

Inteligencia Emocional: Abordaje metodológico en el aula de clase desde la enseñanza para la comprensión

Juan Carlos Piñeros Suárez¹

Resumen: Esta propuesta metodológica surge como uno de los cuestionamientos que arroja la investigación “Las prácticas corporales en educación física vistas desde la biomotricidad con ayuda de la música”, publicada en la revista *Cuerpo Cultura y Movimiento* de la Universidad Santo Tomás. En esta investigación se evalúan 120 videos de clase, caracterizados como experiencias exitosas de enseñanza por su relevancia o impacto en la calidad de vida de los estudiantes de básica secundaria y media. A partir de un análisis riguroso, bajo unos postulados teóricos, surgen diferentes categorías de análisis, con las cuales se estimulan competencias de carácter físico-motriz, intrapersonal e interpersonal. La presente ponencia aborda las competencias de carácter intrapersonal e interpersonal, enmarcadas en el postulado didáctico, enseñanza para la comprensión, el cual posibilita investigar en la medida que se avanza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la misma línea se propone una rúbrica para evaluar estos procesos en el aula de clase, brindando una herramienta reflexiva al docente, quien desde su área disciplinar puede alfabetizar a la población escolar en el ámbito emocional; promoviendo una cultura educativa en valores y virtudes.

Palabras claves: Inteligencia emocional, cerebro, enseñanza, comprensión, educación, aprendizaje.

¹Magister en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Estudiante Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.

Forma de citar: Piñeros, J. C. (2016). Inteligencia Emocional: Abordaje metodológico en el aula de clase desde la enseñanza para la comprensión. *Rev. Docencia Universitaria*, 17, 119-131.

Emotional Intelligence: Methodological classroom application derived from the teaching for understanding approach

Juan Carlos Piñeros Suárez¹

Abstract: This methodological approach emerges as one of the questions of the research “The body practices in physical Education addressed through bio motor ability with the help of music” published in the Body, Culture and Movement Santo Tomás Journal. This research assessed 120 videos from classes which were characterized as successful experiences in teaching because of its relevance or impact in elementary high school students’ quality of life. From a rigorous analysis since some theoretical postulates, emerge different analysis categories which encourage physical motor, intrapersonal and interpersonal competences. The following talk deals with the intrapersonal and interpersonal competences defined by the didactic postulate teaching for Understanding, which enables to investigate gradually throughout the whole teaching and learning process. In the same way, it is suggested an chart for assessing those processes inside the classroom, it becomes in a reflexive tool for teachers who can literate their own subject area taking into account the emotional field fostering an educational culture in values and virtues.

Key Words: Emotional intelligence, brain, understanding, teaching, education, learning.

¹Magister en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Estudiante Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.

Introducción

Las continuas divergencias presentadas en torno a la exploración de nuestra mente como un camino amplio para reconocer las cualidades principales que tienen las personas inteligentes, llevan a la comunidad científica a interesarse históricamente por la ruta que se cumple en el aprendizaje desde el aspecto cognitivo y sus posibles respuestas frente a problemáticas planteadas en la vida cotidiana (Blythe, 2012). Bajo esta perspectiva se generan diferentes corrientes de pensamiento que van desde el coeficiente intelectual, pasando por la inteligencia emocional y culminando en los actuales avances de la neurociencia y la neuro pedagogía. Estos avances permiten situarnos en la variedad de inteligencias, funciones neuronales y modificaciones que se le pueden hacer al cerebro, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta misma línea, los contextos educativos actuales demandan con urgencia investigaciones que profundicen en las realidades sociales, a partir de las realidades individuales. De análoga manera, se hace indispensable potenciar las inteligencias múltiples y particularmente la inteligencia emocional desde las diferentes disciplinas del conocimiento, ya que la pedagogía del siglo XXI está direccionada a la búsqueda del desarrollo armónico del cerebro en todas sus dimensiones, neurobiológica, psíquica, axiológica y epistemológica (Velez, 2000).

En el desarrollo de la investigación “las prácticas corporales en educación

física vistas desde la biomotricidad con ayuda de la música”, se hace una interpretación de 120 videos de experiencias exitosas de clase. La población a evaluar corresponde a escolares de básica secundaria y media. Estos videos se analizan desde un diseño metodológico denominado “teoría fundamentada”, y nos proponen algunos hallazgos de carácter metodológico y didáctico, relacionados con los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que se presentan en el proceso de enseñanza de la biomotricidad con ayuda de la música en la escuela (Piñeros, 2013).

Entre los principales hallazgos encontrados en los aspectos emocionales y sociales, se encuentra que el docente estimula en sus clases, herramientas de carácter intrapersonal e interpersonal tales como: tolerancia al error, perseverancia, constancia, disciplina, actitud positiva frente a la propuesta didáctica, trabajo en equipo, superación de temores individuales, aceptación al contacto con los demás, liderazgo, entre otras. En este orden de ideas se hace necesario determinar los principales autores que teorizan sobre inteligencia, el nacimiento de la inteligencia emocional, sus principales componentes y su abordaje, a partir de las corrientes de pensamiento históricamente desarrolladas.

Por lo tanto, en este artículo se caracteriza la inteligencia emocional tomando como referente las tesis de autores como: Peter Salovey, John Meyer, Daniel Goleman, Howard Gardner y Elena María Ortiz de Maschwitz, entre otros. Del mismo

modo, se relaciona esta inteligencia con el marco de la enseñanza para la comprensión desglosando características metodológicas de la misma como son: Hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua y formativa. Para finalizar, se abordan las aplicaciones de esta estructura didáctica teniendo en cuenta sus niveles y se propone una rúbrica para evaluar la inteligencia emocional desde el aula de clase.

Inteligencia: concepciones en diferentes momentos históricos

A lo largo de las últimas décadas, el concepto de inteligencia ha pasado por diversos estudios y transformaciones; estos cambios le han permitido a esta capacidad cerebral consolidarse como un campo obligatorio de observación dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De igual forma los educadores en diferentes contextos poblacionales, evidencian con asombro que sus prácticas de enseñanza no generan el impacto que se requiere, lo cual lleva a los maestros a cuestionarse sobre los procesos cognitivos que permiten un aprendizaje significativo y potenciador de las capacidades intelectuales. Este tipo de reflexiones motivan a docentes a implementar estrategias didácticas que propendan por estimular el gusto por las clases, una mayor comprensión de las realidades y una aplicación de los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana (Blythe, 2012).

Paralelamente a esta necesidad de profundizar en las formas como aprenden los estudiantes, es necesario desarrollar un recorrido amplio sobre la inteligencia y las diversas posturas que la han abordado históricamente, con el objetivo de entender los cambios que se han presentado en esta conceptualización.

En un primer momento histórico aparecen las teorías legas sobre la inteligencia; en ellas se aprecian los puntos de vista que la gente usa en su vida diaria para explicar eventos de su entorno social (Levy, 2010). Estas teorías marcan el interés que siempre ha existido por parte de la humanidad en conocer los atributos del hombre, en aspectos reflexivos, propositivos y transformadores de la sociedad. Durante el desarrollo de dichas teorías, no hay una definición científica de la inteligencia; hombres tan diversos como Aristóteles, Platón y San Agustín se dan a la tarea de realizar estudios relacionados con la mente y su funcionamiento (Flores, 2005).

A mediados del siglo XVIII, Franz Joseph Gall (1758-1828) fisiólogo y filósofo alemán, desarrolla estudios sobre la frenología, en los cuales plantea un desarrollo de capacidades específicas en relación con el tamaño del cráneo y la forma del cerebro. A pesar de las críticas y refutaciones, la teoría de Gall fue la primera en considerar que las distintas partes del cerebro cumplen funciones importantes (Gardner, 1993). La influencia de la frenología y los estudios neurofisiológicos, craneológicos y psicológicos de Gall alcanzaron

así disciplinas del comportamiento social como la pedagogía, la salud pública, la psiquiatría, la reforma penal y la antropología física, entre otras disciplinas. Esta teoría en su momento fue ampliamente aceptada por el medio científico, sin embargo, se refutó más adelante, ya que el tamaño y configuración del cráneo se consideran medidas inexactas de las configuraciones importantes de la corteza cerebral humana (Gardner, 2011).

En esta misma línea, Pierre Paul Broca (1824-1880) médico y antropólogo francés, representante de la Antropología positivista, desarrolla investigaciones en el campo de la antropometría, recolecta pruebas que indican, que una determinada lesión en un área cerebral provocaba afasia, o sea falla en algunas capacidades lingüísticas (Gardner, 2014). Broca y los demás representantes de la antropología positivista francesa concedieron gran relevancia a los estudios antropométricos, y en especial los craneométricos, que incluyeron cráneos primitivos, de asesinos de distintas razas y de monos. Del estudio de estos cráneos Broca sacó deducciones en ocasiones superficiales y erradas, como cuando aseguró que los cráneos de las clases altas tenían una gran capacidad craneana invariable, mientras que los de clases bajas mostraban un aumento progresivo de esta capacidad hasta alcanzar la de aquéllas. Estas diferencias las atribuyó Broca a factores hereditarios y educacionales (Gardner, 2011).

En la segunda mitad del siglo XIX se dan los primeros pasos frente a

los estudios de carácter psicométrico. Uno de sus grandes exponentes es el polígrafo inglés Sir Francis Galton quien da inicio al estudio de las diferencias individuales. Sir Francis elaboró métodos estadísticos que permitían clasificar a los seres humanos en términos de sus capacidades o poderes físicos e intelectuales (Gardner, 1993). De hecho, Galton consideraba que podía clasificar a los individuos más cultos por capacidades sensoriales como el talento, la eminencia y otras formas de logro.

Bajo esta perspectiva, la comunidad científica concluyó que los estudios de Galton no eran contundentes, lo cual hacía necesario orientar las investigaciones hacia capacidades relacionadas con el lenguaje y la abstracción, si se quería evaluar en forma exacta los poderes intelectuales humanos (Gardner, 2011). El principal investigador en esta área fue Alfred Binet quien impulsa la psicología experimental y la convierte en un instrumento fundamental para el desarrollo educativo. Entre los años 1905 y 1911, en asociación con Theodore Simon desarrollan unas escalas (llamadas de Binet-Simon) para la medida de la inteligencia de los niños, en las que introducen el concepto de edad mental, y que fueron la base de todas las pruebas de inteligencia posteriores. En esta redimensión sobre la inteligencia aparecen Spearman y Terman (C.I) quienes son considerados como la primera generación de psicólogos de la inteligencia. Para estos psicólogos la inteligencia es una capacidad general única, con la cual se pueden formar conceptos y resolver problemas.

Inteligencia Emocional

En sentido contrario a esos postulados aparecen Louis León Thurstone, (1960) y Guilford (1967) los cuales sostienen la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Thurstone da un paso más en la distinción de Spearman al identificar en 1934 con la ayuda de las técnicas estadísticas de análisis factorial, siete aptitudes primarias incluidas en la inteligencia: comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, visualización espacial, velocidad perceptiva, memoria y razonamiento. Lo anteriormente expuesto llevó a Thurstone a concebir la inteligencia como una combinación de varias capacidades distintivas; donde la inteligencia son las correlaciones entre las aptitudes primarias (Gardner, 2014).

Las anteriores investigaciones abren el camino a las propuestas en la cuales se tiene en cuenta los contextos donde viven y se desarrollan los seres humanos; a esta etapa se le denomina contextualización. Una influyente teoría de este tipo es la expuesta por Robert J. Sternberg (1985), quien sostiene que la inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos para reaccionar a los acontecimientos variables que nos rodean. Sternberg define la inteligencia como “una actividad mental dirigida con un propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real, relevantes en la vida de uno mismo”. En concordancia, propone su teoría triárquica de la inteligencia la cual sugiere tres componentes: inteligencia analítica, inteligencia

práctica e inteligencia creativa (Díaz, 2012). De este contexto teórico surge la propuesta de Howard Gardner, teoría de las inteligencias múltiples (IM), la cual presenta una gran influencia ya que tiene en cuenta las diferencias surgidas en los perfiles de inteligencia de los individuos dentro del ámbito educativo, e introduce los últimos hallazgos neurológicos, evolucionistas y transculturales. A partir de la teoría de las IM se marca un nexo entre inteligencia, ámbito y campo (Gardner, 2001).

En el año de 1983, Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples brinda los primeros referentes para una definición posterior de la inteligencia emocional. En su teoría delimita dos tipos de inteligencia: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a otras personas; qué las motiva, cómo trabajan, cómo se puede cooperar con ellas. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal, la cual se relaciona con los elementos internos de cada ser humano, consiste en la capacidad de formar un modelo preciso y verídico de uno mismo y de usar este modelo para actuar con eficacia en la vida (Gardner, 2012, p. 89). Por lo general, la inteligencia interpersonal depende del previo desarrollo de la intrapersonal, aunque ambas surgen progresivamente en el individuo a través de una compleja interacción. Las inteligencias personales varían en grado considerable de una cultura a otra; esto es consecuencia de que cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos, en virtud de los cuales se codifican e interpretan las

experiencias personales (Mérida & Jorge, 2007). En esta década aparece el concepto de inteligencia emocional (IE) a partir del artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, "Imagination, Cognition and Personality" (Salovey & Mayer, 1990). Los investigadores Salovey y Mayer definen la IE como "la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento, de manera eficaz y adecuada a las metas personales y el ambiente". Dan a entender con esto que el individuo tiene la capacidad para acceder a sus emociones, logrando una sintonización e integración de sus experiencias (Díaz, 2013).

Inteligencia emocional en la escuela

La inteligencia emocional plantea una nueva visión en el estudio de las emociones, las cuales han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar nuestros problemas cotidianos (Rey & Extremera, 2012). Como lo plantea Pérez, (2007) las emociones y los sentimientos nos remiten a componentes básicos del comportamiento. A través de ellos, conformamos nuestra identidad y nos vinculamos al mundo y a los demás, por lo tanto constituyen una dimensión esencial en el desarrollo humano.

La escuela no es ajena a este escenario, las emociones al igual que

cualquier otra dimensión humana, se hacen relevantes para la educación en la medida en que son susceptibles de aprendizaje. Como lo afirma Gardner (2012,p.89), "las emociones actúan como un dispositivo inicial de señalización que indica los temas y experiencias que los estudiantes encuentran agradables y los que pueden causarles problemas, desconcierto o desaliento". Por esta razón, desde el proceso educativo se hace indispensable potenciar a partir de las experiencias de enseñanza, estímulos repetitivos que propendan por mejorar la inteligencia emocional. En este orden de ideas es prioritario lograr una alfabetización emocional desde el entorno escolar, teniendo en cuenta que al mejorar en este aspecto se pueden optimizar las calificaciones académicas, incrementar los desempeños escolares y generar una aplicación de la inteligencia emocional en la vida cotidiana. Esta conclusión está relacionada con la cantidad de niños que tienen conflicto interno al manejar sus problemas, dificultades al prestar atención o al concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables por su trabajo o de interesarse en los conocimientos adquiridos; cualquier cosa que sostenga estas habilidades potencia sus procesos de aprendizaje (Goleman, 1996).

Por otro lado, la neurociencia nos informa que disponemos de un cerebro emocional que activa los procesos conscientes relacionados con los aspectos cualitativos de la experiencia. Del mismo modo, las personas que tienen lesiones cerebrales se les dificulta la codificación emocional

de las experiencias, también pueden tener dificultades para retener estas experiencias y hacer un posterior uso de ellas (Gardner, 2012, p.95). Siguiendo estos postulados es posible educar las emociones ya que disponemos de un equipamiento neuronal que lo hace posible y necesitamos de la educación, que en este sentido hay que entenderla, desde el constructo de alteridad, para desarrollar nuestro programa genético y hacer emerger nuestra condición humana (Pérez, 2007).

En concordancia, un programa basado en la inteligencia emocional a través de la enseñanza para la comprensión tiene como finalidad estimular y desarrollar las competencias emocionales, las cuales contribuyen a un mayor bienestar a nivel individual y en el ámbito social. En este sentido se concibe la educación emocional, como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad, aumentar el bienestar personal y social” (Alzina, 2006).

Alzina, (2006) propone los siguientes criterios a tener en cuenta en la selección de contenidos, cuando se trabaja desde la inteligencia emocional: Los contenidos que se presenten en una estructura didáctica basada en la emociones deben adecuarse al nivel educativo del alumnado al que va dirigido el programa, deben ser aplicables a todo el grupo de clase, deben favorecer procesos

reflexivos sobre las propias emociones y las emociones de los demás y por último deben enfocarse al desarrollo de competencias emocionales. Teniendo en cuenta la anterior definición se plantea una estructura metodológica y didáctica desde el postulado enseñanza para la comprensión la cual permite estimular herramientas de carácter emocional en un contexto escolar heterogéneo.

La enseñanza para la comprensión, ofrece un método pedagógico concreto que se puede aplicar en todo el currículo y a estudiantes de distintas edades y con diferentes estilos de aprendizaje. Surge del proyecto Zero de la Universidad de Harvard con varios años de duración en el que han colaborado docenas de enseñantes de Inglaterra, Estados Unidos y América Latina (Gardner, 2012, p.149, 150,151). Allí la comprensión se concibe como un proceso de creación mental, en el cual existen unas transformaciones en la manera de pensar frente a un hecho, fenómeno o situación, de tal forma que partiendo de los conocimientos previos y reestructurándolos con los nuevos que llegan, se puede saber hacer o aplicar dicho conocimiento en contextos cotidianos y novedosos (Garzón, 2015, p.74).

En la misma línea, el primer paso para aplicar un programa que estimule la inteligencia emocional consiste en generar un diagnóstico acerca de las necesidades que se tienen en los aspectos emocionales, con el objetivo de potenciar alguna cualidad emocional en particular. Así mismo es ideal adaptar la cualidad emocional a los cuatro niveles de la comprensión: una dimensión

de contenido, la cual se refiere a los conocimientos teóricos importantes que se necesitan para reconocer o asimilar la cualidad a comprender; una dimensión de método, la cual se refiere a la secuencia instruccional que se debe seguir para facilitar el acceso a la comprensión de la cualidad emocional; una dimensión de propósito, la cual indica que cada comprensión de la cualidad emocional estimulada debe tener un significado para la vida real del estudiante y, por último, una dimensión denominada formas de comunicación, en la cual se hace indispensable reconocer que el aprendizaje puede ser evidenciado a través de diferentes canales por los cuales se obtiene y se decodifica el conocimiento adquirido.

Planteadas así las cuestiones, es necesario identificar los niveles de la comprensión para saber en qué estadio de aprendizaje frente a la cualidad emocional estimulada se encuentra el educando:

- En el primer nivel denominado ingenuo (pre-participación) los estudiantes demuestran poco interés y compromiso frente a la cualidad emocional presentada.

- En el segundo nivel de principiante, memorístico y mecánico, el estudiante se limita a completar una exigencia externa, responde a requisitos que tienen poco que ver con su satisfacción interna o personal.

- En el tercer nivel de aprendiz, razonamiento con apoyo, el estudiante es consciente que hace algo por razones internas, se apropia del conocimiento

y lo hace parte de su proceso de pensamiento, los aprendices no pueden hacer esto por sí solos, necesitan apoyo.

-Por último en el nivel de maestría, razonamiento flexible, crítico y creativo: se requiere que el estudiante confronte las ideas de otros. La comprensión a un nivel de maestría requiere de un pensamiento crítico y creativo del objeto de estudio.

Marco de la enseñanza para la comprensión

Abordar la comprensión desde el aspecto educativo requiere un diseño específico que permita a los educadores delimitar sus objetivos coherentemente desde el ámbito emocional; en este sentido se proponen los siguientes componentes desde la enseñanza para la comprensión:

- Hilos conductores o metas abarcadoras: Son aquellos temas generales que se pueden desarrollar a largo plazo y tienen como fin principal abarcar gran cantidad de conocimientos en elementos muy concretos; se pueden planear a largo término.

- Tópicos generativos: Son elementos claves del tema a enseñar. A partir de ellos, se pueden establecer ricas conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas. Son alcanzables para el estudiante y proveen el contexto para poder centrar las actividades en los conocimientos, los métodos y propósitos de la disciplina.

- Metas de comprensión: Son aquellas metas que se expresan de manera explícita y se comparten

públicamente para enfocar y dirigir la enseñanza hacia lo que usted mas quiere que los estudiantes comprendan.

- **Desempeños de comprensión:** Son acciones, mediante las cuales los estudiantes hacen visibles su pensamiento y comprensión, ante ellos mismos, ante otros y ante el maestro.

- **Valoración Continua y formativa:** Las valoraciones que promueven la comprensión (más que simplemente evaluarla) tienen que ser algo más que un examen al final de una unidad. Estas valoraciones deben informarles a los estudiantes y a los docentes las comprensiones que se han alcanzado y cómo proceder en la enseñanza y el aprendizaje posteriores.

Teniendo en cuenta el abordaje desarrollado anteriormente, se puede

concluir que la inteligencia ha presentado un amplio recorrido histórico, el cual posibilita observarla de una forma distinta en los ambitos escolares. En consecuencia se hace necesario incluir dentro de las clases un programa estructurado, que permita la estimulación de la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Esta propuesta debe tener en cuenta elementos como: el trabajo en equipo, liderazgo, autorregulación, solidaridad y respeto por el otro; ya que estos elementos son claves en la estimulación de la inteligencia emocional, por lo tanto, deben ser considerados una base para la construcción de valores y virtudes en un entorno social que necesita con urgencia una transformacion en la forma de concebir las relaciones escuela - ser humano - sociedad.

Referencias Bibliograficas

- Alzina, R. B. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 9-25.
- Ardila, R. (2010). Inteligencia ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc.* Volumen XXXV, 97-103.
- Arias, M. G. (2006). Aspectos psicológicos y neuronales en el aprendizaje del reconocimiento de emociones. *Revista chilena de neuropsicología*, 21-28.
- Bermudez, C. C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar: Estudio de caso: Estudiantes de ciclo tres de la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. Bogotá, Colombia.: Universidad militar.

- Berrocal, N. E. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653, 1-11.
- Blythe, T. (2012). *Observar juntos el trabajo de los estudiantes*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Colorado, Y. S. (2012). La Inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 182-200.
- Díaz, A. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 21-30.
- Díaz, J. J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional modelos e instrumentos de medición. *Educación científica y tecnológica*, 10-29.
- Extremera, N. y Berrocal, P. F. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Universidad de Málaga., 97-116.
- Extremera, P. N. y Fernández, B. P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 209-228.
- Flores, M. M. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 9-24.
- García, C. B. y Melero, M. P. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 169-194.
- García, M. v. (2003). *La educación emocional: Conceptos fundamentales*. Sapiens, 1-22.
- Gardner, H. (2011). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona.: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las Disciplinas*. Barcelona : Paidós.
- Gardner, H. (2014). *Estructuras de la mente*. Mexico: Fondo de cultura económica.

- Gardner, H. (2014). *La generación APP*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, M. P. y Talavera, E. R. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista de investigación psicoeducativa*, 400-420.
- Garzón, J. E. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista educación y desarrollo social*, 70-81.
- Giraldo, M. C. (2011). *Los proyectos de aula. Una estrategia pedagógica para la educación*. Bogotá: Red Alma mater.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. España: Bantam books.
- Levy, L. R. (2010). Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales. *Universitas Psychologica*, 9(2). Bogotá, Colombia, 331-343.
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras*, 16-19.
- Mérida, J. A. y Jorge, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28,(4), 67-92.
- Molina De Colmenares, N. y Maldonado, I. P. (2006). El clima de relaciones en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 193-219.
- Ortiz, E. M. (2003). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Argentina: Bonum.
- Pacheco, N. E. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-17.
- Pérez, V. M.-O. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 51, 67-85.
- Pérez., C. R. (2007). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 105-119.
- Pescador, J. E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9-13.

- Piñeros, J. C. (2013). Las prácticas corporales en educación física vistas desde la biomotricidad con ayuda de la música. *Revista de investigación: cuerpo, cultura y movimiento*, 53-75.
- Rey, L. y Extremera, N. (Marzo de 2012). *Inteligencia Emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes*. Málaga, España.
- Samper, M. D. (1995). *Formacion de valores y Actitudes*. Bogotá: Fundacion Alberto Merani.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Torres, M. V. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 175-189.
- Travis, J. G. (2007). *Las claves de la inteligencia emocional*. Bogotá: Norma.
- Velez, C. A. (2000). *Cerebro creativo y lúdico*. Bogotá: Magisterio.

