

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. PROPUESTA DE DESARROLLO DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL.

Emotional competencies in the Spanish educational system. Development proposal from the tutorial action.

Sandra Cabello Sanz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (*España*).

Ana María González Benito. Universidad Nacional de Educación a Distancia (*España*).

Fecha recepción: 26/10/2022 - Fecha aceptación: 02/12/2022

RESUMEN

Antecedentes: hace unas décadas, dentro del contexto educativo, las emociones estaban relegadas a un segundo plano, y se otorgaba un papel central al aprendizaje de los aspectos cognitivos, pero, en los últimos años, la vertiente emocional ha adoptado una posición más relevante, al ser uno de los ámbitos necesarios para lograr el desarrollo integral del ser humano (Bisquerra-Alzina & García-Navarro, 2018; Broc-Cavero, 2019; Fernández-Berrocal & Cabello-González, 2021). **Objetivo:** proporcionar una panorámica actualizada sobre la presencia de las competencias emocionales en los centros educativos españoles. **Método:** una revisión de la literatura especializada en el tema, y de la legislación educativa vigente. **Resultados:** la inclusión de la Educación Emocional (EE) dentro del currículo académico que conforman las etapas de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una realidad. No obstante, su presencia se plasma a través de menciones de tipo genérico y globales, sin un tiempo ni un espacio propios para su impartición, cobrando la acción tutorial un rol trascendental en su implementación. **Conclusiones:** la EE se recoge en el currículo de las etapas anteriormente citadas, ya que engloba contenidos esenciales para la formación del alumnado. Sin embargo, la delimitación de sus contenidos y temporalidad no están del todo definidos ni concretados, por lo que se debe seguir insistiendo en la necesidad de contemplar la EE como un área con identidad propia dentro del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo integral; Competencias emocionales; Legislación; Educación Emocional; Acción tutorial.

ABSTRACT

Background: a few decades ago, emotions were relegated to a secondary place, while the learning of cognitive aspects had a central position in the educational context. But, in the recent years, emotional field has adopted a more relevant position, as it was considered one of the most important areas in the human being development (Bisquerra-Alzina & García-Navarro, 2018; Broc-Cavero, 2019; Fernández-Berrocal & Cabello-González, 2021). **Objective:** to offer an updated overview of the presence of emotional competencies in the Spanish educational system. **Method:** an analysis of the specialized literature in the field of Emotional Education (EE) and the new Spanish educational legislation. **Results:** the inclusion of EE in the academic curriculum of Early Childhood Education, Primary Education and Secondary Education is a reality. However, its presence is reflected through generic and global allusions, without an specific time or space to its development. Tutorial action has a transcendental role in this implementation. **Conclusions:** EE is included in the Spanish curriculum due to the importance of its contents for the human being development. Nevertheless, the delimitation of its contents and temporality are not fully defined. For this reason, it is necessary to continue with the revindication of the EE as an area with its own identity in the educational system.

KEYWORDS

Integral development; Emotional competencies; Legislation; Emotional Education; Tutorial action.

1. INTRODUCCIÓN

Durante décadas, la vertiente emocional del ser humano ha quedado relegada a un segundo plano con respecto a la cognitiva. La inteligencia estaba centrada de manera exclusiva en la cognición. Sin embargo, en los últimos años, la parte emocional ha ido adquiriendo una posición transcendental para la vida, existiendo, así, un mayor interés por conocer todo lo relacionado con el mundo emocional, ya que el crecimiento social, académico y profesional de los sujetos no puede ser explicado a través de una concepción monolítica de la inteligencia basada únicamente en la cognición (Broc-Cavero, 2019; Fernández-Berrocal & Cabello-González, 2021; Gajardo-Montecino & Tillería-Muñoz, 2019). Y es que muchas capacidades dependen de la evolución de otras dimensiones para el correcto funcionamiento y adaptación de los seres humanos a su ambiente. Si bien es cierto que la inteligencia de perfil psicométrico contribuye a asegurar una parte del desempeño académico y profesional del individuo, no garantiza el éxito del sujeto en los demás contextos de la vida, como, por ejemplo, el social (Patiño-Domínguez, 2021). Por ello, se pone de manifiesto la relevancia de la EE dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo la escuela y la formación del profesorado un papel crucial en dicho procedimiento (Bisquerra-Alzina & García-Navarro, 2018; Costa-Rodríguez et al., 2021).

Son muchas las investigaciones que han arrojado datos sobre los beneficios de la aplicación de programas de EE, siendo uno de los objetivos de dicha implementación una prevención primaria sobre el aumento de la incidencia de comportamientos que influyen negativamente en la vida de los estudiantes, como son las conductas disruptivas, los problemas de salud mental asociados al estrés, ansiedad y depresión, el consumo de sustancias y el suicidio, entre otros (Bisquerra-Alzina & López-Cassà, 2021). Adicionalmente, el trabajo de la EE en las aulas está asociado a un aumento en el rendimiento académico del alumnado y en su motivación intrínseca (Palma-Delgado 2020 & Barcia-Briones;

Martínez-Sánchez, 2018; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2017). Por consiguiente, es imprescindible que desde el contexto educativo se trabajen todos aquellos aspectos conectados con la parte emocional (intrapersonal e interpersonal), ya que de esta manera se podrá contribuir a la enseñanza de ciudadanos comprometidos con el mundo. No hay que olvidar la relevancia del profesorado en dicho proceso, y la importancia de su formación dentro del mundo emocional, y es que resulta básico que los docentes logren ser conscientes de su propia emocionalidad para ser capaces de transmitir y formar a su alumnado en dichas cuestiones (Mora-Miranda et al., 2022).

Así pues, es realmente una imbricación entre ambas perspectivas, cognitiva y emocional, lo que secunda el desarrollo del ser humano, y su participación en la sociedad, considerándose ambos aspectos como elementos indispensables para favorecer la inclusión educativa, y con ello, los principios enunciados por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) presentes en el nuevo currículo educativo implantado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020). Y es que *“la educación emocional, que incide directamente en determinadas áreas cerebrales, se convierte en un elemento crucial para contribuir a la maduración y consolidación de todas las capacidades cognitivas, ya desde la primera infancia y durante la preadolescencia, la adolescencia, la juventud y la edad adulta”* (Bueno, 2021, p. 58). Es decir, se trata de dos vocablos que se complementan, y que deben trabajarse de manera transversal y global a lo largo de todas las etapas que integran el sistema educativo, sin que el progreso de una suponga el detrimento de la otra, y viceversa.

Desde una perspectiva teórica sólidamente fundamentada, la EE implica la enseñanza tanto de la Inteligencia Emocional (IE) como de las competencias sociales y emocionales. En primer lugar, cabe destacar que el concepto de IE, aunque es acuñado por primera vez por Peter Salovey y John Mayer, en su

obra titulada “Inteligencia Emocional” (1990), no es hasta la llegada del bestseller de Daniel Goleman (1995) cuando se presenta en toda su amplitud. El modelo presentado por Salovey y Mayer se conoce como el modelo te3rico de habilidad en el que la IE se define como un tipo de inteligencia que permite al ser humano adaptarse al contexto, así como solucionar las dificultades que puedan aparecer. Este modelo consta de cuatro habilidades clave: percepci3n y expresi3n emocional, facilitaci3n emocional, compresi3n emocional y regulaci3n emocional. Todas estas habilidades son concebidas mediante un funcionamiento circular, en el que la una integra a la otra, y así sucesivamente (Fernández-Berrocal & Cabello-González, 2021). Existen muchos programas de EE que se han diseñado siguiendo este modelo de Salovey y Mayer, como, por ejemplo, los programas RULER, IN-TEMO o INTEMO+ (Brackett et al., 2019; Cabello-González et al., 2016; Ruíz-Aranda et al., 2013).

Por su parte, los modelos mixtos (Bar-On, 1997 & Goleman, 1995) representan un enfoque más amplio de la IE, en los que se incluyen rasgos propios de la personalidad humana, competencias sociales y emocionales, motivaciones, habilidades cognitivas e incluso estados de ánimo (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010). Las dimensiones que conforman el modelo de Goleman son las siguientes: conciencia de uno mismo, autorregulaci3n, motivaci3n, empatía y habilidades sociales. Mientras que las integrantes del modelo de Bar-On se dividen en diferentes bloques: componentes intrapersonales (compresi3n emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealizaci3n e independencia), componentes interpersonales: (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), componentes de adaptabilidad (soluci3n de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad), componentes de manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de los impulsos) y componentes del estado de ánimo en general (felicidad y optimismo).

En segundo lugar, y en la línea de los modelos mixtos, aparece el término de competencias socioemocionales, tomando como referente

a la asociaci3n estadounidense Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) fundada en el año 1994. Este concepto se refiere a un aprendizaje más generalizado e integrado de diferentes competencias de tipo social y emocional. Dicha perspectiva emplea programas de perfil preventivo, basados en el desarrollo personal, social y emocional del estudiante, con el fin de conseguir un estado 3ptimo de bienestar. Siguiendo esta concepci3n, nace, en España, el modelo pentagonal de competencias emocionales creado por el Grupo de Investigaci3n en Orientaci3n Psicopedag3gica (GROP) (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Dicho modelo se estructura en cinco competencias emocionales que se dividen a su vez en una serie de subcompetencias. Las cinco dimensiones que integran el modelo son: competencias intrapersonales (conciencia emocional, regulaci3n emocional y autonomía emocional), aquellas que est n dirigidas al propio sujeto, es decir, se refieren al conocimiento de uno mismo, y competencias interpersonales (competencia social y, competencias para la vida y el bienestar) aquellas que se dirigen a la capacidad para mantener relaciones sociales con los demás. En los últimos años el GROP ha trabajado en el diseño y la implantaci3n de diversos programas de EE para las diferentes etapas educativas (Cabello-González et al., 2019; Filella-Guiu et al., 2014; Obiols-Soler, 2013).

Las diferentes aportaciones de la literatura científica dejan evidencia directa de la relevancia del ámbito emocional en la formaci3n del alumnado. Un campo que se trabaja en la actualidad a través de diferentes programas de EE, elaborados para las distintas etapas educativas, y que, en muchos casos, se ofrecen como propuestas interesantes para ser puestas en marcha desde la acci3n tutorial de los centros. Y, es que, a pesar de que el actual currículo educativo, enmarcado por la nueva LOMLOE (2020), hace menci3n directa a la EE en varias ocasiones, no especifica un momento temporal o área determinada para su trabajo en el aula. Estos aspectos de perfil legislativo serán analizados con detenimiento a lo largo de los siguientes apartados. El

objetivo de este trabajo es proporcionar una panorámica sobre la presencia de la EE dentro del currículo que integra las diferentes etapas educativas del sistema nacional a través de una revisión de la literatura especializada en el tema y de la legislación educativa vigente.

2. MÉTODO

Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se lleva a cabo una revisión de la literatura científica y de la legislación educativa vigente que gira en torno a la temática de la EE en el contexto educativo. Para ello, en primer lugar, se realiza una revisión de la literatura científica. Dado que dicha revisión pretende abarcar la situación de la EE a nivel nacional, se seleccionan las bases de datos Dialnet y Google Académico. En segundo lugar, se analiza la normativa de los documentos que, a nivel nacional, regulan el desarrollo de la EE en las diferentes etapas que integran el sistema educativo en España (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria). De este modo, partiendo de la revisión de la literatura científica y de la normativa vigente, se estudia el estado de la cuestión en las distintas etapas educativas en España. Con ello, se persigue ampliar y/o afinar el constructo teórico de la EE, realizando una aproximación descriptiva de los datos recogidos y una síntesis de los aspectos objeto de estudio.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis preliminar

El interés por el mundo emocional dentro del terreno educativo ha dado lugar a un gran número de publicaciones en los últimos años, consolidándose dicha realidad a través de la aparición del primer manual sobre emociones en educación (Pekrun & Linnenbrink-

García, 2014). Una vez realizada la revisión de la literatura científica, todos los autores dejan constancia sobre la importancia y la necesidad de la implementación y el desarrollo de las competencias emocionales en las diferentes etapas educativas (Agulló-Morera et al., 2010; Costa-Rodríguez et al., 2021; Fernández-Berrocal et al., 2017; Mortigo-Rubio & Rincón-Caballero, 2018; Solé-Blanch, 2020). Dicha importancia se arraiga sobre la idea de que las competencias emocionales que integran la EE deben preparar a los seres humanos para la vida, y con ello, para la prevención de aquellos elementos que puedan dificultar su óptimo crecimiento, como las conductas disruptivas, la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión, el consumo de drogas y el suicidio, entre otras (Bisquerra-Alzina & López-Cassà, 2021; Serrano-Escamilla & Andreu, 2016; Vergara et al., 2015; Veytia et al., 2016).

La EE es un proceso continuo y permanente, debiendo estar presente a lo largo de todo el currículo académico para conseguir la formación de sujetos comprometidos con su bienestar, tanto a nivel individual como social, y es que de nada sirve saber mucho, si después se desconoce cómo realizar un uso inteligente de aquello de lo que se tiene conocimiento (Godoy-Rojas & Moreno, 2021; Pulido-Acosta & Herrera-Clavero, 2017; Ros-Morente et al., 2017). Es fundamental que los estudiantes logren adquirir un buen nivel de competencia tanto cognitiva como emocional (Pérez-Escoda & Filella-Guiu, 2019), no suponiendo estas dos vertientes una disyuntiva.

Como consecuencia del importante auge de las competencias emocionales dentro del panorama educativo han ido surgiendo en las últimas décadas programas específicos para su trabajo. Estos programas tienen como objetivo general el trabajo de las competencias emocionales en las aulas a través de la EE. Son muchos los autores que enumeran y analizan las características que deben cumplir estos programas para ser considerados aptos (Durlak et al., 2011; Pérez-González & Pena-Garrido, 2011; Sklad et al., 2012). En primer lugar, deben ser elaborados sobre un marco teórico concreto, ya sea basado en el modelo

de competencias o en el modelo de rasgo de la IE o en cualquier otra fundamentación teórica que lo avale y respalde. En segundo lugar, es necesario dejar enmarcado el cómputo de objetivos que se quiere conseguir y los contenidos sobre los que se trabajará. Las actividades que lo integran deben estar presentadas de manera lógica y secuencial, girando, siempre que sea posible, sobre una misma temática integradora. En tercer lugar, otra cuestión fundamental es la temporalización de los programas, considerándose que una duración menor a dos meses (8-10 sesiones) ofrece resultados poco significativos. Por tanto, y como indican Bisquerra et al. (2015) y Pérez González (2008) hay que ser cautos con estos materiales, ya que muchos de ellos no han sido diseñados con el necesario rigor científico que requiere la elaboración de un programa. Por ello, el diseño de programas de EE sigue suponiendo un reto en la sociedad actual, una sociedad integrada por docentes que aún requieren de mucha formación en este ámbito.

No obstante, y a pesar del gran aumento de publicaciones recientes que giran en torno a las competencias emocionales y, por consiguiente, a la EE, su presencia dentro del sistema educativo es aun claramente insuficiente tanto en cantidad como en calidad. Con la llegada de la nueva ley de educación LOMLOE (2020) se han conseguido avances importantes dentro del panorama emocional y social. Y es que esta nueva ley realiza mención específica a la EE, tanto en su preámbulo como en sus principios pedagógicos, así como a la necesidad de desarrollar ciertos aspectos emocionales (desarrollo afectivo, gestión emocional y pautas para la relación social). Sin embargo, sigue necesitándose de un importante impulso para apostar por espacios propios de la dimensión emocional dentro del currículo, puesto que estos contenidos, en muchas ocasiones, quedan relegados a contextos secundarios a merced de la voluntad y formación del profesorado (Sánchez-Calleja & García-Jiménez, 2020). Por este motivo, las autoridades competentes deberían establecer la obligatoriedad en su desarrollo, justificando la importancia de su puesta en marcha,

así como dotando a los profesionales de la educación de formación en competencias emocionales (Ávila-Muñoz, 2019; García-Domingo, 2021).

A colación de lo anterior, la LOMLOE (2020) enuncia una serie de competencias clave, que son aquellas que se presupone que todo estudiante debe adquirir al terminar la educación obligatoria. Dichas competencias surgen de la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda de 2030 y son las siguientes: 1) comunicación lingüística, 2) plurilingüe, 3) matemáticas y ciencia y tecnología (STEM), 4) digital, 5) personal, social y de aprender a aprender, 6) ciudadana, 7) emprendedora y 8) conciencia y expresión culturales. Sin embargo, es bastante contradictorio que no se incluya una competencia específica de perfil emocional, a pesar de haber mencionado, en varias ocasiones, a lo largo de dicha ley, la importancia de estos contenidos para el adecuado desarrollo integral del alumnado, por tanto, ¿se recoge realmente en esta ley la presencia de las competencias emocionales en el currículo, y con ello en la práctica educativa diaria?

En suma, el desarrollo de las competencias emocionales juega un papel esencial para el progreso del alumnado en sus diferentes dimensiones, y es por ello, por lo que como señala Andrés-Viloria (2005) las emociones deben formar parte del currículo educativo desde edades tempranas, ya que la tarea de educar emocionalmente urge en una sociedad cambiante a ritmos acelerados. Se presenta, a continuación, un breve análisis sobre cómo se recoge la práctica de las competencias emocionales dentro de la normativa educativa estatal en las diferentes etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se atenderá tanto al estudio del preámbulo, consideraciones generales y competencias clave de las diferentes leyes, como a los objetivos de etapa y los contenidos de las diferentes áreas que la integran.

3.2. La Competencia emocional en Educación Infantil

La Educación Infantil es una etapa que comprende dos ciclos educativos, el primero de cero a dos años y el segundo de tres a seis años. Se trata de un periodo crucial en la evolución del alumnado, y puede ser considerada como una época de alta expresividad, ya que los niños comienzan a construir nuevos intereses, necesidades y retos mediante formas de expresión individual y de socialización con los que les rodean (Fernández-Martínez & Montero-García, 2016; Santi-León, 2019). El crecimiento del ser humano durante los primeros años de escolarización es definido como una fase arquitectónica básica para la formación del cerebro en la que interactúan la genética humana y el contexto (Martins-de-Souza & Ramallo-Veríssimo, 2015). A pesar de que resulta necesario considerar la base de esta etapa educativa como una imbricación del trabajo de diferentes vertientes, entre las que cobran especial relevancia la cognitiva y la emocional, tiene un carácter no obligatorio dentro del sistema educativo sin considerar que *“una temprana y adecuada intervención contribuye a potenciar el desarrollo integral del ser humano”* (Santi-León, 2019, p. 144).

La publicación y entrada en vigor del reciente Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, organiza los contenidos de esta etapa en tres áreas para ambos ciclos: crecimiento en armonía; descubrimiento y exploración del entorno; y comunicación y representación de la realidad. Siguiendo los principios pedagógicos que enmarcan este documento se establece que *“la práctica educativa se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego”* y que *“se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal”* (Real Decreto 95/2022, p. 5). Además, entre los objetivos citados en dicho decreto cabe mencionar los siguientes por su directa implicación con la EE: *“desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas”* y *“relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y*

relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia” (Real Decreto 95/2022, p. 6). Por tanto, se deja claro que la EE estará presente a lo largo de toda la Educación Infantil como uno de los principios básicos que vertebran la etapa.

Hay que tener en cuenta que, con la llegada de este nuevo Decreto, se han instaurado, por primera vez, las competencias clave en la etapa de Educación Infantil, de las que se derivan a su vez una serie de competencias específicas, haciendo en todo momento hincapié en la formación integral y armónica del alumnado en todas sus dimensiones: *“física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia”* (Real Decreto 95/2022, p. 5). A pesar de dicha mención, ninguna de las competencias lleva por nombre conceptos vinculados con la EE, aunque de manera global se indica que a través de la adquisición de dichas competencias el alumnado trabajará aspectos como la empatía, la resolución de conflictos y la reducción de la ansiedad, asegurando de esta forma el bienestar emocional. Aunque no existe una competencia como tal referida a la EE, dentro de la competencia personal, social y de aprender a aprender se indica lo siguiente: *“resulta relevante que los niños y las niñas se inicien en el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de sus propias emocionales y así como en el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía”* (Real Decreto 95/2022, p. 12). La competencia ciudadana también hace referencia, en cierto modo, al mundo emocional, enunciándose así: *“aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, y que ofrezcan pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos”* (Real Decreto 95/2022, p. 12).

Como se ha mencionado con anterioridad, son tres las áreas que integran el currículo de la esta etapa. Se realiza, a continuación, un breve análisis de aquellos aspectos más trascendentales dentro de cada área con

mención a la EE, teniendo en cuenta que es en el área de crecimiento en armonía donde más se conectan los contenidos con el desarrollo de la EE. Esta área alude a la importancia y necesidad de trabajar la interacción entre iguales, dando especial relevancia a la formación de relaciones afectivas, la construcción de identidad propia y la resolución pacífica de conflictos, afirmando que “se debe incidir desde el primer momento en el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de las emociones y sentimientos” (Real Decreto 95/2022, p. 15). Además, a lo largo de los contenidos esenciales para trabajarse, se fundamenta como base de esta el desarrollo de los sentimientos de seguridad, autoconfianza y autoestima: “(...) se desarrollan las habilidades sociales y cada persona puede expresar sus necesidades respetando a los demás, entendiendo que las pautas elementales de convivencia se derivan del respeto mutuo, aprendiendo a gestionar y resolver conflictos de manera dialogada y evitando cualquier tipo de violencia” (Real Decreto 95/2022, p. 15). Entre las competencias específicas propuestas destacan por su enunciación directa a la EE las siguientes: 2) reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva y 4) establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (Real Decreto 95/2022, p. 16). Las otras dos áreas que integran el currículo de la etapa no se conectan de manera tan específica con la parte emocional, estando vinculadas al descubrimiento del medio físico y natural y al lenguaje.

Una vez realizado el análisis por la legislación vigente de la etapa, se puede concluir que existen referencias a la EE. A lo largo de todo el currículo, tanto del primer como del segundo ciclo, se pone de relevancia la necesidad de trabajar con el alumnado no solo una vertiente de perfil cognitiva, sino también de tipo social y emocional. Sin embargo, a pesar de dichas alusiones ¿se dedica el tiempo

suficiente a la práctica y al trabajo de las competencias emocionales y sociales en las aulas? ¿está el profesorado de la etapa lo suficientemente formado para afrontar los retos que plantea la EE y el nuevo currículo basado en los principios del DUA? A decir verdad, no existe un plan acotado sobre el número de horas y espacios en los que se deben trabajar estos contenidos, y a veces quedan relegados al interés y formación del profesorado. La realidad sigue siendo que muchos profesionales del ámbito educativo continúan anteponiendo los aspectos cognitivos a los emocionales y sociales. Además, la implantación de esta nueva legislación requiere de una formación del profesorado inminente que no se está llevando a cabo en todos los centros.

3.3. La Competencia emocional en Educación Primaria

La Educación Primaria es una etapa obligatoria formada por tres ciclos de dos años académicos cada uno, escolarizando a un alumnado con edades comprendidas entre los seis y los doce años. Es un periodo que Piaget (1970) denominó operaciones formales, en el que los estudiantes adquieren muchos aprendizajes, y van forjando su personalidad antes de la posterior entrada en la adolescencia, experimentando un elevado nivel de desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Del mismo modo, además de adquirirse los conocimientos básicos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se estimulan las habilidades y destrezas para garantizar el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado (Gallardo-Vázquez, 2007).

A nivel legislativo, la Educación Primaria está actualmente regulada por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Las áreas de trabajo que integran esta etapa son diversas y conectas con diferentes ámbitos, no tan interconectados como en la etapa anterior de infantil, pero referidas, en todos los casos, a una formación integral del alumnado. Entre los principios pedagógicos destacan los dos siguientes por hacer referencia de manera directa e indirecta a la EE: 6) “se prestará especial atención a la orientación educativa, la

acción tutorial y la educación emocional y en valores” y 9) “se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad” (Real Decreto 157/2022, p. 7). También se recogen en este documento catorce objetivos generales para ponerse en marcha durante toda la etapa. De entre estos objetivos hay tres que pueden relacionarse con la EE y son: a) “conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”, b) “adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan” y m) “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas” (Real Decreto 157/2022, p. 7-8).

En esta etapa, se distinguen una serie de competencias clave, sucediendo lo mismo que en la etapa anterior, es decir, no existiendo una competencia como tal referida de manera directa en su enunciado a la EE, pero si estando la competencia personal, social y de aprender a aprender que integra contenidos conectados con el mundo social y emocional, haciendo especial hincapié en la relevancia de trabajar dichos contenidos con el alumnado como parte de su desarrollo integral y forjamiento de la personalidad. Dentro de los descriptores operativos que definen esta competencia concreta se menciona que al completar la Educación Primaria, el alumnado deberá “ser consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplear estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándolos para alcanzar sus propios objetivos” (CPSAA1) y “reconoce y respeta las

emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos” (CPSAA3) (Real Decreto 157/2022, p. 23-24).

Finalmente, entre las áreas que integran la etapa no existe un área concreta de EE. Si bien es cierto, que, con este nuevo Decreto, se ha incorporado la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos dentro del tercer ciclo. Si se analiza el Decreto se pueden observar las directas conexiones que se realizan hacia lo emocional, afirmando que “la EE es imprescindible para formar individuos equilibrados y capaces de mantener relaciones plenas y satisfactorias con los demás” (Real Decreto 157/2022, p. 65). Además, el cuarto ámbito de competencia de esta área se refiere a la educación de las emociones. Sin embargo, dicha área aparece de manera exclusiva dentro del tercer ciclo de la Educación Primaria, quedando el resto de los ciclos sin conexión ni transversalidad.

3.4. La Competencia emocional en Educación Secundaria Obligatoria

La ESO es también una etapa de carácter obligatorio. Está formada por cuatro cursos divididos en dos ciclos. El primer ciclo comprende los cursos de 1º, 2º y 3º, y el segundo ciclo integrado por el 4º curso. La franja de edad que ocupa va desde los doce a los dieciséis años, pudiendo alargarse hasta los dieciocho. En estas edades se suceden multitud de cambios asociados a la pubertad y a la adolescencia. Durante esta etapa los estudiantes viven en una montaña rusa continua en la que experimentan cambios constantes con estados emocionales muy intensos. Se trata de un periodo crucial en la vida de los seres humanos, ya que se produce la búsqueda de la identidad personal. Y, es precisamente en dicha etapa donde se necesita de una correcta gestión del mundo emocional de los estudiantes, puesto que muchas veces tanto cambio puede generar comportamientos inmaduros y de riesgo asociados a conductas que pueden impedir su correcto desarrollo (Bisqueira, 2011; Merchán-Gavilánez et al., 2019).

A nivel legislativo, esta etapa está regulada por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Secundaria Obligatoria. Dicho Decreto especifica en su preámbulo la importancia de garantizar la formación integral de todo el alumnado, contribuyendo al desarrollo de la personalidad y a su preparación para la ciudadanía activa. Entre los principios pedagógicos se alude a la necesidad de trabajar la EE en todas las materias de manera global y transversal. Así mismo, entre los objetivos que se recogen en este Decreto cabe mencionar por su directa implicación con la EE el siguiente: “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (Real Decreto 217/2022, p. 9). Al igual que en las etapas anteriores, en esta etapa, se distingue también un conjunto de competencias clave, no existiendo una competencia que mencione de manera directa a la EE, pero sí encontrando una vez más la competencia personal, social y de aprender a aprender que integra contenidos conectados con el mundo social y emocional. Los descriptores operativos para esta competencia en la etapa de la ESO son los mismos que en la etapa anterior.

Para concluir, se establece en este Decreto que todo el alumnado deberá, de manera obligatoria, cursar la materia educación en valores cívicos y éticos en uno de los cursos de la etapa, haciendo hincapié en la necesidad de que el alumnado adquiriera los contenidos impartidos en esta área con el fin completar la etapa con la formación necesaria para pasar a formar parte activa de la sociedad. Durante la etapa de la ESO, se alude también a la importancia de la tutoría dentro del acompañamiento educativo tanto individual como colectivo del alumnado.

3.5. La competencia emocional a través de la acción tutorial

Una vez contrastada la importancia de la competencia emocional para la formación integral del ser humano, y su contemplación en

la legislación actual, es necesario analizar el papel de la acción tutorial en dicho proceso. Y es que a pesar de que el currículo de las tres etapas analizadas anteriormente contempla la EE en las aulas, no especifica de manera clara los momentos en los que tiene que llevarse a cabo. Es decir, no existe una asignatura concreta para la puesta en marcha de estos contenidos, refiriéndose a ellos de manera global y transversal dentro de la puesta en acción de otras materias, algo que no resulta sencillo, y que no siempre se lleva a la práctica con significatividad, teniendo, además, en cuenta la gran sobrecarga de contenidos del currículo académico, donde la parte cognitiva supera a la socioemocional (Álvarez-González & Bisquerra-Alzina, 2012; Bisquerra-Alzina, 2015; Pastor-Porras & Marín-Suelves, 2021). El desarrollo de programas específicos suele requerir de un espacio temporal propio y una dedicación planificada por parte de toda la comunidad educativa.

A colación de lo anterior, como parte de la función tutorial inherente a la función docente, el profesorado debe realizar actividades para contribuir a un desarrollo personal y social armónico del alumnado, así como de la mejora de la convivencia en el aula y en el centro, tales como: trabajar las habilidades sociales para favorecer la relación con los otros o incluso el modo de reivindicar los propios derechos, desarrollar habilidades de resolución de problemas, realizar autoevaluaciones realistas manejando pensamientos negativos que provocan deterioro en la autoestima y autoconcepto, mejorar el autoconocimiento, identificar los propios sentimientos y de los demás, ser capaz de expresar los sentimientos, presentar comportamientos asertivos, identificar el propio estado de ánimo, desarrollar de la capacidad de trabajar en equipo o desarrollar técnicas de relajación y autocontrol, entre otras (Expósito-Casas & González-Benito, 2020). Por tanto, dentro del denominado Plan de Acción Tutorial (PAT), que deben realizar los centros educativos para organizar la tutoría y la orientación, deben plasmarse los programas o actividades que se lleven a cabo tanto en sesiones específicas o de modo trasversal en las diferentes

áreas curriculares en relación con el desarrollo de las competencias emocionales. Del mismo modo, debe quedar reflejado en líneas generales en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

La acción tutorial, es una alternativa para enriquecer la vía curricular (Martínez-Clares, 2017), pero, aunque es una vía realmente apta para el desarrollo de este tipo de programas, no debiera considerarse como el camino exclusivo para ello (Gutiérrez-Tapias (2003), teniendo en cuenta también las actuaciones de los profesionales de la orientación, y no solo del profesorado, los cuales deben participar activamente en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Esta meta es compartida con la de la acción tutorial, ya que se trata de la actividad orientadora llevada a cabo por el profesorado, aunque especialmente por el tutor, que tiene como finalidad favorecer el desarrollo integral del alumnado en todos los ámbitos (personal, social, profesional y académico), fomentar la personalización de la enseñanza a la diversidad individual de cada sujeto, y asegurar la interrelación cooperativa entre toda la comunidad educativa, principalmente de la acción del profesorado con las familias y el entorno. Por lo que uno de los objetivos de la función tutorial es el desarrollo personal y social del alumnado, y, en consecuencia, de que adquiera las competencias socioemocionales propias de su nivel evolutivo.

4. CONCLUSIONES

En esta revisión se ha llevado a cabo un análisis sobre la presencia de las competencias emocionales en la legislación educativa de Educación Infantil, Educación Primaria y de la ESO. Así pues, se concluye, a través de dicho análisis, que, si bien es cierto que el currículo de estas etapas contempla la EE como una parte integrante dentro de la formación del alumnado, no existe una temporalidad ni contenidos concretos marcados para su puesta en marcha, quedando así relegados a la voluntad del profesorado. Además, el sistema educativo no cuenta con profesionales formados de manera adecuada para

abordar este nuevo currículo en el que se contempla no solo la parte más cognitiva del ser humano, si no también la vertiente social y emocional. En cualquier caso queda claro que la EE es necesaria en la sociedad actual, ya que tiene como objetivo principal desarrollar el bienestar de los sujetos a través de respuestas educativas de calidad que permitan promover la salud mediante un equilibrio emocional, mejorar las relaciones sociales, favorecer el clima emocional en el aula y en la sociedad, incidir sobre el autoconocimiento de uno mismo, disminuir la conflictividad y la violencia, promoviendo la aparición de emociones positivas o reducir las tasas de fracaso escolar (Bisquerra-Alizina et al., 2015; Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004).

La EE requiere de un enfoque metodológico con carácter activo y real, que permita poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y funcional, favoreciendo, en todo momento, el desarrollo de las competencias emocionales. Se ha demostrado a través de diferentes investigaciones que las metodologías activas de aprendizaje favorecen tanto al desarrollo emocional como al buen rendimiento académico (Rodríguez et al., 2017). Además, es igualmente necesario que los aprendizajes resulten significativos y funcionales para el estudiante, ya que, de esta manera, se favorecerá el desarrollo de la motivación intrínseca, así como un mayor nivel de implicación y actividad continuada del alumnado (Sánchez-Guisande, 2016).

En conclusión, los resultados obtenidos determinan que, aunque con la llegada de esta nueva legislación se ha aumentado la presencia de la EE dentro del currículo, aún queda mucho camino por recorrer. Y es que la EE debería estar contemplada de manera directa dentro del currículo con una temporalidad y espacios marcados, siendo asumida por profesionales adecuadamente formados en contenidos conectados con las competencias emocionales a través de las nuevas metodologías propuestas por el DUA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agull3-Morera, M. J., Filella-Guiu, G., García-Navarro, E., L3pez-Cass , E. & Bisquerra-Alzina, R. (2010). *La educaci3n emocional en la práctica*. Horsori.
-  lvarez-González, M., & Bisquerra-Alzina, R. (2012). *Orientaci3n educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer Educaci3n.
- Andrés-Viloria, C. (2005). La educaci3n emocional en edades tempranas y el interés de su aplicaci3n en la escuela. Programas de educaci3n emocional, nuevo reto en la formaci3n de los profesores. *Tendencias Pedag3gicas*, 10, 107-124.
-  vila-Muñoz, A.M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovaci3n de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011). *Educaci3n emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra-Alzina, R. (2015). *Orientaci3n, tutoría y educaci3n emocional*. Síntesis.
- Bisquerra-Alzina, R. & García-Navarro, E. (2018). La educaci3n emocional requiere formaci3n del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 13-28.
- Bisquerra-Alzina, R. & L3pez-Cass , E. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra-Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Revista Educaci3n XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educaci3n*. Síntesis.
- Brackett, M., Bailey, C., Hoffmann, J. & Simmons, D. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-616. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Broc-Cavero, M.A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educaci3n secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientaci3n y Psicopedagogía*, 30(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educaci3n emocional. *Revista Internacional de Educaci3n Emocional y Bienestar*, 1(1), 47-61.
- Cabello-González, R., Castillo-Gualda, R., Rueda-Gallego, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Cabello-González, R., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A. & Filella-Guiu, G. (2019). Los programas de Educaci3n Emocional Happy 8-12 y Happy 12-16. Evaluaci3n de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientaci3n y Psicopedagogía*, 30 (2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicaci3n de la educaci3n emocional en la práctica pedag3gica del aula. *Estudios Pedag3gicos*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Exp3sito-Casas, E. & González-Benito, A. (2020). *Prevenci3n del fracaso escolar a través de la acci3n tutorial*. Sanz y Torres.

- Extremera-Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluaci3n de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209–228.
- Fernández-Berrocal, P. & Cabello-González, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educaci3n emocional. *Revista Internacional de Educaci3n Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R. & Gutiérrez-Cobo, M.J. (2017). Avances en la investigaci3n sobre competencias emocionales en educaci3n. *Revista Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 88(31.1), 15-26.
- Fernández-Martínez, A.M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educaci3n de la inteligencia emocional desde la Educaci3n Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>
- Filella-Guiu, G., Agull3-Morera, M.J., Pérez-Escoda, N. & Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de la aplicaci3n de un programa de educaci3n emocional en Educaci3n Primaria. *Estudios sobre educaci3n*, 26, 125-147.
- Gajardo-Montecino, J. & Tilleria-Muñoz, J.L. (2019). Inteligencia emocional: una clave para el éxito académico. *Revista Reflexi3n e Investigaci3n Educacional*, 2(1), 93-106.
- Gallardo-Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educaci3n primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedag3gicas*, 18, 145-161.
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educaci3n infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electr3nica Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 24(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.450111>
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>
- Godoy Rojas, I.A. & Moreno, M.S. (2021). Estudios sobre la inteligencia emocional en educaci3n primaria. *Revista Fuentes*, 23(2), 254-267. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gutiérrez-Tapias, M. (2003). La acci3n tutorial como alternativa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos. *Acci3n Pedag3gica*, 12(2), 4-15.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educaci3n. BOE núm. 340   17264 (2020).
- Martínez-Clares, P. (2017). Tutoría en acci3n. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20.
- Martínez-Sánchez, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educaci3n Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1874>
- Martins-de-Souza, J. & Ramallo-Veríssimo, M. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>
- Merchán-Gavilánez, M.L., Cadena-Alvarado, R. & Napa-Yance, C. (2019). La mediaci3n de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 15(69), 399-404. <https://doi.org/10.35381/racj.v5i3.1086>
- Mora-Miranda, N., Martínez-Otero, V., Santander-Trigo, S. & Gaeta-González, M.L. (2022). Inteligencia emocional en la formaci3n del profesorado de educaci3n infantil y primaria. *Revista Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>

- M3rtigo-Rubio, A. & Rinc3n-Caballero, D. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resoluci3n de conflictos. *Revista Redipe*, 7(2), 104-113.
- Obiols-Soler, M. (2013). Diseño, Desarrollo y evaluaci3n de un programa de educaci3n emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formaci3n del Profesorado*, 19 (3), 137-152.
- Palma-Delgado, G.M. & Barcia-Briones, M.F. (2020). El estado emocional en el rendimiento acad3mico de los estudiantes en Portoviejo, Ecuador. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(2), 72-100. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207>
- Pastor-Porras, E., & Marín-Suelves, D. (2021). Educaci3n emocional en la escuela. Una revisi3n de la literatura. *ReiDoCrea*, 10(39), 1-19. <https://doi.org/10.30827/Di-gi-bug.70982>
- Patiño-Domínguez, H. A. M. (2021). Horizontes de la educaci3n emocional. *Revista Internacional de Educaci3n Emocional Y Bienestar*, 1(2), 7-9.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-García, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-García (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.
- P3rez-Escoda, N. & Filella-Guiu, G. (2019). Educaci3n emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- P3rez-González, J. C. & Pena-Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educaci3n emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- P3rez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluaci3n de programas de educaci3n socioemocional. *Revista Electr3nica de Investigaci3n Psicoeducativa* 6(2), 523-546. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Piaget, J. (1970). *Psicología y epistemología*. Ariel.
- Pulido-Acosta, F. & Herrera-Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento acad3mico. *Ciencias Psicol3gicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenaci3n y las enseñanzas mínimas de la Educaci3n Primaria. BOE núm. 52   3296 (2022).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenaci3n y las enseñanzas mínimas de la Educaci3n Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76   4975 (2022).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenaci3n y las enseñanzas mínimas de la Educaci3n Infantil. BOE núm. 28   1654 (2022).
- Rodríguez, A., Ramírez, L., y Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formaci3n Universitaria*. 10(1), 79-88.
- Ros-Morente, A., Filella-Guiu, G. & Ribes, R. (2017). Análisis de la relaci3n entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento acad3mico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educaci3n primaria. *Revista Española de Orientaci3n y Psicopedagogía*, 28,(1), 8-18. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruíz-Aranda, D., Cabello-González, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Calleja, L. & García-Jim3nez, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcci3n de la identidad personal en un centro de

Educaci3n Secundaria. *Revista Complutense de Educaci3n*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/10.5209/rced.65396>

- Sánchez-Guisande, P. I. (2016). Inteligencia emocional y mejora de la convivencia y el clima de clase. Un programa para la educaci3n primaria. *Revista AOSMA*, 21, 58-65.
- Santi-Le3n, F. (2019). Educaci3n: la importancia del desarrollo infantil y la educaci3n inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Serrano-Escamilla, C. & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14887>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyjn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Sol -Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovaci3n tecnol3gica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educaci3n emocional. Una mirada crítica. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20945>
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., SanJuan, C., Aldas, J. & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12065>
- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R y Escutia, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresi3n en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicol3gicos*, 16(1), 35-50. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>