



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE Y SU RENDIMIENTO



ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Conceptualización de términos: abandono escolar temprano, absentismo escolar, rendimiento académico y fracaso escolar	5
3. Inteligencia emocional: conceptualización	12
4. Análisis normativo: Leyes Orgánicas 2/2006 y 8/2013	14
5. Experiencias e investigaciones	18
6. Conclusión	22
7. Referencias bibliográficas	23
8. Sobre la autora	25

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, hay una preocupación por parte de la sociedad y de la Administración por la calidad de nuestro sistema educativo.

Según los datos del último informe PISA, los resultados de nuestros estudiantes evidenciaban un bajo nivel de competencia en las tres áreas de evaluación en relación al resto de países de la OCDE.

Aunque las causas de este bajo rendimiento pueden ser múltiples, partimos de la convicción de que los factores motivacionales son importantes para el rendimiento académico (González-Leandro y Pelechano, 2004).

Las investigaciones demuestran que las limitaciones en el desarrollo emocional se asocian a un bajo rendimiento académico y a procesos de fracaso y abandono escolar. De este modo, el presente trabajo apuesta por la formación emocional de los estudiantes como herramienta para aumentar la motivación, ya que las emociones negativas “producen una motivación negativa para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas” (García-Bacete y Doménech-Betoret, 1997).

Hablar de motivación es hablar de un componente de la Inteligencia Emocional que conforma la parte socio-personal de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007). Esta capacidad permitirá al alumno orientarse a la consecución de las metas programadas y poner en marcha toda una serie de recursos personales que le permitan alcanzarlas y por lo tanto tener éxito. Goleman (1995) habla por su parte de la autoconciencia emocional, una de las competencias claves de las inteligencias emocionales, y la que permite a la persona comprender y ser consciente de sus propias emociones.

Hablar de inteligencia emocional es hablar una toma de conciencia sobre el propio yo y poder desarrollar este conjunto de habilidades trabajándolas y desarrollándolas a lo largo de nuestra vida de forma consciente. Los subfactores comprendidos de la inteligencia emocional nos pueden explicar el itinerario concreto del desarrollo humano más completo y equilibrado, basado en la educación emocional; estas son: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones (Bisquerra, 2015). Desde que por primera vez

Daniel Goleman en 1995 popularizó el concepto de Inteligencia Emocional muchos son los ámbitos en los que se ha aplicado tanto el término, tanto como las herramientas desarrolladas por él. Uno de los ámbitos de una gran acogida de la investigación estrella de Goleman es el de educación, el ámbito que acogerá nuestro estudio.

En base a todo lo expuesto, este estudio se centra en demostrar que un currículum escolar reforzado o apoyado en la adquisición de competencias emocionales aumentará la motivación en los alumnos y, por consiguiente, puede contribuir a mejorar los resultados de los estudiantes.

Para ello, se realizará una presentación de diferentes conceptos relacionados con la calidad educativa (abandono escolar temprano, absentismo, rendimiento académico y fracaso escolar) y se definirá el concepto de Inteligencia emocional y sus componentes.

Además, se realizará un análisis de la normativa vigente en la escolaridad obligatoria con el objetivo de conocer qué tratamiento se le da en la actualidad a la competencia emocional y se analizarán algunas experiencias y programas nacionales e internacionales que actualmente se llevan a cabo para su desarrollo.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE TÉRMINOS: abandono escolar temprano, absentismo escolar, rendimiento académico y fracaso escolar

España no destaca positivamente en los estándares y rankings sobre rendimiento académico que se realizan desde organismos internacionales.

Esta situación exige que, desde diferentes instituciones, grupos políticos y sociales se pongan en marcha diferentes mecanismos que contribuyan a una mejora de nuestro sistema educativo y su calidad.

Partiendo del hecho de que el concepto de calidad educativa es amplia e interpretable desde múltiples perspectivas, partiremos de cuatro conceptos básicos que consideramos clave para su mejora: el abandono escolar temprano, el absentismo escolar, el rendimiento académico y el fracaso escolar.

2.1. El abandono escolar temprano: conceptualización y estado en España

El abandono escolar temprano hace referencia al conjunto de jóvenes de entre 18 y 24 años que no están escolarizados que tienen como máximo estudios de educación secundaria (Cortés, 2009).

Consideramos que este concepto es clave para la calidad educativa si partimos del hecho de que se trata de alumnos que, en base a los estudios que se

han realizado, pueden tener mayores posibilidades de ser excluidos del sistema, que los alumnos que continúan con sus estudios más allá de la escolaridad obligatoria.

Según datos de Eurostat (2014)¹, el abandono escolar temprano en nuestro país ha ido descendiendo en los últimos años, desde un 29,9% en 2006 hasta un 21,9% en 2014. Aún así, se trata de índices altos en comparación con la media comunitaria (11,1%) y lejos de la propuesta de la Unión Europea para la reducción del abandono escolar, que exigiría que todos los estados miembros tuvieran como máximo una tasa del 15%.

Si extendemos el análisis al resto de países de la Unión Europea, la situación es diversa: los países que actualmente cuentan con una menor tasa de abandono escolar son Croacia, con el 2,7%, Eslovenia con el 4,4 % y Suiza con el 5,4%, mientras que los países con una mayor tasa serían Turquía (38,8%), España (21,9%) y Malta (20,4%).

Podemos concluir, por tanto, que la situación entre los diferentes países es heterogénea y que España contaría con una tasa proporcionalmente alta de abandono escolar en el contexto comunitario.

Early leavers from education and training by sex

% of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and not in further education or training
2014

geo	sex	Total	Males	Females
EU (28 countries)		11,1 (b)	12,7 (b)	9,5 (b)
EU (27 countries)		11,2 (b)	12,8 (b)	9,6 (b)
Euro area (19 countries)		11,7 (b)	13,5 (b)	9,9 (b)
Euro area (18 countries)		11,8 (b)	13,6 (b)	10 (b)
Euro area (17 countries)		11,8 (b)	13,6 (b)	10 (b)
Belgium		9,8 (b)	11,8 (b)	7,7 (b)
Bulgaria		12,9 (b)	12,6 (b)	12,9 (b)
Czech Republic		5,5 (b)	5,8 (b)	5,2 (b)
Denmark		7,7 (b)	9,3 (b)	6 (b)
Germany		9,5 (b)	10 (b)	8,9 (b)
Estonia		11,4 (b)	15,3 (b)	7,5 (b)
Ireland		6,9 (b)	8 (b)	5,7 (b)
Greece		9 (b)	11,5 (b)	6,6 (b)
Spain		21,9 (b)	25,6 (b)	18,1 (b)
France		8,5 (b)	9,5 (b)	7,4 (b)
Croatia		2,7 (bu)	3,1 (bu)	2,3 (bu)
Italy		15 (b)	17,7 (b)	12,2 (b)
Cyprus		6,8 (b)	11,2 (b)	2,9 (bu)
Latvia		8,5 (b)	11,7 (b)	5,1 (b)
Lithuania		5,9 (b)	7 (b)	4,6 (bu)
Luxembourg		6,1 (b)	8,3 (b)	3,7 (bu)
Hungary		11,4 (b)	12,5 (b)	10,3 (b)
Malta		20,4 (b)	22,3 (b)	18,3 (b)
Netherlands		8,6 (b)	10,3 (b)	6,8 (b)
Austria		7 (b)	7,6 (b)	6,5 (b)
Poland		5,4 (b)	7,3 (b)	3,3 (b)
Portugal		17,4 (b)	20,7 (b)	14,1 (b)
Romania		18,1 (b)	19,5 (b)	16,7 (b)
Slovenia		4,4 (b)	6 (b)	2,7 (bu)
Slovakia		6,7 (b)	6,9 (b)	6,5 (b)
Finland		9,5 (b)	11,9 (b)	7,2 (b)
Sweden		6,7 (b)	7,3 (b)	6 (b)
United Kingdom		11,8 (b)	12,6 (b)	10,7 (b)
Iceland		19 (b)	24,3 (b)	13,5 (b)
Norway		11,7 (b)	12,9 (b)	10,4 (b)
Switzerland		5,4 (b)	5,5 (b)	5,4 (b)
Former Yugoslav Republic of Macedonia, the		12,5 (b)	11 (b)	14 (b)
Turkey		38,3 (b)	35,5 (b)	41 (b)

--not available b=break in time series d=definition differs (see metadata) e=estimated u=low reliability p=provisional

Notes

Source of Data: Eurostat

Last update: 05.05.2015

Date of extraction: 11 May 2015 11:43:47 CEST

Hyperlink to the table: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40

General Disclaimer of the EC website: http://ec.europa.eu/geninfo/legal_notices_en.htm

1. Tabla sobre el fracaso escolar en 2014 Eurostat

2.2. El abandono escolar temprano: estado en Latinoamérica

Para comenzar, cabe destacar que los indicadores no siempre son del todo comparables en los distintos contextos geográficos. Sin embargo, se plantea a continuación la situación de Latinoamérica con respecto a los niveles de educación alcanzados por su población con el objetivo de conocer en qué etapa educativa se produce mayormente el abandono escolar.

Por tanto, según los datos estadísticos obtenidos

por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) en 2013, Latinoamérica contaría con altas tasas de abandono escolar, concibiendo éste como el índice de personas de 15 años y más con nivel educativo hasta Primaria sin llegar a completarlo o bien personas que nunca asistieron a la educación formal. Especialmente relevante es el caso de República Dominicana con un 32,73%, siendo el país con el mayor índice de abandono escolar en esta franja de edad, seguido de Paraguay 18,85%, y Uruguay 9,63% quedando en último lugar. El país latinoamericano con una menor tasa sería Argentina con un 5,95%.

Sin embargo y con lo que respecta al porcentaje de personas de 20 años y más con el nivel de secundaria completo que deciden no continuar sus estudios a la educación superior, podemos indicar que Argentina es el país con mayor índice de abandono escolar en este nivel con un 24,04%, seguido de Paraguay (15,97%), República Dominicana (15,39%). El país con una menor tasa de abandono en este criterio sería Uruguay con un 10,19%

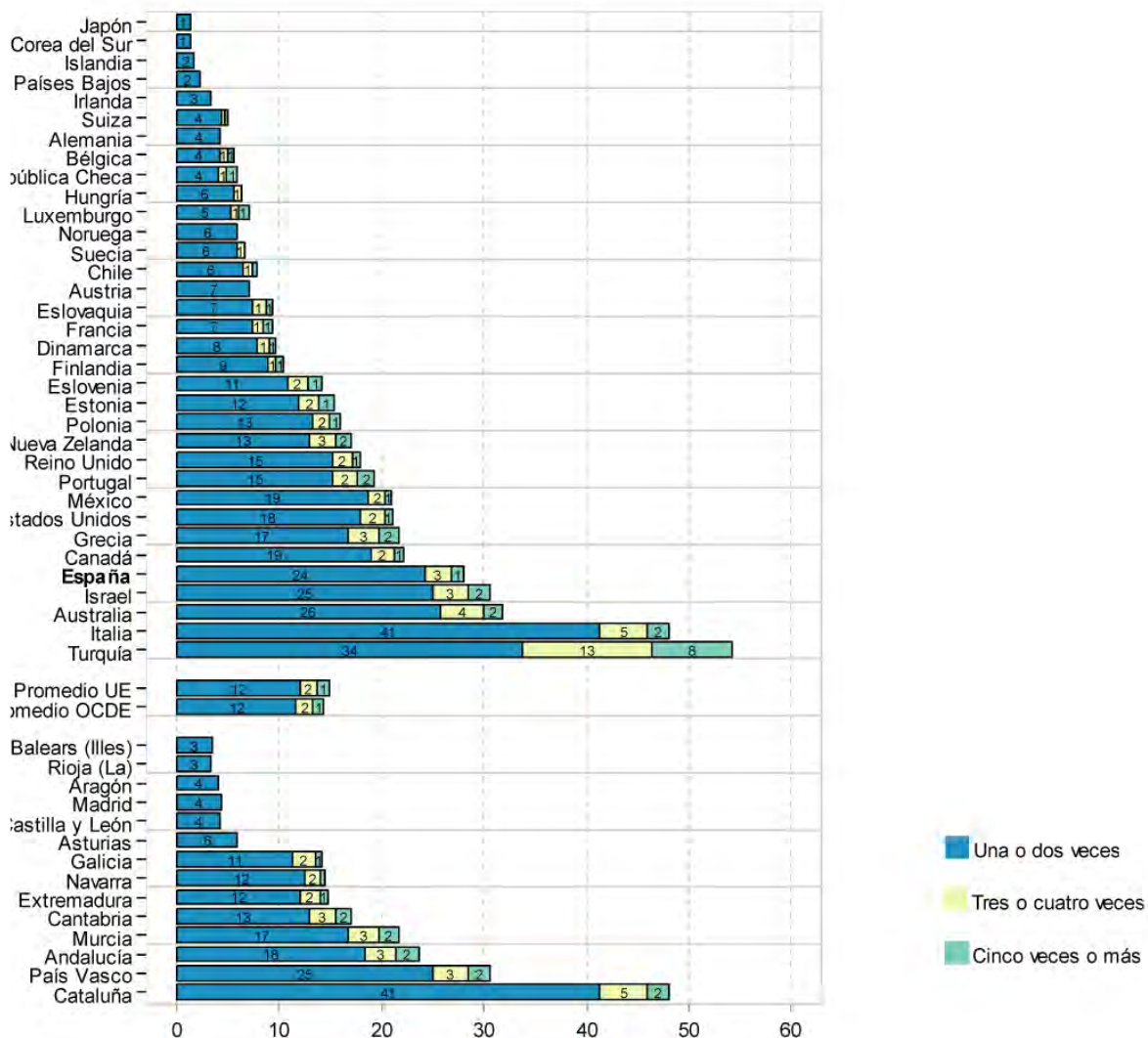
2.3. El absentismo escolar: conceptualización y estado en España

Otro aspecto clave que puede darnos información sobre la calidad de cada sistema educativo es el absentismo escolar

Entendemos por absentismo escolar para referirnos al hecho de que un alumno esté matriculado en un centro educativo y su asistencia sea irregular o prácticamente nula (García-Gràcia, 2001).

Se trataría, por tanto, de casos donde los niños sí están escolarizados pero no asisten con una frecuencia normal al centro escolar.

En España, según el Informe PISA 2012² los alumnos que faltan uno o más días a clase sin justificar sus ausencias, es del 28%, mientras que y según, los datos que nos aporta de otros países que conforman la OCDE el porcentaje es menor, situándose en valores del 15%.



2. Porcentaje de alumnos que han faltado a clase en los países de la OCDE y comunidades autónomas españolas (informe PISA 2012)

Haciendo una comparativa entre las no ausencias, las ausencias de 1 o 2 días y ausencias de 3 o 4 días entre España y el resto de países que conforman la OCDE, podemos indicar que en España el índice de población que nunca falta al colegio es del 72% mientras que el promedio para la OCDE es del 85%, los alumnos que fallan o no asisten al colegio entre 1 o 2 días es del 24%, siendo en los países que conforman la OCDE del 12%, mientras que los índices de los alumnos que faltan al colegio entre 3 o 4 veces en España es del 31% y en la OCDE del 21%

El absentismo escolar puede tener repercusiones directas sobre un posible abandono del sistema educativo, rompiendo definitivamente con él.

Otra de las consecuencias del absentismo escolar y, tal y como recoge el informe PISA (2012) en sus indicadores: los alumnos escolarizados en centros con una alta proporción de estudiantes que faltan a alguna clase (absentismo escolar no justificado) tienden a obtener peor rendimiento.

2.4. El rendimiento académico: conceptualización y estado en España

El concepto de rendimiento académico ha sido objeto de discusión por parte de los especialistas en el ámbito educativo dada su complejidad.

En el presente trabajo, identificaremos rendimiento académico con los resultados que los estudiantes de los diferentes países obtienen en las pruebas internacionales basadas en estándares, como el Informe PISA.

Si centramos nuestra atención en la Unión Europea, con lo que respecta al rendimiento obtenido por los alumnos en materia de matemáticas en PISA 2012, podemos afirmar que España con una puntuación media de 484 puntos, se sitúa 10 puntos por debajo del promedio de la OCDE (494) y 5 puntos por debajo del promedio de la UE (489).

La diferencia de nuestro país con la OCDE es significativa, siendo más próximas a las de otros países de la Unión Europea. De este modo, los resultados de España no se distancian demasiado de los de Reino Unido (494), Luxemburgo (490), Noruega (489), Portugal (487), Italia (485), Eslovaquia (482), Estados Unidos (481), Suecia (478) o Hungría (477).

Cabe destacar que Corea del Sur (554) es el país cuyo alumnado alcanza la mayor puntuación media en matemáticas, significativamente superior a la del resto de los países de la OCDE.

Por otra parte en las pruebas de lectura, España obtiene una puntuación media de (488) siendo significativamente inferior al promedio de la OCDE (496), pero no respecto al de la UE (489).

Sin embargo, Japón (538) y Corea del Sur (536) consiguen en lectura las puntuaciones medias más elevadas.

Por último, en la prueba de Ciencias, España obtiene 496 puntos, 5 puntos por debajo del promedio OCDE (501) y solamente un punto por debajo de la media comunitaria (497).

Por lo que podemos observar, el rendimiento académico de nuestro país en áreas como Ciencias o Lectura no dista demasiado del promedio de la Unión Europea, siendo más notable la diferencia que obtienen nuestros alumnos con respecto a la media en Matemáticas.

2.5. El rendimiento académico: en Latinoamérica

Los países de América Latina se encuentran en los últimos puestos de la lista del informe PISA sobre educación 2012, puesto que ha experimentado un retroceso educativo en los últimos tres años.

A continuación, recogemos el rendimiento

académico de algunos países que nos ayudarán a comprender mejor el contexto latinoamericano.

El país mejor situado es Chile, con 423 puntos en Matemáticas, 441 en Lectura y 445 en Ciencias. Cabe destacar que estos datos, muy positivos en relación con el resto de países de América Latina, estarían por debajo de los índices de los países de la OCDE (494, 496 y 501 respectivamente).

Destacables son igualmente los datos de Uruguay (409 puntos en matemáticas, 416 en ciencia y 411 en lectura) y Costa Rica con 407 puntos en matemáticas, 441 en lectura y 429 en ciencias.

Por último, México ocupa la posición 53 (con 413 puntos en matemáticas; 415 para ciencias y 424 para lectura).

2.6. El fracaso escolar: conceptualización y estado en España

La definición del concepto de fracaso escolar ha pasado por diferentes etapas de su evolución y es difícil encontrar una que responda a las expectativas de todos los grupos educativos. Lo que sí parece existir como nexo de unión es una multidimensionalidad del concepto, influyendo factores sociales y familiares, educativos y personales (González-Barberá, 2003). En este trabajo nos centraremos en el concepto desde la perspectiva del fracaso de aprendizaje escolar en los grupos de alumnos que presentan niveles normales de inteligencia y no padecen trastornos del aprendizaje en lo fisiológico ni social.

Los alumnos foco de interés de este trabajo se describen por González-Barberá (2003: p. 21) de manera siguiente:

por diversas causas que interactúan entre sí (estos alumnos) no se adaptan a las exigencias propias de una organización escolar y de unas

metodologías didácticas excesivamente rígidas, y que en consecuencia, no alcanzan los objetivos mínimos que prescribe el currículum explícito impuesto por la administración educativa, bien en todas las áreas curriculares, bien en las más fundamentales (lenguaje y matemáticas).

Según Beltrán (1998) existen dos aproximaciones al estudio del fracaso escolar:

1. desde la perspectiva cuantitativa, aglomerando investigaciones centradas en los criterios de éxitos o fracasos, la consecución o no por los alumnos de los objetivos de aprendizaje según lo espera de ellos la sociedad.

2. desde la perspectiva cualitativa, incorporando aquellos estudios que atienden a los procesos psicológicos que llevan a los alumnos a este fracaso y el modo en que esto afecta a un plano más o menos profundo de su personalidad (González-Barberá, 2003: pp. 19).

Molina (2002) señala dos condiciones que provocan el fracaso escolar del alumno:

a. el alumno posee suficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial;

b. el alumno no alcanza dichos objetivos por falta de motivación, divergencia entre la cultura escolar y familiar, estructuración del sistema escolar que no permite que cierto tipo de alumnos progrese adecuadamente según sus capacidades y falta de motivación social o profesional de una parte del profesorado.

Según los datos del Mec, España se sitúa en el 14%, de fracaso escolar, mientras que en la OCDE es del 16%. Este porcentaje lo tomaremos como un factor a tener en cuenta para medir el rendimiento académico. El problema no está en que se repita, el

problema está en que repetir supone fracasar, por ello analizando los porcentajes que arrojan los datos sobre repetición, podemos advertir que el 14% de nuestro alumnado es un alumno fracasado.

De hecho, existen trabajos como el de Benito (2007), que respaldan la hipótesis de que los alumnos repetidores se encuentran en una situación de mayor riesgo de fracaso escolar.

2.7. Posibles soluciones

En base a la situación analizada, podemos concluir que, aunque se están produciendo avances importantes en áreas como el abandono escolar temprano, aún queda mucho trabajo por hacer.

En este sentido, es clave que se lleven a cabo políticas que se orienten a la reducción del fracaso escolar, haciendo que los alumnos encuentren motivaciones para seguir en el sistema escolar y que no lo abandonen.

La OCDE, por ejemplo, propone siete líneas de acción que deberían tener en cuenta los responsables de las políticas educativas de cualquier país.

1. Detección y acción tempranas del fracaso escolar y su origen; traduciéndose en un esfuerzo por reforzar la educación inicial, diría que infantil, para compensar lo antes posibles las desigualdades de entrada al sistema educativo. Marchesi y Pérez (2003) señalan también el refuerzo de la escuela primaria, ya que el éxito de la secundaria está condicionado en cierto modo por ésta.

2. Movilización y apoyo de la opinión pública, así como la participación de todos los agentes educativos: gobierno, profesorado, alumnado, familias, directores de centro e inspectores.

3. Definición de responsabilidades de estos agentes.

4. Combinación de enfoques preventivos y correctivos, y su evaluación.

5. Participación activa de profesores y directores de centros.

6. Atención a las necesidades educativas de los alumnos, mediante la flexibilización del currículo, la enseñanza individualizada, la evaluación continua y formativa del estudiante, y la introducción de ciclos en la Educación Primaria, cuestión ya establecida en España.

7. Valorar el coste económico para aplicar estas estrategias como un coste menor en comparación con el que se producirá si no se ataja el problema.

A su vez, El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad aprobó en abril el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016, que tenía como uno de sus objetivos fundamentales

Garantizar una educación de calidad para todos, caracterizada por la formación en valores, la atención a la diversidad, el avance en la igualdad de oportunidades, la interculturalidad, el respeto a las minorías, la promoción de la equidad y la compensación de desigualdades, favoreciendo, mediante una atención continuada, el desarrollo de las potencialidades de la infancia desde los primeros años de vida.

De este modo, organismos nacionales y autonómicos adquieren competencias directas en este tema, promoviendo medidas como las que se detallan a continuación:

- Diversidad del alumnado: Elaborar propuestas curriculares y organizativas que atiendan las diferentes características del alumnado y facilite su mejora y éxito escolar.

- Prevención del fracaso escolar: Profundizar

en las medidas de prevención del fracaso escolar y promover el éxito por medio del apoyo pedagógico, la dotación de recursos o la búsqueda de nuevas soluciones organizativas así como potenciar programas de cooperación territorial que estén dando resultados positivos.

- Reducción absentismo escolar: Recoger y analizar experiencias de buenas prácticas en relación a la asistencia continuada a las escuelas y la reducción de las tasas de absentismo y abandono de los estudios, divulgar los resultados y promover su aplicación estableciendo acciones preventivas y de apoyo dirigidas a evitar el abandono temprano de la escolarización y la educación formal en poblaciones desfavorecidas.

Estas medidas son trabajadas, por ejemplo, desde el PLAN PROA, 2005 (*Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo*) cuyo objetivo central del programa es mejorar el rendimiento y el éxito de los

alumnos en la ESO y así alentar su permanencia en el sistema educativo. (MEC, p. 71: 2013)

Por tanto y viendo que con las medidas que se han tomado se han descendido el número de alumnos que fracasan (MEC, 2013) en el sistema educativo, por lo tanto se reduce el número de alumnos que abandonan el sistema, nos tenemos que plantear como poder hacer para que este número se reduzca lo más pronto posible para poder llegar a las puntuaciones exigidas por Europa de bajar el abandono escolar prematuro para el 2020 en el 14,82%, desde este trabajo y centrándonos en estudios sobre los factores psicológicos que predisponen el bajo rendimiento académico, fracaso escolar o absentismo escolar podemos asegurar que trabajar la competencia emocional desde la escuela favorece el rendimiento académico y por lo tanto reduce el abandono escolar temprano es por ello que en los centros se debe abordar este trabajo desde todas las áreas del currículum.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL: Conceptualización

El concepto de “inteligencia emocional” fue acuñado en 1990, por parte de los psicólogos norteamericanos Salovey y Mayer. Este concepto surge por la necesidad de responder a una cuestión que puede parecer simple: ¿por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida?

El concepto original de estos autores sobre la inteligencia emocional hacía referencia a “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. (Mayer y Salovey 1997, p.10)

El fundamento previo al desarrollo del concepto de inteligencia emocional, lo encontramos en la obra de Howard Gardner (1983) y su modelo de “Inteligencias Múltiples”. Gardner propuso que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinestésica, intrapersonal e interpersonal), proponiendo que la inteligencia es multidimensional y va más allá de cuestiones meramente cognitivas.

Goleman (1996, p. 74), interpreta y resume las dos capacidades propuestas por Gardner (1983: intrapersonal e interpersonal), como “la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los

estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas” en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta”.

Goleman define “la inteligencia emocional como la habilidad de comprender y manejar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, en la forma más conveniente y satisfactoria” (1995, p. 43-44)

La aportación y el éxito de la tesis propuesta por Goleman radica en la evidencia respaldada de que este conjunto de habilidades que denomina “inteligencia emocional” y entre las que encontramos: autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo, pueden ser aprendidas y mejoradas a lo largo de la vida del individuo

Según Goleman, las personas con inteligencia emocional poseen las siguientes características:

- Comprenden emociones, deseos y necesidades, propias y ajenas, y actúan sabiamente en función de ellas

- Manejan adecuadamente sus sentimientos y los de los demás y toleran bien las tensiones
- Son independientes, seguras de sí mismas, sociables, extrovertidas, alegres y equilibradas.
- Su vida emocional es rica y apropiada, y cuando tienen un estado de ánimo adverso, saben salir de él fácilmente y sin quedarse atrapadas en sus emociones negativas
- Tienden a mantener una visión optimista de las cosas y a sentirse a gusto consigo mismas, con sus semejantes y con el tipo de vida que llevan.
- Expresan sus sentimientos adecuadamente sin entregarse a arranques emocionales de los que después tendrían que arrepentirse.

Goleman diferencia entre la inteligencia emocional intrapersonal (autoestima) y la interpersonal (habilidades sociales).

El factor clave de la inteligencia emocional intrapersonal es el autoconocimiento y el autocontrol emocional. Esta competencia incluiría aspectos como:

- 1) Conocernos a nosotros mismos;
- 2) Aceptarnos con nuestras potencialidades y limitaciones;
- 3) Determinar nuestros propios objetivos y valores y comportarnos de forma congruente con ellos;
- 4) Buscar activamente nuestra felicidad a corto y largo plazo
- 5) Ser capaces de demorar las gratificaciones

Un aspecto importante de la inteligencia emocional intrapersonal sería, por tanto, la capacidad de

comunicarnos eficazmente con nosotros mismos, siendo éste un aspecto esencial para controlar nuestras emociones.

El autocontrol emocional no consiste en reprimir la emoción, sino en mantenerlas en equilibrio.

En contraposición, podríamos definir la inteligencia emocional interpersonal como la habilidad para relacionarnos eficazmente con nuestras emociones y las de los demás, en el ámbito de las relaciones interpersonales. Su factor clave, en este caso, sería la empatía, que abarca:

- Expresar adecuadamente nuestras emociones a nivel verbal y no verbal, teniendo en cuenta su repercusión en las emociones de las otras personas.
- Ayudar a los demás a experimentar emociones positivas y a reducir las negativas (p.ej., la ira).
- Conseguir que las relaciones interpersonales nos ayuden a obtener nuestras metas, a realizar nuestros deseos y a experimentar al máximo posible de emociones positivas.
- Reducir las emociones negativas que puedan producirnos los conflictos Interpersonales.

Por tanto, consideramos que la inteligencia emocional es un elemento esencial para el autoconocimiento y la interacción social, que guarda una relación directa con la motivación y que, por tanto, puede tener influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, sería esencial necesario que estos contenidos tuvieran cabida en nuestro sistema educativo. Analizaremos a continuación si, en las últimas normativas, se han recogido referencias a ellos.

4. ANÁLISIS NORMATIVO: LEYES ORGÁNICAS 2/2006 Y 8/2013

La integración curricular de la Inteligencia Emocional: análisis de la Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)

Una vez definidos los conceptos ligados a la inteligencia emocional y habiendo analizado los resultados nacionales e internacionales algunos indicadores que guardan una relación directa con la calidad educativa, consideramos básico abordar cómo se ha tratado desde el punto de vista normativo de nuestro país.

En este sentido, se analizará, a continuación cómo se ha recogido en las dos últimas leyes orgánicas de educación y algunos decretos curriculares la necesidad de integrar la inteligencia emocional entre las finalidades de la educación obligatoria.

Cabe destacar que, en los preámbulos de las distintas leyes educativas se han venido recogiendo principios de gran relevancia como la necesidad de que se consiga una educación para todos, de calidad y con equidad. Además, se ha realizado especial énfasis en que la educación es un proceso que se produce a lo largo de la vida, que no únicamente se basa en los conocimientos académicos, sino que también ha de proporcionar competencias personales y sociales para desenvolverse en el mundo actual.

Es en estas últimas competencias donde vamos a centrar nuestra atención, viendo su reflejo normativo.

4.1. La Ley Orgánica de Educación (2006) y Real Decreto 1631/2006

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), recoge en su Preámbulo la educación como el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.

Esta primera aproximación ya nos permite conocer que, a priori, la educación ha de contribuir al desarrollo global de la personalidad incluyendo aspectos no únicamente cognoscitivos, sino también personales y sociales.

Los PRINCIPIOS sobre los que esta ley se asienta, van dirigidos hacia la consecución de la calidad y equidad en el sistema educativo, basando estos conceptos en cuestiones muy específicas como el máximo desarrollo de sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales y la posibilidad de desarrollar las competencias básicas que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social.

Además, se considera que la educación debe estimular en los alumnos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos, siendo éstos valores necesarios para poder seguir aprendiendo a lo largo de la vida, optando por un sistema educativo flexible abierto y motivador para el alumno.

Una vez planteados los PRINCIPIOS marcados por la LOE analizaremos los FINES que se establecen en la misma ley, los cuales no se centran solo en el desarrollo cognitivo del alumno sino que atienden a otros ámbitos de la formación del estudiante.

Concretamente, y centrándonos en cómo se contempla la formación emocional de los estudiantes, se recogen como fines de la educación los que se detallan a continuación:

- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como

el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

- Participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La insuficiencia de las capacidades meramente cognitivas para el desarrollo de la personalidad se puso igualmente de manifiesto por parte de la UNESCO a través del Informe Delors (2006, p.95) cuando afirmaba que

ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Si aterrizamos estos planteamientos en el Real Decreto Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, podremos observar que la finalidad de la etapa (artículo 2) consiste en

lograr que los alumnos y las alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Podemos concluir, de esta finalidad, que no hay una alusión directa a la formación personal de los estudiantes en su área emocional, un aspecto que,

sin embargo, si se recoge en uno de los objetivos específicos de la etapa. Concretamente, se recoge que (artículo 3 d) como objetivo

Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos

Ahora bien, ¿tiene esta preocupación algún reflejo en la integración curricular de los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria?

Podemos adelantar que, entre las materias y asignaturas que se proponen en el documento no podemos encontrar ninguna que aluda directamente a la educación emocional de los estudiantes. Sin embargo, sí encontramos alusiones a ella en las competencias básicas que todo joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal (Anexo I).

Estas competencias (un total de ocho) se caracterizan por tratarse de forma transversal y, por tanto, común a todas las materias.

Por el objetivo del presente trabajo, prestamos especialmente a tres de estas competencias: la competencia social y ciudadana, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

La competencia social y ciudadana, cuyo objetivo es que el estudiante conozca la realidad social (política y democrática) del contexto en que vive con el fin de participar activamente desde un punto de vista social, exige que el estudiante sea capaz de conocerse y valorarse como punto de partida para su participación ciudadana.

Consideramos que la vinculación de esta

competencia con la inteligencia emocional es clara al suponer la necesidad de un autoconocimiento y una autorregulación como elementos claves de la relación con el resto.

Por otra parte, la competencia para aprender a aprender se orienta hacia una mejora progresiva de la capacidad de aprender de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

Esta competencia es clave para nuestro trabajo, puesto que tiene dos dimensiones fundamentales:

- La adquisición de la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), así como de lo que puede hacer el estudiante por sí mismo y con ayuda de otras personas.
- Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Esta competencia permite al alumno plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, por lo que para esforzarse necesita desarrollar el autocontrol (para evitar el estrés, la ansiedad), perseverancia, tolerancia a la frustración al autoevaluarse, dirigirse hacia la consecución del logro adoptando una actitud positiva que le permitirá elevar los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista.

Por último, **la competencia relacionada con la Autonomía e iniciativa personal** permite al alumno desarrollar la autonomía y la iniciativa personal para emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, autoestima, confianza, responsabilidad y sentido crítico, asumiendo riesgos o afrontando problemas. Por tanto, esta competencia hace especial hincapié en algunas destrezas emocionales necesarias para el desarrollo como las habilidades sociales para

trabajar en equipo, la empatía o las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas.

Esta competencia se vincula de forma directa con la toma de decisiones y el mantenimiento de la motivación para alcanzar las metas que se plantean.

4.2. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) y Real Decreto 126/2014

En el Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), se recoge que “la educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza,

curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa”.

Aunque por tradición la escuela ha trabajado prioritariamente habilidades cognitivas la propia ley LOMCE manifiesta la importancia de trabajar otra serie de habilidades a través de las competencias: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

5. EXPERIENCIAS E INVESTIGACIONES

Tal y como apuntábamos con anterioridad, partimos de la convicción de que la Inteligencia emocional tiene influencia en el rendimiento y en la motivación de los alumnos.

En este sentido, su implantación dentro de los planes de estudio se postula como algo necesario por los múltiples beneficios que puede tener, no solamente sobre la configuración de la personalidad, sino también sobre el rendimiento y la motivación hacia el estudio de nuestros alumnos y de este modo, encontramos diversos estudios que respaldan estas afirmaciones.

5.1. La influencia de la Inteligencia Emocional en la motivación y el rendimiento del alumnado

Ejemplo de ello es el estudio realizado por Jiménez y López (2013) sobre el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento académico. Este estudio, cuya muestra estaba compuesta por estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pone de manifiesto que los estudiantes con actitudes prosociales y más competentes socialmente (mayores índices de empatía, sensibilidad y colaboración) obtienen un mayor rendimiento académico que los estudiantes con comportamientos asociales y antisociales.

Otro estudio que fundamenta la relación entre inteligencia emocional y motivación es el realizado por López (2013) sobre una muestra de

estudiantes de Conservatorio. Este estudio, que examina la relación entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y la motivación de logro, muestra una correlación positiva entre la motivación y el subfactor de reparación de la Inteligencia Emocional. Por tanto, concluye que aquellos estudiantes que poseen una mayor capacidad de reparar sus estados emocionales negativos a través de la Inteligencia Emocional, poseen mayor motivación para llevar a cabo aquello que quieren lograr, siendo, ambos factores, además, determinantes del rendimiento académico.

Ligando estos tres elementos (motivación, rendimiento e inteligencia emocional), y siguiendo la propuesta de Escaño y Gil de la Serna (2001, p.1),

“La desmotivación está en la base del fracaso escolar y, con frecuencia también, en los problemas de disciplina. El interés de los alumnos y su esfuerzo son los factores que más influyen en el rendimiento, y su ausencia, la causa que produce más insatisfacción en los profesores y en ellos mismos”.

Bajo esta perspectiva, concebimos la motivación como cualquier componente intrínseco o extrínseco que orienta el comportamiento hacia la consecución de una meta, bajo la convicción de que un mayor conocimiento y regulación de las propias emociones (y por tanto, una mayor competencia emocional) puede contribuir a la mejora del rendimiento.

Si concretamos esta definición en el aula, entendemos la motivación como la disposición favorable para participar en las actividades planteadas y los motivos para hacerlas. De este modo, el estudiante que está motivado, está comprometido de manera activa en el proceso de aprendizaje, se compromete con las tareas que suponen un reto, se esfuerza para llevarlas a cabo y persiste ante las dificultades que se le plantean en el proceso.

Podemos concluir, de este modo que la inteligencia emocional, y los subfactores ligados a la motivación y competencias sociales, influyen en el rendimiento escolar de nuestros alumnos.

Incluso la UNESCO puso en marcha una iniciativa mundial en 2002, y remitió a los ministros de educación de 140 países una declaración con los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas de aprendizaje social y emocional.

Actualmente, es cada vez más común que se implanten en todo el mundo se llevan a cabo programas de inteligencia emocional en el ámbito educativo, sobre todo en los siguientes ámbitos:

- Conflictos educativos
- Comunicación verbal y no verbal
- Fomento de la empatía
- Aprendizaje del control emocional

5.2. Experiencias prácticas: la integración de la Inteligencia Emocional en el sistema educativo.

Aprender sobre Inteligencia Emocional nos lleva a ser seres educados emocionalmente y por lo tanto ser personas competentes emocional y socialmente. Estas competencias las debemos

aprender en la escuela podemos tomar como ejemplo los programas sobre “aprendizaje social y emocional” (Social and Emotional Learning o SEL).

Este tipo de aprendizaje se da en los centros en los que se integran el aprendizaje social y emocional en el día a día con la finalidad de tener alumnos más felices y motivados hacia el aprendizaje.

En 1994, fue fundada CASEL, la Colaboración para el Avance del Aprendizaje Emocional y Social. Su misión es “establecer el aprendizaje emocional y social como una parte esencial de la educación primaria y secundaria. CASEL se ha convertido en un término “paraguas” para muchos programas diseñados en desarrollar conocimientos y habilidades pro-sociales en la gente joven. Lo consigue principalmente avanzando en la ciencia del aprendizaje emocional y social específicamente y lo traduce en eficaces prácticas de colegio. Se puede analizar muchas de las investigaciones en la teoría SEL como los programas SEL utilizados por todo los E.E.U.U a través de la página web de CASEL. (<http://www.CASEL.org>) CASEL actualmente está dirigiendo un análisis de más de 100 programas SEL que será difundido por el Departamento de Educación de los Estados Unidos dentro de un año.

En Estados Unidos en el año 1995 solo había unos pocos programas que se dedicaban a enseñar a los niños en habilidades sobre IE, 10 años más tarde, en el 2005 muchos distritos escolares incluso Estados han incluido los programas SEL dentro de su curriculum y los han dotado de la misma importancia que aquellas materias instrumentales, siendo estas y los programas SEL aprendizajes que les han ofertado a sus alumnos como indispensables para su vida.

Singapur ha emprendido una iniciativa puntera en la aplicación de programas SEL como también ha ocurrido en algunas escuelas de Malasia, Hong Kong, Japón, y Corea, en el caso de Europa ha sido

encabezada por el Reino Unido. Ya son más de una docena de países cuyo sistema educativo tiene en cuenta la IE, como sucede en Australia, Nueva Zelanda, y algunos países latinoamericanos y Africanos.

El Estado de Illinois, por ejemplo, ha establecido normas concretas para la enseñanza de las habilidades SEL desde el jardín de infancia hasta el último curso de enseñanza secundaria. Los alumnos de los primeros años de enseñanza elemental aprenden a reconocer y a nombrar concretamente sus emociones y el modo en que les impulsan a actuar. Al finalizar la escuela primaria, los niños deben haber desarrollado la suficiente empatía como para poder identificar vistas no verbales que les indiquen lo que esté sintiendo otra persona. En el periodo de la enseñanza media deben ser capaces no solo de analizar lo que les genera tensión, sino también aquello que les motiva a lograr un mejor desempeño. En el caso de la enseñanza secundaria las habilidades SEL que deben aprender incluyen saber escuchar y hablar de un modo que contribuya a resolver conflictos en lugar de generar los y saber negociar para alcanzar soluciones satisfactorias para todos los implicados.

Sin embargo, en nuestro país, SEL se ha convertido en un paraguas institucional que apuntan a factores tan diversos como la educación del carácter, la prevención de la violencia, el acoso escolar, la prevención de la drogadicción y el mantenimiento de la disciplina escolar y cuyo objetivo no es tanto el de reducir la incidencia de estos problemas en la población escolar, como el de mejorar el clima general de la escuela y, en última instancia, el desempeño académico de los alumnos. Cabe destacar que en nuestro país aquellos centros escolares que aplican los programas SEL, son centros educativos privados, por lo que estas enseñanzas llegan a unos pocos debemos todos los profesionales de la educación ser conocedores de estos programas para llevarlo o implantarlos en todos los centros escolares sean

estos público, privados o concertados llevando estos programas a toda la población escolar y no solo a una minoría.

Si establecemos la comparativa entre los programas SEL y lo que se enseña en los nuestros centro podemos darnos cuenta que en nuestro sistema tan solo se hace una aproximación a esta disciplina de IE pero no una verdadera incursión de ella en los centros educativos ya que, a diferencia de los casos que hemos visto, en España no está integrado en el currículo.

En España, afortunadamente, y a pesar de que oficialmente la inteligencia emocional no forma parte del currículo, sí que hay algunos programas que introducen la gestión emocional en el sistema educativo, como el que ha adoptado muy recientemente la Institución Educativa SEK de planteamiento internacional, fomentando las habilidades sociales y emocionales. Asimismo, a lo largo y ancho del país hay docentes que han comprendido la importancia de la inteligencia emocional y que la adoptan sistemáticamente en sus aulas.

Un ejemplo de esto el proyecto diseñado por el Colegio Público Cervantes de Bilbao. El centro ha diseñado y desarrollado durante los últimos años un proyecto denominado Elkarbizitza Proiektua: Elkarrekin Hobeto (Proyecto de Convivencia: Juntos/as Mejor). Este proyecto marca un estilo de convivencia y un modo de resolver los conflictos y dar respuesta educativa a las conductas asociales y por el que ha conseguido el "Premio al Mejor Proyecto de Innovación Educativa 2007-2008" otorgado por el Departamento de Educación, así como una mención honorífica en 2009 en los "Premios Irene".

Recientemente, existe un caso pionero en cuanto a la implantación por parte del Gobierno de Canarias, de la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad en el curso 2014/2015.

Gobierno de Canarias ha aprobado la inclusión en el currículo de Educación Primaria de la asignatura Educación Emocional y para la Creatividad. La nueva asignatura, que se imparte a partir de este curso escolar en todos los colegios de esta comunidad autónoma, se trata de una materia obligatoria y evaluable, que tiene entre sus objetivos que los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria aprendan a reconocer y expresar sus emociones, así como a regularlas, controlarlas y utilizarlas de manera productiva, incluso proporciona materiales y un apartado de preguntas frecuentes en la página web de la Consejería de Educación de Canarias para que

ser realice un adecuado seguimiento e implantación de la materia en los centros.

De acuerdo con el informe técnico que justifica la inclusión de la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad, "las emociones son educables" y en la medida que forman parte del ser humano, la escuela no las puede ignorar. El texto critica el acento de la educación clásica en el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos, en detrimento de su desarrollo emocional y defiende la necesidad de crear "un espacio y un tiempo específico para que este aprendizaje se produzca"

6. CONCLUSIÓN

La situación de la calidad de nuestro sistema educativo en el contexto comunitario mejorable. Ejemplo de ello son nuestras altas tasas de abandono escolar temprano y nuestros índices de rendimiento escolar en las pruebas internacionales.

En el caso de América Latina, siendo un contexto con sus particularidades y con un panorama heterogéneo, la situación es igualmente preocupante, dados los altos índices de abandono escolar temprano y sus resultados en el Informe PISA.

Consideramos, a tenor de las investigaciones recogidas y las medidas que se proponen, que la inteligencia emocional puede contribuir a mejorar esta situación, puesto que permite al

alumno conocerse mejor, regular sus emociones y capacidades y mantener la motivación hacia lo que realiza.

Apostamos, por ello, por la integración curricular de la inteligencia emocional, adquiriendo un peso como contenido propio en las etapas que componen la escolaridad obligatoria.

El tratamiento de la Inteligencia Emocional desde los Planes de Acción Tutorial o desde las asignaturas debe servirnos como punto de partida para esta integración aunque la puesta en marcha de este contenido como asignatura nos servirá para evaluar el mejor modo de hacerlo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Bisquerra, R. (2015). Modelo de Goleman: Inteligencia Emocional – Daniel Goleman. Documento disponible en la Web de Rafael Bisquerra: www.rafaelbisquerra.com

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Boletín de educación EDUCAINE (2013) Pisa 2012 Informe Español. Consultada el 5 de Mayo de 2015 <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>

Delors, J. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Consultada el 23 de Abril de 2015. Disponible en <http://www.unesco.org>

Eurostat (2014.) Tasas Abandono escolar. Consultada el 23 de Abril de 2015 http://www.eurostat.eus/elementos/ele0006800/ti_tasa-de-abandono-escolar-prematuro-de-la-poblacion-total-de-18-24-anos/tbl0006878_c.html#axzz3cNF4fKai

Escaño y Gil de la Serna. (2001). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 101

García-Bacete, F.J., y Doménech-Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0).

García-Gràcia, 2001 La definición del absentismo., sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva. Consultada 6 de Mayo 2015. <http://www.femp.es/files/566-168-archivo/MARIBEL%20GARCIA.%20La%20definici%C3%B3n%20del%20Absentismo,%20sus%20tipolog%C3%ADas,%20y%20factores%20causales.pdf>

Goleman: *Inteligencia Emocional* (1996) [67ª Ed.]

González, Coral. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria. Recuperada de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>

González-Leandro, P., y Pelechano, V. (2004). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y modificación de conducta*, 30(134), 963-978.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2015). Pisa 2012 Latinoamerica. Consultada el 20 de Mayo de 2015. <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

Jiménez Morales, M^a Isabel; López Zafra, Esther Impacto de la Inteligencia Emocional 2 Percibida, Actitudes Sociales y Expectativas del Profesor en el Rendimiento Académico *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 11, núm. 29, diciembre-marzo, 2013, pp. 75-98 Universidad de Almería Almería, España

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4

de mayo de 2006. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Disponible en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222

Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.), El fracaso escolar. Una perspectiva internacional (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. MEC. Informe español 2013. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8> (acceso: Mayo 2015)

OCDE (2012). PISA 2012 Informe Español. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, de Establecimiento del Currículo Básico de la Educación Primaria. Disponible en <http://www.boe.es/boe/>

[dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf](http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, Establecen las Enseñanzas Mínimas Correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Revista Electrónica de Música en la Educación: Inteligencia emocional percibida, motivación de logro y rendimiento escolar en estudiantes de conservatorio de música Number 32 (December, 2013), pp. 1-18 <http://musica.rediris.es/leeme> <http://musica.rediris.es/leeme/revista/lopez13.pdf>

SITEAL, 2013 (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Tasas de abandono escolar personas de 15 años. Consultada el 5 Mayo de 2015 http://www.siteal.iipe-oei.org/base_datos/consulta?i=3#

SITEAL, 2013 (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). Tasas de abandono escolar personas de 20 años. Consultada el 5 Mayo de 2015 http://www.siteal.iipe-oei.org/base_datos/consulta?i=3#

SOBRE LA AUTORA

Estrella Alfonso Adam profesora del Grado de Educación Infantil y Coordinadora del Máster en Necesidades Educativas Especiales y Atención Temprana de la Universidad Internacional de Valencia. Es licenciada en C.C de la Educación y Logopeda, cuenta con una larga trayectoria profesional como especialista en trastornos del lenguaje y dificultades en el aprendizaje en población Infanto- Juvenil. Miembro del departamento de prevención del fracaso escolar (alumnos de primaria y secundaria) en IADI (Valencia), aplicando el programa "Desarrollo emocional y rendimiento

académico" para alumnos de 9 a 18 años. Directora del proyecto "Aprendiendo a gestionar las emociones en el embarazo, parto y postparto" del centro IADI en colaboración con el centro IVI (Instituto Valenciano de Infertilidad). Colaboradora en el Proyecto Nacional I+D+I "Análisis de variables de contexto: diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos" Proyecto AVACO. Universidad de Valencia. Miembro del comité editorial de la revista Harvard Deusto (Learning&Pedagogics).

viu | **Universidad**
Internacional
de Valencia

Síguenos en:



www.viu.es