

LAS EMOCIONES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

THE EMOTIONS IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

María Dolores Gordillo Gordillo

Profesora Titular del Centro Universitario Santa Ana (Almendralejo)

RESUMEN: Buscando alcanzar unos objetivos educativos de mayor nivel, el sistema educativo actual persigue la formación integral del alumno, es decir, tanto a nivel cognitivo como social o emocional. En el presente trabajo pretendemos dar una visión global sobre el panorama actual en los centros educativos con respecto a la educación en competencias emocionales se refiere, siempre bajo el amparo de la normativa procedente del EEES. Así comenzaremos con una introducción, haremos un repaso por la importancia de la educación inicial de los futuros maestros en temática emocional, la situación en la que se encuentran los centros educativos en la actualidad y la normativa educativa de los últimos años. Para ultimar aportaremos una flexión final a modo de conclusión.

Palabras clave: Competencia emocional, Espacio Europeo de Educación Superior, alumnos, magisterio.

SUMMARY: Seeking to achieve a higher level educational objectives, the current education system seeks the integral formation of the student, that is, both cognitive and social or emotional level. In this paper we give an overview of the current situation in schools regarding education in emotional competencies are concerned, always under the protection of the law from the EHEA. So start with an introduction, we will review the importance of early education of future teachers in emotional issue, the situation in which schools are currently and educational standards of recent years. To finalize will bring a final conclusion bending.

Keywords: European Higher Education, students, teachers, emotional competence.

**ACTAS DE LAS VII JORNADAS DE ALMENDRALEJO Y TIERRA DE BARROS
(6-8 de noviembre de 2015)
Almendrales, Asociación Histórica de Almendrales, 2016, pp. 289-298.**

Introducción

Durante los últimos años el contexto pedagógico se ha preocupado por mejorar su calidad docente, provocando cambios en el sistema educativo como sería el caso de la concepción de este enfoque educativo en torno a la adquisición de diferentes competencias. Esta orientación persigue el desarrollo integral de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como a nivel emocional, de tal forma que se conviertan en sujetos activos capaces de llevar a cabo aprendizajes en distintos contextos a lo largo de su existencia.

Bizquera y Pérez (2007) definen la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes diversas de calidad y eficacia” (p. 63). Un conjunto de saberes que derivan de los cuatro pilares de la Educación del Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

Desde esta perspectiva se plantean distintos tipos de competencias: las cognitivas, las técnicas, las relacionales y las emocionales. Fernández-Berrocal y Ramos (2004) afirman que en el momento actual la sociedad española se encuentra inmersa en una situación muy compleja que inevitablemente se ha visto trasladada a la escuela, mostrando a los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no atendemos a factores que podrían parecer menos relevantes que los contenidos didácticos tradicionalmente impartidos en las aulas que, en un principio, podrían parecer alejados de la finalidad original del contexto escolar, como serían todos los aspectos emocionales que venimos resaltando a lo largo de nuestro trabajo.

Sin embargo, en relación a los informes de evaluación del sistema educativo español de los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, Santolaya (2009), resalta que entre las críticas realizadas destacan los elevados porcentajes de fracaso escolar, así como los comportamientos violentos de los alumnos en las aulas de nuestro país.

A esto se le une la masificación de los estudios universitarios, la falta de motivación, el aumento de la desesperanza frente al futuro laboral, la sensación de fracaso o la baja percepción de Autoeficacia, desencadenando en sentimientos de frustración pues la posesión del título universitario en nuestro país ya no es condición suficiente para acceder a un puesto de trabajo (Tejedor y García-Valcárcel, 2007).

Todo ello nos impulsa a la necesidad de introducirnos en el estudio de las competencias emocionales y incluirlas en las aulas educativas. A continuación presentamos un trabajo que persigue aclarar cómo se percibe esta necesidad de educar emocionalmente bajo la perspectiva del EEES.

El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros

La Declaración de Bolonia en 1999 sentó las bases del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con una finalidad clara enfocada a conseguir trabajo en cualquiera de los países europeos que forman parte de este espacio.

Las diplomaturas de tres años y las licenciaturas e ingenierías de cinco han dado paso a los grados y másters. Estos nuevos planes de estudio han sido elaborados en conjunto por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y por las diferentes universidades.

Una novedad que introduce Bolonia es la adquisición de competencias, definidas por Lasnier (2000) como una compleja capacidad operativa resultante de la integración, movilización y disposición de un conjunto de capacidades y habilidades y del conocimiento que se llevaran a la práctica en situaciones cotidianas. De este modo, a formación en la actualidad perseguirá la capacidad profesional (González y Wagenaar, 2003; MEC, 2007).

A modo de ejemplo, en el grado de maestros, las competencias necesarias a alcanzar harán referencia a las habilidades docentes en general, y de forma específica a habilidades didácticas, según la especialidad y las menciones, enfatizando el carácter funcional de los aprendizajes. El objetivo así es adquirir competencias para un buen desarrollo de la labor docente (Romero, 2004).

Entre todas las competencias, es en concreto la emocional la que abre la llave al desarrollo integral de las personas, puesto que con su desarrollo mejora la calidad de vida y bienestar. Por tanto, es motivo suficiente para que llene el currículum académico de contenido emocional a lo largo de toda la formación del estudiante (Bisquerra 2005).

Ahora bien, hay que determinar concretamente las capacidades que hay que mejorar a nivel personal y que son aspectos inherentes a las competencias emocionales. Nos estamos refiriendo a la autoestima, autoconocimiento, autocontrol, motivación, creatividad, toma de decisiones, capacidad de cambio... Por otro lado, también hay otros aspectos que hacen referencia a cómo nos relacionamos con los demás, como son la Empatía, resolución de conflictos o el liderazgo social entre otros (López-Goñi y Zabala 2012).

Es comprensible y está suficientemente justificado que en la formación inicial del profesorado debe existir una capacitación y un entrenamiento en la competencia emocional, dado que es de sentido común que quien en un futuro va a enseñar dichas habilidades debe poseerlas y adquirirlas con anterioridad, Darder (2000), Bach y Darder (2002) y Bisquerra (2000, 2005).

Sutton y Wheatly (2003) realizan un estudio en el que concluyen que los docentes que muestran buenas competencias emocionales favorecen su bienestar y calidad de vida en su vida profesional.

De la misma manera, otros estudios como es The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), en Estados Unidos, también recomiendan el desarrollo de este tipo de competencias tanto en la formación del profesorado como después en los centros educativos (Weare y Grey, 2003).

Todo esto nos hace resaltar la importancia que tiene que los currículos docentes recojan en sus planes de estudio el desarrollo de habilidades emocionales no sólo de forma individual sino también grupal. Se han llevado a cabo estudios que determinan que también los grupos tienen su propio clima emocional, y que en estos es fundamental el papel que ejercen los líderes y la competencia emocional de los mismos (Fernández Berrocal y Extremera, 2009).

Desde hace tiempo en el ámbito educativo perseguimos que nuestros alumnos alcancen un desarrollo pleno de sus personalidades, de forma armoniosa y equilibrada. Estos ideales eran ya buscados por autores psicoanalistas o humanistas y hoy son avalados también por la Psicología Cognitiva y las neurociencias. Estos motivos justifican la necesidad de trabajar aspectos emocionales con las personas.

Pero la realidad es otra. Ya decía Neill, que la Escuela enseña a pensar, pero no enseña a sentir. Que la paz mundial no depende de las matemáticas ni de la química, sino de una actitud nueva y más amplia hacia la vida afectiva, por lo que es necesario prestar atención a la vida emocional y a los conflictos que pueblan nuestro inconsciente, y que por ello necesitamos “corazones, no sólo cabezas en la escuela”, como destaca en el título de uno de sus libros. Por su parte, Rogers, padre de la Psicología Humanista, subrayaba que el aprendizaje que tiene lugar desde la nuca hacia arriba y que no involucra sentimiento o significación personal no tiene relevancia, puesto que, en definitiva, “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 2000, p. 89).

Así vemos que, pese a que la importancia de que la educación no ha de basarse en contenidos didácticos o disciplinares viene siendo ya resaltada por la Psicología y la Pedagogía desde hace mucho tiempo, en la escuela tradicional la educación emocional ha brillado por su ausencia hasta una época muy reciente en cualquiera de los distintos niveles educativos, incluida la formación inicial y permanente del profesorado y en el resto de las aulas universitarias.

En la actualidad el interés de la educación sigue girando en torno a aprendizajes más que en torno al mundo de las emociones y de los sentimientos, aun siendo éstos tan influyentes en todos los procesos y espacios educativos y viniendo marcados ya por los cambios legislativos. Este nuevo marco legislativo parece apuntar hacia la inclusión de la educación socioafectiva en los procesos de formación inicial del profesorado y en las aulas de todos los centros de enseñanza.

De todos modos, y después del repaso realizado queda claro que el estado emocional, tanto por parte de profesores como de alumnos, es algo que no se puede obviar en el aula y que de algún modo influye en las interrelaciones que se establecen entre ambos, a veces de forma positiva otras

veces de forma negativa. Por ello, es fundamental conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los efectos perniciosos de las negativas, cómo se promueve la automotivación, qué papel juegan las emociones en el aprendizaje y en el mundo de las relaciones interpersonales, cómo aprender a fluir y cómo adoptar una actitud positiva ante la existencia.

En consecuencia, es necesario que, dado que el profesor está en el deber de educar a los alumnos atendiendo a aspectos como sus interés, el saber qué sienten, intentar comprenderlos, conocer cómo piensan... será necesario que del mismo modo que recibe una formación para enseñar conceptos teóricos también reciba una formación en educación emocional, debiendo estar ésta presente en sus procesos de formación inicial y permanente.

Efectivamente, cada vez está más claro que para ser un profesor eficaz es necesario saber leer e interpretar los estados emocionales de los estudiantes, que “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández Berrocal, 2002, p. 374), aunque también es verdad, como ya hemos señalado antes, que “el afecto dentro del currículo constituye hoy una de nuestras asignaturas pendientes” (Beltrán, 1996, p. 401). Alguna responsabilidad tendrá en ello la Psicología Cognitiva, que ha centrado el discurso pedagógico durante décadas en el aprendizaje académico, o la dictadura Conductista que, como destaca Marina (1996), expulsó las emociones fuera del recinto académico.

En este sentido, la integración de la Universidad en el EEES es una oportunidad para un cambio metodológico que permita pasar de una dinámica meramente instructiva a un proyecto educativo; de una formación meramente disciplinar, a una educación centrada en lo académico, lo profesional y lo vital, capaz de girar sobre los principales ejes de la educación: conocer, hacer, proyectar, convivir, sentir y ser.

¿Por qué es importante la educación socioafectiva de los maestros?

Cuando pedimos a los alumnos que hagan una valoración del profesorado nos sorprendemos, puesto que dan más importancia a la manera emocional y personal de llegar a los contenidos que a los aprendizajes transmitidos.

Esta afirmación nos lleva a pensar, que si esto es tan valorable, de la misma manera que los profesionales de la educación deben trabajar y mejorar sus habilidades y capacidades emocionales para con sus alumnos, estas deben ocupar un papel muy importante en la formación de cualquiera de los grados de educación ya que esta es parte de la formación integral, pero en la realidad ¿qué nos encontramos? Si revisásemos los programas actuales de cada una de las asignaturas de las titulaciones de magisterio de las distintas universidades españolas nos sorprenderíamos al ver que en la mayoría de las asignaturas no aparecen por ninguna parte los contenidos emocionales.

Lo más triste es que si miramos hacia adelante, nos encontramos que los cambios son pocos. En declaraciones del Espacio Europeo de Educación Superior, la Conferencia de Decanos y Directores en Magisterio y Educación, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y el propio Boletín Oficial del Estado optan por el discurso técnico de la formación profesional (Palomero y Torrego, 2005; Cascante, 2005), dejando muy poco espacio para las competencias socioafectivas, fundamentales para la formación integral de la personalidad del futuro maestro (Martín Bravo, 2006).

Por tanto el objetivo principal de la formación de los futuros docentes es adquirir una madurez y un crecimiento personal para que en el ejercicio de su profesión mantengan siempre una actitud positiva que le facilite superar con éxito cualquier reto educativo que se proponga. Es fundamental que en su formación aprendan a conocerse a sí mismo, a conocer y comprender sus sentimientos y los de los demás, situándose en el punto de vista del otro, a controlar sus emociones a conocer sus cualidades y posibilidades, en definitiva a ser dueños de sus vidas.

Las cualidades humanas aconsejables para los maestros pasan sobre todo por un equilibrio emocional puesto que es una profesión en la que destacan por antonomasia las relaciones humanas donde las emociones estados de ánimo y sentimientos afloran en la educación. Normalmente no somos muy conscientes en nuestro quehacer diario de lo importante que son los afectos en nuestras relaciones con los alumnos. Las competencias socioafectivas les permitirán afrontar con serenidad, sin sentirse

desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (Braslavsky, 2006).

El profesorado que es vocacional disfruta con entusiasmo de su trabajo y lo contagian creando buen ambiente en su entorno educativo con compañeros y alumnos y eso repercute en el rendimiento, aprendizaje y en el desarrollo integral del alumnado.

Es fundamental esta formación socioafectiva inicial en los maestros incluso podemos afirmar que debe ser uno de los ejes principales en las iniciativas educativas modernas. Es de todos sabido la influencia que ejercen los docentes en el alumnado y estas influencias deben ser de personas equilibradas emocionalmente y afectivamente para que niños y adolescentes crezcan siendo ellos mismos (Fernández Domínguez, 2005).

Si el docente no sabe gestionar sus emociones no será capaz de resolver situaciones conflictivas que se dan en a diario en los centros educativos. Se espera de ellos que sean capaces de fomentar motivación en sus alumnos, que sean personas serenas y sólidas personalmente.

Para concluir, decir que la importancia de esta formación radica en enseñar en un futuro la asignatura de la felicidad de disfrutar de la vida, de las pequeñas cosas y de los dulces momentos y de minimizar y relativizar los problemas y los malos momentos a ser personas que sienten, que son capaces de hacer un proyecto de vida donde tomen decisiones importantes y consigan expectativas y donde sepan reflexionar antes de actuar y donde además de pensar en el yo piensen en el nosotros. . Todo un proyecto que nos invita a crear espacios de reflexión para repensar la función de la Escuela y el modelo de formación de los maestros (Fernández Herrería y López López, 2007); y a considerar “el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional” (Cascaete Fernández, 2005, p. 152).

Los nuevos marcos legislativos como escenario para la inclusión de la educación emocional en las aulas: Una revolución pendiente.

Las dos últimas leyes orgánicas de educación, las llamadas LOGSE y LOE, son producto de aires renovados que proceden de nuestra Constitución de 1978, en concreto del artículo 27 que nos ofrece a todos los españoles el derecho a la Educación y con el pleno desarrollo de la persona.

En el proceso de estas dos grandes leyes que separan el siglo XX del siglo XXI (LOGSE, LOE respectivamente) ha surgido una evolución en la formación de los futuros maestros que han pasado de ser formados en Escuelas Universitarias de Magisterios antiguas a en la actualidad, por regla general, en Facultades de Educación y excepcionalmente en Centros de Formación del Profesorado.

Es en este periodo de tiempo, hablamos desde 1990 hasta la actualidad, donde los estudios emocionales han empezado a tomar protagonismo en los currículum de la educación infantil y de la enseñanza obligatoria de 6 a 16 años, así como en algunos (muy pocos y más en la teoría que en la práctica) de los programas de las asignaturas de la carreras universitarias de educación, apareciendo como uno de los criterios fundamentales para la verificación de los títulos para impartir docencia, como así consta en la normativa que regula las enseñanzas universitarias (Órdenes ECI/8554/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre)

Podemos concluir que coinciden en fechas (1990), la promulgación de la LOGSE y la primacía de los dos grandes autores precursores del constructo de Inteligencia Emocional, nos referimos a Peter Salovey y John D. Mayer. Esta coincidencia temporal hace que aunque en esta Ley orgánica aunque se hable de la importancia del desarrollo de las habilidades personales y sociales así como el desarrollo socioafectivo, no se designe en ningún momento a estas como desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Pormenorizando en estas leyes educativas LOGSE Y LOE podemos comprobar cómo abundan palabras tremendamente relacionadas con la Inteligencia Emocional tales como emociones, afectividad, madurez emocional, educación socioafectiva, habilidades de desarrollo personal, habilidades sociales etc...

Evidentemente son muchas más las menciones al respecto en la Ley de 2006 que en la de 1990, produciéndose un gran cambio en la importancia que se le da a este campo educativo, apareciendo términos emocionales.

Podemos señalar que en la LOGSE en su preámbulo hace referencia a que la formación plena está íntimamente relacionada con la identidad personal así como con la educación ética y moral y con valores tales como la tolerancia, solidaridad y libertad.

De la misma manera destaca como uno de los fines el pleno desarrollo de la personalidad y esto lo hace en el artículo 1 del Título preliminar destacando en el artículo 2 del mismo, la personalización de la enseñanza abarcando no sólo conocimientos y destrezas sino también valores morales a nivel personal y social.

Pasando a las referencias que hace la ley de la educación emocional por etapas y empezando por la de educación Infantil, comentar que es el Título 1, el dedicado a dicha etapa y es en el artículo 1.7 donde hace referencia a que se debe contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral, así en el artículo 8 destaca el desarrollo de las relaciones personales y la adquisición de la autonomía. Es en el artículo 9, donde al dividir la etapa en los dos ciclos, señala que en el primero tendrá más relevancia la comunicación, el lenguaje, la convivencia y la relación social y en el segundo se afianzará todo lo del primero y además, haga uso correcto del lenguaje y del medio en que vive, adquiera una buena autoestima y autoconcepto y tenga un comportamiento adecuado y favorecedor de su autonomía.

La LOGSE hace referencia a la educación Primaria en el artículo 13 del Título 1, distinguiendo en esta etapa la adquisición de habilidades tales como desenvolvimiento en el medio familiar y social así como la apreciación de buenos valores que hagan fácil la convivencia humana.

La educación secundaria se desarrolla en el artículo 19, y resalta valores como la cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia.

Con respecto al bachillerato, hace referencia a la consolidación de la madurez personal, social y moral y destaca la responsabilidad y autonomía y lo hace en el artículo 26 del mencionado Título.

La filosofía de la LOGSE impregna a la educación española de nuevas e innovadoras ideas, principios, fines etc. como por ejemplo la educación socioafectiva y la educacional emocional, además dió los primeros pasos para que la formación de los maestros comprendiese estas competencias. No obstante, en muchas ocasiones se quedó en propósito de buenas intenciones y, como siempre, sigue destacando prioritariamente contenidos y competencias unidas al saber académico y al saber hacer, es decir, a los procedimientos y el desarrollo de la creatividad, dejando olvidado en un segundo o tercer plano competencias tan importantes para la vida, como son todas las relacionadas con la reflexión, la crítica positiva y madura, el saber ser y estar con uno mismo y con los demás. En suma, el saber convivir y lo que conlleva todo esto el conocer nuestras emociones, las de los demás, saber manejar en cada momento cuál de ellas es la principal, es decir, saber ser persona.

Todo esto si preocupa a los políticos y legisladores educativos españoles pero de forma secundaria. No obstante no hay regla sin excepción y existen universidades que empiezan a incorporar en las carreras de educación contenidos curriculares en la formación inicial del profesorado, en los postgrados y doctorados relacionados con el tema que nos ocupa las educaciones socioafectivas y de las emociones.

En el caso de la 1º Ley Orgánica de Educación del siglo XXI, en concreto de 2006, cuyas siglas son LOE comienza tratando la temática de la educación en competencia emocional sustancialmente desde su Preámbulo, destacando la consecución del máximo desarrollo posible de capacidades intelectuales, culturales, individuales, sociales y también emocionales y es que sin duda la Educación es el camino más adecuado para el desarrollo de la personalidad en el más amplio sentido de la palabra.

Entre los principios que destaca la LOE en el título Preliminar resalta el desarrollo de valores tales como solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia y ciudadanía democrática y entre los fines educativos que se deben perseguir enfatiza en el desarrollo de capacidades afectivas y de la personalidad.

El Título 1 está dedicado a los principios educativos en las diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, desarrollados en diferentes capítulos en los cuales son varias las menciones que realiza a aspectos de desarrollos emocionales o sociales.

Por lo tanto esta Ley supone todo un impulso a nivel legal del desarrollo de una educación que parta de la base del trabajo con emociones, y que además persiga alcanzar la formación de alumnos competentes emocionalmente.

Además en el caso concreto de nuestra comunidad autónoma, Extremadura, nuestra ley educativa, la LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (LEEX), no solo se contempla la formación emocional como un principio de la educación sino que además se incluye como una de las competencias clave que nuestros alumnos deben alcanzar, considerándola como uno de los aspectos prioritarios del currículum (Ley 4/2011 de 7 de marzo, de Educación de Extremadura):

La Administración educativa y los centros potenciarán la competencia emocional del alumnado para favorecer su autoestima, empatía y control emocional, a fin de que pueda desplegar todas sus capacidades intelectuales y personales. La acción educativa buscará el adecuado desarrollo emocional del alumnado, contribuyendo a su propio conocimiento y al de los demás. (p. 5995)

Por su parte, pese a que la LOMCE es la ley de educación más contemporánea que conocemos, a nivel de competencias emocionales supone un retroceso en lo que ya habíamos conseguido dado que en ningún apartado de la misma se hace referencia alguna a nada que tenga relación con el desarrollo emocional o de las competencias que este implica. De este modo no aparece ni una sola vez la palabra emoción ni ninguno de sus derivados (educación emocional, competencias emocionales, Inteligencia Emocional).

Como ya hemos comentado esto supone un grave retroceso con respecto a la ley anterior (LOE) donde se dice textualmente en el Preámbulo: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales...” (párrafo 16, línea 15 del BOE del 4 de mayo de 2006). En consonancia con el preámbulo, en el Art. 71 se dice: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”

Nada de esto se ve reflejado en todo el Anteproyecto de la LOMCE, lo cual esperamos sea subsanado y mejorado por la relevancia ya demostrada en párrafos anteriores del desarrollo emocional en cualquier tipo de formación.

Conclusión

Como hemos resaltado en párrafos anteriores, la educación de los últimos años persigue que se trabaje con cada alumno de forma personal, es decir, que cada uno reciba una educación personalizada y que se encargue del desarrollo integral de la persona, desplegando todas y cada una de las facetas del individuo.

No son pocos los problemas a los que diariamente se enfrentan los estudiantes universitarios, como conflictos socioeconómicos, personales o académicos que muchas veces no son apreciados por su entorno (Barragán, Lewis, Palacios, 2007). Esto lo envuelve en un proceso de tensión entre sus prioridades académicas o profesionales y la sociedad en la que se encuentran, en muchos casos además llena de factores de riesgo sociales (Castro y Llanes, 2006) que aumentan su intensidad durante los años de carrera.

Queda claro por tanto que las emociones desempeñan un papel trascendental en la vida del estudiante. Resultan de gran relevancia por tanto, en el modo en que el individuo interactúa con su realidad o en su desempeño en su vida cotidiana, formando parte de su día a día, tanto en de forma general en su experiencia vital, como de modo más específico en el entorno educativo. Es tanto el poder de las emociones que consideramos son la clave para que el estudiante alcance un grado significativo de éxito y bienestar en sus relaciones socioemocionales, en el presente inmediato en su desempeño académico y en un futuro próximo en el correspondiente mundo laboral.

Es por todo ello que consideramos a modo de conclusión final, al igual que los nuevos planes de estudio marcados por el EEES, que la perspectiva de futuro ha de ser profundizar en el análisis de las variables psicoemocionales, contextuales, y académicas que resultan ser las causas de muchos de los conflictos a los que han de hacer frente los universitarios para lograr su progreso académico

(Anchondo, 2011) y que ésta y no otra ha de ser la meta a alcanzar por todos los centros educativos, de igual forma, ha de ser el objetivo último de todos los docentes universitarios.

Bibliografía

- Anchondo, H. A. E. (2011). *La inteligencia emocional plena: hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga.
- Bach, E., y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Barragán Bech, R; Lewis Harb, S y Palacio Sañudo, J. E. (2007). Auto-perception of the changes in the intermediary attention deficits of university students in Barranquilla submitted to the attention self-control Mindfulness method. *Revista Salud Uninorte*, 23 (2), 184-192.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis S.A.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 6 (3), 2-8.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE-*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2e).
- Darder, P. (2000). Educació Emocional. *Actas del I Congrés Estatal d'Educació Emocional*. Barcelona.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia. *Corazones Inteligentes*, 353-375.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 66 (23), 3.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale 1, 2. *Psychological reports*, 94 (3), 751-755.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Bilbao: University of Deusto.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competencies*. Montreal: Guérin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado del*, 4.
- LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura DOE nº 47
- LOMCE
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación*, (357), 205-206.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Ramos Díez, J. C. (2012). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Tesis Doctoral. Universidad de León, León.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (1), 4.
- Santolaya, O. F. (2009). Psicología en las aulas. *Revista INFOCOP*, 44.
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342 (1), 443-473.