

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA. EVOLUCIÓN Y NUEVAS NECESIDADES

MARÍA INÉS MARTÍN GARCÍA Y RAMÓN GARCÍA PERALES

Universidad de Castilla-La Mancha

DOI: 10.14679/3232

1. ORIGEN DE LA GESTIÓN EMOCIONAL

A lo largo de la historia, las emociones han sido un área que siempre ha suscitado el interés del ser humano.

Las emociones también son específicas del momento histórico y el contexto en el que se encuentre el sujeto ya que, con la evolución, algunas emociones han desaparecido. Desde un punto de vista filosófico, las teorías del sentir definen a lo largo de los siglos a las emociones como una forma específica de experiencia determinada por un momento corporal de un modo cualitativo determinado.

El concepto de alma ya era usado en la Antigua Grecia para expresar términos del campo artístico con un vocabulario y transmisión propias. De hecho, se les aconsejaba a las mujeres embarazadas la consecución del equilibrio emocional, dándole la misma importancia que una dieta variada o el ejercicio físico moderado.

Una vez se producía el nacimiento, los niños debían alimentarse de forma correcta los primeros años de vida, a la vez que poseer un equilibrio psicomotor y emocional. En este periodo se le daba la misma importancia a la educación física como a la emocional en los menores.

Hipócrates y Galeno desarrollaron la teoría de los humores varios siglos antes de Cristo, la cual fue asumida como válida en Europa desde entonces hasta el siglo XIX. Esta teoría expone el cuerpo se compone de cuatro líquidos básicos (bilis negra, bilis amarilla, flema y sangre), humores, cuyo desequilibrio provoca los problemas de salud en cada una de sus tipologías. Cada uno de ellos se relaciona con los cuatro elementos (fuego, agua, aire y tierra) y otras cuatro cualidades (caliente, frío, húmedo y seco). Así, también eran correspondidos con los tipos de personalidad en los que se creía en aquel periodo: sanguíneos, flemáticos, coléricos y melancólicos.

Tomás de Aquino, tiempo después, afirmaba que debía desarrollarse la educación moral, en la cuestión 25 artículo I de “Suma Teológica”, en 1274. Ésta se desarrollaba como “la adquisición cuidada de costumbres para regir ordenadamente las facultades del alma y conducir sus afectos y emociones a la práctica de la virtud”.

No fue hasta la Edad Media y Edad Moderna, que los sentimientos se trabajaran como algo que procede del interior de la persona, complementarios a la razón. El término “afectos” explicaba, desde el punto de vista de creencias y rituales, las emociones en ámbitos como el arte, la filosofía o la medicina.

Siglos más tarde, ha continuado sin haber consenso en la conceptualización de las emociones. Se han usado términos diferentes para la descripción de una misma realidad, normalmente debido a los diferentes orígenes de estos sentimientos. Algunos autores afirmaban que afloraban naturalmente de las personas y otras que surgían del contexto social en el que se encontraba el individuo.

Huizinga (1919) encontró antecedentes de estudios sobre las emociones en Francia y los Países Bajos referentes a los siglos XIV y XV, donde se utilizaba el término “estilo de vida”.

Ya en el siglo XIX, James Lange, define su teoría donde se explica la importancia del sistema nervioso autónomo en la percepción subjetiva de las reacciones emocionales ante ciertos acontecimientos, dándole un cariz más clínico a los sentimientos.

2. LAS EMOCIONES EN LOS SIGLOS XX Y XXI

Más tarde, ya en el siglo XX, los modelos psicológicos cognitivos fueron desarrollándose, de forma que resurge el interés por la teorización de las emociones. Esto significa que se investigan de modo racional, intuyendo que son comunes a todos los seres humanos y que surgen como respuesta a las experiencias subjetivas personales. A su vez, gracias a Darwin y Codon (1982), se conoce que las emociones no son generadas tanto por especies animales inferiores como por el ser humano.

En 1927, Cannon desarrolló la teoría talámica, donde las reacciones corporales son únicamente factores que ayudan a mantener el equilibrio interno del sujeto, ayudando a su supervivencia. También, Watson (el padre del conductismo), en una actualización de sus trabajos, describe las reacciones-patrón, que actualmente se conocen como respuestas conductuales complejas, y acepta que los instintos son básicos en la determinación de la conducta para después atribuirlo al aprendizaje.

Años después, con la aparición del cognitivismo, con autores como Schacter y Mandler, cuyas teorías reconocen el aprendizaje como una herramienta básica. En ellas se explica la importancia de la interpretación subjetiva de los desencadenantes derivada de experiencias anteriores, además de la interpretación cognitiva consciente de la relación fisiológica-racional.

Con todo ello, se logra determinar que la representación de la imagen mental de la emoción viene forjada por las representaciones mentales o unidades proposicionales (estímulos sensoriales, vestibulares o cinestésicos y respuestas verbales, psicomotoras, glandulares u orgánicas) que la forman, siendo fisiológicamente dependiente de dicha imagen emocional. Así los responsables de las representaciones mentales de las emociones de los sujetos (estímulos-respuestas y expresiones fisiológicas) son los aprendizajes. Además, algunos experimentos comienzan a afirmar que es posible controlar y modificar las imágenes emocionales, haciéndolo también con las expresiones fisiológicas (estímulo-respuesta).

De este modo se da un paso más en la evolución de la inteligencia emocional, ya que se puede afirmar que es posible entrenar mediante el aprendizaje las emociones percibidas la vida diaria, al igual que las reacciones de los sujetos. En otras palabras, se puede aprovechar

el conocimiento sobre la disponibilidad biológica que tiene el ser humano y modelar desde su cultura para controlar la expresión de los sentimientos.

También durante esta etapa se cree que, la persona realiza una valoración interna que genera una emoción tras una primera percepción, dando a la contextualización previa un lugar importante en la desencadenación de estas respuestas. Es aquí cuando se piensa que cada cultura tiene una expresión diferenciada de las emociones, tal y como se explicaba al inicio del presente texto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el presente se puede afirmar que, en palabras de Anaya (2002):

Las emociones son estados psicológicos complejos relacionados con patrones de reacciones corporales como que se manifiestan a través de cambios fisiológicos, movimientos y expresiones corporales específicos, que tienen una función adaptativa, dado que sirven de preparación para la acción y para la conservación de la vida del individuo. Estos patrones suelen tener una duración breve y, por lo general, se desencadenan a partir de algún estímulo externo (p. 465).

Autores reconocidos como Dewey y Plutchick han desarrollado sus propias conceptualizaciones sobre la emoción. J. Dewey, en su obra "El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico" (1967), explica:

Toda educación procede de la participación del individuo en la conciencia social de la raza. Comienza inconscientemente casi desde el nacimiento, y está continuamente formando las capacidades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, educando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones (p. 51).

Más tarde, Plutchick (1980) abarca alrededor de 30 teorías sobre la emoción. Este autor desarrolla la idea de que la emoción está formada por componentes cognitivos y adaptativos.

La respuesta emocional es una labor adaptativa y expresiva en el cerebro del sujeto, ya que le ayuda a realizar la comunicación social. A su vez, es un medio para influir en los demás, basándose en las reacciones reproducidas con anterioridad. Partiendo de todo este conocimiento, se entiende que las emociones pueden ser positivas o negativas, dependiendo de la percepción subjetiva para la persona. La intensidad también cambia para cada ser humano dependiendo del desencadenante y de los aprendizajes anteriores que haya llevado a cabo.

La gran clasificación de las emociones, para muchos autores, es la que existe entre emociones primarias y secundarias, aunque los estados emocionales pueden distinguirse entre ellos por parámetros como las situaciones desencadenantes, experiencias subjetivas anteriores, las respuestas del sistema nervioso, motor y expresivo y otras consecuencias a nivel social.

Las emociones primarias o básicas son aquellas que surgen como respuesta a un estímulo. Su clasificación depende de los diferentes autores que han trabajado este concepto.

Autores como Carroll Ellis Izard o Robert Plutchik (entre otros), defienden que las emociones secundarias son el resultado de la combinación de las emociones primarias o básicas. Éstas surgen con la evolución y maduración del sujeto, tras experiencias tanto de la

emoción como de la razón. Ejemplos de emociones secundarias son: la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el placer, el aburrimiento, el bochorno, la envidia, entre muchas otras.

3. EL PRESENTE DEL ESTUDIO DE LAS EMOCIONES EN ESPAÑA

De todos los autores que encontramos en España en la época contemporánea, merece especial mención en nuestro país Rafael Bisquerra, presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar). Este autor elaboró una clasificación propia de las emociones, donde explica que tuvo que tomar decisiones discutibles. En sus propias palabras:

En el estado actual de la cuestión no hay ninguna propuesta con aceptación general. Por esto, hay que considerar esta propuesta de clasificación como provisional, tentativa y abierta a la discusión. La intención es que pueda ser de utilidad en la práctica educativa (Bisquerra, 2000, p. 95).

A su vez, Bisquerra propone en algunas de sus obras un modelo donde se compara la categorización de las emociones con un universo donde cada galaxia tiene sitio. A través de un lenguaje astronómico, Bisquerra propone una representación que justifica su modelo. A continuación, se expone un breve resumen en la Tabla 1:

Tabla 1. Estructura del universo de las emociones según R. Bisquerra

Emociones negativas (Constelación oscura)	Miedo	Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.
	Ira	Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.
	Tristeza	Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
	Asco	Aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
	Ansiedad	Angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
Emociones positivas (Constelación luminosa)	Alegría	Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
	Amor	Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión.
	Felicidad	Bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, etc.

Emociones ambiguas	Sorpresa	Sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
	Emociones sociales	Vergüenza, culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
	Emociones estéticas	Las emociones estéticas son las que se experimentan ante las obras de arte y ante la belleza

Nota: Adaptado de Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico en Soler, J. L. et al. (Ed.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (1ª ed., Vol. II, p. 27)

De este modo, queda patente que, cada vez más en nuestro país, la educación emocional debe ser fundamental en las aulas. También es manifiesta la evolución sufrida a nivel legislativo, donde la competencia emocional se va encontrando cada vez más en muchos aspectos. Según Álvarez (2001), las competencias emocionales deben articularse a través de la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana (p. 11). Para la consecución de estas estrategias emocionales, se hace básica la interdisciplinariedad como herramienta de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO APTITUD DEL SER HUMANO

Como se puede comprobar después del recorrido histórico realizado sobre la conceptualización y clasificación de las emociones, se hace patente la velocidad a la que se realizan los cambios necesarios en este campo para adaptarse a la nueva época en la que vivimos. Por otra parte, para poder hablar de inteligencia emocional, en primer lugar, se debe acotar el concepto de inteligencia. Primeramente, fue un término que se trabajó de forma monolítica, proceder que más tarde fue ampliamente criticado. Con teorías posteriores como la de Gardner, se creará una nueva etapa en la que la inteligencia se basa en el potencial humano.

Para poder comprender teorías actuales, debemos remontarnos a 1905, cuando Vine creó el primer test de inteligencia o hasta 1982, año en el que Sternberg fundamentó su teoría triárquica de la inteligencia. Los antecedentes de la inteligencia emocional surgen en la segunda mitad de la década de los noventa, cuando aparecen en las diferentes obras los conceptos ligados de inteligencia y emoción.

El equipo Binet-Simon, en 1905, creó la teoría de que la inteligencia se basaba en la rapidez en el aprendizaje de los alumnos normales y el concepto de "edad mental". Este equipo creó la Escala original de Binet-Simon, mediante la cual se medía la capacidad cognitiva y la inteligencia mediante cinco factores ponderados. Posteriormente, esta escala fue adaptada en 1916 por Terman, elaborandO la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, la cual transforma el cociente intelectual en una media dispersión con sus variaciones psicométricas correspondientes.

Años después, y después de que Spearman diferenciara en 1927 entre el factor general "g" (inteligencia como tal) y los factores específicos "s" (tareas y destrezas concretas), surgen

los enfoques jerárquicos. En primer lugar, se encuentra la inteligencia factorializada de Thurstone (1938); los dos tipos de inteligencia, la fluida y la cristalizada, de Cattell (1963) y Horn y Cattell (1966); el factor grupal general de Vernon (1965); y el modelo tridimensional de Guilford (1967), con las variables de las operaciones, los contenidos y los productos. Es en 1985, aparece el modelo de Horn, donde se jerarquizan cuatro niveles: procesos de la recepción sensorial, de la asociación, de la organización perceptual y, a nivel más alto, toma el de la capacidad fluida y la cristalizada.

Si nos centramos en los modelos cognitivos, su base es el desarrollo y el progreso de las variables de la inteligencia. Los autores más significativos son Piaget (desarrollo de las formas de conocimiento del niño) y Vygotsky (desarrollo potencial de la inteligencia), los cuales son referentes en el ámbito educativo. Estos modelos tienden a desarrollar cómo trabaja el flujo de información que llega hasta el sujeto.

Tiempo más tarde, encontramos la primera teoría que no muestra la inteligencia como algo inseparable es la teoría tripartita de Sternberg de la inteligencia (1982; Sternberg y Detterman, 1992), la cual divide la inteligencia en tres áreas: la componencial, la experiencial y la contextual. Posteriormente, Sternberg y Grigorenko (2000) exponen que la inteligencia práctica posee habilidades como la resolución de problemas, su gestión y su evaluación. De esta forma abarcamos hasta el presente, donde las nuevas teorías de la información y la comunicación intentan explicar los sectores que forman la inteligencia.

Una vez desarrollado la evolución histórica del concepto de inteligencia, existen cuatro autores que merecen especial notabilidad por su influencia tanto en la teoría como en la práctica educativa: Salovey y Mayer, H. Gardner y D. Goleman.

Salovey y Mayer, además de lo expuesto con anterioridad, son fundamentales en el campo de la educación por otras actualizaciones posteriores de su teoría como: Mayer y Salovey, 1993, 1997 y 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999 y 2001; Mayer, Salovey y Caruso, 2000. Entre ellas, encontramos otras dos definiciones de Inteligencia Emocional psicopedagógicamente fundamentales:

Habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

Capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 90).

En el año 2000, Mayer, Caruso y Salovey desarrollaron el “Multifactor Emotional Intelligence” (MEIS) para proceder a la evaluación de su propio constructo.

A su vez, Gardner expuso una teoría basada tanto en la neuropsicología como en la importancia del contexto social del sujeto, así, la inteligencia intrapersonal e interpersonal son las que dan pie a la posterior creación del concepto de inteligencia personal de otros autores. Definió ambas como:

La inteligencia interpersonal es la habilidad para captar los estados de ánimo de los otros, las motivaciones y otros estados mentales [...] La inteligencia interpersonal es la habilidad para

acceder a los sentimientos de uno mismo y recurrir a ellos para guiar el comportamiento (Gardner, 2005, p. 22).

Esta nueva conceptualización no sólo revolucionó el campo de la Psicología, sino también el de la Pedagogía creando un nuevo modelo educativo basado en su propia teoría. La idea fundamental es la de que la inteligencia no es equivalente a cociente intelectual, sino que la inteligencia se fracciona en otras ocho que están desarrolladas en mayor o menor medida en cada sujeto: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia viso-espacial, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia musical, inteligencia naturalista, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Años después, en 1999, la inteligencia naturalista fue añadida con posterioridad en la obra “La Inteligencia Reformulada”, donde además se postulaba la importancia de añadir la inteligencia espiritual, la inteligencia existencial y la inteligencia moral (esta última descartada desde el principio). Con todo ello, el autor ve más aceptable la inclusión de la inteligencia existencial que la espiritual, aunque no iguala ninguna de las dos a las ocho anteriores.

Según Gardner (2005), todas ellas pueden entrenarse, estimularse y en todas ellas puede encontrarse talento, de forma que la personalización del aprendizaje es posible. Una forma de conseguir esta personalización de la educación es a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. A través de estas metodologías activas se puede atender a cada alumno desde su propia experiencia y forma de aprender. En este punto es básico el cambio de paradigma sobre el papel del docente, el cual debe convertirse en la brújula de alumnos y familias, no en el centro del proceso.

Además, es bien sabido que el actual procedimiento de evaluación no funciona. En todos los niveles educativos se hace necesario evaluar a los alumnos sin necesidad de que se realice una mera memorización no significativa de los contenidos (posteriormente olvidados), de modo que se les evaluaría a través de la práctica activa y resolución de problemas. Todo ello puede realizarse mediante autoevaluaciones, donde el alumno es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la conceptualización de inteligencia emocional publicada por Goleman en “Inteligencia Emocional” (1995) haya obtenido un mayor reconocimiento, hay que resaltar que primeramente Salovey y Mayer (1990) ya expusieron este concepto. Ello se debe al contraste que hace el autor entre la inteligencia general y la inteligencia emocional, donde se igualan en importancia y capacidad de aprendizaje. Este autor también subraya que el significado y el resultado de la emoción son superiores a los de la razón, consiguiendo divulgar el término “inteligencia emocional” hasta límites insospechados en sus inicios.

5. COMPETENCIA EMOCIONAL: ESCUELAS EMOCIONALMENTE COMPETENTES

La evolución de la inteligencia emocional nos lleva hasta la creación del término “competencia emocional”. En España, Repetto (2007), define la palabra *competencia* como “el dominio de un conjunto de conocimientos actitudes y destrezas necesarias para el ejercicio de un rol profesional que sus funciones correspondientes, con cierta claridad y eficacia” (p. 462).

Volviendo a los autores Salovey y Mayer, ellos definen la Competencia Emocional como “producto de la conducta emocional de la persona”, mientras que la inteligencia emocional “estimula a la persona en el proceso de investigación de lo que ocurre en su contexto coma

tanto respecto a sus cuestiones políticas como su etnicidad, religión u otras características” (1997, p. 16).

Estos autores conciben la inteligencia emocional como el conjunto de aptitudes necesarias para poder “razonar” con las emociones de forma democrática, de forma que el logro emocional son todos aquellos aprendizajes emocionales que realiza el sujeto. A su vez, trabajan el concepto de competencia emocional como los logros y la evolución que ha alcanzado una persona respecto a sus emociones.

En el año 1998, Goleman consigue engranar la inteligencia emocional con la competencia emocional. En su obra “Inteligencia Emocional Goleman” (1996, p. 46) expone que “en el mejor de los casos, el CI (cociente intelectual) parece aportar tan sólo un 20 por ciento de los factores determinantes del éxito”.

El concepto de *inteligencia emocional* se diferencia del de Salovey y Mayer ya que la definió como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que tenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, p. 349). Junto con Boyatzis y Rhee crean el “Inventario de la competencia emocional” (ECI), basado en la investigación de Goleman (1998) sobre las 25 competencias distribuidas en cinco clústeres y realizando la siguiente afirmación:

Se observa la inteligencia emocional cuando una persona demuestra las competencias que constituyen la auto-conciencia, la auto-gestión, la conciencia social y las destrezas sociales en el tiempo y en la forma adecuada, y con la suficiente frecuencia para ser efectiva en esa situación (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000, p. 344).

En España, en los últimos años han surgido varias definiciones muy interesantes. En primer lugar, Reppetto (2007), explica que:

Existen cinco grupos de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas siguientes: auto-conciencia emocional; auto-regulación emocional; auto-eficacia y motivación personal; empatía con los sentimientos de los otros; y habilidades sociales. En los últimos años se han desarrollado, desde los modelos del consejo, la consulta y los programas, diversas intervenciones psicopedagógicas para la formación en competencias emocionales, tanto en el ámbito del sistema educativo como en el de las organizaciones (p. 456).

Continuando con la temática de las emociones, es fundamental hablar del creciente interés que suscita la evaluación de las emociones, siempre desde el conocimiento de que todos los sujetos son diferentes de forma intraindividual e interindividual, y que todos los seres humanos tenemos capacidades diferentes para velar por sus emociones.

En primer lugar, debemos hablar de sus comienzos, donde esta evaluación era llevada a cabo de forma especializada para hallar datos sobre los procesos físicos y corporales derivados de las vivencias. Con posterioridad, la experiencia emocional subjetiva se hizo básica para completar estos estudios. A su vez, hay que tener en cuenta que al sujeto se le realizaban una serie de pruebas médicas para conocer el estado de posibles disfunciones y que, con el tiempo, fueron apareciendo otros tipos de instrumentos que también han sufrido una positiva evolución.

Aún en el campo de la teoría de la educación, se hace indispensable el conocer cómo funciona el cerebro humano y qué partes son las encargadas de cada función. Siguiendo con

el interés por las emociones para abarcar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos centraremos en el tálamo cerebral. Esta parte es la encargada de la transmisión de la información captada por los sentidos, por lo que se relaciona con las partes motora, emocional y cognitiva. Mantiene una relación recíproca con la corteza cerebral con el envío de señales en ambas direcciones.

También en este ámbito debe tenerse en cuenta el papel de la amígdala cerebral, situada bajo la corteza del lóbulo temporal. Formada por varios núcleos agrupados en tres unidades diferenciadas, forma parte de los circuitos neurales encargados del control de las conductas tanto motivadas como emocionales, además del miedo, la conducta sexual o la agresividad. Fue J. W. Papez (1937) quien introdujo la idea de que existía un circuito donde se generan los procesos motivacionales y emocionales y que explica la conducta emocional.

Continuando con el desarrollo de la evolución de la inteligencia emocional, es fundamental definir el concepto “diagnóstico pedagógico”. Por ello, nos quedamos con la conceptualización que realizan Marín y Buisán (1987) ya que, evolutivamente hablando, este campo ha sido innovador y fructífero respecto a la validez, precisión y fiabilidad de las pruebas desarrolladas. El diagnóstico pedagógico: “tendrá una función distinta según los fines u objetivos que se persigan” (Buisan y Marín, 1987, p.15).

Un proceso que incluye una secuencia de actuaciones y que tiende a la transformación de la situación inicial.

- Una parte esencial del proceso educativo que nos permite el conocimiento del sujeto desde contextos diferenciados en los que está inmerso.
- Una actividad técnica dirigida a tomar decisiones y a facilitar el perfeccionamiento de los sujetos a través de una actuación pedagógica.
- Una acción que permite conocer de forma rigurosa las características y el comportamiento de un sujeto o de un grupo de sujetos, dentro del contexto escolar en que se desenvuelve (Dueñas, 2011, pp. 54 y 55).

Sintetizando toda la información mencionada sobre inteligencia emocional, competencia emocional y diagnóstico emocional en el campo pedagógico, son fundamentales las palabras de Bisquerra, (2000) sobre la educación emocional, la cual para él supone: “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 243).

En España, la educación emocional forma parte de la normativa educativa en varios puntos del marco legal a nivel tanto nacional como autonómico desde el año 2006 con la implantación de la LOE (Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo), la cual fue la impulsora de la educación emocional en los centros educativos como parte del desarrollo integral de los sujetos.

En su preámbulo, la LOE expone que la educación: “es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 4) y “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 6).

También en el preámbulo, se encuentra que se destaca entre los fines de la educación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 10) “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales”.

El artículo 71, a su vez, añade: “las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 53).

Posteriormente, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) no incluye nada nuevo acerca de las emociones, aunque mantiene lo estipulado en la LOE. Así, las emociones deben tratarse de un modo transversal, no como un elemento con entidad propia.

Hoy en día, se encuentra en proceso de implantación la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), publicada en el BOE el 30 de diciembre de 2020 y en vigor desde 20 días después (enero de 2021), aunque su implantación se llevó a cabo en el curso académico siguiente (2021-2022).

La LOMLOE incluye como una de sus novedades la perspectiva de género, el refuerzo de las competencias digitales y la educación emocional.

Respecto al área emocional, en el preámbulo se expone: “se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores, entre los que se incluye la igualdad entre hombres y mujeres como pilar de la democracia” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 6). También añade:

La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad se trabajarán en todas las materias (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 7).

Más adelante, en el artículo único, se modifica el apartado 3 del punto ocho:

En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirán la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud. Además, se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada e igualitaria y adquieran autonomía personal (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 18).

A su vez, se modifica el apartado 6 del punto ocho:

Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 18).

En el Artículo 19: Principios pedagógicos, el punto 2 modifica quedando así:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo- sexual. Asimismo, se pondrá especial atención a la educación emocional y en valores y a la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias transversales que promuevan la autonomía y la reflexión (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 21).

En el Artículo 24: Organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria, se encuentra también la siguiente modificación en el punto 5:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 24).

Esta información se repite también en el Artículo 25: Organización del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, en su punto 6:

Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 25).

A su vez, en el Artículo 30: Ciclos formativos de grado básico, se halla el punto 3:

Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado, adoptando una organización del currículo desde una perspectiva aplicada, y fomentarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, el trabajo en equipo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración, realizando un acompañamiento socioeducativo personalizado. Las Administraciones educativas promoverán la cooperación y participación de agentes sociales del entorno, otras instituciones y entidades, especialmente las Corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, para el desarrollo de estos programas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 28).

En último lugar, se encuentra la siguiente referencia a la educación emocional en el Cuarenta y nueve ter, donde se modifica el apartado 1: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2020, p. 42).

Respecto al presente y futuro de la educación emocional en España, son interesantes muchas de las investigaciones sobre el tema llevadas a cabo en la actualidad. Si ya suponía un reto el que nuestros alumnos y alumnas tuvieran una buena salud emocional, tras los últimos acontecimientos sufridos como consecuencia de la pandemia mundial y actualmente en curso derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 / COVID-19 se hace aún más necesario. Todos los sectores que forman la educación (docentes, discentes, familias, otros profesionales relacionados) se han visto afectados por un escenario completamente nuevo y exigente de adaptación al cambio y nuevas metodologías.

Como educadores, hemos de trabajar siempre por lograr el máximo desarrollo de nuestros alumnos en todos los sentidos. A nivel emocional, es nuestra tarea el potenciar aquellas habilidades positivas y el trabajo en aquellas consideradas negativas. No debemos nunca de olvidar el papel de la autoestima y la autoaceptación, siendo estos los ejes vertebradores de la motivación y, por ende, la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bisquerra (2011) afirma que es inevitable padecer emociones negativas, por lo que hay que regularlas y buscar emociones positivas para aprender a ser feliz, pues la felicidad surge de las emociones.

Csikszentmihaiyi (1990), por su parte, define la felicidad como “condición vital que cada persona debe preparar, cultivar y defender individualmente. Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices”. Es por ello por lo que debemos trabajar, tanto desde la teoría de la educación como desde su práctica, por la salud emocional propia y de nuestros discentes.

No es extraño que los centros educativos, en gran cantidad de casos, únicamente el descenso en el rendimiento académico sea la llamada de atención de alumnos con problemas emocionales y/o psicológico. También desde la teoría educativa debemos cambiar esta forma de solucionar estos problemas, bien por medios destinados a la prevención en el cien por cien del alumnado (no solamente en aquellos que obtienen bajas calificaciones), o bien desde la formación de nuestros alumnos de las Facultades de Educación, ya que es en sus manos donde está la posibilidad de hallar la excelencia y la innovación en la calidad educativa en España. Sólo con profesionales emprendedores e investigadores, se conseguirá que los alumnos de hoy se conviertan en su mejor versión de los adultos de mañana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Praxis
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en Educación*. Editorial Sanz y Torres.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362. https://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf

- Buisan, C. y Marín, M. A. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. Alfa Omega.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Csikszentmihaiyi, M. (1990). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Del Abril, Á. (2016). *Fundamentos de Psicobiología*. Editorial Sanz y Torres.
- Darwin, C. y Cordón, F. (1982). *El origen del hombre* (No. 2). Edaf.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Losada.
- Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-34. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/2.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of educational psychology*, 57(5), 253. <https://doi.org/10.1037/h0023816>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Multi-Health Systems Incorporated.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92-117). Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, 4, 474-482.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In *Theories of emotion* (pp. 3-33). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7>

- Repetto, E. (2007). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Volumen II*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sternberg, R. J. y Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 215–243). Jossey-Bass/Wiley. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.018>
- Vernon, P. E. (1965). *Ability factors and environmental influences*. *American Psychologist*, 20(9), 723–733. <https://doi.org/10.1037/h0021472>