



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN.

DEPARTAMENTO: Psicología y Pedagogía

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN PARA PROFESOR DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

CURSO ACADÉMICO 2014/2015 – CONVOCATORIA ORDINARIA.

**EL PAPEL DE LOS EDUCADORES EN LA FORMACIÓN EMOCIONAL DE
LOS ALUMNOS COMO PARTE DE SU EDUCACIÓN INTEGRAL**

ESPECIALIDAD: Humanidades

Vº. Bº. :

Alumna: D^a Pilar Digón Blanco

Directora: D^a Amelia Barrientos Fernández

Índice	1
Resumen.....	2
1. Introducción.....	3
2. Marco Teórico de desarrollo.....	4
2.1 Definición de inteligencia.....	4
2.1.1 Evolución del concepto de inteligencia.....	5
2.1.2 La teoría de las inteligencias múltiples.....	11
2.2 La inteligencia emocional.....	13
2.2.1 La inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	15
2.2.2 El coeficiente emocional de Bar-On	16
2.2.3 Los modelos de inteligencia emocional.....	17
2.3 El concepto de emoción.....	18
2.3.1 Emociones, sentimientos, afectos y estados de ánimo.....	20
2.3.2 Funciones de las emociones	21
2.3.3 Tipos de las emociones	22
2.4. Las competencias emocionales.....	29
2.5. La educación emocional.....	33
2.5.1 La importancia de la educación emocional.....	35
2.5.2 Los objetivos de la educación emocional.....	36
2.5.3 Contenidos de la educación emocional.....	37
2.5.4 Metodología de la educación emocional.....	37
2.6. La formación emocional del profesorado.....	38
2.7. Las competencias emocionales del profesorado.....	39
2.8. Marco y análisis legislativo de la educación emocional.....	42
3. Estudio empírico.....	61
3.1 Justificación.....	61
3.2 Pregunta investigación.....	62
3.3 Objetivos e hipótesis.....	62
3.4 Metodología.....	62
3.5 Conclusiones y evaluación de resultados.....	63
4. Referencias bibliográficas.....	67

EL PAPEL DE LOS EDUCADORES EN LA FORMACIÓN EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS COMO PARTE DE SU EDUCACIÓN INTEGRAL

Resumen

En este trabajo revisamos los avances que se han producido en los últimos años sobre el concepto de inteligencia y la significación de la inteligencia emocional en la educación. La formación emocional, gestión de las emociones, tiene efectos positivos sobre las personas y facilita el aprendizaje. La normativa educativa incorpora el aspecto socioafectivo en la formación integral de los alumnos. El profesorado en ejercicio se enfrenta con situaciones que poco tienen que ver con las materias impartidas. Introducir en su formación la educación emocional para la adquisición de competencias emocionales repercutirá en la mejora de la enseñanza en las aulas.

Palabras claves: inteligencia, inteligencia emocional, competencias emocionales, formación emocional del profesorado, formación emocional del alumno, educación emocional.

Summary

In this research project I have reviewed the progress made over the last years on the concept of intelligence and the significance of emotional intelligence in education. Training in emotions, in the management of emotions, has positive effects on people and facilitates learning. Regulations on education take into account the socio-affective aspect in the integral training of students. Teachers at work face situations that have little to do with the subjects they teach. Introducing emotional education in their training in order to acquire emotional competences will have a positive effect in the improvement of teaching in the classroom.

Keywords: intelligence, emotional intelligence, emotional competences, emotional training for teachers, emotional training for students, emotional education.

1. Introducción

Para realizar esta investigación se ha consultado bibliografía basada en investigaciones y documentos relacionados con la inteligencia emocional, con su aplicación a la educación y con la adquisición o desarrollo de capacidades emocionales en el profesorado en aras de lograr una formación emocional adecuada en los alumnos como parte de su educación integral.

El propósito del estudio es mostrar que la educación emocional y el desarrollo de las capacidades emocionales en el ser humano aumentan su bienestar, favorecen su proceso de aprendizaje y ayudan en la prevención de comportamientos antisociales y destructivos. El fortalecimiento de las competencias emocionales y su enseñanza en las aulas refuerza conductas positivas y facilita la solución de problemas y la adaptabilidad de los alumnos. Su adquisición y desarrollo es un proceso lento que requiere de una formación. Esta formación corresponde a los profesionales de la educación, que deberán recibir la formación adecuada en la materia para a su vez poder impartirla en las clases.

Las fuentes de investigación que se han utilizado para este trabajo han sido obras de psicólogos y psicopedagogos que han investigado y reflexionado sobre la inteligencia emocional y sus competencias, los beneficios que su desarrollo proporciona a los individuos y la importancia de su aplicación en el contexto educativo para la mejora del proceso de enseñanza. Además, se ha utilizado como base de análisis la legislación educativa estatal que establece las bases del proceso educativo en España y que ha sido objeto de varias reformas en estos últimos años.

El presente trabajo parte, en primer lugar, del estudio sobre la evolución del concepto de inteligencia desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX y su vinculación con las capacidades académicas y cognitivas. A continuación, se describen algunos avances importantes en la evolución del concepto hasta llegar a la conclusión de que la inteligencia no es única, sino que existen varios tipos de inteligencias. Dicha idea está basada en la teoría de las inteligencias múltiples, entre las cuales se encuentran las que son la base del concepto de inteligencia emocional que ha aparecido durante la última década del siglo pasado.

En segundo lugar, se desarrolla el concepto de las emociones, sus funciones y sus tipos.

Seguidamente, se procede a realizar el análisis de las competencias emocionales y su aplicación en la educación emocional: la importancia de su desarrollo, los objetivos, los contenidos y la metodología.

Y, por último, se hace una revisión de la formación emocional del profesorado y se analiza el marco legislativo relativo a la educación emocional para comprobar, por un lado, cómo se aborda este tema dentro del currículum normativo de Secundaria y Bachillerato y, por otro, cómo se contempla la formación del profesorado de esta etapa en cuanto a las competencias emocionales que deben desarrollar para poder llevar a cabo de forma correcta su labor profesional de docentes.

2. Marco Teórico de desarrollo

2.1 Definición de inteligencia

El proceso educativo tiene su origen en los primeros años de existencia, desde que nacemos, y se prolonga a lo largo de toda la vida. Se asocia a una serie de aprendizajes no solo científicos y técnicos, como se venía entendiendo en el pasado, sino también morales, éticos, afectivos, emocionales y de relaciones humanas que necesariamente se relacionan con la inteligencia.

La palabra **inteligencia** procede del latín, *intellegentia*, y se refiere a la capacidad de pensar, entender, comprender, usar la lógica y resolver problemas. Es el conocimiento, la comprensión o el acto de entender, pero también la destreza, la habilidad y la experiencia. Etimológicamente se compone de dos términos *intus* (entre) y *legere* (escoger), el que sabe elegir.

El Diccionario de la Lengua Española (DRAE) de la Real Academia Española (2001) define la inteligencia, entre otras acepciones, como “la capacidad para entender o comprender” y como la “capacidad para resolver problemas”. En este sentido, la inteligencia posibilita la selección de alternativas más adecuadas para la solución de problemas, sin perjuicio de su relación con la capacidad de almacenaje de información y la memoria.

2.1.1 Evolución del concepto de inteligencia

La inteligencia siempre ha sido una capacidad muy valorada por la sociedad. Los primeros estudios sobre la inteligencia aparecen a finales del siglo XIX. Francis Galton, (1822-1911), considerado como uno de los padres fundadores de la psicología moderna, publicó en 1865, seis años después de que su primo Darwin publicara “El origen de las especies”, “Heredity Talent and Character” y posteriormente, “Heredity Genius”. En este último trabajo, Galton combina las ideas de Darwin sobre la selección natural con las ideas del estadista belga Quetelet (Brody, 2000, citado por López, 2013).

El trabajo desarrollado por el astrónomo Adolph Quetelet permite a Galton tomar la idea de la posición relativa que una persona posee dentro de un grupo en términos de frecuencia. Galton, pensaba que las personas con una alta inteligencia tendrían una capacidad sensorial más desarrollada que las personas con menos inteligencia. Estaba especialmente interesado por la herencia en la habilidad mental e inventó un criterio para la habilidad o talento mental elevado que fue el de eminencia, pero creía que además eran imprescindibles el entusiasmo y la energía para conseguir la eminencia. Consideró habilidades especiales o talentos, la música y el arte, aunque estimaba que eran menos importantes que la habilidad general, ya que ésta era característica de las personas ilustres (López, 2013).

Destacó dos **cualidades generales** que distinguían a los más capaces de los menos capaces intelectualmente (Sternberg, 1990 citado por López, 2013):

- a) **La energía o la capacidad de trabajo**, como hemos apuntado anteriormente. Pensaba que las personas intelectualmente dotadas eran aquellas que presentaban unos extraordinarios niveles de energía.
- b) **La sensibilidad**. La única información procedente de los sucesos externos viaja a través de los sentidos y es en la perspicacia de los sentidos donde radican las diferencias en luminiscencia, tono y olor que es la información con la que actúa la inteligencia.

En definitiva, pensaba que la inteligencia era una cuestión hereditaria y que las diferencias individuales más importantes no son adquiridas sino que son innatas.

Convencido de que la inteligencia se podía medir de una manera más directa, hacia 1870 empezó a crear pruebas de inteligencia con el fin de someter a la mente humana a

la medición y experimentación. Al considerar que las personas más inteligentes tenían más agudeza sensorial, sus primeras medidas formales de la inteligencia estudiaron la capacidad de distinguir sonidos de distinto volumen, lumen, luces de distinta intensidad y objetos de distinto peso. Los índices utilizados por Galton fueron inservibles, pero su medición de la inteligencia resultó ser correcta.

En 1879, Wilhelm Wundt (1832-1920) crea el Laboratorio de Psicología Experimental de la Universidad de Leipzig en Alemania. Wundt, interesado en los problemas filosóficos, aplicó los métodos de la ciencia de finales del siglo XIX a la investigación de problemas tradicionales de la psicología. Wundt estudió los procesos mentales mediante la introspección e identificó dos elementos básicos de la vida mental: las sensaciones y los sentimientos. En su libro “Fundamentos de la psicología fisiológica” de 1874 diferencia dos aspectos esenciales en el comportamiento humano: lo objetivo (lo que vemos y sentimos) y lo subjetivo (cómo captamos aquello que estamos percibiendo).

Sin embargo, no es hasta 1905 cuando aparecen los primeros test de medición de la inteligencia con Alfred Binet y Theodore Simon.

A principios del siglo XX Francia inicia una política de escolarización a gran escala y el gobierno francés nombra una comisión interministerial para analizar la situación de los centros escolares. Alfred Binet pasa a formar parte de la comisión y en ese contexto desarrolla sus estudios sobre la inteligencia infantil, concretamente sobre las condiciones de escolarización de los alumnos con deficiencia mental, con el fin de establecer clases especializadas para esos niños. Binet busca un sistema de diagnóstico que permita diferenciar entre los niños normales y los niños que padecen algún retraso intelectual. En 1905 Alfred Binet y Theodore Simon idean la primera prueba sobre la inteligencia. Se llamará test mental y pasará a formar parte de lo que se denominó la Escala Métrica de la Inteligencia constituida por una serie de test (Mora y Martín, 2007).

En su primera versión, el test de inteligencia trataba de determinar la inteligencia de los individuos que presentaban déficit intelectual, para ver sus posibilidades educativas en comparación con el resto de la población. La edad mental hacía referencia a lo que el individuo era capaz de hacer en relación con lo que lograba en una prueba concreta el resto de la población media de una determinada edad física y no en relación a su edad cronológica.

Para algunos autores la escala de 1905 más que un test de inteligencia era un test de falta de inteligencia porque de los 30 ítems que proponía, 27 estaban pensados para educación especial (Gondra, 1997, citado por Mora y Martín, 2007).

En los años posteriores se llevaron a cabo varias revisiones de la escala. Se estableció una edad basal, aquella en la que se superaban todas las pruebas, para añadir a posteriori un año por cada cinco ítems de dificultad superior.

Las escalas de Binet se enmarcan en un proyecto de mejora de la inteligencia por medio de la actividad educativa. Es por ello que Binet y Simon utilizaron el término de nivel mental en vez de edad mental. Se elaboran ejercicios pensados para incrementar la capacidad intelectual de los niños, tanto de los normales como de los retrasados. En su concepción de la inteligencia se incluía la capacidad posible de modificación en relación con la adaptación social de los individuos (Binet, 1909 citado por Mora y Martín, 2007).

Binet llega a la conclusión de que su escala es útil para identificar a aquellos niños que necesitan una educación especial. Además, cree firmemente que la obtención de puntuaciones bajas en los test no significa que el niño no pueda mejorar con una atención educativa específica. Es más, rechaza el punto de vista nativista extremo de la inteligencia porque opina que **toda persona puede crecer intelectualmente si es estimulada de forma adecuada** (Hergenhahn, 2001, citado por López, 2013). Siguiendo esta línea, desarrolla el concepto de ortopedia mental como los ejercicios que podían optimizar la atención, la voluntad y la disciplina del niño con dificultades escolares. De esta manera, mediante la ortopedia mental el niño, aprendería a aprender (López, 2013).

A posteriori, William Lewis Stern (1871-1938), basándose en las aportaciones de Binet, introduce en su estudio de la inteligencia en 1912, el **concepto de Cociente Intelectual o Índice de la Inteligencia**. Trata de buscar un método que permita puntuar los resultados de los primeros test de inteligencia para niños realizados por Binet y Simon de manera que puedan compararse entre sí. El método divide la edad de desarrollo mental por la edad cronológica.

Lewis Madison Terman de la Universidad de Stanford realiza en 1916 una revisión de los test de Binet y publica la primera edición de estos, que se conocerá como la revisión de Stanford y Binet. La finalidad era aplicar los test a niños estadounidenses en edad escolar (Pacheco, 2003). Esta prueba también fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a los reclutas norteamericanos e identificar a los que presentaban

deficiencia mental y así clasificar a los mismos, según su inteligencia, con el fin de determinar su entrenamiento (López, 2013). Este hecho contribuyó a la difusión de los test de conocimiento general.

Terman además concreta el concepto de la inteligencia de Stern, multiplicando el cociente de inteligencia por 100 para eliminar las comas decimales que aparecían en el cociente de inteligencia propuesto por Stern. Será este último, el que acuñará las iniciales de CI para referirse al Cociente de Inteligencia. Para Binet, esta interpretación del Cociente de Inteligencia, no es correcta porque cree que la inteligencia es mucho más compleja como para ser representada por una cifra (Hergenhahn, 2001 citado por López, 2013).

Terman emplea el CI en los colegios para clasificar a los niños según sus capacidades potenciales y situarles lo antes posible en la línea de estudios adecuada al trabajo que podrían desarrollar de adultos, permitir el acceso a la universidad a los niños con mayor CI y redirigir el aprendizaje hacia trabajos menos cualificados a los demás niños. Estaba convencido de que el CI era hereditario y lo consideraba la mejor manera de predecir el éxito en la vida.

Catell (1860-1944), discípulo de Wundt y de Galton, **difunde los test de inteligencia** por Estados Unidos como **instrumentos predictores del rendimiento académico**. Identifica la inteligencia fluida (relaciones entre los conceptos) y la inteligencia cristalizada (utilizar la información de la que disponemos para resolver los problemas) (Bisquerra, 2009).

La inteligencia fluida es más dependiente del funcionamiento fisiológico y puede verse afectada por los cambios de desarrollo. Ésta facilita la comprensión, la organización de informaciones nuevas, la formación de conceptos y la consolidación de conocimientos. **La inteligencia cristalizada** o también llamada, por conocimiento se encuentra asociada a la acumulación de las destrezas cognitivas ligadas a la cultura y aprendizajes escolares evaluables con pruebas de conocimiento verbal y operaciones matemáticas (Almeida, Guisande, Primi y Lemos, 2008).

En 1920, Thorndike publica un artículo titulado “La inteligencia y sus usos” dando paso a una mejor concepción de inteligencia e introduciendo **el componente social** en su definición. Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: **la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social**. Por inteligencia abstracta

entiende la habilidad para manejar ideas y símbolos tales como: palabras, números, formulas químicas y físicas, decisiones legales, leyes, etc. Por inteligencia mecánica define la agilidad para entender y manejar objetos y utensilios. El concepto de inteligencia social refiere la habilidad para actuar en las relaciones humanas (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Durante la década de los años 30 comienza el auge del conductismo. Éste concibe la **inteligencia como asociaciones entre estímulos y respuestas**. (Watson, 1930; Thorndike 1931; Guthrie, 1935). Thorndike y sus colaboradores (1926, citados por Molero, Saiz y Esteban, 1998) afirman que:

... en su carácter más profundo, las formas superiores de funcionamiento intelectual son idénticas a la simple formación de asociación o conexión, dependiendo de las mismas clases de conexiones fisiológicas pero requiriendo muchas más. Es decir el problema de la inteligencia queda resuelto desde el punto de vista como un problema de cantidad: ... la persona que dispone de un intelecto mayor, superior o mejor que el de otra persona se diferencia de ésta en último análisis en que tiene, no una nueva clase de proceso psicológico, sino simplemente un mayor número de conexiones que la clase ordinaria (p. 15).

En otras palabras, la inteligencia es una función del número de conexiones entre estímulos – respuestas.

En 1939, Wechsler introduce la **Escala Wechsler de Inteligencia para adultos** (WAIS) y la llama el Wechsler-Bellevue Intelligence Test. Evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos y se presenta como una alternativa a la escala de Stanford_Binet que se mostraba poco adecuada para los adultos. De esa escala se deriva la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC) en 1949 y la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence en 1967. Wechsler crea estos test para saber más acerca de sus pacientes en la clínica de Bellevue al encontrar el test de CI de Binet insatisfactorio. Las escalas de Wechsler introducen conceptos nuevos e innovaciones. Se asigna un valor arbitrario de cien a la inteligencia media y agrega o sustrae 15 puntos por cada desviación estándar arriba o abajo de la media en la que se encuentra el sujeto. Divide el **concepto de inteligencia en dos áreas principales: área verbal y área de ejecución (no – verbal)** cada una subdividida y evaluada con diferentes subtest. Estas conceptualizaciones se reflejan hoy en día en las versiones más recientes de las escalas de Wechsler.

Spearman (1863-1945) desarrolla la **teoría bifactorial de la inteligencia** según la cual la ejecución de cualquier actividad mental depende de dos factores distintos, un

factor general "g", que es la base común de la inteligencia y que, aunque varía libremente de un individuo a otro, se mantiene igual para cualquiera de ellos respecto de todas las capacidades correlacionadas, y unos factores específicos "s", que son las aptitudes específicas, que no sólo varían de un individuo a otro, sino también de una capacidad a otra. La noción de un factor general despertó gran interés y mucho debate ya que intervendría en los factores cognitivos y sería hereditario, mientras que los factores específicos podrían ser influenciados (Spearman, 1904 citado por Martínez, Tuya Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

Posteriormente, León Thurstone (1887-1955), con sus aportaciones en la medición de la inteligencia y de las actitudes sociales, defiende **la inteligencia como un conjunto de siete capacidades o factores** que pueden ser identificados mediante el análisis factorial. Estos factores, denominados “habilidades mentales primarias”, engloban **la comprensión verbal, la fluidez verbal, la capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial memoria y razonamiento inductivo**. Para medir estos factores desarrolla una serie de pruebas, las pruebas de habilidades mentales primarias, y a posteriori se da cuenta de que estos factores se relacionaban entre sí por lo que se vió obligado a postular la existencia de un factor de segundo orden, similar al factor G o que estuviese relacionado con él (Sattler, 1996 citado por Dueñas, 2002).

Guilford en 1950 realiza una serie de trabajos sobre la estructura de la inteligencia dentro de la aproximación multifactorial. Desarrolla un **modelo tridimensional de inteligencia** en forma de cubo, donde situaba las dimensiones de la inteligencia. Cualquier explicación de las capacidades intelectuales debe de tomar en consideración tres clases de variables: **las operaciones, los contenidos y los productos**. Es decir, las actividades u operaciones realizadas, el material o contenido sobre el que se ejecutaban las operaciones y el resultado de las mismas (Dueñas, 2002).

Todas estas teorías apuntan hacia una **inteligencia que engloba una serie de procesos cognitivos**. Cada individuo resuelve los problemas aplicando unas u otras capacidades, lo que nos orienta hacia la existencia de varias inteligencias y no de una única inteligencia.

Las aportaciones de los anteriores autores (Cattell, Spearman, Thurstone, Guilford entre otros), constituirán los antecedentes de lo que más tarde Howard Gardner denominará la **teoría de las Inteligencias Múltiples (IM)**.

En los años 80, James Flynn se da cuenta que el CI aumenta unos 3 puntos cada década. Desde la aparición de los primeros test de inteligencia y su aplicación a partir de la Primera Guerra Mundial, se observa que la población había aumentado de CI en torno a 15 puntos. Este aumento es lo que se conoce como el Efecto Flynn.

Las teorías posteriores sobre Gestalt, cuyos principales defensores son Wertheimer (1880-1943), Köler (1887-1967) y Koffka (1887-1941), introducen el concepto de discernimiento, donde la conducta inteligente se caracteriza principalmente por el **pensamiento productivo con discernimiento**, más que el pensamiento reductivo (conductista) de la memoria (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

2.1.2 La teoría de las inteligencias múltiples

En 1983, **Howard Gardner** a través de su libro “Frames of Mind” desarrolla su teoría sobre **la existencia de múltiples inteligencias** frente al concepto de una única inteligencia relacionada con el Cociente Intelectual. Para ello se basa en una serie de investigaciones con niños y adultos con daño cerebral, con capacidades especiales en relación con la música. Estas capacidades, originadas en sujetos que eran considerados poco inteligentes, llevaron a Gardner a desarrollar una teoría sobre facultades intelectuales y formas de solucionar los problemas de maneras diferentes a las tradicionales, dando lugar a su teoría sobre las inteligencias múltiples (Gardner, 1991 citado por Ávila, 1999).

Para Gardner existen **siete tipos de inteligencia**: la lingüística, la lógico matemático, la espacial, la del pensamiento musical, el uso del cuerpo o la cinética corporal, la inteligencia interpersonal o comprensión corporal y la inteligencia intrapersonal o comprensión de nosotros mismos. Más tarde añadiría dos más: la inteligencia existencial y la inteligencia natural.

Todos los individuos se diferencian en cuanto a la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurre a ellas y las combina para actuar, solucionar problemas y progresar en los distintos ámbitos. A nivel escolar estas diferencias implican que las **personas aprenden de manera distinta** y por lo tanto no cabe hablar de una pedagogía uniforme y universal para el aprendizaje de los individuos (Gardner, 1991 citado por Ávila, 1999).

Así la inteligencia para Gardner no se concibe como una única inteligencia compuesta por una única facultad, sino que incluye **la existencia de múltiples inteligencias** cada una diferente de las demás. Y no se trata de una inteligencia que abarca diversas capacidades sino que para Gardner cada una de ellas es un sistema en sí mismo que permite la adaptación del individuo a contextos sociales complejos (Gardner 1991, citado por Monteros, 2006).

Gardner comparte con Piaget que la inteligencia es la **capacidad que tiene el individuo para resolver los problemas de la vida**, diferenciando entre la capacidad de los niños normales y la de aquellos que padecen incapacidad cerebral o los superdotados (Ávila, 1999).

En este sentido, el individuo no nace con una inteligencia para toda la vida, sino que esta es cambiante y puede mejorarse. La inteligencia presenta varias dimensiones y estas pueden ser potenciadas, incluso unas pueden mejorar a otras menos desarrolladas (Monteros, 2006).

La inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal de Gardner son las inteligencias que más relación presentan con el concepto de inteligencia emocional (Bisquerra, 2009).

Gardner y Hach (1989) establecen que la inteligencia interpersonal supone reconocer y responder de manera apropiada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal representa el autoconocimiento de uno mismo, de sus sentimientos y la capacidad de discriminación y selección de los mismos para orientar su vida (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

La inteligencia interpersonal tiene que ver con la faceta de la personalidad relativa al liderazgo, la capacidad de resolver conflictos y el análisis social. El análisis social consiste en observar a los demás y saber cómo interactuar con ellos de forma productiva. Pero también tiene que ver con el hecho de entender o comprender a los demás, lo que les motiva, cómo trabajan o cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Es lo que algunos denominan como la inteligencia social (Bisquerra, 2009).

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y la capacidad de utilizarlo para interactuar de forma efectiva a lo

largo de la vida. Esta inteligencia coincide con la inteligencia personal (Sternberg 2000, Hedlund y Sternberg 2000, citado por Bisquerra 2009).

En este sentido Gardner (1995, citado por Leal 2007) dice:

Si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general (p. 5).

La teoría de las **inteligencias múltiples se centra en la persona** y entiende que **no existe una única forma de aprender sino múltiples formas de aprendizaje** conforme a las características propias de cada individuo, teniendo en cuenta las inteligencias que más sobresalen en cada persona y la forma en que cada una las combina.

En 1988, Sternberg desarrolla su **teoría triárquica** sobre la existencia de tres inteligencias: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica.

Por **inteligencia práctica** se comprende la habilidad que el individuo tiene para **resolver los problemas prácticos de la vida para lograr una mejor adaptación al contexto**. Entre las habilidades incluidas en la inteligencia práctica están las siguientes: el reconocimiento de los problemas, la definición del problema, la localización de los recursos para solucionar problemas, la representación mental del problema, la formulación de estrategias para solucionar los problemas, la gestión y la evaluación de la solución de problemas. Tanto la inteligencia práctica como la inteligencia exitosa están relacionadas entre sí, mientras que la inteligencia académica y la inteligencia práctica siguen caminos diferentes, aunque son complementarias, porque ambas tienen que ver con el éxito de la vida. Partiendo de este aspecto, los estudios sobre la inteligencia se mueven desde el enfoque de la inteligencia académica o cognitiva hacia un enfoque más amplio que incluye ambos tipos de inteligencia. A posteriori, identificará la inteligencia exitosa, diferente de la inteligencia académica, que da el éxito en la vida (Bisquerra, 2009).

2.2 La inteligencia emocional

A partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, aparece en los años 90 un nuevo concepto de inteligencia que se refiere al aspecto emocional de las personas.

Salovey y Mayer fueron los primeros en hablar de inteligencia emocional. Sin embargo, no es hasta 1995 con la publicación del libro de Daniel Goleman sobre “La inteligencia emocional” cuando el término alcanza su máxima divulgación. En dicho libro se destaca la supremacía de la inteligencia emocional sobre el coeficiente intelectual para alcanzar el éxito profesional y personal (Goleman, 1995).

El concepto de **inteligencia emocional** fue definido por Salovey y Mayer (1997, citado por Cabello, Ruiz Aranda y Fernández, 2010) como:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (p. 42).

En esta definición, la inteligencia emocional se concibe como una **habilidad de la persona que vincula emociones al razonamiento, con el fin de emplearlas para un razonamiento más efectivo** (Fulquez, 2011).

Así, la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Mayer, Salovey, Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007 citado por Bisquerra, 2009):

- 1. Percepción emocional:** las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas en uno mismo o en otros, a través del lenguaje o de la conducta. Incluye la capacidad para expresar adecuadamente las emociones y discriminar entre las expresiones precisas e imprecisas.
- 2. Facilitación emocional del pensamiento:** las emociones entran en el sistema cognitivo e influyen en el pensamiento. Las emociones seleccionan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. Así los estados emocionales cambian la perspectiva del individuo.
- 3. Comprensión emocional:** entender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo: entender que la tristeza se debe a una pérdida.
- 4. Regulación emocional:** ordenación reflexiva de las emociones para suscitar el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos impulsan el crecimiento emocional, intelectual y personal para gestionar las emociones en las situaciones de la vida. Supone una habilidad para distanciarse de la

emoción, regularla y minorar las emociones negativas potenciando las positivas, sin reprimir o exagerar la información que trasladan.

Según Salovey y Mayer (2007, citado por Bisquerra, 2009) la inteligencia emocional debe desarrollarse en la familia, la escuela y en todas las organizaciones en las que participe el individuo. La tendencia a reaccionar de una determinada manera se puede aprender en las interacciones con los demás. Es lo que se llama **la responsividad emocional** y a través de la **educación** ésta se puede **desarrollar y aprender**.

2.2.1 La inteligencia emocional de Daniel Goleman

En 1995, Daniel Goleman publica su libro “Emotional Intelligence” que se convierte en éxito de ventas y que va a promover la divulgación en todo el mundo del término de **Inteligencia Emocional**. El modelo de Goleman sobre la inteligencia emocional (Goleman 1995, citado por Bisquerra, 2009) se construye a partir de:

1. La conciencia o conocimiento de uno mismo.
2. El manejo de las emociones.
3. La motivación de uno mismo.
4. El reconocimiento de las emociones de los demás.
5. El establecimiento de relaciones con los demás.

En opinión de Goleman (1995) el coeficiente intelectual no puede explicar por sí solo las diferentes trayectorias de las personas que han tenido una educación y vivencias parecidas, pues hace falta algo más que el coeficiente intelectual para alcanzar el éxito en la vida.

Para Goleman existe un **coeficiente emocional** que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual sin oponerse a él.

Desde esta concepción se concibe la inteligencia emocional como **una serie de competencias** que facilitan a los individuos el manejo de las emociones hacia los demás y hacia uno mismo (Fulquez, 2011).

Goleman (1998, citado por Fulquez, 2001) distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

1. Consciencia emocional: La capacidad que uno tiene de reconocer un sentimiento cuando aparece, de los estados internos, de los recursos y de las intuiciones.
2. Autorregulación emocional: La capacidad que uno tiene de controlar sus propias emociones y por lo tanto los estados emocionales y los impulsos.
3. La automotivación: La persona que sabe motivarse a sí misma consigue alcanzar los objetivos propuestos.
4. Empatía: La toma de conciencia de las emociones ajenas, es decir, de los sentimientos, de las necesidades o preocupaciones del otro.
5. Control de las relaciones o habilidades sociales: como la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones de los demás.

2.2.2 El coeficiente emocional de Bar-On

Reuven Bar-On (1983) utiliza por primera vez el término de **coeficiente emocional**, adelantándose así a la teoría de Salovey y Mayer sobre la inteligencia emocional (Bisquerra 2009).

El coeficiente emocional es un sistema de medida de la inteligencia emocional y social. Bar-On utiliza el vocablo “**inteligencia emocional y social**” para referirse a una inteligencia distinta de la cognitiva. Entiende que los componentes de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la personalidad, pero a diferencia de ellos la inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida (Ugarriza, 2001).

Bar-On define la inteligencia emocional y social como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar demandas y presiones del medio. Dicha inteligencia es un elemento importante para tener éxito en la vida e influye directamente en nuestro bienestar general y en la salud emocional (Bisquerra, 2009).

El modelo de la inteligencia emocional de Bar-On (Ugarriza, 2001) se estructura en torno a **cinco componentes conceptuales** que involucran una serie de factores:

1. **El componente intrapersonal**: comprende la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, la autoestima, la autorrealización y la independencia.

2. **El componente interpersonal:** incluye la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.
3. **El componente de adaptabilidad:** se refiere a la solución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad. La solución de problemas nos permite identificar los mismos, definirlos y buscar una solución.
4. **El componente de la gestión del estrés:** es la tolerancia al estrés y el control de la impulsividad. La tolerancia al estrés permite soportar situaciones adversas y estresantes sin venirse abajo, enfrentándose activa y positivamente a ellas.
5. **El componente del estado de ánimo:** la felicidad y el optimismo. La felicidad nos proporciona satisfacción y nos permite disfrutar de nosotros mismos y de los demás. El optimismo nos acerca al aspecto más positivo de la vida a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

De acuerdo con el modelo de Bar-On, las habilidades personales, emocionales y sociales se desarrollan a través del tiempo, cambian y se pueden mejorar con entrenamiento, programas y técnicas (Ugarriza, 2001).

2.2.3 Los modelos de inteligencia emocional

De los estudios anteriores se distinguen tres modelos o categorías de inteligencia emocional (Bisquerra, 2009):

- Los modelos de capacidad (o habilidades) como el de Salovey y Mayer.
- Los modelos de rasgos de la personalidad.
- Los modelos mixtos como el de Goleman o Bar-On.

Los modelos de capacidad, definen la inteligencia emocional como **una habilidad mental que se relaciona con el procesamiento de la información emocional**. En ese sentido, la inteligencia está relacionada con las competencias emocionales esenciales para la vida y que constituyen el objetivo de la educación emocional.

Los modelos de rasgo, consideran la inteligencia emocional como un **rasgo de la personalidad**, que permite la adaptación al medio y el éxito en la vida.

El debate sobre si la inteligencia emocional es una parte de la inteligencia (capacidad) o un rasgo de la personalidad es importante en el sentido que ha llevado a

abordar el estudio de la inteligencia emocional desde distintas perspectivas en cuanto a las investigaciones que se han desarrollado sobre la medición de la inteligencia emocional.

Los modelos de capacidad utilizarán test de inteligencia al estilo de los test de medición de la inteligencia. Tendrán preguntas con respuestas correctas o incorrectas y al final se obtiene una puntuación. Estos test son criticados por algunos autores (Pérez González et al., 2007 citado por Bisquerra 2009) porque entienden que no son puntuados de forma totalmente objetiva en relación al criterio que se tiene sobre la respuesta correcta.

Por el contrario los modelos de rasgos al considerar que la inteligencia emocional es un rasgo de la personalidad utilizan test relacionados con la personalidad. Se trata de test basados en preguntas en los que no hay una respuesta correcta o incorrecta sino descripciones del propio comportamiento.

La existencia de distintos modelos de inteligencia emocional y distintos modelos de medición pone de relieve las diferencias de enfoques sobre el concepto de inteligencia emocional. Sin embargo existe una coincidencia en todas ellas y es **el reconocimiento de unas competencias emocionales que son primordiales para el desarrollo del ser humano y su adaptación al medio**. Lo más importante es que estas competencias emocionales pueden ser adquiridas y perfeccionadas a través de la educación emocional.

2.3 El concepto de emoción

Antes de hablar de la educación emocional vamos a definir o delimitar el concepto de emoción.

Vivas, Gallego y González (2006) destacan los siguientes aspectos:

1. Un **proceso complejo** en el que están involucradas respuestas de tipo neuro-fisiológico, motor y cognitivo.
2. En los seres humanos **la emoción y la cognición están relacionados**. Las emociones participan en el proceso de decisión ya que informan a la acción, facilitando así la resolución de problemas y la toma de decisiones, donde juegan un papel fundamental.

3. Las **experiencias emocionales** tienen su importancia en la supervivencia y esto se confirma por el hecho de que las emociones han terminado formando parte del sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas (Goleman, 2001 citado por Vivas, Gallego y González, 2006).
4. Existen **dos mentes que interactúan** entre sí para formar la vida mental, la mente racional que es la que piensa y nos permite considerar las acciones y la mente emocional que es la que siente y es más impulsiva.
5. Las **emociones** forman parte de la inteligencia.
6. Las emociones **influyen** en nuestra forma de **pensar y orientan** las decisiones. Evans (2000, citado por Vivas, Gallego y González, 2006) opina que un ser sin emociones no solo es menos inteligente sino que también es menos racional.

Bisquerra (2009) señala que:

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual pasado o futuro; real o imaginario.

El acontecimiento también se denomina estímulo. El acontecimiento o estímulo a veces recibe el nombre genérico de objeto. Dentro de los objetos que son estímulo que pueden generar emociones están los hechos, las cosas, los animales, personas etc. La mayoría de las emociones se generan en la interacción con personas (p. 16).

El mecanismo por el cual tiene lugar la emoción se puede resumir en tres pasos: a) las informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, b) se produce una respuesta neurofisiológica y c) el neocórtex interpreta la información (Bisquerra, 2003).

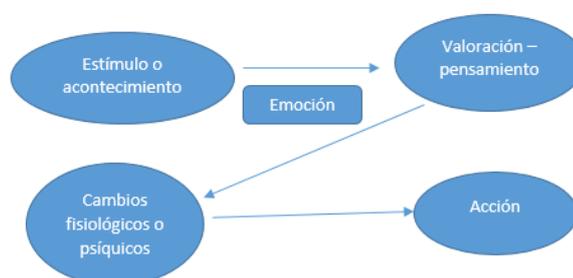


Figura 1. Formación de la emoción. Elaboración propia.

Bisquerra (2002, citado por Bisquerra, 2009) define: “Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone

a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 20).

Bisquerra (2009) habla en relación con la respuesta emocional de tres componentes:

- El **componente neurofisiológico**: taquicardias, sudoración, secreciones hormonales, etc.
- El **componente comportamental** coincide con la expresión emocional, es el lenguaje no verbal, el tono de voz o las expresiones faciales. Este componente se puede disimular mediante el entrenamiento y por lo tanto, se puede decir, que la expresión emocional está sujeta al aprendizaje.
- El **componente cognitivo** es la experiencia emocional que uno tiene y que permite atribuir un nombre a la emoción o tomar conciencia de ella. Esta componente coincide con el sentimiento.

Sobre cada uno de los tres componentes la educación emocional puede desempeñar un papel importante. Por ejemplo, sobre el componente neurofisiológico se pueden aplicar técnicas de relajación. Sobre el componente comportamental se incluyen las habilidades sociales y el entrenamiento emocional y la componente cognitiva o experiencia emocional se puede desarrollar a través de la introspección y la toma de conciencia de los dos componentes anteriores, asignando un nombre a la emoción (Bisquerra, 2009).

Así, el sujeto que recibe un estímulo o percibe una situación, procesa y reacciona ante ella, asignándole un significado (tristeza, alegría, enfado, etc.) en el que interviene la experiencia emocional que el sujeto siente ante esa situación. Este significado produce en el sujeto unas reacciones corporales o fisiológicas involuntarias, tensión, transpiración, presión sanguínea etc., que van o pueden originar expresiones faciales observables como el llanto, la risa, los cambios de voz, etc. (Vivas, Gallego y González, 2006).

2.3.1 Emociones, sentimientos, afectos y estados de ánimo

Un sentimiento se inicia con una emoción pero su duración puede permanecer durante mucho tiempo, incluso puede permanecer toda la vida. En el sentimiento aparece la emoción consciente. El conocimiento o consciencia de la emoción puede facilitar la aparición de la voluntad para prolongar o reducir el sentimiento. Los sentimientos pueden

dirigirse hacia personas u objetos. Un sentimiento puede ser el amor, la amistad, la felicidad, etc.

Las emociones agudas son breves, duran segundos, minutos, horas o días, pero raramente largos periodos de tiempo.

Los afectos se relacionan con los rasgos de la personalidad y pueden ser actitudes que se toman ante determinadas situaciones. Una emoción tiene una duración corta pero los afectos o los sentimientos pueden prolongarse largos periodos de tiempo, incluso toda la vida.

Los estados de ánimos son más difusos, no tienen una motivación clara y no tiene que haber una persona u objeto que provoque ese estado de ánimo. Además no van a provocar una respuesta inmediata. Tienen que ver con experiencias de la vida que hacen que uno se sienta más alegre o deprimido. Si los estados de ánimo son intensos pueden provocar desórdenes emocionales necesitados de terapia.

Existen rasgos de la personalidad asociados con estados emocionales, es decir, en la medida en que una emoción caracteriza a una persona, esta puede constituir un rasgo de la personalidad. Por ejemplo una persona alegre, será una persona positiva.

En las emociones cobra especial interés la valoración que realice el sujeto de ellas. Unos tenderán a valorar positivamente, mientras otros lo harán negativamente. La valoración va a influir en la intensidad de la emoción, pero lo importante es que dicha valoración podrá ser objeto de modificación a través del aprendizaje (Bisquerra, 2009).

2.3.2 Funciones de las emociones

Bisquerra (2009) habla de las siguientes funciones de las emociones:

1. **La función motivadora:** la emoción predispone a la acción, motiva la conducta del sujeto.
2. **La función adaptativa:** la emoción desempeña un importante papel en la adaptación al medio.
3. **La función informativa:** la emoción altera el equilibrio interno para informar sobre algo, por ejemplo de un peligro. Tiene dos dimensiones: información para el propio sujeto e información para otros individuos con los que convive a los

cuales les comunica intenciones, por ejemplo una cara de enfado significa que el individuo no está receptivo.

4. **La función social:** la emoción comunica, transmite a los demás como nos sentimos y puede influir en ellos.
5. **La toma de decisiones:** si la información es insuficiente a la hora de decidir, las emociones van a tomar un papel preponderante a la hora de inclinarse por una decisión.
6. **Otros procesos mentales:** pueden afectar a la memoria, la creatividad la atención, la percepción, etc. Por ejemplo las emociones relacionadas con la felicidad originan más asociaciones neuronales que las normales, desencadenando una mayor creatividad y mejorando la resolución de problemas.
7. **Función de bienestar subjetivo o emocional:** las emociones positivas producen bienestar.

2.3.3 Tipos de emociones

No existe una única clasificación de emociones pero se puede distinguir a modo general entre emociones positivas y emociones negativas.

Muchos estudiosos en la materia consideran que las emociones se mueven en una línea que va desde lo más positivo a lo más negativo, en función de la valoración del estímulo que origina la respuesta emocional (Bisquerra, 2009).

Lazarus (1991, citado por Bisquerra, 2009) clasifica las emociones en:

- **Emociones negativas:** el resultado de la valoración del estímulo es desfavorable con respecto a los propios objetivos. Incluye el miedo, la ansiedad, la tristeza, la culpa, la vergüenza, la envidia, los celos, el asco, etc.
- **Emociones positivas:** el resultado de la evaluación del estímulo es favorable respecto al logro de los objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, orgullo, amor, afecto, alivio y felicidad.
- **Emociones ambiguas:** el resultado de la evaluación del estímulo es ambiguo. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Las emociones negativas aparecen ante acontecimientos que son considerados como una amenaza, un peligro, una pérdida, unas dificultades, etc. Estas emociones

requieren grandes dosis de energía y esfuerzo para solventar la situación. **Las emociones positivas** se experimentan cuando se logra una meta, un objetivo, es decir, cuando se experimenta un progreso o mejora. Son emociones agradables y producen bienestar y felicidad.

Las emociones ambiguas pueden ser positivas o negativas dependiendo de las circunstancias. Así, la sorpresa puede ser positiva o negativa en función de lo que provoque. Las emociones ambiguas se parecen a las positivas en cuanto a su brevedad y a las negativas en cuanto a los recursos que utilizan para afrontarlas.

De las emociones positivas y las emociones negativas pueden extraerse comportamientos adaptativos o desadaptativos (de riesgo). Por ello, es relevante poner inteligencia entre el estímulo que genera la emoción y la respuesta que se da. El impulso puede causar comportamiento de riesgo. La psicopedagogía permite aprender a responder de forma adaptativa ante las emociones. En este sentido, los profesionales de la educación hablan de emociones agradables y emociones desagradables (Bisquerra, 2009).

Las emociones negativas son más duraderas que las emociones positivas, quizás porque las primeras tienen un impacto más obvio y poderoso en la persona y que puede derivar en enfermedad (depresión, estrés o ansiedad).

En educación todos los planteamientos preventivos que surgen a finales del siglo XX y principios del XXI hacen especial hincapié en las emociones positivas.

Goleman (1995) defiende que existen multitud de emociones, variantes, mezclas, mutaciones y matices diferentes entre ellas y que, es difícil establecer una clasificación que diferencie las básicas a partir de las cuales se extraen las demás. **Goleman propone ocho emociones básicas o primarias: la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza.** Reconoce que no hay una respuesta clara y que el debate científico sobre la cuestión no está resuelto.

Una de las clasificaciones más extendidas es la de diferenciar entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Las primeras, también llamadas **puras o innatas** se reconocen por la expresión facial. Paul Ekman (1992, citado por Vivas, Gallego y González, 2006) en sus estudios sobre distintas culturas descubrió que las expresiones faciales de estas emociones son reconocidas por personas de distintas cultura, lo cual les otorga un carácter universal y por lo tanto innato, no aprendidas.

Las emociones básicas se inician con rapidez y son muy cortas. Se reconocen como emociones básicas: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa y el asco. Estas emociones son propias de todos los seres humanos, no son aprendidas, sino que son congénitas al ser humano.

Las emociones complejas o secundarias se derivan de las primarias o básicas generalmente por combinación entre ellas. **No presentan unos rasgos faciales** característicos, ni una tendencia específica a la acción, por ejemplo: los celos (Bisquerra, 2009).

Evans (2000, citado por Vivas, Gallego y González, 2006) entiende que en vez de concebir las emociones básicas y secundarias como como dos clases diferentes, hay que concebirlas como los extremos de un mismo espectro. Por lo tanto, la discusión entre emociones básicas y emociones culturalmente específicas es una discusión de grado más que de clase. Además incluye una tercera categoría a la que llama emociones cognitivas superiores. Éstas serán menos innatas que las emociones básicas, pero más innatas que las culturalmente específicas o secundarias. Las emociones cognoscitivas superiores difieren de las emociones básicas en que no son tan rápidas y automáticas ni se hallan asociadas a una sola expresión facial. Se cree que se procesan en áreas del neocórtex por lo que están expuestas a la influencia de pensamientos conscientes y susceptibles de modificación cultural. Considera además que son universales porque forman parte de la naturaleza humana, presentan una mayor variación cultural y su desarrollo y extinción toman más tiempo que en las emociones básicas. Entre éstas se incluyen: el amor, la culpabilidad, la vergüenza, el desconcierto, el orgullo, la envidia y los celos.

Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001) distinguen entre emociones primarias, secundarias, positivas, negativas y neutras y las describen así:

- **Emociones primarias:** son las que contienen una carga genética, pueden ser moldeadas por el aprendizaje y la experiencia, sin embargo presentan respuestas emocionales sistematizadas. Están presentes en todas las culturas o personas.
- **Emociones secundarias:** nacen de las primarias. Su desarrollo se debe a un elevado grado de desarrollo individual y sus respuestas varían en función de las personas.

- **Emociones negativas:** tienen que ver con sentimientos desagradables y valoraciones perjudiciales que requieren de muchos recursos, energía para poder afrontarlos. P. e.: la ira, la tristeza, el asco o el miedo.
- **Emociones positivas:** tienen que ver con sentimientos agradables y valoraciones placenteras. Tienen una duración corta y requieren pocos recursos para su afrontamiento. P. e.: la felicidad.
- **Emociones neutras:** no producen reacciones ni agradables ni desagradables. Se parecen a las positivas en cuanto a su brevedad y a las negativas en cuanto a la movilización de recursos para el afrontamiento. Distinguimos la sorpresa, la esperanza y la compasión, entre otras.

La duración más larga de las emociones negativas se debe a la ley hedónica de Frijda (1998, citado por Bisquerra, 2009) según la cual el placer está asociado al cambio y desaparece con la satisfacción continua, mientras que el dolor persiste en el tiempo si persisten las condiciones adversas.

Todas **las emociones tienen un impacto en la salud de las personas**. Las emociones negativas pueden causar estrés, ansiedad o depresión. Las emociones positivas tienen, por el contrario, un carácter preventivo sobre la salud (Bisquerra, 2009).

Para Bisquerra (2009) “los planteamientos preventivos en educación, que surgen a partir de los años setenta y la psicología positiva de principios del siglo XXI son movimientos que ponen un énfasis especial en las emociones positivas” (p. 75).

En el siguiente cuadro se propone una clasificación psicopedagógica de las emociones.

En las emociones básicas negativas se incluyen: el miedo, la ira y la tristeza. El asco se circunscribe al rechazo de los alimentos, aunque también se puede aplicar como rechazo hacia las personas en las relaciones sociales.

En las relaciones sociales solo se incluye la vergüenza, aunque existen muchas más como el cariño, la empatía, la ternura, la simpatía, la cordialidad, etc.

En las positivas está el amor, una de las emociones más complejas y que abarca distintos tipos de amor. Entre las relaciones neutras o ambiguas se destaca la sorpresa.

Entre las emociones estéticas que no aparecen en la mayoría de las clasificaciones, pero que en el terreno de la educación se considera que es importante potenciar estas emociones, están las que se experimentan cuando se contempla una obra de arte (Bisquerra, 2009).

A continuación, definimos conforme Marina y López, Fernández-Abascal y Martín y Domínguez y Geenberg (1996, 2001, 2000 citados por Vivas, Gallego y González, 2006) las siguientes emociones:

El miedo es una **emoción primaria negativa** que se inicia por la percepción de un peligro presente e inminente. Está muy ligada al estímulo que la genera. Advierte de un posible daño físico o psicológico. La intensidad de la respuesta emocional depende de la incertidumbre sobre los resultados. Sus principales características son la tensión nerviosa, la preocupación y el recelo por la propia seguridad o por la salud, habitualmente acompañada por la sensación de pérdida de control.

La ira es una **emoción primaria negativa** que aparece con situaciones valoradas como **injustas** o que atentan contra los valores morales y la libertad personal. La ira produce irritación, furia, enojo y rabia. También puede ir acompañada de dificultad o incapacidad para la ejecución de los procesos cognitivos. Produce **una energía que nos lleva a actuar físicamente o verbalmente de forma intensa e inmediata** para solucionar de forma activa la situación problemática.

La tristeza es una emoción que se origina en relación con sucesos desagradables. Indica pena, dolor y sufrimiento. Se produce por **la frustración de un deseo apremiante**, cuya satisfacción resulta imposible. La tristeza es provocada por la separación física o psicológica, la pérdida o el fracaso. Los efectos subjetivos se caracterizan por sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento y baja energía.

El **asco** es una respuesta emocional que aparece cuando se tiene **aversión, repugnancia** hacia algo. Es **una emoción compleja** que tiene su origen en la desaprobación de alguna cosa o impresión desagradable. Implica rechazo hacia aquello que nos provoca la emoción. Los desencadenantes tienen que ver con elementos químicos u olores en la mayoría de los casos.

La felicidad es la emoción o el estado de ánimo que **se realiza con la posesión de un bien**. Facilita la empatía y las conductas altruistas. Contribuye **al rendimiento cognitivo**, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización.

El origen de la felicidad se encuentra en **los éxitos o los logros**, es decir, en la consecución de los objetivos que se pretenden. También se produce si se da la concordancia entre lo que se desea y lo que se posee, es decir entre lo que se anhela y las condiciones actuales en comparación con los demás.

La sorpresa es una **emoción muy breve**. Aparece por un acontecimiento imprevisto o como consecuencia de resultados inesperados. La sorpresa prepara al individuo para afrontar de forma eficaz los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias.

La ansiedad es un estado de **agitación e inquietud producida por el miedo**. La ansiedad suele ser desproporcionalmente intensa si la comparamos con el estímulo supuestamente peligroso que lo provoca. Como todas las demás emociones, la ansiedad es un proceso adaptativo, una reacción defensiva innata encaminada a la supervivencia de las personas.

De todas las emociones, la ansiedad es la que produce mayores trastornos mentales y conductuales, así como dificultades para el mantenimiento de la atención y la concentración.

La hostilidad es una **emoción secundaria negativa**. Se origina cuando percibimos en otras personas, hacia nosotros o hacia personas de nuestro entorno, actitudes de irritabilidad, negativismo, de resentimiento o de sospecha. El componente afectivo engloba estados emocionales como el enojo, el resentimiento, el disgusto o el desprecio. Se manifiesta con estados de ira, pero más moderados en intensidad, aunque más duraderos en el tiempo.

El amor/el cariño es el afecto que sentimos hacia el otro (persona, animal, idea u objeto). Distinguimos entre el amor apasionado y del amor de “compañero” o cariño. El primero refiere un amor obsesivo, es una emoción intensa que busca la unión con el otro. El amor “compañero” o cariño, es una emoción menos intensa, que combina sentimientos de cariño, compromiso e intimidad.

Otras emociones negativas:

- **La vergüenza** está vinculada al pensamiento relacionado con el propio carácter.
- **El desprecio y el odio** están relacionados con un pensamiento sobre el carácter de los otros.
- **La culpa** está relacionada con un pensamiento sobre la acción de otro.
- **La envidia** está vinculada por el merecido bien del otro.
- **La indignación** está provocada por el inmerecido bien de alguien.

Otras emociones positivas:

- **El amor propio** está relacionado con un pensamiento sobre el propio carácter.
- **La simpatía** es provocada por una creencia sobre el carácter del otro.
- **El orgullo** es un pensamiento vinculado a la propia acción de uno.
- **La admiración** es una emoción originada por la acción realizada por otro.
- **La congratulación** es causada por el merecido bien de alguien.
- **La compasión** es una emoción causada por la desgracia no merecida de alguien.

2.4 Las competencias emocionales

La educación emocional tiene por objeto el desarrollo de las competencias emocionales.

Por competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007) se entiende la capacidad para movilizar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Sus principales rasgos son:

- Son aplicables a las personas individualmente o de forma grupal.
- Implican unos conocimientos (saberes), una habilidades (saber hacer) y unas actitudes y conductas (saber estar y saber ser) integrados entre sí.

- Se desarrollan a lo largo de la vida y normalmente se puede mejorar.
- Se pueden manifestar en un área concreta, en un contexto dado, y en otro contexto diferente (con personas extrañas).

Las competencias son muchas y variadas (Bisquerra, 2009), pero en términos generales se pueden agrupar en:

- **Competencias específicas técnico-profesionales:** se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional. En ese sentido cada profesión tiene sus competencias específicas. Se relacionan con el saber y el saber hacer necesarios para el desempeño de una actividad profesional.
- **Competencias genéricas o transversales:** son comunes a un grupo de profesiones. Incluyen aspectos generales como el dominio de idiomas, conocimientos informáticos a nivel usuario y competencias sociopersonales: automotivación, autoestima, autoconfianza, autocontrol, autonomía, equilibrio emocional, regulación de la impulsividad, autocrítica, prevención del estrés, etc.

Con el término de habilidades sociales, propio de la década de los ochenta, se pasa al concepto de **competencia social** (Fabes et al., 1999; Segura et al., 1999; Topping et al., 2000, citados por Bisquerra, 2003). Algunos autores entienden que las competencias sociales deben ser completadas con las competencias emocionales, denominándolas competencias socio-emocionales.

Dentro de **las competencias emocionales** distinguimos **dos grandes bloques:**

- **Capacidades de autoreflexión** (inteligencia intrapersonal): permiten identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- **Habilidades** para reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, etc.

Para algunos autores (Salovey y Sluyter 1997, citado por Bisquerra, 2003) existen cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

En el **contexto educativo** la tendencia actual, en todos los niveles educativos, está a favor de **pasar de un sistema educativo** basado en la adquisición de conocimientos a **otro basado en la adquisición de competencias** (Delors, 1996).

Las competencias emocionales son un aspecto de la ciudadanía activa, efectiva y responsable. Su dominio permite una mejor adaptación al medio social y mayor capacidad para enfrentarse a los retos. Estas competencias favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Las competencias emocionales se pueden estructurar en cinco bloques o competencias (Bisquerra, 2009):

- 1. La conciencia emocional:** es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, es decir, percibir los sentimientos de uno, identificarlos y etiquetarlos, así como de las emociones de los demás, en el sentido de implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
- 2. La regulación emocional:** es la capacidad para manejar las emociones de forma adecuada, tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. La regulación emocional se traduce en: regular la impulsividad, tolerar la frustración, perseverar en el logro de los objetivos y tener la capacidad de retrasar recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo pero de orden superior.
- 3. La autonomía emocional:** es el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. Esta competencia incluye otras competencias:
 - a) La autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo, estar conforme con uno mismo y mantener buenas relaciones con uno mismo. La autoestima es muy importante en la educación.
 - b) La automotivación: automotivarse e involucrarse personalmente en las actividades de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Automotivarse es fundamental para dar sentido a la vida.

- c) La autoeficacia emocional es la capacidad con la que percibe el individuo para sentirse como desea y generar las emociones que necesita. Se vive de acuerdo con la propia teoría personal sobre las emociones en consonancia con los propios valores morales.
- d) La responsabilidad: responder de los propios actos y asumir la responsabilidad que conlleva.
- e) La actitud positiva: adopción de una actitud positiva ante la vida. Siempre que sea posible, incluso en las adversidades, adoptar una actitud positiva, manifestar optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- f) El análisis crítico de las normas sociales: supone evaluar los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación de masas relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- g) La resiliencia: capacidad de afrontar con éxito condiciones de vida muy adversas.

4. La competencia social: capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Se necesita un buen dominio de las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Incluye:

- a) La primera habilidad social básica es la escucha. Sin ella, no se puede pasar a las demás: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, disculparse, ser dialogante, etc.
- b) El respeto supone aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- c) Practicar la comunicación receptiva en cuanto a la capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- d) Practicar la comunicación efectiva en el sentido de iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en la comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido comprendidos.
- e) Compartir emociones es la conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones dependen del grado de inmediatez emocional o sinceridad

expresiva y la reciprocidad de la relación. Una intimidad madura es compartir emociones sinceras.

- f) Comportamiento prosocial y cooperación, es decir, realizar acciones en favor de otras sin que lo hayan solicitado.
- g) Asertividad es la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos, al mismo tiempo que se respeta a los demás, con sus opiniones y derechos. Es saber decir “no” y mantenerlo y aceptar que el otro te pueda decir “no”.

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales de tiempo libre u otros. Esta competencia nos permite organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar. Esta competencia incluye:

- a) Fijar objetivos adaptativos, es decir, positivos y realistas a corto y a largo plazo.
- b) Desarrollar dispositivos personales para tomar decisiones sin demora en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que se producen en la vida diaria.
- c) Buscar ayuda y recursos cuando es necesario.
- d) Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida.
- e) Bienestar emocional: disfrutar conscientemente del bienestar emocional, subjetivo, psicológico y personal y transmitirlo a las personas con las que interactúa.
- f) Fluir: generar buenas experiencias en la vida a nivel profesional, personal y social.

2.5 La educación emocional

Las competencias emocionales tienen su aplicación en la educación. La educación busca desarrollar la personalidad integral de los individuos, es decir, prepararlos para la vida y hacer posible la convivencia y el bienestar de los ciudadanos.

Al ser las competencias emocionales competencias básicas para la vida, éstas necesariamente tendrán que estar presentes en la educación.

Tradicionalmente, la educación se caracterizaba por la transmisión de conocimientos. Hoy en día, los avances científicos, la obsolescencia del conocimiento, así como el desarrollo de las tecnologías llevan a que los individuos adquieran los conocimientos en el momento en el que lo precisan. En este contexto, el rol del profesor centrado en la transmisión de conocimiento académico, se transforma en el de orientador en el aprendizaje del estudiante, al cual deberá prestar apoyo intelectual y emocional. Así, el profesor se convierte en un ejemplo de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010).

El objetivo de la educación emocional es el desarrollo del ser humano en todas sus facetas, personal y social, para alcanzar su formación integral. Se trata de un proceso continuo y permanente que debe estar presente en todo el proceso educativo, esto es en el currículo y en la formación permanente durante toda la vida. Aprender a gestionar o regular las emociones es un proceso que perdura en el tiempo y requiere de mucha insistencia y paciencia. Entre sus cometidos está la prevención de situaciones de riesgo, como el consumo de drogas o alcohol, o estados de vulnerabilidad de las personas como el estrés, la depresión, la impulsividad o la baja autoestima. El desarrollo de las competencias emocionales, básicas para la vida, ayuda a prevenir y corregir la aparición de tendencias destructivas del individuo, mejorar su adaptabilidad al medio y favorecer la convivencia (Bisquerra, 2009).

En este sentido, el informe Delors (1996) establece que la educación del siglo XXI debe estar orientada a cuatro aprendizajes fundamentales que incluyan, además del conocimiento intelectual o cognitivo, otras enseñanzas. Estos aprendizajes son:

- **Aprender a conocer:** adquirir herramientas de comprensión que favorezcan el aprendizaje, combinando una cultura general que permita al individuo profundizar en materias más específicas.
- **Aprender a hacer:** influir en el medio mediante, no solo la aportación y formación profesional, sino también mediante la aportación personal para saber desenvolverse en situaciones cambiantes y trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos:** desarrollar la capacidad de comprensión del otro y participar y cooperar con los demás, con el fin de evitar los comportamientos violentos y favorecer el dialogo y la comunicación.

- **Aprender a ser:** permitir el desarrollo global de cada persona, esto es de todas las capacidades intelectuales y personales, con el fin de alcanzar su pleno desarrollo y ser dueños en la medida de lo posible de sí mismos.

Las nociones de aprender a vivir juntos y aprender a ser están directamente relacionadas con la educación emocional y puesto que el informe define los fundamentos de la educación del presente siglo, se puede afirmar que la educación emocional forma parte de las mejoras educativas necesarias para atender las nuevas necesidades sociales del futuro (Bisquerra, 2009).

Así, la educación del ser humano se concibe como una experiencia global que se extiende a todos los ámbitos de la existencia humana y que dura toda la vida (Delors, 1996).

2.5.1 Importancia de la educación emocional

La sociedad actual presenta numerosos problemas que están relacionados con la gestión de las emociones: la ansiedad, la depresión, los trastornos de la alimentación, la violencia, el racismo, las sectas, etc. La falta de una gestión adecuada de las emociones hace que nos enfrentemos con nosotros mismos o con los demás. Por ello, es importante aprender a gestionarlas y, en ese sentido, la educación emocional desempeña un importante papel (Álvarez et al., 2000 citado por Dueñas, 2002).

Con el fin de solucionar los problemas que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje, y que tienen su máxima expresión en el fracaso y el abandono escolar, es necesario introducir en los programas y currículos la educación emocional y la enseñanza de valores o habilidades socioafectivas en los jóvenes para: potenciar actitudes de respeto, tolerancia y sociabilidad; favorecer el desarrollo de aptitudes de equilibrio personal, potenciando la autoestima; conocer los fenómenos emocionales; aumentar la empatía; desarrollar la conciencia emocional; armonizar las emociones y los comportamientos; controlar las emociones; potenciar el esfuerzo en el trabajo personal y fomentar una actitud positiva ante la vida. De lograrse estas enseñanzas en las aulas, se incrementaría la calidad y las interacciones humanas y estaríamos acercándonos a una educación que integraría uno de los aspectos fundamentales de su cometido: la mejora de la condición y de la vida de los hombres en sociedad (Teruel, 2000). Estaríamos ante una forma de entender el mundo que propiciaría el entendimiento, la adaptabilidad al medio, el respeto

por el otro, la automotivación personal, el esfuerzo, la asertividad y un largo etc. y que nos llevaría a una sociedad marcada por valores solidarios, de respeto y de aceptación de las diferencias. Además, entre los beneficios de la educación emocional está la adquisición de bienestar y salud física, de manera que el componente emocional se posiciona como un elemento de prevención contra el desarrollo de algunas enfermedades, como la depresión, que tienen un efecto directo sobre la salud (Perea, 2002 citado por Dueñas, 2002).

2.5.2 Objetivos de la educación emocional

Como ya hemos referenciado en el apartado de la educación emocional, el principal objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales. Citamos (Bisquerra, 2005) las siguientes:

- Conocimiento de las propias emociones.
- Identificación de las emociones de los otros.
- Correcta denominación o designación de las emociones.
- Desarrollar habilidades que permitan la regulación de las propias emociones.
- Aumentar el límite de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar emociones positivas.
- Adoptar una actitud abierta y positiva ante la vida.
- Aprender a generar buenas experiencias en todos los aspectos de la vida (fluir).

La educación emocional está encaminada a ser un proceso educativo continuado, dirigido a desarrollar una personalidad fructífera y equilibrada, que permita la participación activa y efectiva del individuo en la sociedad (Bisquerra, 2005).

Bisquerra (2005) dice “La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida (p. 97).

2.5.3 Contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional varían según los receptores de la educación, su nivel educativo, sus conocimientos previos o su madurez personal, por ello se tienen que tener en cuenta los siguientes criterios (Bisquerra, 2009):

- El nivel educativo del alumnado al que se dirige.
- Adaptarse a todo el grupo o clase.
- Favorecer los procesos de introspección sobre las propias emociones y las de los demás.
- Estar dirigidos al desarrollo de competencias emocionales.

Los contenidos de la educación serán adecuados a sus destinatarios y, por lo tanto, habrá que distinguir entre los programas de formación del profesorado y programas dirigidos al alumnado.

Los contenidos en general harán referencia al concepto de las emociones, los fenómenos afectivos (sentimientos, afecto, estados de ánimo, perturbaciones emocionales), los tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.) y el conocimiento de las características básicas de las principales emociones como la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza, la aversión, la alegría, el amor, el humor, la felicidad, etc. (Bisquerra, 2005).

2.5.4 Metodología de la educación emocional

La metodología que se sigue en la educación emocional será práctica, con el fin de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2005) consistente en adquirir:

- a. Conciencia emocional de uno mismo, a través de la autoobservación y de la observación de las personas que nos rodean, nos permite diferenciar entre pensamientos, acciones y emociones, comprender las causas y consecuencias de las emociones, evaluar la intensidad de las emociones y reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones (verbal o no verbal).
- b. Aprender a regular las emociones, es decir, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de

afrontamiento en situaciones de riesgo (drogas, violencia, alcohol, etc.), el desarrollo de la empatía, etc.

- c. Motivarse para la actividad productiva por iniciativa propia y autonomía personal.
- d. Habilidades socioemocionales que favorecen las relaciones interpersonales. La escucha y la empatía facilitan las actitudes sociales y rechazan actitudes de exclusión social, racistas o machistas. Además predisponen al trabajo social y en grupo.
- e. El bienestar personal y subjetivo, relacionado con la felicidad.
- f. Aprender a tener experiencias óptimas en todos los aspectos de la vida.

Las clases serán dinámicas y participativas y en ellas se tratarán situaciones de terceras personas, aunque puede que en determinadas ocasiones y siempre de forma voluntaria, cuando el ambiente de la clase sea favorable, sea el propio alumno o el profesor quienes expongan experiencias propias emocionales a modo ilustrativo (Bisquerra, 2009).

2.6 Formación emocional del profesorado

La sociedad del siglo XXI plantea nuevos retos para el profesorado. El rendimiento académico de los alumnos ya no es el único objetivo educativo a tener en cuenta, como ya hemos mencionado anteriormente al hablar del informe Delors (1996), sino que el profesorado tendrá también por cometido formar personas que se integren en la sociedad y procurarles herramientas sociales y emocionales que les permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Para la formación emocional del profesorado en la práctica docente es necesario crear programas de formación en aspectos socioemocionales como parte de la formación básica y permanente del profesorado.

El docente de hoy se enfrenta a unos cambios sociales que requieren de una formación y desarrollo de competencias profesionales, tanto en el marco pedagógico como científico y cultural, para poder transmitir a los futuros ciudadanos unos valores y unos modos de comportamientos democráticos, igualitarios y respetuosos con la diversidad cultural y social. Ello implica una nueva forma de ejercer la profesión y de transmitir los conocimientos para alcanzar la formación integral de los alumnos. Pero

también supone la introducción de la concepción de la formación permanente del profesorado.

Gran parte del colectivo del profesorado considera que el desarrollo de las habilidades emocionales es necesario para la formación integral de los alumnos. Pero estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas en las aulas por un profesorado formado en estas capacidades (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Poulou, 2005 citado en Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández Berrocal, 2010).

Una buena gestión de las emociones permite afrontar mejor el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera y Cabello, 2008). El profesorado que sepa identificar, comprender y regular sus emociones abordará mejor los procesos de aprendizaje, disfrutará de mejor salud física, mejorará en la calidad de las relaciones interpersonales y su rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008 citados en Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010). Si el docente mejora su bienestar en las aulas y reduce su nivel de estrés, éste puede favorecer, a través de su comportamiento, un ambiente más propicio para el aprendizaje y generar estados emocionales positivos que se transmitirán a los alumnos y le permitirán afrontar la tarea diaria en las aulas (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008 en Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010).

Para la formación emocional del profesorado en la práctica docente es necesario crear programas de formación en aspectos socioemocionales como parte de la formación básica y permanente del profesorado. En España, aunque empiezan a surgir estos programas, todavía no estén implantados de forma generalizada.

2.7 Las competencias emocionales del profesorado

La tarea fundamental del profesor es educar, en sentido amplio, a los alumnos para que desarrollen su personalidad tanto en el aspecto intelectual, social y emocional. Para ello se ha señalado, la importancia de llevar a cabo una formación personal que les ayude a tener en cuenta todos los aspectos que influyen en el comportamiento y en la forma que los alumnos tienen de aprender, para fomentar su aprendizaje y procurarles la confianza necesaria para progresar y alcanzar sus metas. Los centros deben proporcionar un clima

adecuado que estimule y refuerce su autoestima para que se sientan más seguros (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

En la educación, las relaciones humanas forman parte del proceso de formación y los profesores deben desarrollar un conjunto de competencias personales, afectivas y sociales que les permitan facilitar el desarrollo emocional de sus alumnos.

Fernández, Palomero y Teruel (2009) destacan las siguientes competencias emocionales:

- 1. Autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional.** Ser capaz de interiorizar y llegar a tener una clara conciencia de sí mismo y de sus estados emocionales: lo que siente y vive interiormente, lo que le gusta y le hace disfrutar, lo que le enfada y ser capaz de expresarlo en el momento y de la forma adecuada. Además se debe ser consciente de los pensamientos y de las creencias que influyen en las propias emociones y en la regulación de las mismas. El profesor que trabaje estos aspectos podrá ayudar a los alumnos a conocerse, comprenderse, expresar sus emociones y autorregularse, mostrándoles un comportamiento emocional equilibrado.
- 2. Autoestima.** Conocer sus cualidades y limitaciones, así como la imagen que tiene de sí mismo y cómo ésta le ayuda o le frena en su vida. El tener una buena imagen de uno mismo y una buena autoestima potencia el crecimiento personal y favorece la confianza en sí mismo y en los demás y facilita la toma de decisiones.
- 3. Empatía.** Ponerse en el lugar de los otros y comprender lo que viven o sienten los demás aunque no lo expresen. En la educación la empatía y la escucha favorecen el respeto y la confianza entre profesor y alumno.
- 4. Motivación.** Está muy unida a las emociones. En la educación es importante enseñar cómo afrontar la adversidad, luchar por aquello que se desea y aprender a seguir ante las dificultades. En las aulas, el profesor debe percibir las expectativas altas o bajas de los alumnos y reajustarlas, porque esto les ayuda a tener confianza en sí mismos y a automotivarse.
- 5. Resiliencia.** Ser capaz de sobreponerse a situaciones traumáticas. El profesor puede convertirse en tutor de resiliencia, encarnar una figura protectora que sostiene al alumno en la superación de dificultades.

- 6. Asertividad y habilidades sociales.** Establecer relaciones, favorecer la convivencia, permitir que los otros respondan de forma adecuada y comunicar de manera asertiva. Muchas conductas en el aula podrían solucionarse con el aprendizaje de las habilidades sociales y la comunicación asertiva. El profesor debe propiciar entre los alumnos una buena comunicación y habilidades sociales para fomentar relaciones de igualdad y de amistad.
- 7. Capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno.** Compartir ideas, llegar a acuerdos, dialogar, desarrollar proyectos en equipo y emplear tiempo. El dialogo, el trabajo cooperativo, el diseño y realización actividades conjuntas deben estar presentes en la formación de los educadores para que desarrollen estas competencias en los alumnos.
- 8. Capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.** Reflexionar sobre los propios conflictos, cómo se viven, qué efectos provocan y cómo resolverlos. Aprender métodos de resolución de conflictos y comprender que éstos son necesarios para la transformación de las estructuras sociales, modos de hacer y de pensar. En este sentido, el conflicto puede ser una fuente de aprendizaje y una oportunidad de crecimiento personal y grupal. La resolución pacífica de conflictos, aceptando errores, fracasos y situaciones problemáticas permite trabajar de forma constructiva.
- 9. Capacidad para tomar decisiones.** Ser consciente del rol que desempeñan las emociones en la toma de decisiones. El profesor debe distinguir lo que siente, lo que piensa, si esa decisión le permite ser el mismo y si su cuerpo tiene fuerzas para afrontarla. En el ejercicio de la docencia el profesor podrá ayudar al alumno a escucharse y a decidir por sí mismo.
- 10. Capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre.** Afrontar los cambios continuos del mundo actual, implica ser flexible, adecuarse a diferentes situaciones adquiriendo y aplicando nuevos conocimientos y habilidades para comprender, adaptarse y resolver con eficacia problemas nuevos. La flexibilidad y la creatividad permiten vivir los cambios personales, sociales y laborales, de manera positiva, creciendo y avanzando.
- 11. Tener valores y una actitud positiva ante la vida.** Aceptar y valorar lo que la vida nos da, disfrutar con ello y compartir con los demás. El educador que tiene una visión positiva de la vida traslada ese sentimiento a los alumnos y

potencia en ellos la superación de dificultades y potencia en los alumnos el deseo de aprender y avanzar.

La metodología para la adquisición de las competencias socioemocionales en el profesorado es práctica. Se parte del análisis y de la reflexión de distintas propuestas y se invita al educador a sentir, vivir, reconstruir y descubrir el interior de su mundo emocional y el modo en que se relaciona consigo mismo y con los demás (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

2.8 Marco y análisis legislativo de la educación emocional

La **Constitución española de 1978**, establece en su artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 51).

El desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos no solo incluye la formación académica sino además la formación en valores y hábitos que permitan la convivencia y el ejercicio de los derechos y libertades. En ellos precisamente se encuentran parte de las competencias emocionales que hemos mencionado a lo largo de este trabajo y que tienen que ver con el respeto, la empatía, la autoestima, la resolución de conflictos, etc.

A finales de la década de los 70 se empieza a vislumbrar que la personalidad del individuo es un todo que no solamente está integrada por el conocimiento académico, sino también por la formación en otras enseñanzas que permiten y favorecen el desarrollo de valores democráticos para la convivencia en sociedad.

En octubre de 1990 se promulga, la hoy derogada, **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)**, donde se plasmarán por primera vez los principios constitucionales de 1978, derogando a su vez la Ley General de Educación de 1970.

El preámbulo LOGSE (1990) establecía:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de

manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad (p. 28927).

La ley menciona la formación plena de los niños y jóvenes. Por formación plena podemos entender que hay algo más que la formación y transmisión del conocimiento puramente académico. La sociedad que se perfilaba entonces ya auguraba una transformación sustancial en la concepción de la educación, acorde con cambios tecnológicos que se venían produciendo en los países de nuestro entorno, concretamente en la Unión Europea a la que nos acabábamos de incorporar en 1985. En este aspecto, la formación iba dirigida a procurar una identidad en los alumnos que ayudara a construir una realidad que integrase el conocimiento, la ética y la moral, es decir, valores que permitieran el desarrollo de capacidades para la formación de una sociedad plural, donde la libertad, la tolerancia y el respeto al otro son fundamentales para la convivencia.

En esta ley la palabra formación se repite constantemente. Se menciona la sociedad del saber en la que progresivamente estamos entrando y se reconoce la importancia de ordenar los conocimientos y darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos y desarrollar aptitudes. En definitiva, para preservar los valores con los que el individuo se identifica individual y colectivamente.

Esos hábitos y aptitudes forman parte de la formación y están vinculados con aspectos que desarrollan las competencias emocionales. Por primera vez, aunque de forma indirecta, se incluye un componente subjetivo en la formación, que se vincula a valores éticos o morales y que se hayan unidos a las emociones. El individuo es un todo, cuerpo y mente, y ésta a su vez se compone de mente racional y emocional. Cuando el legislador habla de una educación que permita avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad en todas sus facetas, apela a una formación basada en la tolerancia y el respeto hacia el otro y estos conceptos están directamente relacionados con el mundo de los sentimientos y de las emociones.

El preámbulo LOGSE (1990) sigue así: “La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria” (p.28927).

Se destaca el carácter integrador de la educación, tanto en el aspecto puramente individual, en cuanto a formación del individuo, como en el aspecto social de relacionarse con los demás, compartir y vivir en sociedad.

Si bien la LOGSE (1990) no recoge en el texto la palabra emocional, no cabe duda que se aproxima al concepto cuando se refiere a capacidades y aptitudes para la convivencia. Reconoce que a través de la educación se transmiten y ejercitan valores que permiten vivir en sociedad y con respeto a todos los derechos fundamentales, desarrollándose hábitos que fomentan la convivencia.

Así mismo, considera que dada la rapidez con la que se originan los cambios de los conocimientos y de los procesos culturales y productivos, la educación engloba una formación básica, más prolongada y versátil que deberá adaptarse constantemente a las nuevas situaciones mediante un proceso de **educación permanente**, que responda a las necesidades específicas de cada persona con el objetivo de desarrollar al máximo sus posibilidades (LOGSE, 1990, preámbulo).

La ley dedica en su título IV varios artículos a la formación permanente del profesorado. En dicho título se establece que la formación del profesorado se constituye como un derecho y como una obligación, y que el profesorado deberá actualizar sus conocimientos científicos, didácticos y profesionales en los centros docentes. Serán las Administraciones las que fomentarán los programas de formación del profesorado y la creación de centros o institutos para la formación permanente del mismo (LOGSE, 1990, artículo 56)

La disposición tercera apartado 3b y 3d de LOGSE (1990) dice:

3. Con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos:(...)

b) Una oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores puedan aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la aplicación y desarrollo de la presente ley”.

(...) d) La inclusión en los planes institucionales de formación permanente del profesorado de licencias por estudio u otras actividades para asegurar a todos los profesores a lo largo de su vida profesional la posibilidad de acceder a períodos formativos fuera del centro escolar (p. 28937).

La educación también requiere de una formación por parte de los que la imparten. Esta formación debe ser actualizada con las innovaciones que se van introduciendo en el proceso de enseñanza y se configura como permanente y continua en el tiempo. Las Administraciones serán las encargadas de ofrecer y garantizar la formación del profesorado para que estos puedan plasmar en los programas, didácticas y metodologías las nuevas aplicaciones y enseñanzas.

La LOGSE (1990) se configuró como una ley abierta y adaptable, que aunque no hablaba directamente de la formación emocional, pues el término al promulgarse la ley todavía estaba en construcción, sin embargo permitió y abarcó conceptos propios de la formación y educación emocional. Además configuró la formación del profesorado como permanente, con el fin de poder incorporar a la práctica diaria de la profesión innovaciones para la mejora del proceso de enseñanza, que repercutirían en el aumento del rendimiento académico de los alumnos, y de la que sería parte esa formación emocional a la que se refiere indirectamente al mencionar los valores que desarrollan las capacidades para la creación de una sociedad plural, libre, tolerante y respetuosa con el otro.

En mayo de 2006, **la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación**, pone fin a la LOGSE.

La nueva reforma educativa que se introduce en España se propone mejorar la calidad de enseñanza. La ley anterior (LOGSE, 1990) había logrado ampliar el periodo de escolaridad y mejorar la formación profesional pero las evaluaciones que se llevaron a cabo en los años noventa y la participación de España en estudios internacionales demostraron que el rendimiento de los estudiantes españoles era insuficiente. Era, por lo tanto, necesario adaptar la legislación educativa a las nuevas necesidades y objetivos que planteaba la enseñanza del siglo XXI.

Esta ley reconoce en las primeras líneas de su preámbulo la importancia que las sociedades actuales conceden a la educación. Éstas son plenamente conscientes que el bienestar de los individuos y de los colectivos depende de la educación. Para el legislador, la educación es la piedra angular, la base, que permite al individuo alcanzar la felicidad, la confianza y la satisfacción que le dejará vivir consigo mismo y en sociedad.

En este sentido, el preámbulo LOE (2006) resalta que “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (p. 17158).

En la mención anterior, la ley nos habla de la construcción de la personalidad, del desarrollo de las capacidades para formar la identidad de un individuo en el que se integran no solo la parte racional cognoscitiva sino la afectiva y la axiológica. El individuo es un todo y solo logrará su máximo desarrollo como tal formándose en todos

sus aspectos. Por primera vez se nombra la dimensión afectiva como un elemento más, integrante de la formación de los individuos. Esta referencia a la afectividad nos lleva a pensar que el legislador ha tenido en cuenta la importancia que la educación emocional tiene en la formación y aprendizaje de los individuos y que se constituye como un complemento indisociable de la formación cognoscitiva.

En la misma línea que la ley anterior, la LOE (2006) concibe la educación como **un elemento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva**.

Se expone así mismo en el preámbulo, que la nueva sociedad de este siglo, caracterizada por ser una sociedad donde la información y el conocimiento cobran un especial interés en el desarrollo económico, se plantea como **meta conseguir el éxito escolar de los jóvenes**. Para ello, el legislador reconoce que su alcance solo es posible con la participación no solo de las Administraciones públicas y de la comunidad educativa, sino de la participación de toda la sociedad en general. En esta línea en 2004, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó un documento titulado “Una educación de calidad para todos y entre todos” en el que se analizaba la situación educativa del momento y se sometían a debate propuestas para solucionar el problema. El interés suscitado en torno al bajo rendimiento escolar puso las bases de la LOE (2006).

La ley en su preámbulo cita tres principios. El primero se basa en el desarrollo de una educación de calidad para todos los ciudadanos, con el fin de mejorar los resultados generales y reducir las elevadas cifras de terminación de estudios sin titulación y de abandono escolar. Para ello la ley propone “(...) conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, 2006, p. 17159).

La ley reconoce que la calidad requiere de una formación que incorpore el desarrollo de todas las capacidades del individuo, incluidas las emocionales, para alcanzar un rendimiento óptimo. Éste, es el primer párrafo en el que se incorpora la palabra emocional en relación con las capacidades, pues hasta ahora solo se había mencionado la afectividad. Las capacidades emocionales se vinculan así con la mejora de los resultados académicos que se pretende con la reforma.

El segundo principio consiste en implicar a toda la comunidad educativa para conseguir esa calidad en una enseñanza encaminada a disminuir el bajo rendimiento. Así

se reconoce que el alumnado no es el único responsable de los malos resultados sino que las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones y la sociedad en general deben participar de una manera responsable en propiciar el desarrollo de las capacidades de los alumnos. En este sentido, resaltamos como el legislador busca implicar a todos los miembros de la sociedad en la enseñanza y formación de los individuos, ya que este objetivo va a redundar en el bien común general. Todos debemos colaborar y crear un entorno favorable para la formación personal que no se reduzca exclusivamente al periodo de escolarización sino que este perdure a lo largo de toda la vida. La ley lo expresa diciendo: “La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida” (LOE, 2006, p. 17160).

La formación personal no se limita a un periodo concreto, sino que requiere de una constante formación para su adaptación a los cambios continuos que se van produciendo en la sociedad. En definitiva requiere de una adaptación al medio. Bisquerra (2009), entre las funciones de las emociones, resalta la función adaptativa que realizan las emociones, entendida esta como la capacidad que tienen los individuos de adaptarse al medio mediante la toma y solución de problemas.

El tercer principio está relacionado con los objetivos educativos planteados en la Unión Europea y la construcción de ese espacio que lleva a la convergencia de los sistemas educativos. En relación con esos objetivos destacamos cómo los países europeos, España entre ellos, buscan una educación que prepare a los individuos para vivir en la nueva sociedad del conocimiento. Esta concepción se reflejó en el informe Delors (1996) sobre los cuatro aprendizajes necesarios en la educación del nuevo siglo, al que hemos hecho referencia en el apartado 8 sobre la educación emocional.

Conseguir los objetivos o principios anhelados por la ley, implica para el legislador:

- a) Concebir la formación como un proceso permanente que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- b) Fomentar el aprendizaje para toda la vida.
- c) Flexibilizar el sistema educativo, para permitir el paso de la formación al trabajo y viceversa.
- d) Dotar de autonomía a los centros educativos para permitir la flexibilidad del sistema.

- e) Establecer mecanismos de rendición de cuentas y evaluación en el marco de la autonomía de los centros docentes y su adecuación a la legislación común.
- f) Lograr un profesorado comprometido con su tarea.

Se reitera en el preámbulo LOE (2006), la importancia de los valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. La mención de estos preceptos nos acerca a las competencias emocionales y, más concretamente, a la competencia social relacionada con las relaciones que se mantienen con los demás y que bien entendidas y ejercitadas favorecen la convivencia.

En el preámbulo LOE (2006) se señala:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexista.

(...) se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable (p. 17162).

El enfoque que presenta la ley está íntimamente ligado con la educación emocional. Ésta nos proporciona las herramientas necesarias para hacer frente a los retos que la vida nos plantea. La educación formal o académica no basta, se necesita de la educación emocional para adquirir las competencias emocionales necesarias para la vida y permitir el desarrollo integral de la persona, entendido este como desarrollo físico, intelectual, social, emocional, moral y ético.

La prosociabilidad, comportamientos que favorecen a otras personas y que no están relacionados con recompensas, mejora el intercambio y las relaciones interpersonales. Permite actitudes de tolerancia, el ejercicio de la ciudadanía y la resolución pacífica de conflictos.

En esta línea, el artículo 1 LOE (2006) configura el sistema educativo español acorde con los valores constitucionales y declara en su letra c) la necesidad de la transmisión de valores que permitan el ejercicio de la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia para luchar contra toda discriminación.

En su letra k) el artículo 1 menciona específicamente su cometido de prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en la vida personal, familiar y social.

Educar para la vida es educar y desarrollar estados emocionales que ayuden a regular las emociones y aporten técnicas que reduzcan las acciones violentas hasta su mínima expresión. Este aprendizaje no es algo que se aprende y se aplica automáticamente, sino que requiere de una práctica continuada en el tiempo para integrar en la conducta humana acciones destinadas a facilitar la concordia, la armonía, el respeto y el entendimiento del otro en las relaciones sociales.

En la línea anterior, el artículo 2 LOE (2006) establece los fines de la educación. Destacamos entre otros los siguientes:

- El desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de los derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- La educación en la personalidad individual y en mérito y esfuerzo personal.
- La formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que favorecen el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimiento, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La preparación para el ejercicio en la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsables y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

En relación con la capacidad que ayuda a los alumnos a confiar en sus aptitudes y desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, conviene recordar que las emociones positivas van a favorecer la autoestima, la automotivación, la

responsabilidad y la actitud positiva ante la vida. El individuo, al mejorar su visión sobre sí mismo, se ve con fuerza para afrontar los retos que plantean la enseñanza y la vida en general. Aumentar su creatividad le permite abordar los problemas con mayor eficacia e incrementa su participación en la vida activa.

La LOE (2006) consagra gran importancia al aprendizaje para la vida dedicándole todo el capítulo II del título preliminar y lo llama: “La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida”. El artículo 5 titulado “El aprendizaje a lo largo de la vida”, dice así en su apartado primero (LOE, 2006):

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional (p. 17166).

Será responsabilidad de las Administraciones Públicas favorecer esta formación.

La educación se organiza en etapas y ciclos. Desde el primer momento la ley cuando habla de la educación infantil en el artículo 12 al mencionar los principios generales, además de plantearla como voluntaria, le otorga la finalidad de buscar el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

Desde una edad muy temprana, surge la necesidad de promocionar las capacidades afectivas como parte del desarrollo del niño. Para ello tienen que desarrollar las capacidades que les permitan conocer su cuerpo y el de los otros, sus acciones y aprender a respetar las diferencias.

Los apartados d), e) y f) del artículo 13 aluden al desarrollo de las capacidades afectivas, las pautas elementales de convivencia y relación social para afrontar los conflictos y las habilidades comunicativas.

En cuanto a los métodos de trabajo que señala la ley para esta etapa, merece resaltar el artículo 14.6, donde indica que las actividades y los juegos deben llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar la autoestima e integración social (LOE 2006).

Vemos como el legislador está muy concienciado sobre el papel que juega la autoestima en el proceso de aprendizaje e impulsa su desarrollo desde la infancia.

La LOE (2006) en cuanto a la educación primaria vuelve a mencionar los principios y objetivos generales que ha recogido para la educación infantil pero ampliados a esta

etapa. Sigue resaltando las habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos, la adquisición de hábitos de trabajo, las actitudes de confianza en sí mismo, la iniciativa personal y la creatividad.

El capítulo III del título I LOE (2006) está dedicado a la Educación Secundaria Obligatoria.

El artículo 23 d) LOE (2006) establece entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria: “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios, de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos (p. 17169).

Como ya hemos señalado a lo largo de este apartado, el legislador cita y evoca reiteradamente las capacidades afectivas y la importancia de su desarrollo para luchar contra comportamientos violentos y discriminatorios. Conocerse a uno mismo y a los demás, posicionarse en el lugar del otro, la comprensión y el respeto por los pensamientos diferentes, redundan en una actitud positiva ante la vida que facilitará el proceso de aprendizaje y beneficiará el bienestar general de la sociedad, fin último al que aspira la educación.

El capítulo IV del título I LOE (2006) dedicado al Bachillerato en su artículo 33 b) señala nuevamente las capacidades para consolidar la madurez personal y social con el fin de actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. En su apartado k) se reitera la necesidad de afianzar un espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

El título II, capítulo I artículo 71.1 de la LOE (2006) expone: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y **emocional**, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente ley” (p. 17179).

Los medios para alcanzar el desarrollo integral de la persona deben ser facilitados por las Administraciones correspondientes. Serán las encargadas de disponer y establecer procedimientos y recursos para favorecer el desarrollo pleno de las personas, que incluye la formación afectiva y emocional.

Los programas favorecerán la implantación de esas capacidades propias de la educación emocional. La ley no especifica claramente los programas propios y concretos para desarrollar estas capacidades emocionales, sino que habla en términos generales.

En relación con el profesorado le otorga en el título III, capítulo I, artículo 91.1e) la función de atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

Al igual que la ley anterior, también dedica un capítulo a la formación inicial y permanente del profesorado, el capítulo III del título III. El artículo 102 configura la formación del profesorado como un derecho y una obligación del mismo. Las Administraciones son las responsables de llevar a cabo esta formación. Se habla de programas encaminados a adecuar los conocimientos a la evolución de las ciencias, las didácticas, la mejora de la calidad de enseñanza, tutorías, etc. Se citan programas específicos en cuanto a formación de idiomas y formación específica en materia de igualdad, pero nada dice la ley sobre programas de formación emocional al profesorado con el fin de impartir y poner en práctica en el aula la educación emocional, a pesar de referirse a ella indirectamente en numerosos apartados de la ley.

Recientemente se ha aprobado una nueva ley sobre educación, es **la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa** conocida como la LOMCE (2013). Esta ley no deroga la ley anterior (LOE, 2006) que seguirá vigente en todos aquellos aspectos no modificados por la nueva ley.

La nueva ley surge en un contexto de polémica y fue muy contestada por algunos sectores sociales y partidos políticos. En su tramitación en el parlamento no fue apoyada por ningún grupo parlamentario a excepción del grupo parlamentario del Gobierno.

En las primeras líneas de su preámbulo LOMCE (2013) reconoce que el alumnado es el centro de la educación y que todos tienen talento. Las personas y los talentos se configuran como el centro de un país y en consecuencia el sistema educativo debe **reconocerlo y potenciarlo**.

El preámbulo I LOMCE (2013) señala:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica

de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y (...) (p. 97858).

La ley parte de la idea de que las personas tienen **talento**, pero que este no es igual en todos, el sistema debe reconocerlo y potenciarlo. Es decir, el talento está ahí, es inherente a las personas y **el sistema educativo tiene que detectarlo** para potenciar las habilidades que sobresalen, con el fin de orientar a los estudiantes hacia itinerarios más acordes con sus capacidades. Una vez detectadas esas capacidades, se abre la vía hacia una ruta o trayectoria formativa que le llevará a la empleabilidad y le estimulará en la elección de opciones personales y profesionales. Es de resaltar que, desde el primer momento, la ley estima que los estudiantes tienen o pueden aspirar a unas posibilidades (expectativas), como si éstas fueran estables, inamovibles y perdurables en el tiempo.

A continuación, se resalta en el preámbulo la preocupación del legislador por el futuro.

El preámbulo I LOMCE (2013) dice:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos (p. 97858).

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades (p. 97859).

La grave crisis económica que hemos atravesado estos últimos años y las altas tasas de desempleo que sufre nuestro país sitúan en el centro de la reforma **la preocupación del legislador por formar a los estudiantes en aquellas habilidades en las que destacan** para optimizar al máximo el rendimiento, que de ello pueda obtener la sociedad y, más concretamente el país, para **alcanzar los niveles de competitividad** exigidos por la Unión Europea. Se utilizan las palabras competir, éxito, trabajo de alta cualificación, crecimiento económico, metas y expectativas en lo profesional y potencialidades.

Con la educación el individuo debe desarrollar las capacidades que le permitan competir, pero no de cualquier manera, sino **con éxito para afrontar los retos** de la sociedad futura. Al referirse al ámbito internacional subyace la idea del mundo globalizado en el que estamos inmersos y que citará en más de una ocasión en el preámbulo.

La reforma deja atrás el concepto de educación LOE (2006) como medio para construir la personalidad, desarrollar el máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. La ley LOMCE (2013) en el preámbulo I no menciona para nada el aspecto afectivo de la persona para la comprensión de la realidad. Al final del mismo, sin embargo, cita textualmente el artículo 27.2 de la Constitución Española apelando a la calidad de enseñanza para hacer efectivo el mandato constitucional.

El preámbulo II LOMCE (2013) sugiere que el cambio que pretende la reforma solo es posible con **la participación de todos los sectores de la sociedad**. El nuevo modelo de conducta que pretende la reforma, solo es posible con la implicación del sector económico de la sociedad y cita primero a las empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales y en último lugar a otras formas de manifestación de la sociedad civil destacando particularmente a las familias.

El nuevo sistema educativo tiene que hacer frente a las nuevas condiciones sociales y económicas de las actuales sociedades. El principal peligro emergente de la nueva sociedad del conocimiento y comunicaciones es la fractura social que se puede originar entre los que tienen conocimiento, habilidades, competencias para aprender a aprender y los que están fuera porque no las han adquirido. La ley se alza en ese sentido como defensora **del principio de igualdad de oportunidades y lucha contra la exclusión social**, pues explícitamente resalta que quienes no llegan a disponer de los conocimientos y competencias básicas están abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.

El legislador consciente de las **dificultades que entraña el mundo global, cada vez más exigente** en la formación, considera primordial que el sistema educativo, al servicio de la sociedad, no deje al margen una parte de la sociedad. Para evitar que esto

sucedan, propone un sistema educativo cuya máxima preocupación se centre en potenciar la calidad y la equidad.

El preámbulo III LOMCE (2013) establece:

Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza (p. 97860).

La sociedad global del siglo XXI es más abierta, interconectada y requiere ciudadanos y trabajadores que puedan adaptarse a las nuevas formas de organización y gestión. La educación es una herramienta de cambio y debe permitir el aprendizaje de cosas distintas.

El preámbulo IV LOMCE (2013) dice:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona (p. 97860).

Por primera vez, se mencionan otras habilidades diferentes a las cognitivas. El mundo cambiante en el que estamos inmersos requiere del individuo unas capacidades que se engloban en la esfera de las capacidades o competencias emocionales. La comunicación, la confianza en uno mismo, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio se encuadran dentro de las competencias emocionales como la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para el bienestar.

El preámbulo V LOMCE (2013) fundamenta la reforma educativa en la necesidad de solucionar y poner fin a los problemas concretos del sistema educativo español detectados por los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos europeos e internacionales y que se erigen como un freno a la equidad y competitividad del país. Los objetivos que plantea la ley vienen especificados en el preámbulo VI de la ley y se concretan en reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en los titulados en Educación Secundaria Obligatoria, como en la tasa comparativa de alumnos excelentes, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Para su logro, apuesta por la autonomía de los centros docentes y una mayor transparencia en la rendición de cuentas.

Las evaluaciones externas de fin de etapa se erigen como medidas para mejorar la calidad del sistema educativo. La comunicación, la confianza en uno mismo, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio se encuadran dentro de las competencias emocionales, como la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para el bienestar.

El preámbulo V LOMCE (2013) fundamenta la reforma educativa en la necesidad de solucionar y poner fin a los problemas del sistema educativo español detectados por los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos europeos e internacionales. Los objetivos que plantea la ley vienen especificados en el Preámbulo VI y se concretan en reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Para su logro, apuesta por la autonomía de los centros docentes y una mayor transparencia en la rendición de cuentas.

Las evaluaciones externas de fin de etapa se erigen como medidas para mejorar la calidad del sistema educativo, normalizan los estándares de educación en el territorio español y orientan a los alumnos en sus decisiones escolares en consonancia con sus competencias y conocimientos LOMCE (2013, preámbulo VIII).

El preámbulo IX LOMCE (2013) destaca la importancia de las materias troncales en la contribución de la adquisición de las competencias académicas y su refuerzo es uno de los objetivos esenciales de la reforma. Para conseguirlo, estima que los cambios curriculares deben ir encaminados a mejorar los contenidos que garanticen la adquisición de las competencias básicas apoyándose en un enfoque interdisciplinar. No cabe una mejora de la calidad de enseñanza y de resultados académicos sin el refuerzo de esos contenidos, y se olvida mencionar la posible mejora que aportarían las competencias emocionales a la calidad de enseñanza.

No excluir a nadie del sistema educativo se concreta en el preámbulo X LOMCE (2013) ofertando trayectorias diferentes y con programas de mejora para favorecer la realización de las etapas superiores de secundaria. Se trata de una exigencia de la sociedad actual y el sistema tendrá que proporcionar los medios, flexibilizar el sistema y plantear itinerarios nuevos para alcanzar la formación básica de las personas y permitir que los alumnos puedan moverse en el proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo a las necesidades de una formación a lo largo de la vida. Para ello, incide en la

incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el plurilingüismo y potenciar la Formación Profesional LOMCE (2013, preámbulo XI, XII y XIII).

Termina el preámbulo de la ley recalcando la puesta en práctica de valores que refuerzan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia la igualdad, el respeto, la justicia y la superación de la discriminación.

El preámbulo XVI LOMCE (2013) dice:

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador (p. 97866).

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) considera competencias clave para el aprendizaje permanente las competencias sociales y cívicas. Las primeras incluyen las competencias personales, interpersonales e interculturales, y los comportamientos que permiten participar y colaborar con los demás, preparando para la vida social y profesional y evitando los conflictos. Están relacionadas con el bienestar personal y colectivo. La capacidad de comunicarse en distintos entornos, mostrar tolerancia, comprender puntos de vista diferentes, negociar, etc. son elementos de esta competencia. Observamos que para los organismos europeos, la competencia socioemocional en la formación de los individuos es claramente imprescindible, y por ello forma parte de las competencias clave. La competencia cívica se basa en el conocimiento de los principios de democracia. Está relacionada con la habilidad de interactuar con los demás para resolver problemas que afectan a la comunidad.

Para la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006), la preparación de las personas en estas competencias favorece su incorporación y participación en la vida, a nivel social y profesional. LOMCE (2013), al hacer suyos estos preceptos, los reconoce y entiende que deben ser incorporados en la formación de los individuos como aspectos a desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

LOMCE (2013) incorpora en su articulado un único artículo que introduce todas las modificaciones que afectan LOE (2006). En relación con el estudio actual, resaltamos

solo las más relevantes en cuanto a la formación emocional de los alumnos y el papel de los educadores en ella.

El artículo único uno LOMCE (2013) modifica el artículo 1b) LOE (2006). Considera que la equidad, como principio y fin de la educación, debe garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad. Además, añade como fin de la educación en la prevención de conflictos por ejemplo, el referente al acoso escolar.

El pleno desarrollo de la personalidad y la lucha contra el acoso escolar son dos aspectos que integran la formación emocional. La personalidad del individuo no se puede disociar del componente emocional, siendo este último un elemento fundamental en la formación integral de la persona para la vida en sociedad. La lucha contra el acoso, ya sea escolar o de cualquier tipo, forma parte de la educación emocional. Educar para la prevención de estos comportamientos en el aula supone incrementar las competencias socioafectivas en el alumnado con el objeto de prevenir estos comportamientos destructivos.

El artículo único cuatro LOMCE (2013) dice:

c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias (p. 97868).

El artículo habla de habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen a la adquisición de competencias en general al logro de objetivos. La LOE (2006, art. 6.2) basaba el currículo en los aspectos básicos de las enseñanzas mínimas en materia de objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, sin mencionar las habilidades, las destrezas o las actitudes que contribuyen a la adquisición de competencias en general.

El artículo único siete LOMCE (2013):

Se modifica el apartado 2 del artículo 16 con la siguiente redacción:

“2. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria ”(p. 97870).

El artículo refiere la finalidad de la Educación Primaria en un aprendizaje para garantizar la formación integral que contribuye al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, con la finalidad de prepararlos para la Educación Secundaria Obligatoria. El aprendizaje y la formación en cultura, hábitos de convivencia y afectividad contribuyen a la formación integral de la personalidad de los alumnos. Les ayuda con la adquisición de competencias emocionales como la autoestima, la motivación, el esfuerzo, la autonomía, la responsabilidad, etc., y les prepara para afrontar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La iniciación a una edad temprana en estas enseñanzas facilita la superación de dificultades en las etapas posteriores y constituye un elemento de prevención de comportamientos destructivos así como del abandono de la escolaridad a una edad temprana.

La modificación del artículo 71 LOE (2006) en el artículo único cincuenta y siete LOMCE (2013) dice:

Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social” (p. 97895).

Nuevamente refiere la ley que son las Administraciones educativas, es decir, autonómicas, las que tienen que poner los medios para procurar el desarrollo pleno del alumnado. Introduce el elemento emocional como parte de ese desarrollo. Se es consciente de la importancia que adquiere este elemento en la formación pero falta especificar como hacerlo. Es un precepto general que corresponde a las Administraciones educativas programar y perfeccionar.

La formación inicial y permanente para el profesorado no se modifica por la LOMCE (2013), siendo de plena aplicación la LOE (2006). Se añade un nuevo artículo, relativo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su utilización en el ámbito educativo. El artículo único sesenta y nueve dice LOMCE (2013) dice:

Se añade un nuevo artículo 111 bis con la siguiente redacción: (...)

6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula (p. 97899).

La competencia digital, competencia básica presente en los programas, debe ser adquirida no solo por los alumnos sino también por el profesorado. Los permanentes cambios que se originan en este campo llevan aparejada la necesidad de formación permanente de este colectivo.

Por último resaltar el artículo único ochenta y uno LOMCE (2013) que dice:

El artículo 132 queda redactado de la siguiente manera: (...)

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas (p. 97905).

Propiciar un clima escolar en el centro que facilite la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos desde la dirección es un indicador de que todos los integrantes de la comunidad educativa deben colaborar y trabajar para alcanzar el objetivo primero de preparar a los alumnos en conocimientos y valores, entendidos éstos en sentido amplio como hábitos y competencias que favorecen el buen entendimiento y funcionamiento de la vida educativa en los centros de enseñanza.

Los requisitos para el ejercicio de la profesión de docente vienen especificados en una serie leyes y órdenes ministeriales. La Orden ECD/1058/2013, de 7 de junio, modifica la Orden EDU/2645/2001, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster.

La Orden ECD (1058, 2013) cita la LOE (2006, art. 100) en cuanto al ajuste de la titulación y cualificación que la formación inicial del profesorado debe realizar para adaptarse al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de Educación Superior. Asimismo, la Orden ECI (3858, 2007) establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio a las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. El Real Decreto (1834, 2008) define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (entre otras), a la vez que exige para su ejercicio estar en posesión de un título oficial de máster que acredite la formación pedagógica y didáctica de acuerdo con los artículos 94, 95 y 97 de la LOE (2006).

La Orden EDU (2645, 2011) establece la exigencia de estar en posesión de un certificado oficial de estudios a partir del 1 de septiembre 2013, tanto para el profesorado de Formación Profesional como para el de Enseñanzas Deportivas. Asimismo, señala la necesidad de acreditar el dominio de una lengua extranjera y establece que hasta el 1 de septiembre de 2014 no es necesario certificar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. También reconoce que tendrán aceptado el requisito de formación pedagógica y didáctica quienes acrediten que han impartido docencia durante dos cursos académicos completos, dos ciclos de enseñanzas deportivas completos o en su caso doce meses en periodos continuos o discontinuos, en centros públicos o privados de enseñanza reglada debidamente autorizados, en los niveles y enseñanzas correspondientes con anterioridad al 1 de septiembre 2012.

Ante la imposibilidad de desarrollar en los plazos anteriores los estudios conducentes a la certificación oficial de la formación pedagógica y didáctica que habilite para el ejercicio de la docencia, la Orden ECD (1058, 2013) modifica las disposiciones adicional primera y segunda y transitoria única de la Orden EDU (2645, 2001), trasladando al 1 de septiembre 2015 la exigencia de la certificación oficial, considera la docencia ejercida hasta el 1 de septiembre de 2014 y aplaza también hasta el 1 de septiembre de 2015 la necesidad de acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

3. Estudio empírico

3.1 Justificación

La educación emocional es un aspecto importante a tener en cuenta en la formación de las personas para la vida. Proporciona y desarrolla unas competencias en los individuos que redundan en su bienestar general y felicidad. La formación en educación emocional se erige como un elemento que facilita, desde todos los aspectos, el aprendizaje. El refuerzo emocional proporciona mayor seguridad y autoestima. La legislación menciona el aspecto emocional como parte de la educación integral. Corresponde al profesorado con su práctica diaria desarrollar estas competencias en el aula y alcanzar el clima de confianza adecuado para el aprendizaje de los alumnos.

3.2 Pregunta de investigación

La cuestión que se plantea en el presente estudio es ¿Cuál es el papel de los educadores en la formación emocional de los alumnos como parte integral de su educación?

3.3 Objetivos e hipótesis

Objetivos:

- Estudiar la evolución del concepto de inteligencia, incluyendo la inteligencia emocional.
- Analizar la educación emocional y su influencia en el aprendizaje.
- Determinar el papel de los educadores en la formación emocional de los alumnos.

La investigación realizada en este trabajo es documental o bibliográfica. Se caracteriza por ser un proceso de búsqueda de información y análisis de documentos e informes destinados a averiguar el estado presente de la cuestión planteada en la investigación. El análisis de la documentación, la síntesis de los contenidos, las deducciones a las que se llegan en el proceso están enfocadas a dar respuesta a los objetivos e hipótesis formuladas en el estudio.

Hipótesis:

- La buena gestión de las emociones genera bienestar en los alumnos y tiene un papel fundamental en el aprendizaje.
- La ley establece la necesidad del desarrollo de las competencias emocionales.
- La importancia de los educadores en la formación emocional de los alumnos.
- La formación emocional de los propios profesores es indispensable para la educación emocional.

3.4 Metodología

La investigación se inicia con la búsqueda bibliográfica sobre la inteligencia emocional, su evolución y su importancia en el proceso educativo. Se accede a material escrito por expertos en la materia. A continuación, se analiza la documentación y se retiene la información relevante para el desarrollo del estudio. A medida que se avanza en la investigación, se toman notas y plantean dudas sobre el alcance que tiene la formación emocional en las aulas. En este punto de la investigación, se establece la

posibilidad de enfocar el estudio hacia una investigación de tipo descriptiva dirigida a averiguar el estado emocional de un grupo de alumnos de ciencias y un grupo de alumnos de letras de Bachillerato en un centro educativo. Para ello, se procede a hablar con la dirección del centro y se solicita la autorización necesaria para realizar el estudio con los alumnos, consistente en unos test de Bar-ON utilizados para analizar el nivel de desarrollo emocional que presentan los alumnos y los profesores. Finalmente, no es posible realizar en las aulas el estudio por falta de autorización del centro. A partir de ese momento, se sigue con el enfoque bibliográfico y se amplía el análisis al marco legislativo relacionado con las emociones y la educación emocional.

3.5 Conclusiones y evaluación de resultados

Los primeros estudios sobre la inteligencia en el siglo XIX parten de la idea de que nacemos con una inteligencia inamovible y vinculada con el medio social al que se pertenece. A medida que se avanza en la investigación, se demuestra que la inteligencia no es algo estanco y que se puede mejorar con la estimulación adecuada.

Aparecen teorías que conciben la inteligencia como un conjunto de capacidades y habilidades de los individuos. Ya no se vincula exclusivamente con lo racional o cognitivo. A finales del siglo XX, la teoría de las inteligencias múltiples reconoce la existencia de varias inteligencias y destaca cómo algunas de ellas están directamente relacionadas con la personalidad (la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal).

Estas teorías llevan a un nuevo concepto, la inteligencia emocional, que está vinculada al mundo de las emociones y de los sentimientos. Las bases del concepto de esta inteligencia empiezan a desarrollarse y estudiarse por la comunidad científica en los últimos 20 años.

A partir del presente trabajo, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Primera: la buena gestión de las emociones genera bienestar en los alumnos y tiene un papel fundamental en su aprendizaje.

Es un hecho que las emociones influyen en los procesos de decisión. Conocer, entender y saber gestionar de modo positivo las emociones mejora nuestro bienestar y favorece la participación, la creatividad, la responsabilidad, la colaboración, la toma de

decisiones positivas, etc., que tiene su aplicación en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Conseguir individuos felices, contentos consigo mismos, participativos y colaborativos con los demás es un bien preciado que debería estar entre los principales objetivos de la educación. La formación emocional juega un papel importante en este aspecto, debería ser enseñada en las aulas desde la primera infancia.

El trabajo revela que la sociedad del conocimiento y de la tecnología en la que vivimos actualmente, más exigente y cambiante, demanda del individuo una mayor y constante adaptabilidad al medio en un corto espacio de tiempo. Esto solo es posible con una educación que, además de incluir conocimientos cognitivos, incorpore la formación emocional para adquirir competencias que faciliten superar con éxito los cambios sociales, de organización y de estructura de la sociedad ya que las personas vivimos en comunidad, nos relacionamos y dependemos de los demás para nuestro desarrollo.

La normativa analizada reconoce estos cambios en la sociedad y considera que la formación de los individuos debe integrar no solo el conocimiento propio de las materias sino que además debe formar para la vida.

Las estadísticas de estos últimos años, que arrojan cifras alarmantes sobre la situación de los alumnos en las aulas, especialmente las referidas al fracaso escolar, el abandono temprano de la escolarización, las conductas discriminatorias, el acoso y la depresión, nos hacen pensar que algo está fallando en la formación de los niños y adolescentes.

El equilibrio emocional, que busca desarrollar la educación emocional, se erige como un elemento primordial en la lucha contra los comportamientos antisociales y destructivos en la población estudiantil.

Segunda: la ley establece la necesidad del desarrollo de las competencias emocionales. Admite que la formación emocional forma parte de la educación para el desarrollo integral de los alumnos. Sin embargo, no concreta los contenidos de esa formación aunque reconoce su aplicación en edades tempranas para afrontar con éxito las etapas superiores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Entre los fines de la educación se reconoce el desarrollo de las capacidades de los alumnos (LOE, 2006) y, concretamente, la capacidad para regular su aprendizaje y confiar

en sus aptitudes. En la normativa vigente hemos comprobado la preocupación que el legislador revela sobre la necesidad de adaptación que la nueva sociedad de la información requiere a los individuos y cómo es necesario fomentar aptitudes de adaptación y habilidades sociales de comunicación para la cooperación en un mundo global. Estas habilidades forman parte de las competencias emocionales.

Pero, si bien la normativa reconoce su importancia, encomienda a las Administraciones establecer los medios pertinentes para alcanzar la formación emocional de los alumnos sin mencionar los contenidos que debe integrar esa formación que deben recibir los alumnos como parte de su educación integral.

Tercera: confirmamos la importancia de los educadores en la formación emocional de los alumnos.

Los educadores en el ejercicio diario de su profesión juegan un papel fundamental en la formación emocional de los alumnos. A través de su comportamiento, su actitud, su manera de resolver los problemas en el aula, la comunicación, el respeto, la confianza etc. transmiten a los alumnos un modelo a imitar.

La legislación reconoce entre las funciones del profesor la formación afectiva del alumnado, aunque no lo desarrolla en los contenidos curriculares, solo lo hace en los objetivos y competencias.

En las sucesivas reformas educativas, se ha ido abriendo el camino a la formación emocional en los colegios. La LOGSE (1990) se aproxima y revela la necesidad de formar al alumnado para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad, y además introduce el concepto de formación permanente del profesorado. La LOE (2006) reconoce como principio desarrollar en los ciudadanos todas sus capacidades y, entre ellas, cita las emocionales. La LOMCE (2013) avanza en esta línea y encomienda a las Administraciones educativas que dispongan de los medios necesarios para favorecer el desarrollo personal, intelectual, social y emocional de los alumnos.

Si bien es cierto que se están produciendo avances hacia una educación que incorpore la formación emocional orientada a la adquisición de competencias emocionales en los programas de formación, todavía queda mucho por hacer, su desarrollo es lento y requiere de recursos por parte de las Administraciones para ponerlo

en marcha. Pero no cabe duda de que lograrlo beneficiaría a todos y, en particular, a los alumnos.

Cuarta: afirmamos que la formación emocional de los propios profesores es indispensable para la educación emocional. La normativa analizada, si bien la reconoce, no la concreta en los programas de formación del profesorado.

Durante el proceso de enseñanza, el profesorado debe hacer frente a contratiempos y problemas que están fuera de la esfera del aprendizaje cognitivo y que tienen que ver con comportamientos sociales que merman la calidad de la enseñanza.

Es necesario aprender a gestionar estas situaciones y formar a los profesores con programas específicos sobre educación emocional, con el fin de desarrollar en ellos competencias emocionales que les ayuden en su tarea diaria y permitan un clima en el aula que facilite y mejore la convivencia en aras de un aprendizaje de mayor calidad. Fomentar entre los alumnos el entendimiento, las relaciones interpersonales e intrapersonales, motivarles, apoyarles y escucharles son competencias que deben ser potenciadas en el colectivo del profesorado para que a su vez sean transmitidas a los alumnos en el aula de forma natural con el fin de conseguir el mejor clima de aula posible para el aprendizaje y sentar las bases de unos hábitos que perduren a lo largo de toda la vida.

En definitiva, formar a los individuos en todos sus aspectos es una tarea que corresponde a todos los miembros de la sociedad, incluidas las instituciones. El aspecto emocional es un aspecto más y debe ser tenido en cuenta en la formación integral de los alumnos. Los profesores, como agentes directos de la educación, juegan un papel determinante en la formación emocional de los alumnos.

De cara a una futura investigación, otros aspectos a analizar para ampliar los conocimientos en esta área serían, por ejemplo, estudiar cómo la formación emocional es desarrollada en otros países de nuestro entorno, qué formación reciben los profesores y si la formación emocional debe ser enseñada de igual modo a toda la comunidad escolar o debe tener en cuenta la edad, el sexo y la madurez de los niños.

4. Referencias Bibliográficas

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., y Lemos, G. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3). Recuperado el 9 de mayo 2015 de: http://www.ejep.es/index.php/journal/article/view/12/pdf_27
- Ávila, A.M. (1999). Inteligencias múltiples: Una aproximación a la teoría de Howard Gardner. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 1, 19-27. Recuperado el 9 de mayo 2015 de: <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/rhpedagogicos/article/view/467/432>
- Bisquerra, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. [versión electrónica]. *Prevista de Investigación Educativa*, 21 (1) ,7-43.
- Bisquerra, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.[Versión electrónica]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado el 9 de mayo 2015 de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González et al. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat, Barcelona. Recuperado el 9 de mayo 2015 de: <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI120742&id=120742>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación en la educación” encierran un tesoro. [Versión electrónica]. *Informe de la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, 91-103.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda A. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. [Versión electrónica]. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1). 41-49.

- Centro de estudios Adams (2005). *La Constitución Española*. Madrid: Ediciones Valbuena.
- Diccionario de la Lengua Española (22ª ed.) (2001). Madrid: Real Academia Española. Recuperado el 9 de mayo 2015 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=inteligencia>
- Dueñas, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5(1), 77-96. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=70600505>
- Fernández, Mª. R., Palomero, J. E. y Teruel, Mª Pilar, (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1). Recuperado el 9 de mayo 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15). Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?256>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. [versión electrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (54), 63-94.
- Fulquez, S. C. (2011). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*. Tesis doctorado Universitat Ramon Llull FPCEEB). Recuperado el 7 de mayo 2015 de <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/9284>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Leal, A. (2007). La inteligencia emocional. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/ALFONSO_LEAL_2.pdf
- López, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: el nacimiento de la psicometría de la inteligencia. [Versión electrónica]. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 49-61.

- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado [versión electrónica]. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.
- Ley Orgánica (1990). 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado el 7 de mayo 2015 de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica (2013). 8/2013, de 9 de diciembre 2013, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado el 9 de mayo 2015 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017
- Moleno, C. M., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101>
- Monteros, J. M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (1). Recuperado el 9 de mayo de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1263Monteros.pdf>
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(4), 67-92.
- Orden ECD (2013). 1058/2013, de 7 de junio, por la que se modifica la Orden EDU/2645/2011, de 23 de septiembre, por la que se establece la formación equivalente a la formación pedagógica y didáctica exigida para aquellas personas que, estando en posesión de una titulación declarada equivalente a efectos de docencia, no pueden realizar los estudios de máster. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/06/12/pdfs/BOE-A-2013-6281.pdf>

- Pacheco, V. M. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27(1). Recuperado el 7 de mayo de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3803>
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (2). Recuperado el 9 de mayo 2015 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. [Versión electrónica]. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), 141-152.
- Torrijos, F. y Martín, I. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. [Versión electrónica]. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 15(1), 90-105.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)
- Vivas, M., Gallego, D. J., y González, B. (2007). *Educación las emociones* (2ª ed.). Mérida, Venezuela: Producciones Editoriales C.A. Recuperado el 7 de mayo 2015 de: http://www.psicopedagogiaeuska.org/attachments/201_libro_educar_emociones%20.pdf