

La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía

Emotional education in educational legislation in Spain and Andalusia.



Dr. Pedro Sáenz López es Profesor Catedrático de Universidad en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva (España) · psaenz@uhu.es · <https://orcid.org/0000-0002-2979-5842>



Dr. Agustín Medina Medel es Director del Muelle de las Carabelas en la Diputación de Huelva (España) · agustinmedinamedel@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-9724-3505>

Cómo citar este artículo

Sáenz López, P. y Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>

Resumen. Las emociones son inherentes al ser humano y están presentes en todas sus acciones incluyendo el ámbito educativo. Su relación con el aprendizaje ha sido demostrada desde diferentes campos científicos. Sin embargo, numerosos autores reclaman su presencia en la educación formal. Ante este hecho, el objetivo del estudio fue conocer la presencia de las emociones y la educación emocional en la legislación educativa de las últimas décadas. Para ello, se seleccionaron 103 palabras basadas en el modelo de Bisquerra y se buscaron en 5 textos educativos: LOGSE, LOE, LOMCE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la LOE y el Decreto de educación Primaria de Andalucía. Se analizó el número de palabras que aparecían en el texto, la frecuencia y el contexto para interpretar su significado. El número de palabras encontradas ha sido inferior a 13 y, en muchos casos, sin relación con la educación emocional. Responsabilidad o autoestima son dos ejemplos de palabras que se repiten aunque no siempre en contextos relacionados con la educación emocional. En el decreto de Andalucía se hizo la búsqueda por asignaturas mostrando diferencias en la cantidad y frecuencia de palabras. En conclusión, la presencia de este tópico en la legislación educativa de las últimas décadas es muy escaso por lo que se plantea la necesidad de incorporar esta temática a la educación formal y a la formación del profesorado.

Abstract. Emotions are inherent to human beings and are present in all their actions, including educational field. Its relationship with learning has been shown from different scientific fields. However, numerous authors claim its presence in formal education. Thus, the objective of the study was to know the presence of emotions and emotional education in the educational legislation of the last decades. For this, 103 words based on the Bisquerra model were selected and they were searched in 5 educational texts: LOGSE, LOE, LOMCE, Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies the LOE, Decree of Primary Education of Andalusia. The number of words that appeared in the text, the frequency and the context to analyze their meaning were analyzed. The number of words found has been less than 13 and, in many cases, not related to emotional education. Responsibility or self-esteem are two examples of words that are repeated in the texts although not always in contexts related to emotional education. In the Andalusian decree, the search was made by subjects, finding differences in the number and frequency of words. In conclusion, the presence of this topic in educational legislation in recent decades is very scarce. Thus, it is necessary to incorporate this topic into formal education and in teacher education.

Palabras clave · Keywords

Emoción, decretos educativos, calidad de la educación, sistema educativo, reforma educativa, análisis de textos.
Emotion, educational laws, Quality of education, education system, education reform, text analysis.



1. Introducción

Las aportaciones científicas sobre la importancia de las emociones en el rendimiento académico son cada vez más potentes (Bueno, 2017; Brackett et al., 2004; Cadman y Brewer, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Ferragut y Fierro, 2012; Jennings y Greenberg, 2009; Prieto et al., 2008). Autores como Damasio (2001) demuestran que las emociones son imprescindibles incluso para tomar buenas decisiones, al contrario de lo que hasta ahora se creía. Con una adecuada inteligencia emocional, es posible mejorar la gestión de las emociones y tomar decisiones de afrontamiento más eficaces, especialmente cuando existen situaciones de estrés y estados de ánimo negativos (Damasio, 2001; Meyer y Zizzi, 2007). Por tanto, la presencia de las emociones es inherente a los procesos de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, un clima de aula positivo influye en el aprendizaje y en otras competencias del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; González et al., 2010), como las relaciones en el aula (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). En esta línea, ha sido mostrada la relación de las emociones con la motivación (Cera et al., 2015; Núñez et al., 2011) y su influencia en el aprendizaje (Buenrostro et al., 2012; Dusenbury y Weissberg, 2017; Paéz y Castaño, 2014). Más directamente, otros autores demuestran una correlación positiva entre la percepción de la inteligencia emocional con el rendimiento académico (Buenrostro et al., 2012; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda 2008; Paéz y Castaño, 2014).

Desde la neurociencia, autores como Mora (2013) o Bueno (2017) afirman que el cerebro solo aprende si hay emoción y ésta facilita competencias como la atención o la concentración que son factores clave del aprendizaje. En esta línea, demuestran que las emociones despiertan la curiosidad y, por tanto, el deseo de aprender.

Emoción y aprendizaje cognitivo están muy relacionados, así la ansiedad reduce la capacidad de atención y la memoria (Pascual-Leone et al., 2019). Estos autores afirman que la atención pone en marcha con un estado emocional determinado imprescindible para el aprendizaje. “Para que un recuerdo se consolide en nuestra memoria, necesita algo fundamental: estar asociado a una emoción” (Logatt, 2015, p. 6). El alumnado muestra capacidad para estudiar durante horas para sacar buena nota, sin embargo, si se carece de compromiso emocional con ese conocimiento, en el corto plazo desaparecerá. El rendimiento mental pone en juego tres procesos cognitivos: atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas (Mora, 2013, p. 145). La atención es una competencia emocional (Davidson y Begley, 2012). La memoria depende de aspectos como la motivación o la curiosidad. Igualmente ocurre con las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas, es decir, las estrategias cognitivas encargadas de la toma de decisiones, la solución de problemas, la formación de conceptos, la capacidad de planificar u organizarse, la flexibilidad mental, etc., están influenciadas por las competencias socio-emocionales (Ardila y Surloff, 2007; Goldberg, 2001). Estas funciones cognitivas se han asociado a la inteligencia emocional por un lado (Quea y Huacasi, 2018) y al rendimiento académico por otro (Barceló et al., 2006; García y Muñoz, 2000). De esta forma se tratará de encontrar una relación entre las variables no estudiada hasta ahora.

Las emociones son “patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve un cambio en el status quo del momento, muy especialmente si este cambio implica la existencia de posibles amenazas con independencia de que sean físicas o sociales” (Bueno, 2017, p. 60). Se expresan a través de comportamientos, expresiones de sentimiento y cambios fisiológicos y nos acompañan en todo tipo de situaciones incluyendo el contexto educativo, tanto en los docentes como en el alumnado. Esto explica la influencia de las emociones en la salud. De hecho, gran parte de la investigación sobre las competencias emocionales se ha orientado a su poder de predicción sobre variables como el bienestar psicológico o la salud (Heck y Oudsten, 2008), debido a que las respuestas psicofisiológicas al estrés pueden ser un posible mecanismo subyacente del funcionamiento emocional (Salovey et al., 2002). Por ejemplo, Tajer (2012) comprobó que la risa, los afectos positivos, el optimismo y la vitalidad emocional son factores protectores de enfermedades cardiovasculares. Asimismo, Felten y Cohen (2006) demostraron que las emociones tienen un efecto muy poderoso sobre el sistema nervioso autónomo y el sistema inmunológico. En consecuencia, la aplicación de un clima emocional en el aula tiene efectos positivos en el alumnado como la autoestima o la seguridad en los aprendizajes (González et al., 2010).

Con relación a la búsqueda de palabras en los decretos educativos, se ha seguido, por una parte, la clasificación de Ekman (1992) existen 6 emociones básicas: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. Siguiendo a Sáenz-López (2020), el miedo lo experimentamos ante el peligro o la necesidad de protección, siendo la emoción más primaria y esencial para la supervivencia. Nos mantiene a salvo, nos hace actuar con más calma, nos obliga a detenernos a pensar y a evitar el peligro. La ira la experimentamos ante la invasión o la frustración y nos permite cuidar de nosotros mismos, nos da dignidad, sin ella seríamos sumisos, esclavos, dependientes. La tristeza nos mantiene en contacto con el mundo y con la gente. Es la emoción

que nos ayuda a llorar por las pérdidas. Los cambios químicos ayudan al cerebro a descargar la pena y el dolor que nos ocasiona la pérdida de alguien o algo importante para nosotros. A través de la tristeza nos relajamos y podemos conectarnos con la vida con más madurez y desarrollo personal. La alegría es lo que experimentamos ante la satisfacción de necesidades básicas como comer, beber, sexo, libertad, estar a salvo, así como la consecución de logros propios o ajenos, o estar en contacto con gente que queremos. La sorpresa es una emoción ambigua provocada por algo imprevisto o extraño. El asco es otra emoción de supervivencia muy necesaria durante siglos para evitar consumir alimentos en mal estado. A partir de aquí, se ha seguido el modelo de Bisquerra (2018) en el que presenta una metáfora de las emociones y el universo. Así, cada emoción básica es una galaxia rodeada de emociones relacionadas de alguna forma. Como se analiza en el método, este ha sido el modelo de búsqueda. La emoción básica del miedo se relaciona con el temor, el pánico, el pavor, el susto, la alarma, la fobia, la ansiedad, el estrés, la preocupación, la angustia, el nerviosismo, etc.; la ira con el rencor, el odio, la hostilidad, la agresividad, el resentimiento, el malhumor, la envidia, los celos, la indignación, el enfado, el enojo, etc.; la tristeza con la pena, el desconsuelo, el disgusto, la depresión, la amargura, la desilusión, la resignación, la decepción, la humillación, la soledad, la nostalgia, la melancolía, la infelicidad, el pesimismo, el aburrimiento, el sufrimiento, etc.; la alegría con el entusiasmo, el optimismo, la ilusión, el placer, el humor, la diversión, el entusiasmo, etc.: la sorpresa con el asombro, la confusión, el desconcierto, la perplejidad, etc.; y el asco con el rechazo, la aversión, la repulsión, etc.

La gestión de estas emociones da lugar a la inteligencia emocional que se convierte en un reto social y educativo del presente siglo, ya que sus beneficios son mostrados desde los diferentes modelos que se están desarrollando científicamente (Mayer et al., 2004; Bar-On, 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Goleman, 1995). El proceso que potencia la formación en competencias emocionales en busca de estos beneficios se ha denominado educación emocional (Bisquerra, 2003). Entre los objetivos de la educación emocional destacaría la adquisición de un mejor conocimiento de las propias emociones y de los demás, el desarrollo de competencias para gestionar las emociones, así como para generar emociones positivas, mejorar la autonomía emocional, la empatía o las habilidades sociales.

En la búsqueda de palabras relacionadas con la educación emocional, se ha seguido el modelo de Bisquerra (2003), que consiste en el desarrollo de competencias emocionales. Se entiende por competencia la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). Así, Bisquerra establece un modelo pentagonal de competencias o habilidades; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

La conciencia emocional la define como la competencia de tomar conciencia sobre las propias emociones y la de los demás. Conocer las emociones, identificarlas y comprenderlas forman parte de esta toma de conciencia.

La regulación emocional entendida como la competencia para manejar las emociones de forma apropiada, es decir, desarrollar estrategias de afrontamiento, así como la capacidad de generar emociones positivas. Estaría compuesta por las siguientes microcompetencias; Expresión emocional adecuada, regulación de emociones y sentimientos, estrategias de afrontamiento que implica autorregulación y competencia para autogenerar emociones positivas.

La autonomía emocional incluye un abanico de características y elementos relacionados con la autogestión personal, como la autoestima, la actitud positiva, la responsabilidad, el desarrollo de la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la posibilidad para buscar ayuda y recursos cuando se necesiten, y tener autoeficacia emocional. Profundiza aún más y en cuanto a microcompetencias suma la autoestima, automotivación, la autoeficacia emocional, ser responsable, actitud positiva, y el análisis crítico de las reglas y ser resilientes.

Las habilidades sociales como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Las microcompetencias que incluye la competencia social son las siguientes. Incluye microcompetencias como dominar las habilidades sociales, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y la expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad.

Habilidades de la vida para el bienestar entendidas como las competencias para adoptar comportamientos adecuados y responsables para enfrentarse satisfactoriamente a los desafíos de la vida diaria, ya sean profesionales, personales, familiares, sociales, o cualquier otro. Incluye microcompetencias cómo; fijar objetivos adaptativos, tomar de decisiones, capacidad de buscar ayudas y recursos, bienestar emocional y fluir.

Las evidencias sobre la importancia de la educación emocional contrastan con la escasa presencia explícita en los planes de estudios de las titulaciones relacionadas con la formación del profesorado, así como en el currículum de los diferentes niveles educativos (Sáenz-López, 2020).

La ley de educación vigente (LOMLOE) describe el desarrollo de competencias entre los elementos curriculares. Por ejemplo, en el decreto 97/2015, de 3 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía se hace referencia al currículo y a los elementos que lo integran; objetivos, competencias claves, contenidos, metodología didáctica, criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Ninguna de las competencias cita explícitamente aspectos directamente relacionados con la educación emocional.

Por la importancia de las emociones en el aprendizaje y la escasa presencia en los planes de formación de la formación del profesorado, el objetivo del presente trabajo fue describir y analizar la presencia y el tratamiento en el currículum de educación primaria de “la educación emocional”.

2. Material y método

Se presenta un estudio teórico (Montero y León, 2002), a través de la búsqueda de palabras en y posterior análisis cinco textos legales de educación que conforman el marco jurídico sobre el que se ha desarrollado la educación en nuestro país. Estos textos son desarrollados posteriormente por leyes autonómicas en base a la conformación de nuestro estado constitucional en el que las comunidades autónomas tienen las competencias en educación. Se han seguido y adaptado las recomendaciones metodológicas sugeridas por Urrútia y Bonfill (2010).

Los textos analizados han sido los siguientes:

- LOGSE. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación.
- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de la mejora de calidad educativa.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la LOE.
- Decreto 97/2015 de 3 de marzo de educación primaria para Andalucía y Orden del 17 de marzo de 2015 que desarrolla el decreto.

El análisis de estas leyes supuso buscar palabras, conceptos básicos que giran en torno al concepto buscado, en este caso, las emociones y a la educación emocional. Las palabras claves elegidas están basadas en el modelo teórico de Bisquerra. Por tanto, dentro de cada competencia emocional descrita en la introducción, se han buscado una serie de palabras clave.

En referencia a la conciencia emocional, se ha comprobado la presencia y orientación de, su caso, los términos: Miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa y alegría como emociones básicas, ampliando con amor, felicidad y emociones estéticas tal y como propone Bisquerra (2018). Con respecto a la regulación emocional: regulación emocional apropiada, estrategias de autorregulación, habilidades de afrontamiento, y autogeneración de emociones positivas. En cuanto a autonomía emocional: autogestión, autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico y normas sociales, buscar ayuda, autoeficacia emocional. Desde la competencia social, las palabras diana, serán: habilidades sociales, respeto por los demás, comunicación receptiva, compartir emociones, comportamiento cooperativo, asertividad. Y desde la competencia de habilidades de la vida para el bienestar, extraemos los conceptos o microcompetencias siguientes: identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo, fluir. Además, incluimos en la búsqueda conceptos genéricos como la propia “educación emocional, “emoción” o la raíz de esta “emocio...” desde donde encontramos por ejemplo el concepto emocional que fue incluido en la búsqueda.

Asimismo, siguiendo el lenguaje emocional propuesto por Bisquerra (2018) se buscaron emociones relacionadas con las emociones básicas que en su metáfora denomina “galaxias emocionales”:

Galaxia “Miedo”: temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto y fobia.

Galaxia “Ira”: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, violencia y envidia.

Galaxia “Asco”: se representa en; aversión, repugnancia, rechazo y desprecio.

Galaxia “Ansiedad”: angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón y consternación.

En cuanto a las emociones las galaxias positivas: “Alegría, Amor y Felicidad”

Galaxia Alegría: entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, gratificación y satisfacción para Alegría.

Galaxia “Amor”: Aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, interés, cordialidad y amabilidad.

Galaxia “Felicidad”, se representa en los términos: bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad y gozo.

Tabla 1

Selección de palabras buscadas dentro de cada competencia emocional

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencia de hab. de la vida para el bienestar
Miedo	Regulación emocional apropiada	Autoestima	Habilidades sociales	Identificación de problemas
Ira	Estrategias de autorregulación	Automotivación	Respeto por los demás	Fijar objetivos adaptativos
Tristeza	Habilidades de afrontamiento, y autogeneración de emociones positiva	Actitud positiva	Comunicación receptiva	Solución conflictos
Asco		Responsabilidad	Compartir emoción.	Negociación
Sorpresa		Análisis crítico y normas sociales	Comportamiento cooperativo	Bienestar subjetivo
Alegría		Buscar ayuda	Asertividad	Fluir
		Autoeficacia emocional		

Tabla 2

Selección de palabras, tomando como referencia el modelo de Bisquerra (2018)

Emociones negativas		Emociones positivas		
C.G. “Miedo”	C.G. “Ira”	C.G. “Asco”	C.G. “Ansiedad”	C.G. “Alegría”
Temor	Rabia	Aversión	Angustia	Entusiasmo
Horror	Cólera	Repugnancia	Desesperación	Euforia
Pánico	Rencor	Rechazo	Inquietud	Excitación
Terror	Odio	Desprecio	Inseguridad	Contento
Pavor	Furia		Estrés	Deleite
Desasosiego	Indignación		Preocupación	Diversión
Susto	Resentimiento		Anhelos	Placer
Fobia	Violencia		Desazón	Gratificación
	Envidia		Consternación	Satisfacción para Alegría

En el rastreo de palabras, se buscaron también las raíces en torno al concepto a estudiar “educación emocional”, “emocional”, “emoci...”

En total se realizó la búsqueda y posteriormente el análisis de más de 103 palabras en los 5 documentos lo cual supone más 500 búsquedas con el fin de tener una visión amplia del tratamiento que las diferentes leyes hacen a los conceptos esenciales para la educación emocional.

Una vez realizada la búsqueda, se llevó a cabo un análisis de los resultados a través de la frecuencia con la que aparece cada término en cada uno de los textos seleccionados. Paralelamente, se analizaron las palabras con relación a su significado semántico en el campo de lo “emocional” lo cual ha supuesto la lectura del contexto en el que se escribe el vocablo una vez localizado.

3. Resultados

En el análisis de frecuencias realizado en las leyes nacionales, se observa que, de las 103 palabras buscadas, en la LOGSE sólo aparecen 7, en la LOE y LOMCE 12 y en la LOMLOE 3/2020, 13 (tabla 7).

Una vez localizadas las palabras en los textos, se ha analizado el contexto en el que aparecen buscando su relación con la educación emocional. Al final de la tabla 7, se observa el número de veces que estas palabras son citadas en relación con esta temática.

En el análisis desglosado de cada ley, se observa en la tabla 3 cómo en la LOGSE aparecen citadas 7 palabras un total de 31 ocasiones y sólo 6 de estas apariciones, podemos considerarlas dentro de nuestro “vocabulario emocional”.

Tabla 3

Vocabulario emocional en la LOGSE

Palabra que aparecen	Veces que aparecen	Veces que aparecen relacionadas con la educación emocional
Responsabilidad	5	1
Respeto	17	2
Rechazo	2	1
Gratificación	1	0
Satisfacción	1	0
Afecto	1	1
Interés	4	1

Con relación a la búsqueda en la LOE, se encontraron 12 palabras citadas en 129 ocasiones de las cuales 38, se relacionan con la educación emocional (tabla 4).

Tabla 4

Vocabulario emocional en la LOE

Palabras que aparecen	Veces que aparecen	Veces que aparecen relacionadas con la educación emocional
Autoestima	1	1
Responsabilidad	20	6
Respeto por los demás (variantes de construcción gramatical)	47	11
Solución de conflictos (variantes de construcción gramatical)	19	7
Habilidades sociales	1	1
Violencia	9	3
Inquietud	1	0
Gratificación	4	0
Aceptación	2	2
Afecto	1	1
Interés	22	5
Bienestar	2	1

En la LOMCE, basada en la LOE, nos encontramos con similares registros, con algún pequeño cambio en los términos responsabilidad, solución de conflictos, violencia, que aumentan en una o dos apariciones su presencia (tabla 5).

Tabla 5

Vocabulario emocional en la LOMCE

Palabra que aparecen	Veces que aparecen	Veces que aparecen relacionadas con la educación emocional
Autoestima	1	1
Responsabilidad	24	8
Respeto por los demás (variantes de construcción gramatical)	47	14
Solución de conflictos	24	14

(variantes de construcción gramatical)

Violencia	15	8
Entusiasmo	1	1
Gratificación	4	0
Satisfacción	1	0
Aceptación	3	2
Afecto	2	1
Interés	22	7
Bienestar	3	0

Por último, en la Ley Orgánica 3/2020, se han encontrado 13 palabras que se repiten hasta en 124 ocasiones de las cuales 43, se relacionan con la educación emocional (tabla 6).

Tabla 6

Vocabulario emocional Ley Orgánica 3/2020

Palabra que aparecen	Veces que aparecen	Veces que aparecen relacionadas con la educación emocional
Autoestima	8	2
Responsabilidad	16	2
Identificación de problemas	3	1
Resolución de conflictos	13	7
Negociación	2	0
Bienestar	7	3
Educación emocional	10	8
Violencia	31	11
Aceptación	2	0
Interés	14	0
Afecto	2	1
Equilibrio	6	0
Paz	10	8

En resumen, se observa una escasa aparición de vocabulario relacionado con la educación emocional. De 103 palabras buscadas en cada uno de los 4 textos estatales (4 leyes nacionales), sólo aparecen 7, 16, 19 y 13, respectivamente en la LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE 3/2020, que modifica la LOE. Asimismo, estas palabras no siempre se relacionan con la educación emocional. A modo de ejemplo, la palabra “Respeto” es una de las 7 que aparece entre las 103 buscada, ésta lo hace en 17 ocasiones y únicamente en 2, podemos entenderlas en el entorno de la educación emocional. Las otras 15 apariciones, se presentan con otro tipo de significados como, por ejemplo, “respeto a los derechos económicos de los profesores” (Tabla 3 LOGSE).

Tabla 7

Resumen de apariciones del vocabulario “emocional” en leyes

	Palabras que aparecen	Número de veces que aparecen	Apariciones relacionadas con la educación emocional
LOGSE	7	32	6
LOE	16	128	38
LOMCE	16	147	56
Ley Org 3/2020	13	124	43

A modo de ejemplo más concreto, se ha realizado el análisis en el Decreto 97/2015 de 3 de marzo de educación primaria para Andalucía y Orden del 17 de marzo de 2015 que desarrolla el citado decreto.

Tabla 8*Vocabulario potencialmente “emocional”, decreto 97/2015*

Palabras que aparecen (13)	Número de veces que aparecen	Apariciones relacionadas con la educación emocional
Miedo	16	16
Alegría	1	0
Felicidad	2	2
Autoestima	44	37
Actitud positiva	36	36
Responsabilidad	231	223
Habilidades sociales	33	33
Respeto	509	226
Asertividad	17	17
Identificación de problemas	6	0
Solución de conflictos	52	52
Negociación	10	10
Bienestar subjetivo	96	96

En el Decreto de Andalucía, aparecen 13 palabras, con un número elevado de veces repetidas. Volviendo al ejemplo de la palabra “respeto”, aparece hasta en 509 veces de las cuales 226 podríamos considerarla dentro del vocabulario emocional. Asimismo, se ha analizado la frecuencia de estas palabras en las diferentes áreas de conocimiento. Así mientras en ciudadanía aparecen 109 usos de palabras relacionadas con las emociones, en matemáticas lo hace 1 vez ó 27 en educación artística (tabla 9).

Tabla 9*Frecuencia de vocabulario con significado emocional en las diferentes áreas de primaria*

Asignatura	CC.NN.	CC.SS.	Leng.	Mat.	Ed. artis.	Leng. Extr.	Ed. física	Ciud.	2ª Leng extr	Plást visual	VV. soc. cívico
Frecuencia	73	72	36	1	27	13	102	109	6	4	313

El desglose de las palabras encontradas en el decreto de Andalucía en cada una de las asignaturas se presenta en la tabla 10. Se observa una diferencia cuantitativa y cualitativa con relación al tipo de emociones que aparece en la descripción de cada área de conocimiento.

Tabla 10*Palabras encontradas por asignatura*

Asignatura	CCNN	CCSS	Leng	Mat	Ed. Artis	Leng. Extr.	Ed. física	Ciud.	2ª Leng extr	Plást visual	VV. soci.cívico
Miedo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
Alegría	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Felicidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Autoestima	2	2	1	1	2	0	10	3	0	0	22
Actitud positiva	0	0	10	1	0	13	2	3	6	0	0
Responsabilidad	41	35	3	0	23	0	4	40	0	2	74
Hab. sociales	1	0	0	0	0	0	3	9	0	0	19
Respeto	19	18	20	5	3	6	55	36	5	6	115
Asertividad	0	1	0	0	0	0	0	9	0	0	7
Identificación de problemas	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
Solución de conflictos	0	14	2	0	0	0	0	2	0	0	32
Negociación	0	4	1	0	0	0	1	0	0	0	4
Bienestar subjetivo	10	0	0	0	1	0	31	7	0	2	40

Total	73	72	36	1	27	13	102	109	6	4	313
-------	----	----	----	---	----	----	-----	-----	---	---	-----

4. Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente búsqueda fue describir y analizar la presencia y el tratamiento en el currículo de educación primaria de “la educación emocional”. De forma general, se puede afirmar que este tópico es todavía ajeno a la legislación educativa ya que, además de la escasez de palabras encontradas, éstas aparecen sin conexión con un modelo de educación emocional.

La presencia de las 103 palabras buscadas en base al modelo de Bisquerra (2003) ha sido muy escasa. Así, en la LOGSE encontramos 7, en la LOE 12 igual que en la LOMCE, 13 en la LOMLOE 3/2020, y 13 en el decreto andaluz de educación. Al analizar el significado y contexto en el que se ubican estas palabras, se comprueba que su relación con la educación emocional es todavía más escasa: 5, 10, 9, 9 y 12 respectivamente. Es decir, el vocabulario emocional con relación al número de palabras utilizadas es muy bajo. Autores como Brackett et al. (2004) consideran que este es el primer paso de la educación emocional, aumentar el vocabulario emocional. El siguiente paso, sería abordar la educación emocional como parte explícita del currículum y se ha comprobado que, con los datos analizados, esta intención es inexistente. Sirva como ejemplo los datos de la LOMCE, en la que solamente aparecen 12 de las 103 palabras que hemos buscado. De estas 12 palabras, sólo 10 aparecen relacionadas con la educación emocional y de las 147 veces que se repiten en el texto, sólo 56 tienen significado emocional. Siendo más concretos, la palabra “responsabilidad” que es citada en 24 ocasiones y solo en 8 tiene connotaciones emocionales.

Con relación a las palabras presentes en los textos legales y que hacen referencia al campo emocional, encontramos que, términos como responsabilidad, respeto, afecto e interés, están presentes en los tres primeros textos si bien respeto e interés desaparecen de la LOMLOE. Por su parte, autoestima, solución de conflictos, violencia y bienestar, aparecen en la LOE, LOMCE y LOMLOE. El concepto aceptación, está presente en la LOE y la LOMCE, mientras que en la LOE aparecía el término habilidades sociales que, de forma explícita solo se encuentra en esta ley. Lo mismo ocurre con la palabra entusiasmo que aparece exclusivamente en la LOMCE.

Destacar la inclusión de dos términos en la LOMLOE que no aparecen antes: uno es el concepto paz y el otro es la aparición del término educación emocional, con ocho (8) apariciones. El hecho que aparezca la educación emocional explícitamente es dato excelente de cara a próximas mejoras en este ámbito (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Otro nivel de análisis que abre una línea interesante es el tratamiento de la educación emocional en las diferentes áreas de conocimiento. Con los datos del decreto de Andalucía (tablas 9 y 10), se observa la diferencia que existe con relación al vocabulario emocional a través de las palabras buscadas tanto en la frecuencia como en el número de palabras encontradas en cada asignatura. En matemáticas, plástica o lengua la presencia es muy escasa con relación a áreas como la educación física, ciencias naturales o ciencias sociales. Sería necesario abordar esta temática desde las diferentes asignaturas del currículum, así como proponer un tratamiento transversal y equilibrado de la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). De hecho, el número de investigaciones relacionando emociones con asignaturas concretas es cada vez mayor. Por ejemplo, Fonseca (2001) en inglés; García (2017) en matemáticas; Mellado et al. (2014), en ciencias; Martinenco et al. (2020) en lengua; Corrales (2020) en ciencias sociales; García-Ruiz et al. (2020) en física y química; o Fierro-Suero et al. (2020) en educación física.

Las leyes analizadas abarcan los últimos 30 años, desde la LOGSE en 1990, con la intención de tener una perspectiva histórica de la temática. Con los datos presentados se puede afirmar que la evolución de la educación emocional en los textos educativos ha sido inexistente. Este hecho contrasta con la evolución de las aportaciones científicas con relación a la importancia de las emociones en el aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Mora, 2013).

En este sentido, en la ley Orgánica 3/2020, se menciona explícitamente el concepto de “educación emocional” lo que no ocurría en la legislación anterior. Sin embargo, como se ha descrito en los resultados, sólo aparecen 13 palabras relacionadas con el tema, de las 103 buscadas. Estas 13 palabras aparecen en el texto 124 veces y sólo 43 tienen significado emocional. Es, por tanto, un importante avance, aunque claramente insuficiente en su desarrollo.

Siguiendo a autores como De Las Heras, y Vázquez-Bernal (2020) o Fernández-Berrocal y Extremera (2002), es necesario que la educación emocional ocupe el espacio que merece en el currículum. Asimismo, la formación inicial del profesorado, tanto en la titulación de Maestro de Infantil y Primaria como en el Master de Secundaria, precisa ser dotada de competencias emocionales con el fin de mejorar el clima del aula y por consiguiente la eficiencia de los aprendizajes (Bueno, 2017). Paralelamente, la formación

permanente de docentes de todos los niveles educativos necesita ser completada con cursos y proyectos que faciliten herramientas que mejoren la educación emocional tanto en el profesorado como en el alumnado (Brackett et al., 2004).

Con los datos analizados, se concluye que la legislación educativa presenta una falta de atención a la educación emocional, por lo que, en base a la evidencia científica se plantea la necesidad de incorporar esta temática, así como su desarrollo explícito.

Referencias

- Ardila, A., y Surloff, C. (2007). *Dysexecutive syndromes*. Neurology.
- Barceló, E., Lewis, S. y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 18, 109-138.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). En P. Fernández-Berrocal y N. Extremera (Eds.), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista científica de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2018). *Universo de emociones*. PalauGea comunicación.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cadman, C. y Brewer, J. (2001). Emotional intelligence: a vital prerequisite for recruitment in nursing. *Journal of Nursing Management*, 9(6), 321-324.
- Buenrostro, A., Valadez, M. D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-3.
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13. <http://retos.org/numero27.html>.
- Corrales, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la Escuela*, 102, 84-96. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Crítica.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Destino.
- Decreto 97/2015 de 3 de marzo por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2015) *Boletín Oficial Junta de Andalucía*. 50 de 13 de marzo de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1>
- De Las Heras, M. A. y Vázquez-Bernal, B. (2020). Investigando las emociones. *Investigación en la Escuela*, 102. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/14572>
- Dusenbury, L. y Weissberg R. P. (2017). *Social Emotional Learning in Elementary School: Preparations for Success*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3/4). 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Felten, D. L. y Cohen, N. (2006). *Psychoneuroimmunology*. Academic press.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B.J. y Sáenz-López, P. (2020). Validation of the Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 4560. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124560>
- Fonseca, M. C. (2001). La enseñanza de aspectos afectivos en el ámbito universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 83-96.

- García, M. (2017). *Las emociones en la clase de matemáticas. Lo que podemos aprender de ellas*. Ciclo de conferencias en educación matemática. Lima (Perú).
- García, D. y Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista complutense de educación*, 11(1), 39-567.
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T. y Blanco-López, Á. (2020). Emociones y percepciones sobre indagación de profesorado en formación inicial. *Investigación en la Escuela*, 102, 54-70. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.04>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain*. Oxford University Press.
- González, M.M., Díez, M., López, F. y Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27.
- Heck, G. L. y Oudsten, B. L. (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. In A. Vingerhoets, I. Nyklicek y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Springer.
- Jennings, P. A. y 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%2F0034654308325693>
- Logatt, C. A. (2015). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista gratuita de neurociencias y neuropsicoeducación, Descubriendo el cerebro y la mente*, 83.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. (1990) *Boletín Oficial del Estado* 238, de 4 de octubre 1990. www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. (2006) *Boletín Oficial del Estado*. 106 del 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de la mejora de calidad educativa. (2013) *Boletín Oficial del Estado*. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020) *Boletín Oficial del Estado*. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martinenco, R. M., Martín, R. B. y García Romano, L. (2020). Emociones en tareas de escritura comunitaria en Educación Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 97-108. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.07>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., et al. (2014). Las emociones en la enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/287573>
- Meyer, B. B. y Zizzi, S. (2007). Emotional intelligence in sport: Conceptual, methodological, and applied issues. In M. L. Andrew (Ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement and applied issues* (pp. 131-152). Nova Science Publishers.
- Montero, I. y León, O.F. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Núñez, J. L., León, J., González, V. y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 223-242.
- Orden del 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (2015) *Boletín Oficial Junta de Andalucía*. 60 de 27 de marzo de 2015. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Paéz, M.L. y Castaño, J.J. (2014). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285.
- Pascual-Leone, A., Fernández, A. y Bartrés-Vaz, D. (2019). *El cerebro que cura*. Plataforma.
- Prieto, M. D., Ferrández, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-260.
- Quea, I. y Huacasi, G. L. (2018). *Funciones ejecutivas e inteligencia emocional en niños víctimas de maltrato albergados en centros de atención residencial de la Ciudad Arequipa*. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5996>
- Sáenz-López, P. (2020). *Educar Emocionando*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611- 627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Tajer, C. D. (2012). Alegría del corazón. Emociones positivas y salud cardiovascular. *Revista Argentina de Cardiología*, 80(4). <http://dx.doi.org/10.7775/rac.es.v80.i4.1498>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica (Barcelona)*, 135(11), 507-511.