

## CAPÍTULO 10

# Las viejas innovaciones: vygotski y la educación emocional

Ignacio Montero, Universidad Autónoma de Madrid  
Mar de la Cueva, Universidad a Distancia de Madrid

*“Aquel día, dos de junio, la primavera estaba esplendorosamente instalada en Moscú. Todo apuntaba a la plasmación de un nuevo ciclo, la temperatura, la claridad del cielo, los olores en el aire... Sin embargo, nuestro protagonista apenas tiene fuerzas para echar un último vistazo a su mesa de trabajo. Aunque había confiado en terminar el curso antes de atender su salud, las hemorragias de la garganta avisaban que la enfermedad que lo había acompañado desde su juventud estaba entrando en su fase final.*

*Mirando sus cosas –notas, libros, la pluma, el secante, la foto en la que posa con su hija-, una sacudida de emoción le recorre el cuerpo, le atenaza la dolorida garganta y le licúa la vista. Por un momento, olvida la razón por la que ha entrado en la habitación; necesita sentarse. Le asalta el recuerdo de su hermano pequeño abatido tiempo atrás por la misma enfermedad y piensa en la diferente suerte que han tenido. Se queda en blanco, mira ensimismado la pared atrapado en la melancolía...*

*De repente toma conciencia de dónde está y de lo que venido a hacer. Su mujer y sus hijas están fuera esperando: “Tienes que ir al Sanatorio”, le resuenan sus voces en la mente. Busca el libro. Lo localiza y saca su ejemplar del Hamlet cogiéndolo con su mano derecha. Otra vez la vista líquida; respira hondo. Se fija en el grupo de notas en las que ha trabajado últimamente, agrupadas bajo el epígrafe de “Progreso del manuscrito”. Sin pensar, deja el libro, coge su estilográfica y escribe impulsivamente, atravesando el folio en diagonal: “Esto es lo último que hice en Psicología –y voy a morir en la cumbre como Moisés, después de haber vislumbrado la tierra prometida, pero sin poner un pie en ella. Adiós, queridas creaciones”.*

*Llaman. Suenan nudillos en la madera. Las voces de su mujer e hijas se funden en una: “¡Liev!”, “¡Papá!”. Suspira y vuelve a escribir, esta vez las últimas palabras del príncipe de Dinamarca: “Lo demás es silencio”. Se seca los ojos con un gesto de su mano izquierda y se dispone a sonreír. Al otro lado de la puerta, los rostros de las mujeres de su vida, expectantes. “Vamos al Sanatorio”, acierta a decir sonriendo forzadamente. La maleta está preparada junto a la puerta...”*

Vygotski ingresó el dos de junio de 1934 en el Sanatorio para enfermos de tuberculosis Serebriani Bor –hoy ya desaparecido-, donde murió en la madrugada del día 11. En esos nueve escasos días todavía tuvo tiempo de terminar de escribir –de dictar- el último capítulo de su obra más conocida *Pensamiento y habla* (Vygotski, 1934/1993). Los detalles que rodearon sus últimos días se conocen en Occidente desde mediados de los años ochenta (Wertsch, 1985). Sin embargo, ha sido recientemente que se han dado a conocer sus últimas anotaciones (Zavershneva y Van der Veer, 2018). Traer aquí (ver Montero, 2019) la reconstrucción literaria de

esos últimos momentos, cuando sale de su casa con clara conciencia de que no va a volver, intenta poner de manifiesto la intensidad de la emoción que provoca la conciencia de la propia muerte. Y sirve como preámbulo para la idea central de este capítulo: de las aportaciones del enfoque socio-cultural desarrollado a partir de la obra de este psicólogo fallecido hace ochenta y cinco años se colige un modo novedoso –naturalista y no tecnológico- de entender y enfocar la educación emocional en el contexto escolar.

Partiendo de una aproximación teórica socio-cultural de corte vygostkiano, abordamos el problema de la importancia de los procesos emocionales en la enseñanza, en particular en la educación infantil, a la vez que mostramos ejemplos de buenas prácticas recogidos mediante investigación etnográfica (de la Cueva y Montero, 2018). En las próximas páginas, muy concisamente, presentamos los fundamentos del enfoque socio-cultural, su aplicación a los procesos emocionales en educación (en discusión con otros enfoques) y mostramos las estrategias que despliegan algunas profesoras que contribuyen consciente y reflexivamente al desarrollo curricular y personal de criaturas de entre tres y seis años.

## 1. Enfoque sociocultural

Como señalan Rosa y Valsiner (2018), anteponer una etiqueta que hace referencia a la Sociología y a la Antropología al nombre de la Psicología no trata de restringir su foco sino todo lo contrario. La tradición socio-Cultural en Psicología lo que pretende es ampliar las fuentes de explicación de los fenómenos psicológicos incluyendo las raíces sociales y culturales. Michael Cole, hace más de 20 años, indicó que se trata “de formular una solución que ponga a la cultura en su centro, en lugar de en su periferia” (1999, p. 23). También Bruner (1991) apuntó en la misma dirección: hay que “volver a la cuestión de cómo puede construirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados dentro de una comunidad” (p. 30).

Hay un acuerdo generalizado de que la obra Lev S. Vygotski –inspirada en el marxismo y desarrollada en el breve periodo de libertad de pensamiento tras el final de la guerra civil que siguió a la revolución (ver Rosa y Montero, 1990)- supuso una suerte de semilla para la **introducción de un enfoque socio-cultural en la Psicología**.

### 1.1. Las aportaciones de Vygotski

Ya a principios de los noventa, James Wertsch, lingüista estadounidense, resumía las aportaciones de Vygotski en tres grandes ideas (Wertsch, 1991):

- a. los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen social
- b. para entenderlos correctamente hay que analizar su génesis
- c. son de naturaleza mediada

La idea del origen social se deriva directamente de la perspectiva marxista que sostiene que no es la conciencia del hombre lo que explica su ser social, sino que es su naturaleza social lo que permite al hombre desarrollar su conciencia. Esto se plasma en su conocida afirmación de que “toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)” (Vygotski, 1978, p. 94). Además, como la cultura es un vehículo

externo de transmisión de esas funciones psicológicas propiamente humanas, la persona en desarrollo tiene que apropiarse de ellas, internalizarlas. Ese proceso de internalización se da a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Esta consiste en la distancia entre lo que ya está consolidado internamente –autónomamente- y lo que todavía necesita de la interacción social con los otros más avanzados –adultos o iguales.

Por lo tanto, dar cuenta de las funciones psicológicas implica analizar su proceso de construcción, es decir, su génesis. Esta se configura en diversos planos. Primero el biológico: el plano de la filogénesis da cuenta del surgimiento de las estructuras y funciones adquiridas mediante la evolución. Pero, como se acaba de decir, además de la biología, la cultura se ha convertido en agente constitutivo de la naturaleza humana. Estudiar el desarrollo de las funciones a lo largo de la historia de las culturas sería el plano de la socio-génesis. Además, entender la psicología humana necesita analizar el proceso a través del cual cada nuevo miembro de la especie, en su cultura, se convierte en una persona adulta, autónoma. Ese es el plano de la ontogénesis. Finalmente, se puede captar la configuración de un nuevo proceso en un periodo muy corto. Cuando eso es posible, estamos en un plano de análisis micro-genético.

La última de las ideas mencionadas hace referencia a la naturaleza mediada de los procesos psicológicos propiamente humanos. Esta idea, esta vez basada en la obra de Engels, hace referencia al uso de herramientas. Vygotski claramente señaló la diferencia entre la mediación con herramientas orientada hacia la transformación del ambiente exterior y la mediación semiótica orientada hacia el interior. Esta última es la clave de la transformación de las funciones mentales. El sistema de signos más potente es el lenguaje. Cuando el uso del lenguaje –que se adquiere en el contexto de la comunicación con los cuidadores- se vuelve hacia el interior revoluciona el resto de las funciones: el control motor, la atención, la memoria, el pensamiento (Vygotski, 1978).

A este resumen de las aportaciones originales, Moll (2014) añade una cuarta idea: “las personas, sujetos activos, se crean a sí mismas a través de sus acciones” (p. 30). Además, señala que “más que ningún otro psicólogo, L.S. Vygotski puso la educación en el corazón de su teoría y su praxis” (p.1).

Durante mucho tiempo, el interés de los psicólogos occidentales por la obra vygotkiana se centró en los aspectos más ligados a los temas relevantes para el enfoque cognitivo dominante. Desde la Psicología de la Educación se aplicaron sus ideas en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el ajuste de los niveles de dificultad de currículum o el trabajo cooperativo en el aula (Huertas y Montero, 2002, Moll, 1990). En los últimos años, sin embargo, se está empezando a poner el foco en las referencias que dejan entrever el interés que tenía Lev Semionovitch por los procesos emocionales. O mejor dicho, por su mirada holística –integral- sobre la naturaleza humana (Vadeboncoeur, 2017). Para muestra, un botón: “Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional” (Vygotski, 1934/1993, p. 24).

Resumiendo, podría decirse que el plano emocional está en el origen y en el final de su obra. En el comienzo, en su *Psicología del arte*, cuando se plantea el análisis de lo que denomina experiencia estética, acuña un término –*Perezhivanie*- que trata de integrar los aspectos cognitivos y afectivos implicados en el disfrute de la obra de arte (Vygotski, 1925/2006). Ese mismo término lo usará después para explicar cómo la percepción del contexto genera diferentes experiencias en función de las características personales y momentos vitales de las personas en desarrollo (Vygotski, 1935/1994). Aunque difícil de traducir al inglés (Blunden, 2016), en castellano es aceptada su traducción como “vivencia” (cfr. Clará, 2016). En cualquier caso, además de estas alusiones más o menos explícitas a la importancia que atribuía a las emociones, Vygotski elaboró un manuscrito titulado

*Tratado de las emociones, estudio histórico-psicológico* que no sería publicado hasta la edición de sus obras escogidas en los años ochenta (Vygotski, 1933/2004). Asimismo, en el ciclo de conferencias que impartió el último año de su vida en el Instituto universitario Herzen de Leningrado, hay una que lleva el título de *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil* (Vygotski, 1934/1993) y que es un breve resumen de lo que ya había desarrollado en su tratado.

Una lectura detallada de su obra muestra que el *Tratado* es un trabajo incompleto y que no llega a resolver el dualismo que denuncia en los modos en los que la psicología había caído a la hora de hacer el estudio de las emociones. Por un lado, estaban los avances producidos desde el análisis del funcionamiento de los mecanismos neurobiológicos implicados en los procesos emocionales –con la controversia entre mecanismos periféricos y centrales– y, por otro, las aproximaciones fenomenológicas a la experiencia emocional. Una vez más, la contraposición entre las visiones reduccionistas y las idealistas. Él apuntaba que la solución pasaría por aplicar un análisis genético y mediacional también a los procesos emocionales para entender cómo se configuran en la conciencia humana.

## 1.2. Contribuciones recientes para una teoría sociocultural del desarrollo emocional

Aunque no son las únicas (ver, por ejemplo, Encinas, 2018; Mahn y John-Steiner, 2002) vamos a presentar algunas aportaciones hechas recientemente en la investigación del desarrollo de los procesos emocionales desde esta perspectiva. Empezaremos por las contribuciones de Holodinsky (2009, 2013) y seguiremos con nuestros propios trabajos (de la Cueva y Montero, 2015, 2018; Riquelme y Montero, 2013, 2016; Sánchez, Montero y Méndez, 2006; Vindel y Montero, 2010).

## 1.3. La teoría de la internalización

Holodynski define la emoción como “un sistema funcional psicológico que implica el trabajo conjunto y coordinado de varios componentes que sirve para regular [...] el sistema de acción individual en línea con sus motivos y preocupaciones” (Holodynski, 2009, p. 140). Además, señala que la emoción tiene cuatro componentes: valoración (*appraisal*), expresión, regulación corporal y sentimiento subjetivo. A partir de esta definición y estos componentes, Holodynski propone su teoría del desarrollo emocional que denomina modelo de internalización. Señala que en el nacimiento las emociones son reguladas externamente (regulación interpersonal) mientras que en la edad adulta dicha regulación es interna (regulación intrapersonal). Según Holodynski, podemos reconocer tres estadios en el desarrollo emocional. Los bebés despliegan un sistema básico de expresión de estados internos al que los cuidadores reaccionan devolviéndoles –reflejando– con sus propias expresiones que ya están convencionalizadas. Además de este eco, los cuidadores responden a las necesidades del recién nacido, regulándoles a la vez que cierran el círculo que convierte la expresión espontánea original del bebé en un signo y, por tanto, en un primer modo de comunicación. Más adelante, en la edad preescolar se aprende a usar esas expresiones como una señal que se dirige también a uno mismo, como conciencia del estado interno personal. Además, el adulto está menos directamente implicado invitando al niño a la propia regulación. Por último, cuando se produce la internalización de los signos de expresión emocional se construye un plano mental que hace posible afrontar de manera autónoma determinados episodios emocionales. Las expresiones dejan de verse o se abrevian –se internalizan– transformándose así la estructura funcional (Holodynski, 2013).

#### 1.4. El estudio del habla privada

Nuestros trabajos se han centrado precisamente en lo que vendría después. Entre los tres y los seis años se produce el proceso de internalización del habla al servicio del pensamiento (Vygotski, 1934/1993). Algunos trabajos iniciales mostraron que el análisis del habla privada también permite estudiar la configuración de los procesos motivacionales implicados en educación (Atencio y Montero, 2009; Montero, de Dios y Huertas, 2001). Ahora bien, ¿permite el habla privada autorregular la emoción? Empezamos analizando las emociones implicadas en el trabajo escolar. En el origen, lo intentamos en el contexto de gestión de la frustración mientras los niños y niñas de educación infantil trataban de resolver puzles en un nivel de dificultad demandante. “Accidentalmente” les tirábamos las piezas que ya habían empezado a colocar y les grabábamos. Lo más claro de nuestros resultados (Sánchez-Gallardo, Montero y Méndez, 2006) fue que los niños usaban diferentes estrategias para afrontar su frustración y el habla privada no era la que más; su uso estaba en porcentajes intermedios. Cuando analizamos las diferencias entre niños con puntuaciones altas y bajas en una escala de regulación emocional, observamos que aquellos con mejores puntuaciones usaban más la estrategia de volver a ponerse con la tarea y usaban el habla privada para facilitar esa vuelta a empezar. En un trabajo posterior, utilizamos la clásica tarea de la demora de refuerzo como otra situación en la que niños y niñas de las mismas edades tienen que gestionar tensión emocional para resolver la situación. Nuevamente encontramos que el habla privada era una estrategia entre otras y no la más usada. En este caso sí encontramos un efecto de la edad y el género en interacción con el uso de las diferentes estrategias para sostener la demora del refuerzo. Las niñas mayores –las de cinco años– demoraban más y, en términos relativos, usaban más el habla privada (Vindel y Montero, 2010).

#### 1.5. Intervención educativa

Estas primeras aproximaciones en las que mantuvimos una estrategia de corte experimental nos hicieron ver las limitaciones que la abstracción del laboratorio tiene para observar emociones, digamos, situadas. Eso nos llevó a plantear algunos otros estudios dentro de las escuelas. Por un lado, contrastamos la eficacia de determinadas formas de usar la literatura infantil en el contexto escolar en la promoción de competencias emocionales tales como reconocimiento de emociones, empatía y regulación (Riquelme y Montero, 2013, 2016). Por otro, llevamos a cabo estudios de corte cualitativo donde, primero, exploramos de forma descriptiva fenomenológica el modo en el que las profesoras de educación infantil piensan sobre la importancia de las emociones en su trabajo cotidiano (de la Cueva y Montero, 2015, 2018) y, segundo, con una estrategia etnográfica describimos un conjunto de buenas prácticas en el manejo del clima emocional del aula y su impacto sobre los niños y niñas en ese nivel educativo (de la Cueva, 2017). Más adelante vamos a presentar algunos ejemplos de las buenas prácticas observadas en este tipo de investigación.

#### 1.6. Otros enfoques sobre el estudio de las emociones

Se da el caso de que la tradición derivada de la obra seminal de L.S. Vygotski no ha tenido un despliegue significativo en el campo de la “psicología de las emociones”. Brevemente miramos qué se ha hecho en ese campo durante las últimas décadas, primero en el ámbito general y después en el educativo.

En el ámbito general, remitimos a los grandes temas que se pueden vislumbrar analizando los contenidos de los manuales que se están utilizando más a menudo en nuestros grados de Psicología (por ejemplo,

Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010; Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2011; Reeves, 2011). Sin entrar en detalles por falta de espacio, sí se puede señalar que actualmente hay mucho interés por estudiar cómo se relaciona la emoción con otros procesos psicológicos. Un resumen reciente se puede ver en Feldman, Lewis y Haviland-Jones (2016).

Queremos aquí resaltar que el proceso emocional más estudiado por sus implicaciones aplicadas ha sido, sin duda, el de la autorregulación emocional. ¿En qué grado y de qué modo es posible que las personas podamos modular, regular, nuestros procesos emocionales? (Gross, 2014). Y este es un buen momento para señalar que dependiendo del enfoque teórico desde el que se aborde esta pregunta las respuestas pueden ser muy diferentes. En la actualidad conviven diversos enfoques (Roselló y Revert, 2008). Están los que podríamos denominar neurodescriptivos –el objetivo es identificar las estructuras cerebrales implicadas en el proceso emocional (Carretié, 2011)-, los cognitivistas– donde lo fundamental es la descripción de los diferentes componentes en el procesamiento de la información emocional (Fridja, 2008; Scherer, 2005)-, los funcionalistas, –para qué sirve, en qué situaciones se da el proceso emocional (Ekman, 2003; Izard, 1991)-, y los constructivistas –cómo se configuran los procesos emocionales a partir del contexto social (Crivelli, Jamarillo, Russell y Fernández Dols, 2016; Russell, 2012).

Además del estudio de los procesos de configuración y autorregulación de la emoción, resulta muy relevante estudiar su desarrollo. Como ambos temas han sido profusamente analizados en el contexto de la educación, pasamos a detallarlos dentro de ese ámbito.

### **1.7. Sobre emoción en educación**

En las últimas dos décadas han sido muchos los autores que han puesto su mirada en los procesos emocionales implicados en la educación. Además de la preocupación por la educación emocional de los niños y niñas y su impacto sobre diferentes aspectos de la actividad escolar, el sistema de relaciones que se da en los centros educativos implica emocionalmente al profesorado con sus colegas y con las familias de sus estudiantes. Asimismo, el cuidado del bienestar emocional del profesorado ha ganado importancia dentro de los temas que han despertado el interés de la investigación.

### **1.8. Inteligencia emocional y educación**

A partir de la noción de inteligencias múltiples acuñada por Gardner (1983) donde se recogían las inteligencias interpersonal e intrapersonal, Salovey y Mayer (1990) postularon el “constructo” de inteligencia emocional (IE). Pero fue con la obra del mismo título del periodista Daniel Goleman (Goleman, 1995) cuando el concepto eclosionó generando muchísimo interés y una gran cantidad de investigación.

En versiones recientes de la teoría, se presenta la IE como un modelo de cuatro ramas: 1) Percepción de las emociones; 2) Facilitación del pensamiento mediante las emociones; 3) Comprensión de las emociones propias y ajenas y 4) Gestión de las emociones propias y ajenas. Además, se insiste en señalar su naturaleza de capacidad para la resolución de problemas y se la distingue de la inteligencia “personal” y “social” (Meyer, Caruso y Salovey, 2016).

Aquí interesa destacar la investigación sobre su “educabilidad” (ver Bisquerra, Pérez y García, 2015). Muy brevemente, los programas que se ponen a prueba para incrementar la IE suelen conseguir mejoras en aspectos puntuales de las habilidades implicadas, pero hay pocos datos sobre la estabilidad de las ganancias a lo largo del tiempo (Giménez-Dasí y Fernández, 2018). Además, otro de los elementos relevantes para entender la variabilidad de los resultados tiene que ver con el modo en el que se estructuran los programas y el grado de implicación del profesorado en la implantación de los mismos (de la Cueva, 2017; Giménez-Dasí y Fernández, 2018).

### 1.9. El desarrollo de las competencias emocionales

La tradición en la que se inserta la investigación sobre la IE, está muy cercana a esa Psicología que ha enunciado grandes constructos para caracterizar el funcionamiento humano. Desde la tradición empirista funcionalista del aprendizaje social, sin embargo, se han generado constructos de un nivel de generalidad menor. En este sentido, lo que se postula es algo que quedaría más cercano a un repertorio de conductas flexible y situado que a un rasgo general y estable. Este es el caso del constructo “competencia emocional”.

Partiendo de la importancia que tiene la emoción en la interacción social y, por lo tanto, en la adaptación humana, Denham (2007) define la competencia emocional como la habilidad para expresar emociones de modo apropiado, para comprender las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas. Tanto Saarni (1999) como Denham y sus colaboradores (2007; Zinsser, Denham, Curby y Shewack, 2015) entienden que la “competencia emocional” puede postularse también como conjunto de “competencias”. Es decir, esa habilidad general es un compendio de otras habilidades/competencias más específicas. Saarni (1999) se refiere al reconocimiento de las emociones, a su expresión, a la regulación de las mismas y a la empatía.

A modo de resumen, se puede concebir el desarrollo socio-emocional como el proceso de construcción de un conjunto de habilidades situadas que surgen en la interacción con los cuidadores y los iguales. De entre ellas destacan la expresión, comprensión, eco y regulación de las distintas experiencias que con diferentes intensidades de placer/displacer surgen en dicha interacción.

### 1.10. Nuestro sistema educativo y la formación del profesorado

Todos estos procesos se ponen en marcha de forma muy temprana de tal forma que el periodo que va desde los cero a los seis años es de suma importancia. Este periodo se corresponde con la etapa de Educación Infantil, aunque cabría decir que la importancia de los procesos emocionales se extiende a toda la edad escolar. Se puede añadir, incluso, que a toda la enseñanza obligatoria si tenemos en cuenta la importancia del desarrollo socioemocional en la adolescencia.

Nos vamos a circunscribir a la educación infantil, tomándola como modelo de lo que proponemos.

### 1.11. La Educación Infantil en España

Para nuestros objetivos interesa detenerse en dos aspectos. Por un lado, en el modo de organización –contenidos- y desarrollo de esta etapa educativa. Por otro, en la formación inicial del profesorado especialista en la misma.

Desde el punto de vista legislativo, fue en el RD 1333/1991 (BOE 9-IX-91), donde se desarrolló el currículo de la Educación Infantil establecida en la LOGSE, señalándose tres áreas de contenidos para los dos ciclos: identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación. Las referencias al desarrollo socio-emocional estaban implícitas en la alusión al ambiente de cuidado y afecto que se debe establecer en el aula, al establecimiento de nuevas relaciones y al aprendizaje de estrategias para la relación y la gestión de las dificultades que pueden surgir. Posteriormente, la LOCE sacó el primer ciclo del ámbito educativo. Además, en los contenidos y objetivos del segundo ciclo introdujo tres tipos de cambios: a) obvia los medios de expresión de índole artístico; b) señala como objetivos el inicio en las habilidades la lectura y escritura y las habilidades numéricas básicas y c) las referencias a las relaciones son al aprendizaje de las pautas elementales de convivencia.

Finalmente, la LOE intenta de restaurar el escenario promulgado por la LOGSE. No lo consigue del todo, primero, porque la descentralización permite que la separación de la naturaleza de los dos ciclos se mantenga en las autonomías con gobiernos más cercanos a esa visión y, segundo, porque asimila el énfasis en los objetivos relativos al inicio en la lectoescritura y las habilidades numéricas básicas. En la parte positiva, añade el aprendizaje de resolución pacífica de conflictos e introduce el objetivo de desarrollar las capacidades afectivas de niños y niñas (ver Alonso et al. 2008).

En lo relativo a la evolución de la escolarización en la etapa cabe señalar que aunque en el año 1985 se alcanza casi la plena escolarización de los niños de cinco años, lleva una década más alcanzar la plena escolarización de los de cuatro (1995) y otra década más la de los de tres (2005). Todavía estamos en un proceso de aumento de escolarización en el primer ciclo 0-3, siendo la tasa descendente cuanto menor es la edad de los niños. En el momento actual, en las edades 3-4, España es el sexto país de la UE en tasa de escolarización (96,3), solo por detrás de UK, Malta, Francia (las tres con un 100), de Bélgica (98) y de Dinamarca (97).

### 1.12. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil

En lo relativo a la formación inicial del profesorado, cabe señalar que la primera regulación de la especialidad de la Diplomatura tenía un anclaje muy fuerte en las disciplinas académicas –el saber decir- con algunas pinceladas de talleres más centrados en el saber hacer. Visto con perspectiva, era un programa tradicional. Y resulta demasiado tradicional para las fechas en las que se aprobó (resolución UCM, 15 diciembre de 1992; BOE, 11-2-1993) porque desde los años ochenta venía fraguándose una mirada más relacionada con conocimientos diferentes a estos dos saberes. Por un lado, estaban las propuestas acerca de promover profesionales reflexivos. Por otro lado, se reivindicaba el papel del profesor como investigador en el aula (Hernández y Sancho, 1989; Wittrock, 1986) para que esa investigación fuera educativa y no solamente investigación sobre educación. Años más tarde se pone el énfasis en que la actividad educativa es una actividad con un alto contenido emocional. Además, eso coincidía con la preocupación por el aumento de profesionales de la educación afectados por el síndrome de “burnout” (Extremera y Fdez Berrocal, 2003) y la preocupación por los casos de maltrato y acoso entre iguales (Oficina del Defensor del Pueblo, 1999, 2007).



En trabajos previos hemos preguntado a profesoras de infantil en CEIP de la comunidad de Madrid sobre la importancia de las emociones en su etapa. Las participantes consideraban importantes las emociones, pero no todas sentían que fuera su responsabilidad trabajarlas (de la Cueva y Montero, 2015). Todas reconocían que su formación inicial no concedía importancia a esas temáticas. Por otro lado, hay investigaciones en nuestro país con estudiantes de Magisterio que ponen de manifiesto que sus competencias emocionales de partida, en un porcentaje respetable (30%), podrían ser ampliamente mejorables (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013). Ciertamente es que se ha consolidado el estudio de los procesos de desarrollo socio-emocional de los niños dentro de los programas de los nuevos grados de Magisterio pero no se han diseñado planes para el trabajo de las propias competencias emocionales. Además, entendemos que deben ser trabajadas desde una estrategia experiencial porque el cambio emocional no puede abordarse desde lo cognitivo únicamente (Greenberg y Malcom, 2002). Más bien al contrario, la conciencia entraría después de la experiencia emocional para generar vivencias transformadoras.

Resumiendo todo lo hasta ahora expuesto, tenemos una situación culturalmente definida relativa a la necesidad de escolarización –con perspectiva educativa– de los niños desde los primeros años de la vida y una transición de la tarea de educarlos emocionalmente desde la familia a la Escuela Infantil. Junto a ello, una teoría general del desarrollo psicológico humano que tiene en cuenta tanto los procesos sociales como los educativos pero que todavía ha desarrollado poco el estudio de los procesos emocionales. Por otro lado, existen otros desarrollos teóricos que disponen de acreditada consistencia empírica para algunos de los constructos que permiten analizar el desarrollo de las competencias emocionales. Por último, un contexto de formación inicial del profesorado de Educación Infantil que necesita mejorar sus conocimientos para afrontar su futura labor.

### **1.13. Investigación e innovación desde esta perspectiva de la educación emocional**

A continuación, vamos a presentar algunos ejemplos sacados de observación en las aulas de dos profesoras de un centro público de la comunidad de Madrid, a las que observamos a lo largo de tres años mientras seguían a la misma cohorte de niñas y niños y que fue parte de la tesis doctoral de la coautora de este capítulo (de la Cueva, 2017). Aunque ya se han publicado parte de los resultados de esa investigación (de la Cueva y Montero, 2015, 2018), presentamos aquí las descripciones de situaciones que creemos ilustran este modo de enfocar la educación emocional, poniendo énfasis en el lenguaje del aula y en la construcción de estrategias de regulación y autorregulación emocional y de un modo naturalmente insertado en el quehacer diario.

### **1.14. Los discursos que gestionan las relaciones**

Denominamos discursos a las expresiones verbales que usaban las maestras habitualmente en el aula y que formaban parte de su estructura organizativa. Eran frases que usaban repetidamente unidas a los rituales o a los hitos temporales. Estas frases transportaban las normas y valores de la clase. Expresaban lo aceptado en grupo, el cómo debían estar en esa colectividad: nos cuidamos, somos diferentes, somos amigos, disfrutamos lo que hacemos, tratamos las cosas con delicadeza... En la Tabla 1 se recogen los más emblemáticos organizados por filas. Las columnas reflejan los momentos de las diferentes actividades y momentos del día en los cuales se desplegaban. Las ideas fuerza que expresan eran las siguientes: “Está permitido expresar emociones”, “Nos cuidamos, la maestra nos cuida”, “Somos diferentes, nos respetamos”, “Somos amigos”, “Agradecemos”, “Tratamos las cosas con delicadeza”, “Disfrutamos de lo que hacemos”. Aunque tenemos registrados ejemplos de todos ellos, presentamos solo algunos a modo de ilustración.

Tabla 1  
Discursos más frecuentes en cada momento del día

	ACOGIDA	JUEGO LIBRE	RECOGIDA	ASAMBLEA	ASEO/FRUTA	ABRIGOS
Está permitido expresar emociones	¿Cómo lo has pasado? ¿Cómo estás?	Resolución Conflicto (RC): ¿Cómo se siente?		¿Nos quieres contar algo? ¿Cómo estás?		
Nos cuidamos, la maestra nos cuida	Me lo puedes contar. Yo estoy aquí para cuidarte	RC: ¡No voy a permitir que hagas daño! / Cuidale un ratito		¿Qué podemos hacer por ti? ¿Quieres un abrazo?		¿Si no podéis, pedís ayuda a un amigo?
Somos diferentes nos respetamos		¡Cada uno escribe como sabe y como puede!		Os quiere contar una cosa ¡Escuchad, por favor!		
Somos amigos		RC: Nos tratamos con cariño.	Si no puedo solo le pido ayuda a un amigo.	¿A quién echáis de menos?	Ha pensado en lo que os gusta ¡Que buen amigo!	¿Le has ayudado? ¡Qué buen amigo!
Agradecemos			¿Puedes colocar eso? ¡Gracias!	Mirad lo que ha traído ¿Qué le decimos?	¿Está rica la fruta que ha traído X? ¿Qué le decimos?	
Tratamos las cosas con delicadeza			Recogemos despacito ¡Con delicadeza!	¿Se ha roto? Tenemos que tratar las cosas con delicadeza	Colocad la fruta ¡Con delicadeza!	
Disfrutamos de lo que hacemos		Pintad tranquilos ¡Disfrutad!		¡Nos damos los buenos días con alegría!	¿Qué os parece? ¡Está deliciosa!	

El primer punto importante era que la expresión de emociones estaba permitida expresamente por las maestras. En el día a día ellas decían cosas para hacer entender a los niños que podían expresarse y que era deseable que lo hicieran. “¿Cómo estás?”, “¿Cómo lo pasaste?” o “¿Cómo te sentiste?”. Eran preguntas que usaban muy frecuentemente. También se fomentaba la expresión de emociones negativas diciendo “¿Te pasa algo?” y “Se puede llorar”. Con frecuencia en la asamblea la maestra decía “Nos lo puedes contar” presentando al grupo como confiable. La expresión emocional se fomentaba ampliamente tanto para las emociones positivas como negativas.

En cuanto al discurso sobre el cariño y la amistad en el grupo, las maestras daban valor a la amistad. Era una de las fuentes de placer y bienestar relacionadas con la pertenencia al grupo y un elemento fundamental que aportaba la escuela como contexto de socialización. Eran conocedoras de que a estas edades es importante ya sentir que uno tiene amigos y ayudaban a los niños a darse cuenta de ello. Por ello las maestras empleaban discursos dirigidos a ayudar a los niños a ser conscientes de esta amistad y a reforzar las muestras de cariño en el grupo. A la hora de pasar lista en la asamblea la importancia de cada uno en el grupo y el afecto que el grupo sentía por él eran apoyadas durante la asamblea con el discurso de “¿Quién falta?”, “¿O a quién echáis de menos?”. Son expresiones que dan más importancia al vínculo con el componente del grupo ausente que si las profesoras dijeran: “¿A quién ponemos en la casita?” o “¿Quién no ha venido?”. Cuando algún niño estaba enfermo y faltaba varios días el día que volvía el grupo le acogía en la asamblea con un saludo especial para él.

Finalmente, las maestras procuraban transmitir a los niños un espíritu positivo, una actitud de disfrute de las cosas desde la calma:

- [En el momento de la fruta] Están haciendo mucho ruido mientras comen. María se acerca al aparato de música y dice “Pongo un poquito de música tranquila, relajante para disfrutar de la vida. ¡Disfruta de la fruta! (Sonriente).
- [Durante el juego libre] Sofía y Elia están pintando lo mismo en la mesa del escritor. María se acerca y le dice a Sofía “No pintes lo que pinta Elia, pinta lo tuyo” (con tono de broma y señalándose el corazón) “Recuerda que lo importante es pintar lo que uno quiere”.

En estos discursos las palabras eran fundamentales, pero también el tono. En ocasiones podían usarse los discursos, pero la actitud corporal y el tono no decía lo mismo y en esos casos el poder del discurso se reducía ya que los niños se contagiaban de la emoción primariamente expresada por el cuerpo. Era fundamental que a lo largo del día las palabras de las maestras se acompañaran por una expresión corporal y tono acordes para tener toda su fuerza. Los discursos tenían que llegar a cada uno y a todos. Durante todo el día los discursos estaban presentes en hitos temporales y rituales. La asamblea era un momento excelente de empapar a todos con todos los discursos.

Introducir los discursos como parte de la estructura del aula no es habitual, pero resulta clave. Este elemento emergió claramente como relevante al observar estas aulas y resulta coherente e interesante desde el enfoque sociocultural con el que abordamos el estudio. Los discursos representan la cultura del aula en palabras, son el alimento para la interiorización, entretejen un andamiaje verbal que regula a los niños de manera diferida en el espacio y el tiempo. Es decir, los discursos no solo ejercen su función cuando la maestra los dice, sino que perduran, se reproducen y acaban inundando el aula. Analizar desde la investigación la estructura discursiva emocional en las aulas sería muy interesante.

### 1.15. Estrategias de regulación emocional

Durante estos tres años de observación resultó muy relevante constatar el amplio abanico de estrategias usadas por las maestras en el día a día del aula. Estas estrategias que usaban las maestras en base a sus propias competencias emocionales tenían que ver con la expresión, reconocimiento, empatía y regulación de las emociones (Figura 1).

Así vemos que permitían la expresión de emociones, la fomentaban modelando ellas mismas la expresión habitual de sus propias emociones e intentaban a través del diálogo indagar y poner palabras a lo que los niños iban sintiendo. Con frecuencia animaban a los niños a fijarse en las caras de sus compañeros, en sus posturas de manera que fueran capaces de reconocer los estados emocionales en otros. También acompañaban en la introspección y en la búsqueda de causas que ayudaran a reconocer el estado emocional. Promovían la empatía contagiándose y reflejando ellas mismas las emociones de los niños. También animaban desde el diálogo a pensar en cómo se sentían los compañeros y a que hipotetizaran cómo se sentirían si les pasase a ellos. En lo que respecta a la regulación, el abanico de estrategias era muy amplio. Por un lado, las maestras ayudaban a los niños a regularse ajustando la situación, ofreciendo un ambiente tranquilo y procurando que los grupos de trabajo fueran reducidos estableciendo turnos. Por otro, utilizaban su propio contacto físico para contener y “maternar” a los niños. Cuando los niños se desregulaban usaban el cambio de la situación que les afectaba para ayudarles: les pedían salir un rato de la actividad, les ofrecían un rincón para estar en calma, les invitaban a cambiar de rincón o les distraían de sus pensamientos. En otras ocasiones, se usaba la acción como elemento regulador: las profesoras les proponían bailes o juegos de mover el cuerpo, cantaban, jugaban a bromear y reír. Por último, era frecuente que usaran el lenguaje: las felicitaciones para mantenerse en el camino, el pedir ayuda ante los problemas, el compartir la emoción y descubrir que a otros también les pasaba, el valorar de nuevo las situaciones tomando perspectiva y pensar las consecuencias de los actos para evitar acciones indeseables. Presentamos estas familias de estrategias poniendo algunos ejemplos.

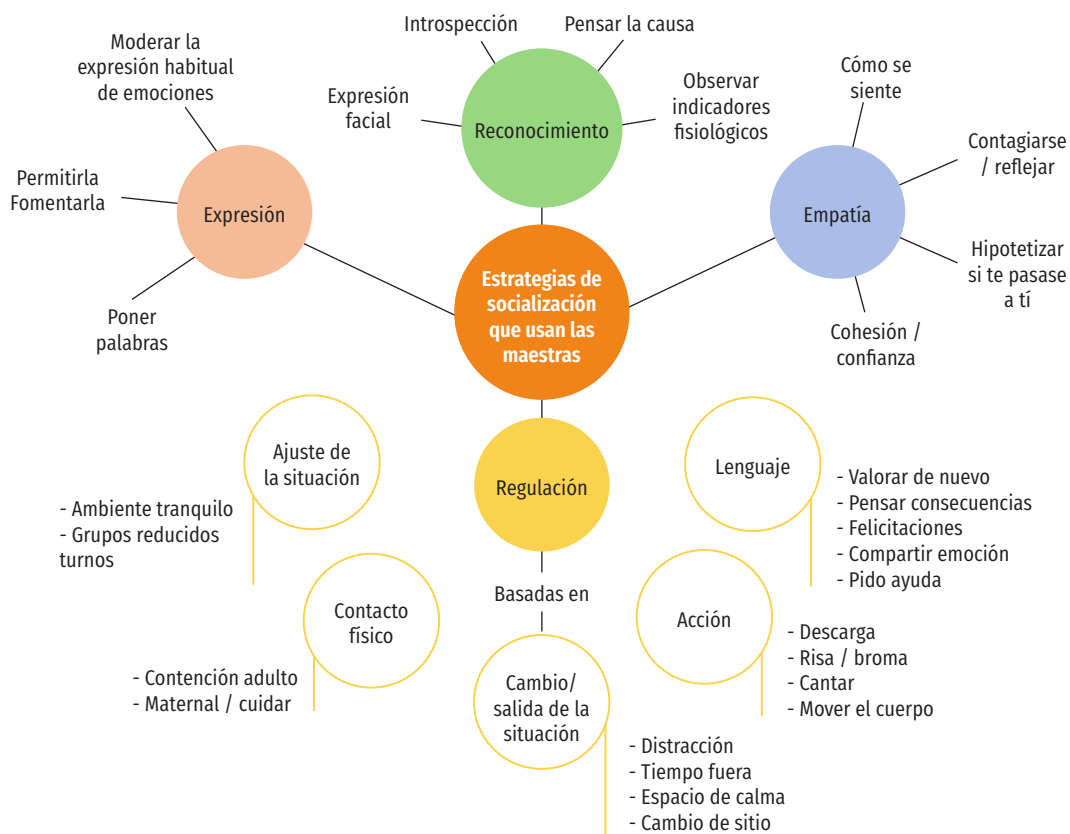


Figura 1: Diferentes estrategias de educación emocional recogidas en las aulas

En cuanto a la **expresión habitual de emociones**, hay que decir que era la puerta al campo de la educación emocional. En las aulas existía la norma de poder expresarse y se recordaba a través del discurso “me/nos lo puedes contar”, “se puede llorar”. De esta manera a través de la expresión habitual de emociones por parte de las maestras y de los niños se podía trabajar a diario en su reconocimiento y regulación y en la empatía.

En primer lugar, lo que hacían las maestras era permitir y fomentar que los niños expresaran sus emociones ofreciendo espacios y tiempos y mostraban su interés haciendo preguntas “¿Cómo estás?, ¿Cómo te sentías?”. En segundo lugar, modelaban la expresión habitual de emociones. Las maestras compartían de manera natural sus emociones con los niños. Había momentos en los que la maestra estaba alegre y sonreía, otras estaban enfadada con el ceño fruncido y en otras se mostraba triste poniendo cara de pena.

Otra estrategia habitual en las maestras relacionada con la expresión emocional era contagiarse y reflejar las emociones. En muchas ocasiones la propia maestra empatizaba con el niño y reflejaba la emoción haciéndoselo notar a los niños y ampliándola si fuese necesario. En este caso se ve cómo la profesora a través de su cara, de su propia expresión, ayuda al grupo a reconocer y empatizar con la emoción de una compañera algo introvertida:

- [Durante la asamblea Lidia cuenta que se va de vacaciones al país de origen de sus padres] María: Tu padre te lo ha dicho. Lidia se va dos meses a su país ¿no?
- Lidia: (Sonríe y asiente).
- María: (Señala a Lidia) Mirad la cara que se le pone.
- Voz: De risa.
- María: ¿De qué es la cara? (Dibuja una amplia sonrisa en su cara).
- Voz: Risa.
- María: (Sonriendo) ¿Estás contenta de ir?
- Lidia: Sí (asiente y sonríe).

En tercer lugar, usaban la estrategia de poner palabras y reflejar la emoción. Las maestras usaban el lenguaje para facilitar la comprensión del mundo etéreo de las emociones. De esta manera intentaban que se dieran cuenta de las emociones y sus cambios poniendo palabras a lo que los niños o ellas mismas.

Entrando en las **estrategias de reconocimiento**, hay que decir que el que se expresaran con frecuencia emociones en el aula permitía entrenar con facilidad su reconocimiento. Las maestras ayudaban a los niños a darse cuenta de cómo estaban los compañeros o ellas mismas instando a fijarse en la cara, la postura o los datos que daban. También se trabajaba la introspección y la busca de causas que habitualmente producen ciertas emociones para facilitar a los niños que reconocieran y así pudieran expresar con palabras sus emociones.

También se usaba y se animaba a usar a los niños el conjunto de indicadores fisiológicos y datos que acompañan a la emoción. Las maestras llamaban la atención sobre la postura, el tono de voz, la información que tenían sobre enfermedades, problemas... para apoyar el reconocimiento emocional.

Además, las maestras ayudaban a los niños a identificar su propia emoción. Cuando los niños contaban las cosas que les habían sucedido las maestras hacían preguntas relacionadas con identificar la emoción o el estado emocional favoreciendo en cierta medida la introspección. En esta situación se puede observar cómo la pregunta que hace la profesora “¿Cómo lo pasaste? obliga a Alma a pararse a reconocer lo que había sentido:

- [Durante la asamblea están hablando sobre pesadillas]
- María: A ver quiere hablar Alma. Vamos a escuchar a Alma (que previamente había levantado la mano).
- Alma: Yo un día estaba durmiendo, me desperté porque estaba soñando que había venido un monstruo y que me mordía.
- María: Mmm, y ¿cómo lo pasaste?
- Alma: (pausa) Mal.
- María: Mal (asiente con la cabeza), y cuando te despertaste ¿Qué hiciste?

Entrando en las **estrategias de empatía** hay que decir que la mayor conciencia en torno a la propia emocionalidad y la forma ajustada de expresar las emociones unida al entrenamiento en el reconocimiento de las emociones facilitaban la empatía. Es decir, el paso previo a la empatía era ser capaces de expresar y reconocer. El que los niños fueran empáticos unos con otro era una meta explícita de las maestras. Para ello hacían con frecuencia esfuerzos por prestar y facilitar esta actitud empática.

La primera estrategia que usaban las maestras para favorecer la empatía en el grupo era ser ellas mismas empáticas, contagiándose de las emociones. Modelaban como a ellas mismas les afectaban los estados emocionales de los niños y eran sensibles a ellos.

Otra estrategia muy habitual en las maestras era preguntar directamente como se sentían o sintieron los compañeros para animar al grupo a ser empático “¿Cómo creéis que se siente?” “¿Cómo se habrá sentido?”. En este ejemplo se invita al grupo a pensar cómo se sintió Gala el día anterior cuando le dijeron no te quiero:

- [En la asamblea están hablando de un conflicto que sucedió el día anterior]
- María: Pero decirle “Ya no soy yo tu amiga”, “No te quiero”... eso...
- Gala: O si dice “No quiero jugar nunca contigo” ¿Qué?
- María: Nunca, ¿qué pasa?
- Alma: Que se pone triste.
- María: Hum, que se pone triste, Sí.

Unido a los esfuerzos por que los niños se dieran cuenta de cómo se sentían los compañeros aparecía el ofrecimiento de ponerse en su lugar y ver si a ellos les gustaría que les ocurriese lo mismo. En este caso María ofrece a todos que piensen cómo se siente uno cuando le dicen “no te quiero”:

- [Siguen hablando del mismo un conflicto]
- María: Si nos dicen no te quiero ¿Cómo nos sentimos?
- Voces: Mal.
- María: Fatal, ¿verdad? Por eso. Ayer no nos dio tiempo a hablar de esto. Hay veces que podemos no jugar, “Ahora no quiero jugar, juego dentro de un ratito” ¿vale? Podemos decir eso, ¿sí?
- Voces: Sí.

Entrando finalmente en las **estrategias de regulación**, sin duda el aprendizaje de la regulación fue en el que más estrategias emplearon las maestras por lo que solo abordaremos algunas de ellas. Que los niños se autorregularan era un objetivo claro para ellas y una necesidad en grupos tan numerosos con una convivencia tan intensa. Aprender junto a los compañeros en los rincones, escuchar en las asambleas, manejarse autó-

nomamente eran exigencias que requerían regulación por parte de los niños. Esta regulación era prestada al principio por las maestras que progresivamente iban cediendo el control.

Dentro del amplio abanico de estrategias que usaban las maestras unas tenían que ver más con el ajuste de la situación (mantener un ambiente tranquilo y formar grupos reducidos haciendo turnos), otras con el contacto físico (la contención y el “maternaje”), otras con el cambio o salida de la situación (la distracción, el tiempo fuera, el espacio de calma y el cambio de rincón), otras implicaban acción (bailar, cantar, reír, descargar) y, por último, había otras en las que el lenguaje tenía más peso (pedir ayuda, compartir la emoción, las felicitaciones, el pensar objetivos o consecuencias de las acciones y el valorar de nuevo la situación). Destacamos tres ejemplos.

Dentro de las estrategias de regulación basadas en el contacto físico aparecía la contención del adulto. Las maestras tocaban a los niños para contenerlos. Esto era extensible a los objetos, cuando los niños no se regulaban en el uso de un objeto el adulto lo tenía en su poder un tiempo. Dentro de este grupo encontramos también el “maternaje”, las maestras ofrecían su afecto en forma de abrazos, besos caricias para reconfortar a los niños, así como para felicitarlos. En esta descripción vemos cómo la profesora materna a Claudia:

→ [Durante la acogida] Claudia entra llorando, María la coge en brazos mientras está de pie hablando con la monitora de comedor. Cuando termina de hablar se sienta y habla con Claudia que sigue con pena. Se le acumulan los niños, va saludando a algunos con Claudia en brazos.

En cuanto a las estrategias de cambio o salida de la situación encontramos en primer lugar la distracción. Esta es una estrategia que vi con cierta frecuencia en los niños (posiblemente aprendida en casa) pero que observé poco en las maestras. Sin embargo, en algunas ocasiones puntuales sí se usó. La estrategia consistía básicamente en ante una situación emocional intensa distraer al niño de manera que se evadiera de sus propios sentimientos. Otra estrategia dentro de este grupo era el tiempo fuera. Las maestras animaban o exigían abandonar la situación a los niños que no podían regularse y les pedían que se calmaran antes de volver. En otras ocasiones, el cambio de situación se hacía ofreciendo al niño un espacio de calma y calidez. Cuando los niños estaban nerviosos, cansados, enfermos o saturados se les ofrecía si querían irse al sillón. En la asamblea cuando los niños hablaban las maestras les pedían que cambiaran de sitio, cuando este cambio de sitio era insuficiente les ofrecían una situación más sencilla poniéndolos a su lado.

Entrando ya en las estrategias de regulación basadas en el lenguaje, la primera sería pedir ayuda. En general las conductas de ayuda se fomentaban mucho en ambos grupos. Cuando algún niño tenía un problema, las maestras le animaban a usar el lenguaje para pedir ayuda a los compañeros o a ellas mismas. Otra estrategia era compartir con los otros la emoción ya fuera con la maestra o con el grupo. También se usaban con mucha frecuencia las maestras eran las felicitaciones. Se reconocían las buenas conductas y se felicitaba a los niños verbalmente o a través de aplausos. Además, a través del lenguaje se analizaban las consecuencias o se exploraban las posibles consecuencias de los actos para de esta manera ser conscientes de la importancia de controlarse y no hacer ciertas cosas. Se hablaba sobre los objetivos o intenciones que llevaban a la acción y se valoraba si esa acción era la que mejor se ajustaba al objetivo. La última estrategia de regulación basada en el lenguaje era el uso del discurso para reevaluar la situación y darle otro sentido. Las maestras intentaban ser positivas a la hora de valorar las intenciones de los niños. Cuando había un accidente o un conflicto, procuraban no juzgar de antemano al niño implicado, evitando suponer que hubiera habido malas intenciones guiando las conductas. En este fragmento vemos como la profesora quiere ayudar a unos niños a valorar de nuevo la

situación tomándola como un accidente y no como una agresión intencionada: “¿Tú no querías hacerle daño? (Juanjo niega con la cabeza). María se vuelve a Sofía y le dice: “Él no quería hacerte daño”.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, señalar los puntos que consideramos más relevantes. Primero, la innovación no tiene por qué venir de lo más reciente sino de la incorporación real a la práctica educativa de planteamientos que puedan transformarla. Segundo, una buena organización conceptual –una buena teoría- permite adoptar las decisiones en el día a día, ajustando la acción educativa a los contextos tanto del centro como del aula; el enfoque vygotskiano dota de un conjunto de herramientas conceptuales y de una mirada sobre la educación con un alto potencial innovador, aún décadas más tarde de cuando empezó a formularse. Por último, la visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del desarrollo personal de nuestros niños y niñas, supone una nueva (vieja) mirada dentro de esta vorágine apresurada y tecnológica, en la que pensar y sentir parecen no encontrar momento ni lugar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A., Busto, E., Cárdbaba, A., González, P., Halperin, A. Laorga, M. y Vidal, M.D. (2008). *Las leyes educativas de la democracia: descripción y contraste 1985-2006*. Madrid: Acción Educativa.
- Atencio, D. y Montero, I. (2009). *Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation*. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Blunden, A. (2016). *Translating Perezhivanie into English*. *Mind, Culture and Activity*, 23, 274-283.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Carretié, L. (2011). *Anatomía de la mente (2ª ed.)*. Madrid: Pirámide.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. Original de 1996.
- Crivelli, C., Jamarillo, S., Russell, J.A. y Fernández Dols, J.M. (2016). *Reading Emotions From Faces in Two Indigenous Societies*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, 830-843.
- De la Cueva, M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil. Una perspectiva émica y socio-cultural*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, UAM.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). *El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98.



- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). *El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la comunidad educativa*. Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 93 (32.3), 31-46.
- Denham, S. A. (2007). *Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships*. Cognition, Brain, Behavior, 9(1), 1-48.
- Ekman, P., (2003). *Darwin, Deception, and Facial Expression*. In Ekman, P., Campos, J. J., Davidson, R. J., y de Waal, F. B. M. (Eds.), *Emotions inside out: 130 years after Darwin's: The expression of the emotions in man and animals* (pp. 205-221). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Encinas, M. (2018). *El papel de las emociones en el aula: una aproximación histórico-cultural*. En M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla (Eds.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida* (pp. 177-196). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). *La evaluación de inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. En F.A. Muños, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas Primer Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Feldman, L., Lewis, M. y Haviland-Jones, J.M. (Eds.) (2016), *Handbook of emotions* (4ª ed). New York, NY: Guilford.
- Fernández Abascal, E.G., García, B., Jiménez, P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Fridja, N. (2008). *The psychologist' point of view*. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Feldman, (Eds.), *Handbook of emotions* (3ª ed). (pp.68-87). New York, NY: Guilford.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of Multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Giménez-Dasí, M. y Fernández, M. (2018). *Programas de intervención educativa para niños de 3 a 5 años*. En M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla (Eds.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida* (pp. 211-228). Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Batman Books.
- Greenberg, L.S. y Malcolm W. (2002). *Resolving unfinished business: relating process to outcome*. Journal of Consultant Clinical Psychology, 70(2), 406-416.
- Gross, J.J. (Ed.) (2014), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford.
- Hernández, H. y Sancho, J.M. (1989). *Investigación educativa versus investigación sobre la educación*. Cuadernos de Pedagogía, 161.
- Holodynski, M. (2009). *Milestones and mechanisms of emotional development*. In B. Röttger-Rössler, & H. Markowitsch (Eds.), *Emotion as bio-cultural processes* (pp. 139-163). New-York: Springer.

- Holodynski, M. (2013). *The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions*. *Mind, Culture and Activity*, 20, 4-38.
- Huertas, J.A. y Montero, I. (2002). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Izard, C. E. (1991). *Emotions, personality, and psychotherapy. The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Mahn, H. y John-Steiner, V. (2002). *The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions*. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: socio-cultural perspective on the future of education* (pp. 46-58). Oxford, UK: Blackwell Pub.
- Meyer, J.D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates*. *Emotion Review*, 1-11.
- Moll, L.C. (2014). *L.S. Vygotski and education*. New York, NY: Routledge.
- Montero, I. (2019). *Sobre la Metodología de la Psicología*. Proyecto de investigación. Promoción UAM-P406-CU. Documento no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero, I., de Dios, M.J. y Huertas, J.A. (2001). *Desarrollo motivacional. Un estudio a través del habla privada*. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2000). *La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Oficina del Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. (Trabajo realizado por Del Barrio, C., Martín, E., Ochaíta, E., Hierro, L., Montero, I., Gutiérrez, H., Fernández, I. y Callejón, M.M). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías motivacionales y emocionales*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Peñalva, A., López Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). *Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales*. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Reeve, J.M. (2011). *Motivación y emoción (5ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). *Improving Emotional Competence through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program*. *Mind, Culture and Activity*, 20, 226-239.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2016). *Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies*. *Cultura y Educación*, 28, 435-467.

- Rosa, A. y Montero, I. (1990). *A socio-historical approach to Vygotsky's work*. En L.C. Moll (Ed), *Vygotski and Education: Instructional implications and applications of socio-historical Psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (Eds.) (2018). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Roselló, J. y Revert, X. (2008). *Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción*. En F. Martínez y F. Palmero. (Eds.) (2008). *Motivación y emoción* (pp. 95-138). Madrid: McGraw-Hill.
- Russell, J.A. (2012). *From a psychological constructionist perspective*. En P. Zachar, R.D. Ellis (Eds). *Categorical versus Dimensional Models of Affect: A seminar on the theories of Panksepp and Russell*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-212.
- Sánchez, T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). *Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children*. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech*. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Scherer, K.R. (2005). *Unconscious processes in emotion: the bulk of the iceberg*. En P. Niedenthal, L. Feldman-Barret y P.Winkielman (Eds.), *The unconscious in emotion*. New York, NY. Guilford.
- Vadeboncoeur, J. (2017). *Vygotsky and the promise of public education*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vindel, E.R. y Montero, I. (2010, Junio). *Private speech and emotional self-regulation in preschool children*. Paper presented at Annual Meeting of the Jean Piaget Society, St Louis, Missouri.
- Vygotski, L.S (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner, (Eds.), *The Vygotski reader* (pp. 338-354). Cambridge, MA: Cambridge University Press. Original de 1935.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological functions*. Editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En *Vygotski, L.S. Obras escogidas, II* (pp. 9-239). Madrid: Visor. Original de 1934.
- Vygotski, L.S. (2004). *Tratado de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal. Original de 1933.
- Vygotski, L.S. (2006). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós. Original de 1925.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittrock, M.C. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zavershneva, Y. y Van der Veer, R. (2018). *Vygotski's note books*. A selection. Berlin: Springer-Verlag.

Zinsser, K.M., Denham, S., Curby, T. W. y Shewack, E.A. (2015). "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899-919.