

# Estado de la cuestión de la educación emocional en los grados universitarios del ámbito educativo según los planes de estudio y guías docentes

## State of the Question of Emotional Education in the University Degrees of the Education Field according to the Study Plans and Teaching Guides

Teixiné Baradad, Judit; Bisquerra Alzina, Rafael; Ros Morente, Agnès; Filella Guiu, Gemma

 **Judit Teixiné Baradad** judit.teixine@udl.cat  
Universidad de Lérida, España

 **Rafael Bisquerra Alzina** rbisquerra@ub.edu  
Universidad de Barcelona, España

 **Agnès Ros Morente** agnes.ros@udl.cat  
Universidad de Lérida, España

 **Gemma Filella Guiu** gemma.filella@udl.cat  
Universidad de Lérida, España

### Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México  
ISSN-e: 2954-4599  
Periodicidad: Semestral  
vol. 3, núm. 2, 2023  
alejandra.luna@ibero.mx

Recepción: 02 Marzo 2022  
Aprobación: 03 Marzo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/amei/journal/777/7773834004/>

DOI: <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.55>

La Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar es una publicación semestral de acceso abierto siempre que se cite la fuente original y se reconozca al titular de los derechos patrimoniales, de los cuales la Universidad Iberoamericana es depositaria por un plazo perentorio de seis años a partir de la fecha de su publicación, salvo cancelación de dicha relación por los autores. Se prohíbe alterar los contenidos de los trabajos aparecidos en la Revista. Se prohíbe su reproducción con fines de comercialización. Esto está de acuerdo con la definición de la Iniciativa de libre acceso de Budapest, con la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (BOAI y DORA, respectivamente, por sus siglas en inglés) y con la licencia Creative Commons atribución no comercial, compartir igual.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El propósito de esta investigación es conocer el estado actual de la educación emocional dentro de todos los grados relacionados con el ámbito educativo que se imparten en el Estado español. Se parte de la evidencia de que la educación emocional es imprescindible para un buen desarrollo integral de las personas. La finalidad principal de la educación emocional es desarrollar el bienestar propio y social, y por esto se debe poner énfasis en que se contemple la educación emocional desde la etapa preescolar hasta la formación superior. En este artículo se muestran los resultados extraídos, a través de un registro elaborado *ad hoc*, del análisis de todas las guías docentes de todos los planes de estudio de 71 universidades del Estado español. El diseño metodológico que se ha utilizado para realizar el presente estudio es uno no experimental descriptivo, dado que la base de esta investigación es el análisis de las guías didácticas y planes de estudio de los grados relacionados con la educación. Los resultados obtenidos se presentan gráficamente a partir del análisis de frecuencias, y demuestran que hay una descompensación entre grados en el momento de trabajar la educación emocional.

**Palabras clave:** formación universitaria, educación emocional, Estado español, grados, ámbito educativo.

**Abstract:** The purpose of this research is to know the state of the art of Emotional Education within the degrees and masters related to Education. Emotional Education is very important for people's adequate integral development. From this perspective, in order to have a proper emotional development, we must have emotionally intelligent teachers, who can provide resources so that people can acquire the five emotional competencies (GROP). The main purpose of Emotional Education is to develop one's own and social well-being. For this reason, it is important to emphasize Emotional Education from preschool to higher education. That is the reason to contemplate Emotional Education in the Universities that form future teachers. The initial hypothesis of this research is that the contents of Emotional Education are not explicit in degrees. This article shows the results extracted from the analysis of teaching guides and curricula in order to reach the main objective. The design used is descriptive since the basis of this research is the observation of didactic guides and study

plans of the degrees and masters of the Spanish universities. The obtained results prove evidence for the main hypothesis since in general there are few subjects that directly contemplate Emotional Education. Also, there is an important decompensation among degrees when working on emotional education.

**Keywords:** university education, emotional education, Spanish state, degrees, educational field.

## Introducción

La presente investigación tiene como objetivo conocer si en las guías docentes y en los planes de estudio de los grados universitarios de las universidades españolas, tanto de carácter público como privado, referentes al ámbito educativo, contemplan la educación emocional. Para ello, se ha hecho un análisis exhaustivo de todas las guías docentes y los planes de estudio con el fin de averiguar en qué asignaturas se contempla el ámbito de las emociones, ya sea como contenido o como competencia a desarrollar por parte del alumnado, durante el transcurso del semestre.

La formación inicial de los estudiantes se debe basar, tal y como afirman recientes investigaciones (Ekman, 2003) en un bagaje sólido en torno a las competencias emocionales. Según numerosas investigaciones, desarrollar la educación emocional en la formación de profesorado es importante por varias razones. Una de ellas es porque este tipo de educación se puede contemplar como un aspecto esencial del desarrollo profesional docente, y la segunda razón es que puede ser una extensión de la educación convencional para potenciar el desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes (Bisquerra, 2005). La profesión docente es esencialmente emocional. La manera en que los educadores procesen y gestionen sus propias emociones, así como la forma en la que se relacionen con las emociones de sus estudiantes, es el elemento diferenciador de un entorno de enseñanza y aprendizaje óptimo (Yin, Lee, Zhang y Jin, 2013; Kurki, Järvenoja, Järvelä, y Mykkänen, 2016). Esta característica la convierte, a su vez, en una de las carreras con mayores niveles de desgaste profesional y agotamiento (Betoret, 2009).

La educación emocional es clave para potenciar el bienestar de toda la sociedad y no sólo de un colectivo concreto, como puede ser el alumnado o el profesorado. Identificar, expresar y regular las emociones, así como conocerse y valorarse adecuadamente, resolver conflictos de forma asertiva y cuidar la relación con la gente del entorno es la base para poder llevar una vida equilibrada (Clouder *et al.*, 2008). Por lo tanto, contemplar la educación emocional en las universidades es importante porque ofrece la posibilidad de adquirir técnicas y recursos docentes en materia de competencias emocionales y desarrollar éstas en sus estudiantes. Las leyes españolas de educación, en concreto la Ley Orgánica de Educación (BOE, 2006), junto a de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (BOE, 2020) tienen como objetivo principal el desarrollo integral del alumnado. Para ello contemplan la educación emocional de forma transversal, como principio pedagógico y competencia clave para lograr el completo desarrollo de la personalidad. Desde esta perspectiva, para el buen

desarrollo emocional del alumnado es necesario que sus docentes estén formados en competencias emocionales, que puedan actuar como modelo a seguir y puedan proporcionarles recursos.

La sociedad actual está en un proceso de constante evolución y, por lo tanto, los valores, las formas de ver el mundo, las expectativas, las necesidades y los objetivos de los estudiantes también cambian constantemente (Pascual y Cuadrado, 2001). Hoy en día, existe la necesidad de apostar por la educación emocional en los centros educativos y en las facultades donde se forman los futuros docentes.

Cuando se hace referencia a la universidad se deben tener en cuenta los cambios que se están dando en este ámbito. Estos cambios se producen como consecuencia de las transformaciones sociales que hay más allá de las aulas y las facultades. Uno de los cambios más importantes es el rol de los docentes universitarios, su función principal, además de transmitir los conocimientos y los contenidos específicos de cada disciplina, es la de seguir aprendiendo de la mejor forma sobre esa materia, por lo tanto, estar en un aprendizaje constante (Monereo y Pozo, 2003).

Cabello, Ruiz y Fernández-Berrocal (2010) explican que el nivel emocional de los estudiantes del ámbito educativo en las universidades es mayor que el del resto de los grados. Una posible explicación a este hecho es que se le pone más énfasis a las emociones y el mundo emocional, debido a la importancia de contar con docentes emocionalmente competentes. Teniendo en cuenta que el objetivo de las personas y profesionales que están relacionados con el mundo de la educación es desarrollar al máximo las habilidades de sus estudiantes, así como potenciar aquellas capacidades que tienen menos desarrolladas, es fundamental recurrir, implementar y desarrollar la educación emocional. Todo esto debe partir de una visión integral y global de la personalidad del alumnado (Vallés y Vallés, 2000).

Como indican Hernández-Pina *et al.* (2005) en los últimos años se ha indagado e investigado sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde diferentes perspectivas. Estas investigaciones se han realizado teniendo en cuenta el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Ministros Europeos de Educación, 1999) que pretende la mejora de la educación superior. El objetivo principal del EEES es lograr estructuras más flexibles con un enfoque fundamentado en el aprendizaje. Este modelo de universidad tiene como base y como referencia el constructivismo, es decir, aquel aprendizaje en que el estudiante es el protagonista de la creación de significado ante los nuevos retos educativos y el docente adopta el papel de mediador entre el alumnado y los conocimientos (Olmedo, 2013).

Es importante promover y crear ambientes educativos favorables en los que docentes y alumnado tengan la oportunidad de desarrollar aquellas competencias necesarias para convivir e interactuar con la gente de su contexto, así como adquirir las capacidades docentes para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-García *et al.*, 2010; García-Raga y López-Martín, 2011).

Una de las principales tareas de los docentes es diseñar y desarrollar recursos, herramientas, actividades y dinámicas nuevas que faciliten a sus estudiantes la adquisición de competencias que favorezcan los comportamientos y habilidades sociales, porque de esta forma podrán interactuar más eficazmente con los demás (García-Raga y López-Martín, 2011). Buitrón y Navarrete (2008) apuestan por la idea de que es indispensable disponer de maestros emocionalmente inteligentes,

es decir, que puedan cumplir el reto de educar a sus estudiantes a reconocer, controlar y expresar de forma respetuosa sus emociones. Además, una tarea muy importante que tiene que llevar a cabo cualquier docente es crear y velar para que se genere un clima de confianza para poder ir aprendiendo sobre las propias emociones y las de los demás, sin llegar al punto de que los niños y las niñas tengan vergüenza de expresar cómo se sienten y por qué.

Junto a ello, Santander, Gaeta y Martínez (2020) ponen énfasis en el rol del docente como principal elemento para desarrollar la capacidad de regulación de las emociones. Dicha capacidad se considera un aspecto básico y fundamental para el desarrollo integral de niñas y niños, ofreciendo el alcance del bienestar personal, y, por lo tanto, partir desde una predisposición positiva hacia cualquier aprendizaje. Así pues, el profesional emocionalmente inteligente debe disponer de los suficientes recursos emocionales que puedan dar respuesta a las necesidades y el desarrollo afectivo de todos sus estudiantes. Lo que se pretende con ello es lograr un vínculo saludable y cercano con ellos, poder comprender sus estados de ánimo y, así también, enseñarles a ellos a conocerse mejor y a resolver de una manera positiva los conflictos del día a día (Fernández Berrocal y Ruíz, 2008).

Sin embargo, hay que decir que ser un docente emocionalmente inteligente es todo un reto, ya que implica un compromiso laboral donde entran en juego las emociones y la afectividad, por tanto, ser un buen docente en el ámbito de la educación emocional requiere no dejar de crecer como persona, conocerse a sí mismo y enfrentarse a los miedos y los conflictos que van surgiendo en la vida cotidiana del aula. Para la buena práctica en la educación emocional, el docente debe proporcionar un clima donde haya una estimulación de la expresión regulada de las emociones tanto positivas como negativas, así como la creación de ambientes que ayuden a desarrollar las capacidades socioemocionales y la resolución de conflictos interpersonales. Además, dentro del rol del docente también se incluye la enseñanza de competencias que ayuden a mejorar y desarrollar la empatía, de esta manera aprenderán a tomar atención, sabrán escuchar y comprender los diferentes puntos de vista que van surgiendo hacia una misma situación (Vallés, 2003 y Cejudo *et al.*, 2015).

## **Antecedentes**

Numerosas investigaciones han constatado cómo las personas con mayor desarrollo de las competencias relacionadas con la inteligencia emocional se vinculan con un mayor desempeño, mejores estrategias de afrontamiento a nuevas situaciones, así como más éxito profesional, además de establecer relaciones con profesionales de distintos ámbitos (Blanco-Donoso *et al.*, 2015). Disponer de buenas competencias de inteligencia emocional contribuye en tolerar mejor el estrés y, por tanto, hay mayor compromiso o emocionalidad positiva en el lugar de trabajo (Blanco-Donoso *et al.*, 2015). En comparación, los profesionales de la educación con menores competencias emocionales se caracterizan por crear una interpretación más negativa de los estímulos del entorno, así como de las situaciones del día a día, de sus propias actividades y de la percepción de su propia eficacia, lo que conlleva iniciar estilos de afrontamiento menos adaptativos (Downey *et al.*, 2010).

Las competencias emocionales pueden cooperar y establecer relaciones entre la adaptación social y el aprendizaje académico en distintas formas. Empezando por el pensamiento es importante tener en cuenta que las tareas escolares y el desarrollo intelectual conllevan la necesidad de emplear y regular las emociones con la finalidad de aumentar la concentración, ser productivo en situación de estrés, controlar los comportamientos impulsivos, pero, sobre todo, para facilitar el pensamiento (Mestre *et al.*, 2006).

Investigaciones recientes como las de Gil-Olate, Palomera y Brackett (2006) han detectado que existen correlaciones, positivas y significativas, entre la IE y el rendimiento académico. Otro elemento clave es la motivación intrínseca del estudiante. Mestre *et al.* (2006) expresan que mediante las habilidades emocionales el nivel de motivación puede ir incrementando en referencia a la realización de las tareas escolares. Además, las distintas teorías sobre este aspecto ponen énfasis en que la motivación influye de modo considerable sobre el rendimiento y el establecimiento de distintos tipos de metas, destacando que uno de los aspectos básicos de la inteligencia emocional es justo la capacidad de motivarse a uno mismo (Mora y Martín, 2007). Como afirma Blasi (1999), las emociones son uno de los componentes que permiten conocer las motivaciones e intereses de la persona, teniendo en cuenta sus preocupaciones morales. Las emociones dan la oportunidad de ser consciente del conocimiento que se tiene de la propia moralidad.

Cada vez la sociedad y las administraciones educativas son más conscientes de que hay una necesidad de crear un currículo donde haya un apartado específico para desarrollar todos aquellos contenidos emocionales necesarios. Hasta que no se haga esta modificación en el currículo, se debe dar un voto de confianza a los docentes para que puedan adoptar un modelo emocionalmente inteligente, y ser una fuente de aprendizaje para todo su alumnado. De este modo, las interacciones entre los docentes y el alumnado acontecerán en un espacio ideal para la educación emocional (Vallés, 2003).

## Método

La metodología llevada a cabo en la presente investigación es mixta, con un diseño no experimental, puesto que se basa, fundamentalmente, en el análisis descriptivo del estado de la cuestión de la educación emocional en las universidades españolas teniendo en cuenta los distintos currículos de educación. No obstante, los resultados se presentan de forma estadística para una mejor comprensión de la situación actual de la educación emocional en el ámbito educativo de las distintas universidades estatales.

Para proceder al análisis, se ha elaborado un registro ad hoc que contempla variables a nivel general y variables más concretas de las asignaturas. En las generales se encuentra la comunidad autónoma, la universidad y el grado a analizar, mientras que en las variables concretas se ha descrito la denominación de la asignatura, el carácter de ésta y el número de créditos.

### Muestra

La muestra está constituida por 71 universidades españolas, públicas y privadas, que ofrecen grados relacionados con el mundo de la educación, concretamente, se han analizado 62 grados en educación infantil, 63 grados en educación primaria, 40 grados en educación social, 35 grados en trabajo social, 50 grados en psicología y 25 grados en pedagogía. En la tabla 1 se pueden observar las universidades que se han incluido dentro del proceso de investigación.

**Tabla 1.**  
**Universidades que constituyen la muestra.**



Tabla 1. Universidades que constituyen la muestra.

Comunidad autónoma	Universidades
Andalucía	U. de Almería, U. de Cádiz, U. de Córdoba, U. de Granada, U. de Huelva, U. de Málaga, U. de Jaén y U. de Sevilla.
Aragón	Universidad de Zaragoza y Universidad San Jorge.
Cantabria	Universidad de Cantabria.
Castilla La Mancha	Campus Albacete, Campus Cuenca, Campus Toledo, Campus Ciudad Real y Campus Talavera.
Castilla y León	U. de Burgos, U. de León, U. de Salamanca, U. de Valladolid, U. Católica de Ávila y U. Pontificia de Salamanca.
Cataluña	U. Abad Oliva CEU, U. Barcelona, U. Lérida, U. Rovira i Virgili, U. Oberta de Cataluña, U. Autónoma de Barcelona, U. Girona, U. Internacional de Cataluña U. Pompeu Fabra y U. Vic.
Comunidad de Madrid	U. Autónoma de Madrid, U. Alfonso X el Sabio, U. Antonio Nebrija, U. Complutense de Madrid, U. de Alcalá, UNEDU. Camilo José Cela, U. Distancia de Madrid, U. Europea de Madrid, U. Rey Juan Carlos, U. Francisco de Vitoria, U. Pontificia Comillas y U. San Pablo CEU.
Comunidad Foral de Navarra	Universidad de Navarra y Universidad Pública de Navarra.
Comunidad Valenciana	U. Internacional de Valencia, U. de Alicante, U. Jaume I Castellón, U. Miguel Hernández de Elche, U. Católica de Valencia San Vicente M, U. Cardenal Herrera – CEU y U. Valencia.
Extremadura	Universidad de Extremadura
Galicia	U. de A. Coruña, U. Vigo y U. Santiago de Compostela.
Islas Baleares	Universidad de las Islas Baleares.
Islas Canarias	U. La Laguna y U. Las Palmas de Gran Canaria.
La Rioja	Universidad la Rioja y Universidad Mondragón Unibertsitatea.
País Vasco	Universidad del País Vasco y Universidad de Deusto.
Principado de Asturias	Universidad de Oviedo
Región de Murcia	U. Católica San Antonio de Murcia y Universidad de Murcia.

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

Las fases llevadas a cabo para el objetivo de este estudio han sido las siguientes: búsqueda en línea en la página web del ministerio de ciencia, investigación y universidades del gobierno de España de las universidades que existen actualmente en el Estado español (71 en total). Después se procedió a conocer todas las Facultades de Ciencias de la Educación existentes, así como los grados que se ofertan durante el curso escolar 2020-2021.

Cuando se obtuvo el listado completo de las facultades y sus respectivos grados, se analizaron las guías docentes y los planes de estudio actuales. En estos documentos se buscaban asignaturas que contemplaran la educación emocional en sus programas. No sólo se analizaron los contenidos y objetivos expuestos en los documentos, sino que también se consideró la evaluación de la asignatura, las tablas de evaluación, los ítems de evaluación para poder obtener una información más completa. Los apartados concretamente que se analizaron fueron: información general de la asignatura, información complementaria, objetivos académicos, competencias, contenidos fundamentales, ejes metodológicos, plan de desarrollo, sistema de evaluación y bibliografía. Durante la búsqueda hubo algunas guías didácticas y planes de estudio que no estaban disponibles, así que, en estos casos, también se indagó sobre las fichas generales del grado.

Los planes de estudio y guías docentes analizadas son todas aquellas que se contemplan a lo largo de los cuatro cursos académicos que componen el grado universitario. No se delimitó algún tipo de área, sino que se revisaron, leyeron y analizaron cada una de las guías y planes expuestos a las páginas web de los grados analizados.

Los resultados se han calculado a partir del índice de tendencia central asociado a las preguntas del registro *ad hoc*. Finalmente, se han plasmado los resultados obtenidos mediante tablas descriptivas donde se muestra el número de asignaturas que contemplan la educación emocional dentro del propio grado universitario.

## Resultados

Los resultados obtenidos se presentan gráficamente partir del análisis de frecuencias. En ellos se muestra el número de asignaturas que tienen en cuenta o contemplan la educación emocional o el área de desarrollo emocional en sus guías docentes o planes de estudio. Antes de esta información, se muestra una tabla (tabla 2) general donde se puede observar cuántos grados universitarios se han indagado en cada comunidad autónoma.

**Tabla 2.**  
**Número de universidades que ofertan los grados analizados.**



Tabla 2. Número de universidades que ofertan los grados analizados.

Comunidad	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Social	Trabajo social	Psicología	Pedagogía	Total universidades
Andalucía	8	8	7	6	7	6	9
Aragón	2	2	2	1	-	-	2
Cantabria	1	1	-	-	-	-	1
Castilla La Mancha	4	4	2	2	-	-	5
Castilla y León	6	6	3	2	3	2	6
Cataluña	9	9	8	5	10	4	11
Comunidad de Madrid	11	11	5	4	13	3	13
Comunidad Foral de Navarra	2	2	-	1	2	1	2
Comunidad Valenciana	6	6	2	2	6	2	7
Extremadura	1	1	1	1	1	-	1
Galicia	3	3	3	2	-	1	3
Islas Baleares	1	1	1	1	1	1	1
Islas Canarias	2	2	1	2	2	1	3
La Rioja	2	2	1	2	1	1	2
País Vasco	2	3	2	2	2	1	3
Principado de Asturias	1	1	1	1	1	1	1
Región de Murcia	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>63</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>50</b>	<b>25</b>	<b>71</b>

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

En un total de 71 universidades los grados que más se ofrecen son los grados en educación primaria con 63 centros universitarios, educación infantil con 62 grados en total, seguido del grado en Psicología con la suma de 50 universidades que imparten dichos estudios. Donde se encuentra más diferencia es en los grados en educación social con un total de 40 opciones, trabajo social con 35

universidades y, finalmente, pedagogía con tan sólo 25 ofertas de dicho grado (tabla 3).

**Tabla 3**  
**Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Infantil**



Tabla 3. Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Infantil.

	Obligatoria	Optativa	Básica	Transversal	Total
Andalucía	3	7	2		12
Aragón	4	3	8		15
Canarias	15	12	3		30
Cantabria		1	1		2
Castilla - La Mancha		1	4		5
Castilla y León		4	4		8
Cataluña	2	7	5		14
Comunidad de Madrid	17	14	18	7	56
Comunidad Foral de Navarra		2	2		4
Comunidad Valenciana	21	4	13		38
Extremadura	4	2	3		9
Galicia	1	4	1		6
Islas Baleares			1		1
La Rioja	11	3	10		24
País Vasco		1	1		2
Principado de Asturias		1	1		2
Región de Murcia	2				2
					230

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

En la tercera tabla se puede observar que en el conjunto de los grados en educación infantil que se ofertan en las universidades españolas, durante el curso 2020-2021, se imparte un total de 230 asignaturas que contemplan la variable emocional, ya sea en cuanto a contenido o como competencias a desarrollar durante su realización. Otro dato que se puede extraer es que hay una diferencia significativa entre ciertas comunidades en el momento de tener en cuenta el ámbito emocional.

**Tabla 4.**  
**Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Primaria**



Tabla 4. Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Primaria

	Obligatoria	Optativa	Básica	Transversal	Total
Andalucía	1	3	7		11
Aragón	12	9	6		27
Canarias	2	3	1		6
Cantabria		4	1		5
Castilla - La Mancha	5		7		12
Castilla y León	1	4	3		8
Cataluña		6	2		8
Comunidad de Madrid	17	8	9	4	38
Comunidad Foral de Navarra			3		3
Comunidad Valenciana	8	5	7		20
Extremadura	2		3		5
Galicia		5	1		6
Islas Baleares	1				1
La Rioja	7		5		12
País Vasco			2		2
Principado de Asturias			1		1
Región de Murcia		2			2
					167

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se analiza la situación de la variable emocional en los grados universitarios ofrecidos en educación primaria. El primer dato a destacar es que se imparte un total de 167 asignaturas, en el conjunto de todas las universidades, que contemplan la educación emocional o aspectos emocionales. Las comunidades que más contemplan dicha variable son Aragón, Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana.

**Tabla 5.**

**Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Social.**

 **Tabla 5. Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Educación Social.**

	Obligatoria	Optativa	Básica	Total
Andalucía	14	5	12	31
Aragón	No se realiza el grado			
Canarias	1	1	1	3
Cantabria	No se realiza el grado			
Castilla - La Mancha		2		2
Castilla y León	7	6	6	19
Cataluña	8	7	7	22
Comunidad de Madrid	9	2	2	13
Comunidad Foral de Navarra	No se realiza el grado			
Comunidad Valenciana		2	3	5
Extremadura	1	1	1	3
Galicia	2		1	3
Islas Baleares	2		1	3
La Rioja	4		2	6
País Vasco	7	1	2	10
Principado de Asturias		1		1
Región de Murcia	1		1	2
				123

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Para continuar el análisis por grados universitarios, en concreto, el grado en educación social, se cuenta con un total de 123 asignaturas que contemplan el mundo de las emociones. Cabe destacar que hay 3 comunidades autónomas (Aragón, Cantabria y Comunidad Foral de Navarra) donde no se imparten los estudios comentados. Cataluña lidera esta tabla (tabla 5) con un total de 22 asignaturas que tienen en cuenta el ámbito emocional.

**Tabla 6.**

**Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Trabajo Social.**



Tabla 6. Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Trabajo Social.

	Obligatoria	Optativa	Básica	Específica	Total
Andalucía	2	3	2	4	11
Aragón	2	1	4		7
Canarias	2				2
Cantabria	No se realiza el grado				
Castilla - La Mancha	1	3	2		6
Castilla y León	2	1	3		6
Cataluña	3	11	7		21
Comunidad de Madrid	2	2			4
Comunidad Foral de Navarra	4				4
Comunidad Valenciana		3	1		4
Extremadura	4		1		5
Galicia	1	1	2		4
Islas Baleares	3	1	2		6
La Rioja			3		3
País Vasco		2	3		5
Principado de Asturias		1			1
Región de Murcia	2	1	1		4
					93

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

Cuando se trata del grado en trabajo social, durante el curso 2020-2021, hay un total de 93 materias donde se trabaja la variable emocional de las personas. La mayoría de comunidades autónomas se encuentra por debajo de las diez asignaturas que contemplan el ámbito emocional, excepto Andalucía y Cataluña, con 11 y 21 materias, respectivamente. La mayoría de ellas tienen un carácter optativo, por lo cual no es seguro que todo el alumnado tenga conocimiento o desarrolle las competencias emocionales al mismo nivel. El resto de comunidades autónomas van similares en cuanto a la realización de asignaturas que tienen en cuenta el factor emocional como futuros profesionales que van a ser (tabla 6)

Tabla 7.

Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Psicología.



Tabla 7. Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Psicología.

	Obligatoria	Optativa	Básica	Total
Andalucía	19	8	10	37
Aragón	10	13	6	29
Canarias	6	2	4	12
Cantabria	No se realiza el grado			0
Castilla - La Mancha	No se realiza el grado			0
Castilla y León	7		3	10
Cataluña	39	39	22	100
Comunidad de Madrid	52	29	24	105
Comunidad Foral de Navarra	9		9	18
Comunidad Valenciana	19	5	4	28
Extremadura	7	4	5	16
Galicia	8	2	1	11
Islas Baleares	4	10	3	17
La Rioja	20	1	5	26
País Vasco	12	12	6	30
Principado de Asturias	10	11	5	26
Región de Murcia	5		3	8
				473

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 7, se plasman los resultados obtenidos del grado universitario en Psicología. En ella destacan, con mucha diferencia, las comunidades autónomas de Cataluña y la Comunidad de Madrid, ofreciendo 100 y 105 asignaturas que contemplan el ámbito emocional. La diferencia es notable, ya que la tercera comunidad autónoma donde hay más presencia de aspectos emocionales es Andalucía, pero en número de asignaturas es de un total de 37. Debe describirse que, en dos comunidades autónomas, en concreto, Cantabria y Castilla La Mancha, no se ofrece el grado universitario en psicología.

**Tabla 8.**

**Número de asignaturas que contemplan la educación emocional en el Grado Universitario de Pedagogía**

 Tabla 8. Número de asignaturas que contemplan la educación emc en el Grado Universitario de Pedagogía

	Obligatoria	Optativa	Básica	Total
Andalucía		3	4	7
Aragón	No se realiza el grado			
Canarias		1		1
Cantabria	No se realiza el grado			
Castilla - La Mancha	No se realiza el grado			
Castilla y León	1	3	2	6
Cataluña	3	6	6	15
Comunidad de Madrid	1			1
Comunidad Foral de Navarra		1	2	3
Comunidad Valenciana	1	1	2	4
Extremadura	No se realiza el grado			
Galicia	1	2		3
Islas Baleares	No se muestran los planes de estudio			
La Rioja	1	2	3	6
País Vasco	3			3
Principado de Asturias		1		1
Región de Murcia	1	1	1	3
				53

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

En la última tabla (tabla 8) expuesta se percibe que el grado en pedagogía es el que se oferta en menos comunidades autónomas, teniendo en cuenta que se encuentra ausente entre las comunidades de Aragón, Cantabria, Castilla La Mancha y Extremadura. También se encuentra el caso de las Islas Baleares, que no se han podido analizar porque no se muestran los planes de estudio. No obstante, a pesar de estas condiciones, hay un total de 53 asignaturas que contemplan el ámbito emocional o la educación emocional, con un despunte de Cataluña con 15 materias.

Con los resultados obtenidos se muestra que, en general, son pocas las materias que contemplan, de forma directa y explícita, la educación emocional o el ámbito emocional de las personas, el de la educación social, trabajo social y pedagogía. Por el contrario, en el ámbito de la educación formal y la psicología se contempla el factor emocional a un mayor nivel.

Cabe destacar que en el grado donde más se contempla la variable estudiada es el de psicología con un total de 473 asignaturas, le sigue el grado en educación infantil con 230, en tercer lugar se encuentra el grado en educación primaria con 167 materias, continuando con el grado en educación social que se encuentra en un total de 123 asignaturas, en quinto lugar los estudiantes de los grados en trabajo social cuentan con 93 materias que contemplan la educación emocional y los parámetros emocionales de las personas, y, por último, con un total de 53 asignaturas se encuentra el grado en pedagogía.

## Conclusiones

Como se ha descrito, existen varios autores (Monereo y Pozo, 2003; Eckman, 2003; Hernández-Pina *et al.*, 2005) que apuestan por la idea de que la educación emocional tiene un papel fundamental para el buen desarrollo integral de las personas. Para este fin se debe trabajar desde la educación emocional, pero en la actualidad no se contempla de manera específica en los currículos educativos, tal y como se muestran en los resultados de este estudio.

Si en estos documentos se tuviera en cuenta el ámbito personal y emocional, las facultades que forman a futuros docentes se verían obligadas a impartir asignaturas de carácter obligatorio o básico y trabajar para poder desarrollar las competencias emocionales de los docentes, proporcionando recursos a los alumnos para que sean quienes desarrollen positivamente, también, las competencias emocionales. Distintos aportes teóricos, como Palomino y Hernández (2015) o Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), distinguen la relevancia de un desarrollo personal y emocional positivo en los profesionales de la educación, pues cuanto más entrenadas estén sus competencias emocionales, mejor será su desempeño en ayudar a los niños y las niñas a que desarrollen sus capacidades emocionales.

Otra conclusión destacable es que, según los planes de estudio y guías docentes actuales, todos los grados a nivel nacional contemplan la educación emocional, no obstante, el número de las asignaturas que se imparten y tienen en cuenta el aspecto emocional en comparación con el número global de materias es bajo. Para exponer un ejemplo, en los grados se imparten sobre unas 35 asignaturas de carácter obligatorio y básico, más concretamente, en el grado de educación infantil en Andalucía se contaría con un total de unas 315 materias, de las cuales, sólo cinco contemplan la variable estudiada. A este ejemplo se le deben añadir las materias optativas, pero teniendo en cuenta que no hay ningún aval de que el alumnado universitario cursará dichas asignaturas. Ribes *et al.* (2005) apuntan a que el hecho de incorporar un currículo de Educación Emocional desde el principio de la educación obligatoria, permitiría el desarrollo de la educación integral para la vida.

Finalizada la revisión bibliográfica, se puede llegar a la conclusión de que es muy importante la formación en futuros profesionales dentro del campo de la educación para poder proporcionar herramientas y recursos adecuados a los niños y las niñas con la finalidad de desarrollar al máximo sus capacidades emocionales. Como avala Bazarra (2017) en su investigación, es primordial adquirir una buena base académica, pero siempre tiene que complementarse con un eje rector de buena práctica, en este caso, el buen desarrollo emocional de los educadores,

psicólogos y todos los profesionales que forman parte del proceso de desarrollo de la niñez.

Otro argumento para reforzar la idea descrita sería la de Gómez (2003), quien formula la idea de tener en cuenta que el proceso de adquisición de las competencias emocionales es largo y uno de los más complejos y difíciles. Por ejemplo, un alumno durante un trimestre puede aprender a resolver una ecuación de segundo grado, en cambio, necesita mucho más tiempo para automatizar la regulación en situaciones de ira y así prevenir la violencia. Éste es uno de los objetivos de la educación emocional: dedicarle el tiempo y la dosis necesaria.

Junto a esta reflexión, se añade la evidencia de los resultados descritos. En ellos se muestra que los grados que tienen relación directa con el proceso de desarrollo personal y emocional de niños y niñas (educación infantil, educación primaria y psicología), son aquellos que más tienen en cuenta la educación emocional en sus planes de estudio. Sin embargo, una apuesta para mejorar la calidad de la educación, es que se pusiera más énfasis en el aspecto emocional dentro de las asignaturas de carácter obligatorio y básico, asegurándose de que todo el alumnado pudiera obtener formación sobre las emociones y su importancia.

Como indican Vallés y Vallés (2000) y Buitrón y Navarrete (2008), es imprescindible disponer de docentes bien formados en educación emocional para que ésta se pueda potenciar y desarrollar en las escuelas. El hecho de disponer de este colectivo competente depende de que haya una buena formación anterior en las facultades de educación.

En el informe de la Fundación Botín (2015) se afirma que los docentes que son capaces de desarrollar su propia inteligencia emocional y social, también tienen la capacidad de aprender y adquirir técnicas y metodologías que podrán realizar en las aulas. Si nos basamos en los resultados del estudio, se puede llegar a la conclusión de que en la universidad se debería poner más énfasis en trabajar la educación emocional para los futuros docentes con el fin de promover la autonomía en el campo de las emociones.

Bisquerra (2011) reitera que el rol del docente es muy importante en la educación emocional, ya que, por imitación, el alumnado aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. Los docentes, mediante sus actitudes y sus comportamientos, pueden ofrecer un clima positivo (de seguridad, respeto, confianza, etcétera) ante los alumnos, o pueden transmitir todo lo contrario, lo que dificulta el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado.

De vuelta a los resultados extraídos, se observa cómo en los grados que más contemplan la educación emocional se trabaja en materias individuales, es decir, se imparten en un solo curso. Sería muy interesante prolongar el tiempo que se dedica a trabajar conceptos relacionados con el ámbito de las emociones, dado que de esta forma se podría profundizar más en los términos que ayudan a mejorar y aprender técnicas y recursos para poder ejercer una buena educación emocional cuando sean docentes en un centro escolar.

Por último, señalar algunas limitaciones de este trabajo. Después de haber indagado sobre el estado de la cuestión de la educación emocional en las universidades españolas, se puede decir que en las guías docentes y en los planes de estudio no se ha logrado ver de qué forma se imparte y se trabaja la educación emocional en los grados. A esto se le suma una segunda limitación, y es que

en algún grado universitario no se muestran las guías docentes ni los planes de estudio.

Otro obstáculo ha sido que no se ha conseguido observar si hay alguna relación en las materias que apuestan por la educación emocional o los aspectos emocionales, y es por este motivo que una de las sugerencias que se puede hacer es que se establezca una transversalidad en el momento de impartir distintas asignaturas donde se contemple la variable del área emocional como contenido.

Por último, destacamos que el trabajo realizado ha sido útil para conocer el estado de la cuestión de los parámetros emocionales a nivel universitario y, por lo tanto, puede servir de base para futuros proyectos.

*Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis e interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.*

#### *Contribuciones de los autores*

El artículo se ha redactado desde una perspectiva de cooperación, ya que las decisiones se han tomado teniendo en cuenta a cada uno de sus autores. No obstante, la conceptualización la realizaron Judit Teixiné y Gemma Filella; la metodología Gemma Filella y Rafael Bisquerra; el análisis formal Agnès Ros y Rafael Bisquerra; la investigación Judit Teixiné y Rafael Bisquerra; el análisis de datos Agnès Ros y Gemma Filella y, finalmente, Judit Teixiné y Agnès Ros realizaron la redacción y edición.

Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

## Referencias

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68 <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Biquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclé de Brower.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Blanco-Donoso, L. M., Demerouti, E., Hernández, E. G., Moreno-Jiménez, B., y Cobo, I. C. (2015). Positive benefits of caring on nurses' motivation and well-being: A

- diary study about the role of emotional regulation abilities at work. *International Journal of Nursing Studies*, 52(4), 804-816. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.01.002>
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 29 (1), 1-9. <http://apps.webofknowledge.com>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2006, 4 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). España: Jefatura del Estado.
- BOE (2020, 30 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España: Jefatura del Estado.
- Buitrón, S., y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernandez-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cejudo, J., López, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(3), 45-62. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L., y Paschen, H. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín*. [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo\\_es.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf)
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., y Stough, C. (2010). Australian Journal of Psychology: Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Youth Studies Australia*, 29(2), 60-61.
- Eckman, P. (2003). *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: Integral.
- Fernandez-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/viewFile/1289/1364>
- Fundación Botín (2015). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín. [http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed\\_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf](http://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2015/espanol/ES2015-Informe%20Completo.pdf)
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. <http://doi.org/10-4438/1988-59X-RE-2010-356-050>
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123. <http://apps.webofknowledge.com/>
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Hernández-Pina, F., Martínez-Clares, P., Da Fonseca, P., y Rubio-Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., y Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behavior in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76-88.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117. <https://r.eunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8429>
- Ministros Europeos de Educación (1999). Declaración de Bolonia. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/270158713>
- Mora, J. A., y Martín, M. L. (2007). Inteligencia emocional y personalidad. En *Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional*. Málaga, España.
- Olmedo, M. E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Innovación Educativa*, 31(2), 411-429. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.133501>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454
- Palomino, M. D. C. P., y Hernández, L. L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 95-106. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402006.pdf>
- Pascual, V., y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CissPraxis.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M.J., Filella, G., y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>
- Santander, S., Gaeta, M. L., y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la Regulación Emocional en el Aula: Un estudio con Profesores Españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Vallés, A., y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con inteligencia*. Valencia: Promolibro.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., y Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>