


Política educativa y competencia emocional: una asignatura pendiente

María Inés Martín García

Centro de trabajo (país): Universidad de Castilla-La Mancha  

<https://dx.doi.org/10.5209/ritie.99174>

ES Resumen. El presente artículo expone algunas ideas sobre la relación entre las emociones y la política en Educación y las posibles carencias a las que nos seguimos enfrentan en la actualidad.

Para ello, en primer lugar, se ha abordado la conceptualización de las emociones, así como de la competencia e inteligencia emocional, destacando su importancia en el desarrollo integral del ser humano. A través de algunos de los autores más relevantes, se han enmarcado estos conceptos en el ámbito educativo.

Después, se ha analizado el papel que desempeñan las emociones en la política, con especial énfasis en su influencia dentro del área que nos ocupa. También, se ha explorado brevemente cómo la competencia emocional se refleja en la legislación educativa, tanto a nivel nacional (leyes y decretos) como internacional (Derechos Humanos, Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Finalmente, se ha vinculado la responsabilidad emocional con la transformación pedagógica, resaltando su impacto en los procesos de cambio educativo.

Palabras clave: teoría de la educación; política educativa; competencia emocional; pedagogía; calidad educativa.

EN Educational policy and emotional competence: a pending subject.

EN Abstract. This article presents some ideas about the relationship between emotions and politics in Education and the possible shortcomings that we continue to face today.

To do this, first of all, the conceptualization of emotions, as well as competence and emotional intelligence, has been addressed, highlighting their importance in the integral development of the human being. Through some of the most relevant authors, these concepts have been framed in the educational area.

Subsequently, the role that emotions play in politics has been analyzed, with special emphasis on their influence within the area in question. Also, it has been explored how emotional competence is reflected in educational legislation, both nationally (laws and decrees) and internationally (Human Rights, Sustainable Development Goals).

Finally, emotional responsibility has been linked to pedagogical transformation, highlighting its impact on educational change processes.

Keywords: educational theory; educational policy; emotional competence; pedagogy; educational quality.

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿Forman las emociones parte de la vida política? 3. Competencia emocional en la legislación educativa. 4. Responsabilidad emocional como motor de cambio pedagógico. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martín García, Inés María (2024). Política educativa y competencia emocional: una asignatura pendiente. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 2, <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.99174>.

1. Introducción

Las emociones son respuestas psicofisiológicas que acompañan al hombre desde el inicio de su propia historia. De un modo objetivo, cumplen nuestras funciones de adaptación y bienestar personal. Ambas deben ser el fundamento principal de la formación personal. La especialización en diversos campos se sustenta en intervenciones psicopedagógicas que se basan en una comprensión compartida de la realidad en la que se desea influir. Por ello, es fundamental que todos los profesionales de la Educación cuenten con preparación en este ámbito.

Volviendo a la parte emocional, se trata de cómo reaccionamos ante los estímulos que se nos presentan a lo largo de la vida y se pueden clasificar en dos tipos: primarias y secundarias. Las emociones primarias o básicas son aquellas que surgen como respuesta a un estímulo y su clasificación depende de la época y de los diversos autores. Siguiendo a Ekman (1994), éstas son: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa. Por otro lado, las emociones secundarias son el resultado de la combinación de las emociones primarias o básicas (González-Alfonso, 2024), surgiendo con la evolución y maduración del sujeto, tras experiencias cognitivas y de socialización (por ejemplo: la culpa, la vergüenza, el orgullo, los celos, el placer, el aburrimiento, el bochorno o la envidia).

El gran salto en nuestro cerebro a lo largo de la evolución viene más por parte de la complejidad social que de la complejidad medioambiental (Fernández-Berrocal, 2021), lo cual afecta de un modo directo en la educación y las políticas que la rigen. Ya en 2005, Arreaza indicó:

Tres son las notas, interrelacionadas, que se hacen relevantes para la educación: la sociedad de la información, la sociedad de las diferencias y la sociedad de la ciudadanía (...). La propia sociedad viene reclamando cambios en la educación que aseguren la felicidad personal, el éxito escolar, la cohesión social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo económico sostenido.

Veinte años después, esta afirmación continúa de plena actualidad.

Dentro del discurso educativo en España, la competencia emocional se ha hecho cada vez más patente, teniendo este proceso su última actualización en la presente 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). Si las emociones son inherentes al ser humano y se hacen fundamentales para tareas tan importantes como sobrevivir, relacionarnos con los demás, procesar la información y regular la conducta social, ¿por qué no tienen en política la presencia extrínseca que tienen en otros ámbitos? ¿cómo afecta esto a la cultura cívica que se transmite en las aulas? ¿por qué parece que cuesta tanto llevar a la práctica educativa lo que se propone al respecto en la teoría y en las diferentes legislaciones? A lo largo del presente texto se intentará arrojar algo de luz sobre estas cuestiones.

En primer lugar, partiendo de la base de que la política está presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad (salud, convivencia, economía, ámbito jurídico-empresarial y, por supuesto, educación), debemos darle la importancia y la extensión que le corresponde. Se trata de algo intrínseco y fundamental, que consta de una complejidad basada en la constante toma de decisiones. Todo ello se relaciona de forma directa con la inteligencia emocional, la competencia emocional y todas sus funciones.

Por otra parte, considerando la notable evolución que ha experimentado el concepto de inteligencia, desde sus primeras concepciones unidimensionales hasta las actuales teorías de inteligencias múltiples, resulta lógico que el concepto de inteligencia emocional también haya evolucionado con el tiempo. Su desarrollo se remonta a las ideas iniciales de James y Lange en 1984 y ha continuado hasta las aportaciones más recientes de investigadores como Bisquerra, Bordieu, Extremera, Fernández-Berrocal, Gammerl y Reddymen.

Si nos retrotraemos a la primera definición Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990), ésta es “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y ajenos, para discriminar entre ellos y emplear esta información para dirigir nuestros propios pensamientos y acciones” (p.189). Estos autores compararon, primeramente, la inteligencia (aptitud), logro (ya alcanzado) y competencia (estándares) académicos y afirmaron que ésta debe ser la inteligencia predominante en una sociedad democrática. A su vez, afirman que:

La inteligencia emocional representa el conjunto de aptitudes para razonar con las emociones, el logro emocional se refiere al aprendizaje emocional que una persona ha obtenido y la competencia emocional se refiere al hecho de que una persona haya alcanzado en sus emociones el nivel de logro requerido” (Mayer y Salovey, 1997, p. 15).

En síntesis, ambos conceptualizan que la competencia emocional se refiere al “producto de la conducta emocional de la persona”, mientras que la inteligencia emocional “estimula a la persona en el proceso de investigación de lo que ocurre en su contexto coma tanto respecto a sus cuestiones políticas coma su etnicidad, religión u otras características” (Mayer y Salovey, 1997, p. 16). Ésta última crea un modelo jerárquico donde son fundamentales algunas habilidades que podemos considerar más básicas para llegar a otras más complejas. En la Figura 1 se muestra de un modo más esquemático:

Figura 1. Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey Mayer



Nota: Extraído de *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones* (p. 27), por P. Fernández-Berrocal, 2021, Biblioteca de Psicología.

Llegados a este punto, debemos tener en cuenta la ampliación que realizó Goleman (1995) de este concepto, donde quedaron definidos los ámbitos en los que se desarrolla la inteligencia emocional: conocimiento y regulación de las propias emociones, motivación y reconocimiento y relación de las emociones ajenas.

Teniendo en cuenta la evolución de estos conceptos durante las últimas décadas (Kabat-Zinn, 1994; Román et al., 2018; Rubio et al., 2018; Pérez-Escoda et al., 2019; Lozano-Peña et al., 2022), se ha realizado una síntesis donde la competencia emocional será la clave para el desarrollo continuo de la automotivación personal, el conocimiento y la gestión emocional, la capacidad de establecer objetivos realistas, y una percepción adaptativa de quienes nos rodean. Además, implica comprender la relación entre emociones, cognición y conducta, mantener una actitud positiva frente a experiencias adversas, expresar y nombrar correctamente los estados emocionales, y emplear estrategias de resolución de conflictos y mediación.

Asimismo, la competencia emocional también forma parte de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como veremos más adelante.

2. ¿Forman las emociones parte de la vida política?

Una vez conceptualizadas la inteligencia y competencia emocional, podemos comprender mejor cómo esas dinámicas emocionales son utilizadas (o no) en la toma de decisiones a nivel político. Siguiendo a Bisquerra (2016), podría afirmarse que los expertos en política suelen ignorar el papel de las emociones en el surgimiento de los hechos, la gestión de la convivencia, la resolución de conflictos, los movimientos sociales y en todos los aspectos que influyen en una sociedad contemporánea.

Esta afirmación se torna preocupante cuando nos hacemos conscientes de que en sus manos está el funcionamiento de todo lo que nos rodea. Es decir, si nuestros líderes y representantes se basan en lo extrínseco, dejando de lado aquello interior, lo que somos realmente como seres humanos, ¿las medidas llevadas a cabo son realmente las que necesitamos como ciudadanos? Tampoco se trata de dejarse llevar por las pasiones y los afectos sin contar con la razón y el manejo de nuestras emociones, pero sí de tenerlas en cuenta desde un pensamiento crítico y formación personal.

Como en casi todos los ámbitos vitales, el equilibrio es el punto más complejo de encontrar, pero normalmente el más acertado. También en educación, como expresan Maddoni et al. (2021), es posible y necesaria una mirada diferente que recupere el valor de los afectos y de las emociones, pero sin simplificaciones.

Todo ello, obviamente, deja una huella en la educación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se trabajan desde las aulas. Las consecuencias para la comunidad escolar todavía siguen existiendo (Cruz-Picón y Hernández-Correa, 2022), de forma que las funciones de la educación deben ser el pilar central que impulse y oriente esta nueva pedagogía, ya que, en palabras de Gento et al. (2018), “la calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia lograda en los componentes de tal institución” (p. 26).

El objetivo es formar en las aulas a todas las personas que participan en ellas en competencias emocionales, reconociendo su relevancia y proporcionando los recursos adecuados para lograrlo. Esto se hace fundamental cuando tomamos conciencia de que, además de estudiantes, están en nuestras manos los ciudadanos responsables de la sociedad de un futuro no tan lejano. En palabras de Jover y Luque (2020):

la virtud de los grandes educadores no es tanto que inspiren un movimiento educativo afín a sus ideas o que puedan ofrecer soluciones concretas a nuestros problemas, como que nos impelen a crear, nosotros, nuevas soluciones, hoy, que podemos desarrollar imaginativamente, en nuestras aulas (p. 159).

El aprendizaje, las emociones y los sentimientos están estrechamente vinculados. Así, fomentar un ambiente de bienestar y motivación, donde alumnos y docentes establezcan relaciones afectivas y efectivas, favorecerá la creación de aprendizajes significativos y mejorará los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que, según García-Perales et al. (2019), “el bienestar académico deberá de ser una premisa fundamental de la praxis docente” (p. 1) y, por ende, también debería ser una de las preocupaciones de las políticas educativas.

En este contexto, es crucial comprender la estructura cerebral implicada en el desarrollo emocional ya que, en primer lugar, el tálamo cerebral se encarga de transmitir la información sensorial, conectándose con las áreas motoras, emocionales y cognitivas y facilitando la comunicación bidireccional entre la corteza cerebral y otras partes del cerebro mediante el envío de señales en ambas direcciones. Simultáneamente, la amígdala cerebral, compuesta por varios núcleos organizados en tres unidades distintas, participa en los circuitos neuronales responsables de regular tanto las conductas motivadas como las emocionales, así como otras, como el miedo, el comportamiento sexual o la ira (Del Abril, 2016). Relacionando todo esto con la pedagogía de las emociones, según Vargas (2019):

Entender la relación biológica – social de la conducta humana le permite a los docentes como base teórica interpretar y comprender de una manera más adecuada el proceso interactivo que ocurre en el aula; ya que todo aprendizaje en general envuelve un contenido emocional – biológico. De hecho, los sentimientos del estudiante hacia el educador, la escuela y la familia, etc., interaccionan con su habilidad para procesar información (interferencias emocionales) (p. 108).

Entonces, si tenemos conocimiento de que tanto los factores internos como los externos condicionan nuestras emociones, reacciones y aprendizajes, ¿por qué todavía no los integramos plenamente en la pedagogía curricular? A veces lo que parece más sencillo es lo más complejo.

Si enfocamos hacia dentro, hacia lo intrínseco, se trata de un trabajo personal que debe ser sincero, autocrítico. Y eso, en la mayoría de las ocasiones, se torna incómodo. Ahí encontramos nuestras luces y nuestras sombras, lo que nos gusta de nosotros mismos y lo que no tanto. Tal y como explican Stahl y Goldstein (2020), “es muy difícil sentarse a observar imparcialmente en una sala llena de espejos nuestros miedos, nuestras vergüenzas, nuestras culpas y otros contenidos internos no, por familiares, menos oportunos” (p. 47). No todo el mundo se encuentra en el momento y la situación personal adecuadas para hacer este recorrido y, los que sí, deben estar dispuestos a ello.

Existen, por supuesto, nexos entre lo introspectivo y aquello que interiorizamos, ya que cuerpo, mente, emociones y todo aquello que nos rodea forma una red difícil de desconectar. Aquí se hace interesante la reflexión de Nhat Nanh (2003), un monje budista activista por la paz que expone: “la transformación de nuestra conciencia individual inaugura el proceso de transformación de la conciencia colectiva” (citado en Stahl y Goldstein, 2020, p. 56)

Centrándonos en lo extrínseco, se hace necesario el desarrollo de un pensamiento crítico fundamentado en la razón. Siguiendo a Popkewitz y Monarca (2022), se trataría de “comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, específicamente, el campo educativo, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente” (p. 170).

Cada uno de nosotros debe ser capaz de, una vez superado el nivel de la autopercepción y autorregulación, poder relacionarse de una forma saludable con los demás y formar parte de la esfera pública. Los seres humanos somos criaturas sociales y dedicamos gran parte de nuestro tiempo a interactuar con otros. Necesitamos todo un abanico de herramientas para aprender a expresar nuestras propias emociones y pensamientos, mediar y solucionar conflictos de un modo adaptativo. Cada persona con la que nos conectamos nos abre la posibilidad de descubrir un nuevo mundo y, por supuesto, todos compartimos la experiencia universal de lo que significa ser humanos.

En palabras de Stahl y Goldstein (2020), las seis cualidades esenciales para el desarrollo de la atención plena social son: apertura, empatía, compasión, bondad, regocijo por el bienestar ajeno y la ecuanimidad. Ser conscientes de estas cualidades impulsa, refuerza y consolida nuestros vínculos con los demás, fomentando relaciones sólidas y saludables. Son actitudes interdependientes, lo que significa que se influyen mutuamente y que el progreso en una de ellas favorece el desarrollo del resto.

Conectando todo esto con el tema que nos ocupa, ya Arendt (1958) y Habermas (1962) hablaban de la existencia de una esfera privada y otra pública. Debemos asumir que, hoy en día, hay muchas razones para dudar de la existencia de espacios públicos libres de manipulación y de la verdadera influencia que el poder comunicativo ejerce sobre el poder político (Boladeras, 2001). Éste es uno de los motivos por los que la educación emocional ha pasado a ser un desafío global en el ámbito educativo, ya que exige integrar los contenidos académicos con el desarrollo de las competencias asociadas a la inteligencia emocional. Sin embargo, esto demanda contar con docentes formados en esta área, capaces de fomentar dichas habilidades en los estudiantes.

No podemos obviar, hablando de política educativa, la importancia de la capacitación docente. Tal y como expone Darling-Hammond et al. (2009), Los aprendizajes vinculados al dominio del contenido, la gestión del aula y las habilidades pedagógicas suelen ser las características más frecuentemente asociadas con una

enseñanza eficaz, constituyendo el eje central del desarrollo profesional del docente. Así, el trabajo docente se convierte en una actividad diaria que implica la regulación tanto de sus propias emociones como las de sus estudiantes, lo que convierte esta profesión en un factor clave de riesgo para trastornos relacionados con la salud mental y emocional (Maslach et al. 2001; Alarcón, 2011; Garrick et al., 2014). Altos niveles de inteligencia emocional en el entorno educativo (tanto en docentes como en discentes) promoverá un mayor bienestar, lo que a su vez impactará positivamente en el desempeño académico de los alumnos (Jennings y Greenberg, 2009; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Ávalos, 2024).

Este bienestar generado (o no), junto con la utilización de una metodología holística basada en la neurociencia, la sensibilización, la gestión de conflictos como generadora de cambios, la integridad, la moralidad y la confianza, serán otra de las llaves con las que podremos conseguir una educación real para la ciudadanía.

3. Competencia emocional en la legislación educativa

Teniendo en cuenta que actualmente se legisla desde la oposición al otro y no para responder a las necesidades y carencias que presenta la sociedad en España, desde la teoría de la educación se propone la creación de políticas que partan de los principios y los procesos. El verdadero cambio debe provenir de la búsqueda real del bienestar social (Solé, 2020; Gallardo et al., 2021; Aranda y Luque, 2024). Para ello, debemos tener en cuenta que, a nivel personal, cada uno tenemos una identidad individual, regional, nacional e, incluso, continental. Esta identidad está íntimamente ligada a la personalidad y a los valores de cada sujeto. Con el desarrollo del paidocentrismo en las escuelas, todo indicaba que el discente se convertiría en el núcleo de la educación, en el protagonista de su propio aprendizaje, pero ¿realmente hemos sido capaces de adaptar los currículos a la sociedad actual? ¿estamos respondiendo a las demandas de las generaciones venideras?

En nuestro país, las emociones aparecen por primera vez en la legislación educativa en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE): "todos los ciudadanos logren el máximo desarrollo posible de sus capacidades", entre las cuales se incluyen las intelectuales, culturales y emocionales. A nivel autonómico, en Educación Primaria, Castilla-La Mancha es la primera comunidad que añade la competencia emocional a las otras ocho básicas aprobadas en el resto de España (competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales), siendo así pionera en este aspecto.

Más adelante, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Al ser una modificación de ley anterior y no una ley completamente nueva, no incluye cambios significativos en este aspecto. Cabe destacar que algunas comunidades autónomas crearon la asignatura EMOCREA (Educación Emocional y para la Creatividad).

También, la actual 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), habla por primera vez de "educación emocional": "se prestará especial atención a la educación emocional y en valores, incluyendo la igualdad de género como uno de los pilares de la democracia". Esto se desarrolla de forma transversal, es decir, a lo largo de todas las materias y niveles.

A nivel universitario, actualmente contamos con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), la cual en su preámbulo recoge:

La Universidad es una institución fundamental en la sociedad del conocimiento en la que vivimos. De la Universidad, y del sistema educativo en su conjunto, depende la educación avanzada de las personas, y lo que ello conlleva con relación a la igualdad de oportunidades para todas y el desarrollo económico, científico y tecnológico de nuestra sociedad en momentos de emergencia climática. Además, la comunidad universitaria ha constituido a través de la historia un espacio de libertad intelectual, de espíritu crítico, de tolerancia, de diálogo, de debate, de afirmación de valores éticos y humanistas, de aprendizaje del respeto al medio ambiente y de preservación y creación cultural, abierto a la diversidad de expresiones del espíritu humano.

Si las universidades deben ser un entorno donde se propicien actitudes como el respeto, el pensamiento crítico y la convivencia, podemos hablar con todo el rigor de competencia emocional. Si a nivel general es relevante, mucho más lo será en las Facultades de Educación, formadores de formadores, donde deberá crearse una pedagogía emocional que genere profesionales con hábitos saludables y una inteligencia emocional formada ya que, tal y como explican García-Perales et al. (2019), "la educación emocional, que en ocasiones es relegada a un segundo plano, debería jugar un papel más importante en los currículos y contenidos académicos" (p. 12).

La formación docente, tanto inicial como continua, es una herramienta fundamental para el incremento de calidad educativa (Bravo et al., 2022; Duncan-Villarreal, 2022; Mora et al., 2022). Únicamente docentes plenamente desarrollados podrán hacer frente a todas las tareas y necesidades que les suponen las actuales y futuras generaciones.

A nivel internacional, debemos destacar la definición de *ciudadanía mundial* por parte de la UNESCO y las Naciones Unidas en 2012 (citado por Romero-Pérez y Sánchez Lissen, 2022) como:

el carácter cívico de las personas basados en el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Enfatiza el papel de la ciudadanía hacia su contribución a una humanidad común a escala local, regional y mundial (p. 185).

Lo cual se incluye en la Meta 4.7 del ODS4 (Educación de Calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para 2030:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Naciones Unidas, 2015).

Estos objetivos constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En 2015 todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron estos 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que se establece un plan para alcanzarlos en los próximos 15 años (Naciones Unidas, 2015).

Siguiendo con Romero-Pérez y Sánchez Lissen (2022), a continuación, se desarrollan los objetivos de aprendizaje y posibles temas a tratar para trabajar la Ciudadanía Mundial (ECM) en la primera infancia y primer ciclo de Educación Primaria propuestos por la UNESCO (2015):

- Sistemas y estructuras locales, nacionales y mundiales:
 - Describir cómo está organizado el entorno local y cómo se relaciona con el entorno mundial.
 - Introducir el concepto de ciudadanía.
- Interacción de las comunidades en los ámbitos local, nacional y mundial:
 - Enumerar los asuntos claves, nacionales y mundiales.
 - Explorar las posibles conexiones entre ellos.
- Representaciones sociales y dinámica del poder:
 - Nombrar diferentes fuentes de información.
 - Desarrollar competencias básicas de indagación.
- Niveles de identidad:
 - Reconocer la manera en la que las personas se insertan en el mundo que les rodea, interactúan con él y desarrollan capacidades intra e interpersonales.
- Comunidades a las que pertenece la gente y las conexiones entre ellas:
 - Ilustrar las diferencias y las conexiones entre los distintos grupos sociales.
- Diferencia y respeto de la diversidad:
 - Cultivar relaciones positivas con individuos y grupos diversos.
- Acciones a emprender de forma individual y colectiva:
 - Explorar posibles formas de actuar para mejorar el mundo en el que vivimos.
- Comportamiento éticamente responsable:
 - Discutir cómo nuestras decisiones y acciones afectan a otras personas y al planeta y adoptar un comportamiento responsable.
- Comprometerse y actuar:
 - Identificar oportunidades de acción y compromiso y participar (pp. 185-186).

Todo ello forma un compromiso de educar desde la primera infancia en ciudadanía y socialización, teniendo en cuenta la sensibilización y el aprendizaje consciente de elementos transversales. La educación emocional no se trata de un método rígido o lineal, sino de un proceso complejo, con múltiples dimensiones y niveles de desafío que requieren un trabajo constante. Este enfoque entiende que es la combinación de todos nuestros esfuerzos lo que contribuirá a construir un entorno más equilibrado tanto en el ámbito familiar como en los centros educativos.

Para lograr esto, es fundamental realizar actividades que prioricen la comprensión y gestión de las emociones. Estas actividades deben ayudarnos, tanto a nosotros como a nuestros menores, a manejar un abanico de sentimientos con cierto grado de autocontrol, evitando respuestas impulsivas o dejándonos dominar por las emociones.

4. Responsabilidad emocional como motor de cambio pedagógico

De este modo, desde la teoría legislativa, sí parece que esté cubriendo la necesidad de educar emocional y socialmente a nuestros estudiantes, pero las estadísticas nos muestran que cada vez más necesitan ayuda desde los servicios de salud mental y psicopedagogía tanto a nivel privado como desde las instituciones educativas.

En la actualidad, vivimos en un escenario donde los conocimientos se hallan en continua expansión, el cual se ha conceptualizado como entorno VUCA (Volatility/Volatilidad, Uncertainly/Incertidumbre, Complexity/Complejidad y Ambiguity/Ambigüedad). Esto se muestra a continuación en la Figura 2:

Figura 2. Conceptualización del entorno VUCA



Nota: Adaptado de *Escuela y Primera Infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación* (p. 211), por M. Ruiz-Corbella y M. García-Blanco en M. Ruiz-Corbella, 2022, Narcea-UNED.

Aunque este término surgió en el contexto empresarial en los años 90, tanto docentes como líderes educativos estamos obligados a repensar la educación en torno a estas características, ya que quizá estemos formando a las futuras generaciones para una sociedad pasada que ya no existe. Actualizar las dinámicas y adaptarlas a estos elementos contemporáneos es uno de los retos del siglo XXI.

Debemos asumir el cambio, donde la actual ecología de los aprendizajes se sitúa en una era de sobreinformación, nuestra realidad actual, marcada por un acceso ilimitado y continuo a grandes volúmenes (correctos o no) de datos, impulsado por el desarrollo de la tecnología digital, internet y las redes sociales. Todo ello sujeto a un crecimiento exponencialmente descontrolado en el que, tanto adultos como menores, somos influenciados y vulnerables. En este escenario, las personas enfrentan un flujo constante de noticias, opiniones y contenidos que puede generar dificultades como la falta de discernimiento ante información falsa o descontextualizada, la incapacidad de procesar eficazmente tanta información, la pérdida de concentración debido a estímulos digitales permanentes, la toma de decisiones basadas en datos incompletos o confusos, e incluso la fatiga informativa que lleva a evitar el consumo de información relevante.

En resumen, en palabras de Aguaded et al. (2022), “la capacidad de crear, modificar y difundir contenidos ideológicos sin importar su procedencia o veracidad afecta a la habilidad de la ciudadanía para discernir dicha información y formar una opinión informada” (p. 69). En este contexto, es fundamental fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la alfabetización mediática y digital, además de aprender a filtrar y priorizar aquello que realmente importa.

Si a todo lo anterior le sumamos los problemas para tolerar la frustración y la incertidumbre, la baja capacidad de atención y motivación y el bajo valor del esfuerzo personal, el resultado es una situación más preocupante respecto a las generaciones presentes y futuras. Se trata de construir una pedagogía de la confianza (González-Geraldo, 2019), basada en una esperanza firme que parte de la realidad. No se busca la felicidad abstracta del individuo, sino que se intenta promover el incremento de las posibilidades que la persona pueda tener de disfrutar del tiempo que le ha tocado vivir. Es decir, en lugar de únicamente trabajar el futuro, conjugar el presente.

Además, como adultos, debemos responsabilizarnos de que no todas las infancias son iguales. Para muchos menores, la vida es dura y poco segura, enfrentándose a etapas de tensión y trastornos socioafectivos. No tienen las herramientas necesarias para construir una buena salud física, mental ni emocional, y tampoco nadie de su contexto se encarga de ello.

Los niños y niñas necesitan contar con las aptitudes que les permitan crecer en un entorno positivo, educativo y rico en oportunidades. De este modo, muchas veces la escuela será su único ecosistema seguro. Allí encontrará un lugar donde aprender a aprender, a ser y a tratar con los demás. Es decir, adquirirá dotes sociales como la empatía, la asertividad, la comunicación efectiva y la resolución de problemas. También aprenderá sobre límites, a escuchar y a responder de un modo constructivo. Si nuestros esfuerzos se mantienen a lo largo y ancho de su infancia y adolescencia, estas personas serán capaces de mirar al presente y al futuro con optimismo, enfocarse en sus objetivos y conocer el camino para alcanzarlos, tener en cuenta a los otros y estar incluidos en una sociedad que los acoga.

Como se indicaba con anterioridad, parece que la legislación educativa actual en España sí recoge la respuesta a toda esta problemática, pero parece que llevarlo a la práctica en las aulas nos está costando un poco más. Comenzando las escuelas, el cambio primigenio debe venir por parte de los docentes, siendo ellos mismos los primeros que hayan experimentado el trabajo personal que vamos a desarrollar en los estudiantes. De nada sirve que transmitamos ciertos contenidos en una o dos asignaturas y que nada cale a nivel interno. Somos nosotros, los formadores, los que debemos experimentar las herramientas que nos proporcionen el bienestar y la salud mental y emocional que queremos también para nuestros estudiantes.

Esto es algo de lo que nos debemos encargar nosotros mismos, ya que desde ningún organismo se está ayudando a proporcionar el bienestar docente que necesitamos para obtener nuestra mejor versión docente. Tenemos que ser responsables de nuestra salud (física, mental y emocional) enfrentándonos a nuestras luces y sombras, y esto no es una tarea cómoda ni sencilla. Ahí entra el papel del liderazgo docente: el docente en el aula desempeña un rol emocional clave, fomentando en los estudiantes un compromiso con el bienestar colectivo y facilitando la realización de procesos operativos y representativos de manera más eficiente (Akiri, 2013).

Una vez que los maestros y profesores son emocionalmente competentes, podemos instruir a nuestros alumnos y alumnas en la misma tarea, ayudándoles a reconocer pautas de pensamiento habituales y otras conductas ya arraigadas, explorando sentimientos y patrones mentales y asumiendo estados de aceptación y cambio. No se trata de un contenido de un área determinada, sino que, tal y como aparece en la actual ley educativa, ésta será una tarea transversal (a lo largo y ancho de todos los niveles educativos).

Únicamente partiendo de la Educación, podremos conseguir gobernantes emocionalmente inteligentes y cuyas políticas aboguen por esta tendencia. Especial mención tienen aquí las emociones denominadas *sociales* (Damasio, 1996, como se citó en Punset et al. 2021), que se muestran a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1. Emociones sociales

| Negativas | Positivas |
|---------------------------|------------|
| Vergüenza (embarrassment) | Simpatía |
| Vergüenza (shame) | Orgullo |
| Culpabilidad | Gratitud |
| Celos | Admiración |
| Envidia | |
| Indignación | |
| Desprecio (contempt) | |

Nota. Tomado de *Universo de emociones* (p. 107), por E. Puset, R. Bisquerra y PalauGea, 2021, PalauGea Comunicación S. L.

Estas emociones sociales serán la base de unas relaciones sanas con una buena gestión de la convivencia y los conflictos. Siguiendo a Bisquerra (2017), cuanto mejor sean las condiciones políticas, más se verá incrementado el bienestar social, el cual está formado por tres dimensiones que, a su vez, incluyen una serie de factores: política (justicia, libertad, paz, democracia, derechos humanos, estabilidad política, seguridad ciudadana, no discriminación, igualdad de oportunidades, equidad, etc.), comunitaria (clima emocional, valores, estabilidad familiar, solidaridad, actitudes de ayuda mutua, civismo, cortesía, comunicación, cooperación, ausencia de violencia, etc.) e interpersonal (relaciones sociales, relaciones íntimas, competencias sociales y emocionales, contribución social, integración social, etc.).

A continuación, se desarrolla una pequeña guía sobre cómo implementar la competencia emocional en el camino de las políticas educativas.

En primer lugar, se apuesta por un estudio profundo del ámbito emocional, siempre desde dentro hacia fuera. Las habilidades recopiladas por Repetto (2007) en la Tabla 2, serán un buen punto de partida:

Tabla 2. Habilidades para el desarrollo de la competencia emocional propia

| | |
|---------------------------|---|
| Auto-conciencia emocional | <p>Conocimiento ajustado de las emociones propias (enmarcados en la cultura personal y en las situaciones específicas)</p> <p>Conocimiento de los valores y objetivos personales que determinan nuestros actos</p> <p>Concienciación de los estados afectivos propios y ajenos, conscientes e inconscientes</p> <p>Concienciación sobre la relación entre emoción, cognición y comportamiento</p> <p>Confianza en las respuestas emocionales propias e identificación de las propias</p> |
| Auto-regulación emocional | <p>Conocimiento apropiado de la relación entre emociones, pensamientos y actuaciones</p> <p>Adaptación de las emociones propias a las diferentes situaciones</p> <p>Habilidad para pensar con claridad y concentración en cualquier contexto</p> <p>Actitudes de confianza y respeto ante las emociones propias y ajenas y para admitir los comportamientos considerados inadecuados de uno mismo y de los demás</p> <p>Destreza para afrontar las emociones negativas, resiliencia</p> <p>Destreza para regular las respuestas emotivas a contextos cambiantes</p> <p>Destreza para generar emociones y actitudes adaptativas y así disfrutar del presente</p> |
| Auto-motivación personal | <p>Conocimiento de la teoría de la emoción</p> <p>Habilidad para estar orientado hacia las metas. Orientación a la acción</p> <p>Actitud hacia el logro y la iniciativa</p> <p>Destreza para alcanzar los objetivos y exigencias personales o del grupo al que pertenece</p> |

| | |
|---|---|
| Empatía con los sentimientos de los otros | <p>Conocimiento espectro emocional de los demás</p> <p>Habilidad para percibir con claridad los sentimientos de los demás</p> <p>Habilidad para comprender los estados emocionales de los demás de un modo empático y adaptativo</p> <p>Habilidad para desarrollar empatía en los demás</p> <p>Actitudes de comprensión empática, de respeto y de confianza hacia los demás. Afrontamiento conductual</p> <p>Actitud de ayuda hacia los demás</p> <p>Comprensión empática ante la diversidad</p> <p>Destreza para que los otros perciban nuestra comprensión empática con cualquier tipo de emoción percibida</p> |
| Competencias sociales | <p>Conocimiento de las habilidades sociales propias de cada cultura</p> <p>Habilidades para el liderazgo y la influencia en los demás</p> <p>Comunicación receptiva y expresiva</p> <p>Habilidades para el trabajo el trabajo colaborativo y la toma de perspectivas diferentes</p> <p>Habilidades para dirigir el cambio, la mediación y la solución de conflictos</p> <p>Asertividad</p> <p>Destreza para mostrar las habilidades sociales y favorecer el desarrollo social de los otros, suspicacia</p> |

Nota. Adaptado de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Volumen II* (p. 466-468), por E. Repetto, 2007, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

A su vez, tendremos en cuenta la actual 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), la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario y los decretos:

- 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 establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales.

Recordando que la competencia emocional tiene un tratamiento transversal, las integraremos como un elemento central en diversos aspectos de la educación y el desarrollo personal. Así, habilidades como la autorregulación, la empatía y el control emocional trascienden áreas específicas, impactando de manera significativa en todas las facetas del aprendizaje, las relaciones sociales y el bienestar, y abarcando múltiples disciplinas y contextos educativos, donde no debemos olvidar las enseñanzas artísticas y superiores.

Será también necesaria una pedagogía de los sentidos, hasta ahora relegada a un segundo plano. Siguiendo a Romero-Pérez et al. (2022):

El maestro del sentido se basa en la pedagogía sensible e intenta proponer un modelo corporal que pueda superar perspectivas históricas, en parte vigentes, que categorizan el cuerpo desde una óptica negativa (...). Nos situamos en una lectura del cuerpo como espacio de posibilidad para la inscripción del sujeto en lo social.

Y es en ese lugar social que ocupa el individuo, donde debe regularse a sí mismo, el éxito interpersonal y el liderazgo, entre otros. Para ello, se hacen fundamentales la relación con los iguales y los encuentros entre escuelas y centros de formación (Luque, 2020).

Una vez realizada la contextualización de las emociones en la legislación nacional, será improrrogable la inclusión real de servicios de atención psicológica y psicopedagógica en todos los contextos educativos: desde los estudiantes de las primeras etapas a los más altos gobernantes. Son estos últimos los encargados de crear administraciones y políticas y, en muchas ocasiones, también grandes desconocedores de los procesos que conducen al bienestar.

Los encargados de las actuales políticas educativas deben tener una formación impecable en lo que respecta a la autonomía, diversidad, inclusión, pensamiento crítico, convivencia y responsabilidad cívica. También, deben conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje y el día a día de nuestras aulas. Por último, pero no menos importante, entrará en sus funciones la implicación, la perseverancia y la actitud de mejora continua.

Es por todos conocida la existencia de figuras encargadas de asesorar y ayudar a los presidentes, ministros, delegados, alcaldes y consejeros en sus funciones. Ellos también deberán conocer el ambiente pedagógico y velar por la calidad educativa que merece la enseñanza en España.

5. Referencias bibliográficas

- Akiri, A. A. (2013). Effects of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools; Delta State - Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 105-112. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n3p105>
- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, & Delgado-Ponce. (2022). *Currículo Aligned de formación de profesores en educación mediática*. Octaedro.
- Alarcón, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Aranda, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Arreaza, F. (2005). Políticas educativas decentes y estables para este siglo. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 1, 89-98.
- Ávalos, A. L. (2024). Impacto del estrés estudiantil en el rendimiento académico y el bienestar emocional. *Dominio De Las Ciencias*, 10(2), 784-794. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3831>
- Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción*. Pirámide.
- Boladeras, M. (2001). La opinión pública en Habermas. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (26), 0051-70.
- Bravo, E., Brígido, M., Hernández, M. A., & Mellado, V. (2022). Las emociones en ciencias en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.1), 57-74. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92426>
- Cruz-Picón, P. E., & Hernández-Correa, L. J. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 255-268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council.
- Del Abril, Á. (2016). *Fundamentos de Psicobiología*. Editorial Sanz y Torres.
- Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Ekman, P. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Prisa colecciones y EMSE EDAPP, S. L.
- Gallardo, P., Gallardo, F. J., & Gallardo, J. A. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- García-Perales, R., Canuto-González, I. C., & Cebrián-Martínez, A. C. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 77-93. <https://doi.org/10.18172/con.3934>
- García-Perales, R., Canuto-González, I., & Palomares-Ruiz, A. (2019). El autoconcepto en la etapa de Educación Primaria: incidencia en los alumnos más capaces. *MLS-Educational Research*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.29314/mlserv3i2.194>
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B., & Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.1017/orp.2014.5>
- Gento, S., González, R., Palomares, A., & Orden, V. J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón: revista de Pedagogía*, 70(1), 25-42. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/166504>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- González-Alfonso, L. J. (2024). Pensar las Emociones en el Ambiente Escolar: Una Mirada desde los Diferentes Enfoques. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9842-9863. <https://doi.org/10.37811/clrcm.v8i3.12120>
- González-Geraldo, J. L. (2019). *La sombra del lobo blanco*. Octaedro.
- Habermas, J. (1962). *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Suhrkamp Verlag.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jover, G., & Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI. Cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XX1*, 23(2), 145-164. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25640>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. Hyperion.
- Ley 1/2024, de 7 de junio, por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Boletín Oficial del Estado, 8 de junio de 2024, 139. <https://www.boe.es/eli/es/l/2024/06/07/1/con>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, 106, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 23 de marzo de 2023, 70. BOE-A-2023-7500 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, 340, 122868 a 122953.
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Luque, D. (2020). La educación del espíritu. Líneas de pensamiento para una teoría de la educación. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (57), 39-61. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.453
- Maddonni, P., Ferreyra, M., & Aizencang, N. (2021). Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones. *Revista Deceducando, Edición Digital*, (6), 1-9.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., & Gaeta, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 53-77. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (consultado el 16 de octubre de 2016)
- Naciones Unidas (s.f.). La agenda para el desarrollo sostenible. <http://bit.ly/3KvUpfT>
- Nhat, T. (2021). *Anger: Wisdom for Cooling the Flames*. Berkley Publishing.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga Silvente, V., & Alegre Rosselló, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en Educación Superior: Evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.64128>
- Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Punset, E., Bisquerra, R. & PalauGea. (2021). *Universo de emociones*. PalauGea Comunicación S. L.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 2 de febrero de 2022, 28. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, 52. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 30 de marzo de 2022, 76. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 6 de abril de 2022, 82. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>
- Repetto, E. (2007). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica Volumen II*. UNED.
- Román, N. S., Risoto, M. A., & Marín, A. H. (2018). Programas de intervención en inteligencia emocional para educación infantil. *Revista de estilos de aprendizaje*, 11(22). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i22.1083>
- Romero-Pérez, C., Esteban-ortega, J. & Planella-Ribera, J. (2022). El cuerpo y las cosas en educación en Á. García del Dujo (Coord.), *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la educación de hoy* (pp. 139-172). Octaedro.
- Romero-Pérez, C., & Sánchez-Lissen, E. (2022). Educación para una ciudadanía democrática en la Primera Infancia en M. Ruiz-Corbella (Coord.), *Escuela y Primera Infancia* (pp. 177-194). Narcea-UNED.
- Rubio, A. M., & Caballero, D. R. (2018). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista boletín REDIPE*, 7(2), 104-113. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>
- Ruiz-Corbella, M. & García-Blanco, M. (2022). Retos educativos para la escuela del siglo XXI en M. Ruiz-Corbella (Coord.), *Escuela y Primera Infancia* (pp. 209-227). Narcea-UNED.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional: Una mirada crítica. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2020). *Mindfulness para reducir el estrés*. Kairós.
- Vargas, M. C. (2019). Relación biológica-social en el control de las emociones. *Revista ALESDE (Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte)*, 10(1), 101-108. <http://dx.doi.org/10.5380/jlass.v10i1.67593>
- Wenger, M. A., Jones, F.N., & Jones, M.H. (1962). Emotional behavior. In D.K. Candland (Ed.). *Emotion: bodily change*. Princeton, N.J.: van Nostrand.

