte de la muestra del estudio cualitativo. Del total de participantes en el estudio el 90% eran mujeres frente a un 10% que eran hombres.

Como se aprecia en la Fig. 1, se puede afirmar que la mayoría de las personas participantes en la formación poseían una amplia experiencia laboral, puesto que un 47,5% de los mismos tenía una experiencia docente de entre 10 y 15 años, y un 22,5% mayor a 15 años.



**Figura 1.** Años de experiencia laboral.

## Análisis de Datos

Los datos obtenidos en el estudio cualitativo fueron analizados mediante las transcripciones de los grupos focales, triangulándolas con las notas de campo del secretario de cada sesión. Cada GF fue tomado como unidad de análisis (MORGAN, 1997) aunque toda la información se estructuró en base a un sistema de categorías emergente. El análisis se llevó a cabo mediante el método de comparación constante (STRAUSS; CORBIN, 1998), el cual posee las siguientes fases de codificación: Abierta, Axial y Selectiva, se desarrollaron las líneas temáticas que expresaban el contenido de cada una de las categorías.

Se ha planteado, por tanto, un diseño emergente-sistemático de grupos focales (ONWUEGBUZIE et al., 2011), en base a las siguientes categorías de análisis (Tabla 1):

**Tabla 1.** Categorías de análisis de datos.

Categorías	Descripción
Función de la institución escolar: concepto de escuela	En esta categoría se incluyó todo lo relativo a la función educativa de la escuela
Ser docente en un contexto de trabajo concreto	Se analizaron las características de los docentes, formación, responsabilidades, etc.
Condición de alumnado	En esta categoría se analizó toda la información relativa al alumno como agente activo de su proceso de aprendizaje, ciudadano democrático, persona a la que se respeta, valora y tiene libertad de expresión, etc.
Currículo	Esta categoría englobaba todo lo relativo a la estructura académica de tareas.
Organización/ condiciones de enseñanza	La información relacionada con organización de espacios, tiempos y recursos; ratio; clima, etc. se incorporó en esta categoría
Estrategias alternativas	En esta categoría se analizó la información respecto a propuestas de estrategias metodológicas alternativas.
Expresión emocional	Y, por último, en esta categoría se incorporó y analizó la información en relación con las expresiones emocionales referidas al niño y al adulto.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los datos resultantes del estudio cuantitativo (prestes-postest) fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS de IBM (V.24). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos tanto en el pretest como en el postest, para posteriormente, y una vez obtenida la prueba de normalidad de Kolmogorow-Smirnov, realizar un contraste de hipótesis, mediante la prueba no paramétrica de Wilcoxon, para comprobar la efectividad del programa formativo.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el estudio cualitativo que permitieron elaborar parte del marco pedagógico del proyecto, seguidos de los datos resultantes del estudio cuantitativo desarrollado en la fase de formación.

### Resultados Aproximación Objeto de Estudio

#### **Sentido y Funciones de la Escuela: Valor Educativo que el Profesorado Atribuye a la Institución Escolar**

La escuela como institución educativa en general, y la escuela infantil en particular, está experimentando muchas transformaciones que están modificando el contexto de trabajo, la labor del profesorado y el tipo de relaciones que se establecen en ella. Uno de los factores que están influyendo en la vida de los centros hace referencia a la existencia de diferentes tipos de familias. La diversidad de situaciones familiares existentes en el aula está complejizando la labor educativa, teniendo que enfatizarse la dimensión emocional para dar herramientas al alumnado, desde edades tempranas, para que aprendan a gestionar estas situaciones cotidianas.

El GF4, en su página 21, incide en esta realidad planteando que “actualmente el ser humano vive en una sociedad emocionalmente inestable”. La escuela es un ente (GF6, p. 1), una institución en la que deben tener cabida los intereses y necesidades de los niños/as, es decir, no solo centrarse en el desarrollo cognitivo del alumnado, sino que tiene que abordarse la educación emocional-afectiva para canalizar la motivación, las curiosidades y así implicarlos en su proceso educativo. Ahora bien, esta función educativa y el enfoque que le dé el docente está mediatizada por diversas circunstancias o variables como: el ideario del centro, el concepto que se tenga de escuela, el enclave geográfico en el que se encuentre, las condiciones educativas, entre otras. En este sentido el profesorado considera que tendría que ser escuchado en mayor medida en materia educativa, puesto que asumen la responsabilidad de desarrollar las propuestas educativas en el aula.

Las aportaciones de los diferentes grupos focales ponen de manifiesto que la escuela debe ser una institución educativa mucho más abierta, donde toda la comunidad educativa tenga cabida y pueda participar activamente para facilitar la inclusión de los estudiantes en este espacio educativo, proporcionándoles así, una mayor estabilidad emocional.

#### **Ser Docente: un Profesional Reflexivo e Investigador en su Aula y en Continua Formación. Relaciones entre los Roles Docentes y el Desarrollo de Competencias Emocionales en el Alumnado**

Ser docente en la sociedad actual supone asumir responsabilidades que van más allá de la transmisión, como guiar, acompañar, orientar, educar y como anteriormente se ha expresado, tener como punto de referencia los intereses y necesidades del alumnado. Desde el punto de vista de las maestras que han

participado en el estudio es necesario una mayor apertura mental, y una forma más holística de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son conscientes que son los *últimos* responsables de lo que acontece en sus aulas, de los aprendizajes que van provocando y de su contribución al desarrollo integral del alumnado, de ahí la necesidad de: reflexionar sobre su propia práctica, ser un investigador/a en su aula, seguir formándose, buscar estrategias que les posibiliten ser consciente de sus fortalezas y limitaciones. Consideran, en este sentido, la investigación-acción y la práctica reflexiva como las mejores estrategias para alcanzar un verdadero desarrollo profesional docente, además de permitirles crear las condiciones más idóneas para que el alumnado se desarrolle íntegramente.

Ser docente en el siglo XXI implica que el profesorado posea una formación adecuada, tanto inicial como permanente. Esta formación no puede seguir centrándose en la concepción positivista de la transmisión de contenidos, sino que tiene que ser una formación más práctica, aunque evidentemente, la perspectiva teórica también sigue siendo importante. Así lo demandan los propios profesores/as: “tiene que haber un cambio de formación, pero también no formarte de manera teórica que venga alguien y te cuente las cosas, sino verlo in situ en un aula, así se aprende más” (GF 4, p. 7), “hay cosas que teóricamente tú las entiendes, pero te falta para llevarla a la práctica y eso se aprende haciendo la práctica y viendo como lo hacen los demás” (GF6, p. 7). Las visitas a centros innovadores es otra estrategia formativa muy valorada por las maestras.

Una de las lagunas importantes que manifiesta el profesorado es la que hace referencia a la formación en educación emocional, considerándolo como un tema pendiente: “nosotros no hemos tenido educación emocional ni en el colegio ni a veces en la familia” (GF4, p. 22), y quien la tiene es porque voluntariamente se ha preocupado de ello (GF4, p. 22).

Sin embargo, también existen profesionales en este GF que consideran que en ocasiones hay exceso de formación, y eso produce saturación, “incluso he visto que no es demasiado positivo tanta formación sobre inteligencia emocional, que muchas veces actuamos por vocación mejor que por estudios” (GF6, p. 6).

Referente a la formación del profesorado, Italia y Grecia ponen de manifiesto la importancia de que los docentes estén bien formados para gestionar y establecer una buena relación educativa con el alumnado y las familias, además de respetar sus preferencias, puesto que todo ello repercute en el desarrollo del alumnado y en el trabajo que puede desarrollar el profesional creando unas condiciones óptimas para conseguir el bienestar de todos. En el informe italiano se expresa así: “we realize that listening to children’s preferences facilitates to carry out daily educational activities, and stimulates new experiences by making children’s relationships more riches in terms of their autonomy of choice” (Informe Italia, p. 31). En definitiva, la formación y la actitud del profesorado son claves para proporcionar una educación de calidad, según afirman los informes de España, Italia y Francia.

## Condición del Alumnado

El alumnado es un agente activo y protagonista de su propio aprendizaje, que disfruta más cuando se le considera y tiene un papel más relevante. Para el profesorado el alumnado es una persona a la que se le respeta, se tienen en cuenta sus intereses, se emociona y los manifiesta a través de distintos sentimientos.

En el caso de España y Grecia la relación y comunicación con las familias es un elemento que incide directamente en el bienestar, bien apoyando la propuesta de trabajo del profesional, las recomendaciones y orientación o, por el contrario, entorpeciendo el proceso. Es por ello que el profesorado trata de mantener reuniones periódicas y espacios de encuentro para comentar la metodología de trabajo, el proyecto educativo, conocer a las familias y su entorno ya que: “mucho de los intereses de los niños va en función de su necesidad afectiva, también de lo que está pasando en sus casas, el ambiente familiar pesa muchísimo” (Informe España,



GF5, p. 5). Se ha podido observar cómo las distintas situaciones familiares, los diversos contextos y los diferentes tipos de familias inducen a que los niños sean escuchados y tenidos en cuenta en cuestiones superficiales “los niños ahora son los jefes de sus casas, yo no pienso que a los niños se les escuche, hombre se les escucha en cosas que no se les debe escuchar, a ver en tonterías superfluas [...]. En cuestiones materiales” (GF6, p. 8).

## Currículum y Educación Emocional

La legislación que regula el currículum de la educación infantil en España es una normativa muy abierta, posibilitando que el profesional tenga una amplia capacidad de actuación y de decisión “no hay que olvidar que es una etapa globalizada” (GF5, p. 1). En muchos casos, son los propios profesores/as los que se imponen los límites. Sin embargo, también hay maestras, que consideran que el marco legislativo permite realizar modificaciones a nivel de aula, pudiendo adecuar su planificación y programación diaria para respetar los intereses y necesidades de los alumnos/as, dando prioridad al niño/a, a la persona, a su desarrollo integral antes que al contenido. El currículum, por tanto, es un proyecto de trabajo flexible, que puede y debe modificarse para adecuarse a la diversidad existente en el aula, a las necesidades individuales del alumnado, desarrollando todas sus dimensiones como persona, a través de contenidos, estrategias, recursos, etc. La siguiente evidencia muestra esta visión de currículum:

[...] a nivel de aula sobre todo respetando los intereses, escuchando al alumno, yo sí que intento llevar a cabo los proyectos que a los niños si les motivan y llevando aquellas actividades que en algún momento dejas lo tienes programado en ese día porque hay un interés más grande que aquello que tú tienes programado en un momento (GF4, p. 2).

Tal como se puede observar en las anteriores palabras, para los docentes respetar los intereses es clave para motivar al alumnado y que ellos se auto-motiven, desarrollar su autoestima y confianza en ellos mismos al considerar que sus curiosidades son valiosas e implicarlo en su proceso educativo. Las maestras consideran que el interés es el motor para despertar la emoción por conocer, el deseo de aprender. Es decir, contribuye a mantener la curiosidad y el descubrimiento, la automotivación en el alumnado favoreciendo de este modo la autonomía emocional.

Sobre esta categoría, los resultados compartidos mostraban la necesidad de flexibilizar el currículum. A pesar de que los docentes tienen que fundamentar su práctica en un currículum oficial, en todos los países participantes afirman prestar atención a los intereses y emociones de su alumnado y, por tanto, intentan flexibilizarlo para conseguir, como destaca Grecia, aprendices activos.

## Organización Escolar: los Espacios y los Tiempos, Trabas en el Desarrollo de la Educación Emocional

La escuela por su estructura organizativa, su rigidez, no respeta los intereses y necesidades de los alumnos/as,

[...] la escuela por su estructura y por su forma de ser no hace nada para respetar las inquietudes y los intereses de los niños/as, otra cosa es que cada maestra en su aula intenta paliar los efectos de ese sistema educativo que tenemos o de esa estructura que tiene la escuela, pero la escuela en sí con sus

horarios, con su timbre, con su hora de desayunar, con su hora de recreo, con su burocracia, con sus papeles creo que no facilita para nada respetar los intereses y las inquietudes de los niños (GF 4, p. 3).

Para atender los intereses de los niños/as es fundamental “organizar el espacio y los materiales en función de las preferencias que vemos en ellos” (GF4, p. 1). Pero a nivel de centro no sucede lo mismo, no se atiende tanto a los intereses de los niños/as en la organización de los tiempos y los espacios, sino que se estructura tanto el tiempo y el espacio en base a la propia organización del centro,

[...] por ejemplo, tenemos una zona que es de tierra que a ellos les apasiona, entonces esa zona de tierra se va a eliminar por cuestión meramente organizativa del centro, la entrada y la salida sus intereses, sus necesidades irían con que sus padres los acompañaran dentro del aula, entonces eso, entonces pensamos que en esos aspectos no se están respetando sus intereses sino más bien, más bien de la organización del colegio, de la organización de los maestros (GF4, p. 2).

Por otro lado, esa organización temporal también está condicionada por la propia planificación de la enseñanza, por la programación, no se puede atender al ritmo de la clase si tiene que cumplirse estrictamente un programa:

[...] hay veces que nos vemos más desbordados en tiempos, en la jornada educativa dura de tal a tal hora y, bueno, pues se puede, pero hay días que la asamblea dura más de una hora, pero claro tienes que ir acabando, es lo que tienes programados tienes que cortar y cortar [...] y correr (GF5, p. 3).

Sin duda, la organización de los espacios y los tiempos influyen en el bienestar de todos los implicados en el proceso educativo. Elementos en los que coinciden Italia, España y Grecia: “A welcoming environment invokes a state of well-being, well-being, feeling in the center of the thoughts of the organizer of those spaces: the environmental aspect is a subject to always keep in mind” (Informe Italia, p. 27).”Teachers try to enrich school environment (e. g., by decorating it colorfully, creating thematic areas for children to feel comfortable), promote social and emotional development and life skills, prevent emotional and behavioral problems, identify and intervene early in any problems” (Informe Grecia, p. 13). Aunque dicho bienestar se puede ver entorpecido en ocasiones por la inflexibilidad en dichas variables, y en el caso de España hay que añadir la ratio, la falta de recursos personales e inestabilidad de las plantillas, etc. impidiendo el respeto de los intereses, curiosidades y necesidades de los alumnos/as. Por otro lado, en Grecia, concretamente, destacan la falta de personal para atender al alumnado con discapacidad. En suma, España, Francia e Italia ponen de manifiesto la dificultad de abordar este tema con las rígidas estructuras organizativas de las escuelas.

## Estrategias Alternativas

En relación con esta categoría, los resultados de España, Italia y Grecia fueron coincidentes al señalar que la escuela, para acercarse, conocer y respetar las preferencias e intereses de los chicos y chicas, debe apoyarse en la escucha atenta, empatía y cercanía para intentar así establecer una relación educativa adecuada. En el caso de España se explicita que esta escucha está condicionada por la programación o el ritmo del día a día del aula. A pesar de ello, hay profesoras que consideran de tal importancia esta escucha que no solo la ponen en práctica ellas como profesionales, sino que buscan los momentos para que los chicos y chicas tengan la oportunidad

de escucharse entre sí: “bueno aparte de que yo soy una persona a la que le gusta escuchar e intento transmitir eso entre los niños ¿no?, no solo escucharnos, sino que entre ellos busco la posibilidad de que se escuchen” (Informe España, GF4, p. 9).

Otra estrategia que el profesorado de Italia ha puesto de manifiesto es, que para que el alumnado pueda expresar sus preferencias, deben tener la oportunidad de elegir y tener libertad para tomar decisiones: “*I guess that a preference means to give a child the possibility to choose, offering it the opportunity to choose different ways, so that he/she can address him/herself wherever he/she rather likes, freely and autonomously*” (Informe Italia, p. 25). Los resultados franceses concretan que es necesaria una escuela basada en: valores que permitan establecer un marco para la acción pedagógica y educativa; principios que ayuden a establecer prácticas inspiradoras y a demostrar que los derechos son muy concretos, y que el trabajo colectivo entre adultos y niños, en un proyecto, es fundamental, así como que el alumnado participe en la toma de decisiones.

## Dificultades en la Expresión Emocional

Una de las claves fundamentales para desarrollar las competencias emocionales es que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse emocionalmente y que estos sepan identificarlas. Pues bien, en el presente estudio con respecto a la manera de expresar las emociones se pone de manifiesto que “los niños/as son mucho *más emocionales que los adultos*” (GF4, p. 21). A ellos todavía “no les han enseñado a reprimir las emociones, a esconderlas” (GF5, p. 13). El niño es capaz de vivir la emoción del momento (GF4, p. 23), son más naturales y expresivos, “ellos son naturales y no están mermados por una sociedad [...] no están contaminados” (GF6, p. 22).

Por otro lado, el adulto, socialmente, “debe controlar sus emociones” (GF4, p. 21), o “debe haber aprendido a hacerlo” (GF4, p. 21), y sobre todo tiende a reprimirlas, “las emociones negativas están mal vista, pero las emociones no deberían estar ni bien ni mal vistas, son simplemente emociones, no hay que juzgarla, pero los adultos lo hacemos” (GF4, p. 22).

Aunque las emociones se pueden considerar “las mismas en niños/as y en adultos, lo que varía es la manera de expresarlas” (GF6, p. 22). Pero a pesar de ello, todo va a depender de la personalidad del individuo “depende también de la personalidad, aparte se educan las emociones” (GF6, p. 23). Lo principal es que “los niños/as se sientan felices” (GF6, p. 21).

En definitiva, es fundamental enseñarle estrategias al alumnado para que una vez identificadas las emociones sepan gestionarlas, expresarlas, se sientan bien y les ayude a afrontar su día a día de un modo equilibrado.

Desde la perspectiva comparativa con los otros países participantes en el estudio, Italia y Grecia plantean que es necesario prestar mucha atención al alumnado para no confundir las preferencias del mismo con el mal comportamiento. El profesorado expresa que, en ocasiones, esa manifestación y actitud puede interpretarse como una petición de ayuda. Es decir, un determinado comportamiento puede estar expresando múltiples sentimientos. España, en este sentido, opina que hay que establecer unos límites para prevenir esta forma de actuar por parte del alumnado y consensuar unas normas que todos deben respetar. El alumnado, desde el punto de vista del profesorado español entrevistado, es más emocional que los adultos, no reprime sus emociones ni las esconden, son más naturales y no está contaminado por la sociedad. De ahí que las expresiones de las emociones a veces se confundan con mal comportamiento. Otros profesionales plantean que las emociones son las mismas solo varía el modo de expresarlas. Y los docentes franceses, al igual que se recogen en los informes de España e Italia, hacen una llamada de atención sobre la importancia de los periodos de tránsito.

## Resultados Fase de Formación

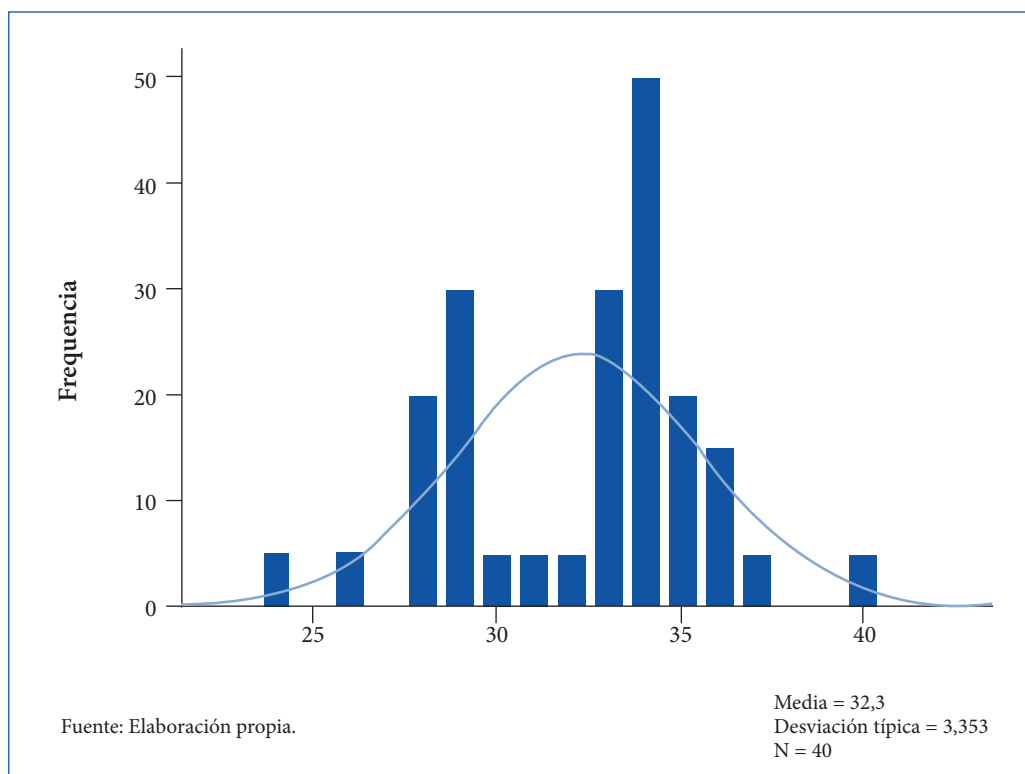
En relación al estudio cuantitativo, los estadísticos descriptivos muestran que en el pretest los datos poseen una media de 32.30 puntos, y en el postest, de 36.95 (en base a 40 pts), siendo la desviación típica mayor en el pretest con el postest. Ya estos datos indican una mejoría respecto a las puntuaciones, de hecho, el valor mínimo en el pretest es de 24 mientras que en el postest la mínima puntuación obtenida es de 32 puntos (Tabla 2).

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos pre-postest.

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Pretest	40	32,30	3,353	24	40
Postest	40	36,95	2,062	32	41

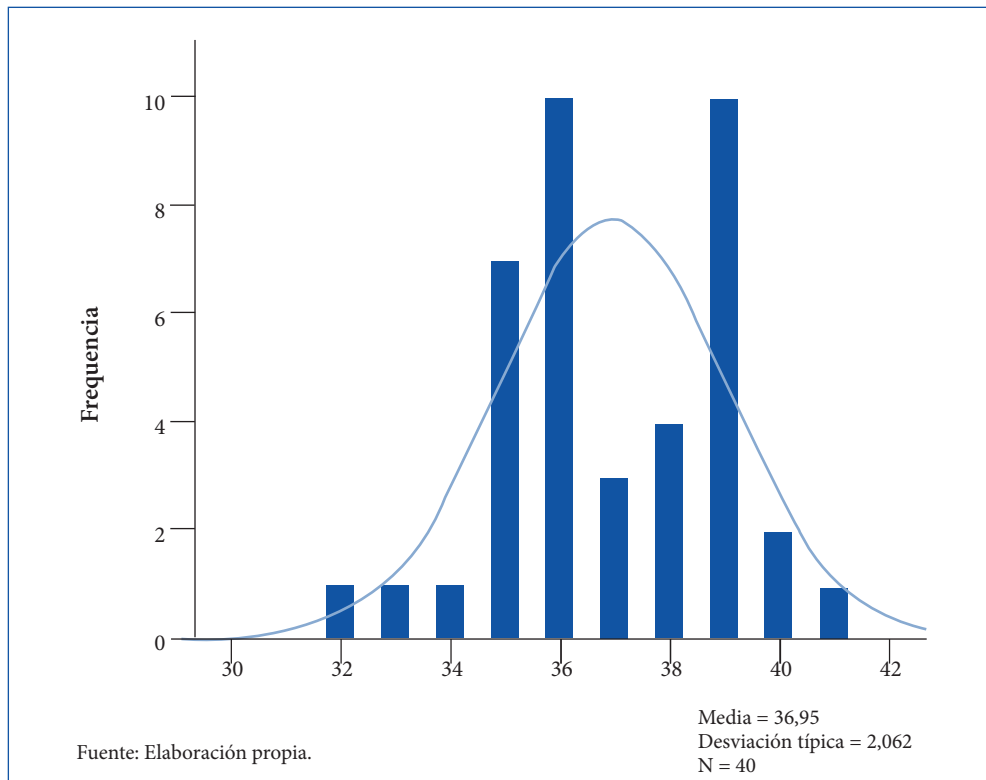
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Fig. 2, la mayoría de las puntuaciones del pretest están por encima de la media del cuestionario, lo cual indica que la formación previa en emociones de los profesionales que han participado en la formación era elevada. De ahí que se pueda pensar que el enfoque de las prácticas profesionales del profesorado participante en el estudio cualitativo (también parte de la muestra del estudio cuantitativo) por diseñar un proyecto de trabajo que parta de las curiosidades, intereses y motivación del alumnado para desarrollar su autoestima, las habilidades interpersonales, autoconocimiento, etc. se deba a que tiene una buena formación en competencias emocionales, lo cual ha repercutido en los resultados del estudio positivamente.



**Figura 2.** Distribución de las puntuaciones del pretest

Y dicha formación se ha incrementado tras el programa formativo, según se aprecia en la Fig. 3.



**Figura 3.** Distribución de las puntuaciones del postest.

A continuación, se presenta el contraste de hipótesis para comprobar si existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en el pretest y en el postest. Para ello se plantea la Hipótesis nula: no existen diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y en el postest. Y como Hipótesis alternativas: Si existen diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y en el postest (Tabla 3).

**Tabla 3.** Prueba de normalidad de los datos.

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Pretest	,208	40	,000	,940	40	,034
Postest	,177	40	,003	,944	40	,046

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se ha comprobado la normalidad de los datos, para verificar si se respeta dicho supuesto, para tomar la decisión del estadístico de contraste que emplear.

Una vez analizados los datos, se aprecia, que no se respeta el supuesto de normalidad, puesto que los valores de significatividad son menores a 0.05. En este sentido para el análisis de los mismos se ha realizado una prueba no paramétrica para muestras relacionadas, concretamente la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Tabla 4).

**Tabla 4.** Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

	Rangos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest – Pretest	Rangos negativos	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Rangos positivos	40 <sup>b</sup>	20,50	820,00
	Empates	0 <sup>c</sup>		
	Total	40		

<sup>a</sup> postest < pretest, <sup>b</sup> postest > pretest, <sup>c</sup> postest = pretest.

Fuente: Elaboración propia.

Al comprobar la significación se observa que hay diferencias estadísticamente significativas, indicando que el conocimiento de los participantes en el estudio ha mejorado tras participar en la propuesta formativa. Por tanto, se puede confirmar la hipótesis alternativa, puesto que el programa de formación recibido por el profesorado ha mejorado sus competencias emocionales, debido a que existen diferencias de medias entre los datos obtenidos en el pretest y en el postest. A continuación, se muestra la prueba de signos para comprobar cuál de los dos grupos o registros ha obtenido una mayor puntuación. Como se puede observar en la tabla relativa a la prueba de signos, las diferencias son a favor del postest (Tabla 5).

**Tabla 5.** Prueba de los signos

	Frecuencias	N
Postest – Pretest	Diferencias negativas <sup>a</sup>	0
	Diferencias positivas <sup>b</sup>	40
	Empates <sup>c</sup>	0
	Total	40

<sup>a</sup> postest < pretest, <sup>b</sup> postest > pretest. <sup>c</sup> postest = pretest.

Fuente: Elaboración propia.

Es decir, las puntuaciones obtenidas en el postest son significativamente mayores a las obtenidas en el pretest. Por ello, se puede afirmar que los participantes en el estudio, tras realizar la propuesta formativa han aumentado el desarrollo de sus competencias emocionales.

En esta misma línea se orientan los resultados obtenidos en Italia y Francia, en ambos países los datos evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y postest una vez realizada la propuesta formativa, confirmandose la hipótesis alternativa, es decir, la formación ha aumentado la capacitación de los participantes en la misma. Por otro lado, respecto a Grecia, es de resaltar que a pesar de que no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los datos obtenidos en el pretest y postest, si se ha percibido una mejora de los conocimientos de los participantes una vez realizada la formación.

## Discusión

En las primeras etapas de escolarización y concretamente en la Educación Infantil, el desarrollo emocional juega un papel esencial para la vida, y constituye la base o condición necesaria para el progreso del niño/a en las diferentes dimensiones de su desarrollo (DE ANDRÉS, 2005; ESCOLAR et al., 2017). Por ello, la escuela es un lugar privilegiado para la socialización y desarrollo emocional (JIMÉNEZ; LÓPEZ, 2009), el profesor/a posee un rol de educador emocional (EXTREMERA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004),

bajo esta concepción subyace la tesis de que este desarrollo emocional es posible a través de una educación emocional, sobre todo en los primeros años de vida (MARINA, 2005), pero existe un gran vacío respecto a la formación del profesorado (TERUEL, 2000; SUTTON; WHEATLEY, 2003; SÁNCHEZ; HUME, 2004; FERNÁNDEZ-BERROCAL et al., 2009 ), como se ha podido comprobar en este estudio, a pesar de que entre las competencias profesionales establecidas por el Modelo Europeo (EURYDICE, 2002) se destacan las competencias intrapersonales e interpersonales, también denominadas competencias emocionales.

Las sociedades avanzadas se caracterizan por el aumento del control social de las emociones respecto a su representación pública (BISQUERRA, 2003). Sala y Abarca (2002) realizaron un estudio comparativo para conocer el contenido emocional existente en el currículum de la educación Infantil, primaria y secundaria, destacando que existía una clara disminución de éstos en la etapa de primaria respecto a la etapa de infantil. En la etapa de infantil, según estos autores, los aspectos más considerados son: la automotivación, establecimiento de vínculos, interiorización de normas sociales y comunicación emocional.

Los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden con los establecidos por diferentes autores (GALLEGO, 2004; FERNÁNDEZ-BERROCAL et al., 2009; CABELLO; RUIZ-ARANDA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2010), en la necesidad de que los docentes deben tomar conciencia de sus emociones y de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia con ellas ante el alumnado, así como tener la capacidad de controlar dichas emociones y por supuesto, es muy enriquecedor participar en programas de formación fundamentados en la dimensión emocional de la educación. Los resultados del estudio muestran, como ya afirmó Gea (2004), que los docentes deben desarrollar un nuevo rol donde perciban las necesidades, intereses y motivaciones de su alumnado, les ayuden a establecer sus objetivos, faciliten los procesos de toma de decisiones y sobre todo que desarrollen un clima emocional positivo.

Así los docentes con mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente tienen *más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados para afrontar las dificultades ante las que se encuentren* (CABELLO; RUIZ-ARANDA; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2010) en el contexto tanto escolar como social. En el estudio cuantitativo se ha podido poner de manifiesto que el profesorado participante posee una buena formación previa, dato corroborado por el Informe EURYDICE (2021), el cual ha puesto de manifiesto que una de las principales temáticas en las que el profesorado se ha formado en los últimos tiempos ha sido: desarrollo profesional de habilidades relacionadas con el manejo del aula, comportamiento del alumnado, aprendizaje individualizado, resolución de conflictos, entre otras. Con lo cual es comprensible que el modo de comprender y enfocar el currículum el profesorado participante en el estudio cualitativo sea más abierto, que las actividades tengan en cuenta las dos dimensiones, que exista una preocupación por escuchar al alumnado y que exprese las emociones.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles ha realizado diferentes estudios (AMEI-WAECE, 2011, 2013) para conocer la opinión del profesorado de educación infantil en materia educativa. AMEI-WAECE (2013) en su investigación concluyó que era necesario diseñar el currículum de educación infantil por un equipo de docentes de dicha etapa independientes del Ministerio y las Consejerías, en este estudio se ha podido corroborar cómo el profesorado participante en el mismo considera que es necesario que sean más escuchados en materia educativa, para que realmente el currículum pueda dar respuesta a las actuales demandas educativas que se le plantean. Una de las dificultades que se aprecian al tener que hacer frente el profesorado a un currículum externo es la exigencia de dar respuesta al programa, lo cual limita en gran medida poder atender a las demandas y peculiaridades del alumnado, así se está produciendo lo que se ha denominado primarización de la etapa, según el 73% de los profesores encuestados (AMEI-WAECE, 2011). Del mismo modo el 85% de los profesores encuestados (AMEI-WAECE, 2013) consideraban que la metodología debía ser más globalizada en

la educación infantil, lo cual se corrobora en el presente estudio, debido a que estos docentes apuestan por un cambio metodológico, centrándose en metodologías más globalizadas como el trabajo por proyectos, donde se trabajen contenidos adecuados y realistas de acuerdo a las peculiaridades del alumnado, ya que el 67% del profesorado encuestado en dicho estudio (AMEI-WAECE, 2013) afirmaban que el contenido de la educación infantil era poco o nada adecuado ni realista para el alumnado de dicha etapa.

En definitiva, en este estudio también se comprueba que una adecuada formación favorece en gran medida el desarrollo de competencias emocionales en los docentes, resultados coincidentes con los obtenidos por Pérez-Escoda et al. (2012) con una muestra de 92 maestros, donde se comprobó la efectividad de la aplicación de un programa de Educación Emocional.

## Contribuciones de las Autoras

Problematización e conceptualización: Mayorga MJ; Sepúlveda P; Madrid D; Metodología: Mayorga MJ; Análisis: Mayorga MJ; Sepúlveda P; Madrid D; Redacción: Mayorga MJ; Sepúlveda P; Madrid D.

## Referencias

- ABARCA, M.; MARZO, L. S.; SALA, J. La educación emocional en la práctica educativa de primaria, **Bordón: Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 54, n. 4, p. 505-518, 2002.
- AIGNEREN, M. La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. **La Sociología en sus Escenarios**, Medellín, año 5, n. 6, p. 1-32, ene. 2002. Disponible en: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/download/1611/1264>. Acceso en: 3 mar. 2017.
- AGUAYO-MUELA, A. C.; AGUILAR-LUZÓN, M. C. Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. **ReiDoCrea**, Granada, v. 6, p. 170-193, 2017. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/45497>. Acceso en: 12 sep. 2018. <https://doi.org/10.30827/Digibug.45497>
- AMEI-WAECE [ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES]. **El estado de la Educación Infantil en España**. Los profesionales de la educación infantil opinan. Madrid: AMEI-WAECE, 2011. Disponible en: [http://www.waece.org/AMEIestudio\\_opinion2011.pdf](http://www.waece.org/AMEIestudio_opinion2011.pdf). Acceso en: 12 mar. 2017.
- AMEI-WAECE [ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES]. **La educación infantil y la reforma educativa**. ¡Los maestros opinan! Madrid: AMEI-WAECE, 2013. Disponible en: [http://www.waece.org/items/estudios/web\\_resultados/losmaestrosopinamos.htm](http://www.waece.org/items/estudios/web_resultados/losmaestrosopinamos.htm). Acceso en: 12 mar. 2017.
- BACH, E.; DARDER, P. **Sedúctete para seducir**. Vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.
- BECK, M.; BRYMAN, A.; FUTING, T. **The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods**. New Delhi: SAGE Publications, 2004.
- BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.
- BISQUERRA, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>. Acceso en: 22 feb. 2017.



- BISQUERRA, R. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 95-114, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>. Acceso en: 15 feb. 2017.
- BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2006.
- BRACKETT, M.; CARUSO, D. **Emotionally literacy for educators**. Cary: Sel Media, 2007.
- CABELLO, R.; RUIZ-ARANDA, D.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Docentes emocionalmente inteligentes. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 13, n. 1, p. 41-49, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.aa?id=217014922005>. Acceso en: 20 ene. 2017.
- CASASSUS, J. **La educación del ser emocional**. Universidad virtual del instituto tecnológico de Monterrey. México: Castillo, 2006.
- DE ANDRÉS, C. La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, v. 10, p. 107-124, 2005. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>. Acceso en: 22 ene. 2017.
- DE LA CUEVA, M.; MONTERO, I. El papel de las competencias emocionales en la educación infantil: las relaciones en la comunidad educativa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 92, p. 31-46, 2018. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/108541>. Acceso en: 13 ene. 2019.
- ESCOBAR, J.; BONILLA, F. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. **Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología**, Bogotá, v. 19, n. 1, p. 51-67, 2009. Disponible en: [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf). Acceso en: 5 mar. 2017.
- ESCOLAR, M. C. et al. Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. **Contextos Educativos**, Logroño, n. 20, p. 113-125, 2017. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2994>. Acceso en: 4 abr. 2018.
- EUDYDICE. **Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria**. Madrid: Eurydice, 2002.
- EURYDICE. **Teachers in Europe**. Careers, development and well-being. Eurydice Report. Luxembourg: Eurydice, 2021. <http://doi.org/10.2797/915152>
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 33, p. 1-10, 2004. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/230886956\\_La\\_importancia\\_de\\_desarrollar\\_la\\_inteligencia\\_emocional\\_en\\_el\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/230886956_La_importancia_de_desarrollar_la_inteligencia_emocional_en_el_profesorado). Acceso en: 16 abr. 2017. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. La inteligencia emocional y la educación de las emociones en el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>. Acceso en: 16 abr. 2017.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; RUIZ-ARANDA, D. La inteligencia emocional en la educación. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, Almería, v. 15, n. 6 (2), p. 421-436, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>. Acceso: 17 abr. 2017.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. et al. ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? In: AUGUSTO, J. M. (coord.). **Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional**. Jaén: Universidad de Jaén, 2009. p. 37-55.
- FERNÁNDEZ, M. R.; PALOMERO, J. E.; TERUEL, M. P. El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 12, n. 1, p. 33-50, 2009. Disponible en: [http://w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240872524.pdf](http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf). Acceso en: 20 mayo 2017.
- FRANCO, C. Programa de relajación y de mejora de autoestima en docentes de educación infantil y su relación con la creatividad de sus alumnos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2008. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512126>. Acceso en: 28 abr. 2018.
- FREEMAN, T. Best practice in focus group research: making sense of different views. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 56, n. 5, p. 491-497, 2006. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17078825>. Acceso en: 4 mar. 2017. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- GALLEGO, D. **Educación la inteligencia emocional en el aula**. Madrid: PPC, 2004.
- GARCÍA, J. A. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. **Educación**, San José, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>. Acceso en: 23 abr. 2017.
- GEA, V. **La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela**. Granada: Universidad de Granada, 2004.
- GIL-OLARTE, P.; PALOMERA, R.; BRACKETT, M. A. Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. **Psicothema**, Oviedo, v. 18, p. 118-123, 2006. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3286.pdf>. Acceso en: 11 abr. 2018.
- GONZÁLEZ, M. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 29, p. 85-103, 2002. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>. Acceso en: 11 nov. 2016.
- GONZÁLEZ-PEITEADO, M. Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n. 6, p. 51-70, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4324338>. Acceso en: 22 feb. 2019.
- GREENBAUM, T. L. **The handbook for focus group research**. Thousand Oaks: Sage, 1998.
- GREENBERG, M. et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American Psychologist**, Washington D. C., v. 58, n. 6/7, p. 466-474, 2003. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- HAMUI, A.; VARELA, M. La técnica de grupos focales. **Metodología de Investigación en Educación Médica**, Amsterdam, v. 2, n. 1, p. 55-60, 2013. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de investigación**. México. McGraw Hill, 2010.
- HORNO, J. Retos emocionales. **Aula de infantil**, Barcelona, n. 25, p. 20-21, 2005.
- HORNO, J. Criar desde el miedo. **Aula de Infantil**, Barcelona, n. 60, p. 7, 2011.

- HUÉ, C. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters Kluwer, 2007.
- IBÁÑEZ, J. **El regreso del sujeto**. La investigación social de segundo orden. Santiago de Chile: Editorial Amerindia, 1991.
- JIMÉNEZ, M. I.; LÓPEZ, E. Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 41, n. 1, p. 69-79, 2009. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acceso en: 11 abr. 2018.
- KRUEGER, R. **Focus groups**. A practical guide for applied research. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- KRUEGER, R. Is it a focus group? Tips on how to tell. Spotlight On Research. **Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing**, Saint Louis, v. 33, n. 4, p. 363-366, 2006. <https://doi.org/10.1097/00152192-200607000-00003>
- LÓPEZ-GOÑI, I.; GOÑI, J. M. La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. **Revista de Educación**, Madrid, n. 357, p. 1-18, 2012. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069>
- MARINA, J. A. Precisiones sobre la educación emocional. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 19, n. 3, p. 27-43, 2005. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>. Acceso en: 2 dic. 2016.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1997.
- ONWUEGBUZIE, A. et al. Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. **Paradigma**, Bogotá, v. 3, n. 1, p. 127-157, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215>. Acceso en: 15 feb. 2017.
- PÉREZ-ESCODA, N. et al. Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. **Education & Psychology**, Abingdon, v. 10, n. 3, p. 1183-1208, 2012. Disponible en: [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espanol/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/28/espanol/Art_28_756.pdf). Acceso en: 13 jun. 2018.
- QUECEDO, R.; CASTAÑO, C. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. **Revista de Psicodidáctica**, Bilbao, n. 14, p. 5-39, 2002. Disponible en: <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142>. Acceso en: 20 feb. 2017.
- SALA, J.; ABARCA, M. La educación emocional en el currículum. **Teoría de la Educación**, Salamanca, n. 13, p. 209-232, 2002. <https://doi.org/10.14201/ted.2937>
- SALOVEY, P.; GREWAL, D. The science of emotional intelligence. **Currents Directions in Psychological Science**, Thousand Oaks, n. 14, p. 281-285, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- SÁNCHEZ, M. T.; HUME, M. Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo. **Revista de Docencia e Investigación**, Toledo, n. 14, p. 1-26, 2004.
- SÁNCHEZ, J. Retos formativos y metodológicos de la competencia emocional en educación. In: NIETO, E.; CALLEJAS, A. I. (coords.). **Las competencias básicas: reflexiones y experiencias**. Ciudad Real: Facultad de Educación de Ciudad Real/Universidad de Castilla-La Mancha, 2009. p. 145-161.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

SUTTON, R.; WHEATLEY, K. **Psicopedagogía de la inteligencia emocional**. Valencia: Promolibro, 2003.

TERUEL, M. P. La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 38, p. 141-152, 2000. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>. Acceso en: 30 mayo 2018.

TORRIJOS, P.; MARTÍN, J. F.; RODRÍGUEZ, M. J. La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 22, n. 1, p. 579-597, 2018. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>. Acceso en: 20 mar. 2019.

## Sobre las Autoras

MARÍA JOSÉ MAYORGA FERNÁNDEZ es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesora Titular de Universidad en la misma institución, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Principales líneas de investigación: evaluación docente; competencia emocional; competencia digital; y formación docente.

MARÍA PILAR SEPÚLVEDA RUIZ es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Profesora Titular de la misma institución en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Principales líneas de investigación: innovación y evaluación educativa; desarrollo profesional docente; competencia emocional; y Practicum.

DOLORES MADRID VIVAR es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Málaga, Profesora Titular de Universidad en la misma institución, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Principales líneas de investigación: educación infantil; organización escolar; creatividad; y formación docente.

**Recibido:** 13 nov. 2019

**Aceptado:** 06 set. 2021