



Vol.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9165

Fecha de recepción: 5/09/2017

Fecha de aceptación: 7/03/2017

PERFIL EMOCIONAL DEL PROFESORADO Y SUS IMPLICACIONES EN PRÁCTICAS DOCENTES NO INTERVENCIONISTAS

Teachers' emotional profile and their implications in non-interventional teaching practices



Noemí Peña Trapero

Universidad de Málaga

E-mail: noemiptraper@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4721-1975>

Resumen:

Este estudio tiene como contexto empírico un Proyecto Nacional de Investigación¹ que consistió entre otras cosas en la inmersión de cinco investigadores en el aula de siete maestras de Educación Infantil para estudiar su conocimiento práctico, o *conocimiento en la acción* (Schön, 1993, 1998). De manera específica, nos detenemos en analizar - desde un enfoque cualitativo basado en la observación prolongada dentro del aula, entrevistas y muestreo de la experiencia - el perfil emocional de una de las maestras a través de dos procesos: (1) Análisis de emociones primarias presentes en su día a día y sus repercusiones en los métodos de enseñanza; (2) Identificación de sus habilidades de Inteligencia Emocional y comprobación que a mayor manejo

¹La investigación, desarrollada por el grupo HUM-311 de la Universidad de Málaga (2012- 2015), está dirigida por Ángel I. Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+i. El título del proyecto es «El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-Acción Cooperativa» (Ref. EDU2011-29732-C02).

de las mismas, mayor apertura intelectual para superar la resistencia al cambio hacia modelos de enseñanza menos intervencionistas. Los resultados reflejan cómo el plano emocionalmente inteligente basado en el optimismo, ilusión, alegría y en la esperanza facilita el desarrollo de metodologías que requieren una menor intervención por parte del docente y que implican depositar la confianza sobre el alumnado. Esto supone un salto cualitativo en la forma de entender el aprendizaje por parte del docente.

Palabras clave: *Investigación cualitativa, Inteligencia emocional, Muestreo de la experiencia, Observación, Profesorado*

Abstract:

This study has as empirical context a National Research and Development Project that consisted in the immersion of five researchers in the classroom of seven teachers of Early Childhood Education to study their practical knowledge, or knowledge in action (Schön, 1993, 1998). Specifically, we stop to analyze - from a qualitative approach based on prolonged observation in the classroom, interviews and experiences sampling - the emotional profile of one of the teachers through two processes: (1) Analysis of primary emotions that take place in their day to day and their repercussions on teaching methods; (2) Identification of their Emotional Intelligence skills and verification that the more they are managed, the more intellectual openness to overcome the resistance to change towards less interventionist teaching models. The results reflect how the emotional intelligence plane based on optimism, hope, joy and hope facilitates the development of methodologies that require less intervention on the part of the teacher and that imply trusting the students. This supposes a qualitative jump in the way of understanding the learning on the part of the teacher.

Key Words: *Cualitative Research, Emotional Intelligence, Experiences sampling, Observation, Teachers.*

1. Introducción

Los resultados que se presentan a continuación se enmarcan dentro del contexto empírico de un Proyecto Nacional de Investigación I+D² que consistió en la inmersión de cinco investigadores e investigadoras en el aula de siete maestras de Educación Infantil a través de dos momentos: uno previo y otro posterior a la participación en una experiencia de Investigación-Acción participativa basada en Lesson Study (Soto y Pérez-Gómez, 2015; Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2015; Peña, Becerra, García, Rodríguez y Vásquez, 2015; Soto, Serván, Pérez y Peña, 2015). El eje de análisis fue el conocimiento práctico, o *conocimiento en la acción* (Schön, 1993, 1998), entendido como el repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas, de carácter holístico, emergente, funcional, inconsciente, emocional e intuitivo (Pérez-Gómez, 2010). En este artículo nos centramos en el plano emocional y analizamos su relación y repercusiones en la práctica educativa.

²La investigación, desarrollada por el grupo HUM-311 de la Universidad de Málaga (2012- 2015), está dirigida por Ángel I. Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+i. El título del proyecto es «El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-Acción Cooperativa» (Ref. EDU2011-29732-C02).

2. Revisión Teórica

2.1. Emoción y razón: Dos caras de una misma moneda

Desde la neurociencia (Damasio, 1999; LeDoux, 2000; Ramachandran y Blakeslee, 1999) y la psicología (Ekman y Davidson, 1994; Izard, 1991; Lazarus y Lazarus, 1994), viene gestándose un cambio en las concepciones científicas que hacen borrosas las diferencias entre procesos cognitivos y afectivos, cuestionando su existencia como hechos independientes y colocando a los afectos en el centro de las funciones mentales (Gu, *et al.* 2012; Sterr, Shen, Zaman, Roberts, y Szameitat, 2007). En el ámbito filosófico las emociones son estados cognitivos, puesto que nos proveen de información respecto de los cambios ocurridos en el ambiente interno y externo del organismo (Nussbaum, 2008; Solomon, 2007; Bächler y Pozo, 2016). La investigación que representa la dimensión afectiva es, por lo tanto, importante tanto porque estas dimensiones refuerzan la asociación entre cognición y emoción, como porque actúan como recordatorios a los responsables políticos, a los y las formadores de docentes y a los directores y directoras de escuela que el éxito y eficacia de los maestros y maestras radica en la preparación tanto de la cabeza (cognición) como del corazón (emoción) (Schutz y Zembylas, 2009).

2.2. La enseñanza entendida como práctica emocional y moral

Según Funes (2014), el contexto escolar es un espacio impregnado de emociones. Su omnipresencia se manifiesta de diversas formas. Así lo explica Vaello (2009, p. 27-28): “Cuando un profesor o profesora se presenta ante un grupo de alumnos y alumnas... está transmitiendo entusiasmo o desgana, cercanía o distancia, disponibilidad afectiva o indiferencia.” En clase los y las docentes dedican mucho tiempo a gestionar tanto el comportamiento como las emociones de su alumnado. Esto requiere cierta habilidad para percibir emociones tanto suyas como en sus estudiantes (Corcoran y Tormey, 2012), lo que implica la necesidad de contar con habilidades de Inteligencia Emocional (Brackett y Kalutak, 2006). Existen tres razones principales por las cuales es importante investigar las emociones de los y las docentes:

1. La primera es que los y las docentes experimentan diferentes tipos de emociones durante su práctica (Demetriou, Wilson y Winterbottom, 2009) que repercuten en el bienestar, satisfacción, nivel de agotamiento y en la calidad de la profesión docente (Chang, 2009).
2. La segunda razón es que los lazos emocionales y afectivos que los maestros y las maestras forman con sus estudiantes tienen repercusión en su práctica docente. Esta base afectiva relacional influye entre otras cosas, en la toma de decisiones sobre qué tipo de estrategias de enseñanza utilizar, la selección de objetivos del currículum y la planificación de la sesión (Hargreaves, 1998, 2000; Martin y Lueckenhausen, 2005; Hagenauer y Volet, 2013; Martínez y Rodríguez, 2017).

3. Cuando el profesorado crea un ambiente de clase acogedor y abierto emocionalmente, los y las estudiantes se sienten más conectados, se portan mejor y como consecuencia tienen un mayor éxito tanto en la etapa estudiantil como en la etapa adulta (Brackett, Regina-Reyes, Rivers, Elbertson, y Salovey, 2011; Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Berrocal, 2017).

2.3. El plano emocional del docente desde una perspectiva crítica

La dimensión emocional no ha sido suficientemente explorada en el ámbito de la enseñanza. A pesar de que existen bastantes trabajos sobre inteligencia emocional y competencias emocionales en general, son pocos los textos que investigan o reflexionan sobre qué sienten o cómo se sienten los y las docentes (Hargreaves, 2000; van Veen y Sleegers, 2006; Corcoran y Tormey, 2012; Frenzel, 2014; Funes, 2014). Los pocos que existen son prescriptivos, divulgativos o se centran únicamente en cómo afectan la gestión de las emociones en la dinámica del aula (Bahia, Freire, Amaral y Estrela, 2013).

En relación con eso, algunos investigadores como Hargreaves (1998, 2000) han sido críticos con el concepto de inteligencia emocional aplicado a los y las docentes argumentando los siguientes motivos:

(1) El modelo de Inteligencia Emocional presentado por Mayer y Salovey (1993) implica la evaluación cuantitativa de la destreza o competencia emocional. No obstante, compartimos con Denzin (1984) la idea de que la mejor forma de investigar las emociones es a través de métodos cualitativos y fenomenológicos, donde la interacción emocional humana esté situada en el mundo natural.

(2) A su vez, existe también un profundo malestar sobre la forma en la que el concepto de “inteligencia” ha sido tomado para referirse a habilidades fijas o innatas, dejando poco espacio a su entrenamiento y/o perfeccionamiento, idea que sigue siendo utilizada por pensadores de determinadas tendencias políticas para justificar la existencia de desigualdades sociales y económicas (Fischer, 2009).

(3) La habilidad personal para demostrar una destreza particular en un test de papel no debería basarse solamente en suposiciones sobre lo que haría en la realidad. Las emociones no deberían estar reducidas únicamente a competencias técnicas (Hargreaves, 2000).

2.4. Habilidades de Inteligencia Emocional y Profesorado

Para nuestro análisis cualitativo optamos por partir de las habilidades de Inteligencia Emocional que desde la psicología ha ido identificando a través de una larga trayectoria rigurosa, académica y científica (Mayer y Salovey, 1993). Según este modelo, las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que, ateniendo a estas habilidades, saben atender tanto a sus emociones como a las que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas y manejarlas (Brackett,

Palomera, Mojsa-Kaja, Regina y Salovey, 2010; Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

3. Propósitos e hipótesis

Los propósitos que estimulan esta investigación parten de establecer relaciones entre niveles de inteligencia emocional y prácticas docentes innovadoras no intervencionistas, y de manera concreta:

- Analizar el perfil emocional de una maestra de infantil y sus repercusiones a través de un enfoque cualitativo basado en la observación prolongada dentro del aula, entrevistas y del muestreo de la experiencia.
- Comprobar que a mayor manejo de diferentes habilidades de inteligencia emocional, mayor apertura intelectual para superar la resistencia al cambio hacia modelos de enseñanza menos intervencionistas y más acordes a las teorías pedagógicas y neurocientíficas actuales (Montessori, 2005; Wild, 2010; Bonás, 2012).

4. Metodología

a) Análisis del conocimiento práctico

La fase en la que trabajamos con la información duró casi un año (Marzo 2012-Julio 2013). La recogida de datos fue muy exhaustiva: Para la observación sistemática - *teorías en uso* - se acordó con la maestra y con el centro la intromisión de un investigador en el aula durante 5 meses, 2-3 días a la semana las 5 horas que duraba la jornada escolar. Asimismo se aprovechaba esta estancia para recoger datos de *teorías declaradas* a través de entrevistas y otra herramienta novedosa: el muestreo de la experiencia, adaptado a los elementos circunstanciales del caso.

El muestreo de la experiencia se refiere a la captura de experiencias - como pueden ser eventos, comportamientos, sentimientos o pensamientos - en el momento, o cercano a su ocurrencia, y dentro del contexto del día a día de la persona (Riediger, 2010). Se utiliza para capturar múltiples facetas del desarrollo natural de las experiencias en sus contextos, como puede ser el pensamiento o sentimientos de la persona en el momento de la acción.

El modo en que el investigador se acercó a la realidad fue desde una postura totalmente neutra, moviéndose entre categorías previas - relacionadas con el conocimiento práctico - y emergentes. A pesar de su presencia, se esforzaba en no entorpecer los procesos espontáneos. Al principio fue difícil, pero conforme fue pasando el tiempo fue cogiendo espacio tanto a nivel personal como investigador, lo que le permitía ver con más facilidad los matices que sucedían más allá de lo común.

b) Redacción del informe

El trabajo de redacción del primer informe fue arduo y costoso por la variedad de datos que fueron emergiendo de la realidad, datos que correspondían a diferentes dimensiones y que fueron divididas en diferentes apartados y categorías: conocimientos (creencias), habilidades (hábitos, rutinas), actitudes (predisposiciones, tendencias), valores y emociones conscientes e inconscientes.

La siguiente tabla muestra el número de horas de observación, entrevistas, de análisis de documentos y la temporalización de esta fase concreta:

Tabla 1.
Metodología de la Investigación

Fase		Descripción de la actividad realizada		
		Nº Observaciones (DOI)	58 (174 horas)	
FASE I Análisis del conocimiento práctico SEPTIEMBRE 2012 - JULIO 2013	Sept. 2012-	<i>Estudio de casos inicial del conocimiento práctico de la maestra</i>	Entrevistas en profundidad (EP1, EP2, EP3)	
	Marzo 2013		3 (2 horas, 30 minutos)	
			Conversaciones espontáneas (CE)	6
			Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horarios ▪ Planificaciones ▪ Propuesta pedagógica (PP) ▪ Boletines de notas
Abril 2013- Julio 2013		<i>Elaboración del primer informe</i>		

5. Muestra de la investigación

La elección del caso se realizó mediante el procedimiento de muestreo teórico o intencionado. Nuestra decisión por centrarnos en este caso viene fundamentada por una serie de criterios que consideramos fundamentales:

- Esta maestra fue una de las que se prestaron a participar voluntariamente en el grupo de formación basado en Investigación-Acción (LessonStudy).
- Se muestra accesible y colaborativa. Factor de peso teniendo en cuenta el carácter longitudinal de este estudio.
- Muestra inquietud por mejorar en su práctica y por desarrollarse profesionalmente como docente.
- Se trata de una persona llena de vitalidad, lo cual, su grado de motivación, tanto con el grupo de LS, como con los niños y niñas es tal que se hace muy cómodo trabajar con ella.

6. Resultados

A continuación presentamos la contextualización del caso de la maestra, describimos los contenidos y métodos de enseñanza presentes en su práctica, y mostramos una síntesis de los dos estudios emocionales realizados.

6.1. Contextualización del caso

Jara³ es una maestra y pedagoga con un bagaje de experiencia en el mundo de la educación de más de 20 años. Actualmente trabaja en el área de infantil de un colegio público perteneciente a la provincia de Málaga. Luchadora e inconformista, lo que más llama la atención es su timidez, pues contrasta enormemente con un espíritu de lucha a favor de los derechos sociales, entre ellos la lucha por una escuela pública de calidad. Viva, fresca, inquieta, inconformista, comprometida... Jara es una persona emocionalmente intuitiva, pues en reiteradas ocasiones afirma moverse por emociones y estados de ánimo y no por razonamientos o por la búsqueda de éxito. Según ella, es feliz haciendo lo que hace.

De pequeña no me imaginaba cómo podía sentirme... es que la verdad, me llena bastante lo que hago (EP1, 6/9/2012).

6.2. Contenidos y métodos de enseñanza: Una práctica “diversa y versátil”

La teoría y la práctica de Jara destaca por sus altos niveles de coherencia. Su día a día se encuentra condicionado por una estructura de tiempo y de espacio muy concreto. El aula de clase está distribuida íntegramente por espacios potentes de aprendizaje, de hecho se podría decir que la cantidad de materiales existentes llegan a dificultar el tránsito por la misma. El material que inunda los espacios sigue unos objetivos muy específicos relacionados con los contenidos a trabajar en la etapa de infantil. Éstos permiten al alumnado experimentar libremente durante el tiempo que necesiten. No obstante esta forma de trabajar no es la única presente en la jornada.

Normalmente el día empieza con un tiempo de asamblea, donde los niños y niñas comparten experiencias y vivencias personales, toman decisiones colectivamente, hacen propuestas, lluvia de ideas, elecciones democráticas, etc. Además, con el fin de trabajar contenidos específicos, se suele proponer en ese tiempo alguna actividad más dirigida.

Después del recreo siempre se dedica un tiempo a la relajación, para seguidamente dar paso al trabajo de experimentación y juego libre en los diferentes “microespacios” que forman el aula. Al final del día se procede a la rutina de recogida de materiales y aseo.

³Se utiliza un nombre ficticio para así preservar la intimidad de la maestra.

De forma paralela a todo esto siempre hay una temática común que suele inundar cada una de estas estrategias (proyecto de trabajo). Una temática atractiva para los niños y las niñas y elegida democráticamente por todos y todas.

6.3. Análisis emocional 1: Emociones y métodos de enseñanza

Dentro de este contexto práctico, podríamos definir a Jara como una persona emocionalmente activa, optimista, alegre, ilusionada y esperanzada. *“Cuando veo a los niños y niñas felices yo también me siento feliz porque eso quiere decir que no lo estoy haciendo mal”* (EP2, 5/2/2014).

De partida, este perfil emocional optimista hace más difícil la aparición de emociones y sentimientos negativos que suelen surgir ante el cambio y la incertidumbre como el miedo, el bloqueo y la frustración. En lugar de ellos aparecen estados emocionales de nerviosismo y estrés ante la inseguridad que supone la imprevisibilidad, permitiendo tomar una postura más analítica y reflexiva.

Los primeros datos empíricos recogidos nos permitieron elaborar una tabla como la que sigue, en la que se muestra el tipo de estrategia didáctica, el tipo de emoción sentida por la maestra (positiva o negativa), y la situación que desencadena dicha emoción. Con fines de guardar rigurosidad, en esta última columna hemos añadido una evidencia relevante por situación. Éstas evidencias - que serán analizadas y discutidas en el apartado 7 - han sido escogidas entre varias por ser las que mejor reflejan la interpretación de la misma.

Tabla 2.
Análisis del perfil emocional

Estrategia didáctica	Tipo de emoción	Situación que desencadena la emoción
		(1) Alumnado plantea propuestas interesantes. <i>El grupo se encuentra proponiendo posibles temas que investigar. Y. dice que pueden investigar sobre el tigre cuando Celes da una palmada y dice: “¡anda!” “¡Mirad lo que ha dicho Y., es muy interesante!”</i> (lo comenta mientras lo anota en la pizarra) (DOI, p. 19, 21/9/2012).
	Emociones positivas	(2) Alumnado participa. <i>En asamblea, los niños y niñas hacen propuestas sobre cómo ayudar a los más desfavorecidos. Tras varias palabras, C. se pone muy contenta y aplaude de forma espontánea. A Celes le llama la atención este aplauso y dice que claro que sí, que eso es una noticia muy buena y que nos hace felices ayudar a los demás</i> (DOI, p. 85, 12/12/2012).
		(3) Alumnado comparte buenas noticias. <i>Hoy después del recreo M. ha comentado que hoy ha marcado muchos goles para todos. A lo que Celes, sorprendida, responde: “¡¿goles para todos?! ¡Pues un aplauso! ¡Gracias Migue!”</i> (DOI, p. 32, 18/10/2012).
		(4) Alumnado comenta y defiende a su manera sus argumentos.

Asamblea	<p><i>Me siento bien cuando intervienen, piensan y reflexionan y están atentos a los comentarios de los otros (Ejercicio de reflexión sobre la práctica basada en el muestreo de la experiencia, 21/12/2012).</i></p>
Emociones negativas	<p>(5) Alumnado no se implica en las exigencias que ella demanda. <i>En el momento en el que están decidiendo el nombre de los espacios, los niños y las niñas no dejan de decir el mismo nombre de un espacio que ya está puesto. Ante intentarlo varias veces la maestra parece desesperarse un poco. Finalmente cambia de actividad (DOI, p. 13, 19/9/2012).</i></p> <p>(6) Ante el planteamiento fallido de algunas hipótesis. <i>Debate sobre cuánto es 1+1. Algunos dicen que 1+1 es 1 (se confunden con las tablas de multiplicar que están trabajando sus hermanos). Esto produce que Celes se ponga nerviosa. Finalmente se levantan y cantan la canción que aparece en la ficha (DOI, p. 94, 9/1/2013).</i></p> <p>(7) Cuando no se respeta el turno de palabra. <i>La maestra se enfada cuando, en asamblea, los niños no respetan el turno de palabra (DOI, p. 110, 29/1/2013).</i></p>
Emociones positivas	<p>(8) Cuando el alumnado se acerca para enseñarle algo que han hecho o para formularle preguntas. <i>“Es precioso, ¿qué es? Es muy bonito. Qué chulo, lo voy a colgar” - La maestra se encuentra agachada junto a P., que le ha llamado la atención para enseñarle el dibujo que ha realizado (DOI, p. 19, 21/9/2012).</i></p> <p>(9) En situaciones espontáneas en las que la maestra les gusta bromas o juega con algunos de ellos y ellas. <i>Hoy la maestra ha mostrado un nuevo material: un esqueleto de piezas planas para montar y desmontar. Cuando terminan de montarlo ella lo coge y lo pasa por todos los niños para que lo vean, y les anima a hacerlo diciéndoles que después Manolito estará en el rincón “bikini” (rincón de la alfombra), y que cuando lo monten podrán bailar con él. “¡Mirad cómo se mueve!” - exclama mientras coge el esqueleto y lo desliza por la clase como si estuviera bailando con él. Todos ríen (DOI, p. 38, 30/10/2012).</i></p>
Trabajo por ambientes o espacios	<p>(10) Cuando observa el trabajo creativo del alumnado. <i>Un grupo de niños en el espacio de la alfombra colocan piezas en la silla. Acuden rápidamente a enseñárselo a Celes. Celes exclama alegremente: “¡ohh! ¡una silla tuneada!” (DOI, p. 82, 11/12/2012).</i></p> <p>(11) Cuando percibe que los niños y niñas están en actitud de aprendizaje, involucrados en la actividad que hacen. <i>En el espacio de la alfombra, S. y D. se acercan al esqueleto y lo tocan. Se suben a la silla. Uno le pregunta al otro sobre el nombre de los huesos. Llamen a la maestra y ella se acerca, D. le pregunta por el nombre de uno de los huesos mientras lo señala. Ella le da un beso y le dice que ese es el esternón (DOI, p. 46, 13/11/2012).</i></p> <p>(12) Cuando las familias participan y ayudan para que los niños y niñas tengan materiales novedosos y atractivos en los espacios. <i>De repente llega P., el padre de R. que es carpintero, cargado con unos palos largos atados con una cuerda. La maestra se pone muy contenta, los niños se acercan y por un momento todos saltan de alegría. La</i></p>

		<p><i>maestra les explica que, como recordarán, él iba a traer el material para construir un tipi, y ahí está (DOI, p. 102, 18/1/2013).</i></p>
	Emociones negativas	<p>(13) Ante el incumplimiento de las normas (no hacer ruido, recoger los materiales cuando ya no se estén utilizando, respetar a los compañeros y compañeras, etc.).</p> <p><i>Hoy en el momento del trabajo por ambientes ha surgido un imprevisto: la biblioteca se ha manchado con plastilina. Ante tal situación los niños que estaban en ese espacio se han redistribuido por los demás, excepto L. Esto ha provocado cierto disgusto por parte de la maestra, que le ha invitado - a quienes no han respetado las normas - a sentarse en la silla de pensar (DOI, p. 24, 25/9/2012).</i></p>
		<p>(14) Cuando los niños y niñas se acercan continuamente para preguntarle.</p> <p><i>Una cosa que no me gusta es que estén siempre detrás mía. No sé cómo conjugarlo porque le digo "háblalo con él", "coméntalo", "hablad el problema"... porque si no a mí eso es una cosa que me agobia. Porque pienso que no están cogiendo independencia y además que personalmente llego a mi casa con la cabeza como un bombo. Entonces es algo que a mí me agota. (Ejercicio de reflexión sobre la práctica basada en el muestreo de la experiencia, 21/12/2012).</i></p>
Trabajo por proyectos*	Emociones positivas	<p>(15) Cuando un alumno o alumna expone lo que ha traído desde casa sobre el tema que están trabajando.</p> <p><i>Cuando M. termina de exponer un libro que ha traído sobre el cuerpo humano, todos le dan un aplauso alegremente y la maestra dice que después lo pondrá en el espacio de biblioteca para que todos y todas lo puedan ver detenidamente (DOI, p. 35, 24/10/2012).</i></p>
		<p>(16) Cuando viene un profesional de fuera para ayudar en el propósito común que tiene el grupo.</p> <p><i>La maestra muy motivada me cuenta que está muy contenta porque el aparejador que vino ayer a hablar sobre cómo construir una casa lo hizo muy bien (DOI, p. 35, 24/10/2012).</i></p>
<p>* Del trabajo por proyectos no se reflejan escenas de emociones negativas porque no se han encontrado evidencias que ejemplifiquen situaciones en las que se vea clara este tipo de emoción.</p>		

6.4. Análisis emocional 2: Habilidades de Inteligencia Emocional

A continuación mostramos los resultados obtenidos del segundo estudio emocional realizado en el que nos centramos en las diferentes habilidades de Inteligencia Emocional.

6.4.1. Percepción emocional

La percepción emocional es la única habilidad emocional que esta maestra enseña explícitamente a sus alumnos y alumnas a la vez que experimenta de manera cotidiana a lo largo de los diferentes momentos y actividades que forman la realidad del aula. Por esta razón en el análisis que presentamos separamos los momentos en los que la percepción emocional es enseñada, y los momentos en los que se demuestra utilizar esta habilidad para su desempeño diario como docente. Del mismo

modo, decidimos clasificar esta habilidad según la emoción primaria que se percibe o expresa:

Tabla 3.
Habilidad de la percepción emocional de la maestra

Emoción primaria	Estrategia de percepción emocional utilizada:
	<ul style="list-style-type: none"> - Pregunta directa (mostrando interés) - Observación
La maestra percibe alegría...	<p>(1) <u>Preguntando</u> al alumnado cómo se siente.</p> <p><i>Y. está sonriendo y la maestra le pregunta el por qué de su felicidad. Y. dice que está feliz porque le gusta mucho el cole. Algunos niños dicen que a ellos también les gusta el cole (DOI, p. 90, 18/12/2012).</i></p>
La maestra percibe vergüenza...	<p>(2) <u>Observando</u> la reacción del alumnado ante determinadas situaciones y actuando en consecuencia.</p> <p><i>Hoy P. ha devuelto una bolsa con juguetes que se llevó anteriormente. La maestra le ha preguntado sobre lo que tiene que decir, pero P. muy avergonzado no ha dicho nada. Celes lo ha dejado (DOI, p. 34, 24/10/2012).</i></p>
La maestra percibe enfado...	<p>(3) <u>Observando</u> la actitud de su alumnado.</p> <p><i>Estando en asamblea, de forma repentina un niño ha pedido la palabra y ha dicho "Celes, I. parece que está enfadado porque tiene la cara así (imita la cara de enfado)". Celes le pregunta a I. si está enfadado y éste dice no, por lo tanto deja el asunto como está (DOI, p. 37, 30/10/2012).</i></p>
La maestra percibe nerviosismo...	<p>(4) <u>Observando</u> el estado de ánimo general del grupo y actuando en consecuencia.</p> <p><i>A las 10:50, los niños están dispersos, así que Celes propone salir fuera. Corren de una pared a otra. Cuando terminan se sientan y Celes les anima a escucharse el corazón (DOI, p. 48, 20/11/2012).</i></p>
La maestra percibe tristeza...	<p>(5) <u>Observando</u> el estado de ánimo y actuando en consecuencia.</p> <p><i>Hoy la profesora de religión le dice a Celes que está muy enfadada porque los niños no han respetado el turno de palabra en asamblea y no han podido apenas trabajar. Celes pide explicaciones al grupo. Los niños empiezan a inculparse unos a otros y Celes les dice que no quiere que Magda se vaya triste. Asimismo le dice a Magda que tampoco cree que la solución sea llevarse a monkey de la clase, tal y como había propuesto, porque eso les va a hacer sentirse muy mal (DOI, p. 108, 29/1/2013).</i></p>
La percepción emocional enseñada	
Emoción primaria	Estrategias de percepción emocional enseñadas:
	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de caras - Expresión facial - Pregunta directa (mostrando interés)

La maestra enseña a percibir la ira o el enfado...	<p>(6) A través de la <u>lectura de caras</u>. Mostrando un dibujo de una cara con el fin de que su alumnado la relacione con algo negativo.</p> <p><i>La maestra saca una cara ficha en la que aparece representada una cara furiosa tapándose los oídos y la ha colocado en el corcho ante los comentarios de los niños. "Esto lo coloco aquí para que os acordéis que no tenéis que gritar" - dice Celes (DOI, p. 5, 12/9/2012).</i></p>
La maestra enseña a percibir la alegría...	<p>(7) A través de la <u>expresión de su propia cara</u>, atendiendo a sus alumnos y alumnas con una sonrisa y provocando así esa percepción e influyendo positivamente en la predisposición a éstos a acercarse para comentarle y preguntarle.</p> <p><i>Durante el trabajo por ambientes, la maestra atiende a sus alumnos y alumnas con una sonrisa (DOI, p. 12, 17/9/2012).</i></p>
La maestra enseña a percibir la tristeza...	<p>(8) <u>Preguntando</u> al alumnado cómo se siente.</p> <p><i>A. dice que ya han montado el árbol de navidad en su casa. La maestra le pregunta que cómo se sintió. A. dice que contento (DOI, p. 90, 17/9/2012).</i></p> <p>(9) <u>Preguntando</u> al alumnado cómo se siente.</p> <p><i>En asamblea hablan de los abuelos. Algunos niños dicen que sus abuelos se han muerto. Hablan de emociones. La maestra lanza preguntas acerca del estado de ánimo del protagonista del cuento (DOI, p. 93, 9/2/2013).</i></p>

6.4.2. Facilitación y comprensión emocional

En este caso, nos encontramos con una maestra que demuestra conocer bien las consecuencias de experimentar las diferentes emociones, utilizando cada una de ellas para obtener objetivos diferentes y concretos. Para el análisis de esta habilidad hemos separado emoción por emoción los momentos en los que esta maestra las utiliza, con el fin de comprender esta habilidad en este caso concreto:

Tabla 4.
Habilidad de facilitación y comprensión emocional de la maestra

Emoción primaria	Utilización y finalidad de esta emoción
La maestra utiliza la emoción de la alegría...	<p>(1) Porque sabe que generando este estado emocional los niños y niñas estarán más cómodos y se sentirán bien en clase:</p> <p><i>Tras repartir todos los nombres, se disponen a desayunar antes de salir al recreo. La maestra reparte una servilleta uno a uno a todos los niños con una sonrisa (DOI, p. 3, 18/12/2012).</i></p> <p>(2) Porque sabe que expresando una emoción positiva ante determinadas acciones de su alumnado relacionadas con lo que se les exige, conseguirá animar la participación en torno a ese objetivo:</p> <p><i>Hay tres niños en el rincón de dibujo libre. A. termina su dibujo y acude rápidamente a enseñárselo a Celes. "Qué chulo" - exclama Celes. "¿Qué es?" - le pregunta. A. responde alegre y Celes le dice que lo guarde en su casillero (DOI, p. 19, 21/9/2012).</i></p>

	<p>(3) Porque sabe que de esta forma los alumnos y alumnas se sentirán mejor y como consecuencia serán más participativos: <i>En biblioteca la maestra les anima alegremente a participar mientras está contando el cuento</i> (DOI, p. 28, 10/10/2012).</p>
	<p>(4) Como estrategia para premiar por una actividad creativa y espontánea: <i>C. se acerca para enseñarle que ha hecho una casa con las "gomillas" y la tabla transparente. Celes exclama "¡ohh! ¡Atención, atención! ¡Mirad! ¡C. ha hecho una casa con gomillas! ¡Le voy a hacer una foto!". Toda la clase mira entusiasmada</i> (DOI, p. 30, 10/10/2012).</p>
	<p>(5) Como forma de celebrar una buena noticia que le ha ocurrido a un alumno: <i>Hoy la maestra se da cuenta que en el corcho, donde están los que faltan, sigue el nombre de C., hoy presente. La maestra le pregunta que cómo le fue ayer en el oculista. C. dice que ya no tiene que ponerse el parche en el ojo. La maestra dice que se alegra mucho y anima a los demás a darle un aplauso por tan buena noticia</i> (DOI, p. 57, 27/11/2012).</p>
	<p>(6) Como estrategia de refuerzo positivo del esfuerzo y del trabajo: <i>Conforme los niños y niñas van terminando sus disfraces de indios para ponérselos en la fiesta de carnaval van pasando por donde está Celes para enseñárselo. Ella les saluda levantando la mano y pronunciando un "Au" con tono grave. Los niños sonríen y se divierten</i> (DOI, p. 115, 4/2/2013).</p>
La maestra utiliza la emoción del enfado...	<p>(7) Para conseguir que su alumnado respete las normas de clase: <i>La maestra se enfada cuando, en asamblea, los niños no respetan el turno de palabra</i> (DOI, p. 110, 29/1/2013).</p>
La maestra utiliza la emoción de la tristeza...	<p>(8) Para concienciar al alumnado sobre el tema de la justicia social: <i>La maestra explica (al alumnado) que hay niños y niñas que no tienen casa, ni ropa, que se han quedado sin papás, que viven en tiendas de campaña en medio del desierto o de los bosques y que no tienen nada</i> (DOI, p. 84, 12/12/2012).</p>
La maestra utiliza el sentimiento de amor y cariño...	<p>(9) Porque sabe que a través de este sentimiento sus palabras tendrán calado en su alumnado: <i>P. se acerca a la maestra y le dice que hoy trae bocadillo de aceite. Ella se agacha y le da un beso mientras dice: "Hoy no es de nocilla. Muy bien"</i> (DOI, p. 48, 20/11/2012).</p>
	<p>(10) Porque sabe que a través de éste podrá generar un clima acogedor y de confianza en el aula: <i>Durante el tiempo de lectura libre en biblioteca. Los niños se acercan a la maestra para enseñarle diferentes escenas que aparecen en los cuentos. La maestra les atiende con cariño</i> (DOI, p. 77, 5/12/2012).</p>

6.4.3. Regulación emocional

A continuación describimos qué, cómo y en qué momento la maestra utiliza estrategias de regulación emocional para gestionar las emociones dentro del aula. Para empezar, esta maestra regula posibles emociones negativas o de poca activación hacia estados emocionales más positivos, cargados de energía y de alegría a través de estrategias como:

Tabla 5.
Habilidad de regulación emocional de la maestra

Estado emocional a regular	Tipo de regulación emocional
Aburrimiento	<p>(1) Sentido del humor. Hablamos de una persona activa, simpática y juguetona, que le gusta gastar bromas a los niños y niñas, y reírse con ellos y ellas en situaciones cotidianas.</p> <p><i>“¡Mirad, Pepa (la tortuga) se ha puesta la lechuga de sombrero!” - dice la maestra provocando la risa de los niños y niñas (DOI, p. 5, 11/9/2012).</i></p>
	<p>(2) Actividades activas, participativas y lúdicas</p> <p><i>En el tiempo de baile y dinámicas lúdicas, la maestra anima a hacer un círculo y juega a “el patio de mi casa”. Todos cantan contentos. La maestra también está disfrutando (DOI, p. 27, 3/10/2012).</i></p>
Tristeza	<p>(3) Estrategias cognitivo-conductuales como pedir perdón y/o besar al compañero o compañera.</p> <p><i>Durante la dinámica lúdica que la maestra realiza todos los días antes del desayuno, resulta que hoy dos niños se han golpeado sin querer y han comenzado a llorar. La maestra les anima a pedirse perdón. Los niños lo hacen y se quedan más calmados (DOI, p. 8, 14/9/2012).</i></p>
	<p>(4) Estrategias de reevaluación de la situación, sacando el lado positivo de situaciones concretas que evocan tristeza.</p> <p><i>Llega la hora del recreo, cuando los niños y las niñas están en fila para salir, la maestra les informa sobre una mala noticia: “Lo que os voy a contar es un poco triste; R. no va a venir más al cole porque se va a Brasil” - dice la maestra. “Y no ha venido ni un día” - exclama un niño en tono triste. “No, pero lo he dicho que nosotros vamos a estar aquí en el cole y que cuando venga a España puede venir aquí a visitarnos” - comenta la maestra (DOI, p. 10, 17/9/2012)</i></p>
	<p>(5) Estrategias de apoyo social y afectivo.</p> <p><i>Hoy E. entra llorando en clase, pero la maestra “a priori” no parece darle importancia especial. No obstante, cuando ha empezado la asamblea ha comentado que E. estaba triste porque ha tenido un problema con su madre (por lo visto la maestra ha estado hablando con ella). Entonces ha contado a toda la clase lo que ha pasado mientras que E., aún con las lágrimas en los ojos, se ha calmado un poco gracias a los ánimos de los compañeros y compañeras (DOI, p. 17, 21/9/2012).</i></p>
	<p>(6) Utilizando la escucha activa.</p> <p><i>La maestra y el grupo cantan alegremente, a mitad de la canción la maestra la interrumpe porque ve que hay un niño llorando. Se agacha a su altura, lo escucha, lo mira a los ojos, soluciona el problema hablando y cuando el niño se ha calmado continúa con la canción (DOI, p. 37, 30/10/2012).</i></p>
	<p>(7) Distracción o cambio de actividad.</p> <p><i>A las 10:50, los niños están dispersos, así que la maestra propone salir fuera. Corren de una pared a otra. Cuando terminan se sientan y la maestra les anima a escucharse el corazón (DOI, p. 48, 20/11/2012).</i></p>
	<p>(8) A través del diálogo, explicando al alumnado de las consecuencias de tal actitud.</p> <p><i>La maestra propone escribir el nombre de los espacios de clase para que no se les olvide. Pasan al “espacio de modelaje”. En primer lugar sale M. como voluntario, antes de nada ensayan con el dedo y con la mano cómo es la palabra. Uno a uno van escribiendo. Celes parece estar un poco nerviosa porque algunos</i></p>

	<p><i>niños están dispersos, de hecho exclama lo siguiente: "O. no quiere trabajar, ni P., después no podrán jugar porque no están trabajando en esto." (DOI, p. 22, 25/9/2012).</i></p>
	<p>(9) A través de actividades de relajación, realizándolas sobre todo en el momento posterior al recreo.</p> <p><i>Cuando entran a clase después del recreo, algunas niñas se acercan a la maestra y le comentan que después del recreo no van a trabajar en los espacios, sino que es la hora del masaje y la relajación. Así que la maestra pone una música relajante y los niños en parejas se tumban mientras el otro le acaricia la cabeza. Después se cambian, y quien ha recibido el masaje lo da a su compañero o compañera (DOI, p. 6, 12/9/2012).</i></p>
Ira-Enfado	<p>(10) A través de la reevaluación cognitiva, provocando en el niño o niña sentimientos de empatía como forma de llegar a regular esa emoción negativa y disminuir su activación.</p> <p><i>De repente W. sale al espacio exterior y comienza a gritarle a los que están allí porque él quiere salir (esto suele ser muy común). La maestra se levanta y comienza a gritarle a W. igual que él ha hecho con sus compañeros para que se de cuenta de que esas no son formas. W. se pone triste y se queda de pie durante un tiempo al lado de la puerta, hasta que finalmente va a jugar a otro espacio (DOI, p. 30, 10/10/2012).</i></p>
	<p>(11) A través del diálogo, preguntándole y pidiendo disculpas por algo que han hecho y que ha molestado a otras personas.</p> <p><i>Hoy es el cumpleaños de I., y aunque él no lo dice, los niños se lo dicen a la maestra. Le cantan cumpleaños feliz mientras él mira hacia abajo con expresión seria. La maestra se acerca a él y le pregunta que cuántos cumple. I. dice que 4. La maestra le pregunta que por qué está enfadado, él dice que es por lo del bizcocho (han estado escenificando como si elaboraran un bizcocho para celebrar el cumpleaños). La maestra le explica que era broma y le pregunta si quiere darle un beso. I. dice que no y finalmente la maestra dice que no pasa nada (DOI, p. 54, 21/11/2012).</i></p>
Miedo	<p>(12) A través del diálogo, agachándose a su altura y hablándole a los niños y niñas a los ojos, haciéndoles cambiar de perspectiva.</p> <p><i>Z. dice que no quiere ir de excursión porque tiene miedo. La maestra se agacha y habla con él (DOI, p. 100, 18/1/2013).</i></p>

7. Discusión de resultados. Repercusiones de este perfil emocional en la práctica pedagógica

Los datos presentados permiten analizar el perfil pedagógico de una maestra conectada emocionalmente con sus estudiantes. Si unimos los dos análisis realizados y lo relacionamos con el trasfondo pedagógico, podemos extraer información valiosa sobre la relación afectiva y didáctica:

(1) El perfil emocional basado en la escucha, el compromiso y la atención puesta en los procesos del alumnado, revela cierta tendencia pedagógica hacia modelos menos intervencionistas por parte del docente. De manera concreta, en los datos recogidos en la parte de los resultados se dan estados emocionales

agradables ante estrategias didácticas que promueven la autonomía (Tabla 2, evidencias 1 y 14), la participación (T2, evidencias 2,3,4,12,14,y 15), la motivación (T2, evidencias 8, 12 y 14), la atención (T2, evidencia 11) y la creatividad del alumnado (T2, evidencia 10), estrategias menos intervencionistas y que permiten la acción autónoma de los y las estudiantes. A la par que se dan estados emocionales desagradables ante momentos en los que el alumnado se hace más dependiente, no se implica (T2, evidencia 5), no respeta las normas (T2, evidencias 7 y 13), o es pasivo (T2, evidencia 5).

Tomando como referencia una representación esquemática planteada por Immordino-Yang y Damasio (2007) sobre cognición y emoción (pensamiento emocional), en la que describe el papel inseparable de los planos emotivo y cognitivo, que actúan como timón que guía y orienta el juicio y la acción, hemos elaborado el siguiente esquema en el que se reflejan tanto elementos afectivos como cognitivos que influyen en el perfil emocional y pedagógico de este caso. Este perfil aparece en forma de relato en la zona en la que confluyen la parte racional con la emotiva:



Figura 1. Perfil emocional-pedagógico de la maestra

(2) El nivel de destreza en las diferentes habilidades de Inteligencia Emocional condiciona una manera de ser y de estar en el aula que facilitan una tendencia pedagógica congruente con las teorías más recientes. La maestra demuestra tener pericia en las diferentes habilidades de inteligencia emocional: pregunta al alumnado cómo se siente (T3, evidencia 1), observa su comportamiento (T3, evidencia 2), sus caras (T3, evidencia 6), sus actitudes (T3, evidencias 4 y 5), les

pregunta directamente cómo se sienten o qué les pasa (T3, evidencias 8 y 9). Pero esto no queda ahí, con el análisis de su perfil de facilitación emocional nos demuestra que utiliza la información que le aporta el estado emocional del grupo para actuar en consecuencia. Así, los datos muestran cómo la maestra utiliza el estado emocional positivo (alegría) para generar un buen clima en el aula (T4, evidencia 1), para animar a la participación (T4, evidencias 2 y 3), para estimular las tareas creativas y espontáneas del alumnado (T4, evidencia 4); también utiliza el cariño para hablarles y que sus palabras lleguen a sus corazones (T4, evidencias 9 y 10); y por último utiliza las emociones más negativas (enfado, tristeza), para fines concretos como el respeto de las normas o y la concienciación sobre la justicia social (T4, evidencia 7 y 8).

En relación a la regulación emocional destacan sus estrategias basadas en técnicas cognitivo-conductuales (T5, evidencia 3) y de reevaluación cognitiva (T5, evidencias 4 y 10), valoradas en el mundo de la investigación en emociones por ser consideradas como estrategias eficaces para reducir la experiencia y la expresión emocional negativa, y por carecer de efectos secundarios negativos (Parkinson y Totterdell, 1999; Gross, 2002; Gross y John, 2003).

8. Conclusiones

Esta investigación responde a la necesidad de estudios cualitativos y fenomenológicos que indaguen sobre el plano emocional de manera más profunda que solamente respondiendo a un test cerrado. El plano afectivo que acabamos de mostrar condiciona la manera de estar en el aula, repercutiendo en la forma de estar, en la forma de intervenir y en la toma de decisiones. Un dominio tácito, desconocido de manera consciente, pero que está ahí (Pozo 2014; Polanyi y Prosh, 1975). Mientras quizás otros docentes dedican sus horas de clase a revisar que se transmitan una serie de contenidos curriculares de manera fluida y entendible, esta maestra focaliza su labor en escucharles, dialogar con ellos, leer sus caras, etc. y actuar en consecuencia. Esto genera un ambiente de clase acogedor en el que los estudiantes están más conectados y en general son más felices (Brackett *et al.*, 2010; Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; Pekrun y Linnenbrink-García, 2014; Rodríguez-Corrales *et al.*, 2017). Este perfil emocional facilita el desarrollo de metodologías dinámicas y activas por parte del alumnado, metodologías que requieren una menor intervención por parte del o la docente y que implican el trabajo constante sobre los contextos más aún que en su propia intervención personal.

(La maestra observa una fotografía en la que un alumno está de pie explicando algo al resto de sus compañeros y compañeras. Le pregunto: ¿Qué pensamientos te llegan a la mente cuando observas esta imagen? ¿Cómo te hace sentir? ¿Qué destacarías?)

Pues esta imagen me suscita la importancia que tiene que el alumnado se exprese en libertad, se levante, se emocione expresándose. Yo me siento bien

cuando la veo, porque veo un niño que se levanta, explica, le pone emoción a lo que dice. Y cuando uno habla con emoción los demás escuchan, la emoción trae la atención de la gente. Algo transmite la emoción. No sé si es inquietud, sorpresa... No sé, pero a mí me gusta. (Ejercicio de reflexión sobre la práctica basada en el muestreo de la experiencia, 21/12/2012).

Referencias bibliográficas

- Bächler, R. y Pozo, J.I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-248.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A y Estrela, M.T. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Bonás, M. (2012). Los posibles de la escuela pública. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 55-59.
- Brackett, M. A. y Kalutak, N. A. (2006). Emotional Intelligence in the classroom: skill-based training for teachers and students. En Ciarrochi y Mayer, J. D. (Eds.). *Improving Emotional Intelligence: A practitioners guide*, 1-27. New York: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Regina, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation, Ability, Burnout and Job satisfaction among british secondary school. *Psychology in the schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Regina-Reyes, M., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. y Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1), 41-49.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Corcoran, R. P. y Tormey, R. (2012). *Developing Emotionally Competent Teachers. Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education*. Switzerland: Peter Lang.
- Damasio, A. R. (1999). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Demetriou, H., Wilson, E., y Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female

- newlyqualifiedteachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. doi: 10.1080/03055690902876552.
- Denzin, N. (1984). *Onunder standing emotion*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ekman, P. y Davidson, R. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York, NY: University Press.
- Fischer, K. (2009). Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain, and Education Journal*, 3 (1), 3-16.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, 494-519. New York: Routledge.
- Funes, S. (2014). Las emociones en el profesorado. En García I., *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas*. Traficantes de sueños, 181-188.
- Gross, J. J. (2002). EmotionRegulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in twoemotionregulationprocesses: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R. y Fan, J. (2012). Cognition-emotionintegration in the anterior insula. *Cerebral Cortex*, 23, 20-27. doi:10.1093/cercor/bhr367
- Hagenauer, G. y Volet, S. (2013). I don'tthink I could, youknow, justteachwithoutanyemotion: exploringthenature and origin of universityteachers' emotions. *ResearchPapers in Education*, 29(2), pp. 240-262.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixedemotions: teacher'sperceptions of the irinteractions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. (2007). We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Journal of Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York, NY: PlenumPress.
- Lazarus, R. y Lazarus, B. (1994). *Passion and reason: Makingsense of ouremotions*. Oxford: Oxford University Press.

- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Martin, E., y G. Lueckenhausen (2005). HowUniversityTeachingChangesTeachers: Affective as Well as CognitiveChanges, *HigherEducation*, 49, 389-412.
- Martínez, B. y Rodríguez, M.J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 41-61.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). Theintelligence of emotionalintelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, R. y Caruso, D. (2008). EmotionalIntelligence: New Ability or EclecticMix of Traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Montessori, M. (2005). Educación activa y sensorial. EnJordi Monés i Pujol-Busquets, J. y Vallet, M. *Pedagogías del siglo XX*. Madrid: WoltersKluwerEducacion, 23-34.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La Inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Parkinson, B. y Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Peña N., Becerra, A., García, S., Rodríguez J.A. y Vásquez, K. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las LessonStudy. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 103-119.
- Pérez-Gómez, Á.I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-179.
- Pérez-Gómez, Á.I., Soto, E. y Serván, M.J. (2015). LessonStudies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-103.
- Polanyi, M. y Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: University Chicago Press.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Ramachandran, V. y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro: los misterios de la mente al descubierto*. Madrid: Debate.

- Riediger, M. (2010). Experience Samplin. In German Data Forum (RatSWD) (Ed.). *Building on progress. Expanding there search infrastructure for the social, economic and behavioral sciences*, 1, 581-594.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91-106.
- Schön, D. A. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, P., y Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teacher slives. In P. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers lives*, 3-11. New York, NY: Springer.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidos.
- Soto, E. y Pérez-Gómez, Á.I. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 15-29.
- Soto, E., Serván, M.J., Pérez, Á.I. y Peña, N. (2015). LessonStudy and the development of teachers' competences. From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223.
- Sterr, A., Shen, S., Zaman, A., Roberts, N., y Szameitat, A. (2007). *Activation of SI ismodulatedbyattention: A random effects fMRI study using me chanical stimuli*. *Neuroreport* , 18 , 607-611. doi:10.1097/WNR.0b013e3280b07c34
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A review of the literatura and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vaello, J. (2009). Educar los sentimientos. El profesor emocionalmente competente. *Revista Crítica*, 964, 26-30.
- van Veen, K. y Slegers, P. (2006). Howdoesitfeel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of CurriculumStudies*, 38(1), 85-111.
- Wild, R. (2010). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder Editorial.

Cómo citar este artículo:

Peña, N. (2019). Perfil emocional del profesorado y sus implicaciones en prácticas docentes no intervencionistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 511-532.
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9165