

Opción, Año 32, Especial No.13 (2016): 53-72
ISSN 1012-1587

Aportaciones de las Disciplinas Artísticas al desarrollo de Competencias Socio- Emocionales y a la Configuración de la Identidad

. *Alice Bajardi*

Universidad de Granada

España

alicebajardi@gmail.com

Resumen

Este artículo trata las competencias emocionales y la educación emocional en relación con la identidad profesional docente y la identidad personal del estudiante. Además, se reflexiona sobre como las disciplinas artísticas pueden contribuir al desarrollo emocional del individuo y se proponen ideas mediante mapas mentales sobre cómo se podrían trabajar algunas competencias básicas socio-emocionales en el ámbito artístico de enseñanza secundaria. Pretendemos aclarar la necesidad de desarrollar las competencias emocionales como básicas en la formación inicial (y también continua) de los docentes con el fin de promover su bienestar y mejorar su rendimiento laboral, así como los de sus futuros estudiantes.

Palabras Clave: Educación artística; educación emocional; competencias socio-emocionales; identidad; currículos; disciplinas artísticas.

Artistic Disciplines Contributions to develop Socio-Emotional Competencies and Identity

Abstract

This paper deals with emotional competencies and emotional education in relation to teacher professional identity and student identity. In addition, it reflected on how art can contribute to the emotional development of the person and we propose ideas by the mental map graphic system of how we could work on social and emotional competencies in the artistic field of secondary education. We wish to clarify the need to develop emotional competencies as basic competencies in the initial (and continuous) teachers training, in order to promote their well-being and improve their job performance, as well as those of their future students.

Keywords: Art education; Emotional education; socio-emotional competencies; identity; curriculum; artistic disciplines.

LAS EMOCIONES Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE TIPO HOLÍSTICO

El propósito de este capítulo es presentar una reflexión centrada en la necesidad de destacar la importancia de formar en las “competencias emocionales” poniéndolas en los currículos de formación inicial docente y de secundaria (especialmente en educación artística, así como apoyar el desarrollo de un cambio sociocultural “desde dentro” de la institución, puntualizando situaciones/dinámicas problemáticas encontradas en las instituciones educativas.

Además, proponemos reflexionar sobre como las disciplinas artísticas pueden contribuir al desarrollo emocional del individuo y a la configuración de su identidad.

Las emociones son experiencias complejas que implican a la persona a nivel fisiológico, cognitivo, motivacional, relacional y subjetivo. Varios autores han demostrado que hay una estrecha relación entre los procesos cognitivos y emocionales (Frijda, 1986; Jenkins & Oatley, 1996; Mestre Escrivá, Samper García, & Frías Navarro, 2002). La pluralidad de los aspectos involucrados demuestra que la emoción constituye un importante puente entre la mente y el cuerpo, la motivación, la decisión y la acción, entre el yo y el otro, entre el yo y la cultura.

Salovey y Mayer (1990) utilizan el término inteligencia emocional que se refiere a un conjunto de habilidades que se asumen para contribuir a una evaluación precisa de las emociones en sí mismos y en los demás y el uso de los sentimientos de motivar, planificar y lograr resultados en la vida. Tener este tipo de habilidades fomenta la adaptación personal y la salud mental, e influye profundamente en las otras habilidades que se poseen. Las personas que tienen una inteligencia emocional desarrollada son capaces de utilizar las emociones para gestionar las responsabilidades, tomar decisiones, lograr sus objetivos, superar obstáculos, desarrollar relaciones sociales, y mantener un estado de bienestar.

Aunque la educación artística por su propia naturaleza debería implicar un modelo de formación holística de la persona, no siempre se usa este modelo y se encuentran lagunas a nivel social y educativo a tal propósito (Vallès Villanueva, 2005). Según el modelo de educación holística se enriquece la formación de los estudiantes usando el arte para el desarrollo de las inteligencias múltiples. En este proceso es de prioritaria importancia reconocer y tomar conciencia de estas inteligencias múltiples en nuestro sistema mental y corporal para crear entornos inteligentes que promuevan el desarrollo humano (Gardner, 1995). En el pasado, la inteligencia se concebía como una estructura que permanecía inmodificable (Tobón, 2006). Gardner (1995) contrastó esta concepción de la inteligencia con su teoría de las inteligencias múltiples en la que se plantea que el desarrollo de una persona en lo cotidiano implica muchas capacidades y varios tipos de inteligencia y no solamente una. Gardner demuestra empíricamente y teóricamente la existencia

de por lo menos ocho tipos de inteligencia que pueden interactuar de forma dinámica: la lógico-matemática, la lingüística, la musical, la espacial, la cinética-corporal, la interpersonal, la intrapersonal y la naturista. Esta teoría destaca el carácter cultural de la inteligencia considerando errónea la práctica de evaluación de la inteligencia de las personas con los mismos criterios o pruebas ya que no tienen en cuenta las diferentes realidades en las que se han desarrollado estos individuos (Gardner, 2001). En relación con la cultura, Gardner define la inteligencia como la aptitud o capacidad para resolver problemas o idear objetos que son valorados dentro de una o más culturas. A partir de este enfoque, Gardner planteó la existencia de los ocho tipos de inteligencia determinadas y valoradas en función del contexto en el que las diversas culturas las aplican.

Las diversas áreas artísticas ofrecen un amplio abanico de posibilidades para enriquecer la formación de las personas. En el modelo de formación holística la inteligencia claves son intrapersonal e interpersonal, entre los ocho tipos de inteligencia definidos por Gardner. La inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer diferencias entre las personas distinguiendo matices en sus estados de ánimo, motivaciones, e intenciones con objetivo final de promover conductas útiles las relaciones sociales. La inteligencia intrapersonal se dirige hacia el autoconocimiento para entender y controlar el comportamiento, y hacia la vida emocional mediante de la identificación, reflexión, discriminación y evaluación de la infinita gama personal de sentimientos. Es de esta manera que la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal tiene un carácter reflexivo, lo que permite comprenderse y trabajar consigo mismo (Bisquerra, 2006). En definitiva el modelo educativo holístico se propone abordar una educación emocional como parte integrante del proceso de aprendizaje continuo a lo largo de todo el currículum.

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

El interés por las competencias emocionales en la educación ha

crecido mucho en los últimos dos decenios (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Mariani & Schiralli, 2002; Martínez González, 2009; Palomera Martín, Fernández Berrocal, & Brackett, 2008). Sin embargo, aunque crezca este interés y las competencias emocionales se incluyen en el diseño curricular de la mayoría de los centros de manera transversal, no se ha garantizado una real, completa y eficaz educación socio-emocional. Investigamos sobre el concepto de la competencia emocional tanto en el campo de la profesionalidad docente como en el desarrollo del estudiante. Nos preguntamos desde la educación artística si tenemos docentes preparados en educación emocional y como poder trabajar las competencias socio-emocionales en la enseñanza secundaria.

Las competencias, según Sladogna (2000), son capacidades complejas que se manifiestan en una diferentes situaciones en los varios ámbitos, tanto personales como sociales, de la vida de un individuo. Desde el ámbito de la educación y la formación se subraya la necesidad de poner en discusión el concepto de competencia para que “trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (Alberici, Serreri, & Martín, 2005).

Como aclaramos en otro artículo (Alice Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2014), las competencias comunicativas son fundamentales en el desarrollo individual y social, sobre todo viviendo en un mundo saturado de múltiples informaciones que circulan a través de los diferentes medios.

Sin embargo, hay otro tipo de competencias que consideramos esenciales en la educación, especialmente en la educación artística, y en el desarrollo de identidades personales, profesionales y sociales; estas son las competencias emocionales, o socio-

emocionales. Estas competencias forman parte de las que Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) llaman competencias “socio-personales” que conllevan competencias tanto de carácter personal como interpersonal, y se diferencian de las competencias técnico-profesionales o funcionales tales como el dominio de las tareas y técnicas requeridas en la profesión y la capacidad de organización, gestión y coordinación.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Las competencias emocionales según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional consiste en la habilidad de percibir y comunicar las emociones propias, de los demás y el clima emocional de un contexto determinado, y en la habilidad de tomar conciencia de la estrecha relación entre emociones, cognición y comportamientos.

La regulación emocional es la habilidad para manejar las emociones de manera adecuada. En los adultos, supone también el entendimiento del impacto que la expresión de las emociones tiene en los demás. También incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas. La regulación emocional incluye la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos, perseverar en la consecución de los objetivos, gestionar el propio bienestar emocional con el fin de mejorar la calidad de vida.

La autonomía emocional incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo), actitud positiva ante la vida, responsabilidad de las propias decisiones y actos, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, la autoeficacia

emocional y la resiliencia (capacidad para la superación de condiciones de vida fuertemente adversas).

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, por ejemplo la capacidad de comunicar de manera efectiva tanto verbal como no verbalmente, el respeto por los demás-aceptar y apreciar las diferencias, las actitudes pro-sociales y de cooperación, la asertividad, y la prevención o solución de conflictos sociales y problemas interpersonales.

Las habilidades de vida y bienestar son capacidades para hacer frente positivamente a los retos cotidianos personales, profesionales, sociales, etcétera. Permiten organizar la vida proporcionando experiencias satisfactorias y bienestar. Por ejemplo, la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, la responsabilidad por las propias decisiones, la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia, la capacidad de fluir, la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar emocional y con ello contribuir activamente al bienestar del entorno y la ciudadanía activa, participativa, crítica (Bisquerra Alzina, 2008).

Sería conveniente que en los procesos de formación se tenga en cuenta el desarrollo de las competencias socio-emocionales integrándolas en los currículos porque los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado tiene estas competencias, aspirando a una integración sinérgica de conocimientos académicos y competencias socio-emocionales (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Según Bisquerra (2005, 2006), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de integral de la persona. Los conocimientos y las habilidades sobre las emociones adquiridas mediante este proceso de aprendizaje le permiten al individuo mayores y mejores

capacidades para enfrentarse a los retos de la vida cotidiana, consiguiendo el objetivo final de mejorar el bienestar personal y social. El desarrollo humano en las esferas personal y social es el objetivo del proceso de adquisición y del potenciamiento de las inteligencias múltiples mediante el arte según el Modelo de Educación Holística. Este proceso de desarrollo de las inteligencias múltiples y su implementación en el Modelo de Educación Holística constituye un desafío a la visión del coeficiente intelectual como un factor genético que no puede modificarse por el aprendizaje experiencial. De manera que cabe la posibilidad de demostrar que la inteligencia se aprende, y también que la enseñanza de las artes tiene un impacto en el desarrollo del aprendizaje.

Goleman, en “Emotional Intelligence” (1995), dijo: *“Los docentes están empezando a entender que hay otro tipo de laguna, muy peligrosa:” “el analfabetismo emocional”. “Los signos de esta deficiencia pueden ser convoy en la violencia, los síntomas más o menos graves de depresión, la frecuencia de trastornos de la alimentación, dificultades en la atención y la reflexión.” “Estos problemas son un signo de un cambio de atmósfera, de un nuevo tipo de toxicidad que se infiltra y envenena la experiencia misma de la infancia y la adolescencia que revela lagunas impresionantes de la competencia emocional. Este malestar parece un precio que la vida moderna exige a todos los niños del mundo”.*

Brackett y Caruso (2007), sostienen que las emociones y las habilidades para gestionarlas influyen en los procesos de aprendizaje afectando a la salud mental y física además de las relaciones sociales y al rendimiento laboral en su calidad. A tal propósito, Brotheridge y Grandey (2002) afirman que la docencia se puede considerar como una de las profesiones más estresantes y desgastante ya que implica un trabajo diario que comporta y se basa en las interacciones sociales donde el docente tiene que regular y gestionar, además de sus propias emociones, también las de los alumnos, incluso padres y compañeros de trabajo. Además otras investigaciones han puesto de manifiesto que los docentes experimentan y sufren con más frecuencia emociones negativas, mientras que las emociones positivas mejoran claramente no

solamente el bienestar docente sino también el ajuste a los alumnos (Birch & Ladd, 1996; Emmer, 1994). De hecho estudios en el campo de la Psicología positiva ponen de manifiesto la urgencia de generar en el aula un clima de seguridad caracterizado por emociones positivas para permitir un mejor desarrollo y el bienestar de los alumnos (Seligman, 2005).

A pesar de que varias investigaciones han puesto de manifiesto una creciente conciencia docente sobre la necesidad de incluir la educación emocional en las aulas, sin embargo, a los docentes no se les ha proporcionado la formación necesaria para la implementación de la educación emocional y el desempeño de su labor con una competencia emocional al par de la que han desarrollar en las relaciones sociales cotidianas (Hué, 2007; Palomero, 2009). Las instituciones de formación del profesorado que tienen establecido en sus currículos contenidos y actividades para promover la educación emocional y el desarrollo de las habilidades relacionadas son muy pocas así como las investigaciones sobre estos temas (Cases, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), mientras que en los estudiantes de la carrera educación se reportan emociones negativas como ansiedad, baja autoestima y relaciones interpersonales deficientes (Rangel, 2004). Esta falta de educación emocional en la formación docente no solo afecta la formación inicial sino también la formación continua, recordamos por ejemplo que para los profesores universitarios no se prevé ningún tipo de formación pedagógica obligatoria. La mayoría de las propuestas de desarrollo y potenciamiento de las competencias relativas a la Inteligencia Emocional, aparte de limitarse a la simple difusión de material y herramientas para trabajar en el aula, contemplan como único beneficiario el alumnado excluyendo el profesorado (Bisquerra, 2005; López Cassà, 2007; Muñoz de Morales, 2005; Obiols, 2005). Estas propuestas ignoran que hay un paso previo y fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado, es decir desarrollar las competencias emocionales en el profesorado para favorecer su bienestar personal y social, y para que pueda implementar en el aula estrategias que le permitirá afrontar aquellas situaciones y eventos generadores de estrés para poder garantizar a

sus alumnos el aprendizaje y el desarrollo de la Inteligencia Emocional en un clima positivo y seguro (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010). De manera que la integración de la educación emocional en la formación docente formaría futuros profesores con las suficientes habilidades emocionales que les permitan enfrentarse positivamente y con éxito a los desafíos que le supone la actividad docente (Vivas, Chacón, & Chacón, 2010).

Además, la educación emocional, tanto en general como en el caso de los docentes, constituye una herramienta para prevención y minimizar la vulnerabilidad del individuo a determinadas disfunciones como por ejemplo ansiedad, estrés, agresividad y depresión. Cuando el individuo todavía no presenta tales disfunciones, la prevención primaria se implementa mediante la formación enfocada hacia maximizar los comportamientos constructivos y minimizar los destructivos (Bisquerra, 2005, 2006). La educación socioemocional es un proceso continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como elemento complementario e indispensable del desarrollo cognitivo, ambos esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. En el caso del profesorado se debe cuidar la dimensión socioemocional tanto o incluso más que su dimensión cognitiva. Solamente un profesor emocionalmente competente tiene buenas probabilidades de alcanzar el éxito de una buena enseñanza con un buen nivel de autoestima, una actitud positiva, menos problemas de disciplina y capacidades para superar las dificultades de la actividad docente. En el caso concreto del docente y de su labor didáctica cubren un papel crucial tanto las competencias socioemocionales intrapersonales como las interpersonales. Entre las competencias intrapersonales destacamos la automotivación, la autoestima, el autocontrol, el autoconocimiento, el estilo atribucional de los éxitos/fracasos y la resiliencia como capacidad para superar y salir de las adversidades reforzado. Entre las competencias interpersonales reconocemos como fundamentales para el docente la comunicación, la empatía, así como la gestión y la negociación de conflictos. Araceli de Tezanos (2012) propone replantear la formación docente tomando en consideración ante de todo la experiencia profesional que deberían experimentar como parte

del proceso formativo mismo, además de tener en consideración los repentinos cambios que se dan hoy en día en el modo de producir, compartir y transformar los conocimientos que contribuyen al proceso de formación de la identidad profesional docente. Finalmente otras cuestiones importantes a tener en cuenta en la formación docente desde un enfoque socioemocional son la crisis de vocación docente y las nuevas necesidades y expectativas sociales y formativas que la sociedad exige al colectivo docente y las instituciones formativas.

INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Las artes involucran todos los sentidos, el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, socio-emocional y multisensorial. Durante el crecimiento del individuo, que siguen influyendo en el desarrollo del cerebro, las habilidades, la creatividad y la autoestima, a la vez que favorece la interacción con el mundo exterior y proporcionar las habilidades que facilitan la auto-expresión y la comunicación. De hecho, la educación artística fomenta la creatividad y la expresión personal, estimulando a buscar en sus propias palabras poéticas interiores que son adecuados para expresar sus sentimientos. Por otra parte, como ya hemos comentado, la educación artística le permite desarrollar sus habilidades de comunicación (Alice Bajardi & Álvarez-Rodríguez, 2014). Puesto que el lenguaje verbal tiene muchas limitaciones, el arte nos permite expresar emociones que, de otro modo, no se pueden expresar. Además, la educación artística permite experimentar diversas y nuevas situaciones, sensaciones y emociones, controlar los propios esfuerzos y apreciar los esfuerzos de los demás, favoreciendo un mejor conocimiento de uno mismo y entendimiento de los demás. La educación artística tiene un gran potencial para trabajar bien las habilidades socio-emocionales.

En los currículos italianos de escuela secundaria de primer grado y de segundo grado no hay un desarrollo mayor de las competencias emocionales; más bien se habla de competencias de naturaleza metacognitiva, relacional y aptitudinal, pero indicando que estas se consiguen de manera indirecta. Dentro de las indicaciones nacionales relativas a cada ámbito disciplinar no hay referencia alguna a las competencias emocionales. También en los currículos de asignaturas artísticas, incluso en el bachillerato artístico, no se toman en consideración las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, en cambio, son reputadas relevantes en la formación de los alumnos de las escuelas de la infancia y primaria italianas, aunque a menudo falta la organización y la formación docente para desarrollarlas de la mejor manera. En el Plan de la Oferta Formativa (POF) de cada escuela y en la programación curricular anual de cada docente siempre se incorporan elementos dirigidos a seguir el estudiante en el desarrollo de su personalidad, de su conciencia de sí y de los demás, y de su crecimiento humano y cultural. Sin embargo, estas competencias son definidas como transversales y a menudo no queda claro el cómo serán desarrolladas a nivel práctico en la actividad didáctica cotidiana.

Solo el año pasado se ha publicado en Italia un diseño de ley (Repubblica, 2015) de introducción de la educación emocional en los programas escolares de las escuelas secundarias de primer y segundo grado. La educación emocional se insertará, según el susodicho diseño de ley, en la escuela secundaria de primer grado dentro de los cursos de ciencias, y en la escuela secundaria de segundo grado dentro de los cursos de italiano.

Por ello, no se habla de incorporar la educación emocional a los currículos de educación artística en ningún nivel

educativo ni se habla de cómo formar a futuros docentes emocionalmente competentes.

De hecho, para que el estudiante aprenda y desarrolle las competencias socio-emocionales se necesita un “educador emocional” y el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional donde el educador es un referente muy importante (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Además, educar emocionalmente a los docentes significaría dotarles de las capacidades para reconocer, analizar, comprender y gestionar las emociones, y para desarrollar procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y/o prevenir los efectos negativos del estrés a los que los educadores están expuestos cuotidianamente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Palomera Martín, et al., 2008).

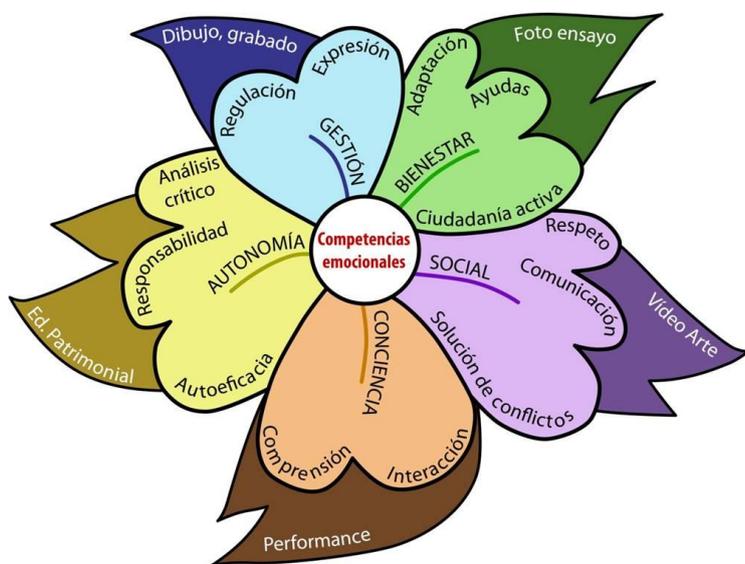
Estimamos que los currículos de las enseñanzas artísticas tengan una responsabilidad importante en la formación socioemocional, en cuanto la formación artística educa la mirada, las emociones y los sentimientos, nos permite configurar un estilo de pensamiento flexible, abierto y sólido, capaz de comprender e interpretar las distintas realidades que conforman el entramado de la cultura y del patrimonio (Álvarez Domínguez, 2014). Sin embargo, en la mayoría de los casos no se incluyen las competencias emocionales en los currículos de educación artística, e incluso cuando se incluyen de manera transversal, a menudo no está claro el cómo se trabajen a nivel práctico en la actividad educativa diaria.

Cada docente tendría que reflexionar sobre la posibilidad de introducir las competencias básicas dentro del currículo y de sus propuestas didácticas diarias. Como profesora de disciplinas artísticas voy a proponer a continuación un mapa mental con el objetivo de aportar algunos ejemplos para pensar el cómo se podrían trabajar algunas competencias

socio-emocionales en el ámbito artístico de enseñanza secundaria, basándome en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra Alzina (2009).

Mapa mental de Alice Bajardi:

Competencias socio-emocionales que podrían trabajarse mediante la educación artística



La conciencia, la reflexión y comprensión de las emociones propias y de los demás, la interacción entre emoción, cognición y comportamiento podría abordarse, por ejemplo, a través de prácticas educativas relacionadas con la performance art.

La autonomía, el análisis crítico de las normas sociales, la autoeficacia, la responsabilidad y la resiliencia podrían trabajarse a partir de la educación patrimonial.

La capacidad de gestionar y regular las emociones, los

sentimientos y los comportamientos podría promoverse mediante actividades de dibujo, de pintura, de grabado o de escultura.

Las competencias socio-emocionales que miran al bienestar y conllevan la capacidad de adaptación, de tomar de decisiones, de buscar ayuda y recursos, y de llegar a una ciudadanía activa, proponemos trabajarlas a través de investigaciones artísticas-educativas fotográficas.

La educación a las competencias sociales, al respecto por los demás, a la asertividad, a la comunicación y a la prevención o solución de conflictos se podría proponer mediante la creación grupal de un mural o de un video.

DISCUSIONES

La formación emocional que resulta desarrollada de manera más eficaz y satisfactoria en las escuelas italianas, casi siempre es una formación propuesta por expertos externos y a menudo los estudiantes muestran interés por continuar aquella formación no dejándola como un acontecimiento puntual. Esta línea podría ser seguida y desarrollada por las/los docentes de la escuela pero a menudo esto resulta complicado. Esta carencia suele estar justificada por la falta de tiempo, pero pensamos que más probablemente pueda estar relacionada a la falta de preparación de los enseñantes en el ámbito de las competencias emocionales, que, sin embargo, debería proporcionarse tanto en la formación inicial que en la permanente.

Creemos que educar artísticamente es más que formar con el fin de expresar emociones a través de la plástica, es también situar, controlar, medir y asignar la educación artística como un espacio de aprendizaje de las competencias emocionales, usándolas como herramientas sociales que permitan por un lado relacionarse con el mundo y por otro significarlo, lograr que con estas herramientas el individuo constituya su autonomía psicológica, emocional y social, contribuyendo para que un adolescente se transforme en un adulto y tenga las herramientas para construir su propio ser.

CONCLUSIONES

Se hace necesario establecer las competencias emocionales como una prioridad en la formación de los estudiantes y de profesionales emocionalmente inteligentes tanto a nivel teórico como a nivel práctico-investigativo. Tratamos de hacer explícita la forma en que la inteligencia emocional puede ser más realista y apropiada integrado en la profesión y sugerimos un modelo de aprendizaje transformador para la formación en disciplinas artísticas.

La educación emocional tendría que incorporarse en los currículos, integradas en las indicaciones de cada disciplina y no solamente en plan general o entre las competencias transversales. Además, planteamos la necesidad de pensar en cómo los docentes y los estudiantes puedan evaluar y autoevaluar estas competencias (A. Bajardi & Norambuena Vivallo, 2014).

Sería útil establecer unas líneas que guíen a los docentes para trabajar las competencias emocionales dentro del aula y para que puedan dar sugerencias a los estudiantes para seguir desarrollándolas fuera del aula. Por esto pensamos sería fundamental trabajar las competencias emocionales en la formación inicial y permanente del profesorado.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ALBERICI, A., SERRERI, P., y MARTÍN, A. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. (2014). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 93-116.
- BAJARDI, A., y ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, D. (2014). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626.

- BAJARDI, A., y NORAMBUENA VIVALLO, J. (2014). Las Competencias Emocionales en el Currículo de Educación Artística en Secundaria. In E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana & Ó. Jerez García (Eds.), *Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional* (pp. 179-183). Facultad de Educación de Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BIRCH, S. H., y LADD, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BISQUERRA ALZINA, R., y PÉREZ ESCODA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*(10), 61-82.
- BISQUERRA, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- BISQUERRA, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis. Grupo Wolters Kluwer.
- BRACKETT, M., y CARUSO, D. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- BROTHERIDGE, C. M., y GRANDEY, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- CABELLO, R., RUIZ-ARANDA, D., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- CASES, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. In F. López (Ed.), *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos* (pp. 89-97). Barcelona: Graó.

- de Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 1-28.
- EMMER, E. T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65-69.
- EXTREMERA, N., y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- FRIJDA, N. H. (1986). The emotions: Studies in emotion and social interaction. *Paris: Maison de Sciences de l'Homme*.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- HUÉ, C. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- JENKINS, J. M., y OATLEY, K. (1996). Emotional episodes and emotionality through the life span.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2007). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. España: Wolters Kluwer Educación.
- MARIANI, U., y SCHIRALLI, R. (2002). *Costruire il benessere personale in classe: attività di educazione alle competenze affettive e relazionali* (Vol. 52): Edizioni Erickson.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2009). *Programa guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*: Secretaría General Técnica, Ministerio de Sanidad y Política Social.
- MESTRE Escrivá, M. V., SAMPER GARCÍA, P., y FRÍAS NAVARRO, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales

predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

MUÑOZ DE MORALES, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. . *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 115-136.

OBIOLS, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19 (3), 137-152.

PALOMERA MARTÍN, R., FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y BRACKETT, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 437-454.

PALOMERO, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12 (2), 145-153.

RANGEL, M. (2004). Consideraciones sobre el perfil socio-afectivo de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación de la ULA-Táchira. In P. p. e. I. J. A. d. Currículum (Ed.). Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Introduzione dell'insegnamento dell'educazione emozionale nei programmi scolastici delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, XVII LEGISLATURA C.F.R. (2015).

SALOVEY, P., y MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

SELIGMAN, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

SLADOGNA, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina *CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la*

formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. , 149, mayo, 149, mayo.

TOBÓN, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe.

VALLÈS VILLANUEVA, J. (2005). *Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros:* Universitat de Girona.

VIVAS, M., CHACÓN, M. A., y CHACÓN, E. (2010). Competencias socio-emocionales autopercebidas por los futuros docentes. *Educere*, 14(48), 137-146.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 13, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve