



VOL.24, N°1 (Febrero, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

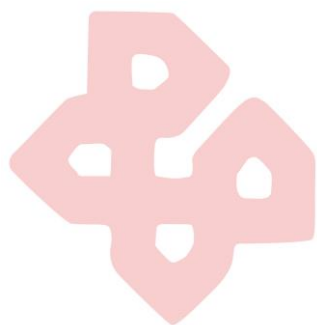
DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8675

Fecha de recepción: 06/02/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2020

EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

The role of emotions in the classroom of childhood education



Elisa Trujillo González, Esperanza María Ceballos Vacas, María del Carmen Trujillo González y Cristina Moral Lorenzo

Universidad de la Laguna

E-mail de las autoras: elisatrujillog@gmail.com ;

eceballo@ull.edu.es ;

mctrugon@gobiernodecanarias.org ;

cmorlor@gobiernodecanarias.org

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3714-1670>

Resumen:

Este estudio ha examinado el papel otorgado a las emociones por 98 maestros y maestras del segundo ciclo de educación infantil de Tenerife, a través de un instrumento de 10 ítems confeccionado a tal efecto. Los objetivos específicos han sido: indagar sobre la importancia que el profesorado concede a las emociones, examinar su formación en educación emocional, analizar sus opiniones sobre el apoyo que suponen las orientaciones del currículum canario de educación infantil, y conocer las estrategias que utilizan en el aula para gestionar las emociones. Los resultados obtenidos indican que, aunque la mayoría del profesorado participante parece conceder importancia al abordaje de las emociones en el aula, sus intenciones están acompañadas por escasa formación (tanto inicial como continua) en educación emocional, y falta de recursos para llevarlo a cabo. En general, consideran que el currículum no les proporciona orientaciones suficientes para la práctica, y recurren a algunas estrategias para enseñar a gestionar las emociones al alumnado (identificación y expresión de emociones, dramatización, auto-regulación), regular los conflictos en el aula (identificación y expresión de emociones, resolución de problemas, favorecer la empatía, y auto-regulación) y gestionar los propios conflictos como docente (auto-regulación, reflexionar y buscar soluciones).

Palabras clave: currículum; educación infantil; emoción; profesor; formación continua; formación inicial

Abstract:

This research focuses on the importance that a group of 98 nursery school teachers from the island of Tenerife give to the work of emotions with their students. A questionnaire of 10 items was prepared to get their feedback. The target was getting information about: the importance teachers give to emotions, their training in emotional education, their opinions about the support they find in the official curriculum, and the strategies they use in the classroom to manage emotions. The results show that, although most of them seem to give importance to work with emotions in their classrooms, they usually have low training levels in emotional education, and they find few resources to carry it out. In general terms, they consider that official curriculum does not provide them with enough tools for daily practice. They turn to some strategies to help students to manage emotions (identifying and expressing feelings, dramatization, self-regulation), classroom conflicts resolution, Identification and expression of emotions, problem solving, favoring empathy, and self-regulation) and managing the conflicts themselves as teachers (self-regulation, reflecting and seeking solutions).

Key Words: curriculum; early childhood education; emotions; further training; initial training; teacher

1. El valor de las emociones en la educación

“Las emociones están presentes desde el nacimiento y juegan un papel fundamental en la construcción de la personalidad y en las interacciones sociales” (López-Cassà, 2005; p. 1). Gestionar adecuadamente las emociones es, cada vez, más importante en todos los ámbitos de la vida (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002). Sin embargo, los sentimientos han sido, tradicionalmente, valorados como próximos a lo femenino e irracional y, por tanto, considerados componentes cognitivos inferiores e, incluso, contrapuestos a los intelectuales. Las emociones han tenido que atravesar un largo recorrido hasta ser justipreciadas como pieza esencial en el desarrollo humano. El punto de inflexión decisivo lo marcó Gardner en 1983, modificando esta evaluación a la baja, con su teoría de las inteligencias múltiples: una función multifactorial de la inteligencia no limitada a aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos, sino ampliada a siete tipos de inteligencia (Gardner, 1995), incluyendo la interpersonal (capacidad para distinguir los sentimientos ajenos) y la intrapersonal (distinguir los sentimientos propios, ponerles nombre y emplearlos para interpretar y orientar la propia conducta).

Estas dos modalidades constituyeron una aportación tan innovadora como polémica, debido al rechazo a que lo emocional se pudiera elevar a función cognitiva superior (Fernández-Berrocal, 2008). En 1990 Salovey y Mayer dieron un paso más atrevido acuñando el término “inteligencia emocional”: la capacidad de supervisar los sentimientos y emociones propias y de los demás, discernir entre los mismos, y usar esta información para así dirigir los pensamientos y las acciones. Sin embargo, no fue hasta el mundialmente conocido *best seller* “Inteligencia emocional” (Goleman, 1997), cuando las habilidades emocionales se consagraron como competencias cognitivas de primer orden, reconociéndose su justo valor.

Cuando trasladamos estas ideas al mundo educativo, la educación emocional se presenta como una poderosa herramienta “que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la

persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra-Alzina, 2005; p. 96). La responsabilidad de la promoción temprana de estas competencias recae primordialmente sobre las familias y la escuela como principales agentes de socialización, que pueden determinar su evolución en las primeras etapas de la vida (Denham, Bassett y Zinsser, 2012). Así, se señala la importancia de fomentar programas de inteligencia emocional para prevenir problemas de convivencia como el *bullying* (Garaigordobil-Landazabal y Oñederra-Ramírez, 2010). Pues muchos problemas del comportamiento infantil se asocian a déficit en competencias sociales y habilidades para la regulación de emociones, tolerancia a la frustración y resolución de problemas (McCabe y Altamura, 2011).

El papel de la familia en el avance emocional infantil ha sido profusamente investigado, mientras que el del profesorado, sorprendentemente, ha sido mucho menos estudiado (Denham, Basset y Miller, 2017; Denham, Basset y Zinsser, 2012). Esto quizás ha sido debido a que lo emocional, en parte, aún continúa impregnado de esas antiguas resistencias en la investigación y los entornos académicos. De este modo, el progreso emocional se ha vinculado más a la esfera íntima de la familia, llamando la atención en el contexto escolar, sobre todo, por sus repercusiones sobre la motivación (Núñez del Río y Fontana-Abad, 2009) y en la evaluación del alumnado (Fernández-Berrocal, Cabello-González y Gutiérrez-Cobo, 2017), así como, sobre todo, en su éxito académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Todo ello en llamativo contraste con la escasa atención concedida al profesorado como promotor potencial y a la escuela como entorno privilegiado para el aprendizaje temprano. Aunque en la última década la investigación sobre las emociones del profesorado ha aumentado, su foco se ha orientado, fundamentalmente, al análisis del síndrome de *burnout* y la satisfacción laboral (Uitto, Jokikokko y Estola, 2015). Sin embargo, los estudios sobre las características emocionales del profesorado o sobre su influencia en el alumnado (Cejudo-Prado y López-Delgado, 2017; Jeon, Hur y Buettner, 2016) son todavía relativamente novedosas. De hecho, la revisión realizada por Puertas-Molero *et al.* (2018) señala que las investigaciones acerca de la vinculación de la inteligencia emocional con el desempeño docente son muy escasas, en especial en educación infantil.

A pesar de estas carencias, el profesorado parece advertir con claridad la importancia de estas competencias en el ejercicio docente, aunque no se siente capacitado para llevarlas a cabo (Pena-Garrido y Repetto-Talavera, 2008). De forma similar, se pronuncia Suberviola-Ovejas (2011), quien afirma que el profesorado es consciente de la relevancia de la educación emocional, pero que carece de la formación y de los recursos necesarios para trabajarla en el aula. Por ello, con este estudio pretendemos contribuir a analizar la visión del profesorado de educación infantil sobre su papel en el desarrollo emocional del alumnado, examinando qué importancia concede al trabajo con las emociones. Además, indagaremos en sus posibilidades para gestionar la educación emocional, incidiendo en su bagaje formativo en esta materia, los recursos que le proporciona el currículum oficial canario de la etapa, y las estrategias a las que recurre para gestionar las emociones en el aula.

2. La formación inicial y permanente del profesorado de educación infantil en educación emocional.

Los buenos profesores y profesoras son muy conscientes del manejo de sus propias emociones (poseen elevada conciencia emocional), así como de por qué y cómo deben expresar sus emociones, tanto actuando de modelo frente al alumnado, como enseñándoles herramientas para aprender a identificar y gestionar las emociones propias y ajenas (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011). El bienestar emocional del profesorado produce un impacto positivo en el desarrollo emocional del alumnado (Denham, Bassett y Miller, 2017), y sus óptimas habilidades emocionales inciden favorablemente en el rendimiento académico y en el clima del aula (Durlak *et al.*, 2011; Ros-Morente, Filella-Guiu, Ribes-Castells y Pérez-Escoda, 2017). En cambio, si el profesorado no es capaz de controlar sus emociones y se muestra poco asertivo ante los conflictos, contribuye a fomentar el caos en el aula (Jeon, Hur y Buettner, 2016).

Salta a la vista que el profesorado debe ser capaz de regular sus sentimientos adultos antes de que pueda educar en emociones. Sin embargo, no puede darse por hecho que la edad o la experiencia docente habiliten automáticamente para esta labor. La gestión positiva de los sentimientos implica un complejo conjunto de habilidades (Bisquerra-Alzina, 2000): regulación emocional (de las propias emociones y de las respuestas a las situaciones), autonomía personal (autoestima, actitud positiva...), inteligencia interpersonal (habilidades sociales, respeto por los demás, comunicación asertiva...) y habilidades de vida y bienestar (identificación de problemas, solución de conflictos, bienestar subjetivo...). Este currículum emocional implica un trabajo interno durante toda la vida. De hecho, cualquiera puede experimentar incompetencia emocional, en algún momento, pues no hemos recibido preparación para ello (Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda, 2007). Esto despierta nuestro interés, pues la formación del profesorado en educación emocional y su impacto en el desempeño docente es una línea de investigación joven (Bisquerra-Alzina, 2007) y poco avanzada, específicamente, en la etapa de educación infantil (Bisquerra-Alzina, 2005).

En este sentido, del Rosal-Sánchez, Moreno-Manso y Bermejo-García (2018) defienden que las habilidades emocionales del futuro profesorado deberían evaluarse y mejorarse desde su formación inicial, para luego poder educar en emociones a su alumnado. Este argumento es compartido por profesorado de educación infantil y de la universidad (con docencia en el grado de maestro/a en educación infantil), quienes identifican las destrezas comunicativas y emocionales como las principales en la formación (Domínguez-Garrido, González-Fernández, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla, 2015). Por tanto, la formación inicial y también la continua deberían dotar de un bagaje sólido en materia de emociones (Bisquerra-Alzina, 2005), que permitiera enseñar al alumnado a: identificar las emociones propias y ajenas a través del lenguaje corporal, utilizarlas para facilitar la comprensión y la acción, entender su causas y consecuencias, y regularlas (Denham, Bassett y Zinsler, 2012).

En nuestro país la orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, para el ejercicio de la profesión de Maestro/a en Educación Infantil, se hace eco de esta necesidad de educación emocional, a través de los siguientes objetivos: promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva; fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos; reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás; y promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.

Las competencias relacionadas con estos objetivos son más parcas e inciden, de modo muy genérico, a la gestión y regulación práctica de las emociones propias y ajenas: reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas; y valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. No obstante, en algunas universidades la educación emocional forma parte del plan de estudios de los grados en Maestro/a. Este es el caso de la universidad canaria de La Laguna, que incluye una asignatura de educación emocional en ambos grados de educación infantil y primaria desde 2010.

No obstante, el profesorado en activo, sin esta formación inicial, también puede acceder a la creciente formación continua en educación emocional (Fernández-Berrocal, 2008). En las comunidades de Murcia y País Vasco la oferta formativa en habilidades profesionales para la gestión de la convivencia está en torno al 5%, siendo la elección de un discreto 12.5% del profesorado, si bien resultó ser de las mejor valoradas (Martínez-Domínguez y Rodríguez-Entrena, 2017). La mejora de la convivencia y el clima escolar es una de las siete líneas de acción del Plan de Formación en Canarias, obteniendo una valoración positiva para el 47.57% del profesorado de primaria participante (Alfageme-González, Arencibia-Arencibia y Guarro-Pallás, 2016). Este alto nivel de satisfacción es destacado también por Torrijos-Fincias, Martín-Izard y Rodríguez-Conde (2018) en profesorado salmantino (de educación infantil, primaria y secundaria) con un programa de competencias intra e interpersonales, alcanzando mejoras significativas en conciencia y regulación emocional, motivación, empatía y habilidades sociales.

En definitiva, a día de hoy, es decisión de cada docente mejorar sus destrezas emocionales a través de la formación, y beneficiarse de sus ventajas, aunque solo parece decidir prepararse una parte del profesorado. A pesar de ello, Cejudo-Prado y López-Delgado (2017) encuentran que el profesorado en activo de educación infantil muestra mayor inteligencia emocional que el de primaria. Por otro lado, en coherencia con estos esfuerzos, sería de esperar que la administración educativa incorporase orientaciones para el profesorado en el currículum. Por ello, a continuación, analizaremos las indicaciones acerca de la educación emocional contenidas en el currículum oficial de la etapa de educación infantil en la comunidad canaria.

3. El currículum canario de la etapa de educación infantil como recurso del profesorado para la educación emocional

El sistema educativo español marcó un cambio crucial a partir del desarrollo del concepto de educación integral, abarcando, por fin, todos sus ámbitos humanos: físico, mental, emocional y espiritual. En la Comunidad Autónoma de Canarias, el Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros, que imparten el primer ciclo de educación infantil, explicita en su artículo 4 objetivos relativos a la regulación, comprensión y expresión de las emociones. Así mismo, se ofrecen indicaciones respecto al mundo emocional a través de dos de las tres áreas de esta etapa (ver Tabla 1): El área 1 *El conocimiento de sí mismo, autonomía personal, afectos y primeras relaciones sociales*, que alude a contenidos como la expresión, identificación y regulación de los sentimientos propios y ajenos como competencia a desarrollar. Y, en el área 3, *Los diferentes lenguajes: comunicación y representación* se añaden las competencias comunicativas como medio de expresión y regulación emocional. No obstante, es de destacar que no existe ningún criterio de evaluación al respecto.

Tabla 1

La educación emocional en el currículum del primer ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Artículo 4	Objetivos	“Regular paulatinamente su comportamiento en las propuestas de juego y de realización de rutinas, disfrutando con éstas y utilizándolas para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones”
Artículo 4	Objetivos	“Utilizar el lenguaje oral y otros lenguajes para comunicarse con sus compañeros y con los adultos, para expresar sus sentimientos, emociones e ideas, y para influir, con sus demandas y ruegos, en el comportamiento de los demás”
Anexo	Ámbito 1 Introducción	“Este ámbito hace referencia (...) al peso decisivo que los aspectos emocionales y de relación social en el desarrollo, constituyendo la base de seguridad necesaria para descubrir el mundo y a los demás”. “(...) e inicien la identificación y expresión de sus sentimientos y emociones”.
Anexo	Ámbito 3 Introducción	(...) “el niño y la niña se enfrentan con una realidad interna (miedos, emociones, etc.) y una realidad externa que tienen que aprender a observar, reconocer, evocar y comunicar”. (...) “se pueden considerar herramientas de relación, regulación, comunicación e intercambio y el medio más potente para expresar y gestionar sus emociones y representar la realidad”.

Fuente: Decreto 201/2008, de 30 de septiembre por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil.

En cambio, el Decreto 183/2008, de 29 de julio, correspondiente al segundo ciclo, plantea un abordaje más ambicioso (ver Tabla 2), estableciendo, de entrada, la indivisibilidad de los desarrollos emocional e intelectual para el aprendizaje. En el artículo 4, alude, como objetivo, al logro de la auto-confianza y la seguridad emocional. Y, al igual que en el primer ciclo, en el área 1, se atiende como objetivo a la expresión, identificación y regulación emocional, agregando la capacidad para comunicar sentimientos propios y ajenos mostrando respeto. En este caso, además, se

incorpora un criterio de evaluación concretado en la valoración de las manifestaciones anteriores en el alumnado. Por su parte, en el área 3, se incluye un objetivo respecto al uso de los lenguajes oral, corporal, plástico y musical, conectado a contenidos relacionados con la expresión de vivencias emocionales y los criterios de evaluación correspondientes.

Tabla 2

La educación emocional en el currículum del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Artículo 4	Objetivos	“Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales y desarrollar sus capacidades afectivas, logrando, paulatinamente, confianza en sí mismos y seguridad emocional”.
Anexo	Introducción	“El desarrollo afectivo y emocional es inseparable del desarrollo intelectual y de la construcción de aprendizajes”.
Anexo	Área 1 Introducción	“La construcción de la propia identidad está vinculada al conocimiento, control y dominio del propio cuerpo, de sus capacidades y limitaciones, al desarrollo de la conciencia emocional (...)”.
	Objetivos	“Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaz de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificar y respetar, también, los de las otras personas”.
	Criterio de evaluación	“Manifestación y regulación progresiva de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses propios, y percepción de éstos en otras personas”. “Expresar, oral y corporalmente, emociones y sentimientos”.
Anexo	Área 3 Introducción	“El lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa por ser el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de sentimientos, ideas, emociones, etc.”.
	Objetivos	“Los lenguajes son, además, instrumentos de relación, regulación, comunicación e intercambio y la herramienta más poderosa para expresar y gestionar sus emociones y para representarse la realidad”. “Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través de los lenguajes oral, corporal, plástico y musical, eligiendo el mejor que se ajuste a la intención y a la situación”.
	Criterios de evaluación	“Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas”. “Utilización del gesto y movimiento para expresar sentimientos y emociones (enfado, alegría, tristeza, sueño...)”. (...) “evaluar si los niños y las niñas usan la expresión corporal para expresar ideas, sentimientos, emociones, etc.”.

Fuente: Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Asimismo, se incluyen orientaciones muy generales sobre cómo trabajar las emociones, mencionando el lenguaje oral, corporal, plástico y musical, si bien pueden resultar imprecisas a la hora de trasladarlas a la práctica. Por ese motivo, nos planteamos indagar sobre la opinión del profesorado acerca de la utilidad del currículum para alcanzar los objetivos anteriores. Por otro lado, dado que su formación

en educación emocional parece limitada, también consideramos de interés conocer qué estrategias se emplean en las aulas de educación infantil para este fin.

4. Estrategias para enseñar a gestionar las emociones en el aula.

Los niños y las niñas necesitan experimentar las emociones para poder construir sus guiones sociales: primero, reflexionan y hacen juicios sobre sus propias emociones y, luego, los generalizan a los sentimientos de los demás (Ashiabi, 2000). Estos procesos se desarrollan a través de las vivencias de socialización temprana que tienen lugar en los contextos familiares y escolares. Pero, mientras que el “currículum familiar” permanece oculto y autorregulado en el ámbito privado de los hogares, el currículum escolar es objeto de sesudos debates con resultados públicos, que se explicitan (al menos en teoría) en las aulas (Ceballos-Vacas, 2014). Sin embargo, como se ha venido argumentando, el currículum oficial no parece constituir una guía suficiente para orientar el trabajo con las emociones en la práctica.

Desde hace unos años se han venido formulando propuestas de currículum emocional destinadas a salvar este relativo vacío. En concreto, Ribes-Castells, Bisquerra-Alzina, Agulló-Morera, Filella-Guiu y Soldevila-Benet (2005) presentan una propuesta para el segundo ciclo de educación infantil articulada en cinco bloques de contenidos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar subjetivo. En la Comunidad Canaria se ha adoptado esta propuesta, pero no en educación infantil, sino en primaria (Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria), implantando, por primera vez en España, la asignatura *Educación emocional y para la creatividad*. López-Cassà (2005) recoge actividades específicas para cada bloque como la expresión de sentimientos y emociones en el grupo-clase, la elaboración de un libro de emociones, el masaje compartido en parejas, la identificación de los sentimientos de los personajes de un cuento o guiñol... No obstante, subraya el papel central de la figura docente como mediadora del aprendizaje más allá de la puesta en marcha de las actividades.

Otras estrategias son (Ashiabi, 2000): el tiempo de reconocimiento (animar a expresar los sentimientos por los demás); el tiempo de sentimientos (dejar hablar sobre las causas de sus sentimientos, cómo se comportan cuando los experimentan, sus estrategias para hacerlos desaparecer...); las actividades cariñosas (realizar juegos con acciones como abrazar, acariciar, etc.); técnicas de gestión emocional (enseñar a auto-regularse y observarse cuando se agobian por emociones negativas); y *resolución de problemas* (ayudarles a resolver problemas interpersonales). Además, se señala la idoneidad de metodologías como el trabajo en pequeño y gran grupo, el aprendizaje basado en proyectos, y el planteamiento de situaciones reales o hipotéticas para experimentar emociones propias y ajenas (Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017). Por otro lado, no podemos olvidar que la educación emocional no solo se desarrolla a través de actividades programadas específicamente. Pues, como ya se ha explicado, el modelado de la figura docente es una parte esencial del “currículum emocional”

oculto que se imparte cotidianamente en las aulas: las respuestas del profesorado para gestionar emocionalmente los conflictos del alumnado, y también sus propios conflictos internos (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011).

La cuestión que se plantea ahora es si, el currículum de la etapa infantil y la formación inicial y continua en educación emocional, han supuesto un apoyo para que el profesorado pueda mejorar sus estrategias para favorecer el desarrollo emocional temprano. Por eso nos preguntamos qué técnicas utilizan realmente cuando educan en emociones a su alumnado. En síntesis, y de acuerdo con todo lo expuesto, el propósito general de este estudio es examinar la opinión del profesorado canario de educación infantil sobre su papel en la educación emocional, analizando el valor que otorgan a las emociones, su formación en educación emocional, el apoyo que les supone el currículum y las estrategias que emplean en el aula.

5. Método

Hemos optado por un estudio descriptivo mixto con datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos mediante encuesta de autoinforme.

5.1. Muestra

Se realizó un muestreo incidental previo en 6 centros de educación infantil y primaria de fácil acceso para el equipo de investigación. Se incrementó esta participación mediante muestreo accidental por bola de nieve, a través de la difusión de la encuesta, por parte del profesorado de la muestra inicial. De esta forma, se contó con 98 docentes (92 mujeres y 6 hombres) del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años), procedentes de centros de Tenerife (83% escuelas públicas y 17% concertadas). El 18% del profesorado tenía menos de 25 años, el 41% entre 26 y 35, el 31% entre 36 y 45, el 8% entre 46 y 55 y el 2% más de 56. El 67% contaba con más de cinco años de experiencia docente, el 23% entre uno y cinco años y un 11 % menos de un año.

5.2. Instrumentos

El equipo de investigación realizó, de acuerdo con los objetivos de la investigación, dos grupos de discusión previos con el profesorado de educación infantil de dos centros escolares, a fin de extraer las preguntas a incluir en el cuestionario. De esta forma, se elaboró un instrumento de 10 ítems para abordar los objetivos:

- Importancia concedida a las emociones en el aula. Ítems: 1. *¿qué importancia le das a trabajar las emociones en el aula?*; 2. *¿crees que es necesario añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y las niñas del siglo XXI?*; 3. *¿cuáles son las emociones a trabajar en el aula que consideras más importantes?*
- Formación del profesorado en educación emocional. Ítems: 4. *¿has recibido formación sobre cómo trabajar la educación emocional?*; 5. *¿consideras que es*

necesaria tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a?

- Apoyo que suponen las orientaciones del currículum canario de educación infantil. Ítems: 6. *¿te sirve de guía el actual currículum de educación infantil para trabajar la educación emocional en tu aula?; 7. ¿crees que es necesario añadir el ámbito de educación emocional en el currículum de educación infantil?*
- Estrategias que utilizan en el aula para enseñar a gestionar las emociones. Ítems: 8. *¿trabajas en el aula alguna técnica para ayudar a los niños y niñas a identificar y gestionar sus propias emociones? ¿cuál/es?; 9. ante una situación conflictiva en el aula ¿utilizas alguna estrategia para gestionar y resolver el problema?, ¿cuál/es?; 10. ¿qué estrategias utilizas como docente para gestionar tus propios conflictos dentro del aula cuando una situación te desborda?*

Los ítems 1, 2, 4, 5, 6 y 7 se responden mediante una escala de tipo Likert de 5 niveles: (1) *nada*; (2) *poco*; (3) *algo*; (4) *bastante*; y (5) *mucho*. Los ítems 3 y 10 corresponden a preguntas abiertas. Por último, los ítems 8 y 9 contienen dos preguntas: una de tipo dicotómica (sí; no) y otra abierta (¿cuál/es?).

5.3. Procedimiento

El contacto se realizó accediendo a varios grupos de la red social *WhatsApp* de profesorado de educación infantil de Tenerife. En el mensaje se describían someramente los objetivos del estudio, y se suministraba un enlace para responder al cuestionario en *Google Form* desde el propio dispositivo móvil. El tiempo estimado de respuesta fue de 7 minutos. El mensaje también informaba del anonimato y confidencialidad de las respuestas con fines de investigación educativa, al tiempo que se solicitaba la difusión del mensaje a más docentes de educación infantil de la isla.

5.4. Análisis de los datos

Los datos cuantitativos, correspondientes a las 8 preguntas cerradas, fueron analizados con estadísticos descriptivos (porcentajes de frecuencia). Para examinar las respuestas a las dos preguntas abiertas, y obtener las frecuencias resultantes, se realizó un análisis de contenido, mediante el programa *Atlas.ti*, versión 7.5.4.

6. Resultados

6.1. La importancia concedida a las emociones en el aula

La mayoría del profesorado (82%) valora positivamente el trabajo con las emociones, ya que el 48% concede *mucho* importancia a las emociones en el aula y el 34% *bastante* (ver Tabla 3), mientras que, en cambio, un 14% y un 3% opinan que la incorporación de la educación emocional en su desempeño docente es respectivamente *algo* y *poco* importante. En cuanto a añadir la competencia emocional como

competencia clave para los niños y niñas del siglo XXI, el 81% se muestra partidario de que así sea. En concreto, un 29% piensa que es *bastante* necesario y un 52% que *mucho*, mientras que un 16% cree que *algo*, y el 3% restante estima que *poco* o *nada*.

Tabla 3
Porcentajes de respuestas acerca de la importancia concedida a las emociones en el aula.

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1 ¿Qué importancia le das a trabajar las emociones en el aula?	-	3	14	34	48
2 ¿Crees que es necesario añadir la competencia emocional a las competencias claves para los niños y niñas del siglo XXI?	1	2	16	29	52

Fuente: Elaboración propia.

A través del análisis del contenido de las respuestas a la pregunta 3 *¿cuáles son las emociones a trabajar en el aula que consideras más importantes?*, se han obtenido las frecuencias de las categorías de emociones señaladas por el profesorado. En primer lugar, se considera el conjunto de todas las emociones (31) y, de forma individual, destacan dos emociones negativas básicas; una externalizada: la ira (27), caracterizada por conductas de enfado y rabia y otra internalizada: la tristeza (23), señalada por llantos, rictus faciales de aflicción, etc. A continuación, se encuentra una emoción positiva, la alegría (16), seguida por varias emociones negativas: el miedo (10) y la frustración (10). De forma más minoritaria aparecen, de nuevo, sentimientos positivos como el respeto (6) y el amor (4). El 11% del profesorado encuestado no respondió a esta pregunta.

6.2. La formación del profesorado en educación emocional

De acuerdo con los resultados de la Tabla 4, casi el 80% del profesorado participante evalúa como escasa su formación en educación emocional: un 27% considera que no ha recibido *nada* de formación, un 29% *algo* y un 23% *poca*. Solo un 18% estima que ha tenido *bastante* formación y un 3% *mucha*. En la misma tónica, la mayor parte del profesorado (83%) cree necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a en educación infantil (54% *mucho* y 29% *bastante*). Solo un 15% lo ve *algo* y un 2% *poco* necesario.

Tabla 4
Porcentaje de respuestas acerca de la formación del profesorado en educación emocional.

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
4 ¿Has recibido formación sobre cómo trabajar la educación emocional?	27	23	29	18	3
5 ¿Consideras que es necesario tener formación en educación emocional durante la carrera de maestro/a?	-	2	15	29	54

Fuente: Elaboración propia.

6.3. El apoyo de las orientaciones del currículum canario de educación infantil para trabajar la educación emocional en el aula

El análisis de la Tabla 5 indica que el profesorado de educación infantil participante se inclina más a valorar que el currículum oficial de la etapa no es útil para trabajar la educación emocional en su aula (58% en total), ya que el 19% piensa que no le ha servido de *nada* y el 39% que *poco* (ver tabla 5). Si bien, el 37 % considera que le sirve de *algo* y un 5% de *bastante*. En esta línea, la mayor parte (73%) señala que es necesario añadir el ámbito de educación emocional en esta etapa (42% *mucho* y 31% *bastante*), frente al 16% que opina que *algo* y el 11% restante que *poco* o *nada*.

Tabla 5
Porcentaje de respuestas acerca del apoyo que suponen las orientaciones del currículum canario de educación infantil.

ÍTEMS	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
6 ¿Te sirve de guía el actual currículum de educación infantil para trabajar la educación emocional en tu aula?	19	39	37	5	-
7 ¿Crees que es necesario añadir el ámbito de la educación emocional en la etapa de educación infantil?	3	8	16	31	42

Fuente: Elaboración propia.

6.4. Las estrategias empleadas para gestionar las emociones en el aula

Como se observa en la Tabla 6, el 68% recurre a técnicas para enseñar a los niños y niñas a gestionar sus propias emociones, mientras que el 32% restante no lo hace. A través del análisis del contenido de las respuestas, el profesorado explicita que, en primer lugar, procura enseñar al alumnado a identificar los sentimientos (26), y a expresarlos mediante el diálogo (25) y otras manifestaciones como la biodanza o el dibujo con colores (10). También aluden a fomentar la empatía a través de la lectura y la dramatización de cuentos (21) y, en menor medida, señalan técnicas de auto-regulación como la relajación o contar hasta diez (10). El 35% no respondió a esta pregunta.

Además, el 83% del profesorado utiliza estrategias para resolver conflictos en su aula, frente al 17%, que no las emplea. A través del análisis de contenido de las respuestas, el profesorado señala el diálogo (38) y la reflexión (22) para identificar emociones propias y ajenas, resolver problemas y reparar el daño. También se mencionan el uso de cuentos para favorecer la empatía (33) y la expresión de las emociones de forma individual o en la asamblea (31). De modo más minoritario aparecen otras técnicas (música, juegos, relajación...) para auto-regularse y volver a la calma (7). El 19% no respondió a esta pregunta.

Tabla 6
 Porcentaje de respuestas acerca de las estrategias empleadas para gestionar las emociones en el aula.

ÍTEMS		%Sí	%No
8	¿Trabajas en el aula alguna técnica para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y gestionar sus propias emociones?	68	32
9	Ante una situación conflictiva en el aula ¿utilizas alguna estrategia para gestionar y resolver el problema?	83	17

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la pregunta abierta 10, el profesorado respondió que, cuando les desbordaba una situación en el aula, recurrían, sobre todo, a la auto-regulación mediante la relajación (38) y la respiración (22). A continuación, citan también el diálogo (26) y la reflexión (22). Y, con menor frecuencia, la búsqueda de apoyo en compañeros/as (12) y la resolución de problemas (7). El 18% no respondió a esta pregunta.

7. Discusión y conclusiones

Las emociones son el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998), y el profesorado es la figura clave (Ashiabi, 2000) para hacerlo latir. Nuestros resultados ofrecen datos muy alentadores, porque indican que en torno al 80% del profesorado concede importancia a trabajar las emociones en el aula, lo que coincide con lo señalado por Pena-Garrido y Repetto-Talavera (2008). Además, la mayoría cree que la educación emocional debería ser una competencia clave para los niños y niñas del siglo XXI, y que debería añadirse un bloque específico de educación emocional en el currículum de la etapa infantil. Por tanto, se sugiere que el profesorado de infantil asume el protagonismo de su papel en el desarrollo emocional de su alumnado de 3 a 6 años. No obstante, el profesorado pone más énfasis en la regulación de las emociones negativas, especialmente la *ira* y la *tristeza*, que en las positivas como la *alegría*. Cabe suponer que estos sentimientos negativos producen mayor preocupación en el profesorado por sus repercusiones en el bienestar emocional del alumnado y el clima del aula. Lo mismo sucede con otras emociones negativas, como el *miedo* y la *frustración*, que se priorizan sobre las positivas *respeto* y *amor*.

Sin embargo, y aunque el desarrollo emocional constituya un objetivo importante en la etapa, hay un grupo de docentes a quienes no les preocupan las emociones en su docencia. Casi un 20% ve el trabajo con las emociones en el aula de infantil *poco* o *algo* relevante. Además, un porcentaje similar cree que añadir un bloque de educación emocional en esta etapa no es indispensable, o lo es *poco*. A pesar de ser un perfil de profesorado relativamente minoritario, queremos subrayar la necesidad de continuar esta línea de investigación y profundizar en las razones de esta infravaloración de la educación emocional. Pero, de momento, podemos sugerir que, quizás, estas maestras y maestros conservan aún algo de ese viejo rechazo a lo

emocional en los contextos académicos (Fernández-Berrocal, 2008), juzgando que el desarrollo emocional no compete a la escuela, sino a las familias. También es posible que piensen que es inútil trabajar estas competencias con alumnado de tan corta edad, pues ya se tratarán más adelante en la asignatura de primaria *educación emocional y para la creatividad*.

Por otro lado, y al margen de este profesorado reacio, es obligado decir que un sector considerable de docentes partidarios de la educación emocional apenas tendría formación para abordarla. La mitad del profesorado encuestado no ha recibido *nada* o *poca* formación, y sólo algo más del 20% tienen *bastante* o *mucha* formación. Somos conscientes de que no podemos generalizar conclusiones, dada la insuficiente representatividad de la muestra analizada, aunque esperamos poder contribuir a poner de relieve el papel del profesorado en la educación emocional. Por eso nos atrevemos a apuntar que una parte del profesorado de educación infantil podría no contar con suficiente bagaje formativo cuando se enfrenta a las emociones en el aula. Todo ello es coherente con lo argumentado de forma previa respecto a la baja elección de esta materia en la formación continua (Martínez-Domínguez y Rodríguez-Entrena, 2017). La mayor parte del profesorado sentencia que hubiera sido necesario (mucho o bastante) haber aprendido habilidades emocionales durante su formación inicial. Pero, como ya hemos comentado, la educación emocional ha estado bastante ausente en los planes de estudio universitarios, dada la reciente incorporación de esta materia en los grados en maestro/a.

Debemos subrayar la gravedad de estas carencias formativas, tanto por sus consecuencias en el equilibrio emocional del profesorado como en el aprendizaje del alumnado, dada la indivisibilidad de los desarrollos emocional e intelectual en esta etapa. Una pregunta inevitable es por qué el profesorado interesado no aprovecha más la formación permanente en educación emocional, dado el alto nivel de satisfacción que experimenta cuando lo hace (Alfageme-González, Arencibia-Arencibia y Guarro-Pallás, 2016; Torrijos-Fincias, Martín-Izard y Rodríguez-Conde, 2018). Quizás, habría que meditar si esta enseñanza cumple con los elementos claves para capacitar en la gestión de las emociones (Han, 2013): enlazando con sus necesidades en el aula, guiándoles desde sus propias experiencias, y dándoles oportunidades para la retroalimentación. Es decir, orientándoles de modo práctico y contextualizado en aquellas situaciones difíciles, tanto profesionales como personales, ya que ambas están conectadas.

A pesar de que el currículum contempla la expresión, identificación y regulación de los sentimientos propios y ajenos como competencia a desarrollar, la mitad de los participantes opina que el actual currículum de educación infantil no le sirve o le sirve de *poco*, como guía de actuación para ayudar a los niños y niñas a gestionar sus emociones. Por tanto, nos encontramos con un perfil de profesorado, aparentemente motivado, pero sin formación, que tampoco encuentra apoyo en dicho currículum (Suberviola-Ovejás, 2011). Por tanto, conocer materiales específicos de apoyo (López-Cassà, 2005; Ribes-Castells *et al.*, 2005) podría resultarles de sumo interés. No obstante, la otra mitad del profesorado sí que confía *algo* o *bastante* en el

currículum como orientación práctica. Es posible que este profesorado juzgue las emociones poco relevantes, o bien las trabaje sólo de modo superficial, por lo que las escuetas pautas del currículum podrían resultarles ya suficientes. De nuevo, para adentrarnos en sus motivos, se precisarían acercamientos más cualitativos y comprensivos, que completasen la información meramente descriptiva proporcionada en este estudio.

En este estado de cosas la cuestión clave es saber qué manejo de las emociones se está produciendo dentro del aula. Cerca del 70% del profesorado afirma que emplea estrategias para ayudar a los niños y niñas a aprender a gestionar sus emociones. En coherencia, el 35% no ha respondido sobre qué técnicas emplea, lo que podría ser debido a que la educación emocional no forma parte de las programaciones de aula para buena parte del profesorado. El profesorado que sí menciona estrategias, refiere algunas de las señaladas por Ashiabi (2000) como la identificación y expresión de emociones, la lectura y dramatización de cuentos para fomentar la empatía, y la auto-regulación.

En una tónica parecida, la mayor parte del profesorado declara que usa algunas estrategias para gestionar los conflictos dentro del aula: identificación y expresión de emociones propias y ajenas, resolución de problemas, favorecer la empatía, y auto-regulación para volver a la calma, pero casi un 20% tampoco responde. Por último, los y las docentes del estudio utilizan algunas técnicas para controlar sus propios conflictos, intentando auto-regularse, reflexionar y buscar soluciones a los problemas, aunque también parece que a veces optan por apoyarse en compañeros/as, lo que puede implicar que no se sientan capaces de afrontar la situación por sí mismos/as. Del mismo modo que antes, un 18% no responde. Es posible que no hayan recapacitado sobre la naturaleza de sus acciones, y tengan dificultades para identificarlas. No obstante lo anterior, un sector mayoritario ya parece conocer de forma espontánea algunas estrategias de gestión emocional, lo que coincide con las aptitudes favorables del profesorado de educación infantil apuntadas por Cejudo-Prado y López-Delgado (2017).

Ello no es óbice para que todo este profesorado pudiera beneficiarse de una formación que aumentara sus conocimientos y destrezas para enfrentarse a desafíos emocionales. Por ejemplo, para aprender a bloquear las interferencias causadas por las preocupaciones personales y familiares, que pueden distraer o, incluso, afectar negativamente a sus respuestas en clase y a su evaluación del alumnado. Existen pocos estudios acerca de las competencias emocionales del profesorado y su influencia en el alumnado (Cejudo-Prado y López-Delgado, 2017; Jeon, Hur y Buettner, 2016), especialmente en educación infantil (Puertas-Molero *et al.*, 2018). Pero, como venimos resaltando, sabemos que el bienestar emocional del profesorado constituye un requisito esencial para poder educar en emociones (Ashiabi, 2000). Esto es importante porque el modelo del maestro o la maestra es una herramienta más poderosa que los libros y los programas educativos (Hosotani y Imai-Matsumura, 2011; López-Cassà, 2005). Cuando las maestras y maestros sienten bienestar emocional y son capaces de regular sus propias emociones y, además, enseñar al alumnado a gestionar las suyas,

se desprenden efectos muy positivos sobre el clima escolar (Garaigordobil-Landazabal y Oñederra-Ramírez, 2010), así como sobre el aprendizaje, el rendimiento académico, y el desarrollo emocional de los niños y niñas a su cargo (Denham, Bassett y Miller, 2017; Durlak *et al.*, 2011; Ros-Morente *et al.*, 2017).

Para terminar, nos gustaría plantear algunos retos en relación con la educación emocional. El primero, es aceptar que las emociones, ya sean positivas o negativas, son parte dinámica de todas las organizaciones, incluidas las escuelas (Hargreaves, 1998). El segundo, implica integrar de modo sistemático las habilidades emocionales en la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado. El tercero, es el reconocimiento explícito del mundo emocional en los currículos oficiales de las diferentes etapas educativas. Y el cuarto, es mejorar la gestión de las emociones adultas del profesorado y de las familias en la relación familia-escuela, promoviendo así el desarrollo positivo de los niños y niñas cuya educación comparten. Las emociones han de fluir de manera natural en el aula y en la escuela, y el profesorado tiene un papel sumamente significativo, sobre todo, a edades tan tempranas pues, con su ejemplo y enseñanzas, puede crear un espacio de comunicación y crecimiento personal del alumnado y de toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Alfageme-González, M.B., Arencibia-Arencibia, J.S. & Guarro-Pallás, A. (2016). Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 40-54.
- Ashiabi, G.S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Bisquerra-Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra-Alzina, R. & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Ceballos-Vacas, E.M. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 14.
- Cejudo-Prado, J. & López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36.
- Cejudo-Prado, J., López-Delgado, M.L., Rubio-Martín, M.J. & Latorre-Postigo, J.M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP*, 26(3), 45-62.

- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 156, 13 de agosto de 2014).
- Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm.163, 14 de agosto de 2008).
- Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 203, 9 de octubre de 2008).
- Denham, S.A., Bassett, H.H. & Miller, S.L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. Comunicación presentada en Child & Youth Care Forum, EEUU.
- Denham, S.A., Bassett, H.H. & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.
- Domínguez-Garrido, M., González-Fernández, R., Medina-Domínguez, M. & Medina-Rivilla, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS*, 30(2), 227-245.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R. & Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-25.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera-Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). Informe sobre la Educación Emocional y Social en España. Santander: Recuperado de <http://goo.gl/nBRsFU>
- Garaigordobil-Landazabal, M., & Oñederra-Ramírez, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Han, H.S. (2013). Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171-179.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hernández-Amorós, M.J. & Urrea-Solano, M.E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519.
- Hosotani, R. & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1039-1048.
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C.K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96.
- López-Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 153-168.
- Martínez-Domínguez, B. & Rodríguez-Entrena, M.J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 41-61.
- McCabe, P.C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- Núñez del Río, M.C. & Fontana-Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3).
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Pena-Garrido, M. & Repetto-Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J.L., Moreno-Arrebola, R., Padiál-Ruz, R., Martínez-Martínez, A. & González-Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP*, 29(2), 128-142.

- Ribes-Castells, R., Bisquerra-Alzina, R., Agulló-Morera, M.J., Filella-Guiu, G. & Soldevila-Benet, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G., Ribes-Castells, R. & Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1).
- Rosal-Sánchez del, I., Moreno-Manso, J.M. & Bermejo-García, M.L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 273-291.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Suberviola-Ovejas, I. (2011). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1154-1167.
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J.F. & Rodríguez Conde, M.J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 595-613.
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and teacher education*, 50, 124-135.

Cómo citar este artículo:

- Trujillo González, E., Ceballos Vacas, E.M., Trujillo González, M.C. & Moral Lorenzo, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 226-244. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8675