

unir

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Inteligencia Emocional y rendimiento escolar en la etapa de Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:
Titulación:
Línea de investigación:
Director/a:

Laura Pérez Romero
Grado Maestro de Educación Infantil
Estado de la cuestión
Sara García Herranz

Ciudad: Barcelona
Fecha: 19 de Junio de 2015
Firmado por: Laura Pérez Romero

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la educación

RESUMEN

Este trabajo es una revisión del estado de la cuestión acerca del papel que juegan las emociones en el ámbito educativo. Más concretamente este trabajo se centra en entender qué es la inteligencia emocional y si tiene influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de segundo ciclo de educación infantil.

Para ello se ha investigado acerca de la evolución del concepto de inteligencia a lo largo de la historia hasta llegar a la conocida “teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner. Haciendo referencia a la importancia que tiene hoy en día la inteligencia emocional en nuestra sociedad se expondrán algunos estudios acerca de si ésta capacidad influye en el rendimiento académico de los alumnos de educación infantil.

Palabras clave: emociones, educación infantil, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, rendimiento académico

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS.....	3
2.1.	OBJETIVO GENERAL:	3
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	3
3.	MARCO TEÓRICO	4
3.1.	CAPÍTULO 1: CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA.....	4
3.1.1.	Evolución del concepto de inteligencia y teorías relevantes	4
3.1.2.	Intentos de medir la Inteligencia.....	7
3.1.3.	La teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner	8
3.1.4.	Las inteligencias múltiples en el aula.	10
3.1.5.	Inteligencia emocional.....	12
3.2.	CAPÍTULO 2: LAS EMOCIONES.....	15
3.2.1.	Emociones básicas y sus funciones.....	16
3.2.2.	Desarrollo afectivo- emocional en la educación temprana.....	17
3.2.3.	Educación emocional.....	19
3.3.	CAPÍTULO 3: MARCO LEGISLATIVO.....	21
3.4.	CAPÍTULO 4: RENDIMIENTO ESCOLAR.....	23
3.4.1.	El aprendizaje en educación infantil.....	23
3.4.2.	Rendimiento académico y evaluación en educación infantil.....	25
3.5.	CAPÍTULO 5: INVESTIGACIONES ACTUALES: INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR	27
4.	CONCLUSIONES.....	29
5.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	31
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	33

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de fin de Grado en Magisterio de Educación Infantil se presenta una revisión bibliográfica acerca de cómo las emociones pueden influir en nuestra vida hasta tal punto de repercutir en el rendimiento académico.

Tradicionalmente la escuela se ha centrado más en educar la parte cognitiva de los alumnos. La noticia expuesta a continuación pone de manifiesto una realidad social que necesita un inminente cambio en el ámbito educativo:

España, junto con Grecia, Italia y Portugal, está entre los cuatro países con menor rendimiento escolar según el último informe PISA. En 2020, se estima que la causa número uno de enfermedad en Europa será la depresión –no olvidemos que, en la actualidad, los accidentes de tránsito causan menos muertes que el suicidio—. ¿Qué tienen en común estos dos datos? Algo en lo que venimos insistiendo desde hace tiempo: la importancia fundamental de que los niños aprendan en el colegio a gestionar sus emociones y a solucionar sus conflictos sin perder la armonía.

(...)El aprendizaje social y emocional no puede darse de forma voluntarista y espontánea, sino que debe aplicarse de forma rigurosa y controlada, de acuerdo a parámetros científicamente controlados (Punset, 2010, párr.1).

Actualmente, existe consenso científico respecto a la idea de que aprender conceptos teóricos en la escuela no es suficiente para saber desenvolverse en la sociedad actual.

Personalmente tengo algunas motivaciones personales respecto al tema. Previamente al inicio del Grado en Magisterio de Educación Infantil ya me había suscitado cierta curiosidad el estudio de cómo afectan las emociones en la vida de las personas y cómo éstas nos inducen a tomar un tipo de decisiones u otras.

Además, a lo largo del grado de educación infantil, me llamó la atención la “teoría de las inteligencias múltiples” de Gardner. El hecho de que ya en alguna asignatura la tuviéramos que tener en cuenta a la hora de programar las unidades didácticas, nos hace entender y aceptar el concepto de inteligencia en su vertiente más amplia. De esta manera, a través de un mismo tema como hilo conductor preparamos diferentes actividades que ponen en funcionamiento las diversas tipologías de inteligencias de los alumnos.

Más tarde, durante mi experiencia laboral en el ámbito social y de la educación pude ir observando la importancia de algunos factores que inciden en el aprendizaje. Por ejemplo, el efecto positivo de un ambiente cálido, distendido y acogedor en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de educación infantil. Así como la importancia de las metodologías basadas en el juego y la

experimentación, las cuales facilitan el desarrollo integral de las capacidades de los niños y niñas en estas etapas.

Por otro lado, también me gustaría indagar más sobre el término de inteligencia en sí. Analizar si actualmente existen nuevas aportaciones o líneas de investigación que apoyen el estudio de la inteligencia en edades escolares. De la misma manera, me pregunto por qué la sociedad occidental ha insistido en conocer y estudiar lo que es la inteligencia, en medirla, compararla entre las personas, etc. Finalmente, la idea de una inteligencia pluralista y variable en el tiempo me hace reflexionar sobre el gran papel que desempeña el docente y otros profesionales de la educación.

La metodología de este trabajo consistirá en realizar una extensa búsqueda de bibliografía de los autores y teorías más relevantes que han abordado el tema de la inteligencia, así como investigaciones recientes en el ámbito educativo. A partir de la revisión bibliográfica de diversas fuentes se desarrollará el marco teórico para comprender mejor y poder analizar el objeto principal de este trabajo. En el apartado de conclusiones y perspectiva se planteará una idea general del estado actual de la cuestión, suponiendo a la vez el punto de partida para futuras propuestas o investigaciones.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL:

- Analizar si existe influencia significativa entre inteligencia emocional y rendimiento escolar en la etapa de educación infantil.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Revisar autores y teorías relevantes para poder describir y analizar el concepto de inteligencia a lo largo de los años, así como del concepto de inteligencia emocional.
- Identificar la importancia de tener en cuenta y/o trabajar la *inteligencia emocional* en la etapa de educación infantil y el efecto que ésta tiene en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los educandos.
- Realizar una revisión bibliográfica de estudios actuales acerca de la “educabilidad” de la inteligencia y su abordaje en educación infantil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CAPÍTULO 1: CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA

Para empezar el capítulo trataremos de abordar el concepto de inteligencia. Definir qué es la “inteligencia” no es una cuestión sencilla, puesto que ha sido tema de debate por muchos autores a lo largo de los últimos siglos. La polémica todavía existe a día de hoy, ya que su definición varía en función del enfoque o la disciplina que la defina: desde la medicina, la psicología, la biología, la filosofía, etc.

Después de hacer una primera búsqueda encontramos definiciones muy variadas pero también algunas coincidencias. Antúnez (2002) señala que se trata de la unión de dos vocablos latinos: *inter*=entre, y *eligere*= escoger. En el sentido más amplio, haría referencia a la “capacidad mental por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino” (p. 9). La facultad de “comprender” requeriría actos esenciales como: la formación de ideas, el juicio y el razonamiento (Antunes, 2002).

A continuación se verá cómo el término ha ido variando, desde una concepción innatista y biologicista hasta otras que le dan más peso al entorno y a la experiencia. Se verá cómo en las últimas décadas se llega a plantear la importancia de los aspectos emocionales de la persona, es decir; no sólo tener en cuenta el aspecto intelectual sino su mundo afectivo y la relación con los demás como parte fundamental de la inteligencia.

3.1.1. Evolución del concepto de inteligencia y teorías relevantes

En este primer apartado se presentará una síntesis de las aportaciones más relevantes a la concepción de inteligencia a lo largo de la historia. Veremos cómo ha ido variando de acuerdo con la aportación de diferentes autores y corrientes de principios y mediados del siglo XX.

- **Principios del siglo XX:** En el estudio que realizan Molero, Saiz y Esteban (1998), destacan a Galton (Inglaterra, 1822-1911), como uno de los primeros investigadores de las diferencias individuales en cuanto a capacidad mental. Este autor creía en la idea de evolución e intentó demostrar que las capacidades humanas son innatas, es decir; derivan de la herencia.

“Galton, creía también, como muchos científicos (entre ellos, Broca), que cuanto mayor fuera el cerebro, mayor sería la inteligencia de la mente. Por lo tanto, también el tamaño de la cabeza constituiría una medida de la inteligencia” (Leahey, 2008, p.198).

- Spearman (1927) tendría la visión más tradicional porque define el término de inteligencia como una capacidad general que permanece estable e inmodificable a lo largo de la vida. Este investigador encontró que todos los ítems de los test correlacionaban entre sí de algún modo, así que a partir de esa observación el autor creyó en la existencia de un factor general común a los seres humanos (el *factor g*).
- Posteriormente muchos autores han discutido las conclusiones de Spearman. Uno de los más destacados fue Thurstone quien afirmó en 1938, en contra de Spearman, que existían habilidades intelectuales independientes sin relación entre ellas. El *factor g* era una de las muchas posibilidades de agrupación. Además este autor hizo una aportación importante, afirmó que son *siete habilidades* las que componen la inteligencia. Estas serían: significado verbal, fluidez de palabra, rapidez perceptiva, razonamiento, numérico, visualización espacial y memoria repetitiva (Thurstone, 1938).
- En el año 1920 Thorndike publica el artículo “*La inteligencia y sus usos*” en el que introduce en su definición el componente social. Además señala que hay tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social (Thorndike, 1920). En esta época, y sobre todo en Estados Unidos, la idea de inteligencia estaba en auge, se creía que ésta era innata y medible.
- Más tarde, en la década de los 30 comienza a destacar el *conductismo*. Los teóricos conductuales afirman que la inteligencia reside en la propia conducta, aunque el funcionamiento mental preceda a dicha conducta. Según Molero et al. (1998) la perspectiva conductista da más importancia a lo que la persona hace que a lo que la persona piensa. Por lo tanto, la escuela conductista concibió la inteligencia como meras asociaciones entre estímulos y respuestas (Leahey, 2008).
- Otras escuelas dentro de la psicología, como es la conocida Gestalt también contribuyeron con sus trabajos a ampliar el concepto de inteligencia. Algunos autores importantes como Wertheimer, Kohler y Koffka introdujeron el concepto de “pensamiento productivo” (Molero et al, 1998).

Después de la segunda guerra mundial ganan apoyo las teorías cognitivistas a diferencia de las conductistas, las cuales estaban en decadencia por el debilitamiento de los supuestos en los que se apoyaban. A comienzo de los sesenta las propuestas cognitivas más importantes son el “*estructuralismo*” y las “*teorías del procesamiento de la información*” (Molero et al, 1998).

- El “*estructuralismo*” por su parte, pretendía romper con las teorías anteriores y desarrollar un paradigma que englobara todas las ciencias sociales (Molero et al, 1998).

Dentro del estructuralismo destacamos a Jean Piaget (1896-1980) que contrasta con los enfoques psicométricos. Piaget se preocupó sobre todo de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales. Estudió el desarrollo cognitivo de los niños para encontrar los orígenes del conocimiento (Leahey, 2008).

- Dentro de la psicología cognitiva, el “*procesamiento de la información*” sería la más apoyada y extendida hoy en día. Se basa en la idea de que el ser humano es un manipulador de símbolos, en el sentido de que manipula los símbolos para ser representados y luego procesados (Leahey, 2008).

Dentro de este enfoque destacamos a Turing, que en 1950 publica en la revista *Mind* un trabajo que define el campo de la inteligencia artificial. Para Leahey (2008) empezaría en la década de los 50 la concepción del ser humano como una máquina.

Según Marina (1993) existen grandes diferencias entre cómo funciona la inteligencia del ser humano y una computadora. Entre ellas la inteligencia artificial no podría crear o plantear problemas, ni tendría la facultad de decidir qué problema es el que va a solucionar, simplemente se encargaría de solucionarlos.

Uno de los mayores intereses de las “teorías cognitivistas” era averiguar la manera en la que procesamos la información y los mecanismos mentales que interfieren cuando solucionamos un problema que se nos plantea.

Para ello Sternberg (1985) planteó un modelo bastante integrador de la mente: “*la teoría Triárquica*”. En ella hablaba de la existencia de tres inteligencias: analítica, práctica y una inteligencia creativa. Según Sternberg (1985) este modelo intenta explicar los diferentes ámbitos que conforman la inteligencia de una persona: el mundo interno del individuo que lo lleva a tener conductas inteligentes; por otro lado, las relaciones entre el mundo interno de la persona y el mundo externo y finalmente, la capacidad mental para resolver problemas cotidianos.

Para acabar, mencionaremos a Gardner, quien en 1983, difunde su “*teoría de las inteligencias múltiples*” y la cual tuvo mucha aceptación. Gardner (1993) defiende la pluralidad del intelecto. El ser humano tendría varias e independientes capacidades, las cuales pueden ser consideradas como inteligencias. Aparte de las inteligencias: lógico-matemática y la lingüística menciona otras seis.

Muchos autores, entre ellos Gardner (1993) o Sternberg (1985) coinciden en señalar que existen tres localizaciones de la inteligencia: inteligencia en el individuo, la inteligencia en el ambiente e inteligencia en la interacción entre individuo y ambiente.

En cuanto al término de “inteligencia emocional”, Mayer y Salovey lo acuñan hacia 1990 y más tarde, hacia 1996, Goleman lo populariza y habla del concepto de “Cociente Emocional”.

Podríamos concluir que a día de hoy, desde el punto de vista filosófico y psicológico, el término de “inteligencia” aún no está resuelto. Quizás el punto de vista psicométrico y cognitivo sería el que más datos ha aportado al estudio de la inteligencia y de los factores que la componen, explicando de esta manera las posibles diferencias individuales. Pero la polémica de si es la inteligencia resultado de un solo factor general o de muchos factores específicos todavía estaría por revolver.

Aún y así, vemos que las últimas aportaciones en cuanto al concepto de inteligencia tienen un acercamiento más humanista, en el sentido de introducir las emociones dentro del mismo concepto. Parafraseando a Marina (1993) es el intento de hacer una ciencia de la inteligencia humana teniendo en cuenta no ya la lógica formal sino también la lógica inventiva, no sólo la razón sino también los sentimientos.

3.1.2. Intentos de medir la Inteligencia

La idea de medir la “mente” con lo que hoy conocemos como “test” surgió en el siglo XIX y fue fundamental para la psicología aplicada. En un principio los test no se inventaron por razones científicas, sino que se pusieron al servicio de la educación pública.

Según Leahey (2008) los primeros “tests mentales” se basaban en la “frenología” de Galton (1822-1911) el cual tenía influencia Darwiniana. Galton quería demostrar que todas las capacidades naturales humanas son el resultado de la herencia y tienen relación observable con los rasgos físicos de la persona.

Pero más tarde, a medida que todos los niños iban ingresando en las escuelas públicas se establecieron los niveles académicos y se evaluaban a los estudiantes en función de esos criterios. Para ello quisieron medir las diferencias en las capacidades mentales de los niños (Leahey, 2008).

Los autores Molero et al. (1998) destacan algunos momentos interesantes en la evolución de los tests psicométricos:

- Alfred Binet, en 1905, realiza el primer instrumento para medir la inteligencia en niños. La “Escala Métrica de la Inteligencia de Binet y Simon” se publica en Francia en 1906. Más tarde, los test sufrieron algunas modificaciones y en 1916 ya aparece en él el concepto de *Cociente Intelectual* (CI). En un principio el Ministerio Francés de Instrucción Pública encargó a Binet un instrumento para detectar los alumnos atrasados que no podían aprovechar las enseñanzas ordinarias dispuestas en las aulas. Por lo tanto, se podría decir que la medida de la inteligencia desde la perspectiva psicométrica nace en el contexto educativo. Con este instrumento se podía establecer la relación entre edad mental y edad cronológica de la persona.
- Otros investigadores como Cattell (1890) y Galton (1883) ya habían intentado medir la inteligencia con pruebas simples de laboratorio de respuesta sensorial y tiempo de reacción.

Pero Binet opinaba que las tareas de Galton no estaban relacionadas con el éxito escolar. Y es el trabajo de Binet el que da comienzo a la conocida polémica de si el rendimiento en inteligencia depende de un único factor general o de varios factores específicos (Leahey, 2008).

- En la primera guerra mundial (1914-1918) aparecen las primeras pruebas de inteligencia aplicadas en grupo: ARMY ALPHA y ARMY BETA.
- Wechsler (1939) diseña la escala de Wechsler-Bellevue, es la primera que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos. En 1949 diseña “La escala de inteligencia Wechsler” para niños (Molero et al., 1998). El Wais y Wisc, creados por este autor, son todavía hoy en día utilizados por psicólogos y psicopedagogos.

Paralelamente la psicología educativa y los tests mentales también se desarrollaron en Alemania. “William Stern introduce el concepto de cociente intelectual o CI, un modo cuantitativo de establecer el nivel mental de un niño y compararlo con los demás niños de su edad” (Leahey, 2008, p. 200).

Thorndike también fue fundamental en la divulgación y desarrollo de los test escolares estandarizados, llamados de “aprovechamiento” en diversas materias. A principio de siglo surgieron algunos, como por ejemplo: los test de aritmética de Stone, los test de ortografía de Buckingham y los test de lenguaje de Trabue (Thorndike, 1970). Según Thorndike (1970) aunque proliferaron los instrumentos de medición en psicología y educación, y su uso se difundió muchísimo, sobre todo en Estados Unidos, la tarea de medir las capacidades y atributos de las personas recibieron abundantes críticas procedentes de diferentes sectores.

Para Gardner (1993) el test de CI apareció en su momento como el éxito más grande para los psicólogos, se trataba de una útil herramienta genuinamente científica. Por lo menos en Occidente, la gente siempre había confiado en juicios intuitivos acerca del grado de inteligencia de los demás. Pero entonces, y con la aparición de los test parecía poder medirse y de esta manera poder clasificar a todo el mundo (Gardner, 1993).

3.1.3. La teoría de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner

Gardner (1993), psicólogo e investigador en el campo de la educación, realizó en 1983 una propuesta moderna y arriesgada para los investigadores de la época. Presentó su teoría en el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En él, critica la idea de la existencia de una sola inteligencia y medida como se había hecho hasta entonces, a través de las pruebas

psicométricas. Este autor concibe la inteligencia como “múltiples aptitudes humanas” (p.50), las cuales tienen un grado significativo de independencia entre sí y que contrasta con la idea tradicional del CI, el cual encuentra altas correlaciones entre las puntuaciones de los test de inteligencia.

Haciendo una revisión del libro “*Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*”, Gardner (1993) distingue las siguientes inteligencias:

- *Verbal lingüística*: es la capacidad de estructurar y manejar significados, relacionada con la habilidad de trabajar con palabras, gramática, sintaxis, fonética, etc. En definitiva, todos los aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación.
- *Lógica-matemática*: está relacionada con la habilidad de calcular operaciones matemáticas, realizar deducciones fundamentados con argumentos sólidos y otros sistemas complejos de la lógica.
- *Musical*: es la habilidad de apreciar, expresar y transformar las formas musicales. Así como de ser sensible al ritmo, la melodía, y otros componentes de la música.
- *Visual-Espacial*: podríamos definirla como la habilidad para pensar en imágenes, utilizar sistemas simbólicos, y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales. Es ser capaz de imaginar, manejar y resolver cuestiones espaciales.
- *Corporal/kinestésica*: se trata de la habilidad para utilizar el propio cuerpo para llevar a cabo con éxito diferentes tipos de tareas. Las personas confían en los procesos táctiles para adquirir información, experimentar y aprender. Es decir, disfrutan aprendiendo a través de actividades que impliquen movimiento.
- *Interpersonal*: es la habilidad de formar y mantener relaciones, asumiendo diferentes roles dentro de un grupo si es necesario. Capacidad necesaria para la interacción con los demás, el trabajo en equipo, actuar con habilidades sociales, etc.
- *Intrapersonal*: este tipo de inteligencia está relacionada con la capacidad de autorreflexión y autopercepción. La habilidad para entender y analizar las propias emociones y sentimientos.
- *Inteligencia naturalista*: Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del entorno para entender el mundo natural. Comprende las habilidades de observación, reflexión y comprobación de hipótesis.

Gardner opina que se han sobrevalorado las inteligencias lingüísticas y la lógica-matemática por encima de las demás. Y que en vez de evaluar la inteligencia de estas dos capacidades en un test “de papel y lápiz” “deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida” (1993, p.27). Ya que esto ha llevado a que sólo los estudiantes académicamente brillantes sacaran los mejores resultados en los test de inteligencia.

Las capacidades que propondría Gardner son universales en la especie humana y suponen diferentes maneras de solucionar problemas o aportar productos de importancia en un contexto cultural determinado. Por lo tanto, todas las inteligencias tendrían el mismo grado de importancia, éste mismo autor explica que la mayoría de las veces necesitamos poner en funcionamiento varias inteligencias a la vez para realizar una tarea, una afición o resolver situaciones.

Finalmente, vamos a destacar *la inteligencia intrapersonal y la transpersonal* por ser las inteligencias que están más relacionadas con la inteligencia emocional. *La interpersonal*, se construye a partir de la capacidad para sentir distinciones entre los demás: contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones (Gardner, 1993). Con esta inteligencia podemos leer intenciones y deseos de los demás aunque éstos se hayan ocultado. Se desarrolla más frecuentemente entre maestros, políticos, líderes religiosos, personal sanitario o padres. Desde la investigación cerebral, los lóbulos frontales serían los más implicados en estas inteligencias. Por otro lado, la *inteligencia intrapersonal* hace referencia a aspectos internos de la persona: la vida emocional, la gama de sentimientos, saber hacer discriminaciones entre ellas, ponerles nombre y saber gestionarlas (Gardner, 1993). Al ser la más privada precisa de la presencia del lenguaje, la música u otras formas de expresión para poder ser observada. En conclusión, la inteligencia interpersonal permitiría trabajar con los demás y la intrapersonal con uno mismo.

3.1.4. Las inteligencias múltiples en el aula.

Siguiendo con las ideas de Gardner, no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades. Además, como nadie aprende de la misma manera ni se puede llegar a aprenderlo todo, Gardner (1993) propone una escuela centrada en el individuo, en la que los maestros tendrían que ser “especialistas evaluadores”: intentar comprender, con tanta sensibilidad como fuera posible, las habilidades y los intereses de los estudiantes en una escuela” (p. 31). Esto quiere decir, que en vez de evaluar el CI de los alumnos, se debería llevar a cabo una evaluación de las capacidades de los alumnos y de las tendencias o estilos de aprendizaje individuales.

Teniendo en cuenta que no todos aprendemos de la misma manera deducimos que tampoco deberíamos enseñar utilizando una única técnica o único estilo de enseñanza.

Siguiendo con la idea de Gardner (1993), si todos tuviéramos exactamente el mismo tipo de mente y un único tipo de inteligencia, entonces podríamos enseñar lo mismo y de la misma manera y evaluar de la misma forma. Pero la teoría de las inteligencias múltiples intenta documentar el hecho de que los seres humanos tienen diferentes habilidades intelectuales.

Trabajar todas las inteligencias y habilidades en el aula, presentando los contenidos de diferentes maneras supondría un esfuerzo extra para el profesor, pero a la vez proporcionaría un método de enseñanza mucho más completo e integrador. A la vez, se entiende que sería una educación más justa el poder ofrecer a los alumnos la oportunidad de expresar lo que saben hacer de diferentes maneras.

La etapa de educación infantil y los primeros años de primaria son momentos decisivos, es decir; “es durante esos años que los niños pueden descubrir algo sobre sus intereses y habilidades peculiares” (Gardner, 1993, p. 54).

A continuación, con la intención de poder aplicar de manera más práctica las inteligencias múltiples en la realidad del aula, exponemos la siguiente tabla (ver tabla 1). En ella veremos en qué destaca el alumno en términos generales, qué le gusta o de qué manera aprende mejor dependiendo de la inteligencia que esté en funcionamiento:

Tabla 1: Inteligencias múltiples en educación.

	EL ALUMNO DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LÓGICO - MATEMÁTICA	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas, operaciones.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
LINGÜÍSTICO- VERBAL	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
CORPORAL - KINESTÉSICA	Habilidad para manipular objetos y de coordinar los músculos de manera harmónica, equilibrio físico, rapidez, flexibilidad y sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar, bailar, hacer teatro, trabajos manuales y lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
ESPACIAL	Capacidad para pensar de manera tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio, codificar y reproducir gráficos.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos. Leer mapas, hacer puzles y laberintos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando, escuchando música y

			melodías.
INTERPERSONAL	Capacidad para entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	La capacidad de entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses, fomentar la auto-disciplina.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	La capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando los seres vivos, aprendiendo acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.

Fuente: Nicholson-Nelson (1998).

3.1.5. Inteligencia emocional

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (s. IV a. C.).

Como hemos podido observar anteriormente, las investigaciones y estudios sobre la inteligencia y el CI tiene ya un siglo de historia, pero el concepto de “inteligencia emocional” es bastante reciente. A grandes rasgos Bisquerra (2012) la define de la siguiente manera: “es la habilidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas” (p.8).

Para Bisquerra (2015) la inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer en 1990 y se difunde con Goleman en 1995. La publicación de “*Emotional Intelligence*” de Salovey y Mayer en 1990 se considera el primer artículo científico que trata sobre este tema. Pero éste artículo pasó prácticamente desapercibido hasta que Daniel Goleman lo difundió en 1995.

Aunque en 1994 se conoce que la institución Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL) ya proponía la difusión de la inteligencia emocional en el contexto de la educación (Bisquerra, 2005).

Goleman (1996) contrastó la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera era tanto o más poderosa que la segunda. Además, afirmaba que estas competencias emocionales se pueden aprender a lo largo de la vida. Goleman (1996) basó su investigación en estudios del campo de la neurociencia, biología, psicología, etc. y los difundió de manera periodística.

Según Goleman (1996) la inteligencia emocional tendría:

Características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último; la capacidad de empatizar y confiar en los demás (p.65).

Goleman (1996) alude a las siguientes interesantes competencias acerca de la inteligencia emocional:

1) *Conocer las propias emociones*: Este primer punto sería la pieza clave de la inteligencia emocional. Hace referencia a tener consciencia de las propias emociones, estar atento de los estados internos sin reaccionar a ellos para un mejor conocimiento de uno mismo. Entendiendo éste control emocional como la base de las demás habilidades.

2) *Manejar las emociones*: La habilidad para controlar las emociones y adecuarlas al momento. Por ejemplo, la capacidad de regular la ansiedad, la irritabilidad o tristeza incontroladas es fundamental en las relaciones interpersonales.

3) *Motivarse a sí mismo*: Parte de la idea de que una emoción tiende a impulsar la acción. Y como la emoción y motivación están íntimamente relacionadas, el control de la vida emocional resulta esencial para mantener esa motivación, pero también otros aspectos como la atención, la creatividad, etc. puestos en un objetivo. Un ejemplo: a veces para poder lograr nuestras metas debemos dominar la impulsividad y de esta manera poder conseguir objetivos a largo plazo. Esta habilidad para mantener nuestras emociones en estados adecuados para conseguir un objetivo, es la que hace que las personas sean más productivas y eficaces.

4) *Reconocer emociones ajenas*: La empatía es una habilidad fundamental para las relaciones interpersonales. Pero su base está en la consciencia de uno mismo, en el sentido de que cuanto más dominemos nuestras propias emociones, mayor será la destreza en la comprensión de los sentimientos de los demás (Goleman, 1996). Por lo general, las personas empáticas saben sintonizar con lo que necesitan o desean los demás. Está relacionada con la ayuda y el altruismo, y con profesiones como la docencia, sanidad, comercio, etc. Por el contra, una ausencia de ella puede indicar rasgos de autismo, alexitimia o problemas de incompetencia social (Goleman, 1996).

5) *El control de las relaciones*: Establecer buenas relaciones con los demás implica a la vez saber relacionarnos con las emociones ajenas. Ésta competencia social hace que las personas sean

capaces de interactuar de forma exitosa y efectiva con los demás. Es la base de la popularidad, del liderazgo y de la eficacia interpersonal.

Años más tarde Salovey y Mayer (1990) reformularon el concepto original de inteligencia emocional en sucesivas aportaciones. Estos autores, por su parte, elaboraron un modelo para explicar la inteligencia emocional basándose en cuatro bloques:

- Percepción emocional
- Facilitación emocional del pensamiento
- Comprensión emocional
- Regulación emocional.

Por otro lado, Bharwaney (2010), destaca algunos aspectos interesantes a tener en cuenta acerca de la inteligencia emocional:

- La inteligencia emocional se desarrolla y se aprende con la experiencia.
- Hay variedad en cuanto a inteligencia emocional, puesto que las necesidades son diferentes dependiendo de la persona.
- La inteligencia emocional se suma a la inteligencia general.
- Las investigaciones y avances científicos respaldan su existencia y su influencia en la salud de las personas.
- Se puede medir.
- Se ve reflejada en las conductas y relaciones con los demás.
- Las emociones tienen una gran influencia en la capacidad de toma de decisiones adecuadas.

Siguiendo con Bisquerra (2015) ha sido a partir de mediados de los noventa que se han ido multiplicando las publicaciones sobre el tema, tanto en revistas especializadas, como en obras de divulgación, cursos, periódicos y revistas. Habría habido un incremento en la divulgación del tema, sobre todo a partir del año 2000. Aún y así, estas publicaciones han producido reacciones y numerosas críticas; cosa que hace que el término de inteligencia emocional siga siendo controvertido a día de hoy. Bisquerra (2015) afirma que la relación entre cognición y emoción ha sufrido importantes cambios, puesto que hace necesaria su complementariedad. Y este cambio de mentalidad está teniendo una fuerte influencia en el ámbito de la psicología, la educación y en la sociedad en general.

Finalmente apuntaremos que después de la gran aceptación de Goleman, numerosos autores han ido desarrollando el concepto de inteligencia emocional así como sus modelos. Algunos de los más destacados actualmente según Bisquerra (2015) serían: Salovey y Mayer (1990), Mayer y Caruso (2000), Bar-On y Parker (2000), Mestre Navas y Fernandez Berrocal (2007), etc. Muchos de ellos van exponiendo el estado de la cuestión y tratan las aplicaciones educativas de la inteligencia

emocional.

3.2. CAPÍTULO 2: LAS EMOCIONES

“El corazón tiene razones que la razón desconoce”

Blaise Pascal (1623- 1662).

En el siguiente apartado abordaremos el concepto de emoción y sus funciones básicas para el ser humano. Se revisarán las etapas evolutivas para entender en qué etapa del desarrollo afectivo-emocional se encuentran los niños y niñas de educación infantil, así como de la importancia que tiene la educación emocional.

Punset (2012) sugiere que en los últimos años se está prestando más atención a esas emociones básicas y universales que todos tenemos por el hecho de ser humanos. No hace muchos años, a las emociones las ignorábamos, o incluso las reprimíamos y destruíamos en caso de que afloraran, ya que las capacidades racionales han sido las más valoradas en nuestra sociedad occidental durante muchos años. Sabemos, desde hace más de un siglo, que las emociones son innatas. Ya Charles Darwin habló de las expresiones faciales de las emociones, tanto en personas como en animales, defendiendo esa naturaleza innata e instintiva que compartimos.

Para empezar debemos decir que existen numerosas definiciones acerca del concepto de “emoción”. Bisquerra et al. (2012) define la emoción como:

Ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro, que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia (p.14).

Goleman (1996) también relaciona las emociones con el movimiento: “Todas las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución (...) en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción” (p.39).

Para los autores Muñoz et al. (2010) “las emociones” son estados físicos y psicológicos provocados por situaciones ambientales. Estas situaciones provocan alteraciones en la persona en diferentes niveles: gestual, corporal, comportamental, etc. Las emociones provocan sentimientos de placer, agrado y desagrado, así como diferentes niveles de intensidad, dependiendo de la causa que la provoque y lo que esto signifique para la persona que lo experimenta (Muñoz et al. 2010).

Sin embargo, en el *Diccionario de Neurociencia* de Mora y Sanguinetti (2004), vemos que estas reacciones fisiológicas, subjetivas y comportamentales pueden ser producidas tanto por estímulos

internos como externos. Y que las conductas emocionales están muy relacionadas con el sistema límbico del cerebro. El organismo reaccionaría a aquellas situaciones relacionadas con el dolor y el castigo o ante aquellas que le producen placer. Estas reacciones tan primarias estarían programadas en el cerebro humano desde hace millones de años para asegurar la supervivencia de la especie (Mora y Sanguinetti, 2004).

Finalmente, no debemos confundir emociones con “sentimientos”. Los sentimientos son la sensación consiente de una determinada reacción emocional. Por ejemplo: sentimos miedo, el sentimiento sería saber que tenemos miedo. Por tanto, el concepto de sentimiento tiene connotaciones más subjetivas, conscientes y perdurables en el tiempo (Mora y Sanguinetti, 2004).

3.2.1. Emociones básicas y sus funciones

Nos hemos encontrado con que son diferentes autores los que hablan acerca de las emociones y de la importancia que éstas tienen para la supervivencia de la especie humana. Algunos de ellos son Mora (2004) o Muñoz et al. (2010).

A continuación se expondrá una clasificación de las emociones humanas elaborada a partir de Bisquerra (2011):

Tabla 2: Emociones humanas.

Emociones positivas:	Alegría (contento, euforia, placer, diversión...)
	Humor (sonrisa, carcajada, risa)
	Amor (afecto, ternura, cariño, aceptación...)
	Felicidad (gozo, tranquilidad, paz, bienestar)
Emociones negativas:	Ira (rabia, rencor, celos, envidia, impotencia...)
	Miedo (temor, pánico, terror, fobia, susto)
	Ansiedad (preocupación, estrés, inquietud)
	Tristeza (pena, dolor, melancolía, pesar...)
Emociones ambiguas:	Sorpresa, esperanza, compasión

Otra manera de clasificar las emociones sería la que hacen los autores Muñoz et al. (2010) los cuales hablan de la existencia de unas emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, interés, sorpresa y asco) y unas emociones secundarias (empatía, envidia, timidez, vergüenza, culpabilidad, orgullo, etc.) las cuales se desarrollan por ese orden, ya que las segundas requieren de un mayor desarrollo evolutivo.

Teniendo en cuenta la conexión que existe entre la parte cognitiva y emocional en las personas, Muñoz et al. (2010) apuntan tres funciones de las emociones:

- Función adaptación- supervivencia: se manifiesta durante los primeros meses de vida. El bebé expresa sus necesidades y deseos a través de estados emocionales que provocan la reacción de los padres y cuidadores.
- Comunicación: expresión del estado de la persona.
- Regulación: control o regulación de la propia conducta, la cual permite establecer interacciones positivas.

Mora (2012) hace una aportación muy interesante acerca de la función que cumplen las emociones. A continuación se expone lo más destacado de sus siete pilares básicos:

- Las emociones nos motivan y empujan hacia estímulos placenteros (comida) o a evitar los nocivos (peligros).
- Las emociones hacen que las respuestas de un organismo sea muy flexible y variable. En el sentido de que un individuo escoge la conducta más apropiada entre un repertorio posible.
- Las emociones sirven para alertar al individuo como un todo único. Esta reacción incluye la activación de múltiples sistemas, como el cerebral, el endocrino, el metabólico y otros aparatos del organismo como es el respiratorio, cardiovascular, locomotor, etc.
- Las emociones mantienen el interés y la curiosidad al descubrimiento de lo novedoso.
- Las emociones es una manera rápida y efectiva de comunicarnos con los demás, incluso con otras especies porque son un lenguaje en sí mismas.
- Con las emociones podemos almacenar y evocar recuerdos de manera más efectiva, porque cuando el suceso va acompañado de una carga emocional esto resulta más fácil de recordar.
- Tanto las emociones como los sentimientos juegan un papel importante en el proceso de razonamiento, así como en la toma consciente de decisiones.

Toda esta información, nos lleva a plantearnos la gran importancia que tienen las emociones en la adaptación de la especie humana al ambiente , además de ser uno de los pilares básicos de muchas de las funciones del cerebro, como son: la memoria, el razonamiento, la toma de decisiones, el mantenimiento de la motivación, etc.

3.2.2. Desarrollo afectivo- emocional en la educación temprana.

A continuación, se explicará brevemente cuál es el desarrollo emocional de los niños y niñas de 0 a 6 años. Creemos importante determinar en qué etapa se encuentran para adaptar y regular mejor nuestro comportamiento hacia ellos o nuestra propuesta educativa.

De manera resumida, y siguiendo con los autores Muñoz et al. (2010) podríamos decir que durante las primeras semanas de vida la conducta del bebé se caracteriza por acciones de adaptación al contexto y más tarde empezará a interactuar con los diferentes elementos que hay en él.

Durante los primeros seis meses el niño empieza a expresar sus emociones que surgen de sus propias experiencias. Son las anteriormente mencionadas, emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, enfado, interés, sorpresa, asco, etc. que posteriormente darán paso a las emociones secundarias: empatía, envidia, timidez, vergüenza, culpabilidad, orgullo, etc. Las cuales precisan de más consciencia y autoconsciencia para ser posible que se manifiesten.

Las emociones secundarias tienen una importante función social porque se necesita ser consciente del propio estado emocional a la vez que se intuye lo que está pensando la otra persona con la que interactuamos (Muñoz et al. 2010).

Después de una consulta bibliográfica acerca del desarrollo psicológico y madurativo de los niños y niñas de 0 a 6 años, se ha elaborado una tabla para que de manera esquemática se pueda entender el desarrollo emocional y expresivo de las emociones paso a paso. Las emociones, como veremos a continuación están presentes desde el nacimiento y se van socializando con las relaciones humanas (ver tabla 3).

Tabla 3: Desarrollo emocional en edades tempranas.

ETAPA	DESARROLLO EMOCIONAL
Nacimiento	Es muy importante el vínculo afectivo entre bebé y cuidador. Son capaces de mostrar placer o disgusto. Utilizan el llanto para llamar la atención y expresar necesidades básicas como: incomodidad, ser alimentado, dolor, etc.
1-2 meses	Aparece la “sonrisa del neonato”, se manifiesta de manera espontánea y sin ningún tipo de estimulación externa.
2- 4 meses	Aparece la sonrisa social. Se trata de una reacción positiva ante el reconocimiento de objetos, situaciones pero sobre todo ante el cuidador principal y personas conocidas.
3- 7 meses	Aparecen algunas emociones básicas: enfado, sorpresa, tristeza, alegría y rabia.
7 meses	Se desarrollan más las expresiones de miedo. Aparece el temor a los desconocidos y la ansiedad por separación de las figuras principales. Tiene mucho que ver con el tipo de Apego.
8-12 meses	Se va haciendo más hábil en observar y distinguir las emociones de sus cuidadores, cambios faciales, gestos, tono de voz, etc.
12- 24 meses	Van apareciendo emociones secundarias (timidez, vergüenza), cuando el niño es capaz de verse distinto a los demás. Y también la empatía, por ejemplo: pueden interpretar la ira o la pena en el otro incluso intentar consolarlo.
2- 3 años	Aparece la culpa cuando interpreta su propia actuación y el orgullo asociado a la consecución de una meta. También es popularmente conocida la aparición del “no” o las rabietas en esta etapa, en el cual al sentirse diferente de los demás, interpreta que las personas frustran el cumplimiento de sus deseos.
3- 4 años	Se desarrollan más las emociones socio-morales: envidia, culpa y orgullo. Con el lenguaje puede desarrollar la consciencia emocional y empiezan a utilizar un léxico emocional para referirse a la tristeza, el miedo, el enfado...

4- 5 años	Aparece la capacidad de reflejar y entender las emociones propias y ajenas. Esta mayor consciencia favorece el control emocional.
5- 6 años	Aumenta el mundo social y con ello la complejidad de las emociones. Aparecen sentimientos más complejos como la humildad, la inseguridad o la confianza.

Fuente: Muñoz, Benbibre, Caurcel, Fernández, Fernández, Jiménez, Montes y Polo (2010), Sadurní, Rotán y Serrat (2002).

Como afirma Muñoz et al. (2010) si analizamos la evolución de las emociones, y a la vez observamos el desarrollo cognitivo de los niños podemos ver que existe cierto paralelismo entre los avances en el ámbito cognitivo y de las emociones experimentadas. Esto nos hace pensar en la necesidad de una regulación de dichas emociones así como de una educación de la competencia emocional.

3.2.3. Educación emocional

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

Nelson Mandela (1918- 2013).

Afortunadamente desde hace algunos años, se está descubriendo la importancia que debemos otorgar al aprendizaje emocional junto con otros aprendizajes académicos. Cada vez más, la ciencia respalda la idea de que aprender a manejar las emociones desde pequeños influirá en el éxito de los adultos del futuro. Revisando diferentes autores, como por ejemplo Bisquerra et al. (2012) o el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) vemos que respaldan la idea de que la educación emocional debe empezar desde el nacimiento o cuanto antes mejor. Incluso existen investigaciones acerca de las repercusiones que tienen los niveles de estrés de la madre en el feto. Bisquerra et al. (2012) afirman que a finales de los años 90 se inician en el Estado Español las primeras investigaciones sobre inteligencia emocional y empieza una sensibilización sobre la necesidad de una educación emocional.

Por otro lado, en el Informe Delors (1999) a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI se propone los siguientes pilares básicos para organizar la educación de las personas a lo largo de la vida:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir
- Aprender a ser

Bisquerra (2015) defiende el desarrollo de la “competencia emocional” como objetivo de la psicopedagogía actual. Estas competencias o habilidades emocionales se basan en la inteligencia emocional, las cuales se compondrían de los aspectos de la tabla expuesta a continuación. Está basada en el modelo creado por el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, el cual se está experimentando con éxito en la educación.

El objetivo último y principal de la educación emocional sería: hacer consciente la felicidad y el bienestar personal. Se recomienda ver tabla 4.

Tabla 4. Competencia emocional

Conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de consciencia de las propias emociones. - Dar nombre a las emociones - Comprensión de las emociones de los demás. - Tomar consciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión emocional apropiada. - Regulación de emociones y sentimientos. - Habilidades de afrontamiento. - Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Automotivación. - Autoeficacia emocional. - Responsabilidad. - Actitud positiva. - Análisis crítico de las normas sociales. - Resiliencia.
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar las habilidades sociales básicas - Respeto por los demás - Practicar la comunicación receptiva - Practicar la comunicación expresiva - Compartir emociones - Comportamiento prosocial y cooperación - Asertividad - Prevención y solución de conflictos - Capacidad para gestionar situaciones emocionales
Habilidades de vida para el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar objetivos adaptativos - Toma de decisiones. - Buscar ayuda y recursos - Bienestar emocional. - Fluir

Fuente: Bisquerra (2012).

Mora (2012), propone utilizar los avances en el conocimiento cerebral para aplicarlos en el contexto educativo y en la educación emocional. Este mismo autor afirma que un pilar básico de las emociones es la curiosidad y la atención, de hecho, son mecanismos que van unidos. El sistema límbico siempre está en guardia para ser activado por estímulos nuevos y diferentes, cosa que nos

conduce a la exploración y el interés de lo desconocido por un lado y por otro nos permite poder prever sucesos posibles (Mora, 2012). Esto sería un ejemplo, pero si lo tenemos en cuenta, podemos utilizar la neurociencia cognitiva actual para captar la atención de los alumnos, mejorar la motivación, el interés, estimular la curiosidad, saber aplicar unos métodos y recursos u otros, etc.

Habiendo revisado autores actuales que están llevando a cabo proyectos e investigaciones acerca de la educación emocional, como son el Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica (GROP) o Bisquerra et al. (2012) llegamos a la conclusión de que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente a lo largo de la vida. Bisquerra et al. (2012) entienden que este desarrollo en competencias emocionales capacitará a la persona para la vida y aumentará el bienestar personal y social. Este proceso ayudará a optimizar el potencial humano de manera integral, es decir; en el aspecto moral, social, físico, intelectual, etc. A lo que ellos denominan “enfoque del ciclo vital” (p.27).

A la vez, se puede entender la educación emocional como una forma de prevención primaria, aunque inespecífica (Bisquerra, 2012). En el sentido de que pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona en diferentes situaciones que pueden surgir a lo largo de la vida. Por ejemplo, aunque todavía es relativamente novedoso, se está comprobando que la educación emocional tiene efectos sobre la disminución de la ansiedad, el estrés, la indisciplina, comportamientos de riesgo, conflictos entre los alumnos, etc. Junto con un aumento de la tolerancia a la frustración, la resiliencia y del bienestar emocional general (Bisquerra, 2015).

3.3. CAPÍTULO 3: MARCO LEGISLATIVO

Después de revisar diferentes autores y teorías que destacan la importancia de una educación emocional en las primeras etapas de la infancia, vamos a exponer de qué manera recogen estos aspectos las leyes educativas actuales.

Para empezar vamos a mencionar la LOMCE (Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) porque es la normativa que regula actualmente el sistema educativo Español. Pero esta ley no parte de cero, sino que su redacción es una modificación de la LOE (Ley Orgánica de Educación) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el caso de educación infantil, la LOMCE no modifica el currículo, por lo que continúa en vigor el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Como vemos en dicho decreto la educación infantil pretende lograr un desarrollo integral de la persona, recogiendo los *planos afectivos y emocionales*, así como el social, cognitivo, físico y motor (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Los *objetivos* expuestos en el artículo 3, del Real Decreto 1630/2006, se basan en el desarrollo de las capacidades de los niños, algunas de ellas relacionadas con las emociones: el punto d) Desarrollar sus capacidades afectivas, e) relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.

Por otro lado, debemos destacar las “*competencias básicas*” como eje vertebrador del currículo, algunas de las cuales destacaremos las que hacen más referencia a ese desarrollo afectivo y de relación con los demás: “Autonomía e iniciativa personal, Competencia para aprender a aprender, Competencia social y ciudadana, y Competencia cultural y artística”. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Atendiendo a las leyes que rigen en mi comunidad, encontramos la *Ley 12/2009, de 10 de julio*, de Educación de la Generalitat de Catalunya. En el artículo 2 del apartado b) se comenta la vinculación entre pensamiento, emoción y acción; que contribuye al buen funcionamiento del aprendizaje y conduce a los alumnos a la madurez y a la propia satisfacción personal (BOE, núm. 189, 67047).

En el artículo 6, *del Decreto 181/ 2008, de 9 de setiembre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de educación infantil, se distingue las “capacidades” para infantil, de las “competencias básicas” para educación primaria. En este sentido existen nueve capacidades, una de la cual hace referencia concretamente a “Adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional e ir formando una imagen positiva de él mismo y de los demás” (DOGC 5317, pag. 11008 de 12.02.2009).

Además, siguiendo con las leyes que rigen en mi comunidad y dentro del área de “*Conocimiento de sí mismo*” encontramos numerosos contenidos relacionados con el desarrollo afectivo y con ello la inteligencia emocional (DOGC 5317, pag. 11008 de 12.02.2009). A continuación se expondrán los contenidos más destacados traducidos al castellano:

Bloque A: “*Autoconocimiento y gestión de las emociones*”.

- Actitud optimista, esfuerzo e iniciativa para resolver situaciones, sean emocionales, relaciones o intelectuales.
- Identificación de las emociones básicas: amor, alegría, rabia y miedo a partir de las propias vivencias. Asociación de causas y consecuencias.
- Expresión de las propias emociones por medio de los diferentes lenguajes. Adquisición progresiva del vocabulario referido a las emociones.
- Autorregulación progresiva de las emociones, para lograr un crecimiento personal y relacional satisfactorio.

Bloque C: “*Relaciones afectivas y comunicativas*”.

- Interés y confianza para acercarse afectivamente a las emociones de las otras personas. Sensibilidad y percepción de las necesidades y deseos de los demás, con actitud de ayuda.
- Disposición a la resolución de conflictos mediante el diálogo, responsabilidad, encontrar puntos de coincidencia para llegar a acuerdos, etc. (DOGC 5317, pag. 11008 de 12.02.2009).

Para finalizar, el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, ha enfatizado en los últimos años en la inclusión del “*Projecte de Convivència i Èxit Educatiu*” (Proyecto de convivencia

y éxito educativo) en los centros escolares, con el fin de mejorar los aspectos emocionales y sociales de los alumnos.

Como hemos podido comprobar, las leyes educativas actuales recogen y fomentan el desarrollo emocional de los niños y niñas de infantil. Tal como está estipulado en el currículo, nos deja a los docentes un amplio margen de maniobra e infinitas posibilidades para la puesta en práctica de la educación emocional.

3.4. CAPÍTULO 4: RENDIMIENTO ESCOLAR

En el siguiente capítulo se expondrá lo que algunos autores entienden por rendimiento escolar, así como algunas variables que influyen en dicho rendimiento. Acto seguido, lo concretaremos en la etapa de educación infantil, entendiendo qué tipo de aprendizaje se está llevando a cabo en las aulas de infantil, así como su posterior evaluación.

Cuando pensamos en “rendimiento académico” casi siempre hacemos alusión al éxito en la escuela en cuanto a superación de pruebas, obtención de notas altas, etc. Según Jiménez (2000) el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrados en una materia o área comparado con la norma de edad y nivel académico.

Después de una revisión bibliográfica encontramos que muchos autores ponen de manifiesto dos tipos de factores que inciden en el rendimiento académico. Un factor hace referencia a la naturaleza innata del sujeto y otro a factores de tipo externo.

Los siguientes autores responsabilizan más a los factores internos: Alonso (2004) por ejemplo, destaca la influencia de la atención, Navarro (2003) destaca la motivación escolar, el autocontrol y las habilidades sociales, y Cascón (2000) incide más en los estilos de aprendizaje.

Entre los autores que inciden más en aspectos externos, encontramos a Benítez et al (2000) que resalta la influencia de factores socioeconómicos o las metodologías utilizadas.

Por otro lado, los autores Bricklin y Bricklin (1998) encontraron un factor del que no es tan responsable el niño o niña. Esto es, la apariencia física y el grado de cooperación de los alumnos influiría en la percepción de los maestros para considerarlos más o menos inteligentes y mejores estudiantes, afectando en su rendimiento escolar.

3.4.1. El aprendizaje en educación infantil

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Benjamin Franklin (1706- 1790).

Basándonos en las leyes anteriormente expuestas en el capítulo 3, la etapa de educación infantil tiene un carácter voluntario y corresponde desde el nacimiento hasta los seis años. En este trabajo

nos hemos centrado en el segundo ciclo de su escolarización, que corresponde desde los tres a los seis años de edad.

Los aprendizajes en esta etapa deben ir orientados a lograr el desarrollo de la persona en diferentes aspectos: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo. (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Para entender los aprendizajes que se dan en la etapa de educación infantil debemos mencionar “*las competencias básicas*” ya que son un elemento básico y vertebrador del currículo.

Las competencias básicas fueron una novedad incluidas tanto en la Ley Orgánica de Educación como en el Real Decreto 1630/2006, que regula las enseñanzas mínimas para la Educación Infantil y sin modificación en la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre.

Según la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre las competencias que se deben trabajar en educación infantil serían:

- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia social y ciudadana
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia para aprender a aprender
- Competencia cultural y artística.

Las capacidades se deben ir desarrollando y mejorando a lo largo de las etapas educativas, en el sentido de que debe ser un proceso secuenciado. Las competencias básicas se alcanzarían a través de los contenidos de las diferentes áreas, pero también a partir de todos los contextos en los que participan los alumnos. De esta manera entenderíamos el aprendizaje como un proceso continuo para la formación de los niños y niñas de manera integral. Por lo tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, debemos basarnos en las capacidades básicas para establecer los objetivos, contenidos, escoger la metodología y los criterios de evaluación (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Por otro lado, los contenidos educativos del currículo se organizan en tres áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
- Conocimiento del entorno
- Lenguajes: comunicación y representación.

Y dentro de cada área y estrechamente relacionados entre sí, se organizan los bloques de contenido para poder presentar el aprendizaje de manera coherente (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre).

Aunque queda recogido en las leyes vigentes que el aprendizaje en la etapa de educación infantil tiene un carácter globalizador, son muchos los autores que ya en las últimas décadas han escrito sobre ello, aportando recursos prácticos para el aula. Entre ellos podríamos mencionar a Zabala

(2010), el cual defiende un aprendizaje significativo basado en el constructivismo, proponiendo algunos autores que lo trabajan y sus métodos globalizados.

Según Zabala (2000) debemos basarnos en el constructivismo en el sentido de que el alumno debe tener un papel activo y ser protagonista de su propio aprendizaje. Los métodos de trabajo se basan en experiencias, actividades y el juego, aplicándose en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar la autoestima, el autoconcepto y la integración social.

Zabala (2010) indica los siguientes tipos de aprendizajes:

- Contenidos factuales (referidos a hechos)
- Conceptos y principios
- Contenidos procedimentales
- Contenidos actitudinales

Y propone los siguientes métodos globalizados, los cuales organizan los contenidos de forma transdisciplinar, es decir; los contenidos que se trabajan proceden de diferentes disciplinas aunque haya entre ellas un nexo de unión. El foco de atención está en los intereses y motivaciones del alumno (Zabala, 2000). A continuación se exponen algunos de estos métodos:

- Centros de interés de Decroly: parte de una situación real, tema motivador para el alumno. Siguiendo el proceso de observación, asociación y expresión integra las diferentes áreas del conocimiento.
- Método por proyectos de Kilpatrick: parten de una situación real para la elaboración de un proyecto, objeto, montaje (máquina, maqueta, huerto, periódico, etc.).
- Investigación del medio: se plantean unas preguntas o cuestiones y se intenta que los alumnos construyan el conocimiento a través del método científico.
- Proyectos de trabajo globales: se elabora un dossier como resultado del tema a conocer.

3.4.2. Rendimiento académico y evaluación en educación infantil

Para finalizar este capítulo, debemos tratar el tema de la “evaluación” para comprender mejor el concepto de rendimiento académico, ya que está estrechamente relacionado.

Habitualmente la evaluación se ha relacionado con los resultados obtenidos por los alumnos y por lo tanto, como un instrumento sancionador y calificador. La evaluación sería el instrumento o proceso para lograr el grado de consecución de cada alumno en relación a los objetivos previstos en los diversos cursos escolares (Zabala, 2000).

Como en educación infantil nos basamos en una educación integral con el objetivo de desarrollar las capacidades de los alumnos, en la evaluación se deben considerar no sólo los contenidos académicos, sino también los procedimentales y actitudinales. Para lograr que se promuevan las capacidades motrices, de equilibrio, autonomía personal, de relación interpersonal, inserción social, etc. (Zabala, 2000).

En palabras de Bejerano (2011) y acorde con lo estipulado en la legislación vigente, la evaluación en educación infantil es y debe ser: global, continua y formativa. Y con funciones de diagnóstico, predictiva, de orientación y de control.

Un aspecto importante a destacar en este apartado es que una de las técnicas fundamentales para evaluar en la etapa de infantil es la “observación”. La información que se obtiene es mayoritariamente cualitativa y proviene de las diferentes situaciones de interacción en las que se puede encontrar el alumno. Hablamos de “observación sistemática” porque estas observaciones se dan en diferentes momentos a lo largo de todo el proceso educativo (Bejerano, 2011).

Respecto a los métodos utilizados, Bejerano (2011) divide la observación permanente en: observación directa (diario, listas de control de conductas observables, escalas o registros de observación, anecdóticos, etc) y observación indirecta (análisis de las producciones de los alumnos, fichas, dibujos, etc).

Como sugiere Bejerano (2011) la evaluación tiene una función de retroalimentación, en el sentido de que no sólo se valora el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también la práctica docente, el centro, incluso a la propia administración.

En cuanto al momento de evaluar, se pueden proponer diferentes actividades para la evaluación:

- Inicial
- Formativa
- Sumativa o final

Para acabar este apartado, sería interesante mencionar un método de evaluación bastante innovador y que tiene que ver con las inteligencias múltiples de Howard Gardner expuesto anteriormente en el capítulo 2. Nos referimos al *Proyecto Spectrum*.

El Proyecto Spectrum es una herramienta que intenta medir el perfil de las inteligencias y el estilo de trabajar de los niños pequeños. Es un proyecto de investigación a largo plazo, en colaboración con diversos colaboradores del Proyecto Zero de Harvard y otros investigadores de la Universidad de Tufts (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2000).

El proyecto trata de un trabajo cooperativo de investigación y de desarrollo curricular, que ofrece un enfoque alternativo a la evaluación de la educación infantil y de los primeros años de educación primaria. Defiende la importancia de la observación directa y minuciosa, para el descubrimiento de los puntos fuertes en los que destaca el alumno y su posterior utilización como base de un programa individualizado. Las actividades del proyecto Spectrum para evaluar se basan en: el dominio del movimiento (en cuanto a actividad física), el lenguaje, las matemáticas, ciencias naturales, sociales, las artes visuales, la música y los estilos de trabajo (Gardner et al. 2000).

Gardner et al. (2000) destacan algunas características positivas de esta metodología:

- Parte de que el niño tiene el potencial de desarrollar la competencia en una o varias áreas.

- Difumina la línea entre currículum y evaluación, integrando de una manera más efectiva la evaluación en el programa educativo normal.
- Motiva a los niños a través de juegos que son significativos y contextualizados.
- Efectúa sus mediciones de forma neutra utilizando instrumentos que observan directamente la inteligencia que está actuando, en lugar de hacerlo sólo a través de lentes lingüísticas o lógico-matemáticas.
- Sugiere la manera que un niño puede aprovechar su potencial para acceder a áreas que le resultan más difíciles o extrañas.
- Sirve para detectar diferencias tempranas y poder hacer pronósticos.

Como aseguran Gardner et al. (2000) con él, se pueden beneficiar padres y maestros, porque se obtiene información sobre las competencias cognitivas durante la época en la que el cerebro del niño es especialmente plástico y también el programa escolar más flexible.

3.5. CAPÍTULO 5: INVESTIGACIONES ACTUALES: INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Después de hacer un largo recorrido acerca de conceptos como es la “Inteligencia Emocional” y el de “Rendimiento académico”, acabaremos con este capítulo donde analizaremos si la primera tiene influencia sobre la segunda. Para ello, en este apartado se expondrán de manera resumida algunos estudios interesantes acerca del tema tratado en el presente trabajo: la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar de los alumnos.

En los últimos años, una de las líneas de investigación que más interés ha suscitado es el del papel que juegan las emociones en el contexto educativo (Jiménez y López-Zafra, 2009). A continuación vamos a analizar los resultados de algunas investigaciones que intentaron determinar si la inteligencia emocional ejerce una influencia *directa* en el éxito académico de los estudiantes.

- En el estudio de Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) encontraron correlaciones significativas entre Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria.
- Sin embargo el estudio de Chico (1999) en España o los derivados del estudio de Newsome, Day y Catano (2000) y los de Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005), todos ellos sólo han encontrado un apoyo muy limitado o incluso nulo respecto a la hipótesis de la influencia de la Inteligencia emocional sobre el rendimiento escolar en adolescentes, y en estudiantes de primer curso de medicina en cuanto al estudio de Austin et al. (2005).

- Estudios americanos sobre población universitaria, como son los de Schutte et al. (1998) avalaron relaciones directas entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que los datos demostraron que las puntuaciones en Inteligencia emocional predecían significativamente la nota media del alumnado.
- En la misma línea, Barchard (2000) realizó un estudio con estudiantes americanos de psicología. Evaluó la inteligencia emocional con pruebas de habilidad, pero ésta vez controlando variables cognitivas (habilidad verbal, razonamiento, visualización, etc.) junto con variables de la personalidad (Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad). Los resultados mostraron que la inteligencia emocional se suma a las habilidades cognitivas como predictor no sólo del equilibrio psicológico sino también del logro escolar. Sólo algunas de las medidas de la inteligencia emocional parecían tener valor predictivo respecto al éxito académico, pero ninguna de ellas por sí sola se situaba por encima de variables cognitivas o de personalidad.
- Por otro lado, Guil y Gil-Olarte (2007) encontraron que la Inteligencia Emocional presentaba capacidad predictiva de manera estadísticamente significativa respecto a la autoeficacia del rendimiento, es decir; la creencia del sujeto sobre su propia capacidad de lograr unos buenos resultados académicos. Pero también, sobre la constancia, es decir; en el sentido del tiempo y esfuerzo dedicado para llevar al día las tareas.

Otra línea de investigación que también está adquiriendo mucha importancia hoy en día, es la que establece una relación *indirecta* entre inteligencia emocional y rendimiento, mediada por los efectos del *equilibrio psicológico* (Jiménez y López-Zafra, 2009).

- Un ejemplo de ello, serían estudios recientes realizados en España por Extremera y Fernández-Berrocal (2001) en estudiantes de la E.S.O. En los que se ha constatado que la Inteligencia Emocional tiene un efecto mediador, es decir; no tiene relación directa con el rendimiento académico sino a través de los efectos de la buena salud mental de los estudiantes. Los resultados mostraron nuevamente que los altos niveles de inteligencia emocional predecían un mayor “bienestar psicológico y emocional” (menor sintomatología ansiosa y depresiva y menos pensamientos intrusivos). Concretamente la “inteligencia intrapersonal” influía significativamente sobre la salud mental de los estudiantes, y este equilibrio emocional a su vez afectaba al rendimiento académico final.
- Petrides et al. (2004) quisieron averiguar cómo la inteligencia emocional podía influir sobre el rendimiento de algunas asignaturas que requieren establecer objetivos relacionados con el afecto. Los resultados evidenciaron que esto era así en determinadas materias, especialmente en la de inglés, mientras que nula en otras como matemáticas o ciencias.

Después del éxito de este estudio los autores proponen que se tenga en cuenta para futuras investigaciones.

- Austin et al. (2005) señalan la importancia de tener en cuenta los rasgos de la personalidad (como lo son la Extraversión o el Neuroticismo) en la influencia en la Inteligencia emocional y éxito académico, ya que los resultados de algunos estudios revelan el “factor Responsabilidad” como gran predictivo del éxito académico. Este factor hace referencia a la competencia y orientación al logro. Otro hallazgo, bastante consistente es el de que se observa una relación negativa entre rendimiento y Neuroticismo. Muy probablemente relacionado con los niveles de estrés y ansiedad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001).
- Finalmente, Vallés y Vallés (2000) afirman que queda patente a través de numerosos estudios realizados hasta ahora, la fuerte relación entre variables como la auto-eficacia y autorregulación emocional del alumno con el rendimiento académico.

4. CONCLUSIONES

A continuación se analizarán los interrogantes planteados inicialmente en el presente trabajo. En base a los objetivos propuestos se presentan las siguientes conclusiones:

Respecto al objetivo general que nos habíamos propuesto, se han expuesto varios y diferentes estudios actuales, comprobándose que existe un especial interés en averiguar el grado de interrelación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico o dicho de otra forma, acerca de la importancia que las emociones y la gestión de las mismas tienen en el ámbito educativo. De la misma manera, nos encontramos con que al ser estudios con poco bagaje, todavía no hay resultados concluyentes.

Ésta ausencia de resultados concluyentes se puede deber entre otras cosas y según afirman varios autores como Newsome et al. (2000): a la falta de acuerdo sobre qué es la Inteligencia emocional y cómo podemos evaluarla, por otro lado a la ausencia de una herramienta de evaluación fiable y científica, y por último, a las diferencias metodológicas en los distintos trabajos realizados.

Asimismo, sucede lo mismo con el término de “rendimiento académico”, en el que también existen algunas divergencias a la hora de otorgar más o menos importancia a los factores que intervienen, ya que se trata de un constructo multidimensional en el que inciden muchas variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.).

Aún y así, por lo que hemos podido analizar en los estudios expuestos en el capítulo 5, nos atrevemos a afirmar que existe algún tipo de influencia o relación entre inteligencia emocional y rendimiento escolar. Lo que no sabemos ciertamente es si esta influencia afecta directa o

indirectamente en los resultados académicos, y el grado de influencia que ejerce la inteligencia emocional, puesto que intervienen otros numerosos factores, internos y externos.

Respecto al primer objetivo específico, en el que nos proponíamos indagar acerca de la evolución del concepto de inteligencia, en el apartado 3.1 se ha planteado y comprobando cómo éste ha ido variando a lo largo de los últimos siglos. Desde la visión tradicional, la inteligencia era considerada como algo innato e inamovible, con una fuerte predisposición genética y se medía con un cuestionario de “papel y lápiz”.

Más tarde, se han ido incorporando aspectos emocionales a la definición, hasta llegar a propuestas innovadoras de algunos autores como Gardner y su “teoría de las Inteligencias múltiples” o el éxito que tuvo el concepto de “Inteligencia emocional” en el best-seller propuesto por Goleman en el año 1996, concepto tan importante hoy en día en la sociedad en la que vivimos.

Debemos añadir que durante la realización del trabajo hemos encontrado que “la teoría de las inteligencias múltiples” cuenta con muchos seguidores pero también algunos detractores.

Gardner (1993) afirma que a lo largo de su investigación se le hicieron las siguientes críticas: esas llamadas “inteligencias” se tratan en realidad de “dones o talentos” que puede poseer una persona. De esta manera, podríamos descubrir y añadir muchas más. Además esta teoría todavía no está confirmada de manera experimental, y por lo tanto no puede refutarse ni contrastarse con otras teorías.

Gardner (1993) contesta a ello diciendo que no la confirma pero sí apoya el argumento de que “la teoría está en buen camino” (p.64).

Sin embargo, escépticos de la teoría afirman que hay experimentos de la literatura psicométrica que indican que los humanos se diferencian en el grado de inteligencia general, el rango llamado “g” puede medirse con los test de CI. Gardner no lo negaría, pero argumenta que sólo es válido en el contexto estrecho de la escolarización. Es decir, no miden el éxito de las personas fuera del ámbito académico, por lo que resulta sesgado.

Como se ha podido comprobar, dado que el concepto de inteligencia abarca múltiples dimensiones, todavía no existe consenso respecto a su definición, existiendo diferentes líneas de investigación.

Respecto a la “inteligencia emocional”, es cierto que si bien se está viendo un especial interés en los últimos años también existe la misma polémica respecto a cómo acotar los límites de su definición y en cuanto a los instrumentos de medida.

Respecto al segundo objetivo específico propuesto, en el apartado 3.2 que trata sobre las Emociones, hemos podido comprobar que tanto las emociones básicas como las secundarias nos vienen dadas por pertenecer a la especie humana y que éstas tienen muchas funciones para nuestra supervivencia. Ha quedado reflejada la influencia de las emociones en los procesos mentales, como son: el procesamiento de la información, el razonamiento o la toma de decisiones.

Además, se ha expuesto de manera esquemática el desarrollo afectivo y de expresión emocional, y la importancia que tienen en los primeros años de vida. Tanto los autores que han publicado sobre el tema como la legislación actual, defienden una educación en la que estén presentes aspectos de la educación emocional. Por tanto, creemos imprescindible trabajar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Y como afirman diferentes autores, se debe empezar en edades tempranas, aprovechando la plasticidad neuronal y entendiéndose como un proceso a lo largo de la vida de las personas.

Como conclusión sobre el último objetivo que nos proponíamos hemos podido analizar cómo los conceptos de Inteligencia, así como el de Inteligencia emocional, han variado a lo largo de los años, acercándose a una concepción mucho más plural y ambientalista. Durante el trabajo se ha podido comprobar cómo muchos autores actuales como son: Gardner (1993), Goleman (1996), Punset (2012), Bharwaney (2010), Bisquerra et al (2012), etc. defienden la *educabilidad* de la inteligencia, en el sentido de que es posible desarrollarla con la práctica a lo largo de nuestra vida. A partir de esta premisa, se podría reflexionar sobre la responsabilidad que tiene la familia, los docentes, la escuela y la sociedad en general en cuanto a la educación de los niños y niñas. La idea de una inteligencia educable y variable a lo largo de la vida nos abre un abanico muy amplio para poder trabajarla en diferentes contextos, ofreciendo a los niños numerosas posibilidades y oportunidades de desarrollo para su futuro.

Actualmente existen numerosos proyectos de educación emocional que se están llevando a cabo en las aulas. Autores como Salovey y Mayer o Bisquerra por ejemplo, proponen modelos concretos para trabajarlos que pueden servir tanto para el contexto educativo como para otros.

Por lo tanto, llegado a este punto concluyo el TFG de manera satisfactoria, habiendo logrado prácticamente en su totalidad los objetivos propuestos.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Para empezar debo señalar la limitación en cuanto al tiempo para hacer el Trabajo Fin de Grado, el cual no me ha permitido ahondar en otros aspectos que considero igualmente necesarios. Uno de ellos es ampliar la educación emocional a otros contextos como es la familia, en mi opinión un factor imprescindible para los niños y niñas de educación infantil. Considero que la familia debe estar coordinada con la escuela y trabajar en la misma línea. Respecto a la educación emocional, también me hubiera gustado hacer alusión a la necesidad de cursos de formación para los docentes, así como propuestas didácticas concretas para poder aplicarlo en el aula.

Otras limitaciones del trabajo, hace referencia al primer objetivo (en el que tratábamos de identificar si existe influencia significativa de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar).

Nos hemos encontrado con que en prácticamente en la totalidad de los estudios la muestra de alumnos es de unas etapas educativas más avanzadas, como es la ESO, Bachiller o alumnos universitarios. Por esta razón creemos necesario investigar en diferentes etapas escolares, entre ellas la educación infantil. De esta manera, y aunque sabemos por experiencia y por la legislación vigente que en la etapa de infantil se están trabajando las emociones, se podría comparar el efecto que ello tiene en los resultados académicos con estudios longitudinales o comparándolos por diferentes niveles.

Por tanto, el estado de la cuestión del tema escogido y como objetivo general del trabajo, es que al tratarse de investigaciones relativamente nuevas, a día de hoy no existen estudios concluyentes. Este hecho no hace sino incrementar mi curiosidad acerca del tema, poder continuar leyendo y seguir las novedades en investigación de este ámbito, incluso suponiendo el punto de partida para mis futuras pequeñas investigaciones dentro del aula como docente, o incluso colaborar en proyectos educativos de centro.

Finalmente debo añadir que me ha resultado muy interesante tanto el tema escogido como el hecho de hacer este tipo de trabajos académicos en la que hay un acercamiento a la investigación. Aprendiendo a hacer una minuciosa búsqueda bibliográfica, así como a tratar la información con todo el procedimiento que conlleva un trabajo fin de grado.

Este trabajo, me ha permitido profundizar en temas de psicología que me interesaban por un lado, y por otro; en cuestiones de educación, como es el rendimiento escolar o la necesaria educación de las emociones en una sociedad como la nuestra. De esta manera, he podido establecer un vínculo de unión entre psicología y magisterio, descubriendo la estrecha y necesaria interrelación que existe entre ambas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso, V. (2004). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Antunes, C. (2002). *Estimular las Inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. y Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395-1405.
- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bejerano, F. (2011). La evaluación en educación infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, (29). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/fbg.htm>
- Benítez, M., Giménez, M., Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe relación? Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado en <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/humanidades/h-009.pdf>
- Bharwaney, G. (2010). *Vida emocionalmente inteligente. Estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. España: Declée de Brouwer.
- Biquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassà, E., Pérez- González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Bisquerra, R. (2015). *Rafael Bisquerra*. Recuperado el 6 de mayo de 2015 de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1998). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Cascón, I. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, *por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil*. Diario oficial de la Generalitat de Cataluña, 5216, de 16 de septiembre de 2008.
- Delors, J. (1999). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI*. 132-145.
- Gardner. H (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (2000). *El Proyecto Spectrum, tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (2001). *El Proyecto Spectrum, tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil*. Madrid: Morata.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kaidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kaidós.
- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional* (pp. 190-215). Madrid: Pirámide
- GROP (s.f.). Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Recuperado el 10 de abril de <http://www.ub.edu/grop/catala/presentacio/>
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*, 24, 21-48

- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Leahey, T. (2003). *Historia de la psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Leahey, T. (2008). *Historia de la psicología*. Madrid: Pearson.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de la Generalitat de Catalunya. Boletín oficial del Estado, 189, de 6 de agosto de 2009
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (n.1), 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Mora, F. y Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra, R. *¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (14-23)*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Muñoz, A., Benbibre, J., Caurcel, M., Fernández, M., Fernández, C., Jiménez, J., Montes, A. y Polo, T. (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Navarro, R (2004). El rendimiento académico: concepto. Investigación y desarrollo. REICE, 1, (2). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Petrides, K., Frederickson, N. y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences* 36(2), 277-293.

- Punset, E. (2010). *Eduard Punset*. Recuperado el 24 de Abril de 2015 de <http://www.eduardpunset.es/5227/general/finalmente-educacion-emocional-en-los-colegios>
- Punset, E. (2012). Prólogo. En Bisquerra, R. *¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (5-7)*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de <http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/2232.1-Faros%206%20Cast.pdf>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE, 4, de 4 de enero de 2007.
- Sadurní, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2002). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Londres: Mcmillan.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185- 211.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Dornheim, J.(1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140.
- Thorndike, R. L. (1970). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs*, 1, 1-121.
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.