



**UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

**LA COMPETENCIA SOCIAL Y EMOCIONAL EN EL
AULA.**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Presentado por María Ordax Abad

Directora: Dra. M^a del Carmen Díez González

Tutor: Armando Ezquerro

Santander, 17 de septiembre de 2011

1. Índice

1. Índice	3
2. Agradecimientos	4
3. Resumen	5
4. Introducción	6-32
5. Justificación	33
6. Objetivos	34
7. Fuentes	35
8. Metodología	36-40
9. Aportaciones.....	41-43
10. Discusión y Conclusiones	43-51
11. Referencias Bibliográficas.....	52-57

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mi familia por haberme apoyado en el tiempo que ha durado la realización de esta investigación, dándome ánimos y apoyándome para que hiciese un buen trabajo. En especial, quiero agradecer a mi madre, M^a Teresa, sus miradas y sus silencios; a mi hermana, Mónica, y a mi compañero, Iván, sus palabras de ánimo; y a mi sobrina, Alba, su alegría contagiosa.

Quisiera agradecerle a la Doctora M^a del Carmen Díez su paciencia, sobre todo en los inicios del trabajo, en los que me sentía bastante perdida. Sin sus consejos y orientaciones no hubiese sido posible llevar este estudio a buen puerto.

Resumen

En este estudio se aborda la necesidad de incluir la competencia socio-emocional en el sistema educativo. Con este objetivo, se ha realizado un análisis del estado de la cuestión en este campo. Para ello, se ha estudiado el origen del actual enfoque educativo por competencias, subrayando la importancia en este proceso de la competencia emocional y se ha hecho un recorrido por los antecedentes teóricos de la educación emocional. A continuación, se ofrecen los resultados de investigaciones científicas que aportan datos sobre los efectos positivos de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela para el bienestar y el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Finalmente, se ha querido ofrecer una descripción de alguna de las iniciativas en educación social y emocional que se están llevando a cabo en nuestro país. La metodología empleada ha sido la investigación bibliográfica. El estudio nos permite llegar a las siguientes conclusiones: actualmente, está suficientemente demostrado que la enseñanza de competencias emocionales en el aula tiene efectos positivos sobre el alumnado; en nuestro país, existe un gran interés por parte de educadores y otros agentes sociales en promocionar dichas competencias; nuestro sistema educativo presenta carencias en el ámbito de la educación emocional.

4. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia del pensamiento occidental, la razón y la emoción se han considerado fenómenos diferenciados e incluso opuestos (Caruso, 2009; Herrera Gómez, 2010). Ejemplo de ello son las palabras de Platón, quien escribió que los sentimientos eran como caballos desbocados y la razón era el auriga que debía controlarlos y dirigirlos. Aristóteles consideró que la razón era superior a la emoción. Según el filósofo y educador griego, las emociones o pasiones engañan a nuestros sentidos y a nuestra razón porque están llenas de subjetividad (Herrera Gómez, 2010). Esta tesis trascendió a lo largo de los siglos, reforzada por pensadores cristianos como Santo Tomás de Aquino y por las posteriores corrientes racionalistas (Malo, 2007).

En la actualidad, el mundo de las emociones se está revalorizando. Los neurocientíficos están descubriendo cómo la razón y la emoción no son entes separados, sino que están interrelacionados, se interfieren y se modifican entre sí (Damasio, 2001). El científico define la emoción como la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar. Tanto Damasio como Evans (2004) consideran a las emociones aspectos clave en el proceso de toma de decisiones. Por ejemplo, el primero afirma que, lejos de interferir con la racionalidad, la ausencia de emoción y sentimiento puede romper la racionalidad y hacer casi imposible tomar una decisión sabia (Damasio, en Caruso, 2009).

Por otro lado, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983) y las *teorías sobre la Inteligencia Emocional* desarrolladas por Salovey y Mayer (1990); Goleman (1995); Mayer y Salovey (1997); Bar-On y Parker (2000) entre otros, han tenido un gran impacto en el mundo de la educación, en un momento en el que las sociedades se están planteando cambios profundos en la educación de los niños y jóvenes. En este contexto, la educación de las competencias emocionales se abre paso como una pieza fundamental de la educación integral que van a necesitar los niños de hoy, que serán los ciudadanos del mañana (Clouder, 2008). Para profundizar en este aspecto, se va a describir de forma somera los pasos que llevaron al panorama actual de revalorización de las competencias emocionales.

4.1. Evolución del campo emocional en base a las competencias.

4.1.1 La Sociedad del conocimiento

“En la escuela de hoy enseñamos contenidos del siglo XIX, con docentes del siglo XX a alumnos del siglo XXI”.

Pozo y Monereo (2001) llegaban a esta conclusión en su artículo “*¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa*”. En esta impactante frase se resumen algunas de las motivaciones que movieron a distintos organismos internacionales a iniciar una serie de investigaciones acerca de la educación y el aprendizaje, en los años 90. Al igual que estos autores, numerosos agentes internacionales se hacían la misma pregunta: ¿En qué competencias habría que formar a los alumnos en el siglo XXI?

Para intentar responder a esta pregunta, es necesario precisar, ¿qué es lo que hace al siglo XXI tan diferente de sus predecesores?

En el siglo XIX, en el que surgieron los sistemas educativos públicos (Gatto 2003; Robinson, 2006) se produjo el paso de una economía primordialmente agraria a una economía fundamentada en el desarrollo industrial, naciendo así las Sociedades Industriales. A finales de los años sesenta y comienzos de los años setenta del siglo XX, algunos autores (Touraine, 1969; Bell, 1973) proponen el término de sociedades postindustriales para designar a las sociedades occidentales en las que se ha realizado un cambio de una economía basada en la industria a otra basada en el sector servicios, y en las que se da una privatización masiva y una división del capital nacional y global.

En los años 90, con el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (NTIC), se populariza la expresión Sociedad de la Información, empleada por el mismo Bell, (1973) en su obra “*The Coming of Post-Industrial Society*”.

Sin embargo Castells (1999), prefiere el término “sociedad informacional” que describe como aquella sociedad en la que *la generación, el procesamiento y la*

transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder.

A finales de esa misma década surge la expresión Sociedad del Conocimiento. Esta expresión, más utilizada inicialmente en el ámbito académico, sustituye y amplía a la anterior expresión Sociedad de la Información. En este sentido, en el 2005 se publica el informe de la Unesco “Hacia las Sociedades del Conocimiento”, tal y como se explica en este informe, un elemento central de las Sociedades del conocimiento es su capacidad para “*identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano*” (UNESCO, 2005, p29). La Unesco se decanta por esta expresión frente a “Sociedad de la Información”, argumentando que el elemento central de los debates sobre la Sociedad de la Información está constituido por los conceptos de tecnología y capacidad de conexión, que hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes (*Hacia las Sociedades del Conocimiento*, 2005).

En cambio la Unesco, con la expresión “Sociedades del conocimiento” aboga por unas sociedades en las que se comparta el conocimiento, con el objetivo de impulsar el avance hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos que le son propios. Esta visión pretende superar la noción de la información como instrumento para satisfacer las demandas económicas por la idea del conocimiento como fuente de desarrollo para todos. El constructo al que se refiere este documento es el que se va a utilizar para enfocar este trabajo. Puesto que nos encaminamos hacia las sociedades del Conocimiento, éstas serán las sociedades en las que habrán de desenvolverse en el futuro los alumnos y alumnas que acuden hoy a nuestros centros educativos y los sistemas escolares han de dar respuesta a las necesidades que este momento histórico demanda (*Hacia las Sociedades del Conocimiento*, 2005).

Por lo tanto, y volviendo a la pregunta inicial, ¿en qué competencias habría que formar a los alumnos en el siglo XXI, el siglo que ha de dar la bienvenida a las Sociedades del Conocimiento?

4.2. El enfoque por competencias y las competencias emocionales

Como se apuntaba en el apartado anterior, nos dirigimos hacia las Sociedades del Conocimiento y se ha de dar respuesta a la pregunta sobre qué competencias son las que los ciudadanos van a necesitar para desenvolverse adecuadamente en estas sociedades del siglo XXI.

Como se detalla en el informe de la Unesco *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005) uno de los aspectos importantes que caracterizan a estas sociedades hacia las que nos dirigimos es que los procesos de aprendizaje, y los conocimientos mismos, dejan de ubicarse en los templos del saber tradicionales (Instituciones educativas) y dejan de ocupar solamente unos cuantos años de nuestra vida. Los lugares, entornos y momentos de aprender se diversifican y amplían. Debido a los rápidos progresos técnicos y sociales, los conocimientos adquiridos inicialmente, en el seno de la escuela o la universidad, por ejemplo, pueden quedarse obsoletos rápidamente, por lo que se hace necesario el aprendizaje a lo largo de la vida y la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles (Longworth, 2003; Delors, 1996; Faure, 1972)

Buscando dar respuesta a estas necesidades, diversos organismos internacionales iniciaron una serie de trabajos en los que se propusieron elaborar un marco teórico y conceptual sólido, sobre el que se pudiera apoyar la búsqueda conjunta de consensos acerca de qué conocimientos y competencias iban a necesitar los ciudadanos en el siglo XXI. El hecho de adquirir esas competencias habría de asegurar la flexibilidad, la capacidad de reciclar los conocimientos periódicamente y de adaptarse a situaciones nuevas (*Hacia las sociedades del conocimiento, 2005*). Alguno de los pasos más importantes en este proceso puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Pasos en la creación del enfoque por competencias

	Organismo	Aportaciones
1996	UNESCO	Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser
1997	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	Se inicia el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) Aporta un marco teórico y conceptual para la identificación del las competencias clave
2000	Consejo de Lisboa	Se inicia el proceso de elaboración de un marco europeo común de competencias básicas.
2003	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	Publica el informe final del proyecto DeSeCo <i>Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social</i>
2005	Parlamento y Consejo Europeos	El Parlamento Europeo aprueba una recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias claves.
2006	Ministerio de Educación	La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) incorpora las competencias clave (CCBB) en su currículo
2007	Consejerías de Educación autonómicas	Las comunidades autónomas con competencias en educación incluyen las CCBB en sus currículos

*Fuente: Tabla de elaboración propia

De entre estos documentos, el informe *Recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias claves*, elaborado por el Parlamento y Consejo europeos (2005) es el documento que guía el proceso de incorporación de las competencias clave al currículo español (para más detalle ver Tabla 2).

En la misma introducción del informe se señala que hay una serie de aspectos aplicables a la totalidad del marco y que intervienen en las ocho competencias clave. Entre estos aspectos figuran: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de

iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y *la gestión constructiva de los sentimientos*.

Las competencias clave se trasladaron al currículo español con la Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006). En ella no sólo figuran las competencias clave, que reciben el nombre de competencias básicas, sino que se convierten en el referente de todos los demás elementos del currículo. De esta forma, los contenidos, la metodología y la evaluación han de desarrollarse con la finalidad de que el alumnado de la ESO termine el periodo de escolaridad obligatorio habiendo adquirido en un grado satisfactorio estas competencias.

Tabla 2.

Conjunto de competencias clave recogidas en la Recomendación de la UE a sus países miembros y en la LOE

Recomendación UE a los países miembros (2006)	Ley Orgánica de Educación (2006)
Comunicación en lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras.	
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital.	Tratamiento de la información y competencia digital
Espíritu emprendedor	Autonomía e iniciativa personal
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Expresión cultural.	Competencia cultural y artística
Competencias interpersonales y cívicas	<i>Competencia social y ciudadana</i>

*Fuente: Adaptado de Feito (2008)

Como se aprecia en la tabla 2, la LOE (2006) asimila las competencias propuestas por la Unión Europea a sus países miembros, e introduce algunas

modificaciones. Las competencias Comunicación en lengua materna y Comunicación en lenguas extranjeras las comprende en una única competencia, la competencia en comunicación lingüística. De forma similar, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, quedan divididas en dos competencias en la LOE, competencia matemática y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La categoría *Competencias interpersonales y cívicas*, que es la que está más relacionada con las competencias emocionales, se traslada a la LOE como *Competencia social y ciudadana*.

En el citado informe *Recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias clave*, aunque las competencias interpersonales y cívicas conforman una única categoría, aparecen descritas por separado. La competencia interpersonal aparece definida del siguiente modo: “*Estas competencias recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos*” (*Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, 2006, p.20*). Los conocimientos, capacidades y actitudes que se corresponden con esta competencia pueden observarse en la tabla 3.

Por otro lado, las competencias cívicas en este informe, se refieren a aquellas competencias relacionadas con el aprendizaje de los principios de convivencia en una sociedad democrática. Se basan en el conocimiento de los conceptos de democracia, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Se incide en la necesidad de que los ciudadanos conozcan el devenir histórico de las sociedades hasta su transformación, en el mundo occidental, en sociedades democráticas.

Tabla 3.

Desglose de las Competencias Interpersonales incluidas en la Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006).

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	
Conocimientos	Comprensión de los códigos de conducta aceptados en la sociedad
	Conocimiento de cómo conseguir una buena salud, higiene y nutrición
	Comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas
	Percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.
	Conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura.
Capacidades	Comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos
	Expresar y comprender puntos de vista diferentes
	Negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.
	Gestionar el estrés y la frustración y expresarlos de una manera constructiva
	Distinguir la esfera profesional de la privada.
Actitudes	Seguridad en uno mismo
	Colaboración
	Integridad.
	Interés por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás
	Disposición a superar los prejuicios y a comprometerse.

* Fuente: tabla de elaboración propia

En la LOE, (2006), ambas competencias convergen en una sola, la competencia social y ciudadana. En esta competencia se incluyen habilidades como las siguientes: *conocerse y valorarse, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista*". Y cuando se menciona la necesidad de mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, se

explicita que este comportamiento conlleva disponer de habilidades como *la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación de los mismos*.

En síntesis, puede decirse que los trabajos y acuerdos elaborados por los diferentes organismos internacionales como la OCDE, la Unesco o la Unión Europea desembocaron en la inclusión de las competencias básicas en el currículo español. La adaptación de las competencias clave al currículo español se basó, fundamentalmente, en el informe europeo “*Recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias clave*” (2005). En consecuencia, la LOE implanta ocho competencias básicas, entre las que figura la competencia social y ciudadana. Esta competencia aglutina algunos contenidos propios de las competencias interpersonales pero estos aspectos quedan desdibujados por la mayor importancia que se concede a los contenidos relacionados con las competencias cívicas.

Antes de continuar, se hace necesario aclarar la confusión terminológica entre competencias interpersonales, sociales y emocionales. Para ello se realiza una descripción de los antecedentes de las competencias emocionales y de las teorías sobre las que se sustentan.

4.2.2. La Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales

Las teorías que han propiciado el debate y el estudio sobre las competencias emocionales son la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983) y las *teorías sobre la Inteligencia Emocional* desarrolladas por Salovey y Mayer (1990); Goleman (1995); Mayer y Salovey (1997); Bar-On y Parker (2000); Schulze y Richard (2005) y otros. Es necesario conocer estas teorías para entender la génesis de las competencias emocionales.

Goleman (2001) sitúa los orígenes de la teoría de la IE en los inicios del movimiento de los test de inteligencia. Thorndike (1920), es uno de los primeros en identificar el aspecto de la IE que él llamó inteligencia social. En 1920, este autor

incluye la inteligencia social entre el amplio espectro de capacidades que los individuos poseen. Thorndike define la Inteligencia social, como la capacidad de entender y manejar a las personas y de actuar de forma sabia en las relaciones humanas (p. 228). Aunque Thorndike intentó evaluar la inteligencia social en el laboratorio también sostuvo que debido a que este tipo de inteligencia se manifiesta en la interacción social, serían necesarias situaciones auténticas con personas reales para medirla con precisión.

En 1937, Thorndike y Stern revisaron los intentos de medir la inteligencia social, identificando tres componentes: la actitud hacia la sociedad, el conocimiento social, y el grado de adaptación social. Los autores revisaron el Test George Washington de Inteligencia Social, desarrollado en 1926. Sin embargo, Thorndike y Stern concluyeron que sus intentos de evaluar la inteligencia social habían fracasado. Creían que la inteligencia social podría ser un conglomerado de varias capacidades diferentes, o de un número enorme de hábitos y actitudes sociales específicos.

También Wechsler (1952) mientras desarrollaba su primer test de inteligencia, reconoció la existencia de *capacidades afectivas* como parte del repertorio humano de capacidades.

Varias décadas después, las aportaciones de Gardner dan un nuevo espaldarazo al tema de la inteligencia social.

Gardner (1983), expone en su obra *Estructuras de la mente* la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la que defiende la idea de que la inteligencia no puede ser un constructo rígido y unitario. Sostiene que no existe una única inteligencia, que se pueda medir mediante test estandarizados de lápiz y papel, sino que existen inteligencias múltiples. Gardner distingue 8 inteligencias diferentes (tabla 4)

Tabla 4.

Distribución de las Inteligencias Múltiples según Gardner, 1983.

INTELIGENCIAS	DESCRIPCIÓN
Lingüística	Capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
Lógico/matemática	Capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones.
Espacial	Habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus relaciones.
Cinético-corporal	Habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad.
Musical	Capacidad para percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.
Interpersonal	Habilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.
Intrapersonal	Habilidad para estar en contacto con la vida emocional propia, diferenciar entre las distintas emociones y recurrir a ellas para reconocer y orientar la propia conducta, disponer de una imagen de sí mismo ajustada y una gama de valores positivos para su grupo social.

*Fuente: Tabla de elaboración propia

Posteriormente Gardner (2001) añade otros dos tipos de inteligencia: *la Inteligencia Existencial* y *la Inteligencia Naturalista*.

De estas inteligencias, la *Inteligencia Intrapersonal* y la *Inteligencia Interpersonal* son las que mayor impacto tuvieron en el posterior desarrollo del marco teórico sobre la Inteligencia Emocional. Gardner afirma que una persona posee Inteligencia Intrapersonal cuando ésta es capaz de conocer sus aspectos internos, de acceder a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, de discriminar entre las emociones y finalmente de nombrarlas y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1993).

De la Inteligencia interpersonal, Gardner expone que ésta se construye a partir de una capacidad nuclear para percibir diferencias en los demás. En particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. El autor

explica que, en formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando éstos han sido ocultados (Gardner, 1993, en Sánchez 2008).

Esta teoría contribuyó a que se comenzase a pensar que las personas poseemos y podemos desarrollar diferentes tipos de inteligencia. Se inicia con esta teoría un camino hacia la idea de que enseñar en la escuela los conocimientos basados en la inteligencia lingüística y lógico-matemática o en destrezas cognitivas, conocimientos académicos... puede no ser suficiente para ofrecer a los niños y jóvenes las herramientas necesarias para desenvolverse en la sociedad moderna (*Hacia las Sociedades del Conocimiento*, Unesco, 2005; *Declaración Kronberg sobre el futuro de la adquisición y distribución del conocimiento*, Unesco, 2007; *Informe Delors*, 1996; Clouder, 2008; Fernández-Berrocal, 2008 .)

Por otra parte, la Teoría de las Inteligencias Múltiples fue fuente de inspiración para los autores que desarrollaron el campo de la inteligencia emocional (en adelante I.E.)

En el ámbito académico las teorías sobre la inteligencia emocional pueden dividirse en dos tipos de modelos teóricos diferenciados (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a, 2000b). Los modelos de habilidad, representados por Salovey, Mayer y Caruso (2000) y los llamados modelos mixtos, representados por las teorías de Goleman, (1995; 1999a; 1999b; 2001); Boyatzis, Goleman & Rhee, (2000) y el Modelo de Bar-On, (1997; 2000).

Los modelos de habilidad se centran en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Se refieren a la IE como el conjunto de habilidades que permiten el uso adaptativo de las emociones. Estas habilidades quedan descritas en el modelo de las cuatro áreas de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) y consisten en habilidades para percibir, comprender y regular los estados afectivos y utilizar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos.

Los modelos mixtos describen la IE como un constructo que abarca habilidades emocionales como la autorregulación emocional y el autoconocimiento emocional con rasgos o dimensiones de personalidad, como la asertividad, la extroversión, la impulsividad, el optimismo o la motivación. Estos modelos muestran una visión más amplia de la IE que los modelos de habilidad.

Salovey y Mayer, (1990) en su teoría de la Inteligencia Emocional definen la I.E. como la capacidad de reconocer los significados de las emociones y sus relaciones, de razonar y resolver problemas sobre la base de estos significados. La IE está implicada en la capacidad de percibir emociones, asimilar los sentimientos relacionados con las emociones, comprender la información de esas emociones y gestionarlas (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Salovey y Mayer elaboraron un modelo de Inteligencia Emocional basado en cuatro áreas de habilidades: *Percibir con precisión las emociones en uno mismo y los demás, Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, Comprender el significado de las emociones y Gestionar eficazmente las emociones.*

Salovey, Mayer y Caruso (2004) describen a las personas emocionalmente inteligentes como aquellas que son más eficaces socialmente. Son personas que están más satisfechas con sus relaciones sociales, que reciben más apoyo social y que son más exitosos resolviendo conflictos personales y evitando discusiones y luchas interpersonales. Personas que evitan comportamientos negativos y autodestructivos como el abuso de sustancias y las conductas violentas con otros.

Goleman fue el autor que popularizó el concepto de I.E. con la publicación de su bestseller *la Inteligencia Emocional* (Goleman, 1995). Goleman recoge las aportaciones de Salovey y Mayer (1990) y define la I.E. como un constructo que aglutina las siguientes capacidades: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones.

El modelo de Reuven Bar-On (1997) es uno de los que se incluye en los modelos mixtos. Está centrado en aquellas características de personalidad y habilidades que

parecen correlacionar con un mayor potencial de éxito en la vida. Bar-On describe cinco áreas de funcionamiento relevantes para el éxito: la Inteligencia intrapersonal, la Inteligencia interpersonal, la adaptación, la gestión del estrés y el humor general.

Es interesante resaltar que en una contribución reciente, Mayer (2009) se mostraba partidario de enfocar el futuro del estudio de la IE dentro de un modelo holístico de personalidad, que incluiría tanto las inteligencias (verbal, organizativo-perceptiva, *emocional*, *social*) como diferentes rasgos de personalidad (extraversión, agradabilidad, locuacidad, tacto, reciprocidad...).

Goleman (2001) sintetiza en pocas palabras el marco teórico subyacente a cada una de las tres teorías más influyentes sobre la inteligencia emocional. La teoría formulada por Salovey y Mayer (Salovey y Mayer 1990, Mayer, Salovey y Caruso, 2000) enmarca la IE dentro de un modelo de inteligencia. Reuven Bar-On (1988) sitúa la IE en el contexto de una teoría de la personalidad, en concreto la describe como un modelo de bienestar. El modelo de Goleman formula la IE en términos de una teoría del desempeño o del rendimiento (Goleman, 1998). Según el autor, una teoría de la IE basada en el rendimiento tiene una aplicación directa en el dominio del trabajo y la eficacia de la organización, particularmente en la predicción de la excelencia en trabajos de todo tipo, desde las ventas hasta el liderazgo (Goleman, 2001).

Como se desprende de la comparación de los diferentes modelos teóricos de I.E., el constructo de I.E. y las habilidades, competencias o rasgos que la integran varían según las distintas teorías y autores. Es un campo en ebullición en el que existen numerosos debates.

La aplicación de los conocimientos generados por los teóricos de la IE al campo de la educación se concreta en el constructo de competencia emocional. Bisquerra define las competencias emocionales como un *conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra, 2003, p14).

El constructo de competencia emocional, según Bisquerra, al poner el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. De ello deduce que tiene unas aplicaciones educativas inmediatas, es decir, que las competencias emocionales se pueden educar (Bisquerra y Pérez, 2007).

Respecto a los términos competencias emocionales o competencia emocional, otros autores prefieren utilizar otros términos como competencias sociales o competencias socioemocionales (Bisquerra, 2003). En el mundo anglosajón, el movimiento en la educación que busca implementar programas que enseñan habilidades de la IE utiliza el término general de aprendizaje social y emocional, o SEL (Salovey y Sluyter, 1997). En este trabajo se van a emplear los términos competencias emocionales y sociales o competencia emocional de forma indistinta.

Frente a las discusiones teóricas en torno a si el constructo de I. E. debe conceptuarse como un modelo de inteligencia (Salovey y Mayer, 1990; Mayer, Salovey y Caruso, 2000) como un modelo de personalidad (Bar-On, 2006) o como una teoría sobre el rendimiento (Goleman, 1998) y la pluralidad terminológica en torno al campo de las competencias emocionales, numerosos autores abogan por la necesidad de adquirir competencias emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Lantieri, 2008; Bar-On 2006; Díez et al., 2011)

Uno de los estudios más citados en la bibliografía sobre la eficacia de los programas de SEL en relación al rendimiento académico es el de Wang, Haertel y Wallberg (1997). Estos autores, basándose en la evidencia aportada por 61 investigadores educativos, 91 meta-análisis, y 179 capítulos de manuales sostienen que los factores sociales y emocionales son algunos de los factores más influyentes en el aprendizaje de los estudiantes. En concreto, los componentes sociales y emocionales de alto rango incluían la gestión del aula, el apoyo de los padres, las interacciones sociales entre estudiantes y profesores, las características de las conductas sociales, características afectivo-motivacionales, el grupo de pares, la cultura escolar, y el clima en el aula. Estos expertos concluyen que intervenir directamente sobre los componentes psicológicos (sociales y emocionales) del aprendizaje es una forma eficaz de influir sobre cuánto y cómo aprenden los estudiantes.

Bisquerra (2003) coincide con Fernández Berrocal (2008) y Lantieri (2008) en afirmar que las competencias emocionales actúan, en interacción con otras variables, como factores protectores frente a comportamientos de riesgo en los jóvenes. Entre los comportamientos de riesgo figuran el consumo de drogas, los episodios de violencia, el suicidio y los estados depresivos.

En otra publicación, Saarni expone las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia (Saarni 2000, citado por Bisquerra, 2002)

Wilson, Gottfredson y Najaka (2001) realizaron un meta-análisis de 165 estudios en el que se examinaba la eficacia de diversas actividades de prevención en la escuela. Su estudio reveló que los programas de aprendizaje social y emocional provocaron un incremento de la asistencia a clase y una disminución del abandono escolar. Sin embargo, no todas las intervenciones se han mostrado eficaces. En el mismo estudio, Wilson, Gottfredson y Najaka (2001) encuentran que los esfuerzos aislados, no coordinados, a corto plazo y principalmente didácticos, para promover SEL no han demostrado ser tan eficaces como los esfuerzos a largo plazo coordinados. Por ejemplo, efectos negativos sobre el abandono escolar, la falta de asistencia, y varios problemas de conducta están asociados con la existencia de servicios de counselling, trabajo social y otras intervenciones preventivas terapéuticas.

Se ha encontrado que los programas SEL mejoran las actitudes académicas (motivación y compromiso), los comportamientos (asistencia, hábitos de estudio, aprendizaje cooperativo), y el rendimiento académico (calificaciones, resultados de las pruebas y el dominio del tema) (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg 2004) .

En el anterior estudio, Zins et al., (2004) afirman que las investigaciones que vinculan los factores sociales, emocionales y académicos son lo suficientemente fuertes para avanzar en el nuevo período de aprendizaje social, emocional y académico (SEAL). Estos autores sostienen que es un desafío central para investigadores, educadores y formuladores de

políticas fortalecer esta conexión a través de una programación coordinada de varios años. En Inglaterra existe un programa educativo nacional SEAL desde hace varios años.

Bar-On (2006) destaca la importancia de aplicar modelos de desarrollo de las competencias emocionales en la escuela. Pone como ejemplo el estudio de Parker y cols. (2004) realizado sobre una muestra de 667 estudiantes de secundaria de Canadá, en el que se encuentra una correlación positiva entre rendimiento escolar y competencias socioemocionales medidas por el EQ-i. Asimismo, cita dos estudios, uno realizado con 448 estudiantes universitarios de Sudáfrica (Swart, 1996) y otro realizado con 1125 universitarios estadounidenses (Bar-On, 1997). En ambos estudios, se encontró que los estudiantes más exitosos resultaban ser también los que más IE tenían. Finalmente, Bar-On cita otro estudio más reciente (Marchessault, 2005) en el que se examinó el impacto de las puntuaciones en el EQ-i en la nota media de 106 universitarios estadounidenses, y se encontró una correlación significativa entre IE y desempeño académico. Bar-On (2006) considera que se puede utilizar el EQ-i para identificar a los estudiantes que necesitan apoyo psicopedagógico y que mejorando las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes puede incrementarse el rendimiento académico.

Weissberg, Durkak, Taylor y Dymnicki (CASEL, 2008) realizaron un meta-análisis de 207 programas escolares de SEL para explorar su impacto sobre las actitudes de los estudiantes, el comportamiento y el rendimiento escolar. Para ser incluidos en la revisión, todos los estudios tenían que centrarse en mejorar el desarrollo social y emocional de los estudiantes haciendo hincapié en competencias como el conocimiento intrapersonal e interpersonal, la autogestión, el establecimiento realista de metas y la toma de decisiones responsable. Los estudios incluían estudiantes con edades comprendidas entre los cinco y los dieciocho años sin ningún problema identificado. Se compararon los resultados de los estudiantes con un grupo de control en una de las seis áreas de resultados: habilidades sociales y emocionales; actitudes hacia sí mismo, hacia los otros y hacia la escuela; conducta social positiva; problemas de conducta; angustia emocional (ansiedad y depresión); y rendimiento académico (calificaciones y resultados de pruebas de rendimiento). Los resultados indicaron beneficios para los participantes en programas de SEL en las seis áreas de resultados. Las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, sus actitudes y su conducta social mejoraron, mientras que los problemas de conducta y la angustia emocional disminuyeron. Respecto al

rendimiento académico, los participantes en los programas de SEL obtuvieron puntuaciones más altas (11 puntos, en promedio) que los estudiantes del grupo control en test de rendimiento estandarizados.

Del mismo modo, Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman, McMahon, & Pinderhughes, (2010) destacan que los programas de aprendizaje socio-emocional bien implementados pueden tener importantes y significativos efectos preventivos sobre las tasas de agresión, la competencia social y el compromiso académico en la escuela primaria

Recientemente, el meta-análisis de 213 estudios de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011) sostiene que la instrucción en el aprendizaje social y emocional aumenta el rendimiento académico (11 puntos, en promedio, en las pruebas estandarizadas

En el informe de la Fundación Marcelino Botín “*Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*” (Clouder, 2008) se evalúa la eficacia de los programas escolares para niños y jóvenes en las etapas de educación primaria y secundaria mediante una revisión que consta de dos partes. La primera parte es una revisión de la literatura meta-analítica en la que se exponen los principales resultados de 19 meta-análisis publicados entre 1997 y 2008 que incluyen los estudios sobre los efectos de los programas de educación emocional y social.

La segunda parte es un estudio meta-analítico sobre la eficacia de 76 Programas de Educación Emocional y Social (SEL) en la escuela, publicados entre el período 1997-2007 en diferentes partes del mundo.

Los resultados de ambos estudios confirman que los programas de SEL mejoran significativamente las habilidades sociales y emocionales de los niños y de los jóvenes, reducen o evitan problemas conductuales y mentales y promueven los resultados académicos positivos a corto y a largo plazo.

Parece suficientemente demostrado por la investigación que los programas de promoción de las competencias emocionales pueden tener efectos positivos sobre los estudiantes, la siguiente cuestión que se plantea es cómo deben estar diseñados esos programas para que sean eficaces. Clouder y Heis (2008) destacan las aportaciones de Katherine Weare a este respecto, con sus obras *Developing the Emotionally Literate School* (2004) y *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?* (2003) en las que concluye que los programas escolares para el desarrollo de competencias sociales y emocionales (SEL) reúnen algunas características, que coinciden parcialmente con las propuestas desde CASEL (Consortio para el aprendizaje social, emocional y académico) y que pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5.

Características comunes de los programas SEL eficaces según Weare y CASEL

Incluyen modelos y programas de aprendizajes explícitos para alumnos y docentes. Comienzan a edades tempranas (infantil y primaria)	Ofrecen instrucción adecuada de SEL en el aula, incluyendo objetivos claramente especificados desde preescolar hasta Secundaria
Adoptan un enfoque escolar global y remiten al trabajo existente en los centros	Integran las prácticas SEL en todos los ámbitos escolares (clases, servicios de apoyo, co-curriculares) Ofrece a las escuelas un marco común coherente para promover el desarrollo integral de los estudiantes.
Son coherentes y están bien planificados	Se basan en teorías sólidas y en la investigación
Se desarrollan a lo largo de varios años y no esperan resultados inmediatos.	Evalúan sus prácticas y resultados en materia de SEL para la mejora continua
Involucran a los padres y a la comunidad	Fomentan la colaboración entre la escuela, la comunidad y la familia
Cuentan con el apoyo de organizaciones externas, con las que trabajan de forma	Desarrollan la infraestructura para apoyar los

coherente y coordinada	programas SEL(políticas, fondos, tiempo y personal)
Fomentan un clima escolar apropiado, estimulan la participación y autonomía de alumnos y docentes y promueven una mayor claridad acerca de las normas.	Construyen un sentimiento de pertenencia a la escuela a través del cuidado y la participación en el aula y en la escuela.

*Fuente. Tabla de elaboración propia

A continuación se va a realizar un breve análisis del estado de la educación de las competencias emocionales en nuestro país, destacando algunas experiencias que se están llevando a cabo actualmente.

4.3. Las competencias emocionales en España.

Fernández-Berrocal (2008) describe el interés del mundo de la educación en España por el desarrollo de competencias socioemocionales desde mediados de los años 80. Cita como autores más influyentes en este período a Bowlby, con su teoría sobre el apego (Bowlby, 1976a, 1976b, 1986) y a los psicólogos humanistas Maslow y Rogers (Maslow, 1968, 1973; Rogers, 1961, 1966, 1972). Destaca tres tipos de programas que incidían en la adquisición de competencias socioemocionales en el aula.

En primer lugar, los programas sobre interacción entre iguales y su influencia en la adaptación escolar y el desarrollo social iniciados por Díaz-Aguado y que se aplican a temas como la interculturalidad, la prevención de la violencia escolar o la prevención de la violencia de género (Díaz-Aguado, 1986, 2006).

En segundo lugar, cita los programas para el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en el aula (López, Etxebarria, Fuentes, & Ortiz, 1999; Trianes y Muñoz, 1994).

Finalmente, destacan los programas de orientación conductual y de modificación de conducta para la enseñanza de habilidades sociales en la escuela (Caballo, 1987; Monjas, 1999; Pelechano, 1984; 1996).

En esta línea, Monjas desarrolla dos programas para promover y enseñar la competencia socio-personal de forma directa, el PEHIS (*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social*, Monjas, 2004) y el PAHS (*Programa de Asertividad y Habilidades Sociales*, Monjas, García, Elices, Francia y de Benito 2007).

Directamente relacionado con el constructo de IE se encuentra en nuestro país el modelo de currículo de secundaria de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha, que añade la competencia emocional a las otras ocho competencias básicas establecidas por la LOE (2006). La Competencia Emocional la divide en cuatro subdimensiones: conocimiento de mis emociones, autocontrol, empatía y relaciones interpersonales. Las bases teóricas sobre las que se ha diseñado la implementación de esta competencia son los trabajos desarrollados por Bisquerra, Garaigordobil, Gardner, Goleman, Greenberg, Lázarus, Ortega Ruiz, Ortiz, Salovey, Seligman, y Spielberg (Sistema de indicadores de la evaluación de diagnóstico de las competencias básicas, Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha). Recientemente, la comunidad autónoma de Extremadura ha publicado su ley de educación, que también incluye a la competencia emocional como uno de los aspectos prioritarios de su currículo (Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura).

A esta forma de trabajar las competencias socioemocionales en los centros educativos se unen otras formas de trabajo, como el enfoque desde el marco de la acción tutorial.

En la LOE, (2006), la orientación y la acción tutorial se presentan como un derecho del alumnado, tanto en la etapa de educación primaria como en secundaria. Los principios de la acción tutorial son los siguientes: La personalización de la enseñanza, La atención a la diversidad, La educación integral e inserción social, La coordinación interna y externa, La transición entre ciclos y etapas.

Uno de estos principios de la acción tutorial, el de la educación integral e inserción social, supone que en la programación de la enseñanza deben contemplarse diversidad de objetivos educativos. Objetivos que se correspondan no solo con la

dimensión intelectual de la persona, sino también con la *dimensión afectiva o emocional*, con la *dimensión social*, con la dimensión moral y con la dimensión física (La orientación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria, Gobierno de Navarra, 2002). Conforme a este principio, los planes de acción tutorial de los Institutos de Educación Secundaria suelen incluir objetivos y actividades relacionadas con las competencias emocionales.

Además, el interés creciente de los educadores por incluir las competencias emocionales en la enseñanza ha motivado la implementación de diferentes experiencias educativas orientadas a este fin. Sin embargo, Fernández-Berrocal (2008) argumenta que para la mayoría de estas experiencias no existen pruebas de su efectividad, puesto que no se han realizado con rigor metodológico y no han sido evaluadas.

En el siguiente apartado se comentan de forma somera algunos programas de intervención que se están llevando a cabo en el campo de la educación emocional en nuestro país que se sustentan sobre una metodología rigurosa.

Cantabria: Fundación Marcelino Botín. Experiencia Educación Responsable.

Se trata de un proyecto educativo dirigido por la Fundación Marcelino Botín que pretende aportar propuestas al sistema educativo para fomentar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación en el que participan familia, escuela y comunidad (Sánchez, 2008).

Los contenidos que se abordan desde este programa pueden observarse en la tabla 7. Consta de cuatro líneas de trabajo: una actuación extensiva, una actuación intensiva, el trabajo con medios audiovisuales e investigación y estudios.

Actuación extensiva. Desde el año 2004 viene funcionando un programa educativo que se está aplicando en 97 centros educativos, tanto de infantil y primaria como de secundaria. Con los alumnos, se utilizan recursos educativos ya existentes,

como el programa *Prevenir para vivir* de la FAD y el *Modelo de las naciones Unidas* y recursos elaborados por la Fundación, como el *Banco de herramientas audiovisuales para la promoción de competencias personales y sociales*.

A los docentes se les ofrece formación a través de seminarios impartidos en los colegios por expertos, en colaboración con los CIEFP (Centros de Innovación educativa y Formación del Profesorado) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. A las familias del alumnado participante se les distribuye la guía *Educación Responsable*. Con esta guía se ofrece información, formación y apoyo a las familias, para que complementen y refuercen lo trabajado en la escuela. Respecto a la comunidad, se ofrecen cursos destinados a diferentes perfiles profesionales en colaboración con los cursos de verano de la universidad de Cantabria.

Se evalúan las actividades aplicadas por los docentes y el coordinador del programa en cada centro mediante cuestionarios.

Actuación intensiva. Se denomina *proyecto Vyve* (vida y valores en educación). Se ha desarrollado de forma experimental en tres centros escolares desde 2006. Se trata de un programa que promueve de forma intensiva, a través de las diferentes áreas curriculares y los diferentes agentes educativos, el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de 3 a 18 años. Se concreta en una intervención en la escuela, en la que se forma al profesorado en el proyecto, en los programas y herramientas y se le ofrecen seminarios de profundización. En la intervención con el alumnado, se trabajan los contenidos a través de las diferentes áreas del conocimiento (conocimiento del medio, educación física, lengua, plástica y música) y de las tutorías. La actuación con las familias se basa en cuatro pilares. Comienza con una Formación Inicial, en la que se presenta el proyecto a las familias y se les presentan las actividades en las que pueden colaborar de forma activa. Se crea un Espacio para Familias en cada centro, donde a través de sesiones con monitores especializados estas pueden compartir sus experiencias educativas y aprender sobre temas de desarrollo integral de niños y jóvenes. Se fomenta la Participación Activa a través de algunas actividades que comienzan en el aula y tiene así su continuidad en la familia. Entre estas actividades se encuentran los préstamos de cuentos, actividades relacionadas con el desarrollo socio-

emocional, actividades relacionadas con las actitudes positivas hacia la salud y actividades de música. El último pilar gira en torno a la Comunicación activa que se promueve entre profesores, alumnos y familias a través de las actividades educativas, artísticas y culturales que se desarrollan en el ámbito escolar comunitario.

La iniciativa se abre a la Comunidad a través de actividades desarrolladas en los centros educativos, en las que pueden participar el público en general, como son los *Domingos de cine y juego en familia*, los Encuentros literarios, los préstamos de libros *Aseguramos Emoción* y la exposición *Somos Creativos*.

Tabla 6.

Principales Contenidos trabajados en el marco de la experiencia *Educación Responsable*

Desarrollo Afectivo-Emocional	Desarrollo Cognitivo	Desarrollo Social
Autoestima	Autocontrol	HH. Interacción inicial
Empatía	Valores prosociales	HH. Autoafirmación
Expresión Emocional	Toma de decisiones	HH. Oposición asertiva
	Actitudes positivas hacia la salud	

*Fuente: Adaptado de Sánchez, 2008

Al cabo de tres años se ha realizado una evaluación externa de esta actuación intensiva por parte de la Universidad de Cantabria en la que se ha medido el impacto psicológico del programa sobre una muestra de 563 alumnos de 8 a 14 años. Para ello se ha utilizado un modelo pretest-postest con grupo experimental y control con el objetivo de comprobar la existencia de cambios en la adquisición de las competencias personales y sociales y en las actitudes y comportamientos del alumnado en su vida cotidiana. Los resultados indican que los alumnos participantes en el programa obtienen niveles más bajos de ansiedad que los de los otros centros, mejoras en su capacidad para identificar

y diferenciar las propias emociones y para reparar los estados emocionales negativos y mejoras en su habilidad para expresar sus ideas y sentimientos y defender sus derechos sin conflictos en las relaciones sociales, (la Fundación Marcelino Botín extenderá su aplicación intensiva a un total de quince centros para el curso 2011-12, y seguirá contando con la Universidad de Cantabria para la evaluación de sus progresos.)

La Fundación también ha puesto en marcha una plataforma internacional, con el objetivo de apoyar y difundir diferentes experiencias en educación emocional y poner en contacto a profesionales y familias en este ámbito. Se han celebrado jornadas internacionales sobre IE y Educación Emocional y en 2011, está previsto que comience a impartirse por la Universidad de Cantabria el Máster en Educación para el Desarrollo Emocional, Social y de la Creatividad dirigido a los futuros docentes.

Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universitat de Barcelona.

Está dirigido por Bisquerra y en los últimos años ha centrado sus investigaciones y estudios en la educación emocional. Parte de sus estudios se han dirigido a la formación del profesorado en educación emocional. En 2007, Soldevilla, Filella y Agulló describen una experiencia de asesoramiento en la modalidad de consulta colaborativa en 18 centros de infantil, primaria y secundaria en la provincia de Lérida. El programa se desarrolló durante 8 años. El objetivo general de esta actuación era *potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional del profesorado*, entendiendo a los profesores como personas en proceso de crecimiento y como educadores de las emociones de sus alumnos.

El profesorado recibió 60 horas de formación en contenidos de educación emocional entre los que figuraban conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de la vida. Es destacable que en este proyecto el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente por el equipo de profesores de cada centro y el equipo de asesores.

Pueden resumirse las principales fases en el proceso de asesoramiento como puede apreciarse en la tabla 7.

Tabla 7.

Fases del proceso de asesoramiento

Fases	Tareas
Fase 1	Contacto inicial y compromiso de trabajo conjunto
Fase 2	Formación de cada bloque de contenidos del programa y su evaluación
Fase 3	Trabajo en pequeño grupo con los maestros para planificar la intervención educativa
Fase 4	Aplicación del programa de educación emocional al grupo clase en el horario de tutorías
Fase 5	Evaluación
	Cuestionario a los profesores sobre contenidos en educación emocional
	Fichas de observación de las sesiones de asesoramiento
	Cuestionario de expectativas sobre el asesoramiento

*Fuente: adaptado de Fernández Berrocal, 2008

Respecto a la evaluación, se ha encontrado que de un total de 469 profesores que han participado en el proyecto, los resultados muestran que sus conocimientos sobre Educación Emocional mejoran en torno a un porcentaje que oscila entre el 16 y el 19%. (emozioak.net)

Otras aportaciones del GROPE al campo de la educación de las competencias emocionales en nuestro país son la creación de la Fundación para la Educación Emocional (www.femeducacioemocional.org) y la impartición de un posgrado y un máster en educación emocional y bienestar en la Universitat de Lleida.

Proyecto Intemo

Es un programa de Educación Emocional financiado por la delegación del Gobierno para el plan nacional sobre drogas y realizado por la Universidad de Málaga desde el Laboratorio de Emociones de la Facultad de Psicología. Sus destinatarios son alumnos de entre 12 y 18 años pertenecientes a varios IES de la provincia de Málaga. Su objetivo principal consiste en dotar a los alumnos de competencias emocionales y analizar la influencia de estas

competencias sobre diferentes variables, como el consumo de sustancias adictivas, la autoestima, la adaptación personal, el desajuste emocional y la inadaptación escolar. Este proyecto sigue el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990?) y se centra en trabajar la Percepción emocional, la Asimilación emocional, la Comprensión emocional y la Regulación de las emociones.

El programa comprende 10 sesiones dirigidas por profesionales externos (psicólogos) que se imparten una hora a la semana y se ha extendido durante 3 años. Participaron un total de 2000 alumnas y alumnos. Los resultados a corto plazo, indican que los estudiantes con más IE consumen significativamente menos tabaco, alcohol, tranquilizantes y cannabis (Fernandez-Berrocal, 2008)

A través de la descripción de los diferentes programas (con la excepción del programa Intemo), se detecta que éstos pueden identificarse teóricamente con los modelos mixtos, puesto que proponen trabajar tanto habilidades como características de personalidad.

Guipúzcoa. Aprendizaje emocional y social.

Este proyecto, promovido por el Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento de la Diputación Foral de Guipúzcoa, se puso en marcha en 2004. Sus objetivos fundamentales son integrar a las personas en la sociedad del conocimiento desarrollando una experiencia territorial de aprendizaje a lo largo de toda la vida y generar contextos emocionales favorables al desarrollo integral de las personas.

Se articula en torno a tres ámbitos, el educativo, el organizacional y el socio-comunitario. En el ámbito educativo se pretende, a través del desarrollo de las competencias socioemocionales, la generación de unos contextos favorables que repercutan positivamente en el desarrollo integral del alumnado, en los procesos de aprendizaje y en las relaciones de las personas que integran la comunidad educativa.

La integración del concepto de aprendizaje emocional y social en el conjunto de la comunidad educativa (equipos directivos, profesorado, personal de administración y servicios, alumnado y familias) se ha desarrollado a través de acciones formativas y de información/concienciación. Se ha diseñado y desarrollado un itinerario formativo

modular, así como medidas de acompañamiento en forma de talleres, jornadas, elaboración de materiales dirigidos al alumnado y experiencias piloto.

Hay disponible un informe de seguimiento del itinerario formativo desarrollado en el período 2005-2009 en el que se incluye información sobre el número de asistentes a los itinerarios y una encuesta de satisfacción de los mismos. Los resultados indican que participaron 3360 personas y que la valoración media del curso fue de un 7.82.

Justificación

En las últimas décadas, se han sucedido una gran cantidad de investigaciones y estudios que han puesto de relieve la importancia de gestionar adecuadamente las emociones, como las teorías sobre la inteligencia emocional y su aplicación al campo educativo, la educación emocional.

Fruto de estos trabajos se ha llegado a un momento clave en el reconocimiento del papel crucial que juega el aprendizaje de competencias emocionales en el desarrollo personal de los niños y jóvenes y en su futuro desenvolvimiento en la sociedad.

De forma paralela, se ha llevado a cabo en los últimos años una búsqueda conjunta, por parte de diversos agentes internacionales, del conjunto de competencias básicas o competencias clave que los ciudadanos van a necesitar para integrarse satisfactoriamente en las sociedades del conocimiento.

Fruto de ambos esfuerzos, puede constatarse como el aprendizaje de competencias sociales y emocionales está presente, en diferente medida, en los diferentes sistemas educativos. Sin embargo, en nuestro país, la ley educativa actual (LOE, 2006) no contempla la competencia emocional como una competencia básica más del currículo.

Partiendo del gran volumen de investigación centrado en los efectos positivos de la enseñanza de competencias emocionales en el aula y del estado deficitario que, a

nuestro juicio, presenta el sistema educativo en este ámbito, hemos considerado relevante este campo de estudio como foco de estudio del Trabajo Fin de Máster.

5. OBJETIVOS

El primer objetivo del presente trabajo es *destacar los beneficios de la educación emocional en el aula*, realizando un análisis bibliográfico del origen, del recorrido histórico y del estado actual del campo de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela.

El segundo objetivo del estudio *es reivindicar la necesidad de trabajar las competencias emocionales en el aula*, destacando las carencias en este campo del sistema educativo español.

Se concretan las siguientes hipótesis:

La enseñanza de competencias emocionales produce efectos positivos en los estudiantes.

El sistema educativo español presenta carencias en el campo de las competencias emocionales.

6. FUENTES

En el análisis del presente estudio, se han utilizado varios métodos para identificar la literatura relevante. El trabajo se ha elaborado en función de las diferentes bases de datos tales como Dialnet, que facilitó la búsqueda de diferentes estudios empíricos y de revisión, nacionales e internacionales. Para la realización del estudio se han utilizado dos tipos de fuentes, primarias y secundarias.

Para el mismo, se realizó un estudio exploratorio, con revisión de publicaciones a partir de diferentes revistas de investigación nacionales e internacionales tales como, *Psicothema*, *Psicología Educativa*, *Cultura y Educación*, etc., entre otras; además de la bibliografía de interés sobre el campo de estudio en material impreso y on-line facilitado en las bibliotecas.

Para el estudio del mismo, también se ha tenido especialmente en cuenta las aportaciones y bibliografía de los teóricos de la inteligencia emocional y de la educación emocional, Salovey, Mayer, Goleman, Bisquerra y Fernández-Berrocal, además de la bibliografía encontrada de interés sobre el tema analizado.

7. METODOLOGÍA

7.1. Muestra

La muestra de nuestro estudio sobre el estado de la cuestión en el campo de las competencias emocionales en la educación se ha basado principalmente en la investigación bibliográfica. Se han elegido estudios nacionales e internacionales con el objetivo de obtener información relevante sobre el campo de estudio seleccionado.

De la muestra inicial se ha intentado escoger los estudios más relevantes y actuales para ajustar el volumen de documentación a aquella más pertinente para alcanzar nuestros objetivos y tratar de probar las hipótesis planteadas.

En nuestra investigación se han utilizado estudios de procedencias y ámbitos diversos. Fundamentalmente, se han empleado artículos de investigación empíricos y de revisión, que analizan los efectos de los programas escolares de promoción de las competencias emocionales y sociales sobre diversas variables relacionadas con el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos.

Del mismo modo, se han empleado documentos provenientes de diversos organismos oficiales nacionales e internacionales como la Unesco, la Comisión Europea, el Ministerio de Educación y la OCDE con el objetivo de describir la génesis del actual enfoque educativo por competencias.

Los artículos de investigación, se han obtenidos a partir de diferentes revistas nacionales e internacionales disponibles en versión on-line o impresa, descargados de la red y obtenidos de las bases de datos de bibliotecas a las que hemos tenido acceso.

Los documentos procedentes de organismos nacionales e internacionales se han descargado, en la medida de lo posible, de las páginas web oficiales de dichos organismos.

7.2. Instrumentos

Como instrumentos se han utilizado aquellos que nos han ayudado a obtener información relevante, significativa y actual para la elaboración de la investigación.

En la tabla 8 se recogen los artículos analizados sobre los efectos positivos de la enseñanza o promoción de competencias socio-emocionales en el aula. En dicha tabla, se han distinguido la investigación, los instrumentos que han utilizado, qué trataban de medir y las limitaciones que se han podido observar en los estudios.

Tabla 8.

Revisión de estudios sobre la eficacia de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela.

INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO	MEDIDA Y SIGNIFICATIVIDAD	LIMITACIONES
Wang, Haertel y Wallberg (1997)	Análisis de la evidencia aportada por 61 investigadores, 91 meta-análisis, y 179 capítulos de manuales	Concluir que los factores sociales y emocionales son algunos de los factores más influyentes en el aprendizaje de los estudiantes	El constructo factores sociales y emocionales está pobremente definido, ausencia de criterios fiables para la inclusión de variables bajo este constructo.
Wilson, Gottfredson y Najaka (2001)	Meta-análisis de 165 estudios en el que se examinaba la eficacia de diversas actividades de prevención en la escuela.	Determinar que los programas de aprendizaje social y emocional provocan un incremento de la asistencia a clase y una disminución del abandono escolar. Concluir que los esfuerzos aislados, no coordinados, a corto plazo y principalmente didácticos, no han demostrado ser tan eficaces como los esfuerzos a largo plazo coordinados.	El objetivo de la investigación no era comprobar los efectos positivos de los programas de SEL
Zins, Bloodworth, Weissberg,	Implementación de un Programa de SEL	Evaluación de los efectos positivos de los	

& Walberg (2004)		programas de SEL sobre las actitudes académicas, los comportamientos y el rendimiento académico	
Parker y cols. (2004)	Test de cociente emocional? EQ-i. de Bar-On	Determinar la existencia de una correlación positiva entre rendimiento escolar y competencias socioemocionales	El instrumento no recibe el apoyo de todos los sectores académicos
Weissberg, Durkak, Taylor y Dymnicki (CASEL, 2008)	Meta-análisis de 207 programas escolares de SEL	Explorar su impacto sobre las actitudes de los estudiantes, el comportamiento y el rendimiento escolar	Se desconocen los criterios de inclusión de los estudios en el meta-análisis ¿??
Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger (2011)	meta-análisis de 213 estudios	Determinar que la instrucción en el aprendizaje social y emocional aumenta el rendimiento académico	
(Clouder y cols. 2008)	Revisión de la literatura meta-analítica en la que se exponen los resultados de 19 meta-análisis	Evaluación de la eficacia de los programas SEL escolares en primaria y secundaria	La muestra se compone exclusivamente de estudios estadounidenses
Clouder y cols. (2008)	Estudio meta-analítico sobre la eficacia de 76 Programas de Educación Emocional y Social (SEL)	Evaluación de la eficacia de los programas SEL escolares en las etapas de primaria y secundaria	
Soldevilla, Filella y Agulló (2007)		Potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional del profesorado	Los instrumentos de evaluación son poco fiables
Proyecto Vyve .Melero, y Palomera (2011); Argos, González, Ezquerra, Osoro, y Salvador(2011)	Modelo pretest-postest con grupo experimental y control	Comprobar la existencia de cambios en la adquisición de las competencias personales y sociales y en las actitudes y comportamientos del alumnado	La muestra inicial es pequeña (3 centros)
INTEMO. Ruiz-Aranda, Cabello, Fernández-Berrocal, Salguero y Extremera (2007)		Dotar a los alumnos de competencias emocionales y analizar su influencia sobre el consumo de sustancias adictivas, la autoestima, la adaptación personal, el desajuste emocional y la inadaptación escolar.	

*Fuente: tabla de elaboración propia

7.3. Procedimiento

La presente investigación bibliográfica se planteó inicialmente como un trabajo acerca de la ausencia de la competencia emocional en el planteamiento educativo de la LOE (2006) y de un afán por reivindicar la importancia de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela. Con este fin, se inició la búsqueda bibliográfica a través, fundamentalmente, de internet, haciendo hincapié en la búsqueda de los documentos clave en la génesis del enfoque educativo por competencias.

Sin embargo, y guiada por mi directora del Trabajo Final de Máster, la Dra. Carmen Diez González, se produjo un cambio de perspectiva, sin perder de vista el origen del enfoque por competencias básicas en educación, la investigación requirió un mayor énfasis en los antecedentes teóricos de la educación emocional, y de modo especial, en la inteligencia emocional. Durante este proceso, encontré una vasta bibliografía disponible sobre la inteligencia emocional y su relación con diversos factores. Asimismo, pude comprobar que había diferentes temas de estudio relacionados con este tema como las líneas de trabajo centradas en *la creación, adaptación y validación de instrumentos de medida de la inteligencia emocional, y la inteligencia emocional y las competencias emocionales en los docentes*. También encontré una amplia bibliografía de carácter divulgativo sobre el tema de *las competencias básicas*, su definición y la forma de implementarlas en el aula.

En este punto del trabajo, se concretó el tema de estudio en las *competencias emocionales y sociales*. Para ello se focalizó la búsqueda bibliográfica en artículos empíricos que probasen los efectos positivos de la enseñanza de competencias emocionales en el aula, puesto que aunque el promocionar las competencias emocionales y sociales de los niños y jóvenes despierta un gran interés por parte de los diferentes agentes educativos y de la comunidad, aún está ausente del planteamiento oficial de nuestro sistema educativo. De la bibliografía seleccionada se procedió al análisis minucioso de la información recogida en ella. El resultado de dicho análisis queda recogido en la presente investigación.

8. APORTACIONES

Una de nuestras grandes aportaciones es la exhaustiva investigación bibliográfica realizada, que aporta datos para la reflexión y el análisis sobre el tema objeto de estudio.

Asimismo, la tabla utilizada como instrumento en el análisis de los artículos científicos, nos permite aproximarnos a alguno de los estudios más importantes en el campo de la promoción de las competencias socio-emocionales en los centros educativos. Si advertimos que varios de las investigaciones descritas son meta-análisis que incluyen multitud de programas estudiados, podemos concluir que el volumen de investigaciones que avalan la eficacia de los programas educativos que promocionan las competencias socioemocionales es muy amplio.

A la gran cantidad de información existente sobre la eficacia de estos programas se unen otros factores. Por un lado, el respaldo de numerosos autores de reconocido prestigio en el campo de la inteligencia emocional y de la educación a la idea de la necesidad de implementar las competencias socioemocionales en el día a día de la escuela. Autores como los citados Mayer, Salovey, Caruso, Goleman, Lantieri, Fernández Berrocal y Bisquerra, entre otros.

Por otro lado, y como hemos visto, encontramos el interés de diferentes sectores de la sociedad, como instituciones públicas y privadas, universidades, docentes, padres y madres, en que se mejoren las competencias emocionales y sociales de los niños y adolescentes, como estrategia preventiva frente a posibles riesgos, como forma de incrementar el rendimiento académico y en, definitiva, con el objetivo de incrementar su bienestar y de formar personas y ciudadanos.

Todos estos factores nos llevan a reivindicar el que, desde las instituciones educativas, se haga una profunda reflexión acerca de la necesidad de incorporar las competencias emocionales y sociales al currículo explícito de los centros educativos.

Creemos que el actual enfoque educativo por competencias puede ser una oportunidad para incorporar estas competencias con éxito, a través de la inclusión de la competencia emocional y social en la LOE. En el marco legislativo actual ya se encuentra la competencia social y ciudadana, en la que cobran protagonismo los contenidos relacionados con la promoción de los valores democráticos, en detrimento de los contenidos relacionados con las competencias emocionales. Una auténtica competencia emocional y social habría de aglutinar los contenidos propios de los diferentes modelos de inteligencia emocional y seguir la estela y la experiencia de instituciones como CASEL. Inglaterra cuenta desde hace varios años con el programa SEAL, en el que se promociona la tríada de aprendizaje emocional, social y académico. En EEUU, el estado de Illinois está siendo pionero en liderar un programa SEL para todo su territorio. En nuestro país, las comunidades autónomas de Castilla la Mancha y Extremadura ya han incorporado la competencia emocional a sus leyes educativas. Por lo tanto, consideramos legítima nuestra reivindicación a las autoridades estatales para que hagan lo mismo e incorporen la competencia emocional y social al currículo.

Una cuestión que queremos destacar es que parece no haber consenso científico a nivel teórico sobre cuáles son las competencias emocionales y sociales que han de trabajarse en el aula. Algunos de los programas estudiados se centran en trabajar las competencias basadas en los modelos de habilidad de la IE, como el programa Intemo. Otros, sin embargo, incluyen en sus programas un rango de competencias más amplio, que se corresponde con los modelos mixtos de la IE. Siguiendo las aportaciones recientes de Mayer, quien defiende que ambos tipos de competencias son necesarias, creemos que habría que seguir investigando en la línea de crear programas holísticos, que se basen en una concepción amplia de los conocimientos, habilidades y actitudes que el ser humano necesita desarrollar para convertirse en un ser completo. Sin embargo, creemos que tampoco debe descuidarse el aspecto teórico y que se ha de continuar investigando y creando espacios de diálogo hasta llegar a un consenso científico sobre el marco teórico en que han de integrarse las competencias emocionales y sociales.

Finalmente, resulta importante resaltar el papel que los docentes y las familias tienen en la promoción del bienestar emocional y social de los niños y jóvenes, por lo que se ha de seguir trabajando para la inclusión de la educación emocional en la

formación inicial de los docentes y en la investigación de métodos eficaces para implicar a las familias.

En el siguiente apartado se expone la discusión en relación al análisis realizado, basado en investigaciones empíricas y en aportaciones de autores relevantes para el campo de estudio.

9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez desarrollado en la introducción el tema objeto de estudio, vamos a pasar en este apartado a desarrollar la discusión y a trazar las conclusiones que pueden extraerse. Con la información presentada se ha pretendido aportar una visión de conjunto del foco de estudio de las competencias emocionales. Con estos datos, trataremos de dar respuesta a la pregunta de si se han cumplido o no los objetivos de la presente investigación. Del mismo modo, expondremos el análisis de las hipótesis planteadas inicialmente.

En la introducción se ha presentado un pequeño recorrido histórico sobre la cuestión de la génesis del enfoque educativo por competencias. Podemos observar como en las últimas décadas diversos agentes internacionales han ido dando pasos con el objetivo de consensuar aquel conjunto de competencias que los ciudadanos habrán de necesitar para desenvolverse en las Sociedades del Conocimiento y para adquirir un *bienestar personal, económico y social*. El hecho de adquirir estas competencias habría de asegurar la flexibilidad, la capacidad de reciclar los conocimientos periódicamente y de adaptarse a situaciones nuevas (*Hacia las sociedades del conocimiento, 2005*).

La gestión constructiva de los sentimientos y los conocimientos, habilidades y actitudes que nos permitan convivir y trabajar de forma satisfactoria con otras personas aparecen como un denominador común en estos documentos bajo la forma de nombres como competencias interpersonales y cívicas. Las competencias emocionales, definidas por Bisquerra y cols. (2003) conforman un *conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra, 2003, p14).

En nuestro país, se incluyeron las competencias básicas o competencias clave en el currículo en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. El documento que sirvió de base para la adaptación de este conjunto de competencias al ámbito educativo español fue el informe europeo “*Recomendación a los estados miembros para la incorporación en sus currículos de las competencias clave*” (2005).

De este modo la LOE implanta ocho competencias básicas, entre las que figura la competencia social y ciudadana. Esta competencia aglutina algunos contenidos propios de las llamadas competencias interpersonales existentes en documentos internacionales previos, pero estos aspectos pierden importancia en favor de los contenidos propios de las competencias cívicas, más relacionadas con la promoción de los conocimientos y valores típicos de una sociedad democrática. De esta forma, aunque entendemos que para desenvolverse en una sociedad democrática es necesario haber adquirido tanto competencias interpersonales o emocionales, como competencias cívicas, queda patente que el cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes propio del ámbito de las competencias emocionales queda en su mayor parte fuera del listado de competencias instaurado por la LOE.

A este respecto, es necesario precisar que, al no corresponderse las competencias básicas con un conjunto de categorías mutuamente excluyentes sino que éstas se completan y se superponen entre sí, es difícil concluir en qué medida los contenidos de la competencia emocional están presentes o ausentes, si bien una lectura sosegada de la descripción de las competencias básicas nos permite especular con este aspecto.

Respecto al origen de las competencias emocionales hemos detallado en la Introducción sus principales precedentes teóricos.

Desde los inicios de las teorías sobre la inteligencia y del desarrollo de los test de inteligencia, diversos autores como Thorndike, Stern y Wechsler han identificado un tipo de capacidades o inteligencias relacionadas con el ámbito social y afectivo. Estos pioneros del estudio de la inteligencia humana ya detectaron que las capacidades lógico-matemáticas y lingüísticas no podían abarcar toda la varianza del conjunto de capacidades humanas. No obstante, fue Gardner (1983) quien impulsó el avance del estudio de este tipo de inteligencia con su teoría de las inteligencias múltiples en la que se incluían la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La teoría de Gardner tuvo una gran repercusión en el ámbito académico, educativo e institucional. Al menos la inteligencia interpersonal parece haber influido en

la denominación y contenido que los diferentes documentos internacionales dan a una de las competencias clave, las competencias interpersonales.

Sin embargo, el antecedente más directo de las competencias emocionales es el trabajo realizado por Salovey y Mayer en un primer momento y por Goleman y otros autores posteriormente. Salovey y Mayer conciben la inteligencia emocional como una inteligencia auténtica que, como tal, se puede medir. Goleman da cobertura mediática al concepto y lo amplía incluyendo variables de personalidad en el constructo, como la autoestima, la asertividad o la extroversión. Fruto de esta diferencia teórica nos encontramos con surgieron dos grupos de teorías sobre la inteligencia emocional, los modelos de habilidad y los modelos mixtos.

Los modelos de habilidad se apoyan en las teorías de Salovey y Mayer (1990). Conceptualizan la inteligencia emocional como un modelo de inteligencia en el que se integran cuatro áreas de habilidades: *Percibir con precisión las emociones en uno mismo y los demás*, *Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento*, *Comprender el significado de las emociones* y *Gestionar eficazmente las emociones*, Salovey y Mayer (1997). Estos modelos son los que más eco han tenido en entornos académicos.

Los modelos mixtos mezclan habilidades como la conciencia y la regulación emocional con diferentes rasgos de personalidad, como la autoestima, el optimismo, la persistencia, la adaptabilidad o la extraversión. Sus máximos representantes son Goleman (1995, 1998) y Bar-On (1997, 2000).

Bar-On integra su teoría de la inteligencia emocional en un modelo de personalidad, y Goleman (2001), en una reelaboración de su teoría la conceptualiza como una teoría del desempeño; con claras aplicaciones al mundo empresarial.

Nos parece interesante resaltar que en una contribución reciente, Mayer (2009) se mostraba partidario de enfocar el futuro del estudio de la IE dentro de un modelo holístico de personalidad, que incluiría tanto las inteligencias (verbal, organizativo-perceptiva, *emocional*, *social*) como diferentes rasgos de personalidad (extraversión, agradabilidad, locuacidad, tacto, reciprocidad...) El autor sugiere que el futuro pasa por

educar a las personas en su totalidad, incluyendo tanto la IE como rasgos o características de personalidad. Esta línea de trabajo nos parece sumamente interesante porque podría aportar una base teórica común sólida, en la que asentar los programas educativos.

La aplicación de las diferentes teorías sobre la IE al mundo educativo tiene como resultado la educación emocional, que se centra en la promoción de las competencias emocionales, definidas por Bisquerra como un *conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, Soldevilla, 2003, p?). Podemos observar como esta definición encaja con los modelos de habilidad de la IE.

Sin embargo, analizando los programas de promoción de las competencias emocionales descritos en el trabajo, así como los elementos trabajados habitualmente en la acción tutorial, podemos afirmar que el marco de trabajo de las competencias emocionales y sociales en nuestro país podría identificarse con los modelos mixtos, puesto que proponen educar tanto habilidades como otras características de la personalidad.

Numerosos autores abogan por la necesidad de adquirir competencias emocionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Lantieri, 2008; Bar-On 2006; Díez et al., 2011). Estas opiniones se ven respaldadas por los resultados de la investigación que sugieren que la enseñanza de competencias emocionales en la escuela tiene efectos positivos sobre el bienestar de los niños y jóvenes. Estos efectos positivos se agrupan en torno a varias áreas: mejora del rendimiento académico (Weissberg, Durkak, Taylor & Dymnicki CASEL, 2008 ; Clouder, 2008); mejora de las actitudes y los comportamientos académicos (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg 2004) ; protección frente a comportamientos de riesgo en los jóvenes (Bisquerra, 2003; Lantieri, 2008, Fernández Berrocal, 2008) mejora de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, actitudes, conducta social y disminución de la angustia emocional (Weissberg, Durkak, Taylor & Dymnicki, 2008)

Con el trabajo realizado, creemos haber cumplido nuestro primer objetivo, *destacar los beneficios de la educación emocional en el aula, realizando un análisis bibliográfico del origen, del recorrido histórico y del estado actual del campo de la enseñanza de competencias emocionales en la escuela.*

Respecto a la situación de la enseñanza de competencias emocionales en nuestro sistema educativo, encontramos que hay un gran interés por parte de los educadores en la promoción de las competencias emocionales y sociales. Sin embargo, y como afirma Fernández-Berrocal (2008) este interés no se ha visto siempre traducido en la aplicación de programas rigurosos. Posiblemente esto se deba a la falta de formación del profesorado en esta área, debido a que la educación emocional y social no ha formado parte de su formación inicial y, probablemente, a la falta de apoyo institucional.

Los estudios y la aplicación de programas educativos de promoción de las competencias emocionales y sociales en nuestro país han ido evolucionado al mismo tiempo que las teorías sobre la IE. Analizando las experiencias educativas descritas podemos afirmar que el marco teórico de las competencias emocionales y sociales en nuestro país (salvo excepciones como el *Proyecto Intemo*) podría identificarse con los modelos mixtos, puesto que proponen educar tanto habilidades como otras características de la personalidad.

Hemos visto que una de las formas de abordar la enseñanza de competencias emocionales en la escuela es a través de la acción tutorial, en forma de intervenciones aisladas y carentes de una evaluación rigurosa. Es necesario resaltar que en el horario escolar de los IES y de los centros de primaria se reserva una hora a la semana de tutoría y en bachillerato, ninguna. En los casos en los que se trabajan las competencias emocionales, éstas ocupan tan solo unas pocas sesiones de tutoría puesto que otros temas, como los objetivos académicos, o la orientación vocacional también han de trabajarse en esas horas. Otro aspecto relacionado con el trabajo de las competencias emocionales desde las tutorías es el de la escasa formación de los docentes en el campo de la educación emocional. Puesto que la educación emocional no ha formado parte de la formación inicial de los docentes es esperable que a menudo no estén preparados para realizar esta tarea.

Por lo tanto, esta forma de trabajar las competencias emocionales no cumple con los requisitos descritos en la literatura especializada.

Analizando las diferentes experiencias educativas y los esfuerzos que varias instituciones públicas y privadas están llevando a cabo con el fin de extender la educación emocional y social como una forma de incrementar el bienestar de niños y jóvenes y de dotarles de las competencias necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en nuestra sociedad, podemos sacar algunas conclusiones.

En primer lugar, destacar que existe un gran interés por parte de teóricos, instituciones privadas (FMB, instituciones públicas (Junta de Andalucía, Consejería de Educación de Cantabria, Guipúzcoa...Universidades...)) y educadores, en introducir la educación emocional y social de forma eficaz en nuestras aulas.

En segundo lugar, es constatable el hecho de que el campo de las competencias emocionales está sumamente fragmentado en nuestro país. Al no estar recogida como una competencia más en el currículo oficial, los agentes educativos tienen que desarrollar sus esfuerzos por su cuenta, sin contar con el apoyo del Ministerio de Educación. Esto conlleva como consecuencia el que en algunos centros españoles, los alumnos y sus familias se están beneficiando de los efectos positivos que la educación emocional y social conlleva, mientras que para la gran mayoría de los niños y jóvenes esto no está sucediendo. Esta situación incumple el principio de equidad educativa de la LOE.

Del análisis de la información presentada, podemos concluir que hemos cumplido con el segundo objetivo de nuestro estudio, *reivindicar la necesidad de trabajar las competencias emocionales en el aula, destacando las carencias en este campo del sistema educativo español.*

En cuanto a nuestras hipótesis, veamos si hemos podido cumplirlas. Nuestra primera hipótesis, *la enseñanza de competencias emocionales produce efectos positivos en los estudiantes*; consideramos que ha sido probada por los datos ofrecidos en la revisión de estudios y programas que incorporan estas competencias al aula.

Fundamentalmente, quedan claros sus efectos positivos sobre el rendimiento académico y su influencia positiva en el desarrollo de factores protectores que sirven de estrategia preventiva de comportamientos de riesgo.

Nuestra segunda hipótesis, *el sistema educativo español presenta carencias en el campo de las competencias emocionales*; consideramos que se ha cumplido parcialmente. Aunque es cierto que del análisis de la información presentada y, especialmente, del hecho de que la competencia emocional no figure en el currículo oficial de la LOE puede desprenderse que el sistema educativo español es deficitario en este campo, no es menos cierto que desde numerosos ámbitos se está haciendo un gran esfuerzo, como hemos visto, en incorporar las competencias socioemocionales a la escuela.

Derivada de la bibliografía a la que he podido tener acceso se desprende una de las *limitaciones del estudio*, esto es, que puede que haya estudios relevantes que no hayan sido incluidos en la investigación.

A este factor se une el hecho de que algunos de los artículos consultados ofrecen una información descriptiva acerca de su metodología, insuficiente para valorar correctamente si sus conclusiones son válidas y generalizables. Por ejemplo, en alguno de los estudios meta-analíticos analizados, se ofrecen datos acerca de los criterios empleados para la inclusión o no de programas escolares en ellos, pero en otros casos no figura esta información. Esto nos lleva a dudar sobre lo acertado de la inclusión de estudios en algunas investigaciones.

Respecto a las experiencias educativas descritas que se están desarrollando en nuestro ámbito, algunas son aún muy recientes y no disponen de resultados contrastables que avalen su eficacia. En otros casos, la evaluación de dichos programas está dirigida sólo a uno de los agentes educativos implicados (a los profesores, por ejemplo) o es excesivamente subjetiva (encuestas de satisfacción).

Como *líneas futuras de investigación*, sería interesante, desde nuestro punto de vista, continuar reuniendo evidencias sobre la necesidad de incluir el aprendizaje de las competencias emocionales en el aula y continuar investigando cual sería la mejor forma de implementar esta educación emocional, basándonos en la experiencia de países, comunidades e instituciones que ya han puesto en marcha programas de este tipo.

Habría que continuar investigando y desarrollando programas que cuenten con las características que han mostrado ser eficaces (ver tabla 5).

Creemos que es imprescindible señalar que los programas desarrollados han de basarse en el rigor científico y contar con una adecuada evaluación, que permitiese validar y generalizar los resultados que se obtuvieran. Para ello, resulta necesario que se siga trabajando para lograr escalas que midan adecuadamente la IE, adaptadas a la población en la que se van a emplear.

Finalmente, consideramos que se debe continuar con la línea de investigación planteada para reunir evidencias sobre los efectos de la formación en educación emocional de los docentes, así como sobre la convivencia en el centro escolar y el bienestar de los niños y jóvenes.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argos, J., Ezquerro, P., Osoro, J.M., y Salvador, L. (pendiente de publicación). *Plan para la evaluación pedagógica de la implementación del proyecto Vyve (vida y valores en educación)*. Universidad de Cantabria.
- Bar-On, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. Doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp. 13-25.
- Bar-On, R., Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. Basic Books: New York.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 156–168.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pp. 144/69-144/83.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bowlby, J. (1976a). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1976b). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1986a). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343–362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro

- Caruso, D., (2009). Ability model of emotional intelligence and its application. Consultado: 22-08-2011. Recuperado de : http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/index.php?a=conferencias_plenarias
- CASEL. Guidelines for Effective SEL programming. Consultado: 20-07-2011. Recuperado de: <http://casel.org/in-schools/implementation/implementation-guidance/>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- Clouder, C. (2008) (Dir.) *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo 2000, *Conclusiones de la Presidencia*. Consultado el 03-07-2011. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Decreto 69 /2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-la Mancha. Diario Oficial de Castilla la Mancha, 1 de junio de 2011, .105.
- Delors C. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana (UNESCO).
- DeSeCo (2002) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Strategy Paper.
- Díaz-Aguado M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE
- Díaz-Aguado M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Díez, M.C., Pacheco, D.I., & García, J.N. (2011). La promoción socio-emocional en alumnos con dificultades de aprendizaje en la escritura (SEL-DA). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad intercultural*. Madrid: Asociación de Psicología y Educación, pp. 7257-7274.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. Consultado el 03-07-2011. Recuperado de [www://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/pdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/pdf).
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Taylor, R. D., & Dymnicki, A. B. (2008). The effects of school based social and emotional learning: A meta analytic review. CASEL.
- Evans, D. (2004) en Herrera Gómez, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Faure, E. (1972): *Aprender a ser*. Paris, (UNESCO).

- Fernández -Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, (2008) en Clouder, C. (Dir.) *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159–196.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-7.
- Feito, R. (2008) Competencias educativas, hacia un aprendizaje genuino. *En Portada*, 66, pp.24-26.
- Filella, G.; Ribes, R.; Agulló, M.J.; Soldevilla, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria.
- Gatto, T. (2003). *Historia secreta del sistema educativo*. Consultado: 8 -6-2011. Recuperado de: <http://historiasecretadelsistemaeducativo.weebly.com/>
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Goleman (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Barcelona: Javier Vergara.
- Goleman, D. (2001). *Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance*. En C. Cherniss & D. Goleman (eds.): *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guridi, J.R, Muñoz de Morales, M. y Bisquerra, R. (2007). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado de Gipuzkoa*. Consultado: 13-06-11. Recuperado de: http://www.igipuzkoa.net/inteligencia_emocional/down/AIDIPE%202007%20gaz.pdf.
- Herrera Gómez, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Fundamentos.
- Informe Mundial de la Unesco (2005) *Hacia las Sociedades del conocimiento*. París: Unesco.
- Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing (2007). Kronberg: (UNESCO).
- Lantieri (2008) en Clouder, C. (Dir.) *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín 199-237.
- La orientación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (2002). Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 7899
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 9 de marzo de 2011, 47
- Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.
- López, F., Etxebarria, Y., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Eds.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand
- Maslow, A. (1973/1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós
- Mayer, J.D., Caruso, DR. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J.D., Caruso, DR. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27 (4), pp 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, pp. 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. (2009). *Emotional Intelligence and Beyond: Looking Toward the Future*. Consultado el 04-07-2011. Recuperado de: http://educacion.fundacionmbotin.org/ie2009/index.php?a=conferencias_plenarias
- Melero, M. y Palomera, R. (2011). *Plan para la evaluación psicológica de la implementación del proyecto Vyve (vida y valores en educación)*. Universidad de Cantabria. Pendiente de publicación.
- Monereo, C.; Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 50-55.
- Monjas M.L. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE
- Monjas, M.ª I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, Mª I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Parlamento Europeo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, 30/12/2006. Consultado el 03-07-

2011. Recuperado de:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

- Pelechano, V. (1984); Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26,393-420
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y Programas de Intervención*. Valencia: Promolibro
- Ribes, R.; Bisquerra, R.; Agulló, M. J.; Filella, G.; Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 Años) *Cultura y Educación*, 17, 1, pp. 5-17
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? Consultado: 03-07-2011. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós
- Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires: Paidós
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, D., Fernández-Berrocal, P., Salguero, J.M. y Extremera, N. (2007). Mejora de la Inteligencia Emocional y su influencia sobre variables psicosociales en adolescentes. En *Book of abstracts of I Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico.
- Rychen, D. & Salganik, L. (2003). *DeSeCo's final report. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.) (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books
- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D. (2004) Emotional Intelligence. Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 3, 197-215.
- Sánchez, F. (2008) en Clouder, C. (Dir.) *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín 159,196.
- Schulze, R., & Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Soldevila, A., Filella, G. & Agulló, M. J. (2007). “Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado”. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico.
- Touraine, A. (1969) *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel quincenal.
- Trianes, M.V. & Muñoz, A., (1994). *Programa de desarrollo afectivo y social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación

- Wang, M. C., G. D. Haertel, & H. J. Walberg. (1997). *Learning Influences in Psychology and Educational Practice*. Berkeley: McCutchan, pp. 199–211.
- Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publications.
- Weare, K & Gay, G. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?*. Nottingham: DfES PublicationWeare
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J., (Eds). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.