

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM

Emotional education in the curriculum

Josefina SALA ROCA y Mireia ABARCA CASTILLO

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Edifici G-6. 08193 Bellaterra. Barcelona. Correo-e: fina.sala@uab.es

Fecha de aceptación definitiva: marzo de 2002

BIBLID [(1130-3743) 13, 2001, 209-232]

RESUMEN

Desde que Salovey y Mayer propusieron la existencia de la inteligencia emocional se ha planteado la necesidad de educar la dimensión emocional de las generaciones más jóvenes. Con este objetivo se han propuesto diferentes modelos de educación emocional y su inclusión en el currículum. A este respecto la LOGSE debería recoger algunos de sus aspectos puesto que establece que el sistema educativo español persigue el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, situando la dimensión afectiva en el mismo nivel que la cognitiva en la labor educativa. Con el fin de determinar hasta qué punto podemos encontrar elementos de la educación emocional en el currículum el presente trabajo ha analizado la inclusión de la educación emocional en los diseños curriculares base establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia y por la Generalitat de Cataluña mediante el análisis de contenidos. El análisis indica que la inclusión de la dimensión emocional no se ha realizado de forma coherente con los propósitos iniciales de la ley y que el predominio de la dimensión cognitiva aún se intensifica más en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Asimismo el análisis muestra por una parte que la inclusión de los contenidos emocionales en muchos casos es incoherente con la cronología del desarrollo emocional y por otro que paradójicamente no se incide en aquellos aspectos de la educación emocional más estrechamente relacionados con los contextos escolares de aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional, educación socioafectiva, currículum.

SUMMARY

Salovey and Mayer exposed their emotional intelligence theory in 1990. Since then, it has been remarked the need to educate the emotional dimension of new generations. With that objective various emotional education models and the inclusion of emotional education in the curriculum have been proposed. The Spanish education Act states that the Spanish education system pursues the full development of the students personality placing the affective dimension at the same level of the cognitive dimension. This study analyses the emotional education inclusion in the curriculum established by the Spanish Education Ministry and by the Generalitat of Catalonia. The methodology used has been contents analysis. The analysis showed that the inclusion of the emotional dimension was not coherent to the initial purpose of the law and that the prevalence of the cognitive dimension is even more intensive in the Primary and Secondary stages. It was also observed that the inclusion of emotional contents was not coherent with the chronology of emotional development and surprisingly the aspects of emotional education more closely related to learning environments were nearly absent.

Key words: Emotional education, social and emotional education, curriculum.

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UN CONSTRUCTO AÚN INDEFINIDO

Desde que Salovey y Mayer en 1990 publicaron su artículo *Emotional intelligence* y Goleman difundió este constructo, han proliferado los trabajos que intentan definir qué habilidades incluiría la llamada inteligencia emocional y cómo evaluarlas. Hasta el momento no hay acuerdo universal respecto a cuáles son estas habilidades. Esta falta de consenso se produce por la existencia de diferentes niveles de detalle en la descripción, considerando unos autores cinco habilidades y otros más de veinte, así como la no existencia de una clasificación y jerarquización de estas habilidades. Sin embargo, la controversia más candente gira en torno a la naturaleza del constructo.

En uno de los polos de la discrepancia, Mayer y Salovey (1993) defienden una perspectiva cognitivista de la inteligencia emocional. Estos autores consideran que la emoción puede incrementar la efectividad del razonamiento. Por una parte, las emociones pueden ayudar a generar planes de futuro. Así, por ejemplo, el sentimiento de miedo o dolor sesga nuestro pensamiento llevándonos a desarrollar expectativas negativas de futuro, que a su vez pueden promover el desarrollo de planes alternativos para evitar que dichas expectativas se materialicen (Mayer, 1986). Por otra parte, las emociones facilitan la priorización de nuestra actividad ya que la emoción dirige nuestra atención a estímulos relevantes o a la satisfacción de las necesidades más urgentes (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990). El modelo propuesto inicialmente por estos autores ha evolucionado y actualmente se configura en cuatro componentes: 1) regular reflexivamente las emociones, 2) entender las

emociones, 3) asimilar las emociones en el pensamiento, y 4) percibir y expresar las emociones (Mayer y Salovey, 1997).

En el otro polo de la controversia Reuven Bar-On (1997) define la inteligencia emocional como un abanico de capacidades, competencias y habilidades emocionales no cognitivas que influyen en la propia habilidad para afrontar con éxito las demandas ambientales y las presiones. Bar-On empezó a trabajar en la inteligencia emocional a raíz de la creación de un instrumento para evaluar la competencia emocional y social en los años 80, instrumento que fue publicado como un test tipo autoinforme para medir la competencia emocional y social. Bar-On considera que la inteligencia emocional tiene cinco tipos de componentes: *componentes intrapersonales*, *interpersonales*, de *adaptabilidad*, *generales del estado afectivo* y de *gestión del estrés*. Dentro de los *componentes intrapersonales* incluye diferentes habilidades como son la conciencia de las propias emociones, la asertividad, la consideración hacia uno mismo, la autoactualización y la independencia. Los *componentes interpersonales* son la empatía, la responsabilidad social y las relaciones interpersonales. En los *componentes de adaptabilidad* se encuentran la solución de problemas, la evaluación de la realidad y la flexibilidad. En los *componentes generales del estado afectivo* incluye la felicidad y el optimismo. Y entre los *componentes de la gestión del estrés* incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos. Este modelo fue modificado después de ser contrastado con el análisis factorial, por lo que actualmente para medir la inteligencia emocional se utilizan sólo 10 subescalas de las 15 originales (consideración con uno mismo, conciencia de las propias emociones, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control de impulsos, evaluación de la realidad, flexibilidad y solución de problemas), mientras que las 5 restantes se utilizan como escalas que facilitan la interpretación del cociente de inteligencia emocional (Bar-On, 2000).

Desde una perspectiva del desarrollo emocional, Saarni (2000) distingue entre la inteligencia emocional y la competencia emocional. Saarni parte del constructivismo social y define la competencia emocional como la demostración de autoeficacia en generar emocionalmente la transacción social. Desde esta perspectiva considera que las habilidades que engloba la competencia emocional son: 1) conciencia del propio estado emocional, 2) habilidad para discernir las emociones de los otros, 3) habilidad para usar el vocabulario emocional, 4) empatía, 5) comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa y de que la expresión emocional puede impactar en los otros, 6) habilidad para afrontar las situaciones aversivas o estresantes, 7) conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la implicación y reciprocidad emocional de las personas implicadas en la relación, 8) autoeficacia emocional, que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado.

Tabla 1
COMPARACIÓN DE ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

HABILIDADES	SALOVEY y MAYER, 1997	BAR-ON, 1997	SAARNI, 2000
H. para identificar y comprender las propias emociones			
H. para identificar y comprender las emociones de los otros			
H. para expresar las emociones			
Autorregulación emocional			
Conocimiento emocional			
Receptividad emocional			
Gestión de las relaciones emocionales			
H. para influir en las emociones de los demás			
Asertividad			
Autoconcepto y autoestima			
Autoeficacia percibida			
Autodeterminación			
Resolución de problemas			
Control de impulsos			

Ante la diversificación del constructo inteligencia emocional creado por ellos, Mayer y colaboradores (Mayer, Caruso y Salovey, 2000) enfatizan la distinción de conceptualizaciones de inteligencia emocional como personalidad, dentro de la que sitúan la de Bar-On, de la inteligencia emocional entendida como habilidad mental. Según estos autores en el primer caso se utiliza el término inteligencia emocional para designar a un grupo de rasgos de personalidad que se creen importantes para lograr el éxito en la vida, tales como la persistencia o la autoestima, y en el segundo se utiliza para designar a un grupo de habilidades para procesar la información emocional. Estos autores rechazan la inclusión de aspectos más cercanos a la personalidad señalando: «¿Por qué vamos a reetiquetar todas las partes de la personalidad como inteligencia emocional?» (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, 102-103). Sin embargo, ellos mismos reconocen que la línea que separa la personalidad general y la inteligencia es una línea muy fina e imperfecta (Mayer y Salovey, 1993). De

hecho, aún con modelos que restringen la inteligencia emocional a habilidades cognitivas, resulta difícil separarlas de factores de personalidad. Ciarrochi y otros (2000) comprobaron que la inteligencia emocional medida con el MEIS, el instrumento desarrollado por Mayer y colaboradores, correlacionaba con medidas de personalidad tales como la extroversión, o emociones como la autoestima, la satisfacción con la propia vida, etc. Asimismo, el cociente intelectual tradicional se relacionaba tanto con la habilidad para gestionar las propias emociones, como con la capacidad para evitar que las emociones sesgaran los juicios o razonamientos, lo cual indicaba el papel de la inteligencia cognitiva «tradicional» en la vida emocional y que ambas inteligencias no son totalmente separables.

El posicionamiento de Mayer y Salovey actualmente es el que parece tener mayor respaldo. Así Hedlung y Sternberg (2000) también consideran que modelos como los de Bar-On se solapan con los modelos de personalidad y que modelos como los de Mayer son más delimitados al considerar la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva. Otros autores como Davies y otros (1998) son incluso más restrictivos, planteando que la inteligencia emocional no puede ser considerada desde las habilidades cognitivas tradicionales o solaparse con la inteligencia social, y limitan conceptualmente la inteligencia emocional como habilidad para percibir la información emocional en estímulos visuales o auditivos.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL: ¿EDUCAR PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL O EDUCAR PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL?

El efecto revalorizador que ha tenido la difusión de la obra de Goleman sobre la dimensión emocional ha producido impacto también en el ámbito de la educación. Diferentes razones justifican la necesidad de educar la dimensión emocional. Dentro de éstas, la razón más difundida es de tipo preventivo. El creciente auge de trastornos ansiosos, depresivos, antisociales... en los que la emoción se halla implicada es causa de preocupación en una gran parte de la población. La mayoría de los trastornos se deben a las dificultades de nuestro sistema emocional para adaptarse a los requisitos y condiciones del contexto social y laboral en el que vivimos. Prueba de ello es que en el 50% de los infartos la causa se relaciona con un tipo de personalidad en la que se produce una preocupación continua, con altos niveles de competitividad, hostilidad e impaciencia (Del Rey y Calvo, 1998, 196), o el desproporcionado incremento de consumo de tranquilizantes y antidepresivos, o la violencia ocasionada por la falta de control emocional y empatía que aparece a diario en los medios de comunicación. Por otra parte, el hecho de que en nuestra sociedad occidental la mayor parte de la población tenga las necesidades de comida, trabajo u hogar satisfechas, conjuntamente con la decepción por el hecho de que el consumismo no aporta mayor bienestar, ha desplazado la atención a los aspectos emocionales. Indudablemente la felicidad o la satisfacción con la propia

vida tiene más que ver con la actitud frente a ésta que con los bienes y recursos con que se viva.

Pero la educación emocional más allá del enfoque preventivo tiene sentido en sí misma puesto que atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de la persona que media todas las interacciones con su entorno. De hecho en un estudio dirigido por Sarramona (2000) que identificaba y definía las competencias básicas que debían adquirirse en la escuela, los factores emocionales aparecían como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral que más valoradas estaban por el conjunto de los agentes sociales entrevistados.

Paradójicamente, uno de los aspectos que menos atención ha recibido y que, sin embargo, tiene mayor repercusión en el ámbito escolar, es el papel de la emoción en los entornos de aprendizaje. El medio escolar, al igual que el familiar, debe ser entendido como un sistema en el que las interacciones emocionales son bidireccionales y como un espacio de socialización emocional. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por otra parte la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

Pero la razón más contundente para educar la dimensión emocional se halla en la propia LOGSE cuando ésta afirma en el artículo primero que uno de los fines del sistema educativo español «es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno», o que «el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma» (Ley 1/1990, 3 de octubre). Dicha formación no puede realizarse sin educar la dimensión emocional puesto que resultaría imposible desarrollar plenamente la personalidad del alumno sin atender a su desarrollo emocional, porque la dimensión emocional es inherente a la personalidad. Asimismo, debe considerarse que educar la dimensión emocional, a su vez, también implica formar a los docentes para ello. Como señala López, «el modelo de currículum además de implicar una opción política y social, también implica un modelo de profesor» (López, 1992, 19).

Con este auge de la educación emocional, se han recopilado muchos programas ya existentes (predominantemente de habilidades sociales y autoestima) e incorporado actividades de reconocimiento y comprensión emocional bajo una denominación común: «educación emocional». Estos programas de educación emocional pueden responder a dos paradigmas: al paradigma de «factores protectores» o al paradigma de «mejora de competencias». El paradigma de factores protectores pretende lograr la disminución de los factores de riesgo de los trastornos afectivos y socioafectivos y el incremento de los factores protectores, buscando objetivos genéricos que no se limiten a un tipo concreto de conducta problemática;

y no limitarse al niño, sino que busca múltiples contextos en los que vive. El paradigma de mejora de competencias persigue aumentar el bienestar haciendo a los niños y jóvenes más efectivos en solucionar problemas y tomar decisiones de forma que puedan afrontar los retos y acontecimientos estresantes (Graczyk y otros, 2000). En esta línea los programas SEL (*Social and Emotional Learning*) pretenden promover habilidades tales como el reconocimiento y regulación de las propias emociones, la toma de decisiones responsables, el establecimiento de relaciones positivas con los otros, y el convertirse en personas productivas y sanas. Las estrategias utilizadas son la enseñanza de competencias de vida (cognitivas, afectivas y conductuales) a través del modelado, observación, práctica, refuerzo constructivo y guía, en ambientes de apoyo (Elias y otros, 1997). Uno de los elementos claves de estos programas es la progresiva generalización de las habilidades adquiridas a diferentes contextos (Graczyk y otros, 2000).

En otros casos se han desarrollado programas que persiguen potenciar específicamente la inteligencia emocional. Cobb y Mayer (2000) consideran que desde el currículum hay dos posibles aproximaciones a la inteligencia emocional: «el currículum de inteligencia emocional o modelo de habilidad» y el «currículum de aprendizaje emocional y social» (SEL). El primero se focaliza en enseñar sólo razonamiento emocional, mientras que el segundo mezcla las habilidades emocionales, los valores sociales, y las conductas. Estos autores, en consonancia con el modelo de inteligencia emocional, abogan por un modelo de educación emocional centrado en habilidades cognitivas. Para ello argumentan:

Enseñar a las personas a tener tacto y compasión como virtudes generales a tiempo completo va en contra de la parte más sutil de la inteligencia emocional, que requiere de conocer cuándo se debe tener tacto y compasión y cuándo se debe ser directo, e incluso frío o duro... Lo que es más, esta aproximación que enfatiza las conductas y actitudes positivas puede ser una forma de apagar a los pensadores negativos (Cobb y Mayer, 2000).

Desde esta óptica el desarrollo de las aptitudes mentales está por encima del desarrollo integral, del bienestar e incluso de la educación de los valores.

Nosotros no compartimos este último enfoque, consideramos que la educación emocional debe ir más allá del desarrollo de las habilidades mentales propuestas por Mayer y Salovey (1997) y que debe perseguir el desarrollo integral de los alumnos en consonancia con los fines propuestos por la LOGSE.

TABLA 2
COMPARACIÓN DE ALGUNOS MODELOS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL FUERA
Y DENTRO DE NUESTRO PAÍS

HABILIDADES	SEL (GRACZYK y otros, 2000)	SELF SCIENCE (STONE y DILLEHUNT, 1978)	PROGRAMA DE EDUCACIÓN SOCIAL y AFECTIVA (TRIANES, MUÑOZ y JIMÉNEZ, 1996)	EDUCACIÓN EMOCIONAL (BISQUERRA, 2000)	DESCONÓCETE A TI MISMO (GÜELL y MUÑOZ, 2000)
H. para identificar y comprender las propias emociones					
H. para identificar y comprender las emociones de los otros					
H. para expresar las emociones					
Autorregulación emocional					
Automotivación					
Resolución de problemas					
Toma de decisiones					
Autoconcepto y autoestima					
Habilidades sociales					
Establecimiento de vínculos					
Aceptar las diferencias					
Interiorizar normas sociales					
Responsabilidad social					
Asertividad					
Otros					

En la Tabla 2 se resumen algunos de los modelos de educación emocional más representativos. Como puede observarse hay bastante disparidad en definir los elementos que integran la educación emocional, e incluso frecuentemente se

introducen elementos que no tienen relación directa con este campo como «descubrir las capacidades creativas» o «aprender a fluir». Los aspectos propuestos por estos programas fundamentalmente se relacionan con la comprensión de las emociones (propias y de los demás), la expresión emocional, el gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación), la dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones), el autoconcepto y la autoestima, y las relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptar las diferencias de los otros, interiorizar las normas sociales, responsabilidad social y asertividad). En cuanto a las habilidades y capacidades propuestas para trabajar, vemos que el mayor consenso está en la capacidad para comprender las emociones de los otros, la comprensión y expresión de las propias emociones, la autorregulación emocional y las habilidades sociales. A nuestro parecer, elementos claves del desarrollo emocional tales como el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia percibida y el establecimiento de vínculos son poco atendidos en algunos de estos modelos. Estos elementos se desarrollan de forma muy significativa en la socialización secundaria que se produce en el entorno escolar y por ello deben ser un elemento central de la educación emocional. En el marco escolar será donde el niño desarrolle su autoconcepto y autoestima por la comparación con sus pares, y donde en función de sus logros o fracasos académicos desarrollará una percepción de su nivel de eficacia. Y serán precisamente estos aspectos los que en gran parte determinaran su estilo atribucional, la motivación y la persistencia en los aprendizajes escolares y proyectos de vida.

3. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE

Como señalan Barron y García Carrasco «la formación pedagógica más habitual y tradicional, así como la valoración coloquial dominante de la educación ha recaído fundamentalmente sobre aspectos intelectuales de la actividad mental» (Barrón y García Carrasco, 2001). Sin embargo, a partir de la popularización de la inteligencia emocional desde el ámbito educativo se ha venido reclamando la necesidad de integrar la educación emocional en el currículum. En España incluso antes de que Goleman promocionara el término inteligencia emocional se habían realizado propuestas para integrar la educación socioafectiva en el currículum (López, 1992; Borrego, 1992; Jiménez, 1992). Pero dadas las dificultades para plantear una reforma radical de los diseños curriculares base que introdujera la educación emocional como materia, o la creación de un nuevo eje transversal, cuando se observan graves dificultades para la implantación real de los ejes transversales ya establecidos, consideramos que una de las opciones más viables para integrar la educación emocional es analizar qué objetivos ya se hallan contemplados e intentar ponerlos de relieve o reformularlos. Sin embargo, no tenemos un diagnóstico preciso de cuál es la inclusión real de los contenidos de la educación emocional en el currículum. Este diagnóstico nos permitiría por un lado poner de relieve

dichos aspectos con estrategias formativas y por otro analizar los déficits para proponer la introducción de los aspectos deficitarios. Por esto el propósito de este estudio es analizar la inclusión de la educación emocional en el diseño curricular base propuesto por el Ministerio de Educación y la adaptación que la Generalitat de Cataluña ha hecho de dicho diseño. El Diseño Curricular Base es el primer nivel de concreción curricular. Éste fue elaborado por el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y adaptado en aquellas comunidades autónomas que dentro del territorio español tienen competencias en educación como es el caso de Cataluña.

En este marco, nuestro estudio se ha centrado en analizar los currículos establecidos en el primer nivel de concreción, es decir, en los dos diseños curriculares base con el propósito de:

- Analizar la presencia o ausencia de los contenidos de educación emocional en el diseño curricular base.
- Comparar la inclusión de contenidos de educación emocional en los diseños curriculares base del MEC y en la adaptación realizada por la Generalitat de Cataluña.
- Comparar las diferencias entre etapas educativas en los contenidos de educación emocional para evaluar su adecuación a la cronología del desarrollo emocional.

3.1. Metodología utilizada

Para realizar este estudio se hizo un análisis categorial de los currículos establecidos por los Reales Decretos 1333/1991, 1344/1991, 1345/1991, Resoluciones 25-05-1994, 17-01-1995, 7-02-1996; y Órdenes del 03-11-1993 y del 20-02-1992, siguiendo el procedimiento establecido por Bardin (1986). Este primer análisis fue realizado desde una perspectiva deductiva, puesto que se analizaba la correspondencia parcial o total de los objetivos explicitados con unas categorías preestablecidas.

Partiendo de los contenidos de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales de los modelos anteriormente revisados, así como de los principales hitos del desarrollo emocional (para revisión ver a Ortiz, 2000), consideramos las siguientes 14 categorías de análisis de contenidos de educación emocional:

1. Conocimiento de sí mismo:
 - a. Autoaceptación. Esta categoría engloba la formación de la identidad y aceptación de uno mismo, lo que implica aceptar los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidades y limitaciones. Esta categoría está muy vinculada con la autoestima (valoración positiva de uno mismo, sentimiento de seguridad y confianza) y la autoconsideración (como capacidad de respeto hacia uno mismo). Es una variable en la que inciden de forma muy importante tanto el medio

familiar como el escolar por ser un ámbito donde el niño establece sus relaciones con los iguales y se socializa.

- b. Autoeficacia percibida, entendida como valoración y confianza en las propias capacidades para realizar una tarea o solucionar un problema. Esta categoría está muy vinculada con las prácticas educativas puesto que la percepción de logro en las tareas escolares y la continua retroalimentación feedback del profesor respecto a ellas constituyen elementos claves en cómo ésta se construye. Esta categoría también se vincula con la autoestima y, asimismo, implica la habilidad para darse cuenta del potencial de las propias capacidades.
- c. Conocimiento de las propias emociones, habilidad para reconocer y comprender los propios sentimientos y emociones, así como conocer la causa de estos sentimientos y evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y la objetividad de los hechos.

2. Autodeterminación:

- a. Autorregulación. En esta categoría se recoge la capacidad para resistir o retardar los impulsos, así como para dirigir y controlar las propias emociones.
- b. Automotivación. En esta categoría se recoge la capacidad para motivarse o interesarse a sí mismo. Esta categoría se relaciona con la capacidad para perseverar en las tareas o proyectos, generar emociones positivas de felicidad y optimismo en uno mismo, de sentirse satisfecho con la propia vida y disfrutar de uno mismo y de los otros.
- c. Autorrecompensa, entendida como la capacidad para auto-incentivarse, demorar los refuerzos... Esta capacidad está muy relacionada también con la perseverancia en las tareas sean éstas escolares o proyectos personales, así como de sentirse satisfecho con la propia vida.
- d. Resolución de problemas. Habilidad para identificar y definir problemas que afectan a la vida emocional de la persona, así como generar soluciones, tomar decisiones e implementarlas. Esta capacidad se relaciona con el deseo de conseguir lo mejor para uno mismo y con la confrontación de los problemas más que la evitación.

3. Habilidades sociales:

- a. Asertividad, capacidad para defender las propias opiniones y derechos de forma respetuosa con los demás y no destructiva.
- b. Comunicación de las propias emociones, sentimientos y preocupaciones. Habilidad para saber comunicar las emociones, sentimientos y preocupaciones de forma adecuada y en los momentos adecuados.
- c. Empatía. Habilidad para reconocer las emociones de otros compañeros o personas. Ésta es una variable muy importante para las relaciones interpersonales.

- d. Aceptación de las diferencias de los otros, entendida como capacidad para reconocer y aceptar las características diferenciales de los otros. Esta cualidad es esencial en la socialización del niño para asegurar el desarrollo de conductas de respeto y tolerancia, cualidades sustanciales en un entorno cultural y étnicamente plural.
- e. Establecimiento de vínculos. Habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones interpersonales que implican actitudes de cooperación y solidaridad, así como la aceptación las manifestaciones afectivas de los compañeros y personas del entorno.
- f. Comunicación de apoyo y refuerzo, entendida como la habilidad para saber comunicar apoyos y refuerzos a las personas de nuestro entorno. Es una cualidad básica para las habilidades sociales.
- g. Interiorización de normas sociales. Comprensión de las normas de relación interpersonal y ajuste del propio comportamiento a dichas normas. Esta habilidad está muy relacionada con la responsabilidad social.

En total se revisaron 65 asignaturas (34 del Diseño Curricular Base del MEC y 31 del Diseño Curricular Base propuesto por la Generalitat de Cataluña) y se categorizaron sus objetivos generales y finales, así como los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes. Para ello se anotaron en una plantilla todos aquellos objetivos que se relacionaban de forma explícita, parcial o totalmente, con los contenidos de la educación emocional según las categorías establecidas. Se contabilizó el número de objetivos de educación emocional respecto al total de objetivos en cada área temática, es decir, el porcentaje de objetivos relacionados con la educación emocional respecto al total de objetivos propuestos. Con ello se pudo eliminar una fuente no deseada de variabilidad puesto que la cantidad total de objetivos varía tanto entre etapas educativas como entre áreas.

Los datos obtenidos de esta categorización se analizaron de forma cuantitativa con el paquete estadístico SPSS. Para ello se realizaron pruebas t-test intra e intergrupo.

Con los objetivos seleccionados en el primer análisis se realizó un segundo análisis cualitativo de contenidos con la ayuda del programa informático Nudist para contrastar si éstos se correspondían en toda su amplitud a las categorías establecidas o si sólo reflejaban aspectos parciales. En este caso el procedimiento fue inductivo, las categorías se establecieron a partir del contenido de los objetivos considerados.

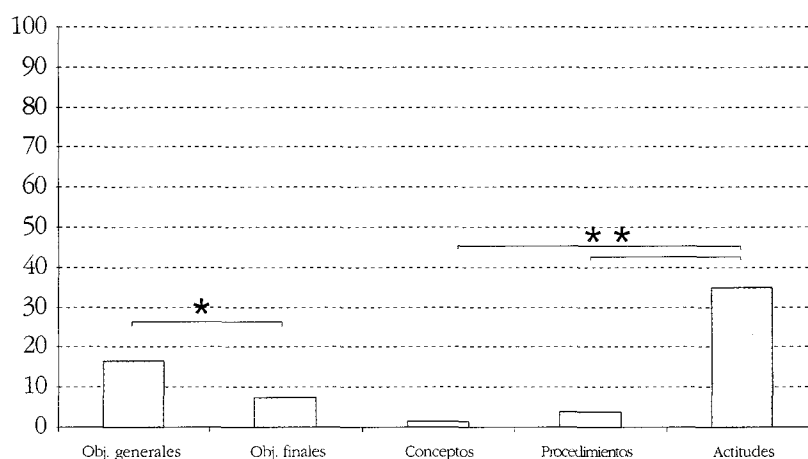
3.2. *Dimensión emocional del Diseño Curricular Base*

En primer lugar se analizó la presencia de objetivos relacionados con la educación emocional en los objetivos generales y terminales o finales, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y se contrastó dicha presencia entre los diferentes apartados para analizar su coherencia interna. El análisis estadístico reveló que los objetivos relacionados con las categorías propuestas representaban

un 16,5% de los objetivos generales, pero este porcentaje no se correspondía con el porcentaje dentro de los objetivos finales, en los que los objetivos relacionados con la educación emocional sólo representaban un 7,3% de los objetivos, siendo esta diferencia significativa estadísticamente. Este dato indica que, aunque algunos elementos de la educación emocional se hallan considerados en el currículum, se priorizan los contenidos cognitivos de las diferentes disciplinas. Por otro lado el análisis mostró que dentro de los contenidos establecidos por el currículum, prácticamente todos los objetivos relacionados con la educación emocional recaían en el apartado de actitudes, valores y normas, con un 35% de los objetivos propuestos frente al 1,4% y al 3,9 % en el apartado de conceptos y procedimientos (Fig. 1). Aunque dada la naturaleza de las actitudes esta distribución era esperable, como señalaba Carpena en el I congreso de Educación Emocional, en la escuela se evalúan las actitudes pero no se enseñan (Carpena, 2000). Los profesores frecuentemente olvidan que fomentar las actitudes es algo distinto de normativizar (Asensio, en prensa) por lo que la delimitación de los objetivos relacionados con la educación emocional en el área actitudinal puede traducirse en la práctica a una exigencia y no a su educación.

FIGURA 1

PORCENTAJE DE OBJETIVOS GENERALES Y TERMINALES, ASÍ COMO DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EMOCIONAL (* P < 0,05; ** P < 0,001)

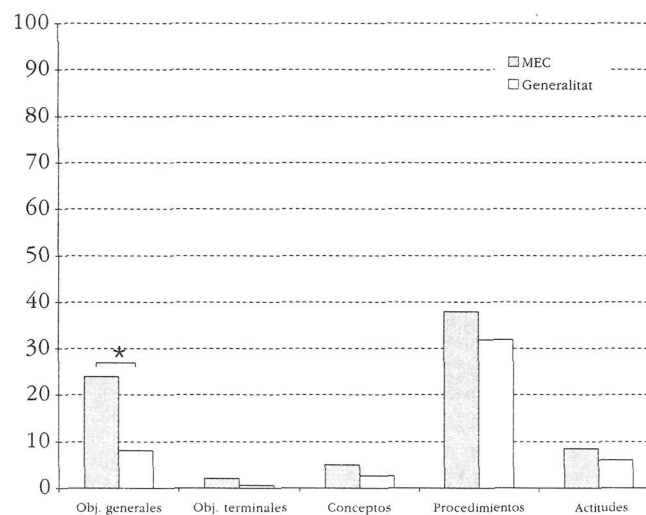


Tanto el porcentaje de objetivos generales y terminales como el porcentaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la educación emocional fueron inferiores en el Diseño Curricular Base de Cataluña que en el Diseño Curricular Base propuesto por el MEC. Sin embargo, estas diferencias sólo fueron significativas en el caso de los objetivos generales (Fig. 2). El Diseño Curricular Base de Cataluña es una primera adaptación del diseño establecido por el MEC, después vienen dos concreciones más del diseño curricular: el Diseño Curricular de Centro y las programaciones de aula. Por ello, esta disminución en el

Diseño Curricular Base de Cataluña nos hace temer que los contenidos curriculares relacionados con la educación emocional planteados inicialmente en la ley se hayan visto progresivamente mermados en las adaptaciones y concreciones curriculares, y que cuando llegan al aula son puramente una sombra de las buenas intenciones iniciales. Por ello, sería interesante contrastar el Diseño Curricular Base establecido por el MEC con los proyectos curriculares de centro y programaciones de aula, así como analizar su presencia en el currículum no explicitado que se desprende de la práctica diaria.

FIGURA 2

DIFERENCIAS ENTRE LOS PORCENTAJES DE OBJETIVOS GENERALES Y TERMINALES, ASÍ COMO DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS DISEÑOS CURRICULARES BASE ESTABLECIDOS POR EL MEC Y CONCRETADOS POR LA GENERALITAT (* $p < 0,01$)

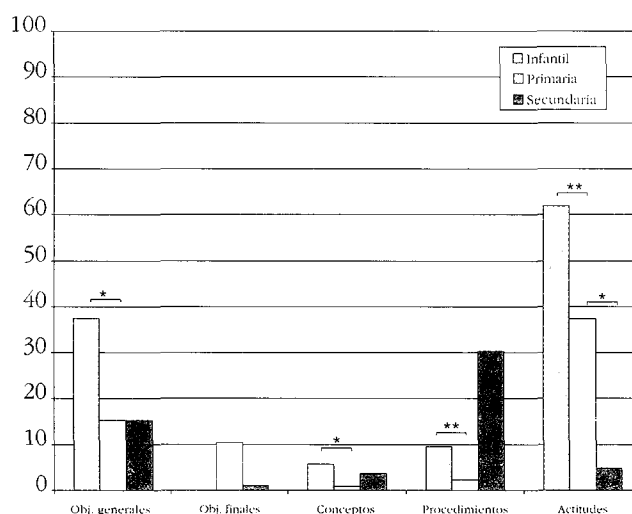


Al comparar los objetivos relacionados con la educación emocional en las tres etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria), se observó una clara disminución de éstos en la etapa de Primaria respecto a la de Infantil, tanto por lo que respecta a los objetivos generales como a los contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes. Las diferencias en los objetivos finales no pudieron ser calculadas porque en la etapa de Primaria no se especificaron. Entre la etapa de Primaria y Secundaria sólo se halló una disminución significativa de los objetivos relacionados con la educación emocional en el apartado de objetivos finales (Fig. 3). Ciertamente una parte importante del desarrollo emocional se produce en la primera infancia. Pero precisamente a lo largo de la etapa de Primaria y Secundaria el niño y el adolescente formarán y consolidarán la propia identidad, el concepto y la percepción de las propias habilidades, así como la valoración positiva o negativa de sí mismos (autoestima). Asimismo, aunque la comprensión emocional inicie su desarrollo en las primeras semanas de vida, es a partir de los 7 años cuando los niños empiezan a entender que las emociones también se producen como consecuencia de factores internos y que puede darse más de una emoción al mismo tiempo (Ortiz, 2000). Este

enriquecimiento en la comprensión de los factores que inciden en las emociones, a su vez favorece el desarrollo tanto de la empatía y las relaciones interpersonales como de las estrategias de regulación de las propias emociones. La etapa de Primaria se configura como una etapa de desarrollo emocional muy importante por lo que el abandono de la educación emocional como un elemento prioritario dentro de la educación de esta etapa significa una pérdida irrecuperable de oportunidades. Estas observaciones están en la línea de las observaciones de Pérez y otros (1999) de que se produce una menor valoración de las conductas prosociales y emocionalmente competentes a medida que se progresa en la etapa educativa.

FIGURA 3

DIFERENCIAS ENTRE LOS PORCENTAJES DE OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE LAS DIFERENTES ETAPAS (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$)

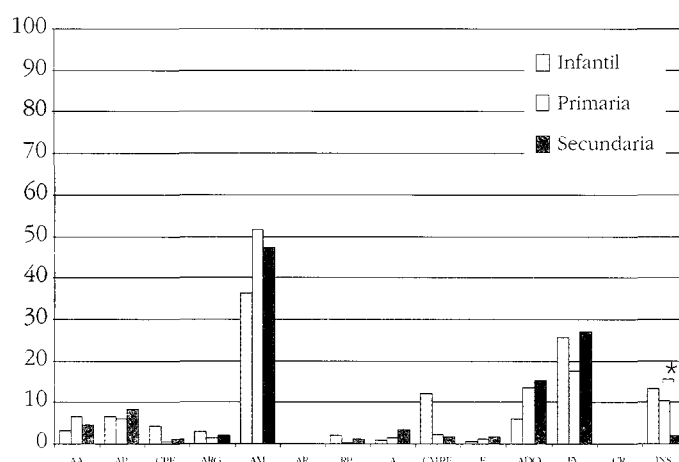


Con la finalidad de comprobar si los contenidos de educación emocional incluidos en el currículum diferían entre las etapas educativas, comparamos los porcentajes de objetivos relacionados con la educación emocional de cada categoría en cada etapa. Como puede observarse en la Fig. 4 se observa que en la etapa de Educación Infantil los aspectos más considerados son, por este orden, la automotivación, el establecimiento de vínculos, la interiorización de las normas sociales y la comunicación emocional. En la etapa de Primaria la mayor parte de los objetivos relacionados con la educación emocional también se relacionan con la automotivación e incluso muy por encima de la etapa anterior, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa. En menor medida los objetivos relacionados con la educación emocional de la etapa de Primaria estarían circunscritos en el establecimiento de vínculos, la aceptación de las diferencias de los otros y la interiorización de las normas sociales. Como puede observarse, en esta etapa los objetivos relacionados con la comunicación de las propias emociones y el establecimiento de vínculos disminuyen de forma importante, aunque estas diferencias no llegan a la

significación estadística, sólo existiría una tendencia a la significación en el primer caso ($t = 2,16$; g.l. = 5,72; $p = 0,076$). En la Secundaria Obligatoria se mantiene el mayor porcentaje de objetivos en la categoría de automotivación y se incrementa de forma importante los objetivos relacionados con el establecimiento de vínculos, aunque de forma estadísticamente no significativa. Un menor porcentaje de objetivos se relaciona con la aceptación de las diferencias de los otros y el porcentaje de objetivos relacionados con la interiorización de normas sociales se reduce de forma importante.

FIGURA 4

DIFERENCIAS ENTRE LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN EL PORCENTAJE GLOBAL DE OBJETIVOS RELACIONADOS CON LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL (AA, AUTOACEPTACIÓN; AP, AUTOEFICACIA PERCIBIDA; CPE, COMPRENSIÓN DE LAS PROPIAS EMOCIONES; ARG, AUTORREGULACIÓN; AM, AUTOMOTIVACIÓN; AR, AUTORRECOMPENSA; RP, RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS; A, ASERTIVIDAD; CMPE, COMUNICAR LAS PROPIAS EMOCIONES; E, EMPATIA; ADO, ACEPTACIÓN DE LAS DIFERENCIAS DE LOS OTROS; EV, ESTABLECER VÍNCULOS; CR, COMUNICAR REFUERZOS; INS, INTERIORIZAR NORMAS SOCIALES (* $p < 0,01$)



La comparación entre diseños curriculares base de los porcentajes de objetivos relacionados con la educación emocional de las diferentes categorías mostró que sólo diferían en cuanto a que el currículum concretado por la Generalitat de Cataluña consideraba más la aceptación de las diferencias de los otros (18%) que el del MEC (10%). Estas diferencias podrían tener su origen en la diversidad de culturas presentes en Cataluña. Asimismo el análisis estadístico mostró que en las asignaturas optativas se trataba más la comprensión de las propias emociones de forma casi significativa (2% respecto al 0,5%) ($t = 1,97$; g.l. = 29,23; $p = 0,058$).

El porcentaje de objetivos relacionados con la educación emocional que se incluyeron en el bloque de categorías que habíamos rotulado como «conocimiento de sí mismo» fue bajo (5% autoaceptación, 7% autoeficacia percibida, 1% conocimiento de las propias emociones). El análisis de contenidos de estos objetivos reveló que respecto a la aceptación de uno mismo los temas más tratados son el conocimiento y aceptación de las propias características físicas, psíquicas, virtudes

y déficits, intereses, etc., y la valoración positiva de las propias características, producciones, etc. Sin embargo los objetivos relacionados con la valoración positiva de uno mismo son menores a medida que se avanza en las etapas educativas (75, 35 y 17% de los objetivos relacionados con la categoría, respectivamente). La mayor parte de los temas relacionados con la autoeficacia percibida se refieren a la confianza en el propio esfuerzo y aptitudes, la satisfacción y valoración del propio trabajo y la valoración de las propias capacidades y limitaciones. Los objetivos relacionados con la comprensión de las propias emociones se centran en el conocimiento e identificación de las propias emociones, y con simular y experimentar emociones. Los escasos objetivos relacionados con esta categoría sólo se encontraban en la etapa de Educación Infantil y de Secundaria Obligatoria.

Considerando que en la escuela los niños reciben frecuente retroalimentación sobre ellos mismos en las relaciones con sus compañeros, por lo que la autoestima se va ajustando en función de las opiniones de los otros y del rendimiento en las actividades que se desarrollan en el marco escolar, nos parece una equivocación la poca atención que reciben estos contenidos en el currículum escolar. De hecho, se ha indicado que el nivel de autoestima es muy alta al principio de la niñez, pero luego disminuye en los primeros años escolares a medida que los niños empiezan a realizar comparaciones sociales (juzgan sus habilidades, apariencia, etc., en relación con los otros) (Marsh y otros, 1984). Asimismo, en función de cómo desarrolle su autoeficacia percibida, el niño desarrollará un estilo atribucional u otro, estilo que predice en buena parte la persistencia en los objetivos escolares y no escolares que se plantee. Por otra parte la identificación de las emociones experimentadas y la comprensión de los agentes causales y consecuencias de éstas son habilidades necesarias para poder desarrollar estrategias de autorregulación emocional. Curiosamente en la etapa en la que más se requiere, la de Educación Primaria, es precisamente en la que está ausente.

En el bloque de categorías vinculadas a la autodeterminación, prácticamente sólo se encontraron objetivos relacionados con la automotivación. En torno a esta categoría hallamos casi la mitad de los objetivos relacionados con la educación emocional (47%). El análisis de contenidos muestra que la mayor parte de estos objetivos señalaban la manifestación de interés (68%), el disfrute de la materia o actividad (18%) y la curiosidad como objetivo (15%). Sólo un 1% hacían referencia al esfuerzo y la perseverancia. No se observó una variación excesiva entre etapas, aunque sí una disminución de los objetivos que apuntan directamente a disfrute en la Secundaria (27% Infantil, 28% Primaria, 12% Secundaria) y un ligero incremento al subir de etapa en los que se refieren a la manifestación de interés (50, 56, 77% respectivamente) y curiosidad (10, 18, 16% respectivamente). Esta disminución de los objetivos relacionados con el disfrute paralelo al incremento de los relacionados con la manifestación de interés también se observó en la concreción del Diseño Curricular Base de Cataluña (Tabla 3). Sorprende la gran cantidad de objetivos relacionados con la motivación y la ambigüedad con que éstos eran planteados. Dada la ambigüedad con que se formulan se puede pensar que se supone que el educador es el

inductor del interés, motivación y curiosidad del alumno. Desde esta perspectiva la suscitación de interés y curiosidad es un objetivo de la propia didáctica empleada por el formador que actúa como potenciador del aprendizaje y no un objetivo en sí mismo. Por ello mismo resulta contradictorio que en las encuestas el profesorado de la ESO se queje de la falta de motivación de los alumnos atribuyendo la responsabilidad de la falta de motivación al propio alumno (Escámez y otros, 2001, 221). En esta línea Borrego (1992, 41) apunta que la delegación de las cuestiones socioafectivas a los psicólogos, pedagogos o psicopedagogos escolares ha liberado a los profesores de su propia responsabilidad de favorecer el desarrollo sociopersonal. La otra posible interpretación, que lo que se pretendiera fuera que el alumno adquiriera habilidades para suscitar en sí mismo la motivación, sería más afín a la categoría planteada. Sin embargo, la automotivación no debería ser un objetivo propio de etapa Infantil, puesto que la autorregulación emocional independiente del adulto se desarrolla más tarde.

TABLA 3
TEMAS DE LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA AUTOMOTIVACIÓN.
EN LA TABLA CONSTAN LOS PORCENTAJES GLOBALES, EN FUNCIÓN DE LA ETAPA
Y EN FUNCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

	am	Manifestar interés y disposición	Sentir curiosidad	Sentirse motivado	Esforzarse	Sentirse satisfecho	Disfrutar con una materia o actividad	Alegría de vivir, crecer, etc.	Sentir admiración
Total	número 413 % 68,3%	282	64	9	4	2	76	5	3
Infantil	número 52 % 50,0%	26	5	0	2	1	14	5	2
Primaria	número 106 % 55,7%	59	19	5	2	1	30	0	1
Secundaria	número 255 % 77,3%	197	40	4	0	0	32	0	0
MEC	número 232 % 62%	144	31	6	2	1	64	5	2
Generalitat	número 181 % 76,2%	138	33	3	2	1	12	0	1

En el bloque de habilidades sociales la categoría más representada fue el establecimiento de vínculos (24%), seguido por la aceptación de las diferencias de los otros (14%) y la interiorización de normas sociales (5%). El análisis cualitativo de los objetivos seleccionados en la categoría de establecimiento de vínculos muestra que el 88% de estos objetivos apunta a la cooperación y participación en trabajos grupales y actividades organizadas en el entorno escolar, y en mucho menor medida aparecen elementos más específicos como ayudar a los demás (5%), establecer relaciones interpersonales y vincularse afectivamente (4%). Como puede observarse en la Tabla 4 esta preponderancia de lo que es el trabajo en equipo y la participación en las actividades se acrecienta a medida que subimos de etapa educativa. El trabajo grupal es sin duda un entorno que propicia el establecimiento de vínculos. Sin embargo, sería interesante que pudiera trabajarse paralelamente habilidades como la empatía o la comunicación de apoyo porque de lo contrario se corre el riesgo de que el trabajo en equipo configure y consolide también pautas de interrelación inadecuadas. Otro aspecto a resaltar es la disminución de los objetivos relacionados con el establecimiento de vínculos en la etapa de Primaria. Considerando que es esta etapa cuando los niños empiezan a relacionarse de forma más estable con los iguales con la amistad y las normas sociales de intercambio, esta disminución no es coherente con el desarrollo emocional.

En la categoría de aceptación de las diferencias de los otros se encontraron fundamentalmente objetivos relacionados con la aceptación y respeto por las características particulares (físicas, de habilidad, lengua, opinión, sexo, etc.) de los demás (90%) y generar actitudes contrarias a la discriminación (7%).

Los objetivos relacionados con la interiorización de las normas sociales apuntan a temas como respetar las normas de convivencia (27%), el respeto a las normas de intercambio comunicativo (pedir la palabra, respetar turnos, prestar atención a los otros, etc.) (19%), respetar a los demás (16%), aceptar y respetar las normas que rigen los juegos (16%), respeto a las normas de trabajo en equipo (13%), comportarse adecuadamente fuera de la escuela (8%) y a los hábitos básicos de higiene (3%). Las principales diferencias entre las etapas educativas son que en la etapa de Infantil se apunta fundamentalmente al trabajo de las normas de convivencia (53%), respetar a los demás (27%) y las normas que rigen los juegos (20%); en Primaria disminuye el peso que tenía el trabajo de las normas de convivencia (18%) y respeto (12%), y se incrementan las de intercambio comunicativo (21%), comportarse adecuadamente fuera de la escuela (12%) y los hábitos básicos de higiene (6%); y en la Secundaria disminuye el trabajo de normas referidas a los juegos (7%) y se incrementan las de las de trabajo en equipo (27%). Respecto a las diferencias entre los dos diseños curriculares base, el diseño establecido por el MEC prioriza las normas relacionadas con las situaciones de comunicación (26%) y el vigente en Cataluña prioriza las normas de convivencia (44%) y de respeto a los otros (20%) (Tabla 5).

TABLA 4

TEMAS DE LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON EL ESTABLECIMIENTOS DE VÍNCULOS.
EN LA TABLA CONSTAN LOS PORCENTAJES GLOBALES, EN FUNCIÓN DE LA ETAPA
Y EN FUNCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

ev		Convivencia escolar	Ayudar a los demás y personas necesitadas	Cooperar y participar	Sentimiento pertenencia colectivo	Establecer y mantener relaciones	Aceptar demostraciones de afecto	Compartir y regalar	Buscar ayuda	Otros	
Total	número	238	2	12	209	3	10	1	2	2	4
	%		0,8%	5,0%	87,8%	1,3%	4,2%	0,4%	0,8%	0,8%	1,7%
Infantil	número	34	1	9	22	1	1	1	2	2	1
	%		2,9%	26,5%	64,7%	2,9%	2,9%	2,9%	5,9%	5,9%	2,9%
Primaria	número	50	1	2	38	1	5	0	0	0	3
	%		2,0%	4,0%	76,0%	2,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%
Secundaria	número	154	0	1	149	1	4	0	0	0	0
	%		0,0%	0,6%	96,8%	0,6%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
MEC	número	121	1	10	106	0	3	1	2	2	2
	%		1%	8%	88%	0%	2%	1%	2%	2%	2%
Generalitat	número	117	1	2	103	3	7	0	0	0	2
	%		0,9	1,7%	88,0%	2,6%	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%

TABLA 5

TEMAS DE LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA INTERIORIZACIÓN DE NORMAS SOCIALES.
EN LA TABLA CONSTAN LOS PORCENTAJES GLOBALES, EN FUNCIÓN DE LA ETAPA
Y EN FUNCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

	ins	Normas de comunicación	Normas de trabajo en equipo	Normas de juego	Normas de convivencia	Respetar a los demás	Comportarse adecuadamente fuera de la escuela	Higiene	Otros
Total	número 63 %	12 19,0%	8 12,7%	10 15,9%	17 27,0%	10 15,9%	5 7,9%	2 3,2%	3 4,8%
Infantil	número 15 %	2 13,3%	1 6,7%	3 20,0%	8 53,3%	4 26,7%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
Primaria	número 33 %	7 21,2%	3 9,1%	6 18,2%	6 18,2%	4 12,1%	4 12,1%	2 6,1%	0 0,0%
Secundaria	número 15 %	3 20,0%	4 26,7%	1 6,7%	3 20,0%	2 13,3%	1 6,7%	0 0,0%	3 20,0%
MEC	número 38 %	10 26%	6 16%	7 18%	6 16%	5 13%	4 11%	0 0%	1 3%
Generalitat	número 25 %	2 8,0%	2 8,0%	3 12,0%	11 44,0%	5 20,0%	1 4,0%	2 8,0%	2 8,0%

Dentro de la comunicación de las propias emociones, los temas tratados son la expresión artística de las emociones mediante actividades como la expresión corporal, el canto y la música, la imagen y el sonido o la literatura (51%) y también la expresión verbal y no verbal de sentimientos y actitudes personales de acuerdo al contexto (39%). El primer ámbito temático prepondera en el Diseño Curricular Base del MEC y el segundo en el de Cataluña.

3.3. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que algunos objetivos relacionados con la educación emocional se hallan presentes en el Diseño Curricular Base; sin embargo, su estructuración y organización no parece seguir una secuencia lógica y fundamentada en los conocimientos que sobre el desarrollo emocional se disponen. Ello nos lleva a coincidir con López (1992, 25) en cuanto a que los equipos que realizaron el currículum de las diferentes materias no contaron con expertos en este campo. La escuela es el segundo agente de socialización emocional, por lo que no establecer en el currículum explícito los objetivos de educación emocional y social implica que se corre el riesgo no ya de no educar sino incluso de «dese-educar» emocionalmente. Como señalaban Bossard y Stoker: «La escuela es un complejo de situaciones sociales vividas por el niño y en las cuales éste hace la competencia a otros niños, actúa, desarrolla actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasa y triunfa en el proceso de adaptarse al mundo» (Bossard y Stoker, 1969: 514). Por otra parte la falta de formación en educación emocional de los docentes hace que, aunque la educación emocional sea parcialmente asumida por muchos profesores en lo que es el currículum oculto, sea muy difícil llevarla adecuadamente a la práctica.

El hecho de que, aunque la educación emocional sea considerada implícitamente como el objetivo final en el artículo primero de la LOGSE, su presencia en el currículum explícito sea deficiente, y que dicha presencia aún sea inferior en la concreción del Diseño Curricular Base hecha en Cataluña, nos lleva a concluir que el *desarrollo de la personalidad del alumno* no llegó en la LOGSE a concretarse más allá que en un artículo de intenciones. Esto, juntamente con lo apuntado anteriormente, señala la necesidad de revisar los contenidos curriculares apuntados por la LOGSE y la formación docente. Sin embargo, somos conscientes que es muy difícil que se puedan reformar los diseños curriculares base en los próximos años. Por otro lado como señalan García Carrasco y García del Dujo:

El afecto, la sensibilidad, la afectividad también estaban incluidos, pero, al tomar el corpus discursivo entre las manos, se han deslizado entre los dedos precisamente aquellos aspectos que no sostenía el tamiz analítico, porque en el fondo el afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende (2001, 326).

Es, por ello, que para incluir la educación emocional en la docencia ésta debe formar parte del bagaje pedagógico de nuestros profesores y para ello debería ser uno de los campos de conocimiento más relevantes en su formación. En un estudio que estamos realizando los primeros resultados apuntan a que la dimensión emocional de la práctica educativa tampoco está en relación directa con los objetivos apuntados en el Diseño Curricular Base, ni se sustenta en la reflexión pedagógica, sino más bien en las competencias emocionales del profesor. Es por ello que consideramos que deberían revisarse los planes de estudio de los futuros educadores para introducir la educación emocional como una de las partes fundamentales de su formación.

4. AGRADECIMIENTOS

Este estudio ha sido financiado por la Fundación Jaume Bofill y una beca de posgrado «Presidente de la República» otorgada por el Ministerio de Educación de la República de Chile.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, J. M. (2001) Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional, *Revista Española de Pedagogía* (en prensa).
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid, Ediciones Aral.
- BAR-ON, R. (1997) *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems Inc.
- (2000) Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 363-388.
- BARRÓN, A. y GARCÍA CARRASCO, J. (2001) *La cultura emocional y la comprensión del conflicto en los espacios de formación*. Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 19-21 de noviembre.
- BORREGO, C. (1992) El desarrollo sociopersonal como ámbito específico de contenidos escolares: una propuesta educativa, en BORREGO, C. (coord.). *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla, Alfar, 39-49.
- BOSSARD, J. H. y STOKER, E. (1969) *Sociología del desarrollo infantil*. Madrid, Aguilar.
- CARPENA, A. (2000) *Educación emocional en la escuela: Educación dual niños/profesores. Hoy por hoy, una experiencia compartida*. I Congreso estatal de educación emocional. Barcelona, 3-5 de febrero.
- CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. Y. C. y CAPUTI, P. (2000) A critical evaluation of the emotional intelligence construct, *Personality and individual differences*, 28, 539-561.
- COBB, C. D. y MAYER, J. D. (2000) Emotional intelligence: What the research says, *Educational Leadership*, 58 (3), 14-18.
- DAVIES, M.; STANKOV, L. y ROBERTS, R. D. (1998) Emotional Intelligence: In search of an Elusive Construct, *Personality processes and individual differences*, 75 (4), 989-1015.
- DEL REY CALERO, J. y CALVO FERNÁNDEZ, J. R. (1998) *Cómo cuidar la salud*. Madrid, Harcourt Brace.
- EASTERBROOK, J. A. (1959) The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior, *Psychological Review*, 66, 183-201.
- ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; FREY, K. S.; GREENBERG, M. T.; HAYNES, N. M.; KESSLER, R.; SCHWAB-STONE, M. E. y SHRIVER, T. (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; SALES, M. A. y RODRÍGUEZ, J. M. (2001) Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas, en ORTEGA, P. (coord.). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia, Cajamurcia, 209-235.

- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la Educación II*. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- GRACZYK, P. A.; WEISSBERG, R. P.; PAYTON, J. W.; ELIAS, M. J.; GREENBERG, M. T. y ZINS, J. E. (2000) Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 391-410.
- HEDLUND, J. y STERNBERG, R. J. (2000) Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 136-167.
- JIMÉNEZ, J. R. (1992) Tratamiento de los aspectos socio-afectivos en el currículum escolar, en BORREGO, C. (coord.). *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla, Alfar, 51-69.
- LÓPEZ, F. (1992) La inserción del desarrollo sociopersonal en el currículum escolar, en BORREGO, C. *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla, Alfar, 15-37.
- MARSH, H. W.; BARNES, J.; CAIRNS, L. y TIDMAN, M. (1984) Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- MAYER, J. D. (1986) How mood influences cognition, en SHARKEY, N. E. (ed.). *Advances in cognitive science*, vol. 1. Chichester, Ellis Horwood.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence, *Intelligence*, 17, 433-442.
- (1997) What is emotional intelligence?, en SALOVEY, P. y SLUYTER, D. (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator*. New York, Basic Books, 3-31.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. R. y SALOVEY, P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- (2000) Emotional intelligence as zeitgeist as personality, and as a mental ability, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 92-117.
- ORTIZ, M. J. (2000) Desarrollo emocional, en LÓPEZ, F.; ETXEBARRÍA, I.; FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, 95-124.
- PÉREZ, P. M., CÁNOVAS, P. y GERVILLA, E. (1999) Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria, *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.
- SAARNI, C. (2000) Emotional competence. A developmental perspective, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. (eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 68-91.
- SALOVEY, P. (1990) *Mood-induced self-focussed attention*. Unpublished manuscript, Yale University.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (eds.) (1997) *Emotional development and emotional intelligence*. New York, BasicBooks.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990) Emotional Intelligence, *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SARRAMONA, J. (2000) Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria, *Revista de Educación*, 322, 255-288.
- STONE, K. F. y DILLEHUNT, H. Q. (1978) *Self Science: The subject is Me*. Santa Mónica, Good-year Publishing Co.
- TRIANES, M. V.; MUÑOZ, A. M. y JIMÉNEZ, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, Pirámide.