

Más allá de la Inteligencia Emocional: didáctica y tutoría en las prácticas pedagógicas

Juan Carlos Pacheco Giraldo¹

Resumen

Este capítulo da cuenta de algunos de los hallazgos de un estudio realizado con estudiantes de Pedagogía Infantil de una universidad de Bogotá. La visión construccionista de las emociones desplaza el enfoque psicologista de corte tradicional a la consideración de que el contexto condiciona el manejo y la expresión emocionales. Uno de los objetivos del estudio consistió en encontrar claves sobre el manejo emocional en el aula universitaria y, en especial, en la práctica pedagógica. Para tal efecto, además de aplicar y examinar críticamente el inventario de Inteligencia Emocional ICE Bar-On, se hizo una revisión documental de los micro currículos de la Práctica Pedagógica y se aplicó una encuesta a estudiantes. Los resultados más destacados llevan a pensar que, efectivamente, los pares y tutores, en las prácticas pedagógicas, tienen un papel fundamental frente al manejo emocional por parte de los profesores en formación. El examen de la Inteligencia Emocional no es suficiente y se hace necesario considerar la educación emocional en contextos de interactividad y la construcción de relaciones.

Palabras clave: Educación y emociones; práctica pedagógica; inteligencia emocional; educación infantil.

Beyond Emotional Intelligence: didactics and tutoring in teaching practices

Abstract

This chapter reports some findings from a study carried out with students of Early Childhood Education from a university in Bogotá. The constructionist vision of emotions displaces the traditional psychologist approach, to the consideration that the context conditions emotional handling and expression. One of the goals of the study was to find clues about emotional management in the university classroom and, especially, in pedagogical practice. For this purpose, in addition to applying and critically examining the ICE Bar-On Emotional Intelligence inventory, a documentary review of the Pedagogical Practice micro-curricula was made and a survey was applied to students. The most outstanding results lead us to think that, effectively, peers and tutors have a fundamental role in pedagogical practices, compared to the emotional management of teachers in training. The examination of Emotional Intelligence is not enough and it is necessary to consider emotional education in contexts of interactivity and relationship building.

Keywords: Education and emotions; pedagogical practice; emotional intelligence; children's education.

Além da Inteligência Emocional: didática e tutoria em práticas pedagógicas

Resumo

Este capítulo relata algumas das descobertas de um estudo realizado com estudantes da Educação Infantil de uma universidade de Bogotá. A visão do construcionismo das emoções desloca a abordagem tradicional do psicólogo, para a consideração de que o contexto condiciona o manejo e a expressão emocionais. Um dos objetivos do estudo foi encontrar pistas sobre a gestão emocional na sala de aula universitária e, principalmente, na prática pedagógica. Para o efeito, além da aplicação e análise crítica do inventário de Inteligência Emocional ICE Bar-On, foi feita uma revisão documental dos micro currículos de Prática Pedagógica e foi aplicado um inquérito aos alunos. Os resultados mais destacados levam-nos a pensar que, de facto, os pares e tutores têm um papel fundamental nas práticas pedagógicas, em comparação com a gestão emocional dos professores em formação. O exame de Inteligência Emocional não é suficiente e é necessário considerar a educação emocional em contextos de interatividade e construção de relacionamentos.

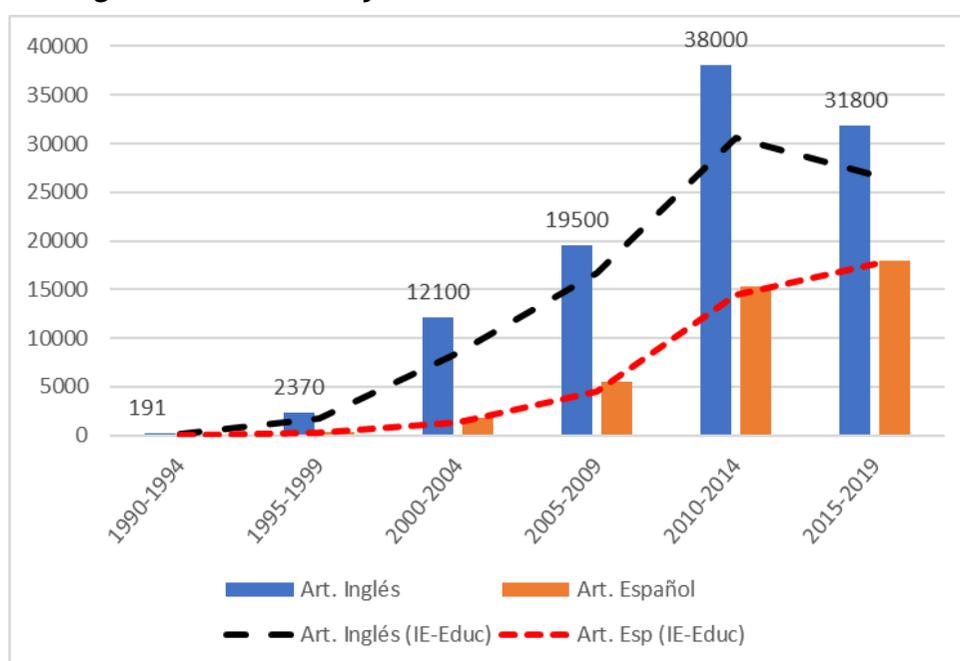
Palavras-chave: Educação e emoções; prática pedagógica; inteligência emocional; educação infantil.

1. Introducción

Ríos de tinta han sido producidos alrededor de la Inteligencia Emocional (IE) y de su aplicación a la educación. Un ejemplo se muestra con una bibliometría sencilla sobre el número de documentos aparecidos en ‘Google Académico’, con las palabras ‘inteligencia emocional’, para el periodo 1990-2019 (Figura 1). En efecto, desde la perspectiva académica, la cantidad registrada y que se puede periodizar, dado que, en efecto, la búsqueda en Google Académico arroja la cifra bruta de 374000 documentos -sin incluir patentes ni citas-, llega a la astronómica suma de 103.961. En este sentido, la relación entre ‘inteligencia emocional’ y ‘educación’ es intensa, como lo muestra la Figura 1. Conviene mencionar que, para inglés la búsqueda se hizo con los términos ‘*emotional intelligence*’ - ‘*education*’ y, para español, con ‘inteligencia emocional’ - ‘educación’; la fecha de medición se hizo el 1 de septiembre de 2020. Es así como en inglés, aproximadamente, el 81 % de los artículos presenta una relación entre ambos términos, en tanto que, en español, las dos expresiones evidencian una proporción del 93 %.

Figura 1

Número de documentos en Google Académico relacionados con la ‘Inteligencia Emocional’ y ‘Educación’



Fuente: elaboración propia basada en datos de Google Académico.

El término ‘Inteligencia Emocional’ (IE) surge de la psicología, con Salovey y Mayer (1990), quienes son mencionados continuamente; por ejemplo, sus apellidos son citados 38.000 veces en Google Académico y, representan una de las dos tendencias mayoritarias en el tema. Como mito fundacional, es comprensible que su texto no haya sido muy leído y debatido, a pesar de que su definición de IE se cite todo el tiempo. Una mirada al artículo original muestra cómo el concepto se construye de manera relativamente arbitraria, ya que ellos consideraban que no había un concepto teórico, el cual “está desmembrado y disperso en una diversidad de revistas, libros y subcampos de psicología” (p. 189), por lo que “esperamos revelar las implicaciones de este conjunto disperso de hallazgos que aún no han sido apreciados: que existe un conjunto de procesos mentales relacionados conceptualmente, que involucran información emocional” (p. 190).

Se trataba de armar el collage, por lo que, de manera sorprendente y arbitraria, plantearían un orden alrededor de la información emocional, con procesos mentales que incluyen “a) valorar y expresar las emociones en uno mismo y en los demás, b) regular las emociones en uno mismo y en

los demás, y c) utilizar las emociones de forma adaptativa” (pp. 190-191). El rompecabezas se ordenó a partir de estas y otras categorías arbitrarias, con base en las investigaciones psicológicas de los años 70 y 80, especialmente en las que interpretaban a las emociones de forma cognitivista, las cuales serían útiles para evaluar la situación. El artículo mostraba, igualmente, un afán por llevar la analogía de la evaluación cognitiva a una escala de medición, construyendo un instrumento similar al concepto de los test de inteligencia cognitiva, y que se denominó ‘Test de inteligencia emocional’. La psicometría, pues, era una obsesión para los autores.

Así, por medio de test, la IE se constituyó en un concepto fácil de manejar, que incorporaba algunos saberes de la psicología y que, sobre todo, planteaba la flexibilidad del aprendizaje en torno a habilidades psicológicas. Pronto el concepto se vería confrontado con la tendencia de concebir a esta inteligencia bajo el perfil de ‘rasgos’ psicológicos, lo que llevaría a la construcción de modelos mixtos. No es posible aquí mostrar la proliferación de test (para tal efecto, véase p. ej. O’Connor, Hill, Kaya y Martin, 2019; Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández, 2017; Boyatzis, 2018; Bucich y MacCann, 2019), pero lo cierto es que ello llevaría a “conflictos espúreos respecto de la validez de las diferentes teorías o medidas” (Boyatzis, 2018, p. 1) de la IE. Asimismo lo han señalado Bucich y MacCann (2019), quienes acertadamente señalan que el rápido ascenso de la IE llevó a que múltiples equipos de investigación trabajaran en paralelo, hasta llevar

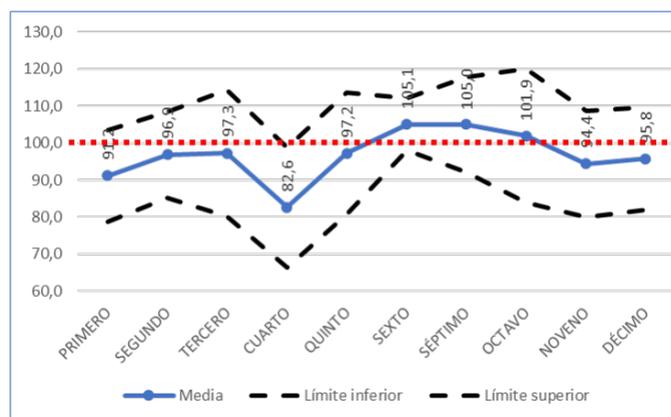
a una confusión de resultados y hallazgos contradictorios, ya que las diferentes medidas y teorías de la IE eran tan disímiles entre sí, que parecían abarcar diferentes construcciones; un ejemplo de la falacia del francotirador, en la que los conceptos con el mismo nombre se refieren en realidad a cosas muy diferentes. (p. 59)

El estudio que aquí se realizó, aplicó a estudiantes universitarias de Pedagogía Infantil, el Inventario de Cociente Emocional de Reuven Bar-On (ICE Bar-On), clasificado como un test mixto, en su versión de 133 ítems y normalizado para la población adulta peruana por Nelly Ugarriza (s.f.)

Los datos obtenidos llevaron a concluir que es muy posible que la formación educativa universitaria, como modelo tradicional, no impacte a la IE de las estudiantes. Para ello se buscó diferencias entre los puntajes del ICE Bar-On, tomando como referencia, los semestres académicos ordenados de primero a décimo. La hipótesis de fondo era la siguiente: a medida que se avanza en la formación profesional, la IE se incrementa. Los resultados fueron elocuentes: no se notaba diferencias incrementales entre las estudiantes de los primeros semestres frente a las de últimos semestres, lo cual se evidencia en la Figura 2.

Figura 2

Cambios en el Cociente Emocional por semestre, en estudiantes del programa de Pedagogía Infantil



Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

La pregunta que surgió fue: ¿Por qué no impacta la formación profesional en la Inteligencia Emocional? Las posibles respuestas llevaron a hacer un examen de la prueba a partir de un caso, pero condujeron a una reflexión más amplia sobre las limitaciones del concepto. De hecho, la clave se encontró en otro sitio: como la bibliometría de arriba lo señala, el campo educativo en sí mismo daría la respuesta.

2. Desarrollo del tema

En defensa del construccionismo emocional

Como ya se dijo, el concepto de IE fue desarrollado por psicólogos, quienes se fundamentaron en los estudios de los años 70 y 80 del siglo pasado. Los actuales avances investigativos comienzan a cuestionar esas

posturas. Si bien es cierto que todavía existe cierto dominio de los enfoques biologists sobre las emociones, el construccionismo psicológico gana terreno. Más aún: con la entrada de lleno de las ciencias sociales al terreno de las emociones, el panorama cambia de manera radical.

Para ejemplificar, desde el lado de la neurociencia, los trabajos de Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau y Barret, 2012; Barrett, 2015; Clark-Polner, Wager, Satpute y Feldman-Barrett, 2016; Adolphs y David, 2018; Barrett, Adolphs y Marsella, 2019, muestran que ha fracasado el programa localizacionista de las emociones en el nivel cerebral, pues un seguimiento a trabajos durante 20 años así lo mostró.

El localizacionismo o modularidad cerebral es un paradigma que está en retirada, como lo señala Carretié (2016), dándole paso al ‘procesamiento distribuido’, o sea, a la conectividad funcional entre las diversas zonas del cerebro. Algo similar afirma (Fuster, 2013) especialmente, cuando estudia los flujos de proceso dentro del cerebro.

Hasta uno de los neurocientíficos pioneros en el estudio del miedo, quien en un principio habló de la amígdala cerebral como el lugar en donde se asentaba esta emoción, ha reformulado su posición, señalando que “desafiamos el punto de vista convencional que argumenta que las emociones están programadas innatamente en los circuitos subcorticales, y proponemos en cambio, que las emociones son estados de orden superior instanciados en los circuitos corticales” (LeDoux y Brown, 2017, p. 1).

Esto mismo ha sucedido con el programa de Paul Eckman y la expresión facial de las emociones (Bourdin, 2016; Barrett, 2018) y el tema es más evidente en el nivel del lenguaje, pues la polisemia no permite la identificación individual de las emociones con las expresiones lingüísticas, confrontando los esfuerzos de programas investigativos como el de Klaus Scherer (2005) en Ginebra. Este psicólogo ha propuesto un diccionario universal y transcultural de palabras emocionales, bajo el supuesto de la existencia de emociones universales, pero se ve ante grandes limitaciones cuando se enfrenta a situaciones culturales e históricas distintas al Occidente contemporáneo.

La antropología también haría su papel al introducir el relativismo cultural (Lutz y Abu-

Lughod, 1990; Lutz, 1998; White, 2010; Le Breton, 2012-2013; Nelson y Russell, 2015; Bourdin, 2016) al hacer estudios en otros universos culturales no occidentales. La sociología igualmente plantearía elementos ‘contextuales’, con un amplio desarrollo y, que se ven reflejados en los dos tomos del *Handbook of the Sociology of Emotions* (Stets y Turner, 2006; 2014): once teorías paradigmáticas y múltiples áreas temáticas asociadas con la economía, trabajo, clase, familia, raza, género, salud mental, moral, crimen, tecnología, deporte, ciencia, etc.

La historia también tendrá su expansión con trabajos de Stearns y Stearns (1985) y con autores de este siglo, como Bourke, Rosenwein, Tausiet, Amelang, Matt o Gay (citados por Zaragoza, 2013). Serán considerados problemas del cambio histórico de las emociones, por parte de lo que se denominó la ‘emocionología’. De hecho, la familia, el amor de pareja, el miedo, serán ejemplos de estudios en donde se concluye que hay cambios históricos significativos sobre el sentido de las emociones en las diversas sociedades. En la ciencia política, el estudio de las emociones también ha despegado: las pasiones políticas, las emociones de la opinión pública, el populismo, la emocionalidad de los movimientos sociales, el liderazgo, la ansiedad de los votantes, el odio hacia el otro y el amor hacia uno, el miedo y la paranoia en las relaciones internacionales y otros (Hoggett y Thompson, 2012).

Para terminar con los ejemplos, se puede nombrar a las ciencias del lenguaje, las cuales siempre tuvieron un representante del manejo emocional que fue la retórica, transformada ella misma en la publicidad contemporánea, la cual está atravesada por mucha emocionalidad, pero éstas han abordado más tardíamente el tema de las emociones. Wierzbicka (1999) habla de una experiencia humana básica; reconoce que la traducibilidad de palabras emocionales de una lengua a otra tiene grandes problemas, tema que es demostrado fehacientemente por Pavlenko (2014), cuando se aprende una segunda lengua.

La polémica continúa, como sostienen Jackson, Watts, Henry, List, Forkel, Mucha, Grinhill, Gray y Lindquist (2019) cuando, al estudiar 2.474 lenguas

habladas, proponen similitudes entre familias de idiomas (según proximidad geográfica), pero atendiendo a la valencia hedónica y la activación fisiológica, categorías éstas que son claramente psicologistas. Ciertamente, el lenguaje incide en la constitución cerebral del mundo emocional, como sugieren Brooks, Shablack, Gendron, Satpute, Parrish y Lindquist (2016): “nuestros hallazgos meta-analíticos de neuroimagen sugieren que la mera presencia vs. ausencia de palabras de emoción en una tarea, cambia la actividad cerebral emocional de manera consistente” (p. 180). Por ejemplo, Sauter (2018) afirma que el lenguaje tiene baja incidencia en la percepción de las emociones; sin embargo, hay que decir que esta autora diferencia la percepción de la post-percepción, muy en consonancia con la psicología cognitiva. De esta manera, la ‘experiencia emocional’ va más allá de la mera percepción y, por tanto, el construccionismo es defendible, más aún cuando el diálogo entre las áreas corticales y subcorticales van en los dos sentidos: ‘*top-down*’ y ‘*bottom-up*’, lo que implica, de toda forma que, el neo-córtex incide en el sistema límbico.

En conclusión, la posición construccionista de las emociones tiene fuertes sustentos investigativos, por lo que el contexto representa un importantísimo papel en la constitución emocional en los niveles subjetivos, intersubjetivos y estructurales del mundo social. Esta postura nos lleva a plantear un reexamen de los test de IE, ya que el entorno del sujeto genera intensos cambios en las características emocionales de las personas. Es tiempo de responder al ‘por qué’ del no impacto de la formación profesional, sobre la IE de esas estudiantes.

Los límites del test de Inteligencia Emocional

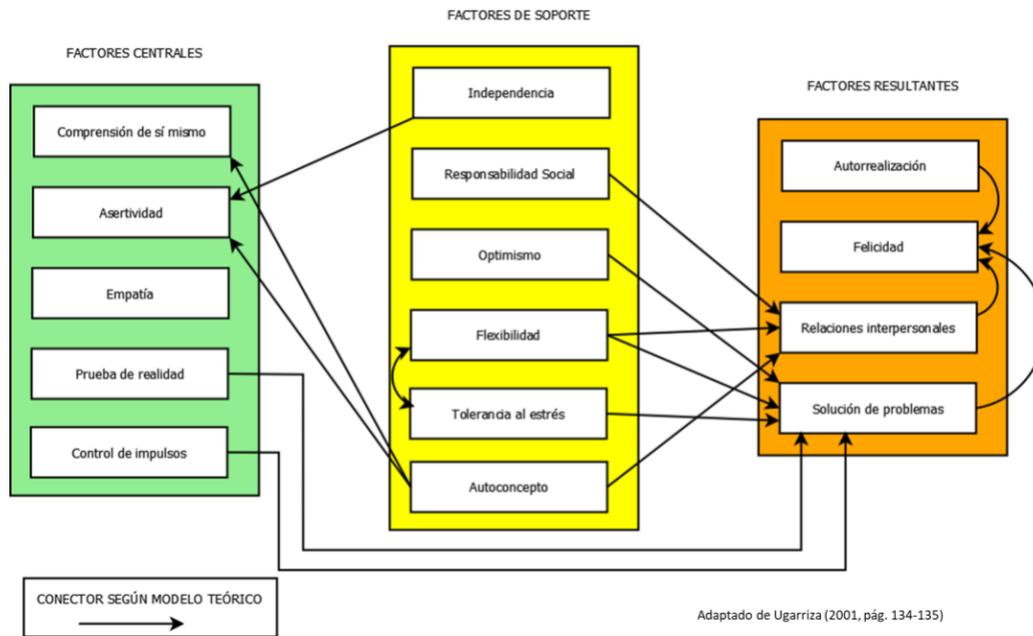
En este escrito no es posible entrar a describir la polémica entre las dos tendencias desarrolladas frente a la IE. Más bien, con los datos obtenidos en el estudio, se tratará un aspecto que es crucial: el cierre explicativo de la herramienta que mide el Cociente Emocional frente a la variabilidad de los resultados, variabilidad que necesariamente solo puede encontrarse en el contexto de las respondientes.

De modo sintético, se puede sustentar el cierre, desde dos planteamientos:

1. La varianza no explicada llega a ser de un 64,1 %; el análisis factorial realizado mostró que la variación en la IE, el factor más importante, explica tan solo el 17,1 % de la varianza. Los otros cuatro factores juntos, de un conjunto de cinco, explican un 18,7 % adicional de tal variabilidad, para un total del 35,9 %. (Pacheco, 2014). En otras palabras, la variación entre los casos para el ICE Bar-On es muy alta, no pudiendo explicar los cambios en una proporción de casi dos terceras partes, por lo que habría que ubicar tal variabilidad fuera del modelo. Hay que anotar que, la consistencia interna por el Alpha de Cronbach fue de 0,734 (Pacheco, 2021).
2. El análisis topográfico, que propone relaciones de influencia entre las diferentes subescalas, y que fue planteado por Bar-On, según Ugarriza (s.f.), constituye un sistema cerrado que no puede acudir a influencias externas (véase Figura 3).

Figura 3

Análisis topográfico de la inteligencia emocional - Modelo teórico

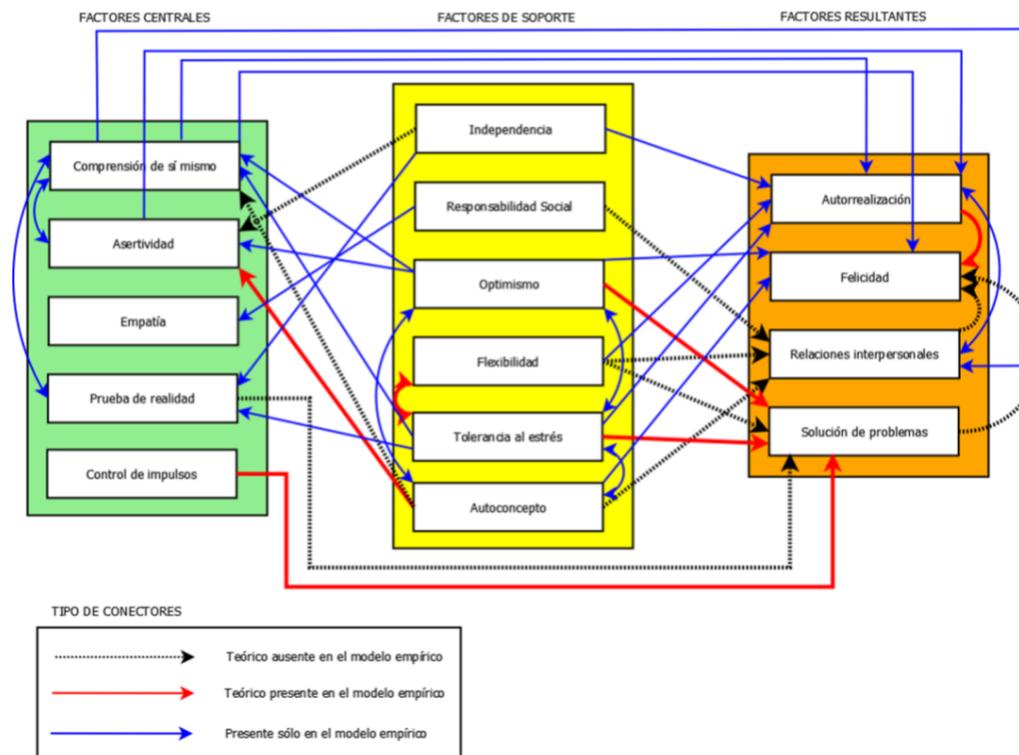


Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

Los datos que se desprenden de la aplicación del Inventario ICE Bar-On plantean una reformulación en sus hallazgos, pero no permiten generar una explicación suficiente para tales resultados (Figura 4).

Figura 4

Análisis topográfico basado en la aplicación a estudiantes de Pedagogía Infantil



Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

En este sentido, en primer lugar, hay fuertes discrepancias entre el modelo teórico y los hallazgos empíricos del estudio realizado y, en segundo lugar, no es factible determinar cuáles factores sociales, culturales, políticos o económicos condicionan o generan los cambios en los factores centrales o de soporte (Pacheco, 2021, en prensa). La afinidad del ICE Bar-On con dos de los cinco rasgos clásicos de la personalidad planteados por la psicología, el neurotismo y la consciencia, según Roberts, MacCann, Matthews y Zeidner (2010), hace que la explicación se oriente más hacia el naturalismo psicológico.

Corcoran y Tormey (2013) plantean serias dudas sobre la relación entre la IE y el desempeño docente. Su estudio se realizó con 352 estudiantes, señalando que esa falta de asociación se debe más bien al contexto de formación del profesorado, a la complejidad de la tarea y a la inestabilidad de la nascente identidad profesional.

El ‘por qué’ del no impacto había tomado otro camino: la imposibilidad del instrumento de medición de la IE para explicar la variabilidad en los resultados y su cierre teórico, conducían a visualizar la formación profesional recibida por las estudiantes, en términos de educación emocional.

Emociones en la práctica docente de educación infantil

Lo expuesto evidencia que existe un giro emocional en las ciencias psicológicas y sociales. Los aportes de esas ciencias sociales llevan a una ampliación del ámbito tradicional que ha tenido la psicología, trasladando mucho del conocimiento al entorno transpsicológico, al mundo social. Por ello, es posible defender una visión construccionista de las emociones.

Una revisión sobre la problemática de la educación emocional en programas colombianos que preparan a futuros profesores para la docencia y más específicamente para la educación infantil, llevó a la conclusión de que, en general, esa educación emocional no tiene asiento deliberado en los currículos universitarios, situación que se replica en otros países latinoamericanos (Pacheco, 2014), lo cual no significa que no se esté formando emocionalmente a los estudiantes. Hipotéticamente, la formación emocional se

puede dar en los contextos interactivos de las clases mismas, tanto de manera formal (microcurrículos) como de manera informal.

El estudio realizado por Pacheco (2021, en prensa) hizo el examen de documentos institucionales del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Libre, buscando esencialmente los elementos emocionales presentes en él. El elemento más fuerte de este análisis se concentró en el análisis documental y las entrevistas a docentes de diversas asignaturas. Un interés particular tuvo el área de Práctica Pedagógica, ya que es allí en donde están concentrados los conocimientos y expectativas de las docentes en formación. Para ello se realizó entrevistas y se aplicó una encuesta a 38 estudiantes del programa y, es sobre esta práctica donde se hará la exposición a continuación, la cual se ha basado en los hallazgos del estudio.

Según el microcurrículo de séptimo semestre:

la práctica docente se entiende como escenario formativo a través del cual se interpelan diversas imágenes y concepciones frente a infancia, adolescencia, educación, maestro, pedagogía y, desde allí, surgen interrogantes que tensionan las relaciones que mantienen entre sí, a fin de encontrar nuevos horizontes que apoyen la recontextualización del conocimiento. (Pulido, citada por Barahona y Quintín, 2013, p. 34)

Si en la práctica docente se pone en escena los conocimientos adquiridos, no se puede constatar la presencia explícita del mundo emocional en los microcurrículos respectivos. La exploración frente a la práctica misma arrojó algunos resultados interesantes:

- a) El papel del tutor de práctica y del director de práctica son fundamentales a la hora de la insatisfacción frente a la profesión, ya que cuatro de cada diez de las docentes mostraron que las relaciones negativas con el tutor llevaban a tal insatisfacción. A ello se unía un factor crucial: las relaciones negativas con el director o directora de grupo también contribuían a ello. Por ejemplo, tres de cada cuatro futuras docentes notan que, en la práctica, el tutor les ha hecho ‘comentarios negativos y dolorosos’.

Es interesante constatar que una de cada tres se autorregula, buscando una emoción positiva; pero, dos de cada cinco, tiene grandes dificultades para hacerlo. Sin embargo, los ‘comentarios positivos’ hacen que, aproximadamente, la mitad de las practicantes exprese sinceramente sus sentimientos, mientras que casi la otra mitad, a veces se muestra sincera.

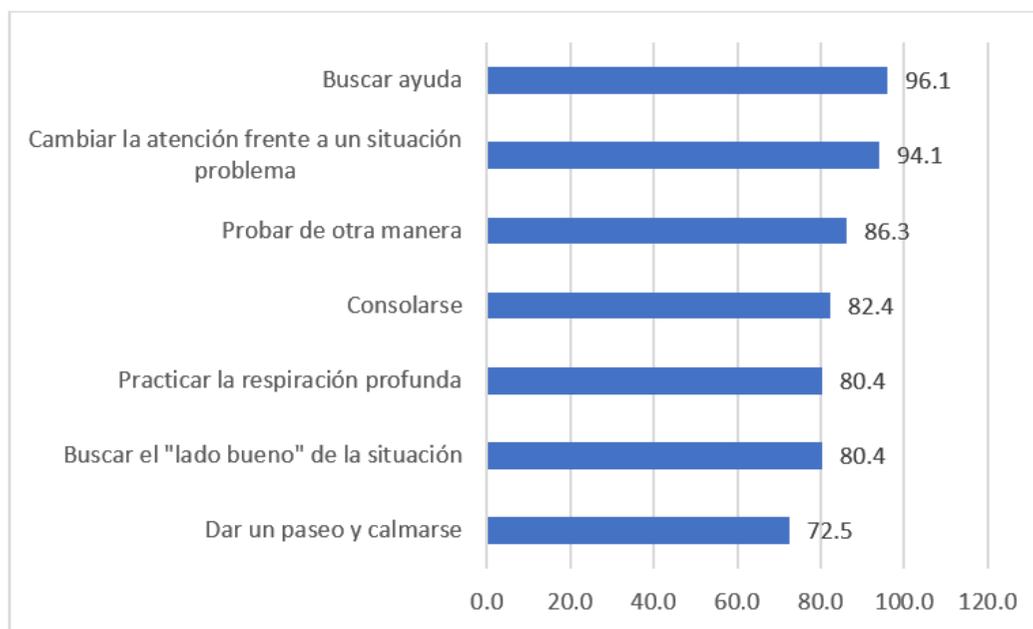
- b) Las futuras profesoras, en una proporción de dos a tres, valoran el apoyo emocional recibido por las tutoras a la hora de resolver problemas y entender las emociones propias, que les permite permanecer positivas en el aula o mostrar alegría ante los niños. Están menos presentes los consejos para reducir el estrés o la ‘capacitación directa’ para el manejo personal de las emociones.
- c) Lo que es cierto es que, en el momento de la práctica efectiva de octavo semestre, tres de cada cuatro estudiantes declaran haber sido capacitadas en el manejo de las habilidades emocionales: reducción del estrés y reflexiones en torno a las emociones experimentadas en el aula.

Sin embargo, están relativamente ausentes los consejos para mostrar emociones positivas o de cómo manejar las emociones negativas de los pequeños.

- d) De otro lado, es importante visualizar cómo las estudiantes se autorregulan frente a la presión de pares, cuando se hace la práctica, pues tres de cada cuatro han sufrido bromas groseras de sus compañeras, las cuales como víctimas en, al menos la mitad, no han podido modificar sus sentimientos negativos. De hecho, seis de cada diez, eventualmente, expresa su molestia (o no la expresa) y lo que es alarmante: solo un pequeño grupo de estudiantes (14,9 %), además de autorregular sus emociones negativas, se ha propuesto cambiarlas por emociones positivas.
- e) Lo más promisorio del actuar de las docentes en formación es su reacción frente a las conductas difíciles de los pequeños, quienes promueven muy adecuados mecanismos de autorregulación emocional (Figura 5).

Figura 5

“Usted en el aula, ante situaciones difíciles, les enseña a sus estudiantes maneras de comportarse emocionalmente en cuanto a ...” (aceptación de la estrategia - estudiantes 7-10 semestres)



Fuente: Pacheco (2021, en prensa).

Esta puesta a prueba de la regulación emocional en la práctica muestra cómo dos de cada tres de las futuras maestras expresan o ‘fingen’ buen humor ante los pequeños, en una muestra de autocontrol que se adecúa a una profesión de alta carga emocional.

3. Conclusiones

Las dificultades encontradas para determinar el impacto de la educación profesional sobre la IE pueden provenir de varias fuentes: la inadecuación del instrumento de medición debido a su bajo nivel explicativo sobre la variabilidad; cierre conceptual de la prueba al concentrarse en factores endógenos al sujeto; las diversas fuentes de influencia emocional sobre las personas (historia de vida y entorno social); el incompleto diseño curricular; el ambiente escolar fraccionado; y las situaciones específicas de interrelación con los pares y docentes.

Cuando se examina el papel de las instituciones educativas sobre la educación emocional, se puede encontrar que no se plantea de manera sistemática, coherente y continua el educar a los futuros docentes en el tema emocional. Hay que recordar las experiencias SEL y RULER (Yale Center for Emotional Intelligence, 2013) en Estados Unidos, en donde la educación emocional implica una consistencia continua en el tiempo, y la construcción integral de un ambiente educativo que involucre en esa

formación emocional, a estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y directivas. No es un simple curso el que generará el cambio, sino un currículo completo y la gestión proactiva de los diversos actores de la institución educativa. (Véanse, por ejemplo, Casel, 2018 y, Ruler, 2013).

Los currículos y microcurrículos no se constituyen en fuentes de educación emocional unificadas alrededor de la formación y, más bien, están sujetos a una aplicación dependiente del docente y de los estudiantes mismos.

Es por lo anterior que, el papel del tutor y el ambiente de la práctica pedagógica, que incluye a los pares, va a condicionar el desempeño y las expectativas de los futuros docentes. Se necesita tutores humanizados que apoyen y asesoren a los aprendices, por lo que deberán tener conciencia sobre la educación emocional que tienen que impartir a los docentes en formación, lo que incluye apoyo afectivo y enseñanza emocional. Igualmente, el ambiente amigable y de apoyo en una ética del cuidado propio y del cuidado del otro, favorecerán las actitudes y el conocimiento práctico del futuro profesor.

Finalmente, los diagnósticos basados en la IE son dudosos y, de no serlo, se constituyen en radiografías incompletas de la ‘experiencia emocional’. El entorno emocional va a ser fundamental.

Referencias

- Adolphs, R., & David, A. (2018). *The Neuroscience of Emotion. A New Synthesis*. Princeton University Press.
- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Barahona, S.P. y Quintín, F.R. (2013). *Aporte a la investigación: las concepciones de práctica e investigación en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Panamericana* [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria Panamericana]. <https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/bitstream/handle/compensar/1780/APORTE%20A%20LA%20INVESTIGACION%20C3%93N%20202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Barrett, L. (2015). Ten Common misconceptions about Psychological Construction Theories of Emotion. En L. Barrett, & J. Russell (Ed.), *The psychological construction of emotion* (pp. 45-79). The Guilford Press.
- Barrett, L. (2018). *La vida secreta del cerebro*. Editorial Paidós.
- Barrett, L.F., Adolphs, R.A., & Marsella, S. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements. *Psychological Science in the Public Interest*, 20(1), 1-68. <https://doi.org/10.1177/1529100619832930>
- Bourdin, G.L. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. *Cuicuilgo Revista de Ciencias Antropológicas*, (67), 55-74.
- Boyatzis, R. (2018). The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01438>
- Brooks, J.A., Shablack, H., Gendron, M., Satpute, A.B., Parrish, M.H., & Lindquist, K.A. (2016). The role of language in the experience and perception of emotion: a neuroimaging meta-analysis. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(2), 169-183. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw121>
- Bucich, M., & MacCann, C. (2019). Emotional intelligence research in Australia: Past contributions and future directions. *Australian Journal of Psychology*, 71(1), 59-67. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12231>
- Carretié, L. (2016). *Anatomía de la mente. Emoción, cognición y cerebro* (2.ª ed.). Ediciones Pirámide.
- Clark-Polner, E., Wager, T., Satpute, A., & Feldman-Barrett, L. (2016). Neural finger printing. Meta analysis, variation, and the search for brain based essences in the science of emotion. En L.F. Barrett, M. Lewis, & Haviland-Jones (Ed.), *Handbook of Emotions* (4.ª ed., pp. 146-165). The Guilford Press.
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, (35), 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>
- Fuster, J. (2013). *The Neuroscience of freedom and creativity. Our predictive brain*. Cambridge University Press.
- Hoggett, P., & Thompson, S. (2012). Introduction. En P. Hoggett, & S. Thompson (Eds.), *Politics and the Emotions. The affective turn in contemporary political studies* (pp. 1-19). Continuum International Publishing Group.
- Jackson, J.C., Watts, J., Henry, T.R., List, J.-M., Forkel, R., Mucha, P.J., Grinhill, S.J., Gray, R.D., & Lindquist, K.A. (2019). Emotion semantics show both cultural variation and universal structure. *Science*, 366(6472), 1517-1522.
- Le Breton, D. (2012-2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 69-79. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/208/145>
- LeDoux, J., & Brown, R. (2017). A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(10), E2016-E2025. <https://doi.org/10.1073/pnas.1619316114>
- Lindquist, K., Wager, T., Kober, H., Bliss-Moreau, E., & Barrett, L. (2012). The brain basis of emotion: A meta-analytic review. *Behavioral and brain sciences*(35), 121-202.
- Lutz, C.A., & Abu-Lughod, L. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge University Press.

- Lutz, C. (1998). *Unnatural emotions. Everyday sentiments on a micronesian atoll & their challenge to Western theory*. The University of Chicago Press.
- Nelson, N., & Russell, J. (2015). Universality Revisited. *Emotion Review*, 5(1), 8-15. <https://doi.org/10.1177/1754073912457227>
- O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- Pacheco (2021, en prensa). *Emociones para un nuevo mundo. Con una reflexión sobre la educación a futuros docentes de primera infancia en la Universidad*. Universidad Libre.
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind: and what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.
- Roberts, R., MacCann, C., Matthews, G., & Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sauter, D.A. (2018). Is there a role for language in emotion perception? *Emotion Review*, 10(2), 111-115. <https://doi.org/10.1177/1754073917693924>
- Scherer, K. (2005). What are emotions? *Social Science Information*, 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Stearns, P.N., & Stearns, C.Z. (1985). Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards. *The American Historical Review*, 90(4).
- Stets, J. y Turner, J. (Eds.). (2006). *Handbook of the Sociology of Emotions*. <https://www.springer.com/gp/book/9780387307138>
- Ugarriza, N. (s.f.). Adaptación y estandarización de 'BarOn ICE Adultos. Inteligencia Emocional'. https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL
- White, G. (2010). Disciplining Emotion. *Emotion Review*, 2(4), 375-376. <https://doi.org/10.1177/1754073910374666>
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press.
- Yale Center for Emotional Intelligence. (2013). How RULER works. <http://ei.yale.edu/ruler/how-ruler-works/>
- Zaragoza, J.M. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio*, 65(1). <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>.