

PREPRINT: Didáctica de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria: perspectiva docente

PREPRINT: Teaching of Emotional Intelligence in Primary Education: teaching perspective

PREPRINT: Ensino da Inteligência Emocional no Ensino Fundamental: perspectiva de ensino

Pedro Antonio García-Tudela
Universidad de Murcia
Murcia, España
pedroantonio.garcia4@um.es
<http://orcid.org/0000-0003-0405-923X>

Pedro Marín-Sánchez
Consejería de Educación de la Región de Murcia
Murcia, España
pedromarin_23@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-4444-081X>

Resumen: Introducción. La didáctica de la Inteligencia Emocional supone un reto en cualquier nivel educativo. Concretamente, Primaria es una etapa fundamental para educar las habilidades que favorecen el desarrollo emocional humano. Debido a la diversidad conceptual y pragmática del objeto de estudio, el presente artículo de investigación analiza el conocimiento teórico y práctico que tienen diversos docentes de Educación Primaria (n=100). **Metodología.** A través de un diseño de investigación transeccional, no experimental de tipo descriptivo con una encuesta *ad hoc*, se extraen diferentes gráficos, tablas cruzadas y redes semánticas que benefician el hallazgo de conclusiones significativas. **Resultados.** Mayoritariamente, la Inteligencia Emocional se define como una capacidad, término no empleado por los autores de referencia; existe una discordancia interna escolar; se utilizan diferentes estrategias didácticas a las referenciadas, entre otros aspectos de interés. **Discusión.** El análisis efectuado evidencia que a pesar de la generalizada predisposición docente a educar en la inteligencia emocional, existen diferencias significativas teóricas y prácticas entre los profesionales. A partir de este trabajo se derivan posibles

líneas prospectivas de investigación para favorecer una complementación y mayor indagación en el problema planteado.

Palabras clave: desarrollo emocional; educación permanente; desarrollo de las habilidades; docentes; enseñanza primaria.

Abstract: Introduction. The didactics of Emotional Intelligence is a challenge at any educational level. Specifically, Primary is a fundamental stage to educate the skills that favor human emotional development. Due to the conceptual and pragmatic diversity of the object of study, this research article analyzes the theoretical and practical knowledge that various Primary Education teachers have (n = 100). **Method.** Through a transectional, non-experimental descriptive research design with an ad hoc survey, different graphs, cross tables and semantic networks are extracted that benefit the finding of significant conclusions. **Results.** Mostly, Emotional Intelligence is defined as a capacity, a term not used by the authors of reference; there is an internal school disagreement; Different teaching strategies are used to those referenced, among other aspects of interest. **Discussion.** The analysis shows that despite the general interest of teachers to educate in emotional intelligence, there are significant theoretical and practical differences between professionals. From this work, possible prospective lines of research are derived to favor complementation and further investigation into the problem posed.

Keywords: emotional development; lifelong education; skills development; teachers; primary education.

Resumo: Introdução. A didática da inteligência emocional é um desafio em qualquer nível educacional. Especificamente, a Primária é uma etapa fundamental para educar as habilidades que favorecem o desenvolvimento emocional humano. Devido à diversidade conceitual e pragmática do objeto de estudo, este artigo de pesquisa analisa o conhecimento teórico e prático que vários professores do ensino fundamental possuem (n = 100). **Metodologia.** Através de um projeto de pesquisa descritivo não-experimental, transecional e com uma pesquisa ad hoc, são extraídos diferentes gráficos, tabelas cruzadas e redes semânticas que beneficiam a conclusão de conclusões significativas.

Resultados. Principalmente, Inteligência Emocional é definida como uma capacidade, um termo não usado pelos autores de referência; existe um desacordo na escola interna; Diferentes estratégias de ensino são utilizadas para as referenciadas, entre outros aspectos de interesse. **Conclusão.** A análise mostra que, apesar da disposição geral dos professores em educar em inteligência emocional, existem diferenças teóricas e práticas significativas entre os profissionais. A partir deste trabalho, derivam-se possíveis linhas prospectivas de pesquisa para favorecer a complementação e uma investigação mais aprofundada sobre o problema proposto.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional; educação continuada; desenvolvimento de habilidades; Professores; Educação primária

Introducción y marco teórico

Actualmente, a pesar de las diferentes transformaciones sociales y modificaciones legislativas educativas llevadas a cabo, se continúa velando por un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de inicio sea el bienestar personal a partir del desarrollo de diferentes habilidades como la socialización, la empatía, etc. Por lo que se podría afirmar que prima una pedagogía afectiva (Uitto, et al., 2015).

La respuesta educativa para desarrollar las diferentes habilidades y así conseguir afrontar la vida con una mayor probabilidad de éxito se denomina educación emocional. De esta forma, se educan las competencias básicas para la vida (regulación emocional, autonomía emocional, entre otras) que favorecen el bienestar personal y colectivo (Bisquerra, 2011).

Debido al interés social que ha tomado la Inteligencia Emocional y la implicación pedagógica que está suponiendo, la presente investigación persigue conocer y analizar el conocimiento profesional y las prácticas desarrolladas en las aulas de Educación Primaria en cuanto a la misma.

Emoción: una discusión terminológica

Debido a que el objetivo no es establecer una discusión neurocientífica sobre dicho concepto, se puede afirmar que una emoción es una reacción conductual y subjetiva a causa de un estímulo externo o interno (memoria) que destaca por su espontaneidad y su reflejo facial y corporal ([Mora, 2013](#)).

No obstante, es preciso señalar la existencia de la discusión terminológica emoción-sentimiento, sobre la cual, se ha señalado que el sentimiento es el etiquetado consciente de una emoción una vez que el sujeto reconoce las sensaciones que experimenta ante un estímulo, originándose de esta forma un proceso cognitivo como repercusión de la experiencia vivenciada ([Damasio, 1994](#)). Sin embargo, también se ha destacado que existe una ambigüedad referencial en cuanto a sentimiento como componente sensorial o como estado mental compuesto por elementos afectivos, cognitivos, etc. ([Rosas, 2011](#)). Por lo tanto, no se cuestionará este aspecto (emoción-sentimiento) en las respuestas emitidas por los profesionales encuestados.

A lo largo del tiempo no ha sido habitual hallar una discusión sobre la emoción desde una perspectiva de las Ciencias Sociales y más concretamente, desde su potencial para la educación, aunque este hecho cambió cuando comenzaron a estructurarse los diferentes modelos teóricos de Inteligencia Emocional.

Estructuración de la Inteligencia Emocional a partir de modelos

La publicación de la primera definición de dicho término, entendida como el conjunto de habilidades y sub-habilidades que conllevan procesos psicosociales vinculados a la individualidad de la persona ([Mayer y Salovey, 1990](#)), significó el punto de inflexión a partir del cual comenzó a focalizarse la pedagogía de la emoción.

Posteriormente, se complementó la definición original y se profundizó en el hecho de que la Inteligencia Emocional implica una percepción, asimilación,

comprensión y regulación de las emociones, las cuales son practicables para así potenciarlas ([Mayer y Salovey, 1997](#)).

El modelo de los autores recién aludido pertenece a una categoría conocida como modelos de habilidades. No obstante, existen otros que se describen como modelos mixtos, los cuales también tienen en cuenta algunos rasgos de la personalidad, es decir, se incluyen conceptos como empatía, asertividad, tolerancia, etc.

Algunos de los más conocidos son el modelo de [Goleman \(1995\)](#), el modelo de [Bar-On \(2006\)](#), el cual profundiza y categoriza las habilidades, entre otros.

Teniendo en cuenta la posibilidad de implementar un modelo de Inteligencia Emocional en un contexto social concreto (empresa, asociación, etc.) existe una nueva categoría que contiene los modelos que incluyen componentes de personalidad, habilidades y otros factores, es decir, modelos divididos en grandes dimensiones que recogen un gran número de habilidades tanto intrapersonales como interpersonales o sociales: autoconocimiento emocional, superación, capacidad de decisión, autoestima, etc. ([Rovira, 1998](#)).

Actualmente, son numerosos los trabajos científicos que evidencian los beneficios que puede brindar al alumnado una educación en inteligencia emocional: mejorar el rendimiento académico, desarrollar su pensamiento crítico, gestionar recursos disponibles y relaciones sociales, entre otros ([Martínez-Sánchez, 2019](#); [Ozáez, 2015](#)). Por lo tanto, es una herramienta esencial para lograr el desarrollo y la satisfacción personal.

La Inteligencia Emocional desde una visión educativa

A pesar de los logros que la Inteligencia Emocional puede brindar a los discentes, a las familias y a los docentes, el sistema educativo ha priorizado a lo largo de la historia el componente cognitivo, dejando relegado o minorizando con

medida que ascienden los cursos, el componente emocional ([García-Retana, 2012](#)).

Sin embargo, los centros educativos de Infantil y Primaria que se disponen a trabajar la inteligencia emocional utilizan diferentes estrategias para alcanzar unos objetivos similares, los cuales de manera generalizada se pueden definir como el logro del bienestar personal y una óptima convivencia escolar ([Salas, et al., 2018](#)). En cambio, los institutos de Secundaria trabajan la Inteligencia Emocional con el fin de paliar las situaciones de acoso escolar ([Carbonell, et al., 2019](#)), lo cual podría no producirse con una sólida formación previa.

A continuación, se profundiza en diferentes estrategias o programas desarrollados en un nivel de Educación Primaria para trabajar las habilidades propias de la inteligencia estudiada: desarrollar un aula democrática en el que se vele por la participación activa y la socialización de los estudiantes ([Kocoska, 2009](#)); aprendizaje basado en el juego a partir de juegos de rol y grupales para que se genere un aprendizaje cooperativo ([Hussen, 2010](#); [González, et al., 2019](#)); colaboración asidua con las familias para complementar el estilo familiar con los objetivos escolares ([Nastas y Sala, 2012](#)); talleres en línea con supuestos prácticos sobre Inteligencia Emocional y Social ([Fernández-Díez, et al., 2017](#)); actividades que se desarrollan sin vínculo a las asignaturas correspondientes del curso implementado ([Vázquez y López-Larrosa, 2016](#)), entre otras.

La Inteligencia Emocional implica el desarrollo de diferentes habilidades que no pueden trabajarse de manera puntual ni aislada, puesto que se recomienda el diseño y/o implementación de programas longitudinales y en medida de lo posible, transversales. A partir de los mismos se ha de sustentar la actividad docente, es decir, debe existir una intencionalidad, una sistematización y una formación profesional previa para trabajar de manera óptima las diferentes competencias o habilidades socioemocionales del alumnado ([Bisquerra, 2005](#); [Vázquez y López-Larrosa, 2016](#)).

Tal y como se ha reflejado, a pesar de las numerosas investigaciones desarrolladas y del progreso conseguido, no son muchos los modelos libres de inteligencia emocional desarrollados de naturaleza pedagógica, tan solo experiencias puntuales. Este suceso es el que evidencia el objetivo principal de esta investigación, es decir, establecer unas conclusiones sobre qué conocimiento teórico y práctico tienen los docentes entre tal diversidad conceptual y pragmática.

Marco empírico

Objetivos de la investigación

El eje vertebrador de la presente investigación está articulado en relación a dos objetivos de investigación:

1. Estudiar el conocimiento que los profesionales de Educación Primaria tienen sobre la Inteligencia Emocional.
2. Analizar la labor docente en cuanto al desarrollo de la educación emocional a nivel personal y de centro educativo.

Población y muestra

La población de la presente investigación está basada en docentes de Educación Primaria de una ciudad de la Región de Murcia (N = 113).

Finalmente, la muestra la componen todos los profesionales de centros educativos públicos (n = 68) y concertados (n = 32) que han respondido la encuesta diseñada.

La muestra estimada como válida para un margen de error del 5 % y con un nivel de confianza del 95 % es de 80 sujetos. Por lo tanto, teniendo en cuenta dicho valor y las aportaciones de [Cardona \(2002\)](#) en relación a muestras pequeñas en torno a 100 participantes, la muestra definitiva de esta investigación

posibilita la extracción de unas conclusiones significativas en cuanto al objeto de estudio.

La muestra se ha expuesto en una distribución de participación que refleja las diferentes variables marcadoras o identificadoras de la muestra (véase [Tabla 1](#)).

En relación con la técnica de muestreo realizada, destacar que se corresponde con un muestreo no probabilístico de tipo casual, debido a las dos razones que se explicitan en [Sabariego \(2004\)](#), es decir, facilidad de acceso y ofrecimiento a participar por iniciativa propia.

Tabla 1: distribución de la muestra

Variables	Respuestas	n
Sexo	Mujer	58
	Hombre	42
Edad	24-34	35
	34-44	38
	44-54	13
	54-64	5
	NS/NC	9
	M:	38,27
	DT:	8,88
Centros educativos	Colegio 1	2
	Colegio 2	21
	Colegio 3	12
	Colegio 4	8
	Colegio 5	11
	Colegio 6	4
	Colegio 7	9
	Colegio 8 (concertado)	15
	Colegio 9 (concertado)	21
Especialidad	Tutor/a	47
	Inglés	14
	Francés	3
	Música	5
	E. Física	12
	AL	5
	PT	4
	Religión	1
	NS/NC	9
	Cursos impartidos	1.º
2.º		7
3.º		6
4.º		7
5.º		5
6.º		9
Varios cursos de primer tramo		15
Varios cursos de segundo tramo		19
Todos los cursos		18
NS/NC		8

Nota: Elaboración propia.

Metodología

El presente trabajo cuenta con un diseño de investigación transeccional, no experimental de tipo descriptivo a partir de una encuesta *ad hoc*, es decir, un instrumento de extracción de datos pertinente para describir un fenómeno educativo y realizar una primera aproximación a la realidad de un contexto preciso (Torrado, 2004).

En este caso, el cuestionario diseñado incluía 4 preguntas, las cuales presentaban un formato cerrado-abierto, para de esta forma generar en un primer momento factores destacados y después, profundizar en los problemas de investigación. Concretamente, la primera pregunta es la única de formato abierto y persigue analizar el conocimiento teórico sobre el tema principal.

El resto de cuestiones se basan en una primera pregunta dicotómica a partir de la cual el sujeto justifica y detalla su respuesta. La segunda pregunta es en referencia al trabajo cotidiano en el aula.

La tercera indaga en la implicación institucional, es decir, el diseño o facilitación de planes o proyectos a nivel de centro en cuanto al objeto de estudio.

La última cuestión plantea una visión prospectiva sobre el interés en cuanto a la formación teórica y aplicada de la educación en inteligencia emocional.

El plan de análisis de los resultados responde a una naturaleza mixta. A partir del mismo se propone analizar las preguntas dicotómicas siguiendo una metodología cuantitativa basada en un análisis descriptivo con tabulación cruzada (tercera cuestión) y diagramas de sectores (primera y cuarta cuestión) a través del *software* SPSS (V.22). Por otro lado, las preguntas abiertas son analizadas siguiendo una metodología cualitativa, por lo tanto las diferentes respuestas se codifican y clasifican utilizando el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti (V.8).

Resultados y discusión

Con la principal finalidad de extraer unos resultados que favorezcan unas conclusiones significativas en cuanto al conocimiento teórico sobre la Inteligencia Emocional que poseen los docentes, se ha seguido el proceso de análisis de la información cualitativa desarrollado por [Massot et al. \(2004\)](#), es decir, una vez que se han recogido los datos, los mismos se registran, en este caso en forma de tabla de doble entrada. Seguidamente, se reduce la información creando diferentes categorías y códigos para facilitar la tarea de análisis. A continuación, se exponen los datos a partir de representaciones gráficas de gran impacto visual que ayuden a comprender las relaciones y las conclusiones halladas que más tarde se reflejarán.

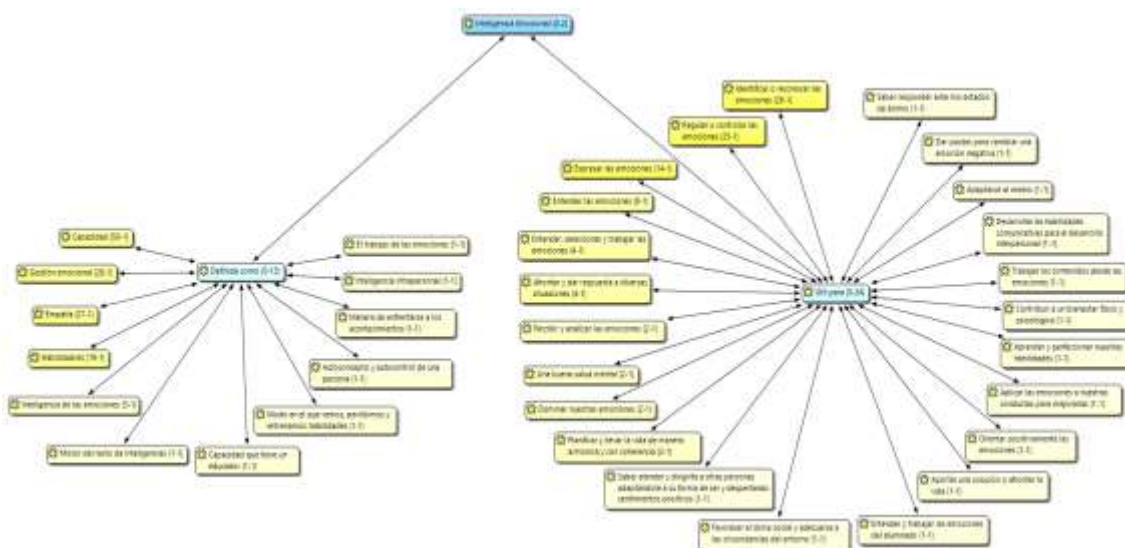
En este caso, la red semántica que se extrae referente a la primera cuestión ([Figura 1](#)) está compuesta por dos códigos libres “definida como” y “útil para”, al primero se asocian 12 códigos que contienen 134 citas textuales. Por otro lado, el segundo código libre tiene 23 códigos que incluyen 102 citas.

Tal y como se muestra en la [Figura 1](#), la inteligencia emocional – mayoritariamente- queda definida como una “capacidad”, ya que tal consideración se repite en 50 ocasiones. Seguidamente, la inteligencia emocional también es definida como el desarrollo de dos habilidades concretas, la “gestión emocional” (28 casos) y la “empatía” (27 casos). En cambio, es menor el número de veces que se define como “habilidad/es” (19). Por último, de manera minoritaria, queda definida como el “motor del resto de inteligencias”, “una capacidad que tiene el educador” y otras más simples como “el trabajo de las emociones”.

En cuanto a la utilidad de la Inteligencia Emocional, la gran mayoría de respuestas coinciden en “identificar o reconocer las emociones” (26) y “regular o controlar las emociones” (25), seguidamente, con 14 casos, “expresar las emociones”. Otras respuestas menos repetidas están bastante vinculadas a las ya destacadas, tales como “dominar nuestras emociones”; “orientar positivamente las emociones”, entre otras. No obstante, las utilidades

relacionadas con el bienestar personal son mínimas: “una buena salud mental” (2); “planificar y llevar la vida de manera armónica y con coherencia” (2), “contribuir a un bienestar físico y psicológico” (1).

Figura 1: Red semántica sobre el conocimiento teórico de la Inteligencia Emocional en docentes.



Nota: Elaboración propia.

El resultado general de la segunda cuestión relacionada con el trabajo cotidiano de la Inteligencia Emocional en el aula queda reflejado en la [Figura 2](#). En este diagrama de sectores se puede apreciar como una gran mayoría (92 %) afirma que sí la trabaja habitualmente con su alumnado.

De manera previa a presentar los resultados cualitativos referentes a las estrategias, programas o actividades desarrolladas para trabajar la inteligencia investigada, se considera de interés relacionar la pregunta dicotómica con algunas de las variables identificadoras para beneficiar posteriormente una discusión más significativa.

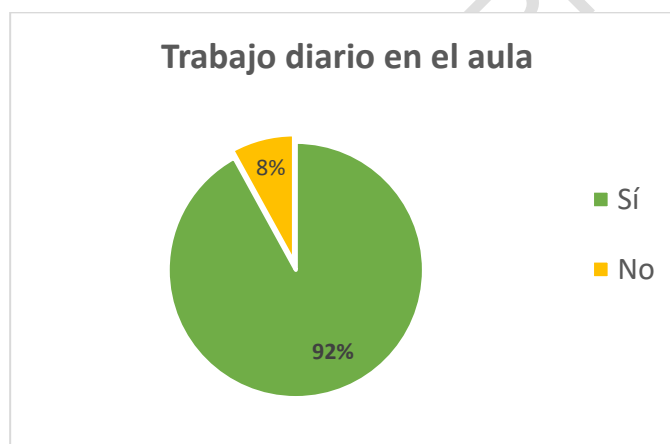
Primeramente, en cuanto al sexo no se aprecia una diferencia representativa (mujer [sí: 91,4 %; no: 8,6 %] y hombre [sí: 92,9 %; no: 7,1 %]).

Respecto a la edad, es preciso destacar que existe una mayor implicación por parte de los dos primeros segmentos de edad, es decir, desde los
PREPRINT: Didáctica de la Inteligencia Emocional en Educación Primaria: perspectiva docente

profesionales de 24 hasta 44, ya que entre ambos conjuntos alcanzan el 79,2 % (24-34 [38,4 %], 35-44 [40,8 %], 45-54 [15,6 %] y 55-64 [sí: 4,8 %]).

En consideración a la última variable analizada, es decir, la especialidad, los tres casos donde menos se trabaja la educación emocional son los dos idiomas (inglés y francés) y la pedagogía terapéutica: tutor/a (sí: 97,1 %; no: 2,9 %), lengua extranjera (inglés) (sí: 85,7 %; no: 14,3 %), lengua extranjera (francés) (sí: 66,7 %; no: 33,3 %), música (sí: 100 %; no: 0 %), educación física (sí: 91,7 %; no: 8,3 %), AL (sí: 100 %; no: 0 %), PT (sí: 50 %, no: 50 %), religión (sí: 100 %; no: 0 %).

Figura 2: Trabajo cotidiano de la Inteligencia Emocional en el aula de Primaria.



Nota: Elaboración propia.

Seguidamente, en la [Figura 3](#) se puede apreciar la red semántica extraída a partir de 2 códigos libres “metodologías o estrategias” y “materiales”. En referencia al primero cabe destacar que las 4 respuestas más repetidas han sido: “en asamblea” (20), “estrategias de resolución de conflictos” (15), “empatizar” (13) y “trabajando habilidades” (12). En menor medida se especifica que es a través de un programa o proyecto: “proyectos de interioridad” (4), “a través de programas para escolares con TEA” (1). Tampoco se han especificado en gran medida otras metodologías o estrategias concretas, las únicas que aparecen son: “trabajando canciones” (4), “teatro” (4), “utilizando el humor” (1) y “rutinas de pensamiento” (1).

Tabla 2: Tabla cruzada y chi-cuadrado sobre la segunda cuestión

			Implicación a nivel de centro escolar		Total
			Sí	No	
Colegio	Colegio 1	Recuento	1	1	2
		% dentro de Colegio	50,0%	50,0%	100,0%
	Colegio 2	Recuento	20	1	21
		% dentro de Colegio	95,2%	4,8%	100,0%
	Colegio 3	Recuento	8	4	12
		% dentro de Colegio	66,7%	33,3%	100,0%
	Colegio 4	Recuento	4	4	8
		% dentro de Colegio	50,0%	50,0%	100,0%
	Colegio 5	Recuento	1	10	11
		% dentro de Colegio	9,1%	90,9%	100,0%
	Colegio 6	Recuento	1	3	4
		% dentro de Colegio	25,0%	75,0%	100,0%
	Colegio 7	Recuento	9	0	9
		% dentro de Colegio	100,0%	0,0%	100,0%
	Colegio 8 (concertado)	Recuento	7	8	15
		% dentro de Colegio	46,7%	53,3%	100,0%
	Colegio 9 (concertado)	Recuento	18	0	18
		% dentro de Colegio	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento		69	31	100
	% dentro de Colegio		69,0%	31,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	46,183 ^a	8	,000
Razón de verosimilitud	54,712	8	,000
Asociación lineal por lineal	,963	1	,326
N de casos válidos	100		

Nota: Elaboración propia.

De manera complementaria a los datos mostrados, se expone en la [Figura 4](#) la última red semántica correspondiente con las respuestas referentes a los planes, proyectos o programas desarrollados a nivel de centro escolar.

Tal y como se puede apreciar, la gran mayoría de respuestas coincidentes son “proyecto en ti” (14) y el “plan de salud en la escuela” (13). A pesar de tan poca coincidencia en las contestaciones ofrecidas, la existencia de 30 códigos diferentes en una pregunta tan objetiva es un suceso llamativo, puesto que se

Conclusiones

En la presente investigación se han analizado las respuestas de 100 profesionales de educación de un nivel de primaria en relación a sus conocimientos teóricos y prácticos sobre la inteligencia emocional.

En primer lugar y partiendo de una concepción coincidente, la inteligencia emocional es definida como una habilidad, también competencia, o un conjunto de las primeras ([Bar-On, 2006](#); [Bisquerra, 2011](#); [Goleman, 1995](#), [Salovey y Mayer, 1990;1997](#)). En cambio, la muestra encuestada la ha definido en primer lugar como una capacidad, siendo ello un planteamiento erróneo debido a la discusión terminológica que existe entre dichos conceptos ([Abizanda, et al., 2009](#)), ya que la habilidad implica una incorporación a la práctica.

Por otro lado, una gran mayoría de encuestados la define como una habilidad concreta (gestión emocional o empatía). Ambas quedan reflejadas en un gran número de modelos de inteligencia emocional ([Bar-On, 2006](#); [Goleman, 1995](#); [Rovira, 1998](#)), pero como una sub-habilidad del mismo, no como la única que ha de desarrollarse para considerarse emocionalmente inteligente. Incluso, algunos de los test más utilizados para medir el nivel de inteligencia emocional de una persona (MSCEIT, auto-informe de Bar-On, TMMS-24, etc.) recogen ítems relacionados con las señaladas más otros referentes a otras (sub)habilidades como: percepción emocional, comprensión emocional, adaptabilidad, autorregulación, entre otras ([Bar-On y Parker 2018](#); [Mayer, et al., 2003](#)).

En relación a la utilidad, las respuestas ofrecidas reinciden en algunas habilidades concretas como que la inteligencia emocional es útil para regular, identificar o expresar las emociones. Siendo dichas “herramientas” las fundamentales para favorecer un pensamiento crítico, gestionar óptimamente las relaciones sociales, enfrentarse a los retos cotidianos, conseguir un mayor nivel

de satisfacción personal, etc., es decir, las diferentes utilidades que exponen diferentes artículos científicos ([Martínez-Sánchez, 2019](#); [Ozáez, 2015](#)).

Seguidamente, se reconoce la dedicación diaria al trabajo de la inteligencia emocional, siendo un hecho que no atiende a condición de género ni prácticamente, de especialidad, pero sí de edad, ya que a partir del segmento de edad 45-54 existe un desnivel negativo que puede ser causado por diferentes variables como el burnout, el optimismo, el afecto emocional, etc. ([Aguayo y Aguilar, 2017](#)).

A pesar de existir un 92 % de docentes que reconocen su dedicación diaria a la inteligencia emocional, en la pregunta abierta acerca de la metodología o estrategia empleada, aparecen respuestas como: “actividades puntuales y semanas culturales”, “solucionar problemas cuando surgen”, “normas”, entre otras actuaciones que contradicen el trabajo diario en el aula de primaria, lo cual puede ser un reflejo de una carencia formativa sobre la temática abordada, ya que se requiere una formación permanente ([Bisquerra, 2005](#)). Por el contrario, existen algunas respuestas como “en asamblea”, “teatro” o “desde cualquier área con un proyecto” que son coincidentes con algunas medidas desarrolladas en otras propuestas ([González et al., 2019](#), [Kocoska, 2009](#)). No obstante, muchas de las respuestas emitidas no se relacionan con una metodología o estrategia concreta, dificultándose así un adecuado discernimiento en relación a otras que ya se hayan implementado. Ejemplo de ellas son: “valores”, “motivando”, “consejos”, “empatizar” y demás.

La coherencia interna de los colegios en cuanto a la cuestión referente a la existencia de programas y/o proyectos diseñados o presentados a nivel de centro escolar, refleja también la necesidad profesional de saber qué es y cómo se debe trabajar la inteligencia emocional, ya que el 78 % de los centros (7 de 9) contraponen sus respuestas. No obstante, el análisis cualitativo denota que los dos colegios que han coincidido en sus respuestas dicotómicas, también lo han hecho en el nombre del programa: “proyecto en ti” y “plan de salud en la escuela”.

El hecho de que sea la red semántica más numerosa en cuanto a códigos existentes (30), cuando la hipótesis nula era que debían aparecer 9 códigos, refleja diferentes necesidades. Por un lado, la posibilidad de mejorar la comunicación dirección-docentes y por otro, cursar formaciones que faciliten la distinción de educar la inteligencia emocional o simplemente educar determinados valores o hablar de las emociones puntualmente, lo cual está relacionado con algunas respuestas ofrecidas: (“un valor cada año”, “participando en campañas solidarias y ONGs”, etc.).

Por último, una extensa mayoría (95 %) reconocen su interés de realizar formaciones permanentes sobre la temática abordada, ya que en algunos casos se ha afirmado la inexistencia de conocimientos teóricos y didácticos sobre la inteligencia emocional. El suceso explicitado puede estar en gran medida relacionado directamente con la ausencia formativa de la Inteligencia Emocional en las Facultades de Educación, la cual debe garantizarse para favorecer el bienestar del estudiante y de su futuro alumnado (Alcaraz y Sánchez, 2019). Por lo tanto, la formación inicial del profesorado es el medio a partir del cual se desarrollen otras formaciones permanentes posteriores que logren mejorar y ampliar los conocimientos teórico-prácticos sobre la inteligencia emocional en un nivel de Educación Primaria.

A partir del presente trabajo, surgen diversas posibilidades prospectivas que favorezcan el análisis de causas que influyan tanto en la óptima formación docente como discente en cuanto a la inteligencia emocional. Tomando como inicio algunas de las conclusiones extraídas, se puede profundizar en temáticas como liderazgo e inteligencia emocional; interés docente por educar en dicha inteligencia y su correlación con variables como la edad; indagación en el prisma didáctico, entre otros estudios que velen por optimizar el proceso de educar las habilidades que benefician un adecuado bienestar personal y colectivo.

Referencias bibliográficas

- Abizanda, R., García, D., Ballester, R. y Fabra, D. (2009). Competencia y capacidad. Más que una cuestión terminológica. *Biètica & debat*, 15(58), 5-14. <https://bit.ly/2XMjxsP>
- Aguayo, A.C. y Aguilar, M.C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193. <http://bit.ly/301qCVX>
- Alcaraz, M. Sánchez, M.C. (2019). Inteligencia emocional en futuros docentes. Importancia de una formación en educación emocional. En *IV Jornadas Doctorales Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia* (pp. 1103-1104). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. <http://bit.ly/2T5MMEX>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://bit.ly/2ZZQu4F>
- Bar-On, R. y Parker, J.D.A. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn_ versión para jóvenes (7-18 años)*. TEA Ediciones. <http://bit.ly/2N30Z1B>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114. <http://bit.ly/2sLwXZD>
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y Maestros*, 337, 5-8. <http://bit.ly/302gY5x>
- Carbonell, N., Cerezo, F., Sánchez, S., Méndez, I. y Ruiz, C. (2019). Programa de convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y Sociedad*, 29, 62-82. <http://bit.ly/2N4obNh>
- Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Editorial EOS.
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de-Aller, R., Rodríguez-Fernández, J., Hierro-Berceo, A., Sánchez-Fernández, E. y Pérez-Sáenz, J. (2017). “Explora”: atender a los alumnos con más curiosidad motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Damasio, A. (1994). *Descartes's Error. Emotion Reason, and the Human Brain*. Nueva York: AVON Books. <http://bit.ly/2T4tf8a>

- García-Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <http://bit.ly/2uoQdwg>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- González, J., Cayuela, D. y López, C. (2019). Prosociality, physical education and emotional intelligence in School. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 17-32. <https://bit.ly/2APCBNU>
- Hussen, S. (2010). Effect of using the activities of multiple intelligences to learn some basic skills in kata and level of harmonic behaviour of the mentally handicapped, acceptors for learning. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 5, 1950-1955. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.394>
- Kocoska, J. (2009). The student's position in the democratic classroom. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2429-2431. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.427>
- Martínez-Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.1874>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-357). La Muralla. <https://bit.ly/2XNDhfl>
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759). <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1003>
- Nastas, L. & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia*, 33, 478-482. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.167>
- Ozáez, M.T. (2015). Inteligencia emocional en Educación Primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(3), 51-60. <http://bit.ly/37J1W7k>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y valores*, 60(145), 5-31. <http://bit.ly/2uu07gh>

- Rovira, F. (1998). Com saber si un és emocionalment intel·ligent?. *Aloma*, 2, 57-68. <http://bit.ly/36BbCk5>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa* (5.ª ed., pp. 267-284). La Muralla. <https://bit.ly/2XNDhfl>
- Salas, N., Alcaide, M. y Hurtado, A. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revistas de estilos de aprendizaje*, 11(22), 137-165. <https://bit.ly/2AY6F9Z>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). Basic Books.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-248). La Muralla. <https://bit.ly/2XNDhfl>
- Uitto, M., Jokikokko, K. and Estola, E. (2015) Virtual Special Issue on Teachers and Emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Vázquez, C. y López-Larrosa, S. (2016). Resultados de la aplicación de un programa para la mejora de la inteligencia emocional en alumnos de 4.º de Primaria. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (eds.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II* (pp. 807-816). Ediciones Universidad de San Jorge. <http://bit.ly/37MWK2q>