



Universidad de Granada

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Máster en Intervención Psicopedagógica

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS CIENCIOMÉTRICO DE TESIS DOCTORALES ESPAÑOLAS EN EDUCACIÓN EMOCIONAL (1992-2013)

Autor:

Álvaro Manuel Úbeda Sánchez

Tutor:

Dr. D. Antonio Fernández Cano

Granada, 2015

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| I. MARCO TEÓRICO | 11 |
| 1. Evaluación de la investigación | 13 |
| 1.1. Conceptos básicos | 13 |
| 1.2. Clasificaciones de la evaluación de la investigación | 14 |
| 1.3. Funciones de la evaluación de la investigación | 16 |
| 1.4. Ciencimetría y evaluación de la investigación | 19 |
| 1.4.1. Indicadores cienciométricos | 20 |
| 1.4.2. Ley de crecimiento exponencial de la ciencia de Price | 21 |
| 1.4.3. Ley de productividad de autores científicos de Lotka | 22 |
| 1.5. Visión histórica | 24 |
| 1.6. Un modelo comprehensivo para la evaluación de la investigación | 27 |
| 2. Tesis doctorales | 28 |
| 2.1. Historia y legislación | 28 |
| 2.2. Revisión de estudios bibliométricos y cienciométricos sobre tesis doctorales | 30 |
| 3. Bases de datos | 32 |
| 3.1. Catálogos de tesis: TESEO | 33 |
| 4. Estudios longitudinales en evaluación de la investigación | 36 |
| 4.1. Tipos de análisis en estudios longitudinales | 38 |
| 4.1.1. Análisis Retrospectivo | 38 |
| 4.1.2. Análisis Prospectivo | 38 |
| 4.2. Series temporales | 39 |
| 4.3. Modelos ARIMA | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 5. Educación Emocional | 41 |
| 5.1. Definición de términos | 41 |
| 5.2. Investigación en el ámbito de la Educación Emocional | 42 |
| 5.2.1. Definición del constructo (IE) | 43 |
| 5.2.2. Instrumentos de medida | 43 |
| 5.2.3. Poblaciones utilizadas en la investigación | 43 |
| 5.2.4. Diferencias de género | 43 |
| 5.2.5. Orientación educativa y programas de intervención | 43 |
| 5.2.6. Otras variables | 44 |
| 5.3. La Educación Emocional en el GROU | 45 |
| 5.4. Evaluación de la Educación Emocional | 46 |
| 5.4.1. Evaluación de programas de Educación Emocional | 48 |
| 5.4.2. Evaluación de 360° | 50 |
| | |
| II. ESTUDIO EMPÍRICO | 52 |
| 1. Introducción | 53 |
| 1.1. El problema a indagar | 53 |
| 1.2. Revisión de la literatura | 53 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 54 |
| 1.3.1. Objetivo general | 55 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 55 |
| 1.4. Hipótesis de investigación | 56 |
| 1.5. Definición de términos y palabras clave | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 1.6. Racionalidad del estudio | 58 |
| 2. Método | 59 |
| 2.1. Base de datos de tesis doctorales TESEO | 59 |
| 2.2. Muestra y población | 60 |
| 2.2.1. Técnica de muestro | 61 |
| 2.3. Variables consideradas | 61 |
| 2.4. Secuencia de búsqueda | 63 |
| 2.5. Instrumentos para la recogida de información | 63 |
| 2.6. Diseño general de la investigación | 65 |
| 2.7. Posibles limitaciones del diseño | 65 |
| 2.8. Amenazas a la validez y fiabilidad de los datos | 66 |
| 2.9. Técnicas de análisis de datos | 66 |
| 2.10. Procedimiento temporal del estudio | 67 |
| 3. Análisis e interpretación de resultados | 69 |
| 3.1. Producción diacrónica retrospectiva | 69 |
| 3.1.1. Serie temporal de tesis españolas 1992-2013 | 69 |
| 3.1.2. Etapas en la producción diacrónica retrospectiva | 72 |
| 3.1.2.1. Primer ciclo de producción: 1992-2002. Desarrollo constante | 72 |
| 3.1.2.2. Segundo ciclo de producción: 2002-2008. Desarrollo lineal | 73 |
| 3.1.2.3. Tercer ciclo de producción: 2008-2013. Desarrollo exponencial | 74 |
| 3.2. Producción institucional de tesis doctorales | 76 |
| 3.3. Producción de tesis doctorales por departamentos | 80 |

| | |
|--|------------|
| 3.4. Análisis diacrónico de los autores según su género | 84 |
| 3.5. Productividad de directores | 88 |
| 3.5.1. Directores más productivos | 90 |
| 3.6. Análisis de la metodología general empleada en las tesis doctorales | 92 |
| 3.6.1. Análisis cuantitativo de la metodología declarada de las tesis doctorales | 92 |
| 3.6.2. Análisis cuantitativo de la metodología inferida de las tesis doctorales | 94 |
| 3.7. Análisis sobre el número de citas de las tesis doctorales | 95 |
| 3.8. Análisis de contenido | 97 |
| 3.8.1. Análisis de contenido mixto de descriptores | 97 |
| 3.8.2. Análisis de contenido mixto de títulos | 102 |
| 4. Discusión y conclusiones | 108 |
| 4.1. Hallazgos generales del estudio | 108 |
| 4.1.1. Alcance de los objetivos | 108 |
| 4.1.2. Verificación de hipótesis | 109 |
| 4.2. Conclusiones generales del estudio | 111 |
| 4.3. Limitaciones del estudio | 112 |
| 4.4. Cuestiones abiertas y recomendaciones | 113 |
| III. BIBLIOGRAFÍA | 114 |
| IV. ANEXOS | 121 |
| 1. Relación de tesis doctorales recuperadas | 122 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Indicadores cuantitativos | 21 |
| Tabla 2. Modelo integral para la evaluación de la investigación | 27 |
| Tabla 3. Clasificación de estudios longitudinales | 37 |
| Tabla 4. Temporalidad del estudio | 67 |
| Tabla 5. Número de tesis doctorales según año (desde 1992 hasta 2013) | 69 |
| Tabla 6. Productividad institucional de tesis sobre educación emocional (1992-2013) | 76 |
| Tabla 7. Producción de tesis doctorales sobre educación emocional por departamentos (1992-2013) | 80 |
| Tabla 8. Categorías de departamentos | 83 |
| Tabla 9. Análisis diacrónico de las tesis según género del autor (1992-2013) | 85 |
| Tabla 10. Clasificación de directores según nº de tesis dirigidas | 88 |
| Tabla 11. Clasificación de directores más productivos | 91 |
| Tabla 12. Metodología y diseños declarados en las tesis doctorales | 94 |
| Tabla 13. Frecuencia directa de descriptores dados en la base de datos TESEO | 97 |
| Tabla 14. Descriptores y frecuencias agrupadas en categorías | 101 |
| Tabla 15. Análisis de contenido de los títulos de las tesis doctorales | 104 |

FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Clasificación de la evaluación de la investigación | 16 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Figura 2. Curva logística de crecimiento propuesta por Price | 22 |
| Figura 3. Ley de Lotka | 23 |
| Figura 4. Búsqueda simple TESEO | 34 |
| Figura 5. Búsqueda avanzada TESEO | 35 |
| Figura 6. Investigación sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo | 44 |
| Figura 7. Clasificación por bloques de las competencias emocionales | 47 |
| Figura 8. Proceso de evaluación de programas de educación emocional | 49 |
| Figura 9. Matriz de datos realizada en Excel 2007 | 64 |
| Figura 10. Diagrama lineal sobre la producción diacrónica de tesis doctorales españolas sobre Educación Emocional (1992-2013) | 71 |
| Figura 11. Primer ciclo de producción. Desarrollo constante de tesis doctorales sobre Educación Emocional (1992-2013) | 73 |
| Figura 12. Segundo ciclo de producción. Desarrollo lineal de tesis doctorales sobre Educación Emocional (2002-2008) | 74 |
| Figura 13. Tercer ciclo de producción. Desarrollo exponencial de tesis doctorales sobre Educación Emocional (2008-2013) | 75 |
| Figura 14. Producción institucional de tesis sobre educación emocional (1992-2013) | 79 |
| Figura 15. Distribución por categorías de los departamentos | 84 |
| Figura 16. Distribución de tesis por género del autor | 86 |
| Figura 17. Análisis diacrónico de las tesis según género del autor (1992-2013) | 87 |
| Figura 18. Clasificación de autores de Lotka según número de tesis dirigidas | 89 |
| Figura 19. Distribución de directores según número de tesis dirigidas | 90 |
| Figura 20. Metodología declarada de las tesis doctorales | 93 |

| | |
|---|-----|
| Figura 21. Metodología inferida de las tesis doctorales | 95 |
| Figura 22. Número de citas de las tesis doctorales según Google Académico | 96 |
| Figura 23. Mapa conceptual de las categorías | 103 |

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS, SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACIMED: Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud.

ARIMA: Auto-Regressive Integrated Moving Average.

CIPP: Context, Input, Process, Product.

et al.: y otros.

etc: Etcétera.

GROP: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagógica

H₁: Hipótesis 1.

H₂: Hipótesis 2.

H₃: Hipótesis 3.

HiSTORELo: Revista de Historia Regional y Local.

I+D: Investigación + Desarrollo.

IE: Inteligencia Emocional.

ISI: Institute for Scientific Information

ISOC: Instituto de información y documentación en ciencias sociales y humanidades.

p: Página.

r: Coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson.

R²: Coeficiente de determinación.

RELIEVE: Revista ELeTrónica de Investigación y EValuación Educativa.

RIE: Revista de Investigación Educativa.

SCI: Science Citation Index

SSCI: Social Science Citation Index

TESEO: TESis Españolas Ordenadas.

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNESCO: United Nations for Education, Sciences and Culture Organization.

Introducción

La ciencia es el motor que hace que un territorio pueda desarrollarse y prosperar en multitud de niveles. Pero ésta realidad, aún siendo conocida por muchos, no debe haber calado lo suficiente cuando todavía la ciencia sigue siendo víctima importante de crisis que sacuden los cimientos de muchas sociedades.

A pesar de todo, se tiene la certeza de que como ya explicaba Sancho a principios de los noventa, la ciencia está adquiriendo una gran importancia en nuestro siglo debido también por el empuje que profesa el desarrollo económico, político y cultural de los países. Paralelamente a ese crecimiento de la ciencia, ésta necesita ser evaluada con el fin de apreciar el propio rendimiento de la actividad científica y su impacto en la sociedad (Sancho, 1990). Algo similar sostenía el matemático y filósofo húngaro Imre Lakatos (1974) al afirmar que los grandes descubrimientos científicos son investigaciones que se han podido evaluar de manera que pueda hacerse una reconstrucción racional de la ciencia.

En este estudio la evaluación de la investigación sobre Educación Emocional en España parte como un área de gran importancia al aportar información acerca de una disciplina que está en auge desde hace relativamente poco y que puede ser de gran interés para ciertos colectivos del mundo de la educación como profesores, investigadores y estudiantes que sientan una cierta motivación o necesidad de acercarse a un trabajo que aporta datos de carácter científico sobre la producción científica de dicha disciplina.

Con respecto a la estructura de este estudio, la primera parte supone el marco teórico del trabajo en el que se hace mención a los conceptos, ideas y teorías principales que orientan esta investigación. Se comienza abordando la evaluación de la investigación como término y actividad científica que puede ser clasificada y cumplir una serie de funciones; indicadores y leyes cuantitativas; historia y legislación acerca de las tesis doctorales y revisión de estudios; las bases de datos; los estudios longitudinales como herramienta de evaluar la investigación según sus tipos y diversos análisis así como las series temporales y; finalmente se analiza la educación emocional como disciplina de investigación y objeto de evaluación.

La segunda parte del trabajo corresponde al estudio empírico y consta de cuatro apartados comenzando en primer lugar a modo de introducción con el problema a indagar, revisión de la literatura, formulación de los objetivos e hipótesis, definición de palabras clave y racionalidad del estudio; en segundo lugar nos adentramos en el método de la propia investigación en donde se expondrá, entre otros asuntos, la población y muestra del estudio, el diseño general de la investigación, técnicas de análisis de datos, instrumentos de recogida de información, amenazas a la validez y fiabilidad de los datos, etc.; en tercer lugar se realizan los análisis e interpretaciones de los resultados acordes a lo expuesto en el marco teórico y los objetivos propuestos e hipótesis formuladas y; en cuarto y último lugar se dedican unas páginas a la discusión y las conclusiones en las que se considerará si se han alcanzado los objetivos y verificado las hipótesis, las limitaciones encontradas en el estudio, conclusiones a nivel general y algunas cuestiones y recomendaciones con vistas a trabajos futuros.

I. MARCO TEÓRICO

1. Evaluación de la investigación.

1.1. Conceptos básicos.

Existe una opinión generalmente aceptada de que la investigación educativa y la evaluación educativa se superponen en gran medida. En la práctica, los evaluadores hacen uso sustancial de los diseños de investigación, herramientas de medición y técnicas de análisis de datos que constituyen la metodología de la investigación educativa. Por esta razón, se refiere a los estudios de evaluación como *investigación evaluativa*. Sin embargo, hay importantes diferencias en su propósito entre la evaluación y los otros tipos de investigación (Gall, Borg y Gall, 1996).

La evaluación de la investigación, según Aldana de Becerra (2009), surge en el contexto de la comunicación científica, como un criterio fundamental para la aceptación de trabajos en revistas especializadas, con el pertinente juicio de pares académicos.

Así, la evaluación es actualmente una práctica frecuente de editores de revistas académicas y científicas, permitiendo establecer el grado de evolución de una disciplina, institución o país y, conociendo las problemáticas de todo orden, reflejando aspectos de la realidad en la cual está inmersa, o reconociendo y valorando su propio desarrollo.

Además, encontramos en las bases de datos bibliográficas la herramienta perfecta para la recopilación de la producción científica y tecnológica, permitiendo un mayor uso y generalización de indicadores para medir los resultados de la investigación.

Se observa que la evaluación de la investigación podría considerarse conceptualmente como las dos partes de un todo a través de los términos de evaluación e investigación. De esta manera se hace necesario, en un primer momento, abordar la definición de cada uno de los términos para una posterior concepción general.

Partiendo de la idea de Bisquerra (2004) de que el concepto de Investigación Educativa al ser tan amplio no quedaría completo si nos basáramos en una simple definición, trata de sintetizar dicho concepto en la idea de “un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”.

Siguiendo la misma línea, Hernández Pina define la Investigación Educativa como “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para «solucionar» los problemas educativos y sociales” (Buendía, Colás y Hernández Pina, 2010, p. 3).

Por su parte, para el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (citado en Fernández-Cano, 1995, p. 19) se entiende por evaluación “el enjuiciamiento de la valía o el mérito de algo en base a cierto criterio explícito de valoración”.

Uniendo las definiciones, podríamos resumir, que la evaluación de la investigación educativa sería emitir un juicio de valor basado en unos criterios de calidad con el fin de juzgar un conjunto de conocimientos y explicaciones, en base a una metodología científica, con el fin de enderezar aquellos problemas educativos y sociales.

Pero también la evaluación incurre en una serie de costos directos e indirectos, como el costo de oportunidad del tiempo: el costo desde el punto de vista de tiempo e interrupción. En definitiva, el costo de una evaluación debería ser proporcionado a la escala, importancia e innovaciones de un programa de investigación (Solís, 2000).

1.2. Clasificaciones de la evaluación de la investigación.

La evaluación de la investigación se puede clasificar en torno a dos criterios fundamentales (Fernández Bautista, 2012): según a quién se va a evaluar o según el momento en qué se realiza la evaluación. Si comenzamos con el primer criterio la evaluación adquiere tres posibles grupos:

1. Un grupo conformado por los autores de la investigación, equipos o laboratorios.
2. Otro grupo comprendido por los operadores de la investigación (Research Operators). Estos pueden ser los programas y/o los organizadores.

3. Y un último grupo formado por los sistemas de investigación tanto a nivel nacional o local, como referidos a una disciplina científica o a un área tecnológica.

Si tomamos el segundo criterio la clasificación de las evaluaciones, o sea, el momento de dicha evaluación, éstas pueden ser de tres tipos bajo el concepto general de *assessment* (Bellavista, Guardiola, Méndez y Bordons, 1997):

La evaluación *ex-ante* (*appraisal*) permite aproximarse al potencial económico, social, científico y tecnológico de áreas, programas, proyectos e instituciones. Un sistema habitual de funcionamiento es la evaluación periódica de los diferentes elementos a financiar en un sistema con una rutina anual, y un protocolo que suele ser dependiente del sistema presupuestario. Una evaluación *ex-ante* requiere un análisis de los resultados anteriores producidos por el grupo que presenta algún elemento para ser evaluado o financiado. El análisis del *currículum* de todos los individuos implicados, se considera fundamental para el éxito de lo que se evalúa: idiomas, prácticas de gestión, *skills* indirectos, redes, disponibilidad de telecomunicaciones, cultura organizativa, e incluso la compenetración del grupo (p. 9).

La evaluación simultánea (*on-going*) o de proceso (*monitoring*) consiste en la monitorización permanente del proyecto (p. 45).

La evaluación *ex-post* (*evaluation*) para los procesos de investigación ya finalizados, suele llevarse a cabo por comités de expertos/as o por sistemas simples de *peer review* – evaluación por pares- tradicional. Permiten aproximarse a la discusión de los resultados científicos, tecnológicos, pero también económicos y sociales observados. La información cualitativa resultante se puede utilizar posteriormente para la toma de decisiones sobre las asignaciones futuras de recursos de investigación. La evaluación de proceso es importante dada su capacidad de informar durante el desarrollo e implementación de un programa. De esta manera, permite efectuar cambios en función de los resultados de la evaluación continua. Aunque el coste de proceso de evaluación pueda ser elevado, permite en todo caso evitar costes que puedan generarse durante el proceso (9-10).

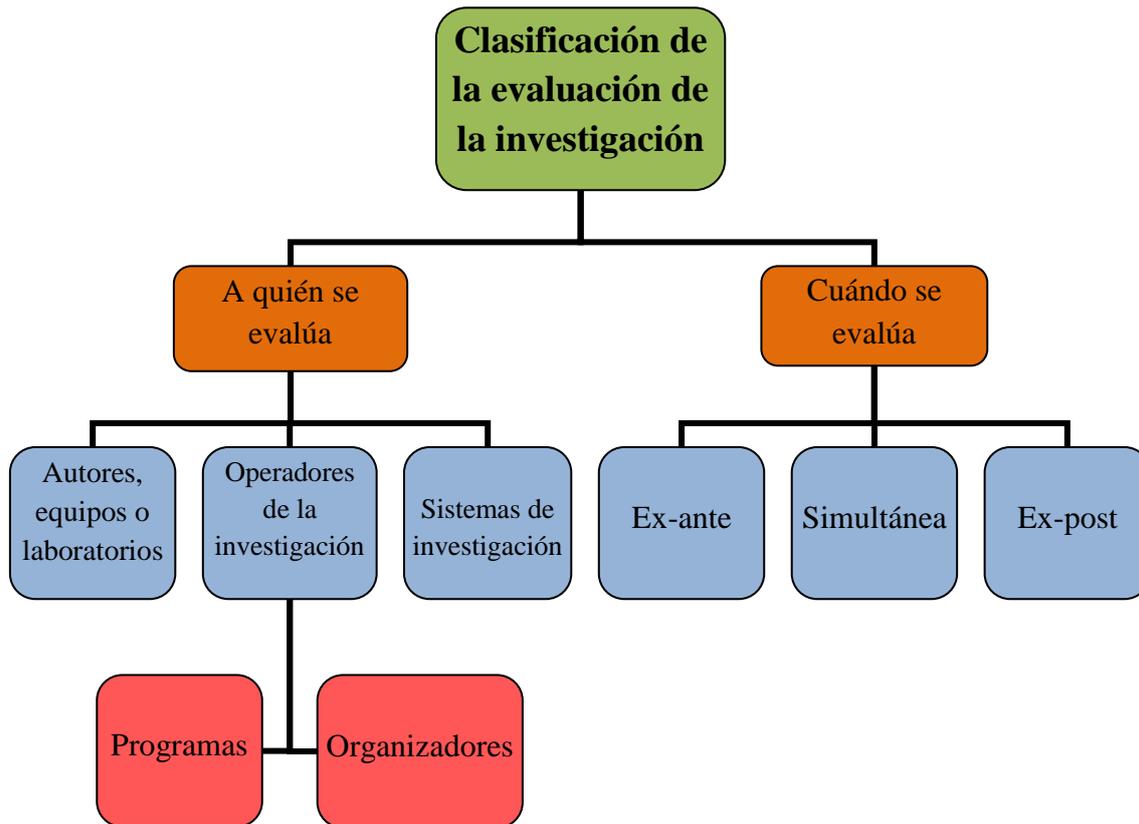


Figura 1. Clasificación de la evaluación de la investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bellavista, Guardiola, Méndez y Bordons, (1997).

1.3. Funciones de la evaluación de la investigación.

La evaluación de la investigación es una disciplina presente en multitud de contextos y por ello se hace tan importante la necesidad de contestar a la pregunta de por qué evaluar la investigación. Fernández-Cano (1995) nos da una serie de funciones de la evaluación a modo de respuestas:

- Adecuar la praxis investigadora a las normas prescriptivas del desarrollo de la ciencia: o sea, asegurar que la investigación se ajusta a las normas aceptadas en cada disciplina o campo disciplinar.
- Proteger la investigación de inferencias políticas o de acciones que inviten a interpretaciones políticas.

- Considerar los aspectos éticos y/o deontológicos insertos en la investigación con seres humanos para cuestionar y denunciar, si la hubiere, cualquier violación de los estándares comúnmente aceptados.
- Detectar y evitar plagios y fraudes.
- Valorar la calidad y viabilidad de proyectos de investigación, si se pretende obtener becas y ayudas; racionalizando entonces la competencia por la primacía y las entonces conductas en disputas intelectuales.
- Aceptar tesis, que cumplan los requisitos pertinentes, al objeto de ascender de grado académico.
- Seleccionar informes de investigación para publicar, según la calidad de los mismos, en revistas o en libros.
- Seleccionar informes presentados a reuniones profesionales bien para ser expuestos, discutidos y/o incluidos en las actas.
- Juzgar la valía, difusión e interés de instrumentos de medida estandarizados al objeto de incluirlos en compendios y anuarios. Una función afín y colateral a ésta sería la revisión de libros para justificar su publicidad en revistas.
- Valorar la producción investigadora personal al objeto de promoción/selección profesional o de objeción de recompensas/subvenciones.
- Aumentar el control y la calidad de la producción investigadora.
- Justificar, con cierto rigor, la inclusión de estudios en bases de datos y centros de documentación. Ello permitiría superar la saturación actual de “papeles” almacenados sin ningún control de calidad.
- Seleccionar investigaciones para una posterior síntesis o metaanálisis.
- Marcar una correcta productividad *per cápita* y ordinalizada de departamentos universitarios, equipos y centros de investigación.

- Valorar la investigación subvencionada según criterios de productividad y eficacia.
- Reorientar y fortalecer la capacidad de I+D en educación de una nación o comunidad, coadyuvando a una toma de decisiones ajustadas ante la propuesta de prácticas innovadoras.
- Asegurar el crecimiento del conocimiento a partir del esfuerzo reconocido y acumulativo de muchos científicos individuales (pares). Pues como dice Merton (1957): “El reconocimiento por los pares de las contribuciones significativas es una de las principales fuerzas motoras de la ciencias”.

Por todo ello, la calidad de los diferentes trabajos y estudios suele ser el criterio al que se acude para determinar la valía del esfuerzo. Para esto, tenemos que el juicio por pares es el primer mecanismo que se emplea cuando se va a evaluar el trabajo científico entre colegas. Sin embargo, este sistema de evaluación tan necesario adolece de ser imperfecto cuando trata de evaluar no en función de su valía sino en cuanto a la acumulación de recompensas y recursos previos, dando así un trato desigual a los investigadores (González, González, Fernández y Muñoz, 2006).

También supone un reconocimiento a aquellos actores que producen un descubrimiento o un trabajo de calidad, adquiriendo a su vez, por otra parte, un valor instrumental de vital importancia para el avance de la ciencia en cualquier área de conocimiento concreto. Es decir, se hablaría en el mejor de los casos, de la eponimidad como el reconocimiento social e histórico del que va a disfrutar en el futuro por el impacto tan significativo de su descubrimiento en la sociedad global (Fernández-Cano y Fernández Guerrero, 2003). Y, asimismo, permite constituir criterios de decisión en cuanto a la rigurosidad del estudio realizado, lo que nos lleva a la calidad del procedimiento empleado y a la significación de los resultados (González *et al.*, 2006).

Todo esto surge por la necesidad de expresar los “resultados” de la actividad producida por el sistema. La idea es permitir de forma fácil el acceso a la medición de los resultados del sistema, es decir, número de artículos, cantidad de tesis leídas, etc. Así, los logros alcanzados se convierten en elementos objetivos y cuantitativos que, irremediablemente, pasan por transformarse en unidades económicas pues, la

evaluación posee de forma innata una filosofía de corte económico (González *et al.*, 2006).

1.4. Cienciometría y evaluación de la investigación.

Tague-Sutckiffe (citado en Vanti, 2000) hablando sobre la cienciometría, siguiendo con la traducción de Macias-Chapula (1998, p. 34), la define en los siguientes términos:

Cienciometría es el estudio de los aspectos cuantitativos de la ciencia en tanto que disciplina o actividad económica. La cienciometría es un segmento de la sociología de la ciencia, que es aplicada en el desarrollo de políticas científicas. Abarca estudios cuantitativos de las actividades científicas, incluyendo la publicación y superponiéndose, por lo tanto, a la bibliometría.

Además, en Arencibia y Moya (2008) podemos leer las temáticas que abarca la cienciometría:

Las temáticas que abarca la cienciometría incluyen el crecimiento cuantitativo de la ciencia, el desarrollo de las disciplinas y subdisciplinas, la relación entre ciencia y tecnología, la obsolescencia de los paradigmas científicos, la estructura de comunicación entre los científicos, la productividad y creatividad de los investigadores, las relaciones entre el desarrollo científico y el crecimiento económico, entre otras. La cienciometría emplea técnicas matemáticas y el análisis estadístico para investigar las características de la investigación científica, y puede considerarse como un instrumento de la sociología de la ciencia.

La cienciometría, como técnica, aborda una serie de posibilidades en su aplicación que Spinak (1996) nos presenta en una lista que no pretende ser completa:

- Identificar las tendencias y el crecimiento del conocimiento en las distintas disciplinas.
- Estimar la cobertura de las revistas secundarias.
- Identificar los usuarios de las distintas disciplinas.
- Identificar autores y tendencias en distintas disciplinas.

- Medir la utilidad de los servicios de disseminación selectiva de información.
- Predecir las tendencias de publicación.
- Identificar las revistas del núcleo de cada disciplina.
- Formular políticas de adquisiciones ajustadas al presupuesto.
- Adaptar políticas de descarte de publicaciones.
- Estudiar la dispersión y la obsolescencia de la literatura científica.
- Diseñar normas para la estandarización.
- Diseñar procesos de indización, clasificación y confección de resúmenes automáticos.
- Predecir la productividad de editores, autores individuales, organizaciones, países, etc.

1.4.1. Indicadores cuantitativos.

Bellavista *et al*, (1997) definen los indicadores cuantitativos como “medidas cuantitativas elaboradas a partir de la actividad científica” (p. 37).

De forma más extensa los define Spinak (1996) como “una medida que provee información sobre los resultados de la actividad científica en una institución, país o región del mundo”. Estos indicadores incluyen: cantidad de investigadores por ramas de actividad, matrículas de postgrado en las universidades, cantidad de publicaciones, citas hechas y recibidas, grados académicos obtenidos, fuentes de financiamiento, patentes, etc.

Los indicadores, como toda medición pueden obtenerse, tabularse y permiten realizar comparaciones.

Por tanto, en la investigación cuantitativa se utilizan una serie de indicadores como elementos representativos de una estructura (Fernández-Cano y Bueno, 1999). A continuación, se presenta una tabla a modo de resumen mostrando los diferentes tipos de indicadores cuantitativos que, algunos de ellos, se usarán en este estudio.

Tabla 1. Indicadores cuantitativos.

| INDICADORES | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------|---|
| Indicadores personales | <ul style="list-style-type: none"> - Edad de los investigadores - Sexo de los investigadores - Antecedentes personales |
| Indicadores de productividad | <ul style="list-style-type: none"> - Índice de productividad personal - Índice de colaboración - Índice de multiautoría - Índice institucional - Índice de transitoriedad |
| Indicadores de citación | <ul style="list-style-type: none"> - Índice de antigüedad/obsolescencia - Factor de impacto de las revistas - Índice de inmediatez - Índice de actualidad temática - Índice de autocitación - Coeficiente general de citación |
| Indicadores de contenido | <ul style="list-style-type: none"> - Temáticos o textuales - Descriptores |
| Indicadores metodológicos | <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma adoptado - Teoría desde o para la que se trabaja - Diseños específicos utilizados - Técnicas de análisis |

Fuente: Fernández-Cano y Bueno (1999, citado en Vallejo, 2005, p. 49).

1.4.2. Ley de crecimiento exponencial de la ciencia de Price.

Derek John de Solla Price escribió en 1963 el libro *Little Science, Big Science*, publicado en España en el año 1973 y bajo el título de *Hacia una ciencia de la ciencia*. En dicha obra se explica el significado de esta ley que a continuación pasamos a resumir muy brevemente pues es muy significativa y relevante para este estudio.

Price (1973) considera mediante esta ley que “si se mide de manera razonable una zona científica suficientemente amplia, el modo normal de crecimiento es el exponencial. Es decir, que la ciencia crece a interés compuesto, multiplicándose por una cantidad determinada en iguales periodos de tiempo” (p. 37). Como continúa diciendo Price, en el mundo las cosas no crecen hasta el infinito, por lo que el crecimiento exponencial de la ciencia alcanza en un momento dado un límite que da lugar a una curva logística de crecimiento.

La curva logística está conformada por una base como el valor inicial de crecimiento y, un techo como el último valor que marca el fin del crecimiento. A continuación podemos ver dicha curva logística en la siguiente representación.

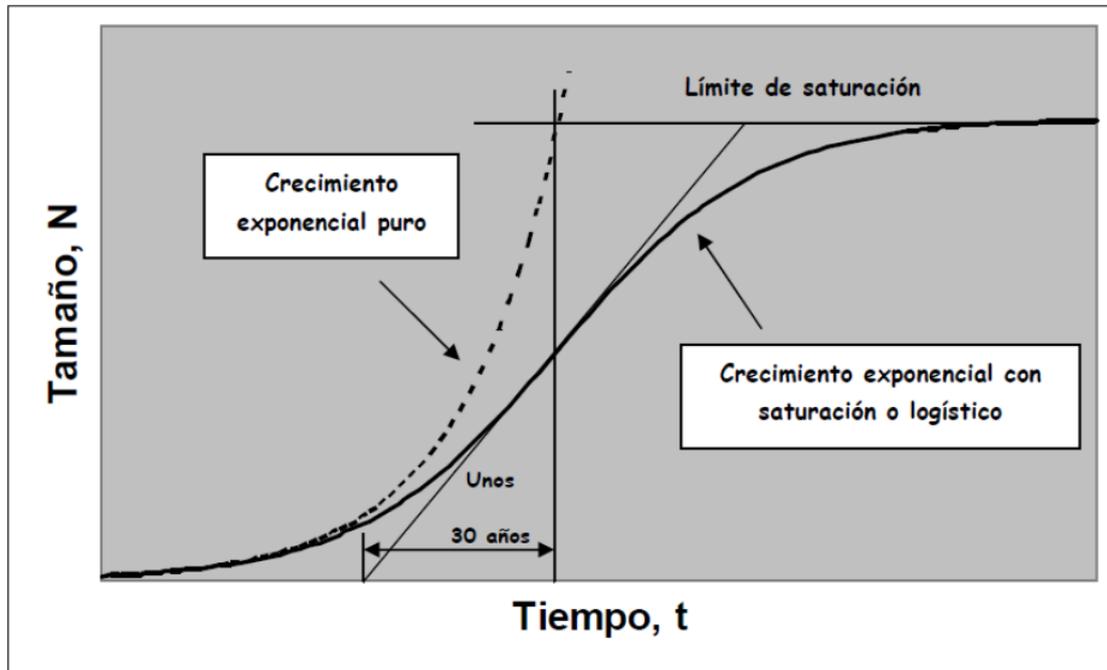


Figura 2. Curva logística de crecimiento propuesta por Price.

Fuente: Jiménez, Ayuso, Murillo y Guillén (2007).

Price (1973) explica que “en su forma típica, el crecimiento se inicia exponencialmente y mantiene este ritmo hasta un punto, casi a mitad de camino entre la base y el techo, en el cual sufre una inflexión. A partir de ésta, el ritmo de crecimiento disminuye, de modo que la curva continua hasta el techo de una forma simétrica al ascenso desde la base al punto medio” (56-57).

1.4.3. Ley de productividad de autores científicos de Lotka.

Alfred J. Lotka publica en 1926 *The frequency distribution of scientific productivity* y expresa lo interesante de determinar, en la medida de lo posible, las diferentes partes con las que los hombres contribuyen al progreso de la ciencia (Lotka, 1926). Para ello se ha de profundizar en la distribución de los científicos de acuerdo con el tamaño de su

producción escrita (Price, 1973). Las investigaciones realizadas dan como resultado lo que se conoce como Ley de Lotka o ley cuadrática inversa de la productividad.

La ley de Lotka pone de manifiesto que la distribución de autores en cuanto a la productividad es bastante desigual ya que, una mayoría de autores producen un número reducido de trabajos, mientras que unos pocos publican la mayor parte de trabajos científicos (Gutiérrez Saldivia, 2014). La única condición para estudiar este fenómeno es que debe pasar un determinado periodo de tiempo para permitir que aquellos autores que puedan producir más de dos trabajos consigan hacerlo (Price, 1973).

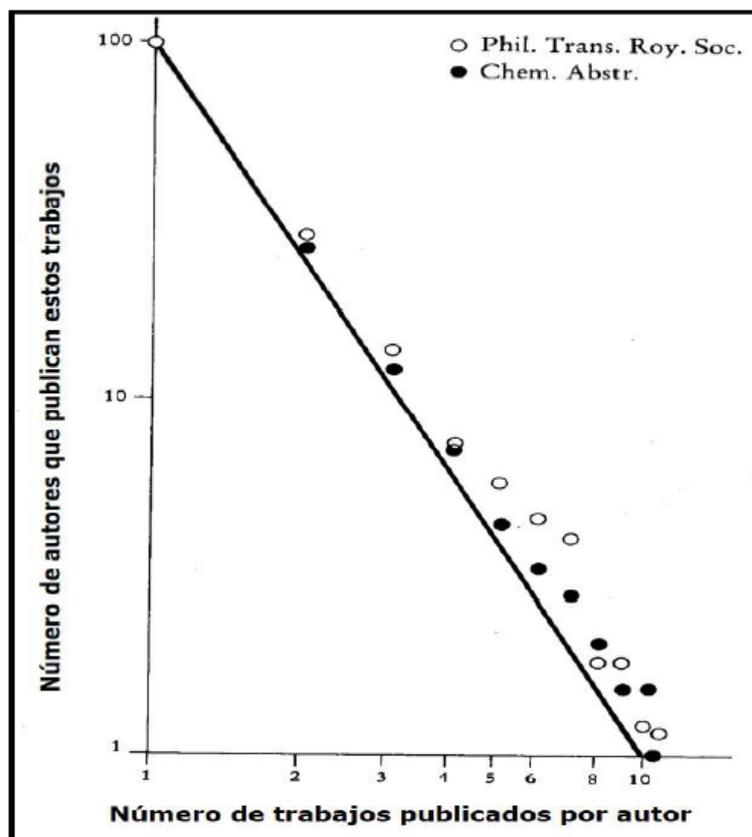


Figura 3. Ley de Lotka.

Fuente: Gutiérrez Saldivia (2014).

En Díaz Mújica (2007) se expresa la fórmula y su representación de la siguiente manera:

- $A_n = A_1/n^2$, donde A_n es el número de autores con n firmas, A_1 el número de autores con una firma y n^2 el número de firmas al cuadrado.

Lotka propone una clasificación según el número de publicaciones de los autores (Spinak, 1996). Los niveles son:

- Pequeños productores: Un solo trabajo y un índice de 0.
- Medianos productores: Entre 2 y 9 publicaciones y un índice entre 0 y 1.
- Grandes productores: 10 o más publicaciones y un índice de 1 o mayor.

1.5. Visión histórica.

La evaluación, con el paso de los años, ha tomado una relevancia cada vez mayor en una gran cantidad de contextos y disciplinas y, muy especialmente en el mundo de la investigación científica. Por esto, resulta tan importante conocer el desarrollo que ha manifestado durante las últimas décadas.

Como puede leerse en Sanz Menéndez (2004), la evaluación de la investigación puede situarse en 1665 en forma de revisión por pares, cuando la Royal Society instauró un sistema por el cual la presentación de trabajos para su publicación en *Philisophical Transactions* debía realizarse con el informe favorable de un miembro de la Royal Society.

Escudero (2003), señala una serie de factores que condicionaron de forma definitiva la actividad evaluativa:

- El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero.
- La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Catell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos.

- El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época (Nunnally, 1978).
- El desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

El trabajo de Ralph W. Tyler en la evaluación curricular en la década de los años 40 trajo consigo un importante cambio en la evaluación educativa. Tyler observó que el currículo debía organizarse en torno a objetivos explícitos y que su éxito debe juzgarse en la medida que los estudiantes los hayan alcanzado (Gall *et al.*, 1996). Este modelo marcó un cambio en la preocupación por la evaluación de los estudiantes a nivel individual a una preocupación por la evaluación de los planes de estudio. De este modo, se entiende que un estudiante podría no alcanzar los objetivos no por falta de su habilidad innata, sino por las deficiencias del propio plan de estudios.

El modelo de Tyler ha tenido una influencia importante en la evolución posterior de la evaluación educativa, dando incluso lugar al origen en los años 60 a The National Assessment of Educational Progress bajo el liderazgo de Tyler.

A partir de Tyler, creador del término “evaluación educacional”, y del resto de estudios de evaluación que respondían a dicho modelo por objetivos, en la década de los sesenta y en plena campaña de rigor para relacionar costes-beneficios, especialmente cuando en Estados Unidos se estaban llevando a cabo costosos programas educativos, se empieza a notar un cierto movimiento crítico (Cronbach y Glaser, 1963; Eisen, Scriven, Stufflebeam y Stake, 1967; Popham, 1971) que tiende a una reconceptualización del término evaluación y la propuesta de nuevos modelos y esquemas evaluativos (Ruiz, 1995).

De un artículo de Cronbach en 1963 se sugieren las siguientes ideas (Escudero, 2003):

- Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones (sobre el perfeccionamiento del programa; sobre los alumnos; y, acerca de la regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc).

- La evaluación para mejorar un programa mientras éste se está aplicando.
- Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo.
- Se ponen en cuestión los estudios a gran escala y, se defienden los estudios más analíticos y mejor controlados.
- Metodológicamente la evaluación debe incluir: estudios de proceso; medidas de rendimiento y actitudes; y, estudios de seguimiento.
- Las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento.

El autor continúa exponiendo una serie de reflexiones esta vez pertenecientes a un ensayo de Scriven en 1967:

- Se establece una diferencia tajante entre la evaluación como actividad metodológica y, las funciones de la evaluación en un contexto particular.
- La evaluación puede adoptar dos funciones bien distintas: la formativa y la sumativa.
- La evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados.
- Se distingue entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza.
- Scriven, al contrario que Cronbach, defiende el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación.

Por su parte, Stufflebeam continúa años más tarde por la misma línea recopilando una serie de recomendaciones para llevar a cabo buenas investigaciones evaluativas (Escudero, 2003).

Actualmente, Rip (1994, citado en Sanz Menéndez, 2004), indica que con el desarrollo y extensión de los sistemas de financiación pública de la investigación y la creación de instituciones y agencias especializadas en el fomento de la I+D, se produjo

la generalización de la evaluación de las propuestas de financiación. El *peer review* se convirtió en práctica ordinaria para la atribución de fondos para investigación. El método se basaba en la determinación del mérito y es la comunidad científica la que asesoraba en cuanto a las decisiones, legitimando de esta manera el funcionamiento del sistema de I+D.

1.6. Un modelo comprehensivo para la evaluación de la investigación.

Fernández-Cano (1995), presenta de un modo global y secuencial un tipo de modelo para evaluar la investigación en ciencias sociales y más concretamente en educación, en virtud a dos dimensiones: el momento (pasado, presente y futuro) y el modo conceptual (formal o cuantitativo e informal o cualitativo).

Tabla 2. Modelo comprehensivo para la evaluación de la investigación.

| | FORMAL | INFORMAL |
|-----------------------------------|---|---|
| Anterior/pasado (Antecedentes) | <i>Variables presagio:</i> - Tangibles. - Intangibles. | <i>Criterios de la filosofía de la ciencia.</i> - Racionalidad interna. - Racionalidad externa. - Uso sólo de descriptores. |
| Inmediata/presente (Contenido) | <i>Revisión por pares:</i> - Tipo de revisión. - Tipo y número de revisores. - Revisión externa. - Etc. | <i>Comentario de pares:</i> - Antes de la investigación. - Durante la investigación. - Después de la investigación. - Relevancia de nuevas tecnologías. |
| Mediata/futuro (Prospectiva) | - Valoración del impacto. - Valoración de la rentabilidad. | <i>Criterios de la historia de la ciencia:</i> - Tiempo de vigencia. - Estatus. - Eponimidad. |

Fuente: Fernández-Cano (1995)

Este modelo genera un proceso evaluativo plural y flexible que trata de comprender e incluir todas las posibles aproximaciones o modalidades a la evaluación de las investigaciones.

2. Tesis doctorales.

2.1. Historia y legislación.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define el término tesis como la disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad. A su vez, define doctor como la persona que ha recibido el último y preeminente grado académico que confiere una universidad u otro establecimiento autorizado para ello.

Las tesis doctorales, desde la perspectiva de la investigación, son buenos documentos para caracterizar la investigación original en un campo. La tesis doctoral es el primer trabajo científico, aquél que abre las puertas al mundo de la investigación, por consiguiente, las tesis doctorales son buenos espejos en donde se reflejan las líneas y tendencias científicas de la Universidad. Su elaboración requiere de una relación maestro-discípulo y para su aprobación exigen el refrendo de la academia universitaria a través de un tribunal formado al efecto. En definitiva, son un excelente referente para conocer la estructura social de la investigación en la universidad (López-Cózar, Torres-Salinas, Jiménez-Contreras y Ruiz-Pérez, 2006).

Vallejo (2005), señala los siguientes apartados en lo relativo a la legislación española:

Los primeros títulos de doctor otorgados por la Universidad española datan del siglo XIII, siendo el primer Real Decreto que dota de carácter científico y profesional al título de doctor el de 17 de septiembre de 1845 (Plan Pidal), que dictamina la realización de dos cursos después de la licenciatura.

Con la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857), en su artículo 127, se mantiene que el grado de doctor se obtiene en la Universidad de

Madrid, nombrándose adicionalmente nueve universidades distrito: Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Esta centralización en la Universidad de Madrid se mantendrá vigente hasta mediados del siglo XX, siendo la única excepción la que se produce con el decreto 21 de octubre de 1868, que permitía realizar los cursos de doctorado en todas las universidades.

Ya en el siglo XX, se producirán cambios significativos, coincidiendo con el final de la Guerra Civil. Algunos de estos cambios fueron:

- La creación, en 1937, del Instituto de España que regulará las enseñanzas de doctorado.
- Anulación de entregar 30 ejemplares impresos de las tesis doctorales para expedir el título de doctor.
- Descentralización y apertura de la universidad española, concediendo a las universidades la facultad de juzgar sus propias tesis.
- Con la Ley General y Financiación del Sistema Educativo (1970) se introduce en la enseñanza universitaria tres ciclos, correspondiendo el último de ellos a las enseñanzas de doctorado.
- El Real Decreto 185/1985 concede una especial importancia a los estudios de tercer ciclo y a las condiciones de la obtención del título de doctor.

Otro de los cambios producidos tras el Real Decreto 778/1998 de 30 de abril, aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura, que afecta al tercer ciclo y a la expedición del título de Doctor, es el que divide los cursos de doctorado en dos periodos: el primero es un periodo de docencia y el segundo de investigación tutelada, que tendrán como finalidad la especialización del estudiante en un campo científico, técnico o artístico determinado, así como su formación en técnicas de investigación.

Hasta la situación actual legislativa se han sucedido numerosos documentos que procedemos a señalar (Curiel-Marín, 2013):

- La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.

- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.
- Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo.
- Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 99/2011.

El último decreto que vuelve a regular los estudios oficiales de postgrado es el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

2.2. Revisión de estudios bibliométricos y cienciométricos sobre tesis doctorales.

El análisis de las tesis doctorales como trabajo de investigación tal y como indican Fernández-Cano, Torralbo, Rico, Gutiérrez y Maz (2003), tiene una gran importancia pues se presenta como uno de los medios más idóneos para estudiar la evolución de la investigación científica en la Universidad. Por su parte, López López (1996), señala que:

Una de las fuentes documentales más pertinentes para estudiar el estado de la investigación de un país a través de su literatura científica es la literatura correspondiente a las Tesis Doctorales que los doctorandos deben leer para obtener el grado de Doctor (p. 97).

Podemos mencionar concretamente algunos trabajos que han realizado este tipo de estudios. Encontramos la tesis doctoral de Vallejo (2005) que realiza un Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática entre 1975 y 2002. En la misma línea realizan sus TFM (Trabajo Fin de Máster) Fernández Bautista (2012) que realiza un Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación en el periodo entre 1840-1976; Curiel-Marín (2013) que hace un Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales entre 1976 y 2012 y; Gutiérrez Saldivia (2014) quien realiza una Evaluación de la investigación sobre la educación especial en España mediante el análisis cuantitativo de sus tesis doctorales entre 1978 y 2013. Otras disciplinas, aparte de la educativa, también han realizado este tipo de estudios como es el caso de Medina Casaubón (2005) que defiende su tesis doctoral sobre La investigación odontológica española en la base Science Citation Index: Un estudio cuantitativo (1974-2003) o; el artículo científico de Agudelo *et al*, (2003) que realiza un Análisis de la productividad científica de la psicología española a través de las tesis doctorales.

Como autores más destacados en este campo de estudio encontramos a Fernández-Cano y Torralbo (2003) que junto a Rico, Gutiérrez y Maz, realizan un Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998) y; estos mismos autores junto a Vallejo (2005) que hacen un Análisis diacrónico de la producción de tesis doctorales en educación matemática mediante la metodología ARIMA en datos de diseños longitudinales. Uno de los sus últimos trabajos es el de Fernández-Bautista, Torralbo y Fernández Cano (2014) que realizan un análisis longitudinal de tesis doctorales españolas en educación en el periodo de 1841 hasta 2012 y cuya hipótesis trata de verificar si la serie temporal se ajusta al modelo de crecimiento de ciencia propuesto por Price, tal y como se va a analizar en este estudio.

Por su parte, López-Cózar (2002), analiza la actividad investigadora en biblioteconomía y documentación y, a nivel nacional, propone determinar la cantidad de tesis doctorales relacionadas con la biblioteconomía y documentación que se han leído en España entre 1977 a 1998. López-Cózar menciona el trabajo de Abadal (2004) quien realiza un estudio sobre la producción de tesis entre 1976 y 1993 en biblioteconomía y

documentación basándose en la base de datos TESEO y, donde el resultado es de 30 tesis.

Vemos como el área de la educación matemática es una de las más estudiadas mientras que, en contraposición, no se han encontrado documentos de ningún tipo (tesis, artículos, informes, etc.) que realicen un análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en educación emocional, como es este caso concreto.

Se puede comprobar cómo la metodología bibliométrica y cuantitativa está presente en multitud de disciplinas incluyendo, afortunadamente, las ciencias de la educación. Además, como bien dice Vallejo (2005), el análisis de las tesis doctorales es una realidad difundida a otros países como Inglaterra o Estados Unidos. Una muestra de esto es la aparición de descriptores como *dissertation*, *academia* o *thesis* en algunas bases de datos.

3. Bases de datos.

Las bases de datos científicas pueden ser clasificadas en dos grandes familias: las bases especializadas y las bases generalistas (Callon, Courtial y Penan, 1995).

En la primera categoría se encuentran bases que recogen todos los documentos relativos a una disciplina o a un campo. Estas bases son muy numerosas y están adaptadas a estudios que se limitan a un campo disciplinar bien circunscrito.

La segunda categoría está esencialmente constituida por dos bases, una francesa (Pascal) y la otra norteamericana (SCI). Las dos bases tienen concepciones y características bien distintas.

El ISI (Institute for Scientific Information) ha desempeñado una función preponderante en el desarrollo de la disciplina cuantitativa al crear en 1964 dos bases de datos científicas pluridisciplinarias particulares, el Science Citation Index (SCI) y el Social Science Citation Index (SSCI). Estas dos bases, que cubren respectivamente las ciencias exactas y las ciencias sociales, son las únicas en el mundo que registran las citas que figuran en las publicaciones.

Como conclusión, se aclara que para realizar este estudio, al igual que otros muchos similares, ha sido imprescindible el uso de las bases de datos, ya que se necesita “identificar los documentos (...) que desean analizar para luego reunirlos y tratar la información que contienen” (Callon *et al.*, 1995, p. 33).

3.1. Catálogos de tesis: TESEO.

Debido al número tan elevado de tesis doctorales que se aprueban en las universidades españolas y el incuestionable valor, en cuanto a progreso científico y cultural del país, de cualquier acción que difunda la información de las tesis doctorales, fue, entre otras muchas razones, una de las principales para que el Ministerio de Educación y Ciencia impulsara la creación en 1975 de un fichero mecanizado con las tesis doctorales españolas, confiando a la Dirección General de Universidades la recogida y envío constante de los datos a través de la Subdirección General de Promoción de la Investigación; y a la Secretaría General Técnica, a través del Centro de Proceso de Datos, la constitución, mantenimiento y funcionamiento de dicho fichero (Moralejo, 2000).

Aquella disposición tuvo como consecuencia la base de datos TESEO (TESis Españolas Ordenadas), dependiente en la actualidad del Consejo de Universidades, de ámbito nacional y, en donde se recogen los resúmenes de las tesis doctorales aprobadas en las universidades españolas desde 1976, ordenadas según la clasificación de la UNESCO y accesibles por autor, título de la tesis, director, universidad, o descriptores varios.

La creación de esta base de datos supone un mayor control bibliográfico de las tesis españolas, pues incluye todas las tesis, o sea, tanto las publicadas como las inéditas, lo que supone una herramienta muy útil de difusión y acceso.

La base de datos TESEO cuya dirección web es <https://www.educacion.gob.es/teseo> presenta en su formato diferentes modalidades de búsqueda. La modalidad más básica es la búsqueda simple que se muestra en la siguiente Figura 4.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Está usted en: ▶ [Portada](#) ▶ [Universidades](#) ▶ [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Ayuda](#)

Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO)

Rellene los campos del siguiente formulario con las palabras o frases que conozca de los documentos que desea localizar.

[Búsqueda Avanzada](#) [Entrar como usuario registrado](#) [Registrarme como Doctorando](#)

Buscar en TESEO

Título:

Autor:

NIF/NIE/Pasaporte:

Universidad:

Curso académico: Desde: / Hasta: /

Atención a usuarios:
> Correo electrónico: teseo@mecd.es

versión 3.0.27
© Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
[Aviso legal](#) | [Accesibilidad](#)

Figura 4. Búsqueda simple TESEO.

Fuente: Web de TESEO.

A continuación, en la Figura 5 se presenta la otra modalidad que corresponde con la búsqueda avanzada y que ha sido la empleada en este estudio al permitirnos realizar una búsqueda a partir del título, resumen o título/resumen y/o a través de las palabras clave según el Tesoro de la UNESCO.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Esta usted en: [Portada](#) > [Universidades](#) > [Educación superior universitaria](#)

Tesis doctorales: TESEO

[Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales \(TESEO\)](#) [Ayuda](#)

Rellene los campos del siguiente formulario con las palabras o frases que conozca de los documentos que desea localizar.

Búsqueda Simple
 Entrar como usuario registrado
 Registrar como Doctorando

Buscar Tesis

con todas las palabras

con la frase exacta

con alguna de las palabras

sin ninguna de las palabras

...en el

Otros Campos de Búsqueda

Autor:

NIF/NIE/Pasaporte:

Director:

Universidad:

Departamento:

Curso académico: Desde: / Hasta: /

Palabras Clave de la Tesis

Para poder especificar las materias o palabras clave de la tesis, primero debe abrir el tesoro.

Palabra Clave 1:

Palabra Clave 2:

Palabra Clave 3:

Mostrar Resultados

Resultados por página

Figura 5. Búsqueda avanzada TESEO.

Fuente: Web de TESEO.

Pese a que la base de datos está adaptada según los códigos de la UNESCO, lamentablemente la cumplimentación de las fichas por parte de los doctorandos, o en algunos casos de personal administrativo, no siempre es adecuada y además de obviar el empleo de los códigos y términos sugeridos en la clasificación adoptada por la base de datos, también se cometen errores con respecto a datos relativos al centro de lectura, el programa de doctorado, el departamento, etc., lo cual hace que su uso en la práctica

tenga muchas limitaciones (Agudelo, Bretón-López, Ortiz-Recio, Poveda-Vera, Teva, Valor-Segura y Vico, 2003).

Este último apartado sobre la base de datos TESEO se ha podido corroborar durante la búsqueda de las tesis doctorales correspondientes a este estudio. Muchas de las fichas, efectivamente, se encuentran cumplimentadas de manera incorrecta, faltando información, especialmente en lo relativo a los componentes del tribunal, los descriptores y el resumen de la tesis. De la misma forma, el acceso a la base de datos presenta dificultades en un gran número de casos incluso, utilizando los mismos términos de búsqueda, los listados resultantes con las tesis doctorales difieren en algunas ocasiones de un momento a otro.

4. Estudios longitudinales en evaluación de la investigación.

Bisquerra (1989), explica que los estudios longitudinales analizan los mismos individuos en distintos momentos, o durante cierto tiempo. Distingue dos tipos de estudios longitudinales: a) a corto plazo, como máximo un año o un curso académico; y, b) a largo plazo, desde un año hasta 10, 20, o los que sean necesarios.

El término de diseños longitudinales es amplio y aplicable a diferentes tipos de diseños. Una vez que se adquieren datos de un grupo determinado en diferentes puntos de tiempo, se consiguen medidas repetidas a lo largo de un determinado parámetro temporal (Buendía *et al.*, 2010).

El uso del tiempo en los estudios longitudinales puede tratarse de dos maneras diferentes: el primero donde el tiempo es usado como una característica del tema, y el segundo, cuando se utiliza como una señal. Un ejemplo de cada uno de ellos sería la edad cronológica como la base para seleccionar a un individuo y la característica tiempo como una variable alterable, respectivamente (Vallejo, Torralbo y Fernández-Cano, 2005). De este tratamiento del tiempo se plantean 5 tipos de investigaciones longitudinales:

1. Estudios simultáneos: se realizan dos o más estudios transversales al mismo tiempo pero con diferentes grupos de edad en cada estudio.

2. Estudios de intervención: implican una variación del diseño de series temporales; pudiendo ser aleatoria la probabilidad de prueba, la distribución de temas o grupos de tratamiento.

3. Estudios de panel: las variables que intervienen son el grupo, el tiempo y la edad. Dos son los tipos de paneles que existen: panel tradicional (su muestra es fija y se miden reiteradamente sus variables) y, panel ómnibus (de muestra fija pero las variables son distintas cada vez).

4. Estudios de seguimiento: entienden que el desarrollo humano es un proceso continuo, evaluable en una serie de intervalos de tiempo apropiados que no tienen porqué ser iguales.

5. Estudios de tendencias: describen actitudes y opiniones con personas diferentes utilizándose normalmente en pruebas de aprovechamiento, de aptitud escolar, etc.

Fernández-Cano (2004), propone la siguiente clasificación de estudios longitudinales:

Tabla 3. Clasificación de estudios longitudinales.

| | Misma muestra | Misma población | Tratamiento experimental | Observaciones sucesivas | Misma variable |
|---|----------------------|------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Estudios simultáneos | NO | NO | NO | NO | SI |
| Estudio experimental de intervención: serie temporal | SI | SI | SI | SI | SI |
| Estudio experimental de intervención N=1 | CASO | – | SI | SI | SI |
| Estudio cuasi-experimental de cohortes | NO | SI | SI | SI | SI |
| Estudios observacionales de cohortes | NO | SI | NO | SI | SI |

| | | | | | |
|-------------------------------------|------|----|----|----|----|
| Estudio de panel de clásicos | SI | SI | NO | SI | NO |
| Estudio de panel ómnibus | SI | SI | NO | SI | NO |
| Estudio de seguimiento | CASO | - | NO | SI | SI |
| Estudio de tendencias | NO | NO | NO | SI | SI |

Fuente: Fernández-Cano (2004).

4.1. Tipos de análisis en estudios longitudinales.

Fernández Bautista (2012) nos presenta la siguiente clasificación en lo relativo a las diferentes tipologías de análisis:

4.1.1. Análisis Retrospectivo.

Este tipo de análisis se lleva a cabo en una gran variedad de campos de investigación debido a su bajo coste y utilidad. Se basa en realizar observaciones durante un periodo de tiempo pasado. Esta metodología encuentra su mayor apogeo en las investigaciones médicas por realizarse de forma rápida y económica. Otras ventajas que tiene este análisis son las formas que tiene de profundizar en el estudio teniendo en cuenta las variables que se hayan ido guardando, como en nuestro caso y las tesis doctorales: título de la tesis, año, universidad, departamento, etc.

Las investigaciones retrospectivas buscan la causa a partir del efecto que ya se ha manifestado.

4.1.2. Análisis Prospectivo.

El siguiente análisis es un estudio en el tiempo que se diseña y comienza a realizarse en el presente aunque los datos se analizan pasado un determinado tiempo. Se puede concebir como un conjunto de análisis y estudios sobre las condiciones técnicas,

científicas, económicas y sociales de la realidad futura con el objeto de anticiparse al presente.

4.2. Series temporales.

El estudio de las series temporales se constituye como una de las técnicas más habituales que se emplean para prever los fenómenos de cualquier naturaleza, utilizándose con el propósito de describir la “historia” de una determinada variable o variables (Rodríguez Morilla, 2000). Esta finalidad principal se puede dividir en dos objetivos básicos:

1. Extraer las regularidades que se observan en el comportamiento pasado de la variable, obteniendo el mecanismo que genera para, en base a ello, tener un mejor conocimiento de la propia variable.
2. Predecir el comportamiento futuro de la misma reduciendo la incertidumbre.

Así, podemos definir a la serie temporal como una sucesión de observaciones correspondientes a una variable en distintos momentos de tiempo; por lo general, serán en intervalos de tiempo regulares y de duración constante. De este modo, las series temporales se contraponen a las denominadas transversales o de sección cruzada, que recogen el comportamiento de una variable para diferentes elementos, pero relativos a un mismo momento temporal, al igual que a los datos de panel, que combinan datos de serie temporal y de corte transversal; proporcionando observaciones relativas a distintos elementos en diversos momentos de tiempo (Rodríguez Morilla, 2000).

Una característica importante de los datos de las series temporales a tener en cuenta como señala Pérez Pérez (2011), es la periodicidad con la que se recogen (semanal, mensual, trimestral, etc), ya que muchas series temporales de este tipo manifiestan una característica estacional marcada que puede ser un factor importante en la metodología del análisis de dichas series.

Los componentes más importantes de una serie temporal serían:

1. La tendencia: movimiento que indica la marcha general del fenómeno cuya evolución es a largo plazo.
2. Variación estacional: movimiento regular de los fenómenos que se repite de forma periódica.
3. Variación cíclica: movimientos irregulares alrededor de una tendencia regular en donde el periodo y la amplitud son variables.
4. Variación aleatoria, accidental o errática: movimiento causal que no muestra ninguna regularidad y, en consecuencia, no sería posible su predicción (Vallejo *et al.*, 2005).

Algunas recomendaciones que aporta Rodríguez Morilla (2000) acerca de las series temporales para que nuestras predicciones no se desvíen mucho de la realidad, son las siguientes:

- La calidad de la información con la que se trabaje y los instrumentos y técnicas empleados influirán en el éxito de las predicciones. Para ello, se hace imprescindible una buena base de datos homogénea sobre las variables.
- Los modelos que se utilicen deben estar correctamente especificados.
- Para generar buenos pronósticos, el modelo debe predecir correctamente los movimientos sistemáticos.
- Una predicción puede hacerse por puntos o por intervalos, siendo ésta última la más recomendable.
- Las predicciones deben someterse a una revisión.
- Como sugerencia, debemos aplicar siempre que sea posible el principio de prudencia.
- El investigador debe conocer suficientemente el fenómeno objeto de estudio.

4.3. Modelos ARIMA.

En 1970 se produce un avance respecto a los modelos de series temporales, apareciendo lo que conocemos como metodología ARIMA (*Auto-Regressive Integrated Moving Average*) o modelos Box-Jenkins. Esta metodología proporciona mejores resultados en las predicciones a corto plazo (Vallejo *et al.*, 2005). Las fases de la metodología ARIMA son:

1ª Fase. Identificación. Se propone un modelo ARIMA para representar el proceso que se ha generado a través de la observación.

2ª Fase. Estimación. Se estiman los parámetros autorregresivos y de media móvil incluidos en el modelo.

3ª Fase. Validación. El modelo debe representar adecuadamente el proceso que se ha generado de las observaciones.

4ª Fase. Predicción: La popularidad de este modelo está en su éxito en la predicción a corto plazo, siendo las predicciones más contables que con otros modelos más tradicionales.

5. Educación Emocional.

5.1. Definición de términos.

Nos encontramos con los conceptos de Educación Emocional e Inteligencia Emocional (IE) para referirnos al conocimiento y desarrollo de las emociones en el ámbito de la educación para el primer caso, y para el ámbito de la psicología en el segundo. Se ha podido observar como el término de inteligencia emocional engulle en muchos casos al de educación emocional a pesar de referirse a situaciones y contextos puramente educativos.

Así, la educación emocional la podemos considerar como la define Bisquerra (2005) 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”.

Por otra parte, la inteligencia emocional para Mayer y Salovey (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

De ambas definiciones podemos sacar en común que se busca ante todo un crecimiento integral en la persona a través de las emociones con el fin de conseguir un desarrollo mayor del pensamiento y un mejor bienestar personal.

Finalmente, indican Bisquerra y Pérez Escoda (2007) a modo de diferenciación entre un término y otro que, a la educación emocional le correspondería aplicar las aportaciones y resultados que se han obtenido a través de la investigación psicológica. Encontramos pues que el objetivo de la educación emocional no es otro que el desarrollo de competencias emocionales.

5.2. Investigación en el ámbito de la Educación Emocional.

Tras una exhaustiva búsqueda de documentos que hablen sobre la educación emocional como campo estudiado por la investigación científica encontramos que, como tal, no existen referencias a tal fin. De este modo, vamos a centrarnos en la información y datos obtenidos relativos a la investigación sobre inteligencia emocional en el contexto educativo.

Pena y Repetto (2008) en su artículo *Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*, ofrecen una visión global sobre el estado de la investigación educativa en torno a la inteligencia emocional en España destacando, además, la bibliografía más relevante sobre esta cuestión. A continuación, vamos a ofrecer dicha visión con los aspectos más relevante de forma muy resumida pero de tal manera que deje una idea clara de los aspectos investigados.

5.2.1. Definición del constructo (IE).

En la naturaleza teórica de la IE se pueden distinguir entre modelos basados en el procesamiento de la información emocional centrados en *habilidades* emocionales básicas –Mayer y Salovey–, y los basados en *rasgos* de personalidad –Goleman y Bar-On– (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Mestre y Guil, 2003; Palmero y Guil, 2004).

5.2.2. Instrumentos de medida.

Los tres métodos principales en la medición de la IE son los autoinformes, las pruebas de ejecución y la evaluación 360 grados (Extremera, y Fernández-Berrocal, 2003a). En este sentido, uno de los campos con mayor producción se encuentra en la adaptación y validación al castellano de cuestionarios de inteligencia emocional.

5.2.3. Poblaciones utilizadas en la investigación.

Se hace necesario distinguir entre las investigaciones llevadas a cabo con muestras de población universitaria con las realizadas con sujetos de educación secundaria (Mestre y Guil, 2006).

5.2.4. Diferencias de género.

Las diferencias en IE en lo relativo al género es otro de los aspectos esenciales de la investigación (Mestre, Guil y Lim, 2004) pues se coincide de forma unánime en que existen rasgos o habilidades más desarrollados en función del género y, por tanto, presentado un perfil personal con diferentes puntos débiles y fuertes (Caballero, 2004).

5.2.5. Orientación educativa y programas de intervención.

La orientación educativa en España otorga un papel fundamental a la formación en competencias socio-emocionales de los alumnos (Bisquerra, 2002, 2004a, 2004b; Bisquerra y Pérez, 2007; Repetto, 2003), poniendo el acento en la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención sobre habilidades y/o competencias de la IE (Álvarez, 2001; Bisquerra, 2004a).

5.2.6. Otras variables.

Aparte de las variables ya expuestas, existen otras en las que la investigación también ha prestado su atención. Estas variables son: Estrés, engagement y burnout; ansiedad y estrés en adolescentes; optimismo y pesimismo; salud física y mental; satisfacción personal; empatía; calidad de vida; y, apoyo a la integración escolar.

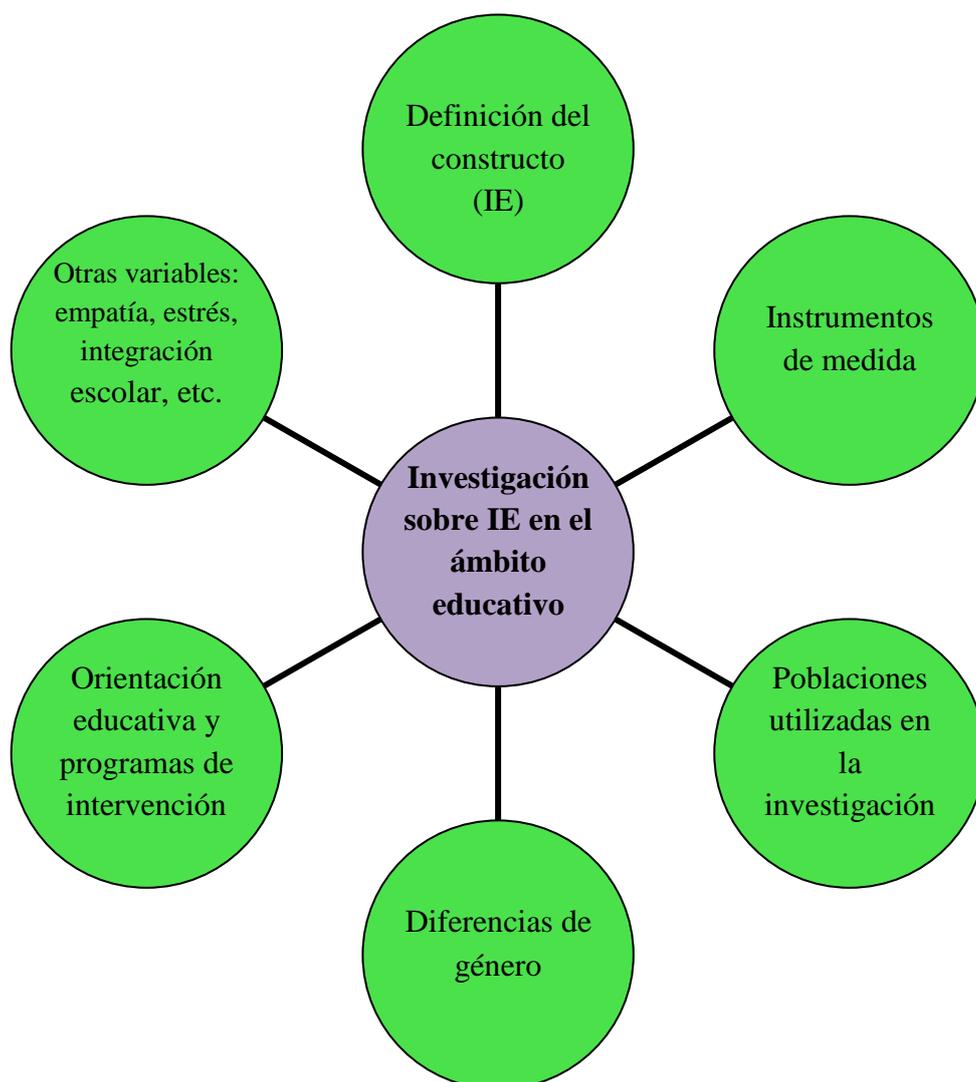


Figura 6. Investigación sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pena y Repetto (2008).

Llegados a este punto, debemos resaltar que la realización de este estudio cuantitativo, se ha servido de tesis doctorales no sólo del ámbito educativo, sino también de otras disciplinas como la psicología, el deporte, la filología, el dibujo, etc., que acercándose al campo de la educación toman el trabajo con las emociones como el eje principal de sus investigaciones. Debido a esta multidisciplinariedad de campos, encontramos a la educación emocional en multitud de situaciones y contextos diferentes que nos indican el gran impulso que está sufriendo dicho ámbito en los últimos 15 años, así como la relevancia científica y social de la que goza.

5.3. La Educación Emocional en el GROP.

Bisquerra (2003), dedica en su artículo un apartado para describir y hablar de la actividad que realiza el GROP y que resumimos a continuación. El GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) se fundó en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre educación emocional en particular. El GROP está formado por una comisión permanente, un grupo plenario y el “grupo de Lleida”. En conjunto hay profesores de infantil, primaria, secundaria, universidad, adultos y formación en la empresa. Desde el GROP se sigue una línea de investigación y de trabajo centrada en la educación emocional que persigue los siguientes objetivos:

- Elaborar un marco teórico para la educación emocional.
- Identificar las competencias emocionales.
- Secuenciar la adquisición de competencias emocionales a través del currículum.
- Formar al profesorado en educación emocional.
- Crear instrumentos de evaluación y diagnóstico para la educación emocional.
- Crear materiales curriculares.
- Diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional.

- Perfilar las estrategias más idóneas para la implantación de programas de educación emocional.
- Fomentar la cristalización del cambio.
- Fomentar la optimización permanente de los aprendizajes a través de comunidades de aprendizaje.

Como resultado de esta línea de investigación y trabajo, el GROP ha publicado diversos trabajos sobre la fundamentación de la educación emocional (GROP, 1998b; Bisquerra, 2000); el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional (Álvarez y otros, 2001); la elaboración de materiales y actividades para la práctica de la educación emocional (GROP, 1999; Güell y Muñoz, 2003; López Cassà, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Renom, 2003); las competencias sociales (Paula, 2000), etc. En el aspecto metodológico de intervención se siguen las directrices fundamentales del modelo de programas y del modelo de consulta (Bisquerra, 1996). Algunos trabajos empíricos sobre diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional están en curso de realización o inéditos (Bisquerra, 2002).

Lo que se espera de toda esta literatura divulgativa junto a artículos de carácter científico es evidenciar el impacto de la educación emocional y que muchos sigan por este camino con el objetivo final de mejorar la convivencia y conseguir un mayor bienestar personal y social.

5.4. Evaluación de la Educación Emocional.

La evaluación de la educación emocional está tomando bastante relevancia en los últimos años y, como ya hemos mencionado en el apartado 5.1. *Definición de términos*, el objetivo de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales, por tanto, la evaluación siempre va a estar encaminada a valorar dichas competencias.

Así, desde 1997 en el GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra *et al*, 2007). De esta

forma, las competencias emocionales quedan agrupadas en torno a cinco bloques que podemos ver en la siguiente figura.

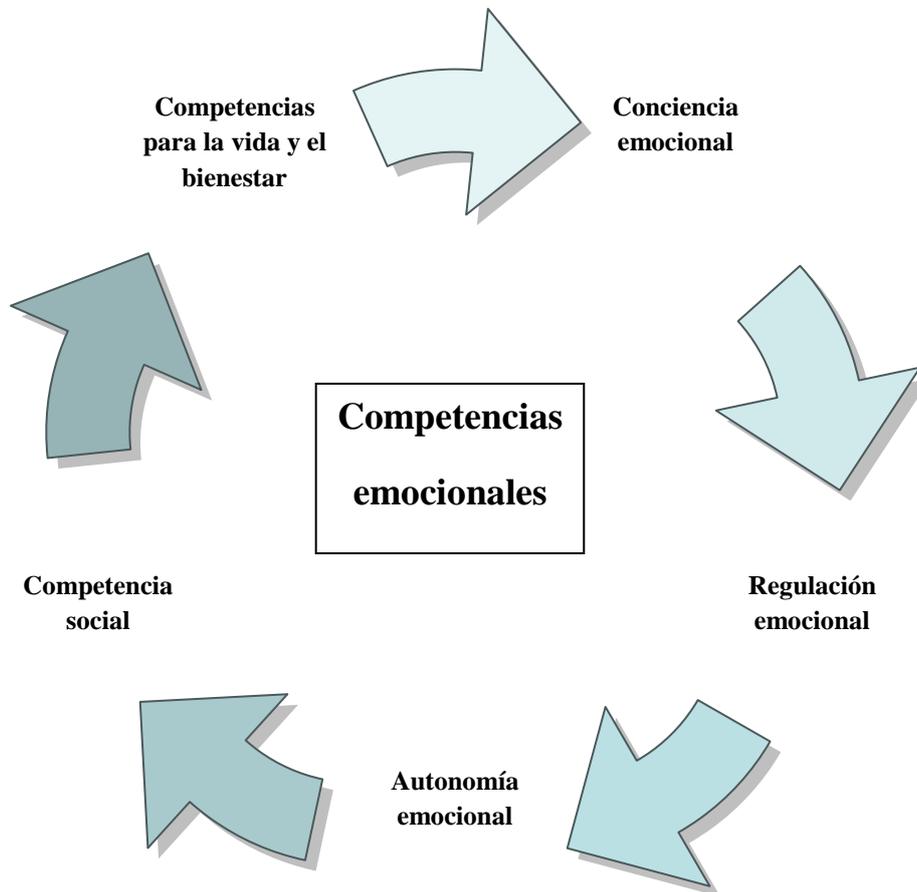


Figura 7. Clasificación por bloques de las competencias emocionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra y Pérez Escoda (2007).

Cada competencia emocional contiene una serie de habilidades o acciones que pasamos a nombrar brevemente siguiendo a los autores.

- Conciencia emocional. Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Comprenden: Toma de conciencia de las propias emociones; dar nombre a las emociones; y, la comprensión de las emociones de los demás.

- Regulación emocional. Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Comprenden: Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional; regulación emocional; habilidades de afrontamiento; y, competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional. Se entiende como las características y elementos relacionados con la autogestión personal. Comprenden: Autoestima; automotivación; actitud positiva; responsabilidad; auto-eficacia emocional; análisis crítico de normas sociales; y, resiliencia.
- Competencia social. Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Comprenden: Dominar habilidades sociales básicas; respeto por los demás; practicar la comunicación receptiva; practicar la comunicación expresiva; compartir emociones; comportamiento pro-social y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; y, capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar. Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Comprenden: Fijar objetivos adaptativos; toma de decisiones; buscar ayuda y recursos; ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; bienestar subjetivo; y, el fluir.

5.4.1. Evaluación de programas de Educación Emocional.

Para trabajar la educación emocional una de las herramientas más útiles e importantes son los programas. De hecho, muchas de las tesis recuperadas para este estudio se basan en el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. Pérez Juste (2000) define la palabra programa como “un plan diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas”.

Para llevar a cabo la evaluación de programas de educación emocional se han de seguir una serie de fases tomando como referencia el modelo CIPP de Stufflebeam

(Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez, 2001). Las fases son las siguientes:

- Primera fase: Elaboración del plan de evaluación. Las cuestiones a responder serian: ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? ¿Quién recibirá los resultados de la evaluación? ¿Quiénes son los encargados de la evaluación? ¿Qué se tiene que evaluar? ¿Cuándo se tiene que evaluar? ¿Cuáles son los criterios de evaluación?
- Segunda fase: Instrumentación y recogida de la información. Las cuestiones a responder serian: ¿Qué conviene tener en cuenta para la selección de instrumentos? ¿Qué tipo de instrumentos y recursos podemos utilizar?
- Tercera fase: Análisis y valoración de la información. Las cuestiones a responder serian: ¿Qué aspectos se deberán tener en cuenta en el análisis? ¿Qué fases incluye el análisis y la valoración de los resultados?
- Cuarta fase: Presentación de los resultados. Las cuestiones a responder serian: ¿Cuál es el propósito de la presentación de los resultados? ¿Qué aspectos debe tener en cuenta un informe de evaluación?



Figura 8. Proceso de evaluación de programas de educación emocional.

Fuente: Elaboración propia a partir de Álvarez González *et al.*, (2001).

Como señalan los autores, este modelo a través de estas fases permite una diversidad metodológica a la hora de recoger los datos que resulta tremendamente útil cuando se trata de aspectos emocionales de difícil medición (Álvarez González *et al.*, 2001).

5.4.2. Evaluación de 360°.

Evaluar competencias es, sin duda, una tarea difícil que hay que seguir trabajando. Pero, cuando se trata de evaluar competencias emocionales, la labor se hace más complicada aún. Para ello, existe la *Evaluación 360°* como una alternativa en la educación emocional a la hora de evaluar tanto programas como personas (Bisquerra, Martínez Olmo, Obiols Soler y Pérez Escoda, 2006).

Bisquerra *et al.*, (2006) nos señalan cuales son las características de la evaluación 360°:

- Consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) usando varias fuentes (observadores).
- Se utilizan cuestionarios que permiten al individuo obtener de forma completamente confidencial: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como de su autodescripción.
- Se busca poner en práctica actividades de desarrollo de competencias.
- La información a través de esta técnica es importante porque: a) son observaciones más realistas que el autoinforme; b) sabemos cómo nos perciben los demás, tengan o no razón; c) conviene saber si la opinión de los demás es errónea.
- La aplicación de la evaluación 360° requiere ser rigurosos con todos aquellos aspectos metodológicos que tengamos en cuenta.

- La elección de los observadores puede hacerse al azar, con miembros de la familia, personas que ocupen un rango mayor, etc. Aunque otra buena opción es dejar que el propio participante elija. Los observadores deben estar informados de: a) los objetivos que busca la evaluación 360°; b) qué se hace con la información obtenida; c) cómo se cumplimentan los cuestionarios; d) cómo se calculan los resultados; e) si se diera el caso, cómo garantizar el anonimato de los observadores.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

1. Introducción.

1.1. El problema a indagar.

Para conocer los resultados de las distintas investigaciones que se realizan y poder estimar los datos que se consiguen, se hace necesaria una evaluación que valore toda esa actividad científica y su consiguiente repercusión en la comunidad, es decir, su impacto.

Sin embargo, la evaluación en Educación resulta especialmente laboriosa y compleja por contar con una gran variedad de disciplinas que precipitan en ella (Vallejo, 2005). En nuestro caso tenemos a la psicología, el deporte, la filología y otras tantas.

Lo que se pretende investigar en este estudio es la producción de tesis doctorales españolas indexadas en la base de datos TESEO, relativas al campo de la Educación Emocional entre el periodo de 1992 hasta 2013. Para conseguir esto, se analiza toda la producción de la serie temporal por años, las distintas etapas de la producción diacrónica, la producción institucional y departamental, la producción según los directores de la tesis, la producción según el género, la metodología utilizada, el impacto de las tesis doctorales según el número de citas y un análisis de contenido en función de los descriptores dados e inferidos.

1.2. Revisión de la literatura.

Para realizar toda la fundamentación teórica referente al Marco teórico de esta investigación y considerar aquellos elementos más importantes y tipos de análisis de los datos a ejecutar en este Estudio empírico, se siguieron dos fases bien diferenciadas que Rojas (2007) distingue a la hora de revisar la literatura.

- Primera fase. Heurística. Entendida como la búsqueda y recopilación de aquellas fuentes de información que pueden ser de naturaleza y características diversas.
- Segunda fase. Hermenéutica. Se entiende cuando cada una de las fuentes investigadas se lee y analiza con el fin de interpretar todo los textos y

documentos (Zuluaga, 2010) para su posterior clasificación en función de su importancia para el trabajo de investigación (Rojas, 2007).

La revisión de las fuentes de información se ha basado en búsquedas en catálogos, repositorios, bases de datos y bibliotecas universitarias. De todo esto se destaca la revisión de fuentes primarias como artículos científicos y tesis doctorales a través de diversas bases de datos y buscadores como TESEO, Dialnet, DIGIBUG, Google Académico e ISOC. Como fuentes secundarias se accedió a multitud de libros de distintas bibliotecas universitarias de la Universidad de Granada (Educación, Psicología, Medicina, etc.).

Se ha realizado una revisión de la literatura en el Marco teórico referente a la Evaluación de la investigación, Tesis doctorales, Bases de datos, Estudios longitudinales en evaluación de la investigación y la Educación Emocional con el objeto de sustentar todo este Estudio empírico en función de su naturaleza. Para ello nos remitimos, muy especialmente, al Punto 2.2. del Marco teórico (*Revisión de estudios bibliométricos y cuantitativos sobre tesis doctorales*) que sin duda resulta un referente y una guía para la realización de este trabajo. Dicho punto aborda aquellos estudios bibliométricos o cuantitativos que tienen como principal objeto de estudio las tesis doctorales. Pero en la literatura encontramos más documentos en donde se realizan estudios similares y que a pesar de no estudiar las tesis doctorales, sino otros textos o documentos como revistas científicas, han aportado ideas muy valiosas a este trabajo. Este sería el caso de Fernández-Cano (2011) quien realiza un estudio de réplica de Fernández-Cano (1999) y que estudia la producción educativa española en el Social Sciences Citation Index entre los años 1998 y 2009 y que lleva a cabo diferentes análisis como la producción diacrónica, producción institucional, citas o análisis de descriptores muy significativos para este estudio cuantitativo.

1.3. Objetivos de la investigación.

A continuación se muestra el objetivo principal de la investigación así como los objetivos específicos que se suceden.

1.3.1. Objetivo general.

El objetivo general de esta investigación es:

- Confeccionar la serie temporal de tesis doctorales españolas indexadas en la base de datos TESEO relacionadas al ámbito de la Educación Emocional en el periodo de 1992 a 2013, recuperando aquellos indicadores propios de una tesis.

1.3.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Concretar las distintas etapas de la producción diacrónica retrospectiva de tesis doctorales en Educación Emocional.
- Analizar la producción institucional de tesis doctorales relativas a la Educación Emocional.
- Analizar la producción de tesis doctorales sobre Educación Emocional por departamentos.
- Describir la producción de tesis doctorales en Educación Emocional según el género del autor.
- Describir la producción por directores de tesis doctorales en Educación Emocional.
- Identificar la metodología general de investigación empleada en las tesis doctorales sobre Educación Emocional.
- Delimitar el impacto de las tesis doctorales en Educación Emocional a través del número de citas en Google Académico.
- Realizar el análisis de contenido tanto de los descriptores dados como de los inferidos del título de la propia tesis doctoral.

1.4. Hipótesis de investigación.

A partir de lo expuesto en los puntos anteriores surgen las siguientes hipótesis de investigación.

- H₁ Se prevé que el crecimiento de las tesis doctorales sobre Educación Emocional se ajusta al modelo de crecimiento de la ciencia que propone Price (1973) que describe en su *Ley de Crecimiento Logístico*: Desarrollo constante; Desarrollo lineal; Desarrollo exponencial; y, Estabilización logística.
- H₂ La producción de tesis doctorales a nivel de instituciones nacionales concuerda con la ley cuadrática inversa propuesta por Lotka.
- H₃ La distribución de directores de las tesis doctorales sobre Educación Emocional se rige por la ley cuadrática inversa de Lotka.

Ambas leyes (Crecimiento de la ciencia de Price y Cuadrática inversa de Lotka) ya se han explicado más detalladamente en este estudio (Puntos 1.4.2. y 1.4.3. del Marco teórico).

1.5. Definición de términos y palabras clave.

Las palabras y términos clave a considerar en este estudio son los siguientes.

- Investigación educativa: Se entiende como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para “solucionar” los problemas educativos y sociales (Hernández Pina, 2010).
- Evaluación de la investigación: Es una actividad que se desarrolla tanto en el sector público como en el privado de un sistema científico, en cualquier organización y nivel. Dicha actividad se basa en diversos factores a la hora de analizar un amplio campo de acción, que va desde el desempeño individual,

hasta el análisis de instituciones enteras. Por ello, es tan importante en el momento de establecer prioridades y elaborar presupuestos (Vallejo, 2005).

- Tesis doctoral: El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define el término tesis como la disertación escrita que presenta a la universidad el aspirante al título de doctor en una facultad. De forma más detallada y completa la define Colás como un trabajo de investigación sobre una materia relacionada con un determinado campo científico, técnico o artístico originada a partir de un programa de doctorado. Este trabajo se realiza después de concluido un periodo docente destinado y orientado a preparar al doctorando para investigar (Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009).

- Cienciometría y bibliometría: Ambos términos están relacionados muy estrechamente. Por cienciometría se entiende la disciplina científica que estudia la estructura y las propiedades de la información científica y las leyes del proceso de comunicación (Mikhailov *et al.*, 1984, citado en Spinak, 1996). La cienciometría aplica técnicas bibliométricas a la ciencia y por este motivo va más allá de las técnicas bibliométricas pues examina el desarrollo y las políticas científicas, utilizando técnicas matemáticas y el análisis estadístico para investigar las características de la investigación científica (Spinak, 1996). Por otra parte, Carrizo (2000) define la bibliometría como el conjunto de conocimientos metodológicos para la aplicación de técnicas cuantitativas, destinadas al estudio de los procesos de producción, comunicación y uso de la información científica, con el fin de contribuir al análisis y evaluación de la ciencia y la investigación.

Spinak (1996) distingue a modo de aclaración que mientras que la bibliometría estudia la organización de los sectores científicos a partir de las fuentes bibliográficas para identificar a los actores, sus relaciones y tendencias, la cienciometría, por el contrario, se encarga de evaluar la producción científica mediante una serie de indicadores.

- Estudio longitudinal: Estudios que adquieren datos de un grupo determinado en diferentes periodos de tiempo y que permiten adquirir medidas repetidas a lo largo de un determinado parámetro temporal (Buendía *et al.*, 2010).

- Estudio diacrónico retrospectivo: Este tipo de estudio se lleva a cabo en una gran variedad de campos de investigación debido a su bajo coste y utilidad. Se basa en realizar observaciones durante un periodo de tiempo pasado. Una de las ventajas que tiene este análisis son las formas que tiene de profundizar en el estudio teniendo en cuenta las variables que se hayan ido guardando, como en el caso de las tesis doctorales: título de la tesis, año, universidad, departamento, etc.

Las investigaciones retrospectivas buscan la causa a partir del efecto que ya se ha manifestado (Fernández Bautista, 2012).

- Educación emocional: Entendida 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 (Bisquerra, 2005).

1.6. Racionalidad del estudio.

El presente estudio cuantitativo acerca de la producción de tesis doctorales sobre educación emocional puede ser de gran interés y utilidad para ciertos colectivos como los que se mencionan a continuación:

- Maestros, profesores u otros profesionales relacionados con el contexto educativo, que apuestan por considerar a la educación emocional como la forma de mejorar académica y personalmente y estén interesados en conocer estudios científicos que les pueda aportar información significativa para sus respectivos quehaceres.

- Estudiantes de máster y/o doctorado interesados en la temática y la línea de investigación que aquí se presenta para futuros trabajos científicos relativos al conocimiento de la producción científica en tesis doctorales, así como las posibles variables a tener en cuenta y su posterior investigación y análisis.
- Profesores universitarios tanto con labores de docencia como de investigación interesados en la educación emocional y que realizan trabajos dentro de esta área temática, como también para los interesados en la evaluación de la investigación y los estudios bibliométricos y cuantitativos.

Pero quizás, lo más relevante de este estudio es que se trabaja con un área de conocimiento que podemos considerar como un “tópico caliente”. Es decir, hasta hace 10-12 años, el conocimiento y trabajo de las emociones no se consideraban relevantes a la hora de alcanzar cualquier objetivo en la vida, ya fuera académico, profesional o personal. Por esto tampoco era objeto de investigación. Pero la realidad que tenemos actualmente es bien distinta pues el tema emocional se considera fundamental en cualquier ámbito a la hora de conseguir su objetivo final que no es otro que el alcanzar el mayor bienestar personal y social posible a través del desarrollo integral de la persona. Y la prueba irrefutable de este interés por lo emocional lo encontramos en el crecimiento que ha experimentado la investigación con respecto a este tópico como veremos más adelante.

Este estudio aporta información científica en cuanto a la evolución de la investigación en el tiempo a través de sus tesis doctorales resaltando la importancia y valor de éstas, ya que son un referente para cualquier investigador.

2. Método.

2.1. Base de datos de tesis doctorales TESEO.

La base de datos de tesis doctorales españolas TESEO ya se ha tratado de manera más extensa en el Marco teórico (Punto 3.1).

Efectivamente, este estudio se nutre únicamente de esta base de datos para acceder a la población de tesis doctorales y de ahí, obtener la muestra de la que se analizarán los datos correspondientes. La base de datos TESEO se considera a nivel nacional una herramienta muy útil y completa en el momento de recuperar aquellas tesis doctorales españolas defendidas a partir del año 1976 que fue cuando se inició su actividad. Todo ello, a pesar de las posibles limitaciones que esta base de datos pueda presentar y que se comentaron anteriormente.

Para todo el proceso de recuperación de las tesis doctorales se empleó la búsqueda avanzada de TESEO considerando una serie de variables y secuencias de búsqueda que explicaremos en los siguientes puntos (2.3. y 2.4.) respectivamente a este capítulo.

Para recuperar la variable del número de citas de las tesis doctorales, el proceso consistió en introducir el título de la tesis en el buscador de Google Académico y a continuación comprobar si la tesis había sido citada o no, y en caso afirmativo recuperar el número de veces que había sido citada.

2.2. Muestra y población.

Partiendo de un universo conformado por todas las tesis doctorales indexadas en la base de datos TESEO, el presente estudio ha considerado aquellas tesis doctorales defendidas en España que estuvieran relacionadas con el área de la Educación Emocional entre los años 1992 y 2013.

La búsqueda se realizó exclusivamente en la base de datos TESEO obteniendo una población de 589 tesis en función del procedimiento de búsqueda seleccionado que veremos más adelante. De esa población de 589 tesis se han de descontar 88 tesis pertenecientes al año 2014 pues no se ha incluido al no estar dicho año totalmente actualizado. Por tanto, la población se rebaja a 501 tesis. Obtenida la población diana con la que se ha trabajado, sólo se han ido seleccionando aquellas tesis en cuyo título y/o resumen se hacía mención expresa a la educación emocional, dejando de lado aquellas que sólo se centraban en aspectos emocionales más puramente psicológicos y médicos o, exclusivamente educativos sin demasiada o nula atención a las emociones.

De esta forma, la muestra operante es de 152 tesis doctorales que a su vez se han clasificado en tesis nucleares y tesis periféricas. Las primeras (nucleares, 65) son aquellas que su contenido es exclusivamente sobre educación emocional y cuyos términos clave solían aparecer siempre en el título y el resumen, mientras que las segundas (periféricas, 87) trabajan la educación emocional pero desde otra disciplina o de forma también relevante pero menos protagonista que en las nucleares.

La selección de las tesis doctorales en cuanto a la decisión de si se tomaban como tesis relacionadas con la Educación Emocional o no, ha sido obtenida por la opinión de dos expertos. Dichos expertos llegaron a un porcentaje de acuerdo en torno al 90%, por lo que la discrepancia se resolvió tras una discusión hasta alcanzar un consenso. Es lo que Anaya Nieto (2003) define como concordancia interobservadores y más concretamente la concordancia consensuada *a priori*, es decir, una contrastación del criterio de dos o más observadores con el fin de obtener un registro o definición única consensuada.

2.2.1. Técnica de muestreo.

Para la selección de las tesis doctorales en este estudio el tipo de muestreo utilizado ha sido el no probabilístico, de carácter censal y de tipo intencionado o deliberado (McMillan y Schumacher, 2005) y validado por expertos. Esto nos ha permitido abordar aquellas tesis más significativas y relevantes en cuanto a la educación emocional por su utilidad a esta investigación. Más concretamente, la naturaleza del muestreo es bietápico, es decir, que existe una primera búsqueda entre todo el universo hasta hallar la población y, posteriormente se realiza una segunda búsqueda entre la población que permite obtener la muestra operante a través de una lectura minuciosa de los títulos y resúmenes de las tesis.

2.3. Variables consideradas.

Las variables que se han tenido en cuenta para cada una de las tesis doctorales y que son las que se han ido almacenando en una matriz de datos son las correspondientes a

las fichas de las tesis doctorales de TESEO y algunas otras (género de los autores y directores, metodología utilizada y número de citas) que pasamos a enunciar a continuación.

- Título de la tesis.
- Autor y género del autor.
- Universidad.
- Departamento.
- Fecha de lectura de la tesis.
- Director/a de la tesis y género del director/a.
- Codirector/a de la tesis y género del codirector/a.
- Presidente del tribunal.
- Secretario del tribunal.
- Vocales del tribunal.
- Metodología utilizada (declarada).
- Metodología utilizada (inferida).
- Descriptores.
- Descriptores inferidos del título de la tesis.
- Número de veces que la tesis ha sido citada según Google Académico.

Debemos señalar que no todas las variables estaban siempre presentes en cada una de las fichas de las tesis por lo que éstas se encontraban incompletas. Las variables que sí se han podido recuperar en todos los casos han sido las relativas al título de la tesis, autor de la tesis, fecha de lectura y la universidad.

2.4. Secuencia de búsqueda.

La secuencia de búsqueda se realizó a través de la búsqueda avanzada de TESEO (Figura 4 del Marco teórico) con los siguientes términos clave: *emoción* educa**. Las diferentes secuencias de consulta fueron las siguientes:

- Con todas las palabras *emoción* educa** en el título, curso académico desde 1991-1992 hasta 2013-2014.
- Con todas las palabras *emoción* educa** en el resumen, curso académico desde 1991-1992 hasta 2013-2014.

Como ya ha sido explicado en el Punto 2.2. del Estudio empírico, las tesis pertenecientes al año 2014 no fueron consideradas.

2.5. Instrumentos para la recogida de información.

Toda la información obtenida de la base de datos TESEO fue almacenada en una matriz de datos con la ayuda del programa *Microsoft Office Excel 2007* del *paquete Office*. A modo de matriz con una sola entrada se han ido introduciendo todos los datos de la ficha de las tesis doctorales como el título de la tesis, autor, universidad, fecha de lectura, etc. Para el posterior tratamiento de los datos se utilizó igualmente el programa *Excel 2007* pues cuenta con numerosas posibilidades y funciones estadísticas para desarrollar los análisis de la producción de tesis doctorales.

Este instrumento de recogida de datos está validado por otros estudios similares a este que ya lo utilizaron en sus respectivas investigaciones como son los casos de Vallejo (2005), Fernández-Cano, Torralbo, Rico, Gutiérrez y Maz (2003), Fernández Bautista (2012), Curiel-Marín (2013) o Gutiérrez Saldivia (2014).

A continuación, podemos ver en la siguiente Figura 8 la matriz de datos utilizada para recoger todos los datos relativos a las tesis doctorales, así como sus posteriores análisis.

MATRIZ DE DATOS DE TESIS DOCTORALES - Microsoft Excel

| TÍTULO | AUTOR | GÉNERO DEL | UNIVERSIDAD | DEPARTAMENTO | FECHA DE LE | DIRECCIÓN | GÉNERO DEL | CODIDIRECCIÓN | GÉNERO DEL | PRESIDENTE | SECRETARIO | VOCAL 1 | VOCAL 2 | VOCAL 3 | METODOLOG | METODOLOG | DESCRIPTOR | DES |
|-----------------|-------------|------------|-------------|---------------|-------------|--------------|------------|---------------|------------|--------------|----------------|---------------|-------------|---------------|-------------------------|--------------|------------|------|
| DISEÑO Y VAL... | GARAIGORDE | MUJER | PAÍS VASCO | NO INDICA | 1992 | MAGANTO | MUJER | NO INDICA | | ECHEBURUA | ZUMALABE | M TORRES VIÑA | FORNS SANT | ÁVILA ESPAD | PRETEST-INTERVENCIÓN-PI | PSICOLOGÍA | PSIC | |
| DISEÑO Y VAL... | ÁLVAREZ PÉR | HOMBRE | OVIEDO | NO INDICA | 1994 | VALLEJO SECC | HOMBRE | NO INDICA | | TOUS RAL | JO RODRÍGUEZ | FERNÁNDEZ F | MUÑIZ FERN | PÉREZ ÁLVAR | NO INDICA | CUANTITATIV | PSICOLOGÍA | PSIC |
| LA VALORACI... | SÁNCHEZ BA | HOMBRE | AUTÓNOMA | NO INDICA | 1996 | GONZÁLEZ FE | HOMBRE | NO INDICA | | PONSADA GI | IGLESIAS DO | ARRUZA GAB | ODRIOZOLA | DELGADO NC | NO INDICA | NO SE INFIER | PSICOLOGÍA | PSIC |
| DISEÑO DE U... | RUSO DE VI | MUJER | SALAMANCA | PERSONALID. | 1999 | ÁVILA ESPAD | HOMBRE | NO INDICA | | MARTÍN GON | JIMÉNEZ GÓ | CALONGE RO | GONZÁLEZ M | NO INDICA | NO INDICA | MIXTA | PSICOLOGÍA | PSIC |
| EL LIDERAZG... | GONZÁLEZ FE | HOMBRE | SANTIAGO DE | DIDÁCTICA Y | 1999 | MONTERO M | MUJER | NO INDICA | | ZABALZA BER | ROSALES LÓP | SANTOS GUE | ESCUDERO M | TORRES SANT | MIXTA | | PEDAGOGÍA | ORG |
| EL CRECIMIE... | CASES HERN | MUJER | BARCELONA | C- DIDÁCTICA | 2000 | IMBERNON N | HOMBRE | NO INDICA | | BENEDITTO A | LAFFITTE FIG | ESTEVE ZARAI | FERRERES PA | BENET VILÁS | ESTUDIO DE CASOS MÚLTI | PEDAGOGÍA | FOR | |
| GESTIÓN DE ... | MARTÍN FERR | HOMBRE | COMPLUTEN | DIDÁCTICA Y | 2000 | MONCLÚS ES | HOMBRE | NO INDICA | | OLIVA GIL | JC GUTIEZ CUEV | FERRÁNDEZ A | GARCÍA FRAI | GONZÁLEZ SC | NO INDICA | MIXTA | PEDAGOGÍA | ORG |
| INTERVENCIÓN | DOMÍNGUEZ | MUJER | LA LAGUNA | PSICOLOGÍA | 2001 | HERNÁNDEZ I | HOMBRE | ACIEGO DE N | HOMBRE | GARCÍA HERN | RODRÍGUEZ I | LLORCA LINA | MADARIAGA | KÑALLINSKY E | NO INDICA | CUANTITATIV | PSICOLOGÍA | PSIC |
| PROCESOS C... | CAÑAMÁS RC | MUJER | UNIVERSITAT | D300 - PSIC | 2002 | MESTRE ESCF | MUJER | NO INDICA | | BARBERÁ HE | FRÍAS NAVAR | DEL BARRIO (| CARPINTERO | DOMINGO M | NO EXPERIMENTAL | | NO INDICA | NO |
| COMPETENCI... | OLIVEIRA PA | MUJER | AUTÓNOMA | PEDAGOGÍA | 2003 | FABRA SALES | MUJER | NO INDICA | | GAIRÍN SALL | DOMÉNEX H | FILELLA FERRI | RUÉ DOMINC | LIORRE CARB | ESTUDIO DE CAMPO EXPEF | | NO INDICA | NO |
| LA EDUCACI... | ABARCA CAST | MUJER | BARCELONA | C- MÉTODOS | 2003 | BISQUERRA A | HOMBRE | SALA ROCA, | MUJER | MATEO ANDF | ÁLVAREZ GOF | DARDER VID | PUIG ROVIR | IZQUIERDO F | MIXTA | | PSICOLOGÍA | PSIC |
| DIAGNÓSTIC... | MAYORAL RC | MUJER | GIRONA | PEDAGOGÍA | 2003 | TIMONEDA G | MUJER | NO INDICA | | FULLAT GENI | FEU, JORDI | PÉREZ ÁLVAR | MATEO ANDF | PÉLACH, JOA | OBSERVACIONAL | | NO INDICA | NO |
| INFLUENCIA... | SÁNCHEZ CAF | MUJER | GRANADA | PSICOLOGÍA | 2003 | LINARES CON | HOMBRE | NO INDICA | | MORENO MC | VACAS DÍAZ, | MENDOZA LA | LÓPEZ TORRE | GÓMEZ DE LL | NO INDICA | CUANTITATIV | NO INDICA | NO |
| LA EDUCACI... | AGULLÓ MO | MUJER | LLEIDA | PEDAGOGÍA | 2003 | SANUY BURG | HOMBRE | FILELLA GUIU | MUJER | GOTZENS BU | RIBES CASTEL | IZQUIERDO F | BISQUERRA A | BISCARRI GA | MIXTA | | NO INDICA | NO |
| APLICACIÓN... | LÁZARO LÁZA | HOMBRE | MURCIA | DIDÁCTICA Y | 2003 | ARNAIZ SÁNC | MUJER | NO INDICA | | MACÍA SÁNCI | BERRUZO AI | MARTÍNEZ AE | MENDIARA R | ESCRIBÁ FERI | EXPERIMENTAL | | NO INDICA | NO |
| DISEÑO, APLI... | GALLEGO AL | MUJER | NACIONAL DE | DIDÁCTICA, C | 2003 | GALLEGO GIL | HOMBRE | NO INDICA | | MEDINA RIV | ALONSO GAR | HERRERO TO | VÍLchez MAR | GUTIÉRREZ T, | NO INDICA | NO SE INFIER | NO INDICA | NO |
| IDENTIFICACI | SALDOVAL M | MUJER | PONTIFICIA | PSICOLOGÍA | 2003 | SIMÓN RUED | MUJER | NO INDICA | | LABRADOR H | PRIETO URSU | MARTÍN ORT | MALDONADC | MORALES VA | NO INDICA | CUANTITATIV | NO INDICA | NO |
| EFFECTOS DEL | ROMERO IZA | HOMBRE | ALCALÁ | EDUCACIÓN | 2004 | MARTÍN BRIS | HOMBRE | NO INDICA | | DE LA ORDEN | MARGALEF G | GAIRÍN SALL | LORENZO DEI | FERRER CERV | NO INDICA | NO SE INFIER | NO INDICA | NO |
| UN ESTUDIO | JIMÉNEZ FLO | MUJER | AUTÓNOMA | DESARROLLO | 2004 | ECHETA SARI | MUJER | NO INDICA | | MARCHESI UI | SIMÓN RUED | DURÁN GISBE | MARTÍN ORT | DOMÍNGUEZ | NO INDICA | NO SE INFIER | PSICOLOGÍA | PSIC |
| LA ENSEÑANZ... | DÍEZ PALOM | HOMBRE | BARCELONA | C- DIDÁCTICA | 2004 | GARCÍA WEH | MUJER | GIMÉNEZ RO | HOMBRE | ALSINA CATAI | MONTANUY F | FLECHA GARC | ESTRADA RO | VALLS CAROL | NO INDICA | CUALITATIVA | EDUCACIÓN | MAT |
| CREATIVIDAD | RUIZ RODRÍG | HOMBRE | MÁLAGA | INVESTIGACI | 2004 | GALANTE GUI | HOMBRE | GERVILLA CA | MUJER | LORENZO DEI | MADRID VIV | LÓPEZ GORRI | PRADA GARC | GIL FLORES, J | NO INDICA | CUANTITATIV | PEDAGOGÍA | MÉT |
| CONCIENCIA | ALONSO GAN | MUJER | NAVARRA | EDUCACIÓN | 2004 | IRIARTE REDÍ | MUJER | NO INDICA | | BISQUERRA A | GONZÁLEZ TC | ETXEBARRIA I | BOLIVIA BOT | MOLINOS TE | NO INDICA | CUALITATIVA | NO INDICA | NO |
| HEZITZAIL... | HUEGUN BUF | HOMBRE | PAÍS VASCO | TEORÍA E HIS | 2004 | JÁUREGUI ET | HOMBRE | NO INDICA | | ETXEBERRIA | OIHARTZABA | SAINZ OSINA | EXTEMERERA | APALATEGI BI | NO INDICA | NO SE INFIER | NO INDICA | NO |
| INFLUENCIA... | RUANO ARRI | MUJER | POLITÉCNICA | FÍSICA E INST | 2004 | BARRIPEDRO | MUJER | NO INDICA | | SOLER GÓME | ROJO GONZÁ | ORTIZ CAMAI | ROMERO MA | SÁNCHEZ SÁN | EXPERIMENTAL | | NO INDICA | NO |
| AFECTIVIDAD | GUTIÉRREZ N | MUJER | SANTIAGO DE | TEORÍA DE LA | 2004 | SANTOS REG | HOMBRE | NO INDICA | | NÚÑEZ CUBE | RODRÍGUEZ I | VERA VILA, JU | LORENZO MC | PORTO CASTI | NO INDICA | CUALITATIVO | NO INDICA | NO |
| LA RECERCA | BONIL GALLA | HOMBRE | AUTÓNOMA | DIDÁCTICA D | 2005 | PUJOL VILLAL | MUJER | NO INDICA | | IZQUIERDO A | GARCÍA DÍAZ | MÁRQUEZ BA | PERALES PAL | RODRIGUES I | NO INDICA | NO SE INFIER | PEDAGOGÍA | FOR |
| DISEÑO, DES... | OBIOLS SOLE | MUJER | BARCELONA | C- MÉTODOS | 2005 | BISQUERRA A | HOMBRE | MATEO ANDF | HOMBRE | DARDER VID | MARTÍNEZ OI | RAJADELL PUI | PÉREZ ESCOC | FILELLA GUIU | NO INDICA | NO SE INFIER | PEDAGOGÍA | EMC |

Figura 9. Matriz de datos realizada en Excel 2007.

Que el instrumento se considere válido y fiable por el hecho de que otros autores los hayan utilizado anteriormente, se ajusta a lo que mantiene Zeller (1997, citado en Vallejo, 2005) cuando habla sobre la *validez de uso* y considera que el uso reiterado de un instrumento es una modalidad clave de validez.

2.6. Diseño general de la investigación.

El diseño del estudio se encuadra casi en su totalidad dentro de la investigación cuantitativa, excepto cuando se realiza el análisis de contenido de forma mixta en sus dos partes. El método utilizado es el descriptivo, no experimental, es decir, estudios que describen cuantitativamente una muestra disponible en la que el fenómeno a investigar ya ha sucedido, pues las tesis ya han sido escritas, defendidas e indexadas (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994); durante el periodo de 1992 hasta 2013.

Es además, un estudio longitudinal cuyo fin es describir hechos y características en función de la evolución que ha sufrido la producción de tesis doctorales, siendo también un diseño retrospectivo como ya se ha explicado en el Marco teórico (Puntos 4; 4.1. y 4.1.1).

Por último, el estudio es una investigación de análisis documental de revisión de documentos primarios como en este caso en particular que son tesis doctorales sobre educación emocional, a través de una metodología cuantitativa.

2.7. Posibles limitaciones del diseño.

La principal limitación de este tipo de diseño es el referido a los errores presentados por la base de datos TESEO, bien por falta de información en las fichas de las tesis, como por constantes fallos en el propio funcionamiento de la web.

Para futuros estudios sería recomendable a la hora de la recuperación de tesis doctorales la consulta en otras bases de datos o repositorios nacionales que completen toda la secuencia de búsqueda.

2.8. Amenazas a la validez y fiabilidad de los datos.

La principal amenaza de esta investigación al tratarse de un estudio documental que recoge datos e informaciones de documentos primarios (tesis doctorales) es comprobar principalmente la autenticidad y valor de los datos de dichos documentos.

Para el control de estas amenazas, Cohen y Manion (1990) proponen unas fases para la evaluación de esos documentos. La fase en la que se comprueba la autenticidad o legitimidad de los documentos se llama crítica externa y, la que evalúa la precisión y el valor de los datos contenidos en él, se denomina crítica interna.

- Crítica externa: Esta amenaza está controlada ya que los documentos que conforman nuestra muestra (tesis doctorales) se han recuperado de la base de datos TESEO que corresponde al Ministerio de Educación y Cultura, por lo que se garantiza que las tesis doctorales que aquí aparecen son totalmente auténticas. Además, la muestra seleccionada responde a una serie de criterios de búsqueda con términos con código UNESCO.

- Crítica interna: El control de esta amenaza en cuanto al valor de los datos se vio influenciada por los fallos ya comentados en las fichas de las tesis, estando muchas de ellas con la información incompleta (descriptores, tribunal, etc.) limitando de esta manera el acceso a la totalidad de la información.

Otro posible riesgo o amenaza en cuanto a la validez interna que puede sufrir este estudio y/o similares es el referido a la categoría de la instrumentación, entendido particularmente en la investigación observacional como aquellos momentos en los que los investigadores pueden sentir cansancio, aburrimiento o sufrir algún otro cambio que pueda afectar en el registro de los datos (McMillan y Schumacher, 2005).

2.9. Técnicas de análisis de datos.

Conforme a la naturaleza de los datos de este estudio, se han utilizado eminentemente técnicas de análisis cuantitativo aunque también se han hecho uso de técnicas de carácter mixto.

Las técnicas de análisis cuantitativo han sido las propias de la estadística descriptiva que, como su propio nombre indica, nos va a permitir describir mejor el fenómeno de estudio a través del análisis de los datos. Para todo ello, se han realizado porcentajes, frecuencias, diagramas lineales, histogramas y demás gráficos estadísticos. También se ha utilizado y se muestran el coeficiente de determinación (R^2) que es el cuadrado del coeficiente de correlación (Martínez Ortega, Tuya, Martínez Ortega, Pérez Abreu y Cánovas, 2009) y el propio coeficiente de correlación Producto-Momento de Pearson (r), siendo este último la medida de relación más ampliamente utilizada (McMillan y Schumancher, 2005). El recorrido de posibles valores de r va desde -1 (cuando hay una correlación negativa perfecta) a 1 (cuando hay una correlación positiva perfecta). Mientras más cerca de 0 estén los valores de r , más débil es la correlación (sea negativa o positiva) entre dos conjuntos de valores (Szklo y Nieto, 2003).

La técnica de análisis mixto ha consistido en un análisis de contenido de los descriptores inferidos de los títulos de las tesis doctorales de la base de datos TESEO como de los descriptores declarados, indicando en el sistema de categorías codificado que se ha elaborado las frecuencias y/o suma de frecuencias y porcentajes.

2.10. Procedimiento temporal del estudio.

Hernández Pina propone una serie de fases y momentos en la investigación que este estudio ha seguido en su desarrollo temporal (Buendía *et al.*, 2010). En la Tabla 4 que se muestra a continuación se detallan todas esas fases con sus momentos y fechas correspondientes.

Tabla 4. Temporalidad del estudio.

| FASES | MOMENTOS |
|---|---------------------------------|
| A. Clarificación del área problemática | |
| - Identificación del problema | Noviembre de 2014 |
| - Primera revisión bibliográfica | Noviembre y diciembre de 2014 |
| B. Planificación de la investigación | |
| - Revisión de fuentes bibliográficas | Durante todo el curso 2014/2015 |
| - Formulación de objetivos | Marzo de 2015 |
| - Definición de variables | Marzo de 2015 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| - Elección del método | Enero de 2015 |
| C. Trabajo de campo | |
| - Búsqueda de tesis doctorales | Diciembre-enero-febrero de 2014/2015 |
| - Preparación del instrumento de recogida | Diciembre de 2014 |
| - Registro de datos de tesis | Diciembre-enero-febrero de 2014/2015 |
| D. Análisis de datos | |
| - Análisis de los datos | Abril y mayo de 2015 |
| - Interpretación de los resultados | Abril y mayo de 2015 |
| E. Elaboración del informe de investigación (Trabajo Fin de Máster) | Durante todo el curso 2014/2015 |
| F. Bibliografía | Durante todo el curso 2014/2015 |

3. Análisis e interpretación de resultados.

3.1. Producción diacrónica retrospectiva.

3.1.1. Serie temporal de tesis españolas 1992-2013.

Los primeros resultados a analizar son los correspondientes a la distribución de tesis doctorales españolas del área estudiada en el periodo de tiempo considerado. Según la H_1 de partida, se espera un crecimiento de la ciencia que coincida con el modelo propuesto por Price (1973), con un primer momento de desarrollo constante, seguido de un crecimiento lineal para pasar posteriormente a un crecimiento exponencial y terminar por una estabilización logística de la producción de tesis doctorales.

Se presenta, a continuación, la serie temporal de las tesis doctorales españolas sobre el área de la Educación Emocional indexadas en la base de datos TESEO en el periodo comprendido entre los años 1992 y 2013 (Tabla 5 y Figura 10). En la tabla se presenta el número de tesis leídas por año en donde se calcula también el porcentaje correspondiente a cada momento. Se observa claramente cómo a partir del año 2003 es cuando empieza a multiplicarse de forma considerable la producción de tesis doctorales en el ámbito de la Educación Emocional.

Tabla 5. Número de tesis doctorales según año (desde 1992 hasta 2013).

| AÑO | Nº DE TESIS DOCTORALES | PORCENTAJE |
|-------------|-------------------------------|-------------------|
| 1992 | 1 | 0,7% |
| 1993 | 0 | 0,0% |
| 1994 | 1 | 0,7% |
| 1995 | 0 | 0,0% |
| 1996 | 1 | 0,7% |
| 1997 | 0 | 0,0% |
| 1998 | 0 | 0,0% |
| 1999 | 2 | 1,3% |
| 2000 | 2 | 1,3% |
| 2001 | 1 | 0,7% |
| 2002 | 1 | 0,7% |
| 2003 | 8 | 5,3% |

| | | |
|--------------|-----|-------|
| 2004 | 8 | 5,3% |
| 2005 | 10 | 6,6% |
| 2006 | 12 | 7,9% |
| 2007 | 8 | 5,3% |
| 2008 | 5 | 3,3% |
| 2009 | 15 | 9,9% |
| 2010 | 18 | 11,8% |
| 2011 | 13 | 8,6% |
| 2012 | 22 | 14,5% |
| 2013 | 24 | 15,8% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Ahora se presenta en el siguiente diagrama lineal la producción diacrónica de las tesis doctorales de tal forma que facilite la comprensión en cuanto a la evolución en la producción de tesis doctorales con el paso de los años y, con el fin de identificar de mejor manera los distintos momentos propuestos por Price (1973).

Para realizar un análisis más completo, se calcula el coeficiente de determinación (R^2) y el coeficiente de correlación de Pearson (r) añadiendo las líneas de tendencia lineal y polinómica.

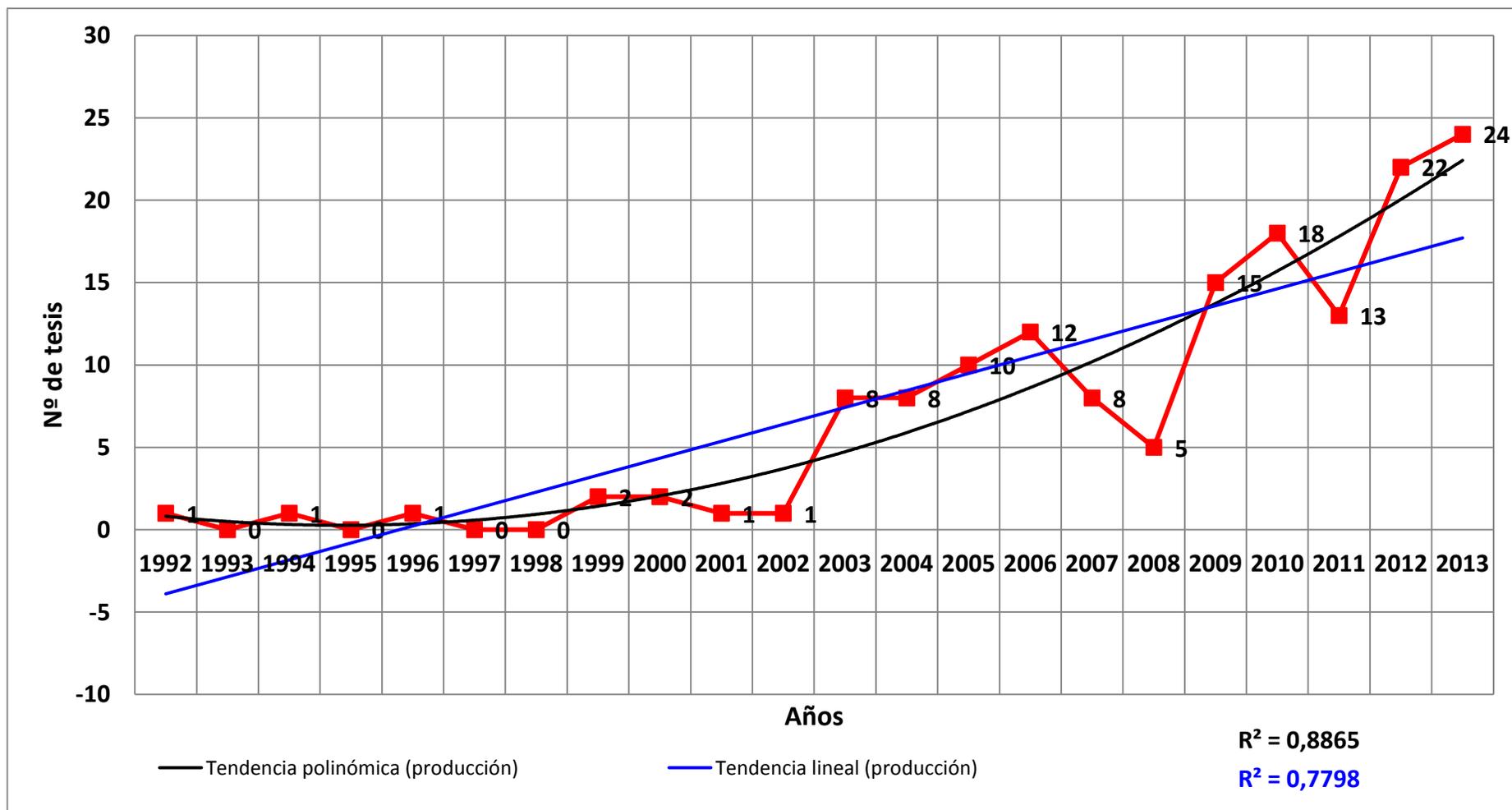


Figura 10. Diagrama lineal sobre la producción diacrónica de tesis doctorales españolas sobre Educación Emocional (1992-2013).

La línea de tendencia que mejor se ajusta a la producción de las tesis doctorales sobre educación emocional es la de tipo polinómica de ordenación 2 (línea de color negro) la cual, presenta un coeficiente de determinación, $R^2=0,8865$, y un coeficiente de correlación, $r=0,94$. De esta forma y según las interpretaciones propuestas por Pérez Juste, García Llamas, Gil Pascual y Galán González (2009), existe una correlación positiva muy alta al estar muy próxima a 1, es decir, que a medida que se han ido sucediendo los años, la producción de tesis doctorales ha ido en aumento.

También se muestra la línea de tendencia de tipo lineal (línea de color azul) que, presenta un coeficiente de determinación, $R^2=0,7798$, y un coeficiente de correlación, $r=0,88$, por lo que, igualmente, tiene un ajuste positivo alto o elevado en cuanto a la producción de tesis con el paso del tiempo.

A la vista de los datos obtenidos en la Figura 10, el modelo general que se infiere se puede dividir en tres momentos o periodos: hasta el año 2002 se sigue un desarrollo constante de escasa producción de tesis doctorales. Del 2002 hasta el año 2006 se inicia un periodo de crecimiento lineal que acaba por descender en su producción en los siguientes dos años. Pero a partir del 2008 comienza un crecimiento más exponencial hasta el final de nuestro periodo, salvando el año 2011 que presenta un ligero descenso en la producción de tesis, remontando significativamente en los dos siguientes años.

3.1.2. Etapas en la producción diacrónica retrospectiva.

Continuando con la información del punto anterior, los tres periodos que se distinguen en la producción de tesis doctorales sobre Educación Emocional en España, quedaría resumido de la siguiente manera: a) de 1992 al 2002; b) del 2002 al 2008 y; c) del 2008 al 2013.

3.1.2.1. Primer ciclo de producción: 1992-2002. Desarrollo constante.

En el periodo de tiempo 1992-2002 representado en la Figura 11, se puede observar que corresponde a una época de muy poca productividad al llegar como mucho a dos tesis producidas en un mismo año (1999 y 2000). El resto de años se resuelven con una

producción de tesis comprendida entre una o ninguna tesis leída. Además, presenta una serie de altibajos idénticos entre los años 1992 y 1997 que son la base de ese desarrollo constante en la producción de tesis doctorales en este primer ciclo.

A través de la línea de tendencia de tipo lineal, se halla un coeficiente de determinación, $R^2=0,1613$ y, un coeficiente de correlación, $r=0,40$ que nos indica la existencia de una correlación baja en la producción en el devenir de los años dentro de este ciclo.

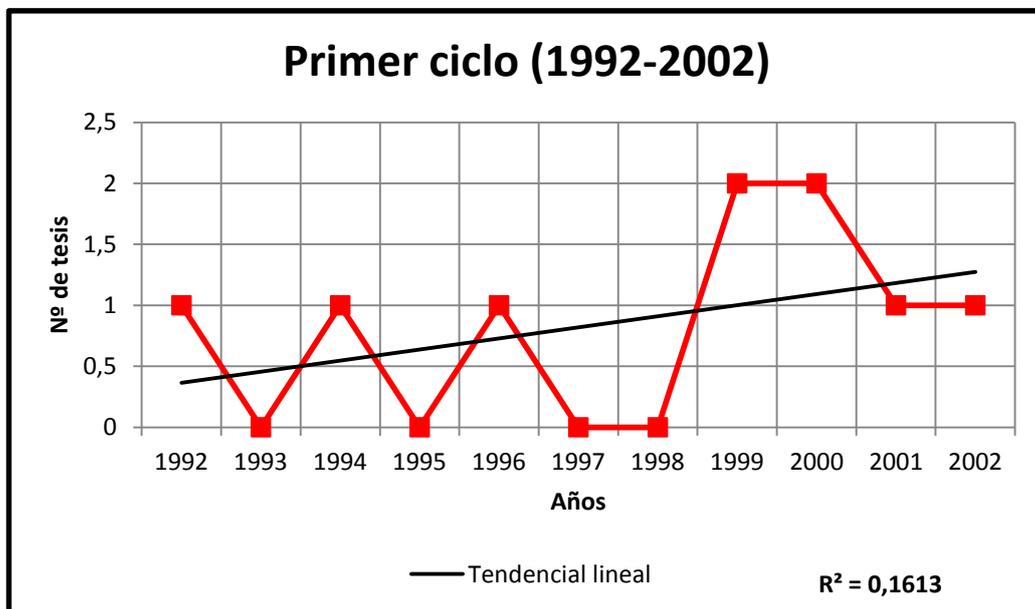


Figura 11. Primer ciclo de producción. Desarrollo constante de tesis doctorales sobre Educación Emocional (1992-2002).

3.1.2.2. Segundo ciclo de producción: 2002-2008. Desarrollo lineal.

En el segundo periodo de tiempo comprendido entre 2002-2008 se puede apreciar, según la representación de la Figura 12, un desarrollo lineal en la producción de tesis doctorales en donde la productividad es mayor que en la etapa anterior, aunque coinciden de forma más o menos igual en una evolución constante de la lectura de tesis anualmente.

De nuevo y gracias a la línea de tendencia de tipo lineal encontramos un coeficiente de determinación, $R^2=0,1208$ y, un coeficiente de correlación, $r=0,34$ que corresponde a una correlación baja. De hecho, la correlación en este segundo ciclo es más baja que en el primer ciclo de producción, principalmente achacable a esos dos últimos años en donde la producción sufre una evolución decreciente considerable. A pesar de este hecho, es evidente que la producción de tesis ha aumentando con el paso de los años, independientemente de la correlación entre uno y otro ciclo.

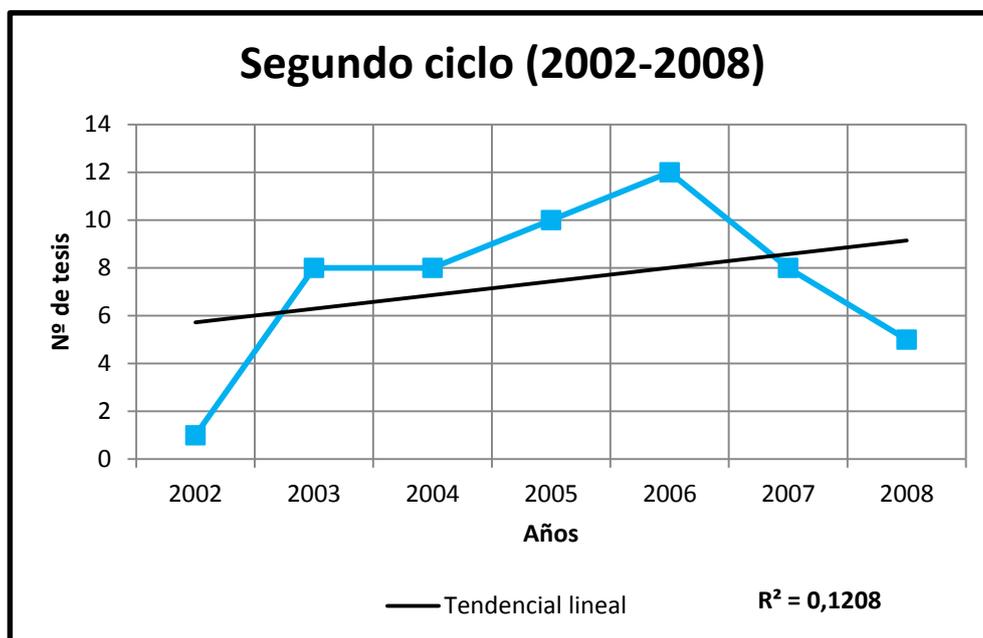


Figura 12. Segundo ciclo de producción. Desarrollo lineal de tesis doctorales sobre Educación Emocional (2002-2008).

3.1.2.3. Tercer ciclo de producción: 2008-2013. Desarrollo exponencial.

El tercer y último periodo de tiempo comprendido entre 2008-2013, es el correspondiente al desarrollo exponencial en la productividad de tesis doctorales leídas cada año. La Figura 13 nos muestra la evolución en la que se observa claramente cómo en cada año el número de tesis leídas iba en aumento. Excepcionalmente nos encontramos con el año 2011 que presenta un descenso de la productividad pero

inmediatamente se recupera en los siguientes dos años que terminan con nuestro tercer ciclo temporal.

Ahora la línea de tendencial lineal nos calcula un coeficiente de determinación, $R^2=0,7495$ y, un coeficiente de correlación, $r=0,86$ que claramente corresponde a una correlación alta, elevada y/o fuerte que es un indicador claro de que a medida del transcurso de los años, el número de tesis leídas va en aumento y nos hace prever un desarrollo creciente en los siguientes años al no hallarse en este estudio ese cuarto momento del que habla Price (1973) correspondiente a la estabilización logística en la producción, en este caso, de tesis doctorales sobre Educación Emocional.

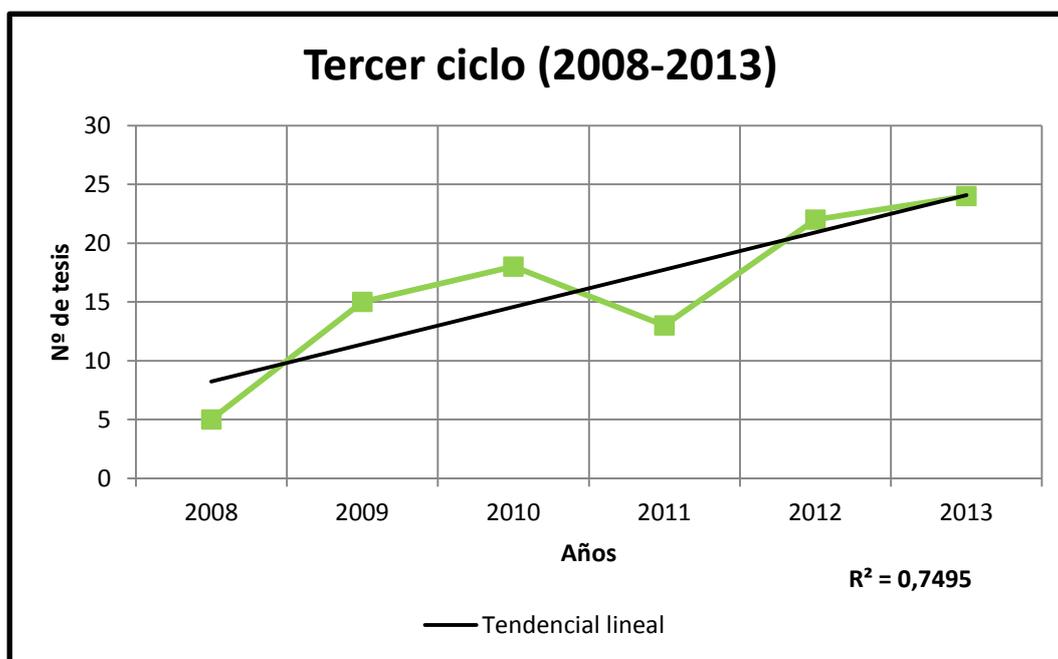


Figura 13. Tercer ciclo de producción. Desarrollo exponencial de tesis doctorales sobre Educación Emocional (2008-2013).

A la vista de los datos obtenidos en las distintas etapas de la producción diacrónica retrospectiva, la H_1 planteada en esta investigación no se confirma para el periodo de tiempo estudiado. Los resultados aquí obtenidos no se ajustan al modelo de crecimiento de la ciencia que propone Price (1973) principalmente, al no estar presente el cuarto

momento de estabilización logística en donde la saturación de la producción no permite que el crecimiento de la ciencia pueda continuar. De esta forma, y con respecto a nuestra serie temporal (1992-2013) las fases que sí están presentes son: desarrollo constante, desarrollo lineal y desarrollo exponencial. Al terminar la serie temporal en un desarrollo exponencial en donde la producción sigue creciendo y no alcanza la estabilización logística, la previsión para los futuros años, como ya se ha dicho, es que se prolongue aún más en el tiempo ese crecimiento de tesis doctorales y que en algún momento podrá encontrar esa saturación que implique una estabilización.

3.2. Producción institucional de tesis doctorales.

Los datos que a continuación se presentan hacen referencia a las instituciones en donde se han leído las tesis relativas a la educación emocional en el periodo comprendido entre 1992 y 2013.

En la Tabla 6 se muestran las diferentes universidades en donde se han leído tesis doctorales sobre educación emocional de forma decreciente, es decir, presentando primero aquellas instituciones con una mayor producción de tesis doctorales hasta las que tienen una menor producción en este ámbito y también, menor recorrido.

Tabla 6. Productividad institucional de tesis sobre educación emocional (1992-2013).

| PRODUCCIÓN INSTITUCIONAL | |
|---|-------------------------------|
| Universidades | Nº de tesis doctorales |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | 15 |
| Universidad de Barcelona | 12 |
| Universidad de Granada | 11 |
| Universidad de Murcia | 9 |
| Universidad de Alicante | 7 |
| Universidad de Extremadura | 7 |
| Universidad del País Vasco | 7 |
| Universidad Complutense de Madrid | 6 |
| Universidad Autónoma de Madrid | 5 |

| | |
|--|------------|
| Universidad de Málaga | 5 |
| Universidad de Oviedo | 5 |
| Universidad de Sevilla | 5 |
| Universidad de Valencia | 5 |
| Universidad de Valladolid | 5 |
| Universidad Autónoma de Barcelona | 4 |
| Universidad de Lleida | 4 |
| Universidad de Salamanca | 4 |
| Universidad de Alcalá | 3 |
| Universidad de Cádiz | 3 |
| Universidad de León | 3 |
| Universidad de Santiago de Compostela | 3 |
| Universidad de Zaragoza | 3 |
| Universidad de Girona | 2 |
| Universidad de Illes Balears | 2 |
| Universidad de Jaén | 2 |
| Universidad de La Laguna | 2 |
| Universidad de Navarra | 2 |
| Universidad de Camilo José Cela | 1 |
| Universidad de Castilla-La Mancha | 1 |
| Universidad de Deusto | 1 |
| Universidad de Huelva | 1 |
| Universidad de Jaume i de Castellón | 1 |
| Universidad de Miguel Hernández de Elche | 1 |
| Universidad de Palmas de Gran Canaria | 1 |
| Universidad Politécnica de Madrid | 1 |
| Universidad Pontificia Comillas | 1 |
| Universidad Pública de Navarra | 1 |
| Universidad de Rovira y Virgili | 1 |
| TOTAL | 152 |

Las 152 tesis doctorales estudiadas se reparten entre 38 instituciones en donde resaltan 3 universidades con más de 10 tesis leídas cada una.

- UNED: 15 Tesis leídas convirtiéndose en la institución con la mayor productividad de España en este ámbito. La primera tesis data del año 2003 y la

última de 2013. Desde la fecha de su primera tesis ha producido en todos los años a excepción del año 2004 que no produjo ninguna tesis.

- Universidad de Barcelona. 12 Tesis leídas en donde la primera tesis data del año 2000 y la última del año 2012. Esta universidad se sitúa como la segunda en mayor producción de tesis pero la primera en cuanto a recorrido con 12 años.

- Universidad de Granada: 11 Tesis leídas en la que la primera tesis se sitúa en el año 2003 y la última en el año 2013.

Se confirma de esta manera la H_2 formulada en este estudio en donde se cumple la función cuadrática inversa que se resume en que una pequeña cantidad de universidades donde se defienden muchas tesis y cuyo patrón va descendiendo de manera exponencial dando lugar a una mayor cantidad de instituciones donde el número de tesis leídas se ve reducido considerablemente.

A continuación se presenta en la Figura 14, un gráfico que facilita en gran medida la descripción de todos los datos mostrando la institución y el número de tesis producidas, además de la línea de tendencia de tipo exponencial que marca un coeficiente de determinación, $R^2=0,9578$ y, un coeficiente de correlación, $r=0,97$, lo que supone una correlación casi perfecta quedándose en muy elevada, es decir, existe un número mayoritario de universidades con una producción que según la clasificación de Lotka estarían entre pequeños y medianos productores (11 universidades con una sola tesis leída –pequeñas productoras– y; 24 universidades con una producción de entre 2 y 9 tesis leídas –medianas productoras–). Tan sólo 3 universidades (UNED, Barcelona y Granada) se considerarían como grandes productoras de tesis doctorales en Educación Emocional.

Producción institucional

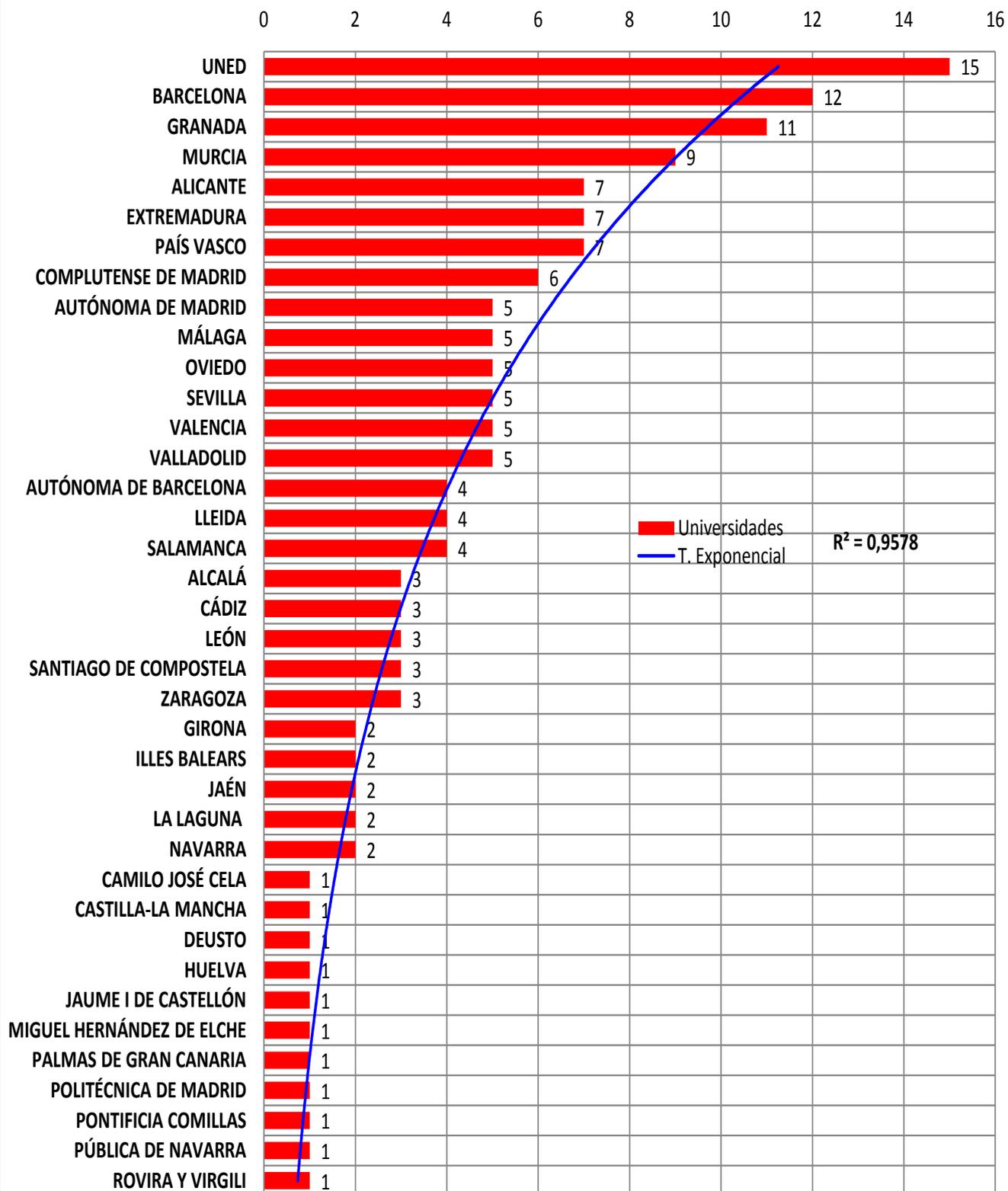


Figura 14. Producción institucional de tesis sobre educación emocional (1992-2013).

3.3. Producción de tesis doctorales por departamentos.

Una vez que se han identificado las distintas instituciones en donde fueron leídas las tesis doctorales, pasamos a analizar los departamentos que dieron origen a dichas tesis. Obviamente, de cada universidad se encuentran tesis pertenecientes a distintos departamentos, por lo que éstos últimos son más numerosos y nos van a indicar en cierto modo la línea de investigación que se ha seguido.

Según la información suministrada por TESEO, no se indicaba el departamento en cinco fichas de tesis doctorales por lo que el análisis se va a realizar en lugar de con las 152 tesis que forman la muestra, con 147.

Si para las 152 tesis se obtuvieron 38 instituciones diferentes, ahora se cuenta con 147 tesis doctorales repartidas en 56 departamentos. La siguiente Tabla 7 muestra el número de tesis por departamentos y las siglas de éstos últimos.

Tabla 7. Producción de tesis doctorales sobre educación emocional por departamentos (1992-2013).

| PRODUCCIÓN POR DEPARTAMENTOS | | |
|---|---------|------------------------|
| Departamentos | Siglas | Nº de tesis doctorales |
| Psicología Evolutiva y de la Educación | PEE | 14 |
| Psicología | PS | 12 |
| Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales | DOEDDEE | 11 |
| Didáctica y Organización Escolar | DOE | 11 |
| Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación | MIDE | 10 |
| Pedagogía | PE | 6 |
| Psicología Evolutiva y Didáctica | PED | 6 |
| Teoría e Historia de la Educación | THE | 4 |
| Ciencias de la Educación | CCE | 4 |
| Educación | ED | 4 |
| Pedagogía y Psicología | PP | 3 |
| Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico | PETP | 3 |

| | | |
|--|-----------|---|
| Psicología y Sociología | PSO | 3 |
| Psicología, Sociología y Filosofía | PSF | 3 |
| Didáctica y Organización Educativa | DOED | 3 |
| Dibujo | DB | 2 |
| Didáctica | DI | 2 |
| Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal | DEMPC | 2 |
| Didáctica de la Expresión Plástica | DEP | 2 |
| Investigación e Innovación Educativa | IIE | 2 |
| Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación y Pedagogía I Didácticas Específicas | PAPEPDDEE | 2 |
| Psicología y Antropología | PA | 2 |
| Psicología Básica | PB | 2 |
| Didáctica de la Lengua y la Literatura | DLL | 2 |
| Didáctica de la Educación Visual y Plástica | DEVP | 1 |
| Didácticas de las Ciencias Experimentales y la Matemática | DDCCEEM | 1 |
| Facultat de Filosofia I CC. De L'Educació | FFCCE | 1 |
| Facultad de Ciencias de la Actividad Física I el Deporte | FCCAFD | 1 |
| Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura | CAPL | 1 |
| Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar | DPAE | 1 |
| Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales | DLLCCHSS | 1 |
| Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales | DMMCCEE | 1 |
| Didáctica General y Didácticas Específicas | DGDDEE | 1 |
| Didáctica, Organización y Métodos de Investigación | DOMMI | 1 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| Estadística | EST | 1 |
| Filología Española | FE | 1 |
| Filología Inglesa – Literatura Inglesa y Norteam | FILIN | 1 |
| Filología Inglesa y Alemana | FIA | 1 |
| Física e Instalaciones Aplicadas a la Edificación, al Medio Ambiente y al Urbanismo | FIIAAEMAU | 1 |
| Geografía y Sociología | GS | 1 |
| Gestió D'Empreses | GEE | 1 |
| Historia de la Educación y Educación Comparada | HEEC | 1 |
| Investigación en la Creación Artística, Teoría, Técnicas y Restauración | ICATETTR | 1 |
| Lengua Inglesa | LI | 1 |
| MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) | OEDIP | 1 |
| Pedagogía Aplicada | PEA | 1 |
| Pedagogía y Didáctica | PD | 1 |
| Procesos Psicológicos Básicos y Desarrollo | PPBD | 1 |
| Psicología de la Salud | PSS | 1 |
| Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología | PEEP | 1 |
| Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento | PSMCC | 1 |
| Psicología y Pedagogía | PSP | 1 |
| Psicología y Sociología de la Educación | PSE | 1 |
| Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social | TEHEPS | 1 |
| Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social | TEHPS | 1 |
| Universidad Autónoma de Madrid | UAM | 1 |
| TOTAL | | 147 |

Conocidos los departamentos pasamos ahora a distribuirlos por categorías con el objetivo de tener una concepción más concisa y clara pero igualmente completa de la producción por departamentos.

Tabla 8. Categorías de departamentos.

| CATEGORÍAS Y DEPARTAMENTOS | | |
|---|--|-------------------------------|
| Categorías | Departamentos (siglas) | Nº de tesis doctorales |
| Exclusivamente educativos | DOEDDEE; DOE; MIDE; PE; THE; CCE; ED; DOED; DI; DEMPC; DEP; IIE; DLL; DEVP; DDCCEEM; DLLCCHSS; DMMCCEE; DGDDEE; DOMMI; HEEC; OEDIP; PEA; PD; TEHEPS y TEHPS | 75 |
| Exclusivamente psicológicos | PEE; PS; PED; PETP; PB; DPAE; PPBD; PSS; PEED y PSMCC | 42 |
| Otros campos (ni educación ni psicología) | DB; FCCAFD; CAPL; EST; FE; FILIN; FIA; FIIAAEMAU; GS; GEE; ICATETTR; LI y UAM | 14 |
| Mixtos (mezcla de educación y psicología y otros) | PP; PSO; PSF; PAPEPDDEE; FFCCE; PSP y PSE | 16 |
| TOTAL | | 147 |

Vistos los departamentos se realizó una distribución por categorías para que quedasen perfectamente agrupados según fuesen departamentos exclusivamente educativos, exclusivamente psicológicos, otros campos y mixtos.

La siguiente Figura 15 que se corresponde con un diagrama de sectores o pastel trata de reflejar de forma más visual esa distribución por categorías indicando de cada una de ellas el porcentaje correspondiente.

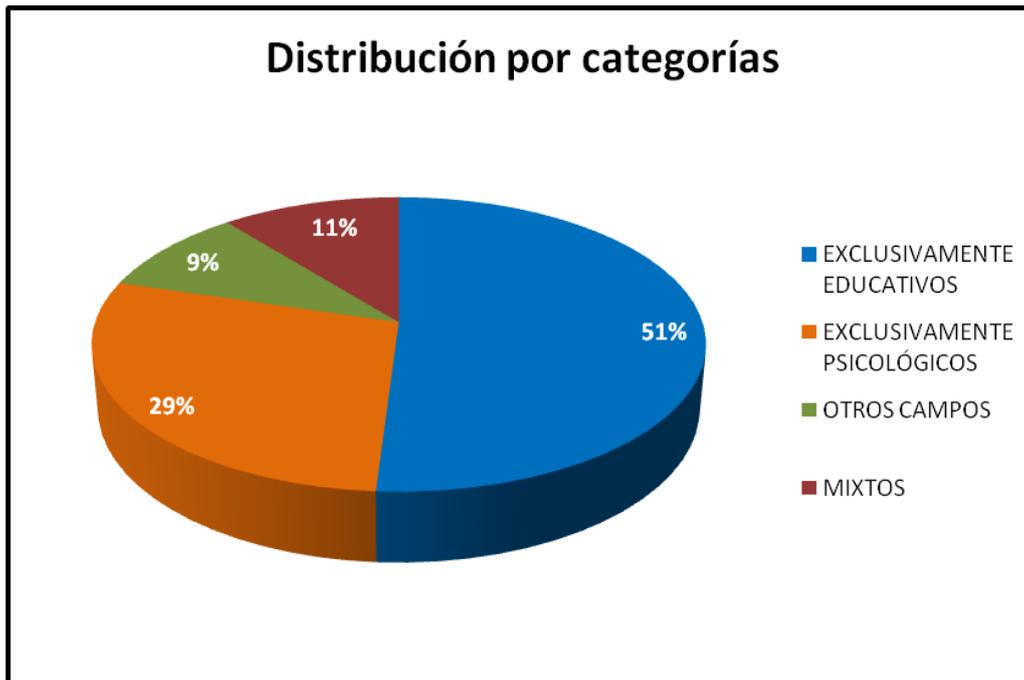


Figura 15. Distribución por categorías de los departamentos.

Queda demostrado que más de la mitad de los departamentos con ese 51% pertenecen meramente al ámbito educativo, seguido de aquellos puramente psicológicos con un 29%. Entre ambos recogen 117 tesis doctorales de las 147 analizadas en esta ocasión con 75 exclusivamente educativas y 42 exclusivamente psicológicas. Es evidente que la madre de la educación emocional es la propia educación y la psicología como era de prever a pesar de enriquecerse de otras fuentes o disciplinas (otros campos) o bien complementándose entre ambas (mixtos).

3.4. Análisis diacrónico de los autores según su género.

Se ha realizado un análisis diacrónico respecto a la serie temporal de 1992-2013 en la que se pretende averiguar el número de hombres y de mujeres que han realizado sus respectivas tesis doctorales de las 152 que conforman la muestra. En la siguiente Tabla 9 se muestra el número de tesis leídas cada año y si el autor de dichas tesis era hombre o mujer. Además, se presentan los porcentajes en función del número de personas que leían sus tesis cada año y su género.

Ya en la Figura 16 se observa de forma más clara la distribución de las tesis doctorales en función del género del autor.

Tabla 9. Análisis diacrónico de las tesis según género del autor (1992-2013).

| AÑO | MUJERES | Porcentaje | HOMBRES | Porcentaje |
|--------------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| 1992 | 1 | 1% | 0 | 0% |
| 1993 | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1994 | 0 | 0% | 1 | 2% |
| 1995 | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1996 | 0 | 0% | 1 | 2% |
| 1997 | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1998 | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 1999 | 1 | 1% | 1 | 2% |
| 2000 | 1 | 1% | 1 | 2% |
| 2001 | 1 | 1% | 0 | 0% |
| 2002 | 1 | 1% | 0 | 0% |
| 2003 | 7 | 6% | 1 | 2% |
| 2004 | 4 | 4% | 4 | 9% |
| 2005 | 6 | 6% | 4 | 9% |
| 2006 | 11 | 10% | 1 | 2% |
| 2007 | 7 | 6% | 1 | 2% |
| 2008 | 3 | 3% | 2 | 5% |
| 2009 | 11 | 10% | 4 | 9% |
| 2010 | 11 | 10% | 7 | 16% |
| 2011 | 9 | 8% | 4 | 9% |
| 2012 | 16 | 15% | 6 | 14% |
| 2013 | 18 | 17% | 6 | 14% |
| TOTAL | 108 | 100% | 44 | 100% |

Como puede observarse de manera evidente la cantidad de tesis leídas por las mujeres (108) es mucho mayor que las leídas por hombres (44) de las 152 tesis doctorales totales que componen este estudio. Se hace patente, de esta manera, la gran diferencia existente entre un género y otro en cuanto al número de tesis leídas en el ámbito de la educación emocional, así como la creciente evolución mucho mayor en las mujeres que en los hombres en los últimos años y que veremos de forma más clara en la Figura 17.

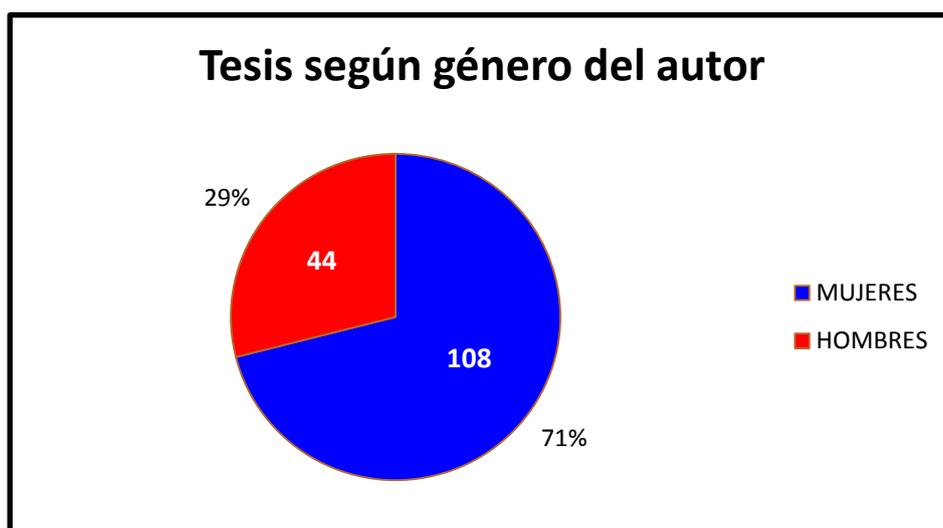


Figura 16. Distribución de tesis por género del autor.

Las mujeres acaparan el 71% de la producción de tesis doctorales sobre educación emocional, perteneciendo el 29% restante de la producción total a los hombres. Encontramos el año 2013 como el de mayor productividad para las mujeres habiéndose leído 18 tesis y, en el caso de los hombres, el año de mayor producción con 7 tesis es el 2010. Si hacemos la comparación entre ambos sexos en sus años más productivos, las mujeres tienen más del doble de tesis realizadas que los hombres.

Los hombres, por su parte, superan únicamente en número de tesis a las mujeres en los años 1994 y 1996 en donde los hombres leyeron una tesis anual, mientras que las mujeres no leyeron ninguna. También existen años en los que ambos géneros coinciden en productividad (o nula productividad) como son los casos de 1993, 1995 y 1997 con ninguna tesis producida por ningún género; 1999 y 2000 con una tesis producida cada género y; el año 2004 con cuatro tesis cada uno.

Los años en donde las mujeres no han producido ninguna tesis doctoral son: 1993, 1994, 1995, 1996, 1997 y 1998; mientras que los hombres son los años 1992, 1993, 1995, 1997, 1998, 2001 y 2002.

En el siguiente gráfico puede verse de forma agrupada la evolución en la producción de tesis doctorales de ambos géneros de modo que resulta más fácil realizar una comparación entre hombres y mujeres a lo largo de toda la serie temporal.

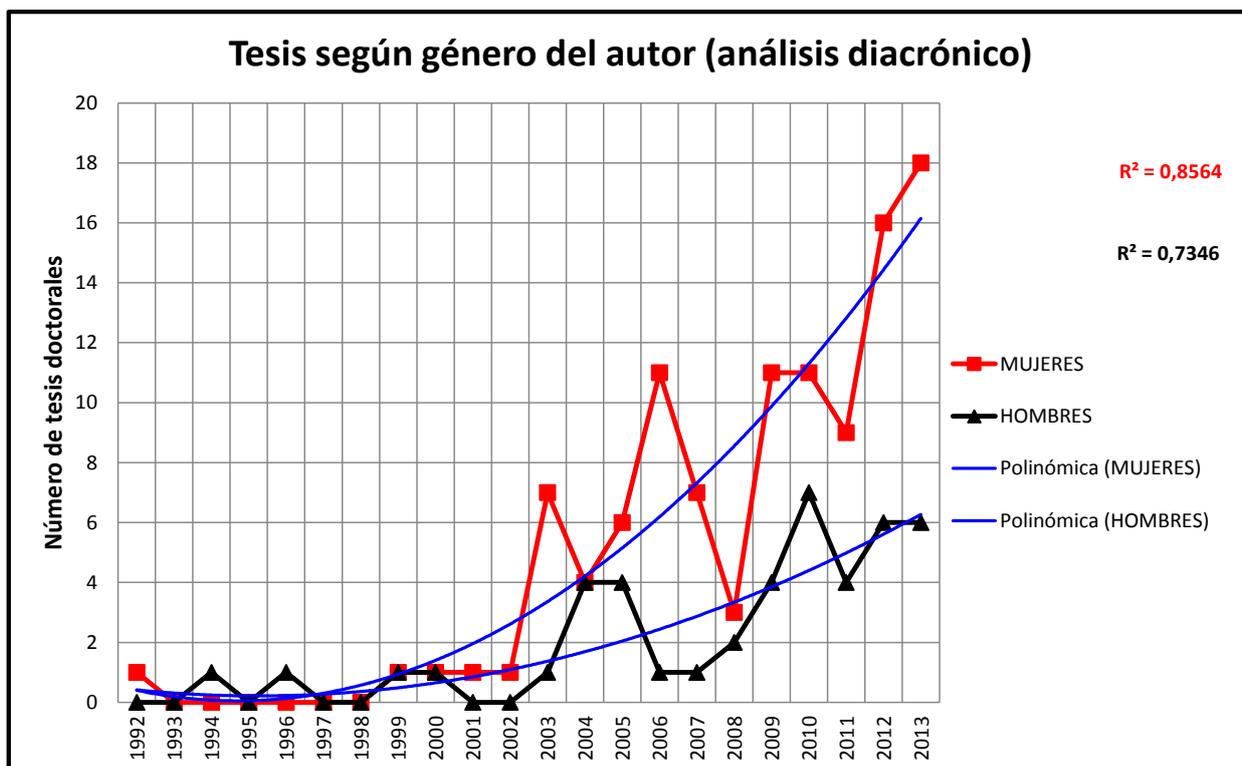


Figura 17. Análisis diacrónico de las tesis según género del autor (1992-2013).

Puede apreciarse el desarrollo constante de ambos sexos hasta el año 2002 momento en el que ambos empiezan a experimentar un crecimiento más lineal en el caso de los hombres y exponencial por parte de las mujeres.

El apunte más característico se encuentra en la cresta que cae en las mujeres en el año 2008 con una producción de 3 tesis, aunque al año siguiente remonta con hasta 11 tesis leídas. En los hombres no se aprecian ningún altibajo que pueda suponer algún aspecto más significativo.

Por último, la línea de tendencia que más se ajusta es la polinómica (ordenación 2) presentando en las mujeres un coeficiente de determinación R^2 de 0,8564 y un coeficiente de correlación r de 0,92 y, en el caso de los hombres, un R^2 de 0,7346 y un r de 0,85. Esto nos indica que existe una correlación positiva muy alta o elevada en mujeres y positiva alta en hombres, por tanto, bien ajustada en ambos casos por lo que el crecimiento de tesis a lo largo de los años en función de ambos géneros va en aumento y, de forma más notable, en las mujeres.

Queda de manifiesto que el ámbito de la Educación Emocional ha sido y continúa siéndolo con más fuerza todavía en la actualidad, un tópico feminizado.

3.5. Productividad de directores.

El siguiente análisis que tiene como objeto de estudio a los directores de las tesis doctorales trata de comprobar si la distribución de directores de las tesis sobre Educación Emocional se rige por la ley cuadrática inversa de Lotka, en la que un grupo menor de directores acapara con la mayor parte de la producción de tesis doctorales.

De las 152 tesis doctorales estudiadas en esta investigación tan solo una de ellas no indicaba el nombre del director de la tesis. Encontramos que, eliminando esa tesis en la que se desconoce el director, hay 130 directores para las 152 tesis estudiadas, resultando una media de 1,16 tesis dirigidas por director.

Tabla 10. Clasificación de directores según nº de tesis dirigidas.

| Nº de tesis | Nº de directores | Porcentaje | Productividad de Lotka |
|--------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------------|
| 1 | 119 | 91,54% | Pequeños productores |
| 2 | 7 | 5,38% | Medianos productores |
| 3 | 2 | 1,54% | Medianos productores |
| 6 | 2 | 1,54% | Medianos productores |
| TOTAL | 130 | 100% | - |

En las siguientes Figuras 18 y 19 se muestra gráficamente la clasificación de autores de Lotka en función, en este caso, del número de tesis dirigidas e indicando el porcentaje que representa cada grupo de directores.

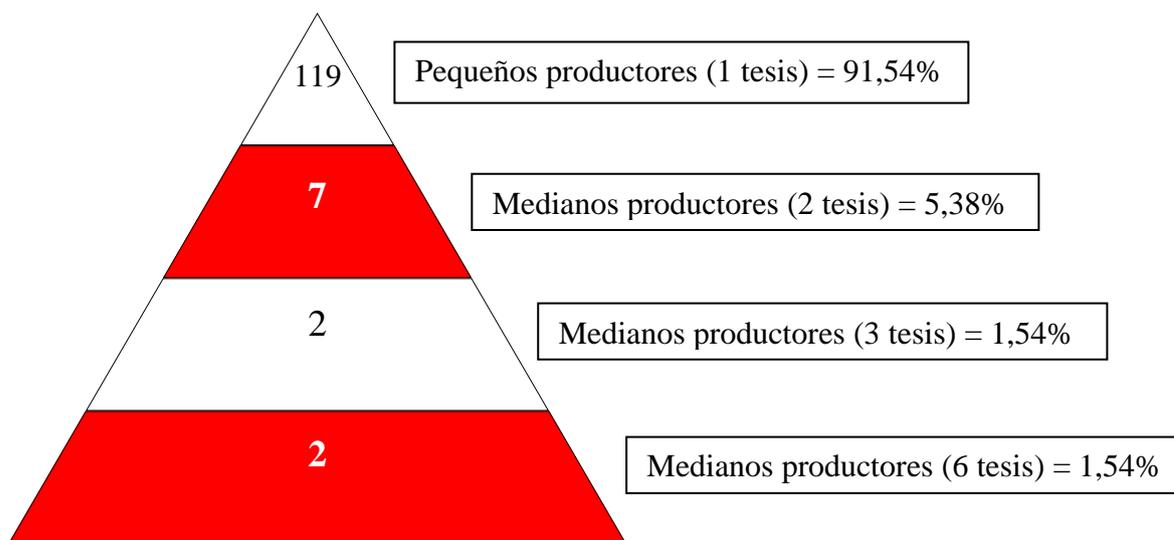


Figura 18. Clasificación de autores de Lotka según número de tesis dirigidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Spinak (1996).

El análisis revela que de la clasificación propuesta por Lotka, los directores de tesis doctorales se encuadran dentro de dos de los tres grupos en función de la producción (pequeños y medianos productores) no habiendo ningún gran productor al no existir un director que haya llegado a dirigir diez o más tesis doctorales. Sin embargo, dentro del grupo de medianos productores encontramos directores con 2, 3 y 6 tesis dirigidas.

De esta forma, al no haber ningún gran productor, podemos afirmar que la H_3 no se confirma ya que la distribución de los directores en cuanto al número de tesis dirigidas no responde totalmente a la ley cuadrática inversa de Lotka. Aunque se aprecie que un grupo mayoritario de directores (119) que representa el 91,54% del total son los que han dirigido un número menor de tesis doctorales (1 tesis dirigida). Mientras que un número menor de directores (2) han dirigido un mayor número de tesis (3 y 6 tesis dirigidas respectivamente) representando en ambos casos el 1,54% del total de directores.

La siguiente gráfica de dispersión (Figura 19) enseña la ley cuadrática inversa de Lotka de forma más visual y comprensiva en donde se evidencia la no confirmación de la H_3 de este estudio. Se muestra la línea de tendencia potencial al ajustarse adecuadamente y se calcula su $R^2=0,8152$ y su $r=0,90$ que supone una correlación alta que confirma que a menor número de directores más tesis dirigidas. Tal y como se aprecia en la gráfica, el punto correspondiente a los 119 directores queda más alejado que el resto de puntos. El punto de referencia de las 6 tesis se aleja un poco pero manteniendo la misma altura con respecto a las otras dos (2 y 3 tesis doctorales).

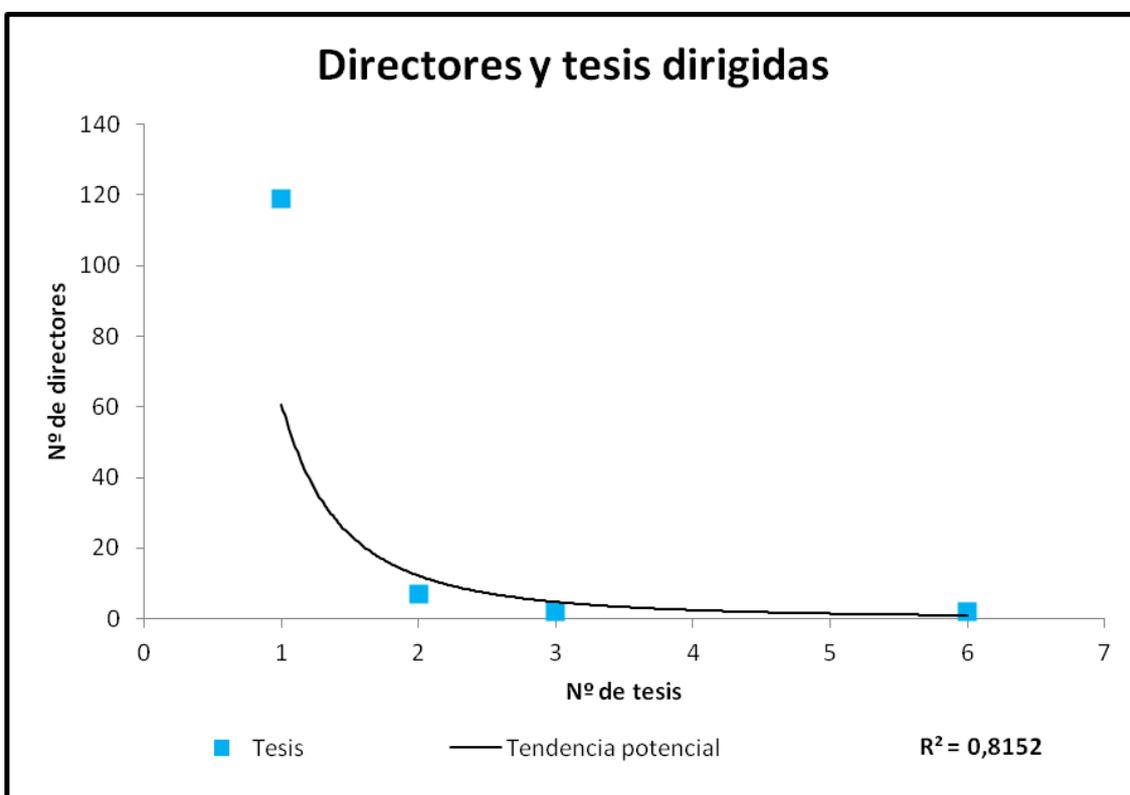


Figura 19. Distribución de directores según número de tesis dirigidas.

3.5.1. Directores más productivos.

Todos los datos analizados hasta este momento se refieren únicamente a la producción de profesores que han dirigido alguna tesis doctoral. La clasificación que se

muestra a continuación presenta a los profesores más productivos contando tanto el número de tesis dirigidas como también si han codirigido alguna otra tesis doctoral.

Para esta nueva clasificación a modo de *ranking* se van a tener en cuenta a los profesores con una única tesis dirigida pero que también hayan codirigido alguna otra. De este modo, la clasificación de directores más productivos queda de la siguiente manera.

Tabla 11. Clasificación de directores más productivos.

| DIRECTOR/A | Nº TESIS DIRIGIDAS | Nº TESIS CODIRIGIDAS | TOTAL |
|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------|
| Bisquerra Alzina, Rafael | 6 | – | 6 |
| Gallego Gil, Domingo José | 6 | – | 6 |
| Prieto Sánchez, María Dolores | 2 | 2 | 4 |
| Castejón Costa, Juan Luis | 3 | – | 3 |
| Cuadrado Gordillo, Isabel | 3 | – | 3 |
| Hernández Hernández, Fernando | 2 | – | 2 |
| Iriarte Redín, Concha | 2 | – | 2 |
| Martín Bris, Mario | 2 | – | 2 |
| Medina Rivilla, Antonio | 2 | – | 2 |
| Repetto Talavera, Elvira | 2 | – | 2 |
| Sola Martínez, Tomas | 2 | – | 2 |
| Aciego de Mendoza Lugo, Ramón | 1 | 1 | 2 |
| Fernández Berrocal, Pablo | 1 | 1 | 2 |
| García Sánchez, Jesús Nicasio | 1 | 1 | 2 |

Profesores que teniendo más de una tesis codirigida pero sin figurar como director de alguna tesis doctoral, no han sido considerados para esta clasificación.

Tras esta nueva clasificación el panorama no cambia demasiado pues el grueso de la producción lo continuarían ocupando directores con una única tesis dirigida y ninguna codirigida y/o viceversa. Todos los directores estarían considerados como medianos productores sin haber ningún gran productor y oscilando la producción entre 2 y 6 trabajos. La única novedad sería la de la directora Prieto Sánchez con un total de 4 trabajos, cantidad que no había aparecido hasta ahora.

3.6. Análisis de la metodología general empleada en las tesis doctorales.

El análisis de la metodología utilizada por las diferentes tesis doctorales pretende cuantificar qué tipo de metodología predomina en las tesis sobre Educación Emocional. Para llevar a cabo este proceso se fue extrayendo tras la lectura del resumen de las fichas de las tesis doctorales de TESEO tanto la metodología utilizada que se mencionaba explícitamente como la que no, es decir, la denominada “metodología inferida” a partir de la lectura del resumen.

Es necesario señalar que, algunas de las tesis, no presentaban resumen en su ficha por lo que no es posible saber el tipo de metodología utilizada. Además, en otras en donde no se manifiesta claramente la metodología empleada, ha sido imposible inferir el tipo de metodología debido a la naturaleza del resumen que no permitía su deducción.

A continuación se realizan sendos análisis cuantitativos con el fin de obtener los diferentes tipos de metodología de investigación y calcular cual es la más utilizada así como el porcentaje correspondiente a cada una de ellas.

3.6.1. Análisis cuantitativo de la metodología declarada de las tesis doctorales.

En la muestra de 152 tesis doctorales la metodología viene declarada en 66 ocasiones lo que implica que en 86 de ellas no se manifiesta la metodología utilizada, por lo que se ha tratado de inferir aunque no ha sido posible en la totalidad de las tesis como

veremos en el próximo apartado. En la siguiente gráfica de sectores se indican el número de tesis y el porcentaje de cada una de las variables.

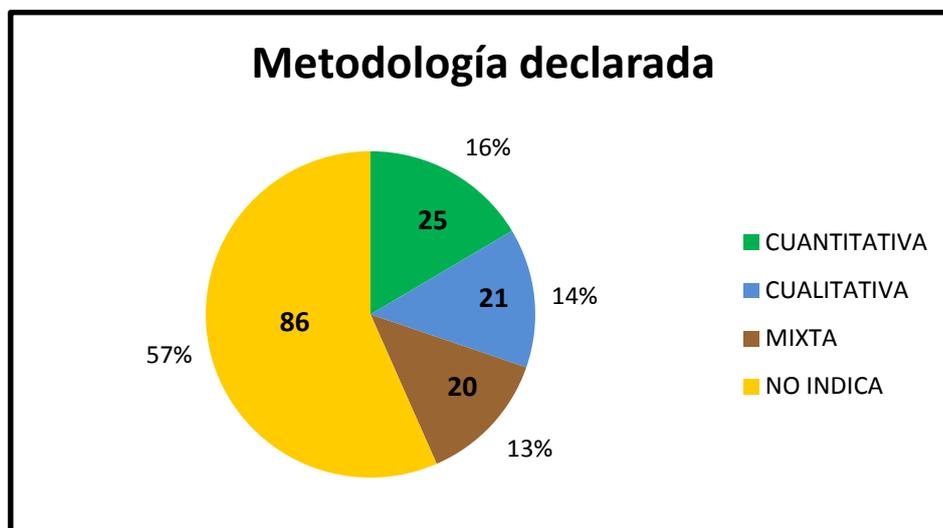


Figura 20. Metodología declarada de las tesis doctorales.

Se aprecia claramente que la mayoría de los resúmenes de las fichas de las tesis doctorales de TESEO no aluden a la metodología empleada en las respectivas investigaciones. A pesar de este hecho, la metodología cuantitativa es la que se impone ligeramente con un 16% frente a las metodologías de carácter más cualitativo o mixto con una representación del 14% y 13% respectivamente.

Con la siguiente Tabla 10 se trata de profundizar de forma más pormenorizada en los diferentes tipos de diseños que se han encontrado tras la lectura de los resúmenes, agrupándolos en torno a la metodología cuantitativa, cualitativa y mixta. Entre paréntesis se señala el número de veces que se ha encontrado declarada tanto la metodología como los diseños en cuestión, es decir, su frecuencia. Aquellos en los que no se especifica el número de veces, es porque ha aparecido en una sola ocasión.

La tabla va a reflejar que la educación emocional se vale de multitud de diseños metodológicos para llevar a cabo sus distintas investigaciones en función de la naturaleza de la misma, dando lugar a una variedad muy rica en cuanto a diseños para este tipo de estudios.

Tabla 12. Metodología y diseños declarados en las tesis doctorales.

| METODOLOGÍA | DISEÑOS |
|-------------------------|---|
| CUANTITATIVA (4) | <ul style="list-style-type: none"> - Correlacional ex post facto. - Cuasi-experimental con grupo de control no equivalente. - Cuasi-experimental (2). - Cuasi-experimental con pretest y postest. - Descriptiva. - Descriptiva y correlacional. - Descriptiva y correlacional cuasi-experimental (2). - Epidemiológico, transversal y descriptiva de correlación. - Ex post facto (3). - Ex post facto y transversal. - Experimental (5). - Método hipotético-deductivo. - Pretest-intervención-postest. |
| CUALITATIVA (4) | <ul style="list-style-type: none"> - Biográfica-narrativa (2). - Descriptiva. - Estudio de casos (6). - Etnográfica. - Interpretativa (2). - Investigación-acción (3). - Investigación-acción cuasi-experimental. - Observacional. |
| MIXTA (12) | <ul style="list-style-type: none"> - Cooperativa y evaluativa. - Cuasi-experimental (2). - Cuasi-experimental con postest. - Cuasi-experimental pretest-postest con grupo control no equivalente. - Descriptiva. - Estudio de campo experimental. - Investigación-acción. |

3.6.2. Análisis cuantitativo de la metodología inferida de las tesis doctorales.

En 86 tesis doctorales de las 152 que conforman la muestra de estudio no se declaraba el tipo de metodología utilizada para el estudio en cuestión. De esas 86 tesis

ha sido posible inferir su metodología en 58 ocasiones, lo que quiere decir que hay en nuestro estudio un total de 28 tesis en las cuales desconocemos por completo su metodología de investigación.

De esta forma los datos se van a ajustar en torno a esas 86 tesis doctorales y que pasamos a visualizar en la siguiente Figura 21.

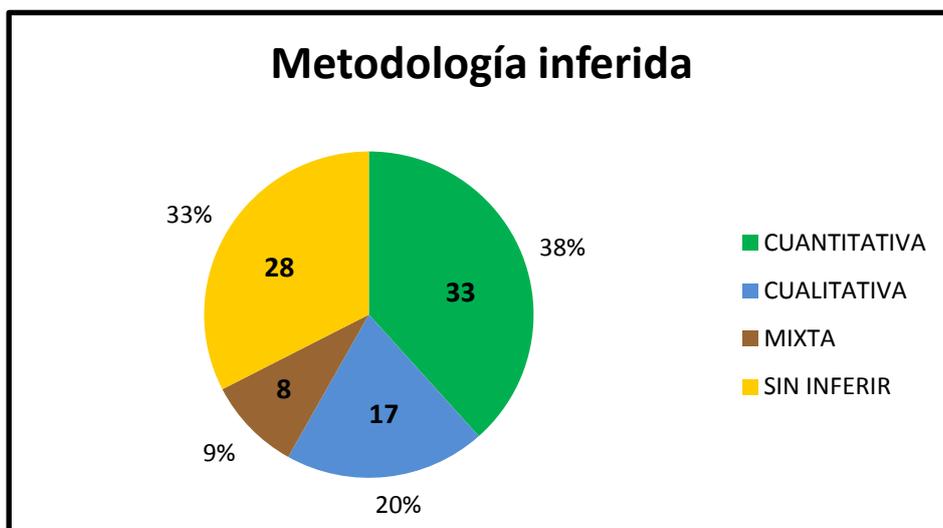


Figura 21. Metodología inferida de las tesis doctorales.

En esta ocasión, de nuevo, la metodología cuantitativa es la más utilizada con un 38% y esta vez sí, distanciándose un poco más de la cualitativa con un 20% y de la mixta que ostenta un 9%. Las 28 tesis en las que no ha sido posible identificar su metodología acaparan un 33%. De esta forma, queda ya identificada la metodología general que las tesis sobre Educación Emocional han considerado en emplear.

3.7. Análisis sobre el número de citas de las tesis doctorales.

Uno de los criterios de calidad para evaluar la investigación educativa y que puede leerse en Fernández-Cano (2000) hace referencia al criterio de *impacto* entendido como los efectos o consecuencias que tiene la investigación educativa. Como continúa

explicando el autor, se trata de realizar un análisis cientimétrico utilizando datos de citación asociando el impacto de un estudio (en nuestro caso, tesis doctorales) y su posterior número de citas.

El siguiente análisis cuyos principales resultados se observan en la Figura 22, trata de obtener el número de citas de cada una de las tesis doctorales según Google Académico. De la información recabada se obtiene que de las 152 tesis doctorales que conforman la muestra de este estudio han sido citadas 45 tesis quedando sin citar las otras 107 que conforman el resto de tesis doctorales.

Se puede apreciar las diferencias de citación entre unas tesis y otras, así como la gran desigualdad en cuanto a número de citas en Google Académico de una tesis doctoral en particular y el resto de tesis citadas.

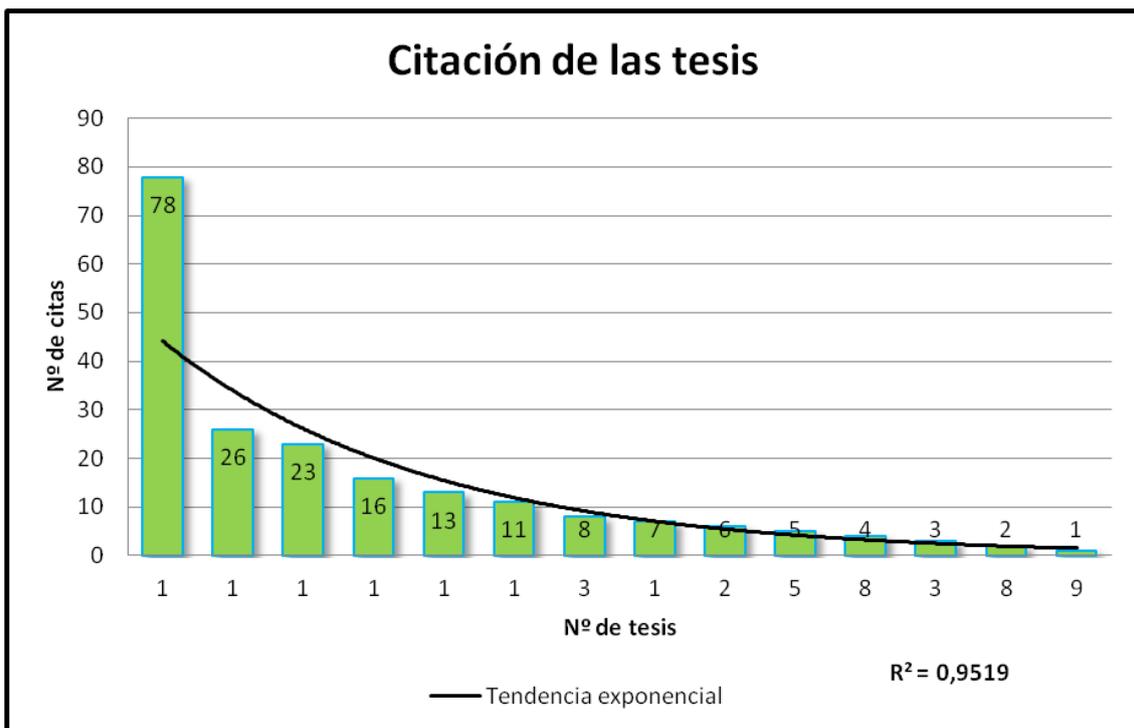


Figura 22. Número de citas de las tesis doctorales según Google Académico.

La línea de tendencia que mejor se ha ajustado a este análisis ha sido la línea de tipo exponencial dando como resultado los siguientes coeficientes: $R^2=0,9519$ y; $r=0,97$, o sea, que presenta una correlación muy elevada y un ajuste prácticamente perfecto.

El número de citas entre todas las tesis doctorales suman un total de 203 citas que, si las dividimos por las 152 tesis que forman la muestra, nos da una media de 1,33 citas por tesis doctoral. Evidentemente, este resultado se ve afectado por la tesis *Gestión de instituciones educativas inteligentes*, leída en el año 2000 en la Universidad Complutense de Madrid y cuyo autor es Evaristo Martín Fernández. Dicha tesis acapara 78 citas lo que implica que la media se haya visto “alterada” al alza, cuando de las 152 tesis doctorales, 107 han quedado sin citar.

Se puede observar si relacionamos según lo que rige la ley de Lotka, que mientras una sola tesis doctoral recoge una gran totalidad de todas las citas (78), una mayoría de tesis doctorales (9) ve como su nivel de citación cae vertiginosamente (1 cita por cada una de las tesis).

3.8. Análisis de contenido.

3.8.1. Análisis de contenido mixto de descriptores.

Con los descriptores dados en la base de datos TESEO correspondientes con el tesaurus UNESCO, se realizó el presente análisis mixto de acuerdo a los descriptores afines en función del tópico investigado en las tesis doctorales.

Se ha elaborado una tabla de frecuencias directas de esos descriptores utilizados mostrando además su porcentaje correspondiente. Los datos (Tabla 13) se presentan de forma decreciente, es decir, desde el descriptor con una mayor frecuencia de presencia hasta los que menos.

Tabla 13. Frecuencia directa de descriptores dados en la base de datos TESEO.

| DESCRIPTOR | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Psicología escolar | 22 | 6,16% |
| Pedagogía | 21 | 5,88% |
| Psicología | 16 | 4,48% |

| | | |
|--|----|-------|
| Psicología del niño y del adolescente | 16 | 4,48% |
| Emoción | 15 | 4,20% |
| Psicopedagogía | 15 | 4,20% |
| Métodos educativos | 13 | 3,64% |
| Psicología evolutiva | 13 | 3,64% |
| Educación especial | 12 | 3,36% |
| Teoría y métodos educativos | 11 | 3,08% |
| Educación básica | 10 | 2,80% |
| Métodos pedagógicos | 10 | 2,80% |
| Organización y planificación de la educación | 9 | 2,52% |
| Preparación de profesores | 8 | 2,24% |
| Educación superior | 7 | 1,96% |
| Asesoramiento y orientación educativas | 5 | 1,40% |
| Formación y empleo de profesores | 5 | 1,40% |
| Motivación | 5 | 1,40% |
| Organización y dirección de las instituciones educativas | 5 | 1,40% |
| Pedagogía experimental | 5 | 1,40% |
| Personalidad | 5 | 1,40% |
| Planes de estudio | 5 | 1,40% |
| Psicología social | 5 | 1,40% |
| Sector de la educación | 5 | 1,40% |
| Procesos cognitivos | 4 | 1,12% |
| Asesoramiento y orientación psicológicas | 3 | 0,84% |
| Comportamiento en la organización | 3 | 0,84% |
| Educación de adultos | 3 | 0,84% |
| Enseñanza de lenguas | 3 | 0,84% |
| Medida de la personalidad | 3 | 0,84% |
| Música y musicología | 3 | 0,84% |
| Problemas de aprendizaje | 3 | 0,84% |
| Profesión y situación del profesorado | 3 | 0,84% |

| | | |
|---|---|-------|
| Actitudes sociales | 2 | 0,56% |
| Ciencias de las artes y las letras | 2 | 0,56% |
| Cultura y personalidad | 2 | 0,56% |
| Deficiencia mental del niño y del adolescente | 2 | 0,56% |
| Desarrollo de la personalidad | 2 | 0,56% |
| Evaluación de alumnos | 2 | 0,56% |
| Formación profesional | 2 | 0,56% |
| Lengua y literatura | 2 | 0,56% |
| Leyes del aprendizaje | 2 | 0,56% |
| Lingüística aplicada | 2 | 0,56% |
| Matemáticas | 2 | 0,56% |
| Metodología psicológica | 2 | 0,56% |
| Migraciones | 2 | 0,56% |
| Orientación vocacional y profesional | 2 | 0,56% |
| Psicología general | 2 | 0,56% |
| Resolución de conflictos | 2 | 0,56% |
| Teoría y análisis crítica de las bellas artes | 2 | 0,56% |
| Validación del test | 2 | 0,56% |
| Estudio psicológico de cuestiones sociales | 2 | 0,56% |
| Afrontamiento de la enfermedad | 1 | 0,28% |
| Análisis multivariante | 1 | 0,28% |
| Antropología cultural | 1 | 0,28% |
| Calidad de vida | 1 | 0,28% |
| Código de valores | 1 | 0,28% |
| Comportamiento colectivo | 1 | 0,28% |
| Conflicto social y adaptación | 1 | 0,28% |
| Conflicto y adaptación | 1 | 0,28% |
| Construcción del test | 1 | 0,28% |
| Creatividad | 1 | 0,28% |
| Dibujo y grabado | 1 | 0,28% |
| Distribución por edad | 1 | 0,28% |

| | | |
|--|---|-------|
| Enseñanza con ayuda de ordenador | 1 | 0,28% |
| Estrés | 1 | 0,28% |
| Ética | 1 | 0,28% |
| Familia y parentesco | 1 | 0,28% |
| Fenómenos de grupos minoritarios | 1 | 0,28% |
| Filosofía | 1 | 0,28% |
| Historia de la educación | 1 | 0,28% |
| Inadaptación | 1 | 0,28% |
| Lingüística | 1 | 0,28% |
| Logopedia | 1 | 0,28% |
| Medios de comunicación de masas | 1 | 0,28% |
| Métodos audiovisuales en pedagogía | 1 | 0,28% |
| Métodos de investigación social | 1 | 0,28% |
| Métodos psicopedagógicos | 1 | 0,28% |
| Motivación laboral y actitudes | 1 | 0,28% |
| Muerte | 1 | 0,28% |
| Oncología | 1 | 0,28% |
| Organización y gestión de empresas | 1 | 0,28% |
| Patología clínica | 1 | 0,28% |
| Pedagogía comparada | 1 | 0,28% |
| Planificación y financiación de la educación | 1 | 0,28% |
| Procesos de decisión | 1 | 0,28% |
| Procesos de grupos | 1 | 0,28% |
| Psicología consultiva | 1 | 0,28% |
| Psicología experimental | 1 | 0,28% |
| Psicología industrial | 1 | 0,28% |
| Retórica | 1 | 0,28% |
| Salud pública | 1 | 0,28% |
| Sector de la salud | 1 | 0,28% |
| Senectud | 1 | 0,28% |
| Sociología de los medios de comunicación de | 1 | 0,28% |

| | | |
|----------------------------------|------------|-------------|
| masas | | |
| Sociología del trabajo | 1 | 0,28% |
| Sociología educativa | 1 | 0,28% |
| Televisión | 1 | 0,28% |
| Teoría de sistemas en psicología | 1 | 0,28% |
| Teoría lingüística | 1 | 0,28% |
| TOTAL | 357 | 100% |

Dados como resultado los descriptores y frecuencias de la tabla anterior, se aprecia la variedad temática tan amplia que abarca la Educación Emocional. De hecho, se observa la fuerte influencia de la psicología como disciplina sobre este tópico al ser el descriptor *Psicología escolar* el que mayor frecuencia ostenta (22). Además, dentro de los descriptores que se sitúan a la cabeza entre los diez primeros, encontramos la propia *Psicología* (16), *Psicología del niño y del adolescente* (16), *Emoción* (15) y *Psicología Evolutiva* (13). Aunque obviamente los descriptores propios de la educación también tienen su peso importante entre los más repetidos como son la *Pedagogía* (21), *Psicopedagogía* (15), *Métodos educativos* (13), *Educación especial* (12) y *Teoría y métodos educativos* (11).

Debido a la gran cantidad de descriptores que surgen de entre todas las tesis doctorales, se ha procedido a agruparlos por categorías sumando el número de descriptores que componen cada categoría, así como sus respectivas frecuencias. De este modo, los 100 descriptores resultantes se agrupan en torno a 11 categorías que pasamos a analizar en la siguiente Tabla 14.

Tabla 14. Descriptores y frecuencias agrupadas en categorías.

| CATEGORÍA | NÚMERO DE DESCRIPTORES | SUMA DE FRECUENCIAS |
|--|-------------------------------|----------------------------|
| Educación en general | 18 | 137 |
| Psicología en general | 12 | 83 |
| Aspectos sociales, personales y emocionales | 17 | 45 |
| Formación y enseñanza-aprendizaje | 7 | 24 |

| | | |
|---|------------|------------|
| Materias y disciplinas | 11 | 18 |
| Metodología, evaluación, orientación y asesoramiento | 7 | 12 |
| Vida, salud y enfermedad | 10 | 11 |
| Organización y gestión | 4 | 10 |
| Migraciones, grupos y conflictos | 5 | 7 |
| Sociología y antropología | 6 | 6 |
| Test y análisis | 3 | 4 |
| TOTAL | 100 | 357 |

A la vista de los datos obtenidos se observa que no existen grandes diferencias una vez que los agrupamos por categorías. La educación y la psicología en general son los dos ámbitos predominantes que nutren el tópico de la Educación Emocional.

3.8.2. Análisis de contenido mixto de títulos.

Se realizó un análisis de contenido elaborando un sistema codificado de categorías para agrupar la información suministrada (346 descriptores inferidos) por los títulos de las tesis doctorales recuperadas. El tipo de registro según la estructura *clásica* de los diseños observacionales que proponen Anguera, Blanco, Hernández Mendo y Losada (2011) es de seguimiento nomotético al estar interesado este estudio en una perspectiva diacrónica o secuencial de una pluralidad de unidades (descriptores y categorías). A su vez, las categorías no son mutuamente excluyentes, es decir, se hace referencia únicamente a la información que se puede inferir de los títulos de las tesis.

En la siguiente Figura 23 se muestra un mapa conceptual con las categorías surgidas de los descriptores inferidos y, posteriormente, la Tabla 15 presenta esas mismas categorías divididas en unas subcategorías más específicas. Además, se observan los códigos empleados y la suma de frecuencias codificadas que vienen a señalar el número de veces que dicha subcategoría estaba presente en función de los descriptores que la conforman.

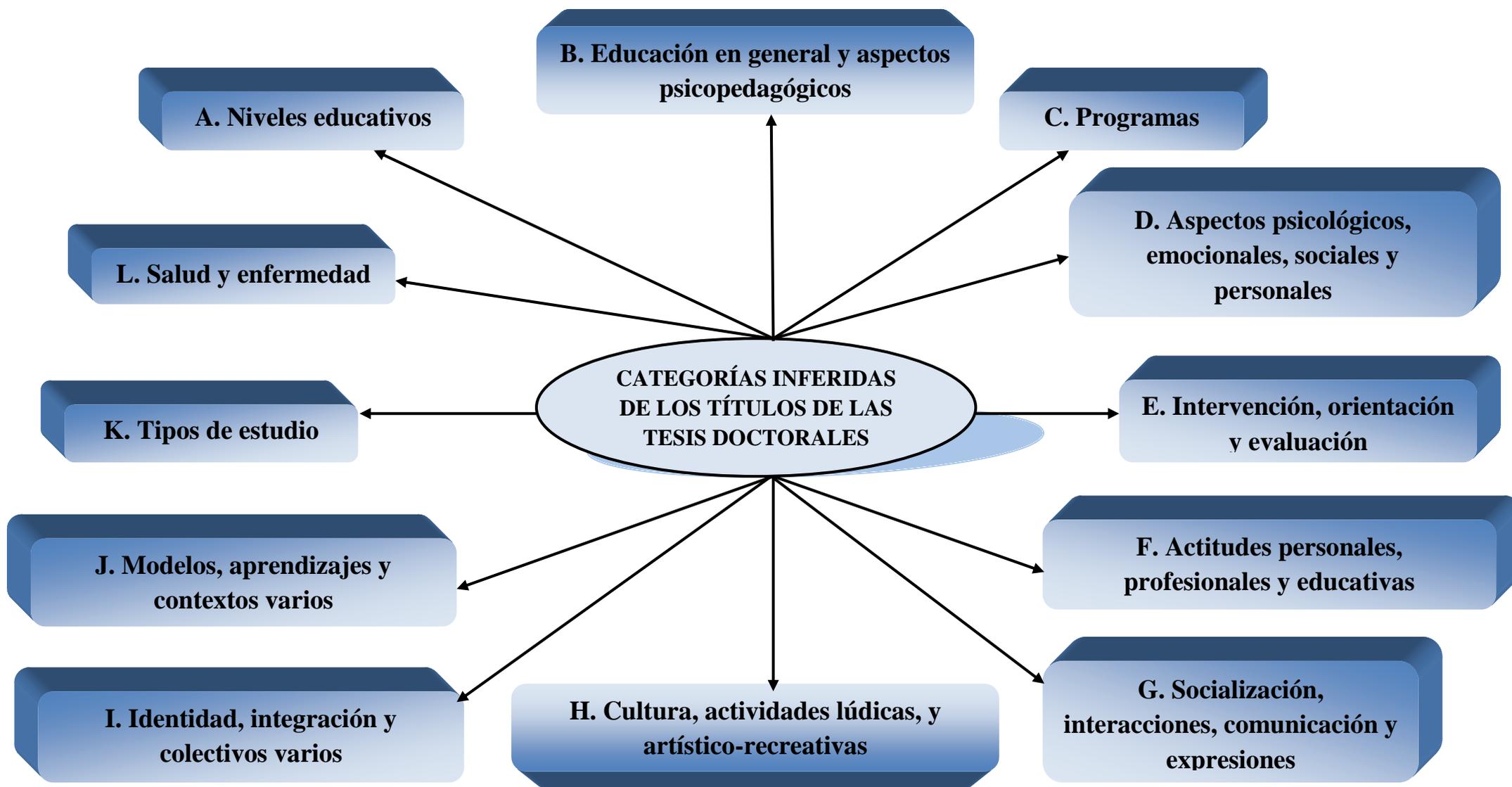


Figura 23. Mapa conceptual de las categorías.

Tabla 15. Análisis de contenido de los títulos de las tesis doctorales.

| ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS TÍTULOS DE LAS TESIS DOCTORALES | | | |
|---|--|----------------|--|
| Categorías | Subcategorías | Códigos | Suma de frecuencias codificadas |
| A. Niveles educativos | Educación Infantil | Nei | 7 |
| | Educación Primaria | Nep | 12 |
| | Educación Secundaria | Nes | 20 |
| | Educación Superior | Esu | 13 |
| | Educación de Adultos | Nea | 1 |
| Subtotal | | | 53 |
| B. Educación en general y aspectos psicopedagógicos | Mundo de la educación | Eme | 34 |
| | Mundo de la psicopedagogía | Amp | 16 |
| | Disciplinas | Edi | 8 |
| | Profesorado y alumnado | Pra | 10 |
| | Enseñanza-aprendizaje y rendimiento | Ear | 21 |
| | Contexto educativo | Coe | 7 |
| | Instrumentos educativos | Ine | 2 |
| | Otros aspectos educativos | Oae | 7 |
| Subtotal | | | 105 |
| C. Programas | Diseño, desarrollo y evaluación de programas | Dep | 27 |
| | Otros | Pro | 3 |

| | | | |
|---|---|-----|------------|
| Subtotal | | | 30 |
| D. Aspectos psicológicos, emocionales, sociales y personales | Competencias y tipos de desarrollo | Cod | 22 |
| | Habilidades y conductas | Hac | 14 |
| | Problemas, perturbaciones y otras variables | Pov | 10 |
| | Manifestaciones sociales y psicológicas | Msp | 32 |
| | Emociones, creencias y sentimientos | Ecs | 19 |
| | Inteligencia emocional y otras | Ieo | 27 |
| | Otros aspectos personales | Oap | 30 |
| Subtotal | | | 154 |
| E. Intervención, orientación y evaluación | Tipos de intervención | Tii | 11 |
| | Orientación | Ori | 5 |
| | Tipos de estrategias y prevención | Tip | 8 |
| | Diagnóstico y evaluación | Die | 4 |
| Subtotal | | | 28 |
| F. Actitudes personales, profesionales y educativas | Mundo laboral y profesional | Mlp | 12 |
| | Actitudes en educación | Ace | 5 |
| | Acciones y gestiones en educación | Age | 6 |
| | Otros aspectos personales | Oas | 8 |
| Subtotal | | | 31 |

| | | | |
|--|--|-----|-----------|
| G. Socialización, interacciones, comunicación y expresiones | Tipos de socialización | Tis | 5 |
| | Relaciones y expresiones | Ree | 7 |
| | Socialización y otras manifestaciones sociales | Sms | 7 |
| Subtotal | | | 19 |
| H. Cultura, actividades lúdicas y artístico-recreativas | Artes y letras | Arl | 10 |
| | Música y danza | Mud | 10 |
| | Deporte y actividad física | Daf | 6 |
| | Cultura y ocio | Cuo | 11 |
| Subtotal | | | 37 |
| I. Identidad, integración y colectivos varios | Distinción por edades y género | Dig | 10 |
| | Identidad | Ide | 5 |
| | Discapacidad | Dis | 7 |
| | Integración e inmigración | Ini | 6 |
| | Familia | Fam | 2 |
| | Inteligencia y altas Habilidades | Iah | 4 |
| | Otros | Otr | 9 |
| Subtotal | | | 43 |
| J. Modelos, aprendizajes y | Contextos y centros | Coc | 13 |
| | Aulas | Aul | 4 |
| | Modelos estructurales | Moe | 6 |

| | | | |
|------------------------------|------------------------|-----|------------|
| contextos varios | Otros aprendizajes | Ota | 2 |
| Subtotal | | | 25 |
| K. Tipos de estudio | Estudio comparativo | Tec | 1 |
| | Estudio de casos | Esc | 3 |
| | Estudio experimental | Tee | 1 |
| | Estudio sociocultural | Ess | 1 |
| | Estudios comparativos | Eco | 1 |
| | Estudios psicométricos | Eps | 1 |
| Subtotal | | | 8 |
| L. Salud y enfermedad | Salud | Sal | 1 |
| | Muerte | Mue | 1 |
| | Calidad de vida | Cav | 1 |
| | Cáncer | Can | 1 |
| | Masaje infantil | Mai | 1 |
| Subtotal | | | 5 |
| TOTAL | | | 538 |

Los datos arrojan una información que viene a explicar que las categorías B y D son las que más frecuencias codificadas tienen con 105 y 154 frecuencias respectivamente, coincidiendo ambas con las categorías con mayores valores del anterior punto del análisis mixto (3.7.1.) que tienen como disciplinas más relevantes la educación y la psicología. Como se puede observar, de los 346 descriptores inferidos y tras contabilizar la presencia de cada uno de ellos, se ha obtenido hasta un total de 538 frecuencias codificadas distinguiendo los subtotales en relación a cada una de las categorías.

4. Discusión y conclusiones.

4.1. Hallazgos generales del estudio.

4.1.1. Alcance de los objetivos.

Los objetivos planteados al comienzo de la investigación han sido alcanzados en su totalidad.

En cuanto al objetivo general planteado se ha elaborado la serie temporal de tesis españolas indexadas en la base de datos TESEO relativas al área de la Educación Emocional en el periodo de 1992 hasta 2013 y, recuperando todos los indicadores propios de una tesis doctoral.

Los objetivos específicos, por su parte, también han sido alcanzados satisfactoriamente como puede verse a continuación.

- Se ha concretado la producción diacrónica retrospectiva dando como resultado tres etapas bien diferenciadas como son las siguientes:

- De 1992 a 2002.
- De 2002 a 2008.
- De 2008 a 2013.

- Se ha analizado la producción de tesis doctorales sobre Educación Emocional por instituciones en donde fueron leídas (universidades) identificando el grado de productividad de cada una de ellas y resaltando las más relevantes del estudio.

- Se analizó también la producción de tesis doctorales en Educación Emocional por departamentos, encuadrándolos por categorías y analizando la productividad de cada una de ellas.

- Se ha descrito la producción de tesis doctorales sobre Educación Emocional según el género del autor en toda la serie temporal y se ha analizado a nivel

general número y porcentaje de hombre y mujeres, así como un análisis año a año de la productividad según el género.

- También se ha descrito la producción por directores de tesis doctorales sobre Educación Emocional resaltando el número total de directores para toda la muestra de tesis, así como los más y menos productivos y aquellos que también han intervenido como codirectores.

- Se identificó la metodología general de investigación empleada en las tesis doctorales de Educación Emocional, tanto la declarada como la inferida y, se distribuyó en porcentajes según fuese cuantitativa, cualitativa y/o mixta. Se ha de señalar que este objetivo no se ha alcanzado plenamente debido a que ha sido imposible inferir la metodología empleada en algunos casos en donde no se declaraba explícitamente.

- Se ha delimitado el impacto de las tesis doctorales en función del número de citas según Google Académico identificando el número de tesis que han sido citadas y las que no y, concretando dentro de las citadas las que mayor número de citas acaparan.

- Se ha llevado a cabo el análisis de contenido (mixto) de los descriptores dados e inferidos de los títulos de las tesis doctorales, agrupándolos por categorías, indicando sus frecuencias y elaborando un sistema codificado.

4.1.2. Verificación de hipótesis.

A partir de los resultados de la investigación se manifiesta la confirmación o rechazo de las hipótesis de este estudio.

▪ Hipótesis 1.

Se prevé que el crecimiento de las tesis doctorales sobre Educación Emocional se ajusta al modelo de crecimiento de la ciencia que propone Price (1973) que describe en su *Ley de Crecimiento Logístico*: Desarrollo constante; Desarrollo lineal; Desarrollo exponencial; y, Estabilización logística.

La primera hipótesis planteada en este estudio no se ha podido confirmar en su totalidad. Se ha comprobado que las fases de crecimiento de la ciencia propuestas por Price (1973) no se corresponden completamente con la serie temporal de crecimiento obtenida. La adaptación a la gráfica propuesta por Price (1973) se puede apreciar en tres de las cuatro fases existentes, resultando ser la etapa de estabilización logística, la que no está presente. Las etapas obtenidas en la serie temporal se ajustan a los siguientes ciclos:

1. Primer ciclo: desarrollo constante de la producción (1992-2002). No se llega a superar la producción de dos trabajos en un año en esta primera fase.
2. Segundo ciclo: desarrollo lineal de la producción (2002-2008). Existe un descenso en la correlación en cuanto a la producción de tesis doctorales pero la producción anual es mayor con respecto al primer ciclo, es decir, se observa un crecimiento.
3. Tercer ciclo: desarrollo exponencial de la producción (2008-2013). Se corresponde perfectamente con la tercera fase propuesta por Price (1973) en donde el crecimiento de la ciencia (tesis doctorales) crece de forma exponencial y así lo han corroborado los coeficientes de correlación y determinación.

Al no confirmarse dicha hipótesis debido a la no existencia de esa cuarta fase de estabilización o saturación logística, se puede sospechar que en el futuro la producción de tesis doctorales seguirá en aumento. Pero llegará el día en que ese crecimiento no pueda desarrollarse más, es decir, encuentre un nivel de saturación tal que tienda a esa estabilización logística de Price (1973) y de esta manera, sí se confirmaría en un futuro aún desconocido esta hipótesis de estudio.

▪ Hipótesis 2.

La producción de tesis doctorales a nivel de instituciones nacionales concuerda con la ley cuadrática inversa propuesta por Lotka.

La producción de tesis doctorales a nivel de instituciones nacionales, efectivamente, concuerda con lo propuesto en la ley cuadrática de Lotka, observándose que se sigue el patrón de un grupo muy reducido de universidades que acaparan con la mayor

producción de tesis doctorales (grandes productoras) y aumentando el grupo de universidades con una producción menor de tesis cada una de ellas (agrupándose en medianas y pequeñas productoras).

- Hipótesis 3.

La distribución de directores de las tesis doctorales sobre Educación Emocional se rige por la ley cuadrática inversa de Lotka.

Al contrario de como ocurriera con la H₂ de este estudio, la distribución de directores de las tesis doctorales sobre Educación Emocional no se rige por la ley cuadrática inversa de Lotka. A pesar de esto, se observa de nuevo que un grupo reducido de directores realizan la mayor parte de producción de tesis doctorales, mientras que una mayoría realiza una producción menor, aunque el patrón no se cumpla en esta ocasión en su totalidad. No se llega a alcanzar la clasificación de autores de Lotka, es decir, no existen ningún director que pudiera ubicarse como un gran productor. Tan sólo encontramos pequeños y medianos productores.

4.2. Conclusiones generales del estudio.

Este estudio ha logrado conseguir casi todo lo planteado en un principio (objetivos e hipótesis) y fundamentarlo con el marco teórico. El trabajo ha logrado plasmar el desarrollo de la Educación Emocional desde prácticamente sus comienzos como materia de investigación, toda la evolución que ha sufrido a través del tiempo y, su estado actual dentro del mundo de la investigación educativa. Con todo esto y los resultados obtenidos, se observa que la Educación Emocional es un tópico caliente desde prácticamente el año 2002 y feminizado, que continúa en constante crecimiento y como campo de estudio de gran importancia en multitud de disciplinas.

Al igual que ya le ocurriera a Curiel Marín (2013) en su estudio de las Ciencias Sociales, el crecimiento de esta disciplina no se ha ajustado a la hipótesis propuesta a partir de Price probablemente por el hecho de ser un tópico caliente y por tanto estar aún en fase de crecimiento y, por otra parte, debido a la propia naturaleza de la disciplina que bien pudiera ser objeto de estudio único y comparable a otras áreas específicas

como la de las Matemáticas o las Ciencias Experimentales, pero éstas, a diferencia de la Educación Emocional o la Didáctica de las Ciencias Sociales, sí son disciplinas ya consolidadas y con un desarrollo mucho más completo.

Futuros estudios similares a este pueden ayudar a completar y mejorar el dibujo de la situación de la Educación Emocional con el fin de dar una descripción mucho más detallada de la realidad tanto a nivel académico como de investigación, y resaltando la importancia de un área cada vez más relevante en multitud de disciplinas que tienen que ver con el desarrollo integral de la persona.

4.3. Limitaciones del estudio.

La principal limitación con la que se ha encontrado este estudio ha sido la propia base de datos TESEO, principal y única fuente de información para acceder a la muestra de esta investigación. Siendo TESEO una base de datos de tal calibre e importancia presenta, por el contrario, numerosos errores en las fichas de las tesis doctorales indexadas por parte de los doctorando y/o las instituciones que conlleva a una pérdida de datos (*missing*) referida especialmente a los componentes del tribunal, los descriptores y el resumen de la tesis.

La información relativa a la metodología, al no estar considerada como dato principal en la ficha de las tesis doctorales, se tuvo que obtener a través de la lectura del resumen de la tesis y, en muchos casos, al no venir declarada se tuvo que inferir. Esto supone trabajar con datos que en algunas ocasiones pueden alejarse de la realidad. De hecho, ha sido uno de los indicadores en donde más pérdidas se han producido al no conseguirse inferir la metodología en un número considerable de tesis doctorales.

Además, la recuperación de información y recogida de datos ha sido dificultosa en la medida en que el acceso a la totalidad de las tesis doctorales a través del buscador de TESEO no mostraba toda la población, sino que permitía la visualización de 250 tesis, por lo que fue necesario realizar nuevas búsquedas para acceder a la totalidad de fichas encontradas.

A la vista de este tipo de limitaciones y la importancia de TESEO como herramienta de acceso a la ciencia en forma de tesis doctorales en nuestro país, se evidencia la necesidad de paliar estos aspectos con el objeto de mejorar dicho sistema.

4.4. Cuestiones abiertas y recomendaciones.

Este trabajo fin de máster tiene grandes posibilidades de ser completado y ampliado contemplando como opción futura la realización de una tesis doctoral que pudiera englobar la totalidad de tesis doctorales sobre Educación Emocional así como todas las peculiaridades y características de la producción científica de dicha área. Incluso, realizar junto al análisis retrospectivo, otro prospectivo que nos permitiera pronosticar la producción de tesis doctorales sobre Educación Emocional a través de series temporales.

Al completarse este estudio cabe la posibilidad que se confirme la hipótesis de Price que se ha planteado, llegando el momento en que la producción de tesis sobre Educación Emocional deje de crecer y ese crecimiento exponencial se sature y deje paso a la estabilización logística.

Como recomendación a futuros estudios similares al mismo se debe destacar la gran importancia de ampliar las fuentes de información que darán lugar a nuestra muestra con otras bases de datos o repositorios nacionales e incluso, internacionales, con el fin de solventar la pérdida de información proveniente de la base de datos TESEO. Indudablemente, son posibles las mejoras en cuanto a la validez y fiabilidad de la muestra a través de procesos de concordancia y de validez de contenido, así como el control de amenazas como el de la mortalidad que pueden influir en la validez de los futuros estudios e investigaciones.

III. BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, D., Bretón-López, J., Ortiz-Recio, G., Poveda-Vera, J., Teva, I., Valor-Segura, I. y Vico, C. (2003). Análisis de la productividad científica de la Psicología española a través de las tesis doctorales. *Piscothema*, 15(4), 595-609.
- Aldana de Becerra, G. M. (2009). Evaluación de la investigación. *Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1), 69-72.
- Álvarez González, M., Bisquerra Alzina, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CissPraxis.
- Anaya Nieto, D. (2003). *Diagnóstico en educación. Diseño y uso de instrumentos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera Argilaga, M. T., Blanco Villaseñor, A., Hernández Mendo, A. y Losada López, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Arencibia Jorge, R. y de Moya Anegón, F. (2008). Evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría. *ACIMED*, 17(4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000400004.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bellavista, J., Guardiola, E., Méndez, A. y Bordons, M (1997). *Evaluación de la investigación*. Madrid: Cuadernos Metodológicos.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Ceac.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *RIE*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82.
- Bisquerra Alzina, R., Martínez Olmo, F., Obiols Soler, M. y Pérez Escoda, N. (2006). Evaluación 360º: una aplicación a la educación emocional. *RIE*, 24(1), 187-203.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (2010). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Callon, M., Courtial, J. P. y Penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Trea.
- Carrizo Sainero, G. (2000). Hacia un concepto de bibliometría. *Revista de Investigación Iberoamericana en Ciencia de la Información y Documentación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/multidoc/publicaciones/journal/>.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Curiel-Marín, E. (2013). *Análisis cuantitativo de tesis doctorales españolas en didáctica de las ciencias sociales (1973-2012)*. Trabajo fin de máster. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/33202/1/CurielMarin_TFM.pdf.
- Delgado López-Cózar, E. (2002). *La investigación en biblioteconomía y documentación*. Gijón: Trea.
- Delgado López-Cózar, E., Torres-Salinas, D., Jiménez-Contreras, E., & Ruiz-Pérez, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): Temas, escuelas científicas y

redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524.

Díaz Mújica, D. (2007). Análisis bibliométrico de la revista Archivos Latinoamericanos de Nutrición. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 20(1), 22-29.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación de la educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández Bautista, A. (2012). *Análisis diacrónico de las tesis doctorales españolas en educación (1840-1976)*. Trabajo fin de máster. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21863/1/2AN%C3%81LISIS%20DIACR%C3%93NICO%20DE%20LAS%20TESIS%20DOCTORALES%20ESPA__O LAS%20EN%20EDUCACI%C3%93N.pdf.

Fernández-Bautista, A., Torralbo, M. y Fernández-Cano, A. (2014). Estudio longitudinal de tesis doctorales españolas en educación (1841-2012). *RELIEVE*, 20(2), 1-15.

Fernández-Cano, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.

Fernández-Cano, A. (2000). Impacto de la investigación educativa como un indicador de calidad. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez (Coords), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa (157-164)*. Granada: Editorial Universitario.

Fernández-Cano, A. (2004). *Diseños longitudinales en investigación evaluativa*. Informe de docencia. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad de Granada.

- Fernández-Cano, A. (2011). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). II. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 427-444.
- Fernández-Cano, A. y Bueno, A. (1999). Synthesizing scientometric patterns in Spanish educational research. *Scientometrics*, 46(2), 349-367.
- Fernández-Cano, A. y Fernández Guerrero, I. M. (2003). Spanish eponymy. Eponymy for research evaluation: Spanish cases from the educational field. *Research Evaluation*, 12(3), 197-203.
- Fernández-Cano, A., Torralbo Rodríguez, M., Rico, L., Gutiérrez, P. y Maz, A. (2003). Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en Educación Matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176.
- Gall, M. D., Borg, W. R., y Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- González Ramos, A. M., González de la Fe, T., Fernández Palacín, F. y Muñoz Márquez, M. (2006). Idoneidad de los indicadores de calidad de la producción científica y de la investigación. *Política y Sociedad*, 43(2), 199-213.
- Gutiérrez Saldivia, X. (2014). Evaluación de la investigación sobre la educación especial en España mediante el análisis cuantitativo de sus tesis doctorales (1978-2013). Trabajo fin de máster. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/33321/1/GutierrezSaldivia_EducacionEspecial.pdf.
- Jiménez Hernández, J. A., Ayuso García, M. D., Murillo Murillo, R. y Guillén Ríos, J. F. (2007). Evolución de las publicaciones periódicas españolas de enfermería. Análisis cuantitativo. *Index de Enfermería*, 16(54), 73-73.
- Lakatos, I. y Feigl, H. (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Tecnos.
- López López, P. (1996). *Introducción a la bibliometría*. Promolibro.

- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317-323.
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A. y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729519X2009000200017.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Moralejo Álvarez, M. (2000). Las tesis doctorales de las universidades españolas control bibliográfico y acceso. *Revista General de Información y Documentación*, 10(1), 235-243.
- Pena Garrido, M. y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *RIE*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J. L., Gil Pascual, J. A. y Galán González, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: UNED-Pearson.
- Pérez Pérez, C. (2011). *Series temporales. Técnicas y herramientas*. Madrid: Garceta.
- Price, D. J. S. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid, España: ESPASA-CALDE.
- Rodríguez Morilla, C. (2000). *Análisis de series temporales*. Madrid: La Muralla.
- Rojas, S. P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. *Studiositas*, 2(3), 5-14.

- Ruiz Ruiz, J. M. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 201-216.
- Sancho, R. (1990). Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología. Revisión bibliográfica. *Revista Española de Documentación Científica*, 13(3-4). Recuperado de <http://www.temarium.com/serlibre/recursos/pdf/79059.Inteligencia%20Competitiva.Lecturas.pdf#page=77>.
- Sanz Menéndez, L. (2004). Evaluación de la investigación y sistema de ciencia. Documento de trabajo. Unidad de Políticas Comparadas CSIC. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1605/1/dt-0407.pdf>.
- Solís, F. M. (2000). *El sistema I+D en Andalucía dentro del contexto nacional y europeo. Una evaluación del plan andaluz de investigación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría*. Venezuela: UNESCO.
- Szklo, M. y Nieto, F. J. (2003). *Epidemiología intermedia: conceptos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vallejo Ruiz, M. (2005). *Estudio longitudinal de la producción española de tesis doctorales en educación matemática*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Vallejo Ruiz, M., Torralbo Rodríguez, M. y Fernández-Cano, A. (2005). *Análisis diacrónico de la producción española de tesis doctorales en Educación Matemática mediante la metodología ARIMA en datos de diseños longitudinales*. Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática SEIEM, 163-174.
- Vanti, N. (2000). Métodos cuantitativos de evaluación de la ciencia: bibliometría, cienciometría e informetría. *Investigación Bibliotecológica*, 14(29), 10-23.
- Zuluaga Ramírez, F. U. (2010). Historia local y hermenéutica. *HiSTORELo. Revista de Historia Regional y Local*, 2(3), 143-155.

IV. ANEXOS

ANEXO 1. Relación de tesis doctorales recuperadas.

- Abarca Castillo, M. M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Universidad de Barcelona.
- Adao de Oliveira Aguiar, C. M. (2013). *Metaconocimiento de los mecanismos comunicacionales no-verbales del profesorado en el aula inclusiva: análisis de las respuestas dadas a alumnos con NEE*. Universidad de Extremadura.
- Agulló Morera, M. J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria. Aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Universidad de Lleida.
- Alcaraz García, S. (2010). *La enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista de educación primaria y secundaria*. Universidad de Murcia.
- Alonso Gancedo, M. N. (2004). *Conciencia emocional y desarrollo moral: diseño y evaluación del programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO)*. Universidad de Navarra.
- Álvarez Arocha, M. A. (2009). *Terapia sistémica basada en la resiliencia. Programa psicoeducativo para personas migrantes latinoamericanas*. Universidad de Deusto.
- Álvarez Pérez, L. (1994). *Diseño y valoración de un programa para alumnos con necesidades educativas especiales: entrenamiento de padres y profesores de apoyo*. Universidad de Oviedo.
- Andrés Andrés, M. R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Arús Leita, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. Universidad de Barcelona.

- Balsera Gómez, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barrón Sánchez, M. C. (2013). *Estudio sobre las emociones, los afectos y el rendimiento académico en escolares de educación primaria de la provincia de Jaén*. Universidad de Jaén.
- Batlle Rull, N. (2012). *Dins l'envàs: recerca de l'eficàcia formadora de les estructures metafòriques en l'educació artística*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Betancourt de Beltrán, S. R. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje y desarrollo de competencias socioemocionales en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Universidad del País Vasco.
- Blanco Larrieux, M. L. (2008). *Identificación y expresión emocional: mecanismos regulatorios y creencias personales*. Universidad de Murcia.
- Blázquez Alonso, M. (2010). *Maltrato psicológico en la pareja y dimensiones de la inteligencia emocional: Estudios de la interacción coactiva en las relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios/as*. Universidad de Extremadura.
- Bonil Gallardo, J. (2005). *La recerca avaluativa d'un programa de l'assignatura de didàctica de las ciencias experimentals dissenyat prenent com a marc teòric el paradigma de la complexitat: orientacions per al canvi*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Buitrago Bonilla, R. E. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. Universidad de Granada.
- Cabrelles Sagredo, M. S. (2009). *El juego musical como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el proceso de aprendizaje musical en el ámbito escolar, con niños de 10 a 11 años*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Callejas Albiñana, A. I. (2012). *Desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de formación inicial y su incidencia en el ámbito escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cantero Vicente, M. P. (2012). *Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario*. Universidad de Alicante.
- Cañamás Roig, G. (2002). *Procesos cognitivos y afectivos en la conducta prosocial*. Universidad de Valencia.
- Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2012). *Trayectorias formativas y la dimensión emprendedora de la identidad personal*. Universidad de Sevilla.
- Casasempere Satorres, A. V. (2013). *Inmigración y escuela resiliente en educación primaria. Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante*. Universidad de Alicante.
- Cases Hernández, I. (2000). *El crecimiento personal del profesorado. Estudio de casos múltiples a través de una propuesta de formación para mejorar individual y colectivamente dentro y fuera de la escuela*. Universidad de Barcelona.
- Castell Ruiz, I. P. (2012). *Evaluación del impacto de la calidad de la educación artística: niños oyentes y niños sordos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castilla Galiano, M. E. (2008). *Habilidades sociales en la formación docente de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)*. Universidad de Málaga.
- Castillo Gualda, R. (2012). *Efectividad de la educación emocional y social en estudiantes y docentes*. Universidad de Málaga.
- Castro Barbero, M. L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente*. Universidad Complutense de Madrid.

- Colomo Magaña, E. (2013). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)*. Universidad de Málaga.
- Conceição Fernandes Tem-Tem, A. A. (2011). *La inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje: el modelo SAFEM de e-Learning/b-Learning*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Crescenzi Lanna, L. (2010). *Competencias cognitivas y televisión infantil. Una propuesta de análisis y clasificación de series por edades*. Universidad de Barcelona.
- Cutillas Sánchez, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Universidad de Valencia.
- Da Silva Gouveia Policarpo Dias, M. N. (2013). *Las habilidades de coaching en profesorado de escuelas públicas de Madeira*. Universidad de Cádiz.
- Da Silva, E. H. (2005). *Actitudes hacia el aprendizaje de las matemáticas*. Universidad de Oviedo.
- De la Morena Taboada, M. A. (2010). *Factores predictivos (cognitivos, emocionales y motivacionales) del aprendizaje de idiomas en alumnos de secundaria y bachillerato*. Universidad Camilo José Cela.
- De la Pena Puebla, E. (2013). *Literature and education: proposal of an English literature program for primary, E.S.O. and bachillerato as an integrated and interdisciplinary tool for test and character education*. Universidad de Sevilla.
- De Sixte Herrera, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Universidad de Salamanca.
- Díaz Pinto, E. R. (2006). *Estudio sobre las inteligencias inter-e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de inglés*. Universidad de Huelva.

- Díaz Torres, L. (2006). *La afectividad en la comunicación matemática, su impacto en la enseñanza aprendizaje y en la formación del profesorado*. Universidad Complutense de Madrid.
- Díez González, M. C. (2009). *Las habilidades sociales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Estudios psicométrico y comparativo*. Universidad de León.
- Díez Palomar, F. J. (2004). *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico*. Universidad de Barcelona.
- Domínguez Medina, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: Validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Universidad de La Laguna.
- Espada Barón, M. C. (2009). *Intervención psicopedagógica para el desarrollo de habilidades de afrontamiento en padre de hijos con cáncer*. Universidad de Valencia.
- Espinosa Vea, M. (2011). *Detección de alumnos con altas capacidades en ESO y propuesta de un programa educativo para responder a sus características y necesidades psicopedagógicas*. Universidad pública de Navarra.
- Ezeiza Camarero, A. (2007). *Predictores familiares y emocionales del funcionamiento social en escolares*. Universidad del País Vasco.
- Femenias Andreu, M. (2009). *El masaje infantil aplicado a la escuela: nuevas estrategias para la mejora de la calidad afectiva y emocional en atención temprana*. Universidad de las Islas Baleares.
- Fernández Antelo, I. (2006). *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Universidad De Extremadura.
- Fernández Cabezas, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en el alumnado de infantil como prevención del desarrollo de conductas de riesgo*. Universidad de Granada.

- Fernández González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández González, J. M. (2008). *Lenguaje e inteligencia emocional: la comunicación integral*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fernández Martín, E. (2010). *Predictores emocionales y cognitivos del bajo rendimiento académico: un enfoque biopsicoeducativo*. Universidad de Málaga.
- Fernández Vidal, M. C. (2011). *Competencia socioemocional en adolescentes de altas habilidades: un estudio comparativo*. Universidad de Murcia.
- Fernández Vilar, M. A. (2010). *Relaciones del temperamento del niño con su ajuste y rendimiento escolar a los 11 años de edad*. Universidad de Murcia.
- Ferreira Marçal, I. M. (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente*. Universidad de Barcelona.
- Frade Mangas, C. (2012). *La dislexia en la enseñanza superior: perfil de los alumnos, representaciones de los profesores y estrategias de intervención*. Universidad de Extremadura.
- Freitas Jardim, M. S. (2011). *Relación y desarrollo mental en niños con necesidades educativas especiales y perturbación socioemocional*. Universidad de Extremadura.
- Gaeta González, M. L. (2009). *La autorregulación del aprendizaje: la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes*. Universidad de Zaragoza.
- Gallego Alarcón, M. J. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de inteligencia emocional (IE) para el alumnado de enseñanza secundaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1992). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Universidad del País Vasco.

- Garay Nafarrate, J. (2005). *Propuesta de evaluación psicopedagógica desde una perspectiva interpretativa. Estudio de caso de una alumna con necesidades especiales asociadas al contexto sociocultural*. Universidad de Extremadura.
- García Esteban, J. (2009). *Estudio de la eficacia del programa de diversificación curricular*. Universidad de Alicante.
- Gil-Olarte Márquez, P. (2013). *Validación de un programa de inteligencia emocional para favorecer la adaptación social en una muestra de mujeres de la ciudad de Cádiz*. Universidad de Cádiz.
- González Fernández, R. (1999). *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de los centros educativos de enseñanza obligatoria*. Universidad de Santiago de Compostela.
- González Vida, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo verde de la Escuela Alquería*. Universidad de Granada.
- Gonzalo Vegas, N. (2012). *La educación artística y el arte como terapia. Un camino para construir la identidad del adolescente*. Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo: hacia una pedagogía de la prevención*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Hernández Torrano, D. (2010). *Alta habilidad y competencia experta*. Universidad de Huelva.
- Hornillo Gómez, I. (2009). *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en programas de garantía social*. Universidad de Sevilla.
- Huegun Burgos, A. (2004). *Hezitzaileen prestakuntza esperientziala: aisialdiko hezitzaileen harreman-trebetasunak lantzeko proposamen bat*. Universidad del País Vasco.

- Jiménez Flores Valderrama, A. D. E. (2004). *Un estudio de casos sobre el nivel de desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental y escolarizados en institutos de educación secundaria de Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jiménez Morales, M. I. (2009). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria (E.S.O.): relación entre variables psicosociales y estudio experimental sobre la aplicación de un programa de educación emocional*. Universidad de Jaén.
- Lamata Molina, C. (2012). *La escuela como tutora de resiliencia social. Diseño y desarrollo del programa REVELA-T*. Universidad Complutense de Madrid.
- Larraz Rábanos, N. (2011). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria. Programa de intervención*. Universidad de Zaragoza.
- Lázaro Lázaro, A. (2003). *Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la educación especial*. Universidad de Murcia.
- León Campos, J. M. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de educación física en el contexto escolar*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Lopes Da Silveira, P. A. A. (2013). *Análisis multivariante de la relación entre estilos/estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional, en alumnos de educación superior*. Universidad de Salamanca.
- López Cassá, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Universidad de Barcelona.

- López González, L. (2010). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*. Universidad de Barcelona.
- López-Rubio Martínez, S. (2012). *Prácticas de crianza y problemas de conducta en preescolares: un estudio transcultural*. Universidad de Granada.
- Madureira Macedo, C. D. C. (2013). *La competencia emocional de las familias de personas con necesidades específicas (NE): diseño, implementación y evaluación de un programa de educación emocional y parental: "Escola de país.NEE"*. Universidad de Salamanca.
- Mahamud Angulo, K. (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Marcos Llinas, M. (2006). *Affective variables in language learning*. Universidad de las Islas Baleares.
- Mariano Romero, F. J. (2009). *La comunicación de los sentimientos a través del lenguaje audiovisual*. Universidad de Sevilla.
- Marqués Azevedo, I. (2011). *Inteligencia emocional em professores do ensino superior*. Universidad de Granada.
- Martín de Benito, M. (2013). *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Universidad de Valencia.
- Martín Fernández, E. (2000). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Moreno, A. (2013). *La situación del alumnado con problemas emocionales y de conducta en la comunidad de Madrid: barreras y facilitadores para su inclusión educativa*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Martínez González, J. A. (2009). *Relación de la inteligencia emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros de enseñanza universitaria*. Universidad de La Laguna.
- Martins, M. L. A. (2012). *Perturbaciones emocionales y autoconcepto en relación con el rendimiento académico de los alumnos de la enseñanza secundaria del sistema educativo portugués*. Universidad de Extremadura.
- Maulini, C. (2012). *Las competencias de los educadores deportivos para la promoción del bienestar en los jóvenes*. Universidad de Valladolid.
- Mayoral Rodríguez, S. (2003). *Diagnóstico e intervención psicopedagógica en alumnos con problemas de agresividad en secundaria. Una propuesta para la mejora de la atención psicopedagógica*. Universidad de Girona.
- Melim Soares, G. I. (2012). *Emociones, personalidad y liderazgo: un estudio con directores de centros educativos*. Universidad de Cádiz.
- Minguela Merino, M. L. (2009). *Autoestima en educación infantil. Camino hacia una cultura de paz*. Universidad de Valladolid.
- Miralles Pascual, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Universidad de Lleida.
- Modzelewski Drobniewski, H. (2013). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*. Universidad de Valencia.
- Molina García, M. J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de educación infantil. Una propuesta de intervención didáctica*. Universidad de Granada.
- Moliner Miravet, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. Universidad de Jaume i de Castellón.

- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial*. Universidad del País Vasco.
- Muñoz Rojo, M. I. (2013). *Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la personalidad eficaz en contextos educativos chilenos*. Universidad de Oviedo.
- Obiols Soler, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo*. Universidad de Barcelona.
- Oliva Zárate, L. (2007). *Uso de la televisión y su relación con los problemas conductuales y emocionales en niños preescolares de Xalapa-México*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Oliveira Pavao, S. M. (2003). *Competencia emocional: un enfoque reflexivo para la práctica pedagógica*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pastor Prada, Raquel. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pena Garrido, M. (2010). *La inteligencia emocional percibida en estudiantes adolescentes y su relación con el bienestar personal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pereira Fonseca, J. L. (2011). *La acción tutorial como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos de la Floresta*. Universidad de Valladolid.
- Pereira Resende, J. H. (2005). *Determinação de habilidades sociais, análise de um programa educativo e o seu desenvolvimento (alunos 14-16 anos)*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez González, J. C. (2010). *La inteligencia emocional rasgo operacionalizada a través del teique: validez de constructo e implicaciones psicopedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Pérez Pérez, M. N. (2013). *Aportación de la inteligencia emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior*. Universidad de Alicante.
- Pérez Rojas, A. (2013). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Pertegal Felices, M. L. (2011). *Identificación de competencias genéricas de carácter socioemocional: aplicación al desarrollo profesional de ingenieros informáticos y maestros*. Universidad de Alicante.
- Pintado Rey, V. R. (2012). *Intervención educativa en un centro de responsabilidad penal de menores*. Universidad de Oviedo.
- Pires Andre. B. (2007). *De la integración deseada a la integración viuda: la experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona*.
- Pradas Casas, R. (2012). *L'organització de l'activitat i el pensament del professorat sobre l'acció docent en educació física escolar*. Universidad de Girona.
- Priore, A. A. (2008). *Desarrollo de las habilidades prosociales para el futuro ejercicio profesional. Un estudio realizado con alumnos/as de trabajo social*. Universidad de Alicante.
- Quintana Yañez, A. (2009). *Percepción del yo corporal en el modelo de la Gestalt: implicaciones metodológicas en la intervención psicomotriz*. Universidad de Alcalá.
- Ramos Díez, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Universidad de León.
- Río Solano, M. L. (2006). *El componente afectivo e emocional en los libros de texto de primaria. Hacia una nueva pedagogía de las emociones*. Universidad de Barcelona.

- Riquelme Mella, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Pérez, M. N. (2008). *Motivación y emoción en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. El pensamiento del profesor*. Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Serrano, M. A. (2007). *Estilos educativos parentales y desarrollo emocional: depresión y agresión*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romero Izarra, G. (2004). *Efectos del programa Filosofía para niños y niñas en el clima social de aula*. Universidad de Alcalá.
- Romero Sánchez, J. (2011). *Personas mayores con deterioro cognitivo leve. Las posibilidades del trabajo educativo para la mejora de su calidad de vida*. Universidad de Murcia.
- Rovira Bahillo, G. (2010). *La conciencia sensitiva en la formación del docente. Estudio de casos: las vivencias de los estudiantes de magisterio suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas*. Universidad de Lleida.
- Ruano Arriagada, M. T. (2004). *Influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruíz Rodríguez, C. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje*. Universidad de Málaga.
- Russo de Vivo, A. R. (1999). *Diseño de un programa de educación psicoafectiva basado en técnicas lúdico educativas sobre el desarrollo psicoafectivo dirigido a niños escolarizados de 2 a 7 años de edad. Una aplic. piloto a población colombiana*. Universidad de Salamanca.
- Sainz Gómez, M. (2010). *Creatividad, personalidad y competencia socio-emocional en alumnos de altas habilidades vs no altas habilidades*. Universidad de Murcia.

- Salazar Muñoz, R. (2010). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la mejora de la convivencia con alumnado de 5º y 6º curso de primaria*. Universidad del País Vasco.
- Saldoval Mena, M. (2003). *Identificación, caracterización y análisis de los alumnos con problemas conductuales y emocionales en la educación secundaria obligatoria*. Universidad Pontificia Comillas.
- Salvado Pires, S. (2011). *Inteligencia emocional dos professores de ensino especial da regio de Viseu*. Universidad de Granada.
- Samayoa Miranda, M. L. (2013). *La inteligencia emocional en el trabajo docente en educación física*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La valoración del deporte y la educación física y su relación con la práctica del ejercicio físico orientado hacia la salud*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez Bravo, A. C. (2009). *Las actitudes de los futuros docentes chilenos ante la inmigración y la multiculturalidad*. Universidad de Alicante.
- Sánchez Carrión, M. J. (2003). *Influencia de la relajación y la visualización en los procesos cognitivos (percepción y memoria visual) y de control tónico-emocional, en alumnado con discapacidad intelectual*. Universidad de Granada.
- Sánchez López, M. C. (2006). *Configuración cognitivo emocional en alumnos de altas habilidades*. Universidad de Murcia.
- Sánchez Mendías, J. (2013). *Actitudes hacia las matemáticas de los futuros maestros de educación primaria*. Universidad de Granada.
- Sánchez Rodríguez, L. (2006). *Orientación y consejo a la familia de la criatura sorda durante los primeros años de vida: criterios para la elaboración de un programa de intervención*. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Sanjuán Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. Universidad de Zaragoza.
- Sarabia Liano, A. (2006). *Las actitudes, las creencias y las emociones hacia las matemáticas. Un estudio descriptivo en alumnos de ESO*. Universidad de Navarra.
- Sellari, G. (2011). *La música como instrumento educativo. Relación y comunicación en edad preescolar*. Universidad de Granada.
- Serrano Garrido, B. (2006). *Inteligencia emocional: factor determinante en el rendimiento escolar*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Silvia Luis, L. P. (2013). *A musicoterapia como instrumento de intervenção no desenvolvimento da atenção/concentração e da socialização das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) em contexto educativo*. Universidad de Sevilla.
- Siracusa, C. F. (2010). *Educación para la muerte: estudio sobre la construcción del concepto de muerte en niños de entre 8 a 12 años de edad en el ámbito escolar. Propuesta de un programa de intervención*. Universidad de Granada.
- Soldevila Benet, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. Universidad de Lleida.
- Souto Romero, M. M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. Universidad de Rovira i Virgili.
- Toledo Montiel, J. F. (2012). *Los estilos de aprendizaje y la inteligencia emocional en un contexto de gestión de conocimiento apoyado en TIC y la mejora de rendimiento académico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torregrosa Laborie, A. (2012). *En los intersticios de la educación: climatosofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno*. Universidad de Barcelona.

- Trigoso Rubio, M. C. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*. Universidad de León.
- Ulacia Aramendi, M. (2013). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa para el desarrollo de la iniciativa personal en la formación profesional inicial*. Universidad del País Vasco.
- Villena Spuler, A. C. (2012). *Efectos del "nuevo modelo curricular" en calidad del entorno educativo, interacciones adulto-niño e inteligencia emocional: un estudio cuasi-experimental con preescolares en situación de vulnerabilidad socio-ambiental*. Universidad de Valladolid.
- Vivas García, M. (2005). *La educación emocional en la formación inicial de los docentes en Venezuela*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zahonero Rovira, A. C. (2006). *Influencia de la musicoterapia en el clima de convivencia de los institutos de educación secundaria*. Universidad de Alcalá.