



Inteligencia Emocional en el Aula: Un Planteamiento para Nuevas Rutas de Investigación en Educación Básica

Melissa Padilla Pluma

melissapadillapluma@gmail.com

Centro de Investigación Educativa
UATx

Jorge Salvador Pedraza Longi

jorgelongi@yahoo.com.mx

Centro de Investigación Educativa
UATx

Introducción

En las últimas décadas, la inteligencia emocional ha emergido como una categoría clave en los discursos pedagógicos contemporáneos, especialmente en el nivel de educación básica. Su incorporación en políticas públicas, programas escolares y marcos curriculares refleja una creciente preocupación por el desarrollo integral del alumnado, no solo en términos cognitivos, sino también afectivos, sociales y éticos. Esta tendencia ha sido reforzada por autores como Goleman (1995), quien plantea que el éxito personal y académico está estrechamente ligado a la capacidad de gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), como modelo educativo vigente, retoma esta perspectiva y promueve una formación centrada en el desarrollo humano, los valores democráticos y el bienestar socioemocional. En su planteamiento curricular se reconoce la necesidad de generar ambientes educativos incluyentes, empáticos y seguros, en donde las emociones no solo sean gestionadas, sino comprendidas



como elementos centrales del aprendizaje. En este contexto, la inteligencia emocional se presenta como una herramienta pedagógica para favorecer la convivencia escolar, prevenir conflictos y fortalecer los vínculos interpersonales entre estudiantes y docentes.

Sin embargo, esta integración de la inteligencia emocional en la educación básica también plantea una serie de interrogantes y desafíos que no han sido suficientemente problematizados. ¿Qué significa educar emocionalmente en un sistema centrado históricamente en lo cognitivo y evaluativo? ¿Cuál es el papel del docente como mediador emocional? ¿Qué tensiones se producen entre las exigencias del currículo y las necesidades emocionales del estudiantado? Estas preguntas resultan aún más relevantes si se consideran los contextos específicos en los que se desarrollan las prácticas educativas, marcados por desigualdades estructurales, sobrecarga laboral docente y brechas afectivas entre las políticas y la realidad del aula.

Desde una perspectiva crítica, autores como Zembylas (2007) y Hargreaves (1998) han advertido sobre los riesgos de instrumentalizar la inteligencia emocional como una técnica de control conductual o como una forma de responsabilizar exclusivamente al individuo de su bienestar emocional, despolitizando las causas estructurales del malestar escolar. En este sentido, es necesario repensar la educación emocional no como un conjunto de habilidades entrenables y estandarizadas, sino como una práctica situada, éticamente comprometida y profundamente vinculada a las condiciones sociales y culturales de la comunidad escolar.

Esta ponencia se propone, por tanto, explorar la inteligencia emocional desde una mirada pedagógica crítica, focalizando su análisis en el contexto del aula de sexto grado de educación primaria. A partir de una revisión documental, teórica y metodológica, se plantea un nuevo problema de investigación que permite cuestionar los modos en que se construye, transmite y experimenta la inteligencia emocional en el marco de las prácticas docentes cotidianas. El objetivo es abrir un



diálogo que contribuya a construir propuestas educativas más justas, sensibles y coherentes con la complejidad emocional del mundo escolar contemporáneo.

Marco Teórico

La inteligencia emocional (IE) ha sido definida desde múltiples enfoques que han evolucionado con el tiempo y se han articulado en distintas propuestas teóricas. Uno de los primeros y más influyentes modelos es el propuesto por Salovey y Mayer (1990), quienes definen la IE como un conjunto de habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Su modelo de habilidades incluye cuatro dimensiones: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional, lo cual otorga un carácter cognitivo a las emociones, consideradas elementos fundamentales del pensamiento racional.

A partir de este modelo, se han desarrollado diversas aproximaciones. Por ejemplo, Bar-On (2000) propone un enfoque mixto que combina habilidades emocionales, competencias sociales, manejo del estrés y adaptabilidad, articuladas en un índice denominado Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Este modelo ha sido ampliamente utilizado en contextos escolares y organizacionales por su carácter evaluativo y estructurado. Sin embargo, ha sido criticado por su tendencia a estandarizar el componente emocional, reduciéndolo a un rasgo medible más que a una experiencia vivida.

Uno de los autores más influyentes en la divulgación del concepto es Daniel Goleman (1995), quien populariza la idea de que el éxito en la vida no depende exclusivamente del coeficiente intelectual, sino también de la capacidad para manejar emociones, establecer relaciones y tomar decisiones responsables. Su enfoque, aunque ampliamente difundido, ha sido cuestionado por su carácter comercial y por privilegiar una visión funcionalista de las emociones, orientada al rendimiento y la productividad.



En el ámbito hispanoamericano, Fernández-Berrocal (2009) y Bisquerra (2007, 2011) han sido referentes clave en la construcción de propuestas de educación emocional. Ambos autores argumentan que la IE puede y debe ser enseñada en la escuela a través de programas estructurados que favorezcan la conciencia emocional, la autonomía, las habilidades sociales y la regulación emocional. Bisquerra, en particular, destaca la importancia de una educación emocional transversal, integrada al currículo y orientada al desarrollo del bienestar personal y social.

Desde una perspectiva crítica, autores como Zembylas (2007) y Hargreaves (1998) alertan sobre la posibilidad de que la educación emocional se convierta en una herramienta de control emocional dentro de sistemas escolares que privilegian el orden, la obediencia y la autorregulación como valores fundamentales. En este sentido, las emociones pueden ser instrumentalizadas para fomentar comportamientos funcionales al sistema, dejando de lado su potencial liberador, político y ético.

Zembylas (2007) plantea que la enseñanza de las emociones debe comprenderse como una “ecología emocional” en la que intervienen factores individuales, institucionales y culturales. En lugar de enseñar a los alumnos a “controlarse”, propone que las emociones sean entendidas como construcciones sociales que reflejan desigualdades, tensiones y resistencias. Por su parte, Hargreaves (1998) destaca el “trabajo emocional” del docente, quien no solo transmite contenidos, sino que media con su cuerpo, su afecto y su sensibilidad, generando un clima emocional que influye profundamente en el aprendizaje.

Desde esta visión ampliada, la IE no es únicamente un conjunto de habilidades que deben ser adquiridas por el alumnado, sino un fenómeno relacional que atraviesa todo el quehacer educativo. Implica una revisión de las prácticas docentes, de la cultura institucional, y de los marcos normativos que regulan la expresión y gestión de las emociones en el aula.



Metodología



La presente investigación es de tipo documental, teórica y exploratoria. No obstante, como parte del enfoque situado que se plantea, también se elaboró un instrumento diagnóstico de inteligencia emocional, diseñado para ser aplicado en un aula de sexto grado de educación primaria en una escuela privada del estado de Tlaxcala.

El instrumento está estructurado en dos secciones: inteligencia emocional intrapersonal e interpersonal. Fue construido con base en los modelos teóricos de Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Bar-On (2000) y Bisquerra (2007, 2011), e incorpora una escala tipo Likert de cinco niveles. Las dimensiones evaluadas incluyen: autoconciencia, autorregulación, percepción emocional, comprensión emocional, adaptabilidad emocional, empatía, habilidades sociales y regulación emocional del otro.

El cuestionario busca captar tanto datos cuantitativos como expresiones cualitativas, ofreciendo así una herramienta que no solo mida, sino que interprete la vivencia emocional del alumnado. Se aplicará en condiciones reales de aula, considerando factores contextuales y relacionales. Los resultados se analizarán a través de estadística descriptiva y análisis interpretativo de patrones.

Planteamiento del Problema

La incorporación de la inteligencia emocional en los discursos y prácticas escolares ha sido celebrada como una estrategia para atender el desarrollo integral del estudiantado. No obstante, esta aceptación generalizada ha generado una paradoja: mientras se promueve el reconocimiento de las emociones como parte esencial del aprendizaje, poco se cuestiona cómo, con qué fines y desde qué enfoques se está llevando a cabo su enseñanza en el aula. Esta situación plantea un vacío teórico y práctico que merece ser problematizado desde la investigación educativa.

En particular, en el contexto del aula de sexto grado de educación primaria, donde los estudiantes transitan por una etapa compleja de desarrollo personal, social y



cognitivo, el abordaje emocional se vuelve indispensable. Sin embargo, las propuestas institucionales suelen reducir la inteligencia emocional a actividades puntuales, desconectadas del currículo y del proyecto ético de formación integral que debería guiar la práctica educativa. Se privilegian ejercicios de autorregulación emocional como contar hasta diez o respirar profundamente, sin profundizar en la comprensión crítica de las emociones, sus causas y su papel en las dinámicas de poder del entorno escolar (Zembylas, 2007; López, 2017).

A esto se suma que muchos programas de educación emocional adoptan un enfoque normativo y prescriptivo, que enfatiza la “buena conducta”, la obediencia y la contención de emociones consideradas “negativas” (como la ira, el llanto o la frustración), lo que puede derivar en una forma de silenciamiento afectivo. Como advierte Hargreaves (1998), cuando la escuela exige al docente y al alumnado que oculten o repriman sus emociones en favor de un clima armónico, se corre el riesgo de generar ambientes escolares emocionalmente represivos, en lugar de seguros y acogedores.

Frente a este panorama, el presente trabajo plantea el siguiente problema de investigación:

¿Cómo se construye, transmite y experimenta la inteligencia emocional en el aula de sexto grado de educación básica, y qué tensiones emergen entre su implementación pedagógica y las realidades emocionales del estudiantado?

Este problema parte de reconocer que las emociones en la escuela no son universales ni neutras, sino que están moldeadas por condiciones estructurales, prácticas docentes y marcos normativos que configuran qué emociones son válidas, cómo deben expresarse y quién tiene el derecho a sentirlas. Por ello, se propone investigar no sólo si los estudiantes “aprenden” inteligencia emocional, sino cómo dicha enseñanza es vivida en la cotidianidad del aula, qué significados adquiere para los sujetos y qué implicaciones tiene en su formación como personas.

Este planteamiento, de carácter documental y conceptual, se orienta a abrir nuevas rutas de investigación que cuestionen la aplicación acrítica de la inteligencia



emocional en la escuela. Asimismo, busca contribuir al diseño de instrumentos e intervenciones educativas que reconozcan la diversidad emocional, valoren la experiencia vivida de docentes y estudiantes, y promuevan una pedagogía emocional comprometida con la equidad, la justicia y la transformación social.

Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de examinar críticamente el modo en que la inteligencia emocional es comprendida, implementada y vivida dentro del aula de sexto grado de educación básica. Aunque su inclusión en los discursos curriculares y planes de estudio representa un avance en la atención al desarrollo integral del alumnado, su abordaje suele responder más a mandatos institucionales que a reflexiones pedagógicas profundas sobre su sentido formativo. Esta situación exige abrir un espacio de análisis que permita cuestionar los fundamentos teóricos, las metodologías aplicadas y los efectos reales que tiene la educación emocional en los sujetos escolares.

En primer lugar, resulta pertinente porque se enmarca en un contexto en el que la escuela no solo enfrenta retos cognitivos, sino también afectivos y sociales. Como señala Denham (2006), la competencia emocional no puede separarse del entorno en el que se forma: las emociones se moldean en la interacción con otros, en ambientes que pueden ser favorables o inhibidores de la expresión emocional. En ese sentido, comprender cómo se experimenta la inteligencia emocional en el aula aporta elementos clave para valorar si las prácticas educativas están promoviendo una verdadera formación humanista o si están contribuyendo a una lógica de control emocional bajo el disfraz del “bienestar”.

En segundo lugar, el planteamiento es necesario porque aborda un nivel educativo particularmente sensible: sexto grado de primaria. Esta etapa representa un momento de transición entre la infancia y la adolescencia, donde se intensifican los procesos de autoafirmación, convivencia grupal y construcción de identidad. De acuerdo con Fernández-Berrocal (2009), es precisamente durante la educación primaria cuando debe impulsarse un acompañamiento emocional que fomente no



solo el autocontrol, sino también la comprensión empática, la expresión asertiva de las emociones y la reflexión crítica sobre los contextos que las generan.

Además, esta investigación aporta valor porque retoma una perspectiva crítica y situada. Tal como advierte Zembylas (2007), la educación emocional no puede concebirse como una simple técnica de entrenamiento emocional, sino como una práctica atravesada por factores culturales, políticos y éticos. Analizar cómo se enseña la inteligencia emocional en una escuela específica permite visibilizar no solo los aciertos, sino también las contradicciones y tensiones que emergen entre el discurso oficial y las realidades del aula. De este modo, se evita caer en la lógica de la generalización o la idealización de las emociones.

Asimismo, el trabajo se justifica porque puede incidir directamente en la mejora de la práctica docente. La formación inicial y continua de los docentes ha privilegiado el desarrollo de competencias didácticas, dejando de lado el trabajo emocional como parte de su identidad profesional (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2001). Explorar la manera en que los maestros median las emociones en el aula, y cómo entienden su propio rol emocional, puede contribuir a diseñar propuestas de formación que fortalezcan su dimensión afectiva y ética.

Finalmente, este estudio permite sentar bases para futuras investigaciones que no se limiten a aplicar programas preestablecidos de educación emocional, sino que busquen construir propuestas contextualizadas, con base en las voces de los propios estudiantes y docentes. En lugar de imponer formatos, se trata de generar instrumentos flexibles, sensibles y coherentes con la complejidad emocional del entorno escolar.

Conclusiones

Repensar la inteligencia emocional desde una perspectiva crítica no implica rechazar su valor formativo, sino reubicarla en el centro del debate pedagógico como un fenómeno complejo, situado y profundamente ético. Lejos de asumirla como una moda o como una técnica de entrenamiento conductual, es necesario



entenderla como una dimensión constitutiva del sujeto que aprende, enseña, convive y se transforma en la escuela.



El presente planteamiento conceptual ha permitido identificar que la forma en que se enseña la inteligencia emocional en el aula, en particular en sexto grado de educación básica, puede responder más a mandatos normativos institucionales que a una comprensión integral del desarrollo emocional de los estudiantes. La prevalencia de prácticas superficiales, desconectadas del currículo y de las realidades emocionales del alumnado, evidencia la necesidad urgente de construir propuestas formativas más profundas, sensibles y contextualizadas.

Asimismo, se concluye que existe un vacío en la literatura y en las políticas educativas respecto a la participación activa del profesorado como mediador emocional. Como lo sostienen Hargreaves (1998) y Zembylas (2007), el docente no solo ejecuta un rol técnico, sino también emocional y político, en la medida en que gestiona climas afectivos, sostiene vínculos y modela formas de vivir y expresar las emociones. Reconocer esta dimensión es clave para resignificar la labor docente y para diseñar formaciones que fortalezcan su agencia profesional.

Por otro lado, la revisión crítica de la inteligencia emocional permite visibilizar que muchas de las propuestas que la promueven lo hacen bajo lógicas funcionalistas, centradas en la productividad, el autocontrol y la armonía. Esta visión puede derivar en una forma de control emocional encubierto, que neutraliza el conflicto y limita la expresión de emociones legítimas como la rabia, la tristeza o la frustración, especialmente en contextos de desigualdad. En este sentido, resulta urgente promover una pedagogía emocional que acoja la complejidad, que habilite espacios de escucha y que integre el disenso como parte del crecimiento personal y colectivo.



Se reafirma que la inteligencia emocional debe ser abordada desde una pedagogía del cuidado, la justicia y la ternura. Como argumenta Freire (1997), enseñar es un acto de amor, y ello implica acoger al otro niña, niño, adolescente o docente en su totalidad, con sus emociones, sus historias y sus resistencias. Esta ponencia, al problematizar el lugar de las emociones en la escuela, busca abrir una ruta para futuras investigaciones e intervenciones que sitúen lo emocional en el corazón mismo del quehacer educativo, no como un complemento, sino como un eje transformador.

Referencias

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363–388). Jossey-Bass.
- Bisquerra, R. (2007). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Interuniversitaria de Educación*, 21, 7–20. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2011). *Educar las emociones en la escuela*. Grupo SM.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23.3), 63–80.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>



Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

López, A. (2017). *Pedagogía de las emociones: Aportes para la transformación educativa*. Editorial Noveduc.

Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación básica 2022*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>



Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional intelligence, emotion regulation, and emotional labor in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>