

**GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**Curso 2021-2022**

**¿CÓMO ABORDA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EL  
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN NUESTRO  
ENTORNO MÁS CERCANO?**

**Autora/Autor: Janire Rueda Castañares**

**Directora/Director: Nuria Galende Pérez**

**En Leioa, a 31 de mayo de 2022**

## ÍNDICE

Introducción	3
1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual	4
1.1. Aproximación al concepto de inteligencia emocional	4
1.2. De la educación puramente cognitiva a la educación emocional	6
1.3. Importancia de trabajar la educación emocional desde la etapa de Educación Infantil	8
1.3.1. Desarrollo emocional de los 3 a los 6 años	9
1.3.2. La educación emocional en el Currículum de Educación Infantil del País Vasco	10
1.4. Papel del profesorado de Educación Infantil respecto a la educación emocional	12
1.5. Importancia de la formación del profesorado en educación emocional	13
2. Objetivos e hipótesis	14
3. Metodología	15
4. Resultados	17
5. Conclusiones	22
6. Referencias bibliográficas	25
Anexo I. Cuestionario sobre la Educación Emocional en Educación Infantil	27
Anexo II. Documento de consentimiento informado	32
Anexo III. Respuestas explícitas de los participantes de la encuesta y resultados completos.	33

## ¿CÓMO ABORDA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN NUESTRO ENTORNO MÁS CERCANO?

Janire Rueda Castañares

UPV/EHU

La educación emocional es una disciplina en constante evolución, pero a la que, a día de hoy, aún no se le otorga la importancia que realmente posee en Educación Infantil. Por ello, este trabajo persigue el objetivo de conocer la formación y las actitudes del profesorado de Educación Infantil, así como lo que éste lleva a cabo en el aula para trabajar este ámbito. Para este fin, se elaboró un cuestionario al que este colectivo respondió anónimamente. Los resultados obtenidos indican que el profesorado muestra una actitud favorable hacia la educación emocional, aspecto que trabaja prácticamente a diario en el aula, pero una escasa formación al respecto a pesar del interés por la misma. Por lo tanto, la asignatura pendiente es la formación del propio profesorado, aspecto clave para mejorar, a su vez, la educación emocional del alumnado de Educación Infantil.

*Educación emocional, Educación Infantil, inteligencia emocional, formación del profesorado, papel del profesorado*

Hezkuntza emozionala etengabe eboluzionatzen ari den diziplina da, baina gaur egun oraindik ez zaio ematen Haur Hezkuntzan benetan duen garrantzia. Horregatik, lan honen helburua da Haur Hezkuntzako irakasleen prestakuntza eta jarrerak ezagutzea, baita ikasgelan arlo hori lantzeko egiten dutena ere. Horretarako, galdetegi bat egin zen, eta kolektibo horrek modu anonimoan erantzun zion. Lortutako emaitzen arabera, irakasleek hezkuntza emozionalaren aldeko jarrera erakusten dute. Alderdi hori ia egunero lantzen dute ikasgelan, baina horri buruzko prestakuntza eskasa da, nahiz eta interesa izan. Beraz, gainditu gabeko irakasgaia irakasleen prestakuntza da, Haur Hezkuntzako ikasleen emozio-hezkuntza hobetzeko funtsezko alderdia.

*Hezkuntza emozionala, Haur Hezkuntza, adimen emozionala, irakasleen prestakuntza, irakasleen zeregina*

Emotional education is a discipline that is constantly evolving, but which, to date, is still not given the importance it really has in Early Childhood Education. For this reason, the aim of this study is to find out about the training and attitudes of early childhood education teachers, as well as what they do in the classroom to work in this area. To this end, a questionnaire was drawn up to which this group of teachers responded anonymously. The results obtained indicate that teachers show a favourable attitude towards emotional education, an aspect they work on practically on a daily basis in the classroom, but little training in this area, despite their interest in it. Therefore, the pending issue is the training of teachers themselves, a key aspect in order to improve, in turn, the emotional education of Early Childhood Education pupils.

*Emotional education, Early Childhood Education, emotional intelligence, teacher training, role of teachers*

## Introducción

La educación emocional es un tipo de educación al que se le ha empezado a otorgar importancia desde hace ya varias décadas por la necesidad percibida de contar con una educación basada en el desarrollo integral del alumnado, donde el trabajo de las emociones se valore igual que el de los contenidos académicos. La puesta en práctica de esta educación desde la etapa de Educación Infantil es esencial debido a que ambas persiguen el mismo objetivo: lograr un desarrollo integral del alumnado (Escolar et al., 2017). Esto repercutiría no sólo en ese alumnado y en ese momento, sino en toda la sociedad en un futuro.

No obstante, aunque progresivamente la educación emocional esté cobrando cada vez más importancia, aún le queda un largo camino por recorrer y por ello se da la necesidad de analizar la situación en la que se encuentra actualmente este tipo de educación en las aulas de Infantil de nuestra comunidad autónoma y cuál es tanto la formación adquirida como la actitud de los profesionales<sup>1</sup> del ámbito de la Educación Infantil en cuanto a este tema. La pregunta a partir de la que se genera esta investigación es si el profesorado de Educación Infantil trata la educación emocional en el aula y cómo lo lleva a cabo.

Con objeto de dar respuesta a esta cuestión y de conocer la actitud y formación en educación emocional con la que cuenta el profesorado de Infantil en la CAPV, se desarrollarán los siguientes apartados. Primeramente, se expondrá una explicación de lo que significan los conceptos de inteligencia emocional y educación emocional, para después reflejar la importancia de trabajar dicha educación desde Educación Infantil y la importancia del papel y la formación de los profesionales de esta etapa educativa. Posteriormente, se continuará presentando los objetivos y las hipótesis del presente trabajo y, seguidamente, se describirá la metodología empleada para la recogida de datos y el análisis de los resultados. A continuación, se analizarán estos resultados y se expondrán las conclusiones, tomando en consideración los objetivos y las hipótesis del trabajo. Finalmente, se ofrecerá la bibliografía en la que se fundamenta el estudio realizado, y los anexos, en los que se presentará información adicional que complementa el tema tratado.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que a lo largo del trabajo se hará uso mayoritariamente del género neutro englobando ambos géneros.

## **1. Marco teórico y conceptual: antecedentes y estado actual**

### **1.1. Aproximación al concepto de inteligencia emocional**

Antaño, era usual encontrar afirmaciones que relacionaban el grado de inteligencia de una persona con la capacidad para conseguir éxito. Asimismo, se afirmaba que además de ser la inteligencia una capacidad general unitaria, era algo medible a través de una puntuación obtenida tras la realización de tests de inteligencia y algo estrechamente relacionado con el ámbito lógico-matemático o lingüístico (De Andrés, 2005; Pérez y Filella, 2019). Sin embargo, actualmente se tiene la certeza de que, por lo general, son las habilidades emocionales las que enriquecen la vida y no sólo el intelecto. De hecho, desde hace ya varias décadas se ha ampliado el concepto clásico de inteligencia, en el que actualmente tiene cabida, también, la inteligencia emocional. A pesar de existir una creencia errónea y todavía bastante generalizada de que inteligencia emocional y cociente intelectual son conceptos contrapuestos, se ha de tener en cuenta que cada individuo es único y distinto de los demás debido a su propia combinación entre intelecto y emoción. En conclusión, el sentimiento y el pensamiento son inherentes al ser humano y, por ende, simultáneamente son los que nos definen como persona (De Andrés, 2005).

Este término de inteligencia emocional, relativamente nuevo, fue introducido en 1990 por Peter Salovey y John Mayer, cuyos trabajos son representativos de los avances en la reformulación del concepto de inteligencia (Pérez y Filella, 2019). Este término destaca las aportaciones emocionales, personales y sociales, complementando así la concepción histórica de inteligencia (De Andrés, 2005). Estos autores definen la inteligencia emocional como la competencia de desarrollar ciertas habilidades sociales con precisión, la de originar emociones que favorezcan la razón, la de comprender y regular las emociones, fomentando un progreso emocional e intelectual personal (Dris, 2010).

No obstante, quien popularizó este concepto fue Daniel Goleman en la mitad de la década de los noventa, gracias al éxito de su libro “Inteligencia emocional”. El entusiasmo al respecto comienza constatando los beneficios que aporta el progreso de la inteligencia emocional en la educación de los más pequeños (De Andrés, 2005). Goleman (1999) citado en Ortega (2010) entiende que:

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social, puesto que es fundamental conectar las emociones con uno mismo, saber qué es lo que una persona siente y poder verse a sí mismo y a los demás de forma objetiva y positiva. (p.466)

Asimismo, este autor “estima que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación, y gestionar las relaciones” (Dris, 2010, p.2).

Por lo tanto, de manera general se podría concluir que la inteligencia emocional trata de la capacidad que posibilita conocer, entender, manejar, regular y expresar las emociones y sentimientos propios; hacer uso de las emociones con el fin de favorecer el pensamiento y razonar mediante éstas, y ser consciente de los sentimientos de los demás y comprenderlos (Bisquerra y Hernández, 2017; Dris, 2010). A su vez, se ha de tomar en consideración que la inteligencia emocional incide de pleno en el comportamiento y personalidad del sujeto, por supuesto, en su autoestima. Por lo tanto, queda claro que esta capacidad se convierte en un potencial a desarrollar, ya que las personas con una buena inteligencia emocional disfrutarán de una vida más plena y satisfactoria (Pérez, 1998). Otro aspecto que se ha de tener en cuenta es que la inteligencia emocional está formada por dos inteligencias; por un lado, la inteligencia interpersonal, la cual se asociaría a la inteligencia social; y por otro, la intrapersonal, vinculada a la inteligencia personal (Bisquerra, 2003). La inteligencia social fue definida por el psicólogo Howard Gardner en su teoría pionera de las inteligencias múltiples como aquella inteligencia en la que se ven implicadas la conciencia situacional, la presencia, la autenticidad, la claridad y la empatía. Por ello, las personas que presentan una notable inteligencia social generan un bienestar emocional en el resto, haciéndoles sentir valorados y respetados (Albrecht, 2006). Sin embargo, la inteligencia personal es aquella que permite conocerse a sí mismo, las motivaciones, fortalezas y límites propios, así como discernir las propias emociones. Además, posibilita establecerse unos objetivos apropiados y optar por los medios idóneos para lograrlos (Gómez, 2009).

En otro orden de ideas, resulta bastante curioso que a pesar de otorgarle a la inteligencia emocional una significativa importancia en el campo de la investigación desde hace ya varias décadas, a día de hoy, ésta todavía no se haya extendido en las escuelas. Ello se debe a que desde la educación aún no se le otorga el reconocimiento que merece, siendo aún el núcleo del proceso educativo formal el desarrollo cognitivo, que se erige como el

protagonista de la mayor parte del currículo educativo (Fernández y Montero, 2016; Gómez, 2017). Además, no se precisa únicamente educación emocional en los niños, también es fundamental que familia y profesionales de la educación pasen del convencimiento a la obtención de habilidades para así favorecer e incrementar el desarrollo emocional (López-Cassà, 2005).

Para alcanzar la competencia emocional resulta condición indispensable recibir una educación emocional desde los primeros años de vida, a través de la cual se fomente el desarrollo de las bases de la inteligencia emocional y, en general, las competencias clave para la vida que permitan lograr un mayor bienestar (Bisquerra y Hernández, 2017; Pérez, 1998). Para ello, la clave es que en el propio sistema escolar se otorgue importancia a este tipo de aspectos y no sólo a los cognitivos, un cambio que está teniendo lugar durante las últimas décadas, pero al cual aún le queda un largo recorrido, como se explicará a continuación.

## **1.2. De la educación puramente cognitiva a la educación emocional**

Si bien a día de hoy no se le concede a la inteligencia emocional la importancia que posee en el sistema educativo, bien es cierto también que la educación emocional aún no ha trascendido como debería en este contexto.

Hasta antes del siglo XXI imperó un modelo de enseñanza centrado únicamente en el intelecto del alumnado, en los aspectos puramente académicos y en una instrucción cognitiva, rechazando por completo el desarrollo de las competencias emocionales. Este método educativo defendía, a su vez, que la razón y la emoción trataban de dos conceptos completamente antagónicos en la esencia del ser humano, olvidando por completo que ambos aspectos son indispensables en la formación global de la persona (García, 2012; López-Cassà, 2005). “Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales, como afectivas y emocionales. Así pues, las emociones también deben ser educadas y la escuela forma parte de ello” (López-Cassà, 2005, p.155).

Sin embargo, en las últimas décadas, comienza a considerarse una necesidad el contar con una educación basada en el desarrollo integral de los estudiantes, donde la educación emocional esté presente y no se concentren todos los esfuerzos únicamente en la enseñanza de contenidos y competencias cognitivas (Cejudo et al., 2015). Además,

la reflexión sobre cómo transcurre la educación de los niños ha propiciado que gran cantidad de docentes expusieran que limitar el aprendizaje solamente a las materias académicas habituales anula el poder estudiar correctamente el desarrollo integral de los más jóvenes (Pérez y Filella, 2019).

Partiendo de la máxima de que la educación debe preparar para la vida, ha surgido últimamente una corriente favorable a dar importancia a incentivar, divulgar y desarrollar la educación emocional como avance psicopedagógico, pretendiendo, pues, responder a ciertos requerimientos socioeducativos que no estaban hasta ahora atendidos con suficiencia (Pérez y Filella, 2019). Dicho de otro modo, la nueva corriente psicopedagógica propone que los profesores se responsabilicen de que sus alumnos adquieran unas buenas habilidades sociales, además de contenidos instrumentales (Hué, 2016).

Por lo tanto, la educación emocional es 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” (Bisquerra, 2006, p.15). A su vez, la educación emocional presenta un enfoque de ciclo vital, por lo cual es necesario que sea elemento del currículo académico durante todas las etapas educativas y se expanda a la formación permanente del individuo. El método básico de la educación emocional es práctico, y no teórico, con el fin de facilitar el desarrollo de las habilidades emocionales. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica que procura disminuir la vulnerabilidad del sujeto a ciertos trastornos o prevenir su aparición, y puede aplicarse en todas las áreas académicas de manera transversal (Bisquerra y Hernández, 2017; Pérez y Filella, 2019).

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales; su propósito trata de la optimización del bienestar personal y social, y de la mejora en la identificación, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas (Cejudo et al., 2015; Ortega, 2010).

Las competencias emocionales que pretende desarrollar este tipo de educación “hacen referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Ortega, 2010, p. 465). Por lo general, éstas se agrupan en



cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Pérez y Filella, 2019).

Adquirir habilidades emocionales facilita las relaciones sociales, mejora la salud en todas sus facetas, allana la resolución óptima de conflictos y mejora el rendimiento escolar (Bisquerra y Pérez, 2012). Asimismo, la educación emocional ayuda a la población a valorar las emociones, a empatizar con el prójimo y respetarle, a contar con un mejor conocimiento, identificación y control de sus emociones, a desarrollar una buena autoestima, y a exponer alternativas para resolver altercados, lo que es primordial para mejorar la calidad de vida y, por tanto, para la salud. Además, las emociones son protagonistas principales en la vida del sujeto y están directamente relacionadas con los componentes cognitivos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es fundamental trabajar anteponiendo los aprendizajes emocionales, puesto que con ellos se pretende incrementar las posibilidades hacia la realización personal y la creación de una sociedad más humana (Gómez, 2017; López-Cassà, 2005; Ortega, 2010).

El colegio, al ser la principal institución a través de la cual se ve influenciado el desarrollo del alumno, es uno de los lugares más importantes desde donde se debe enseñar al alumnado a ser emocionalmente inteligente, ofreciéndole programas educativos basados en la adquisición de competencias emocionales básicas que les ayuden a evitar los factores de riesgo, o por lo menos que mitiguen sus nocivos efectos. Este aspecto es sumamente relevante, puesto que multitud de problemas sociales y personales se producen debido a un analfabetismo emocional, y la instrucción en el campo emocional puede generar mejoras influyentes en múltiples aspectos de la vida (Bisquerra y Pérez, 2012; De Andrés, 2005).

### **1.3. Importancia de trabajar la educación emocional desde la etapa de Educación Infantil**

El objetivo principal de la educación y en especial de la Educación Infantil es lograr un desarrollo integral del alumno, en el cual las emociones ocupan un lugar esencial (Escolar et al., 2017). Además, se ha de tener en cuenta que es en los primeros años de vida cuando se asientan los fundamentos de la inteligencia emocional y las habilidades emocionales, pese a que se sigan moldeando durante el resto de la vida de la persona (Goleman, 1995).

Numerosas investigaciones en los campos de la neurociencia, la psicología positiva y la psicología comportamental constatan el gran poder que poseen las emociones en la salud de las personas, tanto física como mental, por lo que el desarrollo de las habilidades emocionales durante la niñez debe convertirse en una prioridad dentro de la enseñanza formal (Bisquerra, 2000, citado en López-Cassà, 2011). Además, en las primeras etapas de la escolarización -0-6 años- las emociones juegan un papel principal en el aprendizaje y el crecimiento del individuo, y es cuando los pequeños se apropian con mayor facilidad de diversos conceptos influyentes en el desarrollo de su personalidad (Aguaded y Valencia, 2017; De Andrés, 2005; López-Cassà, 2011). Asimismo, cabe señalar que cuanto antes se trabaje la inteligencia emocional, más sencillo será su aprendizaje y generalización, así como la prevención de problemáticas típicas en la etapa más esencial del ciclo vital (Aguaded y Valencia, 2017; De Andrés, 2005). Esto es, si se dota al niño de aptitudes y recursos útiles que le permitan interactuar en el mundo y desarrollar la capacidad de tomar buenas decisiones emocionales desde los primeros años de su educación, en el futuro será capaz de prevenir conflictos o situaciones en las que su salud mental esté en juego (Palomero, 2012, citado en Gómez, 2017).

Por lo tanto, sin lugar a dudas, la educación emocional debe iniciarse desde los primeros años de vida de la persona (Bisquerra y Hernández, 2017). En Educación Infantil los niños viven sus primeras experiencias educativas, donde el educador es el responsable de promover el desarrollo de la inteligencia emocional e intentar que mantengan a lo largo de su escolarización esa capacidad emocional que poseen en la primera infancia, y que les permite conectarse al mundo de los sentimientos sin dificultad (Fernández y Montero, 2016; López-Cassà, 2011).

A pesar de que la educación emocional debe comenzar desde el nacimiento de la persona, el segundo ciclo de educación infantil -de 3 a 6 años- es un momento idóneo para implicarse de lleno en dicho tema. Por ello, a continuación, se expondrán los motivos de ello y los avances que se dan desde el punto de vista del desarrollo psicológico a lo largo de este periodo.

### **1.3.1. Desarrollo emocional de los 3 a los 6 años**

Los grandes progresos en el ámbito afectivo se dan en la etapa de 3 a 6 años, debido al avance en el lenguaje, la memoria, una mayor conciencia de la individualidad, un mayor

autocontrol y una mayor capacidad para asociar ciertas situaciones a una emoción determinada (Ribes et al., 2005). A pesar de que el desarrollo emocional de todos los niños entre 3 y 6 años puede tener ciertos aspectos en común, se ha de tener en cuenta que éste varía en función de diversos factores, como puede ser el entorno emocional en el que se desenvuelven los niños. Ese entorno se convierte en el primer referente o ambiente socioafectivo, puesto que provee el registro emocional que permite encauzar las emociones de modo que optimice su calidad de vida futura (Pérez, 1998).

A los 3 años, se puede apreciar en los niños cómo gradualmente su egocentrismo va disminuyendo, lo que les permite percibir las emociones de los demás, entender que éstas son distintas a las suyas e influir sobre los estados emocionales de los demás a través de conductas cotidianas como puede ser el simple hecho de compartir juguetes o comida. Asimismo, comienza a aflorar de manera incipiente la autoevaluación (Pérez, 1998; Ribes et al., 2005).

Entre los 3 y 4 años, aunque no sean aún capaces de entender las causas que provocan determinadas emociones, ya pueden establecer conexiones entre situaciones externas y respuestas emocionales. A su vez, comienzan a ser competentes en el control de la expresión de sus sentimientos y algunos, si se les instruye en cómo hacerlo, presentan la habilidad de tranquilizarse a sí mismos con alguna distracción (Pérez, 1998).

A partir de los 4 años, se aprecia su destreza para entender que las emociones de una persona están completamente influidas por sus deseos y tomar en cuenta éstos en el momento de prever las emociones que las otras personas van a sentir. Asimismo, son conscientes de que existe una reducción gradual de la intensidad de las emociones según el tiempo avanza. Por si todo lo anterior fuera poco, se inician en el conocimiento de emociones complejas como el orgullo, la culpa, la envidia, la vergüenza, etc., y empiezan a saber ponerles nombre, por lo que se da un considerable avance y se hacen más sensibles en la interpretación de las causas mentales de dichas emociones y no únicamente de las causas externas (Pérez, 1998).

### **1.3.2. La educación emocional en el Currículum de Educación Infantil del País Vasco**

Además de conocer la gran relevancia que posee un buen desarrollo de la educación emocional de los 3 a los 6 años, es necesario conocer cómo se recoge dicho tema en el Currículum de Educación Infantil del País Vasco. Tras llevar a cabo una revisión del

mismo, se constata que existe un objetivo en cierta medida relacionado con el tema y que se señala dentro del ámbito «Construcción de la propia identidad y Conocimiento del medio físico y social»:

- 3) Progresar en el desarrollo de actitudes relacionadas con el bienestar emocional y físico, (regulación de ritmos biológicos, movimiento, juego, exploración, alimentación, higiene y seguridad) para afianzar su seguridad afectiva y disfrutar de las situaciones cotidianas. (Decreto 237/2015)

Asimismo, dentro del ámbito «Construcción de la Propia Identidad y de la Comunicación y representación» se encuentra un objetivo que hace referencia claramente al ámbito emocional:

- 1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa y progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas. (Decreto 237/2015)

Además, dentro de este mismo ámbito, en el apartado de los criterios e indicadores de evaluación, se puede apreciar cómo este tema se sigue tomando en consideración, ya que uno de los criterios se basa en reconocer, expresar y regular gradualmente a través de distintos lenguajes: emociones, sensaciones, necesidades... Asimismo, los indicadores de evaluación de dicho criterio engloban aspectos como: identifica y progresa en la diferenciación de los propios sentimientos y emociones, solicita ayuda para satisfacer necesidades, cuenta con distintas estrategias comunicativas para expresar sus emociones, vivencias o sensaciones, relaciona paulatinamente los estados de ánimo con sus motivos y consecuencias, etc.

Y, de la misma manera que es fundamental que en el Currículum de Educación Infantil se recoja la educación emocional, no se puede olvidar tampoco el papel tan importante que juegan los agentes implicados en el fomento de dicha educación, y especialmente los profesionales de la Educación Infantil, pues son ellos quienes pondrán en práctica todo lo que se menciona en dicho currículum. No obstante, no se puede ignorar que la familia también es, al igual que el profesorado, un referente básico durante la primera infancia, puesto que para los niños son el ejemplo a seguir. Los infantes imitan los comportamientos emocionales de las personas en las que confían y con las que se vinculan afectivamente, y a través de ello, crecen y modelan una representación del mundo en general, indagan y actúan en su medio de modo progresivo más individualmente. Por lo tanto, tanto desde la familia como desde el centro educativo los niños deben adquirir un aprendizaje emocional que se ejerza, se acentúe y se extienda a

todos los dominios de su vida (Pérez, 1998), aunque en las siguientes líneas será en este último contexto -el centro educativo y, más concretamente, los profesionales que trabajan en él- en el que se centrará la atención.

#### **1.4. Papel del profesorado de Educación Infantil respecto a la educación emocional**

Para que un profesor sea realmente competente en la transmisión de la educación emocional en el aula de Infantil, debe hacer sentir a los alumnos, difundir una serie de valores éticos, extraer los aspectos más positivos de cada alumno, ser su guía, emplear metodologías que se ajusten a las particularidades de cada alumno, abogar por la continua comunicación mutua y establecer relaciones intersubjetivas entre él y sus alumnos con el fin de ofrecerles un aprendizaje de competencias emocionales y así lograr personas emocionalmente competentes (Cejudo et al., 2015; Hué, 2016). A su vez, el maestro ha de considerar las emociones y tener la capacidad de expresarlas, así como ayudar a los más pequeños a verbalizar sus sentimientos, a manejarlos y a enfrentarse a ellos, con la finalidad de que éstos aprendan a reconocerlos y aceptarlos (Perez, 1998).

Además, el docente debe otorgarle la misma importancia o incluso más a desarrollar una buena inteligencia emocional en el alumnado que a enseñar contenidos académicos, ya que es la única vía para lograr la construcción de una sociedad más feliz e inteligente (Fernández y Montero, 2016). No puede quedar tampoco en el olvido que el niño adquiere un aprendizaje significativo cuando se le permite jugar un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor se limita a ser un mero mediador, lo cual es primordial en la educación emocional (De Andrés, 2005). Para ello, resulta condición indispensable que el instructor cuide su actitud, estado de ánimo y tono de voz a la hora de dirigirse al niño, y que cree, además, un ambiente que proporcione seguridad y confianza al alumno de manera que éste se sienta querido, valorado y cómodo para exteriorizar todo aquello que siente (López-Cassà, 2005; López-Cassà, 2011; Pérez, 1998).

Por otro lado, cabe destacar que la educación emocional no se limita únicamente a lo mencionado anteriormente, sino que motivar al alumnado para que este desee continuar estudiando es también una manera de ejercer la educación emocional. Para ello, la clave reside en cómo enseñamos, no en qué enseñamos, además del trabajo en equipo por parte del profesorado (Bisquerra y Pérez, 2012). Es decir, la afectividad transmitida por

los docentes puede servir para que los niños se sientan más ilusionados por el aprendizaje y el desarrollo individual (Cejudo et al., 2015, Hué, 2016).

Por último, cabe subrayar que los conocimientos previos, las vivencias, intereses y necesidades de los destinatarios de la educación emocional son aspectos claves a tener en cuenta para lograr en ellos un óptimo desarrollo emocional. Además, se han de plantear metodologías vivenciales y participativas que favorezcan la reflexión y, sobre todo, aprovechar las situaciones del día a día que se dan de forma natural durante la jornada escolar para tratar los aspectos emocionales implicados en ellas, facilitando de este modo la comprensión emocional y el aprendizaje funcional de la educación emocional. Así pues, queda claro que la educación emocional no trata de realizar actividades concretas ocasionalmente, sino que requiere un trabajo intencional, coherente y eficaz que se extiende a todas las materias y a la cotidianidad (Pérez y Filella, 2019).

Para lograr actuar de este modo, el profesorado previamente debe recibir una formación en educación emocional para el aula de Infantil. De hecho, a continuación se explicará cómo influye dicha formación en la calidad del trabajo en este ámbito.

### **1.5. Importancia de la formación del profesorado en educación emocional**

Un profesor no puede transmitir a sus alumnos algo de lo que carece. Los alumnos tienen como referente a su profesor e imitarán lo que éste haga, por lo que la calidad de la educación emocional que se dé en el aula dependerá de la formación que posea el docente en este campo. Su manera de actuar es contemplada por los educandos y su estado emocional se transmite fácilmente (Pérez y Filella, 2019). Por lo tanto, los docentes son los primeros destinatarios de una formación continua en educación emocional para poder contribuir al desarrollo de habilidades emocionales en su alumnado (Bisquerra y Hernández, 2017; López-Cassà, 2005), ya que el hecho de que el profesorado, y sobre todo el de Educación Infantil, sea competente emocionalmente es un aspecto clave que incide de lleno en el desarrollo integral del alumnado (Escolar et al., 2017). Desgraciadamente, se evidencia que durante los estudios de formación al maestro el desarrollo de competencias emocionales de forma intencionada y organizada no está presente (López-Cassà, 2005).

No cabe duda, entonces, de que tanto durante la formación inicial -grado universitario- como durante la posterior formación continua, los elementos de educación emocional deberían aparecer constantemente, ya que, de no ser así, no se lograría nunca que todo el profesorado fuese competente en este ámbito, únicamente lo serían aquellos que optasen por recibir formación por iniciativa propia (Bisquerra y Pérez, 2012).

La educación emocional del profesor trata de un recurso que contribuye al bienestar personal y a la eficacia y calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, influyentes en el desarrollo de los escolares (Álvarez y Bisquerra, 2012; Sutton y Wheatly, 2003, citados en Torrijos, Martín y Rodríguez, 2018). Además, el maestro con buen dominio de habilidades emocionales será capaz de lograr que el alumnado adquiera dichas habilidades tanto de forma implícita como explícita, y tendrá la capacidad para enfrentarse sin mayor dificultad a su ejercicio profesional y a los distintos inconvenientes que se generen en el mismo (Cejudo et al., 2015).

Si bien es cierto que la mayoría del profesorado se manifiesta sensibilizado con la necesidad de incluir la educación emocional en el aula, es cierto también que no todos disponen de los recursos pertinentes para desarrollarla (Cejudo et al., 2015). Es por ello por lo que la formación en este ámbito parece una asignatura pendiente para los profesionales de la Educación Infantil (Escolar et al., 2017), pues se convierte en condición indispensable si realmente se quiere fomentar la educación emocional entre el alumnado de esta etapa.

## **2. Objetivos e hipótesis**

El objetivo general de este trabajo es comprobar la importancia que se le ofrece a la educación emocional en Educación Infantil en nuestro entorno, y se concreta a su vez en diferentes objetivos específicos.

En primer lugar, se pretende conocer qué entiende por educación emocional (formación y actitudes) el profesorado en activo de Educación Infantil. En relación a esto, se espera encontrar un gran desconocimiento por falta de formación (*hipótesis 1*) y una actitud, en general, poco proactiva hacia dicho ámbito (*hipótesis 2*).

Un segundo objetivo específico consiste en descubrir qué hace el profesorado de Educación Infantil para trabajar la educación emocional en el aula. En relación a este

objetivo, se espera que por lo general apenas se trabaje este aspecto en el aula (*hipótesis 3*).

En estrecha relación con lo anterior, se espera que las personas que tengan mayor formación y actitudes más proactivas hacia la educación emocional sean aquellos docentes que trabajen con más frecuencia la educación emocional en el aula de Infantil (*hipótesis 4*).

### **3. Metodología**

El diseño del presente trabajo de investigación empírico es no experimental y sigue una metodología mixta, puesto que algunas preguntas que conformaron el cuestionario se midieron cuantitativamente y otras, cualitativamente.

Los participantes ascienden a un total de 34 personas, cuyo sexo se desconoce. La inmensa mayoría son únicamente profesores/tutores de Educación Infantil, pero uno de ellos posee a su vez el cargo de jefe de estudios de dicha etapa escolar y otro trabaja como maestro de Pedagogía Terapéutica. A su vez, un participante de la muestra se dedica exclusivamente a impartir una materia y otro ejerce como auxiliar de Educación Infantil. La edad oscila entre los 23 y los 61 años, siendo la edad media de 40,56 años. Cabe destacar que todos ellos han estado como mínimo un año en activo, siendo el máximo de 34 años. El 79.2% de las personas que han tomado parte en el estudio cuentan con el Grado en Educación Infantil.

En lo que respecta al instrumento para la recogida de datos (ver Anexo I), tras llevar a cabo una exhaustiva búsqueda en diversas bases de datos, se encontraron dos herramientas útiles para evaluar las variables objeto de interés del presente trabajo, en las cuales se ha basado el cuestionario creado finalmente. No obstante, no se hizo un uso íntegro de ninguna de las dos, puesto que bien algunas cuestiones no se centraban plenamente en el objeto de interés a estudiar en esta investigación o bien las preguntas no estaban planteadas de manera excesivamente clara para obtener respuestas de calidad y lograr así una buena muestra. Por ello, el nuevo cuestionario creado se basó tanto en las citadas herramientas -que se presentan en los trabajos de Hernández (2020) y Suárez (2015)- como en el marco teórico que se ha presentado anteriormente.



Al comienzo del cuestionario se encuentra un apartado en el que se solicitan los datos generales del participante (edad, ocupación actual, años en activo, curso en el que imparte clase actualmente y estudios cursados). A continuación, se desarrolla el cuestionario propiamente dicho, que está compuesto por 20 preguntas en cuatro formatos distintos: de respuesta múltiple, de Sí o No, de tipo Likert del 1 al 4 (desde nunca utiliza esa pauta hasta la utiliza con mucha frecuencia) y de respuesta libre. Además, en todas ellas se solicita que se exponga una justificación de la respuesta dada.

Las primeras preguntas tratan sobre cómo aprecian las emociones tanto en la vida cotidiana como en la escuela. Posteriormente, el cuestionario se centra en cómo los profesionales que toman parte en la investigación entienden la educación emocional y en si han recibido formación sobre ello o no y cómo de importante lo consideran. Finalmente, las últimas preguntas abarcan el modo de trabajo empleado por parte del profesorado en el aula de Infantil para el desarrollo de la educación emocional.

Por último, en cuanto al procedimiento, el primer paso consistió en la redacción de un documento de consentimiento informado, que puede consultarse en el Anexo II. Para la creación de este documento se tomaron en consideración las normativas del Comité Ético para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la UPV/EHU (López-Abadía, 2011) así como otros escritos proporcionados por esta misma universidad (IIEB/CEID, s.f.) con la intención de garantizar la ética profesional y la confidencialidad de los datos obtenidos. Una vez concluida esta primera fase, se procedió a la elaboración del instrumento para la recogida de datos, un cuestionario que los participantes respondieron a través del programa Google-Forms por Internet. Al inicio de éste, se encontraba inserto el documento de consentimiento informado con el fin de contextualizar el cuestionario antes de que los participantes lo cumplimentasen y fuesen conocedores de que se garantizaría la confidencialidad. Tras finalizar la elaboración de la encuesta se inició la búsqueda de participantes. Para ello, fue necesario enviar un enlace del cuestionario al correo electrónico personal de alguno de ellos, así como al de la secretaría de distintos colegios para que ésta lo reenviase a su vez al profesorado de Educación Infantil. Una vez obtenidas las respuestas de los participantes, se procedió al análisis de los datos para la extracción de los resultados y la redacción de las conclusiones derivadas de los mismos, como se expondrá a continuación.

#### 4. Resultados

En el presente apartado, se expondrán únicamente los resultados y las respuestas más significativas del cuestionario. No obstante, la totalidad tanto de los resultados analizados como las respuestas personales dadas por los participantes pueden consultarse en el Anexo III; más concretamente, en diferentes apartados de este anexo, citados todos ellos a lo largo de esta sección.

En primer lugar, respecto al conocimiento o idea que poseen acerca de la educación emocional, se constata que la mayoría relaciona este concepto con términos tales como: “*empatizar*”, “*sentimientos*”, “*emociones*”, “*gestionar emociones*”, “*identificar emociones*”, “*bienestar personal*”, “*autoestima*”, “*expresar emociones*”... Asimismo, se han recogido otras palabras que no se han repetido con tanta frecuencia y que quedan en un segundo plano, como pueden ser “*detectar*”, “*conocerse*”, “*aprender a conocernos*” o “*aprender a regular emociones*”. Además, se han encontrado ideas mencionadas una única vez, como por ejemplo “*salud mental*”, “*proceso educativo*”, “*familia*”, “*escuela*”, “*infancia*”, “*sociedad*”, “*convivencia*”, “*desarrollo cognitivo*” o incluso “*Daniel Goleman*”. Estos resultados pueden observarse de manera más gráfica en la siguiente nube de palabras (ver Imagen 1).

Imagen 1  
Nube de palabras



Al hilo del conocimiento que se posee sobre este tema, en cuanto a la formación recibida en educación emocional como profesional durante los estudios superiores o universitarios, el 61.8% de los participantes confirman que es nula. No obstante, dentro del 38.2% de los participantes que sí recibieron formación, ésta varía notablemente de unos profesionales a otros (Anexo III apartado 1). Tres educadores infantiles afirman que han recibido formación a través de cursos complementarios y otros tres en el centro donde actualmente imparten docencia. Seis participantes comparten que o bien se han formado a lo largo de la carrera universitaria (asignaturas o TFG relacionado con el tema) o bien durante la realización del máster (máster sobre inteligencias múltiples y aprendizaje cooperativo, máster en educación emocional y máster en vinculación emocional consciente).

Todos los profesionales que han contado con la oportunidad de formarse en este ámbito, a excepción de uno, corroboran que aprendieron significativamente (Anexo III apartado 2). En general, los conocimientos adquiridos les han resultado útiles para trasladarlos al ámbito académico, ya que han aprendido aspectos cómo las consecuencias que genera en la vida adulta haber recibido educación emocional, distintos métodos de aplicación de dicha educación en el aula, etc. Además, algún participante se ha valido de ello para potenciar el propio bienestar personal: *“Aprendí a conocer el poder de la mente y a saber sobreponer las emociones positivas por encima de las negativas. Creo que gané mucho en optimismo y confianza personal”* (P1).

Por otra parte, se da total unanimidad entre las personas que, a pesar de no tener formación, desearían haberla recibido (Anexo III apartado 3). La inmensa mayoría coinciden en que habría sido beneficioso contar con dicha formación para un óptimo trabajo con los alumnos, pero, a su vez, varios participantes comentan el beneficio que supone a nivel personal, como se puede apreciar en la siguiente respuesta: *“Sí, creo que tanto a nivel personal como profesional es una asignatura muy enriquecedora, que ayuda a gestionar los problemas de la vida cotidiana, y puede frenar posibles problemas psíquicos. Además, creo que la educación emocional ayuda a que las personas desarrollen la empatía, tan necesaria en cualquier área”* (P5).

Por otro lado, respecto a si los participantes de la investigación estarían interesados en recibir educación emocional actualmente, todos ellos han asegurado que sí, a excepción

de tres miembros que afirman que ya lo están realizando actualmente y de una persona que explica que no porque ya ha llevado a cabo un curso con un experto en el tema (Anexo III apartado 4). Además, varios coinciden en que estar educado en este ámbito es algo que incide tanto en el ámbito personal como profesional/académico, y que además de saber cómo aplicarla en el aula, es necesario contar con formación para lidiar con las situaciones que acontecen diariamente en la vida personal y gestionar las emociones de manera óptima ya que convivimos con ellas.

En otro orden de ideas, cabe mencionar que el 52.9% de los participantes considera que se le da poca importancia a las emociones en la vida cotidiana, el 17.6% opina que se le da bastante, un 11.8% cree que es suficiente la importancia que se le da, otro 11.8% sostiene que es mucha, y el 5.9% restante asegura que muy poca. Por lo tanto, el 58.8% se inclina hacia la postura que defiende que la importancia que se le da es escasa. Algunos de los participantes que conforman este porcentaje coinciden por lo general en que el motivo de esta indiferencia hacia las emociones viene dado por la falta de tiempo a la que nos enfrentamos en nuestro día a día a causa del estrés. Otros están de acuerdo en que esto ocurre debido a la falta de formación/educación y conocimientos que se poseen acerca del tema. Asimismo, algunos consideran que a día de hoy vivimos en una sociedad superficial y que las emociones quedan en un segundo plano, tal y como lo refleja un participante en su respuesta: *“Muchas veces sigue siendo un tema tabú que tratar; se le sigue dando mucha importancia a ser eficientes y productivos en el día a día antes que al cómo nos sentimos”* (P2). En contraposición, quienes consideran que la importancia que se le da a las emociones a diario es suficiente o incluso bastante comentan que progresivamente existe una mayor conciencia de su importancia en la salud, a nivel conductual, a nivel académico, etc. (Anexo III apartado 5).

Si bien el porcentaje que considera que las emociones no cobran gran importancia en la vida cotidiana es mayor que el de las personas que opinan en la dirección opuesta, cuando el espacio ya no trata de la vida cotidiana sino de la escuela, las cantidades se revierten. Es decir, el 67.6% considera que en el ámbito escolar se le da importancia a las emociones, siendo el 5.9% de la opinión de que se le da suficiente importancia, el 38.2% de que se le da bastante y el 23.5% de que se le da mucha. El 32.3% restante no considera que la importancia que se le da a las emociones en la escuela sea suficiente, ya que el 23.5% afirma que se le da poca y el 8.8% incluso muy poca. Quienes piensan

que sí se le da valor a las emociones, en general, comparten que el motivo de ello es que gradualmente existe una mayor conciencia acerca de la relevancia que poseen las emociones en el ser humano y la enseñanza. No obstante, se aprecia como existe aún un largo camino por recorrer puesto que algunos participantes aseguran que a pesar de que actualmente se lleven a cabo proyectos y programas relacionados con la inteligencia emocional y la educación emocional, se sigue priorizando el trabajo de contenidos meramente académicos. Por otro lado, quienes opinan que no es suficiente la importancia que se le da a las emociones dentro del centro escolar consideran que es debido a la falta de tiempo, espacios, falta de formación por parte del profesorado, leve reflejo del tema en el currículo, prioridad a aspectos más puramente académicos, etc. (Anexo III apartado 6).

Otra cuestión de interés en esta investigación reside en si los participantes consideran importante la educación emocional y, en este caso, todos ellos están completamente de acuerdo en que sí lo es (Anexo III apartado 7). Las razones de ello son variadas, pero todas coinciden en que es la base para alcanzar una vida plena tanto en el área personal como académica, dado que permite saber cómo gestionar, identificar y conocer las emociones propias y ajenas, y contar con herramientas para actuar de manera idónea ante cualquier circunstancia de la vida cotidiana y poder prevenir problemas psíquicos.

Además de considerar importante la educación emocional, los profesionales de Educación Infantil admiten que es necesario que el alumnado reciba dicha educación y se trabajen las emociones en dicha etapa (Anexo III apartados 8 y 9). La principal razón de ello es que la Educación Infantil es la base del recorrido académico, la base de la personalidad que se va forjando paulatinamente, es decir, es *“la base de la futura persona adulta”* (P23), como afirma uno de los participantes. Además, por lo general consideran que es esencial comenzar con este aprendizaje desde edades tempranas, ya que, como exponen algunos participantes, si se comienza a impartir una educación emocional de calidad desde las edades más tempranas, los pequeños podrán crecer como personas emocionalmente inteligentes y serán capaces de identificar y gestionar lo que sienten ellos mismos, conocer cómo se sienten los demás, y de este modo desarrollar valores como el respeto, la empatía, etc. En definitiva, tal y como expone uno de los participantes, *“considero importante que se trabaje la educación desde edades tempranas para conseguir un mayor impacto y beneficio en la sociedad”* (P1).

Respecto a las consecuencias que tiene para el niño recibir este tipo de educación, a excepción de dos participantes que consideran que no tiene ninguna, el resto coinciden en que todas las consecuencias que acarrea son numerosas y positivas para el desarrollo integral del pequeño (Anexo III apartado 10). Varias de estas consecuencias tratan de una buena autoestima, un buen autoconcepto, un buen desarrollo de la empatía y el respeto, el conocimiento sobre una gestión adecuada de los sentimientos, la capacidad de exteriorizar las emociones, la capacidad de gestionar con éxito los conflictos, etc.

Además de lo anteriormente expuesto, durante la investigación se ha deseado conocer qué es aquello que el profesorado lleva a cabo en el aula cotidianamente (pautas, actitudes, formas de interacción, rutinas, etc.) y con lo que considera que está trabajando la educación emocional (Anexo III apartado 11). Muchos docentes la trabajan cuando se dan circunstancias propicias para ello, como pueden ser los conflictos que se dan en el aula. En dichos momentos, el profesorado por lo general pregunta al alumnado cómo se siente, cómo podría solucionarse, etc., y respeta sus reacciones aunque sean negativas, ofreciéndole cariño y apoyo. No obstante, la inmensa mayoría la trabaja de manera rutinaria y por lo general del mismo modo, esto es, llevando a cabo en varios momentos de la jornada escolar -a la mañana, al mediodía y a la tarde- la misma dinámica, basada en ofrecer a los alumnos compartir con sus compañeros cómo se sienten y por qué, o hablar de algún suceso ocurrido que les haya generado una emoción significativa para ellos. Además, en algunos casos varios profesores llevan a cabo actividades concretas para trabajar las emociones, tales como juegos de mímica, puzles que fomentan el diálogo, o cuentos de emociones como el Mounstro Rosa, entre otros, e incluso algunos cuentan en el aula con un rincón destinado exclusivamente a ello. A pesar de que todos los participantes hayan compartido las dinámicas y ejercicios puestos en marcha en sus aulas, algo menos de la mitad considera que es suficiente tal y como lo trabajan actualmente, y, sin embargo, el resto opina que la frecuencia con la que se llevan a cabo podría aumentar, ya que no es del todo suficiente (Anexo III apartado 12). Los obstáculos que impiden llevarlo a cabo que más se repiten (Anexo III apartado 13) son la falta de tiempo y la insuficiente formación en el ámbito.

Asimismo, al preguntar por la frecuencia con la que se llevan a cabo en el aula una serie de pautas que potencian el trabajo de este tipo de educación (Anexo III apartado 14), se puede comprobar cómo la pauta de respetar es la más empleada, mientras que la de

regular es con diferencia frente al resto la menos aplicada en el aula. Llama la atención también que un 27.8% de la muestra nunca o en muy pocas ocasiones ayude a sus alumnos a regular las emociones y que ocurra algo similar con un 26.4% de los participantes respecto a la pauta referente a fijar límites. Del mismo modo, resulta curioso, a pesar de ser un porcentaje muy bajo, que un 2.9% afirme que nunca emplea la estrategia de ayudar a respetar.

Por último, varios participantes han señalado que en el centro donde imparten docencia no se transmiten contenidos de educación emocional más allá de lo que el docente decida tratar en su aula. Ahora bien, quienes declaran que sí se imparten contenidos sobre dicha educación corroboran que éstos son del todo útiles en el aprendizaje de los más pequeños, ya que les ayudan a conocer las emociones, aprender a gestionarlas..., lo que provoca que reciban una educación completa y de calidad (Anexo III apartado 15).

## **5. Conclusiones**

En primer lugar, respecto al conocimiento que el profesorado de Educación Infantil posee acerca de la educación emocional, éste ha demostrado que cuenta al menos con pequeñas nociones acerca del tema y no es algo completamente desconocido para ellos. Sin embargo, la mayoría no ha recibido formación durante sus estudios superiores o universitarios y quienes han tenido la oportunidad de adquirir aprendizaje en relación a este ámbito ha sido en cursos específicos, durante la experiencia profesional o incluso de manera autodidacta. Por lo tanto, en cierta medida se corrobora la Hipótesis 1 sobre el gran desconocimiento por la falta de formación de los docentes, ya que es cierto que por lo general conocen, aunque sea de manera superficial, de qué trata la educación emocional, pero la formación adquirida es en general muy escasa. Desgraciadamente, se evidencia que durante los estudios de formación al maestro el desarrollo de competencias emocionales de forma intencionada y organizada no está presente (López-Cassà, 2005). Este hecho demuestra la necesidad de formar a los profesionales de Educación Infantil en educación emocional, ya que un profesor no puede transmitir a sus alumnos algo de lo que carece. Los alumnos tienen como referente a su profesor e imitarán lo que éste haga (Pérez y Filella, 2019), por lo que la calidad de la educación emocional que se dé en el aula dependerá de la formación que posea el docente en este campo. Además, la nueva corriente psicopedagógica subraya la necesidad de que el profesorado enseñe a sus alumnos habilidades sociales, además de contenidos

instrumentales (Hué, 2016), pero resulta necesaria una formación para que sepan cómo hacerlo.

En segundo lugar, respecto a la actitud que presentan los docentes hacia la educación emocional, cabe destacar que es completamente positiva y proactiva, lo que hace que se descarte por completo la Hipótesis 2 sobre una esperable actitud, en general, poco proactiva hacia dicho ámbito. No obstante, no puede caer en el olvido que, si bien es cierto que la mayoría del profesorado se manifiesta sensibilizado con la necesidad de incluir la educación emocional en el aula, es cierto también que no todos disponen de los recursos pertinentes para desarrollarla (Cejudo et al., 2015). Del mismo modo, es primordial que familia y docentes pasen del convencimiento a la obtención de habilidades para fomentar el desarrollo emocional (López-Cassà, 2005).

Asimismo, la Hipótesis 3 sobre un trabajo escaso de educación emocional en el aula no se confirma, puesto que todos los participantes llevan a cabo en el aula rutinas, pautas, actitudes, etc. que fomentan este tipo de educación. Por lo tanto, referencias como las de Fernández y Montero (2016) y Gómez (2017) que exponen que el desarrollo cognitivo es el protagonista en el sistema educativo parecerían no corroborarse, afortunadamente, en las aulas de nuestro entorno, ya que tras la investigación se confirma que esto progresivamente va cambiando. Es cierto que algunos maestros tratan el tema con más profundidad y de diversas maneras, mientras que otros se limitan a trabajarlo en ocasiones puntuales, pero en general existe un trabajo continuo de este tipo de educación en el aula de Infantil. Afortunadamente, la mayoría se sitúa en el primer grupo, lo que resulta positivo. Se han de plantear metodologías vivenciales y participativas que favorezcan la reflexión y, sobre todo, aprovechar las situaciones del día a día que se dan de forma natural durante la jornada escolar para tratar los aspectos emocionales implicados en ellas, facilitando de este modo la comprensión emocional y el aprendizaje funcional de la educación emocional. Así pues, queda claro que la educación emocional no trata de realizar actividades concretas ocasionalmente, sino que requiere un trabajo intencional, coherente y eficaz que se extiende a todas las materias y a la cotidianeidad (Pérez y Filella, 2019). No obstante, muchos confirman que sería posible hacer aún más, y lo deseable es que en un futuro así sea, si la educación emocional sigue avanzando, extendiéndose y llegando a más centros escolares.



El hecho de que estas dos últimas hipótesis, afortunadamente, no hayan sido corroboradas, posiblemente se deba al avance de la sociedad y las nuevas demandas de ésta. Ello provoca una sensación de alivio y de esperanza hacia el progreso y el logro de una sociedad más humana.

En cuanto a la Hipótesis 4, se constata que son las personas que poseen mayor formación y actitudes más proactivas hacia la educación emocional las que trabajan con más frecuencia la educación emocional en el aula de Infantil, ya que quienes cuentan con conocimientos han expresado que llevan actividades de diversa índole con sus alumnos. De todos modos, algunos profesores que no cuentan con formación específica sobre este tema también realizan un gran esfuerzo por trabajarlo en el aula de la mejor manera posible. No obstante, la formación en este ámbito parece una asignatura pendiente para los profesionales de la Educación Infantil (Escolar et al., 2017), y se convierte en condición indispensable si realmente se quiere fomentar la educación emocional entre el alumnado de Educación Infantil.

Por lo tanto, una vez valorado todo lo anterior, se puede concluir que el objetivo general del presente trabajo se ha logrado, ya que se ha podido comprobar la importancia que se le ofrece a la educación emocional en Educación Infantil en nuestro entorno y confirmar, de hecho, que ésta es notable.

Ahora bien, aun habiendo obtenido tanto unos resultados como unas conclusiones tan significativas, se pueden aludir varias limitaciones que se han dado durante la realización del presente trabajo. Por un lado, aunque la muestra de la que se han obtenido los datos es amplia, se centra únicamente en el entorno más cercano, por lo que en investigaciones futuras sería interesante hacer el estudio con una mayor cantidad de participantes de distintas comunidades autónomas de España, para así ampliar la investigación y poder interpretar los resultados a nivel nacional. Por otro lado, aunque por lo general las respuestas obtenidas hayan sido ricas en contenido, en ocasiones eran reducidas y no plasmaban una justificación clara de las mismas. Además, y aunque se puede estimar que los participantes han compartido sus impresiones de manera sincera, porque que se han encontrado algunos resultados negativos, cabe la posibilidad de que en ocasiones haya aflorado la deseabilidad social, un problema usual en trabajos de este tipo (De Campos y Marín, 2017) y que convendría controlar, en la medida de lo posible, en futuras ocasiones.

Por último, y a pesar de haber encontrado unos resultados en general muy positivos, queda patente la necesidad de una mayor formación de los profesionales de Educación Infantil en el ámbito de la educación emocional. De este modo, esta investigación y lo concluido en ella deja la puerta abierta a futuros trabajos que se centren, precisamente, en ofrecer esa formación, para ver la repercusión de ésta en el día a día de las aulas de Educación Infantil y, en definitiva, en toda la sociedad en un futuro.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguaded, M. C. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, 30, 175-190.
- Albrecht, K. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia del éxito*. Vergara.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, 16, 1-11.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 109-123.
- De Campos, M. I., y Marin, F. J. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2), 206-216.
- Decreto 237/2015, del 15 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2016). Boletín Oficial del País Vasco. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>
- Dris, M. (2010). Actividades para desarrollar la inteligencia emocional en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 33, 1-10.
- Escolar, M. D. C., de la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de Educación Infantil: aspecto clave en el desempeño docente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20, 113-125.
- Fernández, A. M. y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184.
- Gómez, S. (2009). Inteligencias múltiples. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 9, 1-4.

- Hernández, N. (2020). ¿Cómo considera la comunidad educativa la Educación Emocional en la etapa de Educación Infantil?. [Trabajo de fin de grado. Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20222>
- Hué, C. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. En: J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Coord.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad de San Jorge.
- IIEB/CEID. (s.f.). *Consentimiento informado*. [https://www.ehu.es/documents/2458096/2528821/CONSENTIMIENTO\\_INFORMADO.pdf/6812d102-ab44-48a4-eb36-41a41f7eb7ec](https://www.ehu.es/documents/2458096/2528821/CONSENTIMIENTO_INFORMADO.pdf/6812d102-ab44-48a4-eb36-41a41f7eb7ec)
- López-Abadía, I. (2011). *El consentimiento informado en la investigación universitaria con seres humanos*. Universidad del País Vasco.
- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3),153-167.
- López-Cassà, É. (2011). La práctica de la educación emocional en la educación infantil. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello, (Coords.). *En Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*, (pp. 549-553). Fundación Botín.
- Ortega, M.C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44.
- Pérez, P. M. (1998). *El desarrollo emocional infantil (0-6 años): Pautas de educación*. Ponencia presentada en el congreso de Madrid. España.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, J., Filella, G. y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Suárez, A. (2015). ¿Cómo aborda la educación emocional el profesorado de educación infantil?. [Trabajo de fin de grado. Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6728>
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.