
LA NECESIDAD
DE NUEVAS
HERRAMIENTAS
PARA LA
REGULACIÓN DEL
PROCESO DE
APRENDIZAJE Y
LA MEJORA DEL
RENDIMIENTO
ACADÉMICO

THE NEED OF NEW TOOLS
FOR THE REGULATION OF
THE LEARNING PROCESS
AND THE IMPROVEMENT
OF ACADEMIC
PERFORMANCE



María del Mar Gimeno Doñate
Colegio Monserrat FUHEM.
Madrid (Spain)

email:

mmgimenod@colegiomontserrat.fuhem.es

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la necesidad de nuevas herramientas educativas en el aprendizaje competencial ante los mínimos avances obtenidos en los últimos quince años, revisando las conclusiones, recomendaciones y resoluciones del Consejo y la Comisión Europea en materia de educación sobre competencias clave y aprendizaje

ABSTRACT

This article exposes the need for new educational tools in the process of learning to become competent, facing the minimal advances obtained in the last fifteen years and reviewing the conclusions, recommendations and resolutions of the Council and the European Commission regarding the

permanente y justificando la necesidad de asegurar el éxito en el aprendizaje de las competencias emocionales del alumnado para lograr la adquisición del resto de las competencias (Alabau, 2006) y su preparación para la vida adulta en la sociedad del conocimiento. Según investigaciones de la Universidad de Gerona (Pérez & Timoneda, 1998, 2000) y ante la evidencia de que la emoción se gestiona por vías no racionales (Angelucci, 2005) son necesarias herramientas, diferentes a los programas de educación y desarrollo de la inteligencia emocional, que permitan a los docentes incluirlas en su proceso de enseñanza sin necesidad de una asignatura nueva, apoyándonos en el concepto de "utilización" (Erickson, 1958b) de las características propias de la sugestionabilidad (González-Ordi, 1999) y empleando sugerencias positivas (Morales & Gallego, 2004) a través de la relajación (Alcazar, Olivares & Sánchez-Meca, 1998), la metáfora (Goleman, 1995) la visualización y la imaginación (Rossi, 1993; Pinillos & Fuster, 2010).

PALABRAS CLAVE

Competencias clave, Competencias emocionales, Sugestionabilidad, Proceso de aprendizaje, Rendimiento académico.

education of the key competencies and permanent learning and also justifying the need to ensure success in learning the emotional competencies to achieve the acquisition of all the others competences (Alabau 2006) and their preparation for adulthood in a knowledgeable society. According to research by the University of Girona (Perez & Timoneda, 1998, 2000) and given the evidence that emotion is managed by non-rational ways (Angelucci, 2005) there is a need for tools, different from the educational programs and development of emotional intelligence, which will allow teachers to include them in their teachings without requiring a new subject or course, and relying on the concept of "using" (Erickson, 1958b) the suggestibility techniques (González-Ordi, 1999) and positive suggestions (Morales and Gallego, 2004) through relaxation (Alcazar, Olivares & Sánchez-Meca, 1998), metaphor (Goleman, 1995) visualization and imagination (Rossi, 1993; Pinillos & Fuster, 2010).

KEYWORDS

Key competencies, Emotional competencies, Suggestibility, Learning process, Academic performance.

INTRODUCCIÓN

En la legislación educativa, la denominación "cualificaciones básicas" proviene de finales del siglo XX, aunque el origen de su significado se remonta al artículo 366 de la Constitución Española de 1812 en lo relativo a las escuelas de primeras letras" en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar",

haciendo referencia a los conocimientos mínimos de lectura, escritura y aritmética elemental. Sin embargo en el nuevo milenio y ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, se hizo necesaria la incorporación de *cualificaciones básicas* que atendieran aspectos emergentes en la última década del siglo XX. El Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo de 2000), reconoció el reto que la globalización y la economía basada en el conocimiento suponía para Europa, subrayando que su principal activo eran las personas por lo que era necesario invertir en capital humano, y solicitó la inclusión de las *nuevas cualificaciones básicas* que el aprendizaje de estas personas, a lo largo de todo su ciclo vital, debía proporcionar para responder a este reto en una sociedad del conocimiento: cualificaciones en materia de tecnología de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. De este modo, se podría eliminar el desfase entre los niveles de formación exigidos por los nuevos puestos de trabajo y los alcanzados por la mano de obra europea. Desde ese momento, estas conclusiones se reafirmaron periódicamente en los Consejos Europeos de Bruselas (20 y 21 de marzo de 2003; 22 y 23 de marzo de 2005) y en el Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa (2005), justificándose, desde entonces y hasta el momento actual, la necesidad del desarrollo de las *cualificaciones básicas* y el *aprendizaje permanente* año tras año, en los sucesivos Consejos, en la Estrategia de Europa 2020 (Comisión Europea, marzo, 2010), y en la evaluación intermedia de la Estrategia Europa 2020 del Consejo Europeo (diciembre, 2014).

Estos dos nuevos conceptos, “cualificaciones básicas” y “aprendizaje permanente”, surgieron como los cimientos de la educación para el nuevo milenio. Aunque estos conceptos ya habían aparecido en anteriores informes sobre educación, lo cierto es que adquieren relevancia a partir del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Delors, 1994), que los presenta como las llaves de acceso para el nuevo siglo, y con los que responde a los cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social basadas en el conocimiento.

De un lado, el concepto de *aprendizaje permanente*, o educación a lo largo de toda la vida, es un elemento clave de esta nueva etapa que ha estado presente a lo largo de la historia. Sus antecedentes se remontan a la idea platónica de “educación”, manifestada en sus obras *La República* y *Las Leyes* (s. IV a. C.), y se ha reflejado después en obras como la *Didáctica Magna* (1632) de Comenius, al hablar de crear “escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente” (Comenius, 1986, p. 82), en las *Memorias sobre la instrucción pública* (1791) y el *Esbozo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1794), del marqués de Condorcet, en los que se habla del concepto de instrucción como un

proceso que debe abarcar todo el ciclo vital y lo identifica con el concepto de progreso y evolución de la especie humana (Condorcet, 1980), en el Informe Final del Comité para la educación de adultos del Ministerio de Reconstrucción Inglés (1919), y en consecutivas Conferencias Internacionales de la UNESCO, de la segunda mitad del siglo XX, hasta el Informe Delors (1994). A principios del nuevo milenio este concepto continúa estando presente en los Consejos Europeos de Lisboa (22 y 23 de marzo de 2000) y Estocolmo (23 y 24 de marzo de 2001), y conduce a la noción de *sociedad educativa* o *sociedad del conocimiento*. En la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 se insistió que este aprendizaje permanente debía comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la edad de jubilación.

En el Preámbulo del Texto Consolidado de la LOE-LOMCE (2013), se explica lo que es necesario para que se dé el aprendizaje permanente:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (Texto consolidado LOE-LOMCE, 2013, p. 5).

Por otro lado, el concepto de *cualificaciones básicas*, también referido posteriormente como competencias básicas o competencias clave, es un concepto que se popularizó en el ámbito de la formación de docentes en EEUU, durante los años 70, y que viene también del área de las cualificaciones profesionales en los países industrializados durante los años 80, emergiendo como elemento de debate "sobre la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra", (CIDEA, 1999). En el ámbito docente este concepto toma cuerpo a partir de la noción de los cuatro pilares de la educación que propugna el Informe Delors (1994): Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos; Aprender a ser.

Los procesos de transformación centrados en los diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación han alterado de manera sustancial las condiciones del proceso de la información y la construcción del conocimiento de la sociedad actual, dando paso a la llamada *sociedad del conocimiento*, que requiere personas con habilidades y competencias acordes a las nuevas exigencias y esto conlleva la demanda de cambios en los sistemas educativos. Los Consejos Europeos de Estocolmo (23 y 24 de marzo de 2001) y de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002),

establecieron un programa de trabajo llamado “Educación y Formación 2010” que se debía cumplir desde ese momento hasta el 2010, con el fin de facilitar la reforma educativa necesaria de manera paulatina y progresiva, y también adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, entre ellos el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento.

El grupo de trabajo prefirió utilizar el término “competencia” al de “cualificación”, para referirse a una combinación de conocimiento, capacidades y actitudes, y el término de “competencia clave” para definir las competencias necesarias para todo ello. Así se recoge el concepto de “capacidades básicas” pero no se limita sólo a ellas.

Ambos conceptos, el de “aprendizaje permanente” y el de “competencias básicas”, están estrechamente relacionados ya que el concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, y tiene gran relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, como expresa el Informe español PISA 2009 para la evaluación internacional de los alumnos (2010).

En La Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente se determinó el carácter prioritario de proporcionar “las nuevas competencias básicas” que se debían tener en cuenta para cualificar al alumnado. Posteriormente, en mayo de 2003, el Consejo demostró su compromiso con una mejora del rendimiento medio europeo adoptando los “puntos de referencia” europeos, como por ejemplo: capacidades de lectura, abandono escolar, etc..., que estaban estrechamente ligados al desarrollo de las competencias.

Sin embargo, en 2004, el Comunicado de Maastricht sobre educación y formación profesionales declaró que la mano de obra europea estaba poco cualificada para desempeñar los requisitos que los nuevos puestos de trabajo iban a exigir de ahí hasta 2010, por lo que existía un desfase entre ambos niveles de formación. En consecuencia se decidió reforzar la cooperación para modernizar los sistemas de enseñanza y formación profesional, para ofrecer a los europeos las cualificaciones y competencias que necesitaban para integrarse de manera total a la sociedad del conocimiento emergente, contribuyendo a favorecer mejores empleos y más numerosos y mejorando así la competitividad de la economía europea.

Mientras los Estados miembros de la Unión Europea buscaban el modo de abordar la creciente diversidad social y cultural, el informe conjunto que el Consejo y la Comisión europeos adoptaron en marzo de 2004 volvió a insistir en la necesidad de garantizar que se dotase a todos los ciudadanos de las competencias

necesarias en materia de aprendizaje permanente y sugirió el desarrollo de referencias y principios europeos comunes dando prioridad al marco de competencias clave. Sin embargo el informe de la Comisión, en marzo de 2005, sobre los progresos llevados a cabo, en base a los objetivos trazados en el programa de Educación y Formación 2010, puso en evidencia las lagunas y retrasos ante los desafíos a los que había que hacer frente y el carácter incompleto de las reformas, constatando que al ritmo que iban no se iban a alcanzar los niveles de referencia adoptados para 2010, a pesar de que en algunos aspectos como la reducción del abandono escolar se había observado algún pequeño avance, por lo que había que reactivar la Estrategia de Lisboa “apostando, sobre todo, por el conocimiento, la innovación y la valorización del capital humano” (Consejo de Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005, p. 2).

Las directrices aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005, recogieron la necesidad reiterada de dotar a los jóvenes de las competencias clave necesarias y de mejorar su nivel educativo, en particular instaban a adaptar los sistemas de educación y formación para responder a los nuevos requisitos en materia de competencias mediante una precisa determinación de las necesidades profesionales y las competencias clave en el contexto de los programas de reforma de los Estados miembros.

De este modo la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente de noviembre de 2005 planteó como uno de sus objetivos “determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento” (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 3). En el Anexo de esta Propuesta de Recomendación titulado “Competencias clave para el aprendizaje permanente-un marco de referencia europeo”, se presenta el marco en el que se determinan las ocho *Competencias Clave*, concretando que son: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; 7. Espíritu de empresa, y 8. Expresión cultural. Además se concreta también la definición de *competencia clave*:

[...] las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes

deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 14).

Por otro lado, incide en que hay una serie de temas que son aplicables a todo el marco y que intervienen en las ocho competencias clave: “el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos” (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 14)

La Ley Orgánica de Enseñanza, fue aprobada definitivamente por el Parlamento el 6 de abril de 2006 y modificó y unificó las anteriores leyes referidas a la educación, derogándolas a excepción de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que la mantuvo reformada. Esta disposición derogatoria única (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006, p.17204), afectó a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE), a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), a la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG) y a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

COMPETENCIAS

En el Capítulo I del Título Preliminar de la LOE (2006) se especifica que entre los fines hacia los que la consecución del sistema educativo español se orienta se encuentra “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” (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006, p.17165), y en el Anexo I del Real Decreto del 7 de diciembre de 2006 se fijan las ocho *Competencias Básicas*, comunes a toda la enseñanza obligatoria, establecidas para mejorar el currículo de los centros educativos y poder proporcionar al alumno la posibilidad de convertirse en un individuo competente. Estas competencias establecidas en el Real Decreto (7 diciembre de 2006, p.430587) son: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática; 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4. Tratamiento de la información y competencia digital; 5. Competencia social y ciudadana; 6. Competencia cultural y artística; 7. Competencia para aprender a aprender; 8. Autonomía e iniciativa personal.

Se puede observar, que, aunque siguen siendo ocho, algunas de estas competencias han cambiado su denominación con respecto a las competencias establecidas en el Anexo de la Propuesta de la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente expresó que dicha Recomendación debía contribuir a garantizar que los sistemas de educación y formación pusieran a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para el desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea, desarrollando las competencias clave que les preparasen para la vida adulta, y que constituyesen una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral. La Recomendación también debía proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave destinado a los responsables de la educación y la formación, entre otros, para facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión, con vistas a alcanzar los niveles de referencia europeos acordados para el 2010. Según esto, en el Anexo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (18 de diciembre de 2006, p. 13) se reitera la definición de competencias clave que se dio en la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, aludiendo a que su importancia radica en que cada una de ellas puede contribuir a la sociedad del conocimiento, y estableciendo de nuevo el marco de referencia de las ocho *competencias clave*. En él se especifica que son: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8. Conciencia y expresión culturales. Observamos que aunque las tres últimas competencias se enuncian de forma ligeramente diferente a la denominación que se establece en la Propuesta de la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, las ocho hacen referencia a los mismos conceptos. Sin embargo, respecto a las competencias básicas establecidas en la LOE, la mayoría difieren en su denominación.

El Ministerio de Educación y Ciencia determinó entonces que nuestro sistema educativo debía girar en torno a las competencias establecidas en la LOE y por ello todos los centros educativos debían elaborar su enfoque y diseñar su estrategia para que a lo largo de los años de escolarización, hasta finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, desde los 3 a los 16, trece años de su vida, sus alumnos y alumnas se convirtieran en personas competentes, “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus

capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.”(Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17159). Para ello, resalta la ley, hace falta un esfuerzo compartido entre las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto, además del *esfuerzo de los estudiantes, que debe ser fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, sin la cual es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades individuales.*

Bolívar y Moya (2007) especifican que una *competencia* es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Desde este punto de vista la competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente a través de experiencias educativas diversas.

Por lo tanto *una competencia básica es la forma en la que cualquier persona utiliza estos recursos personales para colaborar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. El conjunto de competencias básicas constituyen los aprendizajes imprescindibles para llevar a cabo una vida plena.*

Ahondando un poco en las competencias básicas de la LOE (2006) descubrimos en algunas de ellas, en cuatro concretamente, el intento de reflejar la importancia de que los alumnos adquieran *actitudes de autonomía emocional* para poder desarrollar dichas competencias. Durante la primera década del nuevo milenio se implantaron algunos programas, tanto en el ámbito nacional como internacional, que apostaron por la educación emocional y social, según nos muestra el análisis internacional del Informe sobre Educación Emocional y Social de la Fundación Marcelino Botín, Clouder (2008). En Inglaterra, el gobierno promovió la iniciativa del programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje), que aplicaron de forma voluntaria el 60% de los centros de enseñanza primaria y el 15% de enseñanza secundaria; En EEUU, la fundación CASEL implementó programas de aprendizaje social y emocional SEL (Social and Emotional Learning), en el estado de Illinois, en Alaska y en New York; En Alemania, aunque con enfoques y culturas pedagógicas diferentes, muchas escuelas presentaron distintos modelos de trabajo en el marco de la educación emocional y social; En Suecia, aunque los programas especiales para la adquisición de destrezas emocionales y sociales se asocian a programas para prevención e intervención en acoso escolar, se utilizaron programas de educación emocional y social en diferentes escuelas del

país; En España las iniciativas, durante esta década, se centraron en los programas de la Fundación Marcelino Botín en Cantabria, con el proyecto “Educación Responsable”, en el que se implicaron 80 colegios, y en Guipúzcoa, con un programa para el aprendizaje emocional y social aplicado en diferentes contextos y en el que participaron 106 centros educativos. Por otro lado en Cataluña, el movimiento GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), coordinado por D. Rafael Bisquerra, cuya línea principal de investigación era la educación emocional, llevó a cabo un proyecto que se centró en la formación de profesorado en Educación Emocional, y en Andalucía se llevó adelante el proyecto INTEMO, programa dirigido a adolescentes de Institutos de Secundaria de Málaga, que pretendió estudiar la incidencia del desarrollo de habilidades emocionales sobre el consumo de drogas. Posteriormente y hasta la actualidad, proliferaron otros proyectos para el desarrollo de la inteligencia emocional en distintas Comunidades Autónomas de España, como por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en cuyos centros escolares públicos y a partir del curso 2014-15, se está impartiendo en sus aulas la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad, embarcados en un proyecto llamado EMOCREA, como un proceso continuo y permanente que debe estar presente durante todo el proceso educativo de sus alumnos, desde educación infantil hasta bachillerato.

A pesar de que las conclusiones sobre estas iniciativas mostraron una repercusión positiva en el desarrollo personal del alumnado y en su rendimiento académico, todavía nuestro sistema educativo no consideraba la competencia emocional como un objetivo primario que pudiera mejorar su proceso de aprendizaje y facilitara la adquisición de las demás competencias, aun cuando todos los docentes empezaban a constatar que sin la adquisición de la competencia emocional, todas las demás alcanzaban difícilmente sus objetivos. En Alabau (2006) encontramos que la mayoría de los alumnos y alumnas entre 5 y 17 años que presentaban problemas de aprendizaje tenían grandes problemas a nivel emocional, poniendo de manifiesto que los procesos emocionales interfieren en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Mientras la LOE se aplicaba en el sistema educativo español, los logros del programa de trabajo “Educación y formación 2010”, (Consejo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002), al ser insuficientes y no alcanzar los objetivos planteados, dieron paso al programa de trabajo “Educación y formación 2020” establecido, como marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, en las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, y cuyo objetivo era responder a los retos pendientes, no alcanzados en el periodo anterior, para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos. Uno de los cuatro objetivos de este marco estratégico consiste

en “Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” y expresa que todos los niveles de educación y formación deben ser más atractivos y eficientes, haciendo hincapié, nuevamente, en que la totalidad de los ciudadanos debe adquirir competencias clave.

En la Comunicación de la Comisión Europea de marzo de 2010, se crea la Estrategia Europa 2020, cuyo propósito es demostrar que “Europa es capaz de alcanzar un crecimiento inclusivo, sostenible e inteligente, de encontrar el modo de crear nuevos puestos de trabajo y de ofrecer una orientación a nuestras sociedades” (Comisión Europea, marzo, 2010, p.2) para salir con éxito de la crisis, estableciendo una agenda para las nuevas calificaciones y empleos y revelando, respecto al ámbito de educación, formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, que:

La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50 % alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el índice de Shanghai, solo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo (Comisión Europea, marzo, 2020, p.15).

En el anexo I de la Comunicación se establece como objetivo en educación la iniciativa *Juventud en movimiento* que consiste en “reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la educación superior europea” (Comisión Europea, marzo, 2020, p.37), para facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Sin embargo, en el Informe conjunto de 2012 *Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva* del Consejo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), se evaluó el progreso alcanzado en el último periodo 2009-2011 a nivel nacional, y se estableció un nuevo conjunto de prioridades para el siguiente periodo 2012-2014, incluidas las recomendaciones específicas para cada país emitidas por el Consejo en junio de 2011, ante la dificultad en alcanzar los objetivos planteados.

En este escenario se introduce la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), que nos conduce al momento actual en el que nuestro sistema educativo se encuentra regulado por dos leyes orgánicas, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la

calidad educativa, 2013), ya que la LOMCE modifica sin derogar a la LOE, de manera que actualmente conviven ambas. La LOMCE es la séptima reforma educativa en el periodo democrático y ha entrado en vigor durante el curso 2014-15. El plan de incorporación es paulatino, a lo largo de tres cursos, en los distintos niveles, en lo que a la ESO y el Bachillerato se refiere. En el curso 2015-16, se hizo efectiva en 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, y en el siguiente se vio terminado el proceso de incorporación de la LOMCE a nuestro sistema educativo, con su entrada en 2º y 4º de la ESO y 2ª de Bachillerato.

Según expresa la propia ley, el principal impulso para afrontar esta reforma es “La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo”(Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97859). Así mismo expresa también que surge:

[...] de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años. Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013 p. 97862).

La LOMCE, en su modificación de la LOE, cambia la redacción de algunos párrafos e introduce otros nuevos. En lo que se refiere a las competencias vuelve al concepto de *competencias clave* y hace alusión a ellas como elemento que integra el currículo, redefiniéndolas como; “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97868). Finalmente, en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, p. 19) se conceptualizan las competencias “como un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales” manteniendo el concepto que se dio de ellas en la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005 y en la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

En el Anexo I de la Orden de Educación Cultura y Deporte (ECD/65/2015) se describen las *competencias clave* del Sistema Educativo Español actual. En su enumeración, las *competencias básicas* de la LOE (2006) se ven ligeramente modificadas; Ya no son ocho sino siete y vuelven otra vez a denominarse *competencias clave* como se expresaba en el Anexo a la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (noviembre de 2005), y son: 1. Competencia lingüística; 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3. Competencia digital; 4. Aprender a aprender; 5. Competencias sociales y cívicas; 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; 7. Conciencia y expresiones culturales. Comprobamos que la denominación de las competencias es la misma que la que se establece en la Recomendación de diciembre de 2006, con la salvedad de que las dos primeras competencias de la Recomendación se recogen en la primera competencia de la LOMCE, por esa razón son siete y no ocho. Observamos también que las *competencias clave* de la LOMCE difieren de algunas de las *competencias básicas* de la LOE en su denominación.

La Comunicación de la Comisión Europea de marzo de 2014 sobre el Balance de la Estrategia Europa 2020 destaca que las razones que llevaron a adoptar la Estrategia Europa 2020 son igual de imperiosas en 2014 que en 2010, señalando que en materia de educación la Unión Europea está en vías de cumplir los objetivos aunque todavía queda bastante camino por recorrer. Unos meses después, en el informe de síntesis que la sesión del Consejo Europeo de diciembre de 2014 hizo sobre la evaluación intermedia de la Estrategia 2020, se insistió en la necesidad de una educación de calidad y el desarrollo de competencias para hacer posible el crecimiento, la innovación, la competitividad y el empleo. En dicha sesión los ministros de educación adoptaron unas Conclusiones sobre el emprendimiento en la educación y la formación señalando la importancia de reforzar los vínculos entre el sistema educativo y el mundo empresarial y subrayando que el emprendimiento exige el desarrollo de una serie de competencias que deben abordarse desde todos los niveles de la educación y la formación.

Es muy común escuchar en todos los foros de innovación educativa la necesidad de educar para que cuando nuestros alumnos y alumnas lleguen a las empresas puedan ser socialmente útiles. La Institución Futuro organizó en el mes de abril de 2014 la jornada *Formando emprendedores* para presentar las buenas prácticas e iniciativas que están en marcha en todo el mundo para entrenar las capacidades emprendedoras desde el ámbito educativo. Quizá lo que nos llama la atención es que los entendidos en desarrollo empresarial piden encarecidamente a los profesionales de la educación que desarrollen de manera efectiva las competencias emocionales a través de los medios que tengan a su alcance, y es evidente que en todos estos foros, los docentes tienen muy clara la máxima “sin

emoción no hay aprendizaje”, buscando muchos de ellos cómo desarrollarla dentro de las programaciones escolares, a menudo, de manera aislada y sin demasiados apoyos.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el III Congreso de Innovación Educativa ENAP, del 5 de Octubre de 2014, D. Antonio Rubio, del equipo directivo de la consultoría de estrategia y operaciones Overlap, insistía en que es necesario advertir que la inteligencia emocional está íntimamente ligada a los procesos de formación y aprendizaje, explicando que dentro de estos procesos hay doce tendencias en aprendizaje que servirán al individuo para el conocimiento de un negocio u organización, a saber: La capacidad de encontrar y discriminar datos relevantes; La anticipación a las necesidades; La capacidad de liderar y perseguir un sueño; El crecimiento personal, disponer de un nivel de madurez para lograr los objetivos..., entre otras. Rubio explicaba que de las doce tendencias, ocho tienen que ver con la inteligencia emocional, e insistió en que si los estudiantes de hoy entran mañana a trabajar en una empresa van a acometer estas tendencias sin haber desarrollado su inteligencia emocional, porque no se incluyen las competencias emocionales en el currículo y porque nada ni nadie puede garantizar, hoy en día, que esto se haga.

La *inteligencia emocional* “se define como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular los estados emocionales propios y ajenos” (Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal & González-Ordi, 2008). Se ha estudiado sus efectos en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003b), los métodos para su evaluación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a) y su influencia sobre el ajuste emocional (Fernández-Berrocal, Alcaide & Ramos, 1999). Se han encontrado evidencias empíricas sobre su influencia en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal 2002), su relación con mayor empatía y mejor calidad en sus relaciones sociales y con puntuaciones elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2002; Fernández-Berroca, Salovey, Vera, Ramos & Extremera, 2002), y su relación con menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). También se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Pérez-Pérez & Castejón, 2006; Pérez-Pérez, 2013). Además los distintos estudios han mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002; Fernández-Berrocal,

Extremera & Ramos, 2003a; Liau, Liau, Teoh & Liau, 2003; Trinidad & Johnson, 2002).

Según Bisquerra (2013) el constructo de la inteligencia emocional, en el marco de las inteligencias múltiples, nos lleva al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social, y “el desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional” (Bisquerra, 2013, p. 8). De este modo Bisquerra expresa que finalidad de la *educación emocional* es la mejora del bienestar personal y social:

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias... El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2003, p. 7).

Desde el año 1995 en el que se investigó sobre los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), hasta nuestros días en los que los últimos informes internacionales sobre inteligencia emocional, educación emocional, aprendizaje social y emocional, y competencias socioemocionales, indican que la educación emocional es recomendable para toda la sociedad, han sido muchas las manifestaciones de los entendidos a favor de esta, encontrando personalidades como J. Heckman, Premio Nobel de Economía (2000), que ha asegurado que la educación emocional mejora la calidad y la productividad de los recursos humanos de los países, elevando así su potencial de riqueza (Pérez-González, 2012).

Según Bisquerra (2009) manejar las emociones de forma adecuada implica tener buenas estrategias de regulación emocional. Sin embargo no parece que hayamos encontrado la llave de acceso que nos conduzca a una regulación emocional efectiva y eficiente que se caracterice por su transversalidad (que podamos aplicar desde todas las áreas del conocimiento), su dinamismo (implicando un proceso de desarrollo a lo largo del tiempo, aumentando los niveles de desempeño), su carácter integral (que se extienda a todos los aspectos del ser humano) y que pueda intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial. De este modo llevamos quince años escuchando la demanda, desde los Consejos de la Unión Europea hasta los directivos de empresas, sobre la necesidad de educar alumnos y alumnas competentes para la sociedad que sigan motivados en su aprendizaje durante toda su vida, pero los informes sobre los

avances en educación no indican que lo estamos consiguiendo, a pesar de las evidencias que concluyen sobre los beneficios de incidir sobre una de las piezas clave que parece activar o desactivar todo proceso de aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia emocional, recordando además que la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005 ya explicaba que hay una serie de temas que intervienen en las ocho competencias clave, enumerando entre ellos la gestión constructiva de los sentimientos, reconociendo la LOE que si el alumnado no se encuentra en una actitud positiva de motivación y compromiso con la propia formación es difícil desarrollar el resto de sus capacidades individuales, y siendo conscientes de que la propia LOE expresa que uno de sus fines es desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad para regular su propio aprendizaje.

Los avances en el estudio científico de la inteligencia emocional y en programas de prevención y desarrollo socioemocional han evolucionado a un ritmo asombroso durante los últimos veinte años y han generado una extensa literatura científica que sirve actualmente de base para diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional con unas garantías de calidad y un rigor científico que no existían hace unos años. En base a ello partimos de la premisa de que está admitido por la comunidad científica que es necesario educar las emociones, pero ¿cómo podemos hacerlo si aunque existan programas para impartir la educación emocional, no existe espacio en nuestro sistema educativo para dicha asignatura? Antes de responder a esta pregunta analicemos cuales son realmente los beneficios de educar las emociones y desarrollar la inteligencia emocional.

Puesto que nuestro sistema educativo gira en torno a las competencias clave necesitamos saber qué ha de darse para que los alumnos y alumnas adquieran esas competencias. Según Gea (2006) para que ellos y ellas adquieran todas estas competencias de forma efectiva, ha de producirse un buen rendimiento escolar, y para que esto se dé el alumnado debe contar con siete factores importantes, a saber: Confianza en sí mismos y en sus capacidades; Curiosidad por descubrir; Intencionalidad, ligado a la sensación de sentirse capaz y eficaz; Autocontrol; Relación con el grupo de iguales; Capacidad de comunicar; Cooperar con los demás.

En relación a esto las nuevas competencias clave ya presuponen para su correcto desarrollo una serie de actitudes y valores tales como: La adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable; La capacidad para motivarse por aprender; La curiosidad y la perseverancia en el aprendizaje; La confianza; La capacidad de comunicarse de una manera constructiva; La tolerancia, respetando los valores y las creencias personales y colectivas de otros; La empatía, siendo capaz de ponerse en el lugar de otro; Gestionar comportamientos de respeto

a las diferencias; La seguridad en uno mismo, la integridad y la honestidad; Saber afrontar los conflictos y resolverlos; Cooperar y comprometerse; La capacidad de tomar decisiones y de adaptarse al cambio; Autoconfianza y autoevaluación; El autoconocimiento, detectando los puntos fuertes y débiles de uno mismo, y la autoestima; La autonomía o independencia; La determinación y la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa, entre otros, (Orden ECD/65/2015).

Pero en la experiencia de todo educador está la constatación de que en el marco escolar nos encontramos con alumnos y alumnas que deben convivir con y entre: la ansiedad, la fobia, el estrés, el rechazo, la depresión, la hiperactividad, la desmotivación, la disrupción, la violencia, la agresividad, el acoso, el vandalismo, la xenofobia, la homofobia, la anorexia, la bulimia y las drogas, (Spoor & Williams, 2007; Gold, 2006; Bados, 2005; American Psychiatric Association, 1994-95; Bragado, 1994; Sandín, 1997; King, Ollendick & Tonge, 1995; Blagg, 1987; Echeburúa, 1993; Marks, 1987/1991; Magaz, García & Del Valle, 1998; Fergusson & Horwood, 2001; Thomas, 2006), y entretejiendo todas estas situaciones, se encuentran emociones negativas como la baja autoestima, la rabia, el odio, el asco, la tristeza, la ira, el resentimiento, el rencor, la culpabilidad, el miedo, el aburrimiento, la desconfianza o la impotencia, entre otras. Mientras tanto, y entre todas estas situaciones y emociones, ellos y ellas deben aprender contenidos teóricos y prácticos para poder convertirse en individuos competentes. Pero para que su mente pueda asimilar todo lo que le permitirá ser una persona competente esta debe estar libre de otros condicionamientos, por regla general de carácter emocional, que la limitan o incapacitan (Pérez & Timoneda, 1998), es decir liberarse de los problemas de aprendizaje de origen emocional.

También debemos tener en cuenta que para que los alumnos y alumnas desarrollen estas capacidades una vez estén escolarizados deberían haber recibido, por parte de los padres, el cuidado y afecto primario que es el que les ofrecerá la curiosidad para seguir profundizando en el conocimiento de las cosas (Punset, 2008), por lo que añadimos la necesidad de que los tres años anteriores a su escolarización, estos niños y niñas, los hayan pasado en el seno de su hogar recibiendo el afecto incondicional y la motivación necesaria para predisponerles al aprendizaje. Luego las competencias clave no podrán adquirirse de manera eficaz, aunque este sea el objetivo de nuestro sistema educativo, si antes no encontramos la manera de desarrollar estas cualidades emocionales intrapersonales e interpersonales (Gardner, 1983), sin una asignatura específica de *educación emocional* per se de forma efectiva, es decir de forma no racional (Angelucci, 2005), utilizando el mismo lenguaje que utiliza la emoción, la imaginación y la metáfora (Rossi, 1993; Goleman, 1995; Pérez & Timoneda, 1998; Pinillos & Fuster, 2010), y sirviéndonos de sugerencias positivas (Morales & Gallego, 2004) que permitan al alumno o alumna

integrar lo que haya recibido por parte de su entorno familiar, antes y durante su escolarización, para que pueda convertirse en un ser competente para la vida.

La *Teoría PASS de la Inteligencia* (Das, Naglieri & Kirby, 1994), orienta en el diagnóstico de las dificultades o problemas de aprendizaje, a la vez que da pautas eficaces para su tratamiento psicopedagógico. Poder determinar si estas dificultades tienen una base cognitiva o emocional que las justifiquen es prioritario para poder dirigir la intervención correcta. En ella está basado el *Modelo de Diagnóstico e Intervención Humanista-Estratégico* que nos ayuda a desvelar la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje (Pérez & Timoneda, 1998) demostrando que el proceso de aprendizaje se bloquea cuando los problemas emocionales afloran. Según los estudios realizados en base a la *Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones*, (Timoneda & Pérez, 2000), el proceso cognitivo se verá afectado cuando están presentes las emociones negativas. Esta teoría demuestra la estrecha relación entre cognición y emoción y la importancia que las emociones ejercen en el proceso de aprendizaje.

En Timoneda y Pérez (2000) encontramos que uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, que nos advierte de interferencias en los procesos de aprendizaje, y que más claramente vemos reflejado en la actitud del alumnado, es la ansiedad. Esta voz de alarma plantea un problema educativo al que todavía no se le ha dado una respuesta eficaz, a pesar de los estudios que apuntan hacia una herramienta útil para gestionarla, la relajación (Alcazar, Olivares & Sánchez-Meca, 1998). La otra voz de alarma, explican Timoneda y Pérez (2000) debería darse cuando nos encontramos casos de alumnos o alumnas cuyos procesos cognitivos no explican su bajo rendimiento escolar, es entonces cuando debemos descubrir las dificultades reales de su aprendizaje, atendiendo su proceso emocional.

SUGESTIÓN Y SUGESTIONABILIDAD

Ahora más que nunca, por encontrarnos inmersos en una sociedad basada en el conocimiento, se deberían incorporar nuevas herramientas para la docencia, utilizando todo lo que esté al alcance de los profesionales de la educación, para asegurar que la adquisición de conocimientos no estuviera interrumpida por procesos emocionales negativos que la bloquean. Hace unos años, cuando se advertía en un alumno o alumna problemas de aprendizaje, fueran del origen que fueran, -hace años no se hacía distinción entre problemas de aprendizaje de origen cognitivo o emocional, ahora en la mayoría de los centros tampoco-, se derivaba al alumno al Departamento de Orientación del centro para que trabajara con él en sus

problemas específicos, sacándole del aula. Hoy en día son muchos los alumnos y alumnas que tienen dificultades de aprendizaje de origen emocional (Alabau, 2006), y se hace necesario que sea el propio docente el que tenga instrumentos para manejar y conducir, in situ, las dificultades de aprendizaje de este tipo, en beneficio del propio proceso de enseñanza aprendizaje. Esto nos lleva a la necesidad de formación de los docentes, no de programas añadidos a los que ya forman parte del currículo sino en habilidades concretas para conducir las emociones en la práctica docente del día a día.

En Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal y González-Ordi (2008) encontramos que las personas que tienen la capacidad de vivir intensamente sus emociones y las emociones ajenas, ya sean positivas o negativas, son personas altamente sugestionables, y que la sugestionabilidad se ha relacionado también con mayores niveles de ansiedad (González-Ordi, 1994; González-Ordi & Miguel-Tobal, 1999), y con una cierta dificultad a la hora de comprenderlas y regularlas, lo que puede predisponerles al mantenimiento e intensificación de sus estados emocionales. Esto será perjudicial para estas personas en el caso de que dichas emociones sean negativas (Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal & González-Ordi, 2008). Habiendo llegado a este punto tal vez es el momento de adentrarnos en el concepto de sugestionabilidad, y de descubrir, a través de él, nuevas herramientas para la gestión emocional y los procesos de aprendizaje, y sus efectos sobre el rendimiento académico.

Los fenómenos de sugestión y sugestionabilidad son probablemente unos de los aspectos del comportamiento humano que más han llamado la atención desde la antigüedad, hasta el punto que algunos autores han llegado a postular que es una de las características más dominantes del ser humano, refiriéndose a nuestra especie como el "*animal sugestionable*" (Sidis, 1898). (González-Ordi, 1999, p. 1).

Stokvis y Pflanz explican que "La sugestión es una influencia que se ejerce sobre el pensamiento, el sentimiento, la voluntad o los actos de otra persona, sin pasar por la esfera racional de ésta, a base de una relación interhumana de realización en otra persona de los actos de voluntad propios que crea un resonancia afectiva", (Stokvis & Pflanz, citados por Dorsch, 2008, p. 765). Dorsch (2008) hace referencia a que en la sugestión existe la relación interpersonal de coparticipación eny que los dos participantes están unidos por la existencia de un objetivo de valor común, pero se sienten libres porque su cooperación es inconsciente.

Los términos sugestión y sugestionabilidad se han relacionado siempre con ciertas características negativas de la personalidad de los individuos, como por

ejemplo debilidad mental, personalidad débil o personalidad fácilmente influenciada (González-Ordi & Miguel-Tobal, 1999), poca firmeza en las funciones de pensamiento y de juicio, independencia y fuerza de voluntad relativamente débiles (Dorsch, 2008). Sin embargo en González-Ordi (1999) encontramos que Gheorghiu, Netter, Eysenck y Rosenthal (1989) indican que a partir de las dos últimas décadas del siglo XX los estudios han mostrado un aumento de su interés, en diversas áreas de la psicología, por la relación entre la sugestión y otras variables, por lo que el tono despectivo del calificativo “sugestionable” está dejando paso al interés por su estudio.

Por ser la sugestionabilidad una característica de la personalidad todas las personas somos sugestionables en mayor o menor medida. Los datos psicométricos del Inventario de Sugestionabilidad -IS (González-Ordi & Miguel-Tobal, 1999) mostraron que las personas sugestionables se caracterizan por ser personas con tendencia a dejarse llevar por la imaginación y fantasear acerca de las cosas que les ocurren o podrían ocurrirles, por tener capacidad para focalizar su atención y abstraerse con sus propios pensamientos o sensaciones, por implicarse emocionalmente en sus experiencias cotidianas y por dejar que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo, en ocasiones, más de lo que ellos mismos consideran conveniente (González Ordi & Miguel-Tobal, 1999, pp. 70, 71).

Emplear la sugestionabilidad de los alumnos y alumnas para regular sus emociones a través de las sugerencias positivas, directas o indirectas, nos lleva a la estrategia de *utilización* del Dr. M. Erickson (1901-1980). La *utilización* es un concepto que supone la implicación significativa de la persona en el proceso de mejora al que se le conduce, en nuestro caso el aprendizaje competencial. Se refiere a todas aquellas técnicas que tienen en común el vínculo constructivo que se crea utilizando la conducta, los recursos y las características propias del sujeto, es decir, “la participación de la personalidad total” del individuo (Erickson, 1958b), por consiguiente el docente tiene que estar atento para hacer uso de cualquier aspecto del alumnado, de los puntos fuertes de su personalidad y de su situación vital, lo que incluye también la utilización de sus características o aspectos negativos. Algún lector docente puede pensar que eso es lo que se hace en la escuela cuando se utilizan, por ejemplo, las características de liderazgo de un alumno o alumna. La diferencia es que cuando los docentes hacen esto, normalmente, es con un fin grupal, es decir, para volcar en el grupo lo que las características de una personalidad “líder” pueden aportar positivamente al proceso de aprendizaje de todos. Cuando hablamos del concepto de *utilización* de M. Erickson lo hacemos buscando el beneficio individual, es decir el que las propias características de la personalidad del alumno puedan volcarse sobre sí mismo para conseguir cambios beneficiosos en su propio proceso de aprendizaje, o en la construcción de un

autoconcepto positivo, o en la gestión de su mundo emocional, o en cualquier proceso de mejora al que se le conduzca, *utilizando* incluso aquellas características que son negativas y que en el concepto de *utilización* se vuelven positivas porque se pueden usar para potenciar lo que deseamos mejorar en él o ella. En este sentido la *utilización* no es un punto de vista sino un proceso y no se centra en cambiar a la persona sino en aceptarla, es una metodología que “pone en movimiento un cuerpo y una mente unificados” en su propio beneficio (García-Sánchez, Short, Erickson & Erickson, 1915, p. 308). Se puede *utilizar* la sugestionabilidad del alumnado, que normalmente experimenta de forma negativa, para poner en positivo todo lo que buscamos reforzar en ellos, su autoestima, su autoconfianza y el descubrimiento de sus propios recursos. Saber ver que dentro del problema está la semilla para la solución del problema, es la mayor aportación de Erickson (Gilligan, 2010), y sin duda extrapolarla al ámbito educativo es algo de lo que podemos obtener múltiples beneficios, como podemos ver en los estudios que se han llevado a cabo. El efecto que la sugestión positiva provoca en el alumnado se ha estudiado dentro del marco escolar, aunque fuera del aula, a través de las investigaciones de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia adscrita a la Universitat de Girona en su aplicación del *Modelo de Diagnóstico-Intervención denominado Humanista Estratégico* (Pérez & Timoneda, 1998). Según este modelo, una vez detectados los problemas de aprendizaje de origen emocional, se lleva a cabo una intervención utilizando las técnicas ericksonianas de visualización con metáforas y sugerencias positivas.

En Erickson encontramos una gran variedad de posibilidades creativas con las que contribuía en la ayuda para el cambio de las personas, la sugestión es la estrategia en la que M. Erickson (1901-1980) “era considerado el maestro indiscutible” (García-Sánchez, Short, Erickson & Erickson-Klein, 1915, p. 187). Erickson definió la sugestión como “una forma de transmisión de ideas” (García-Sánchez, Short, Erickson y Erickson-Klein, 1915, p. 204), y puesto que todas las palabras y acciones de un docente pueden, potencialmente, sugerir algo al alumno, y que esas sugerencias pueden tener un efecto muy potente, el docente tendrá que cuidar su lenguaje verbal y no verbal para dar siempre un mensaje constructivo. Pero además, aprovechando la capacidad de focalización y su tendencia a imaginar, podrá propiciar el aprendizaje del alumno creando estados de relajación en los que se puedan visualizar imágenes metafóricas impregnadas de la información que se quiera dar: confianza, seguridad, etc. Desde el punto de vista del procesamiento de la información y de las emociones, Morales y Gallego (2004) hablan de se puede dar un estado propicio para el aprendizaje en el que podemos impregnarnos con sugerencias positivas: “Puede considerarse como un estado transitorio de la persona, inducido externa o internamente, en el cual el procesamiento de la información tanto de los estímulos que se reciban del exterior, como de las producciones que ella misma genere (imágenes, pensamientos, respuestas

emocionales y sensaciones), puede tener un gran impacto sobre el resultado e integración de dicha información.” (Morales & Gallego, 2004, p. 9).

Por otro lado podemos seguir *utilizando* las características del alumnado recurriendo a su capacidad imaginativa. Los psicólogos Pinillos y Fuster (2010) crearon una metodología de trabajo para el desarrollo del talento, entendido este como una capacidad natural o adquirida que poseen las personas para desarrollar determinadas actividades de la vida. La herramienta básica de esta metodología es la imaginación resultando ser una perfecta aliada para la consecución de un conjunto de habilidades orientadas hacia el ajuste óptimo de los individuos consigo mismos y con su entorno. Puesto que la imaginación está presente en todos los ámbitos de la vida del ser humano podemos encontrar la manera de utilizarla para enfrentarnos a cualquier circunstancia de nuestra vida, por ejemplo, podemos contar con esta capacidad para superar circunstancias adversas a través de la imaginación. Eso le convierte en una de las armas más poderosas que poseemos según Pinillos y Fuster (2010). Erickson utilizaba la imaginación de las personas para conducirles, a través de metáforas y sugerencias, hacia la utilización de sus propios recursos para lograr cambios. Sus relatos didácticos iban mucho más allá de la intención de influenciar sobre sus pautas inconscientes, con ellos trataba de facilitar la reorganización de asociaciones y comprensiones, para que consiguieran tener activos sus propios recursos y así tener más opciones y posibilidades. Años después de que M. Erickson utilizara las metáforas para desplegar los recursos personales de sus pacientes, Goleman (1995) afirma que las metáforas hablan directamente a la mente emocional.

El campo de la docencia puede beneficiarse de esta característica de la personalidad, la sugestionabilidad, y enriquecerse con el legado de M. Erickson, para ayudar a desplegar los recursos personales del alumnado y sacar lo mejor de sí mismos, como explica Zeig (2009), dentro de un marco educativo. *Utilizar* la imaginación para dar sugerencias positivas posibilita todo aquello que sirve para construir una personalidad competente, aumentando su capacidad de afrontamiento, de resolución y tolerancia a la frustración, su motivación, autovaloración y predisposición al aprendizaje, estableciendo todo esto en una comunicación que esté asociada con sus convicciones a cerca de la verdad que se le está comunicando, aunque esa verdad no se encuentre en su parte racional (Angelucci, 2005). Pinillos y Fuster (2010) se refieren al uso de sugerencias positivas al hablar de utilizar el lenguaje imaginativo para dar consignas al inconsciente desde el consciente. Debemos tener en cuenta que no podemos hablarle a la emoción con un lenguaje racional, ya que este utiliza un código diferente, sino a través de un lenguaje que utilice su mismo código. La emoción no se comprende, se siente, y el código que se comunica con las sensaciones es un código que tiene que

ver con las imágenes y con todo lo que se relaciona con los sentidos, es un código sonoro, visual,..., metafórico. Por eso no se obtienen grandes avances cuando a una persona que tiene una emoción, como por ejemplo, la rabia, se le explica que no es bueno sentirla y se le hace comprender por qué la siente y por qué debe dejar de sentirla. Esto no produce modificaciones porque la razón no cambia la emoción, la persona podrá decir que sí, que lo comprende, pero seguirá teniendo un nudo en el estómago. Mientras que si de forma guiada y a través de sugerencias, visualiza “su” nudo, con el tamaño, forma y textura que tiene, y ve cómo se desata, las posibilidades de que el nudo desaparezca, y con ello la rabia, son infinitamente, muchas más. El Dr. Rossi (1993) demuestra en sus investigaciones, que una emoción, preocupación, bloqueo o una característica de la personalidad que se pueda visualizar y trabajar a través de la imaginación, puede ser cambiada mediante ella.

Sabemos, por lo tanto, que hay algunas estrategias básicas que pueden aportar los docentes, a modo de vehículo, al proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado, para utilizar, a través de ellas, sugerencias positivas que faciliten este proceso. Estas estrategias son los métodos de relajación, visualización e imaginación, y las metáforas, *utilizando* todo lo que ellos y ellas “traen en su mochila”, es decir, todo lo que el *son*. Estas herramientas pueden facilitar el aprendizaje del alumnado, además de ayudarles a gestionar sus emociones y de este modo *autorregular* su propio proceso de aprendizaje, recordemos que este es uno de los fines que persigue nuestro sistema educativo (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006, p.17165), mejorando de este modo su rendimiento académico. En este caso podríamos hablar de la posibilidad de regular, de forma indirecta, los procesos de aprendizaje, al poder desactivar el estado que los bloquea.

Dicho todo esto la pregunta que nos planteamos es: ¿Podrían disminuir los problemas de aprendizaje de origen emocional y los trastornos de ansiedad, con una adecuada intervención en la percepción de las emociones de los alumnos y alumnas, para su regulación, utilizando sugerencias positivas a través de técnicas de relajación, visualización e imaginación, y de este modo mejorar también su proceso de aprendizaje competencial y su rendimiento académico?.Será necesario llevar a cabo futuras investigaciones que ayuden a desvelar la importancia del nivel de sugestionabilidad de los alumnos y alumnas en el desarrollo del proceso de aprendizaje, y su utilización para propiciar estados emocionales positivos que posibiliten la mejora del rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Alabau, J. (2003). *Estudidels processos emocional en nens I nenes ambdificultatdáprenentatge I la sevarrelacióambels processos cognitiusbasats en la Teoria PASS de la Intel.ligència*. (Tesis doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad de Gerona). Recuperada de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4653/tjab.pdf?sequence=1>
- [Alcazar, A.I.R., Olivares, J. y Sánchez-Meca, J. \(1998\). Efectos diferenciales de las técnicas de relajación sobre la ansiedad; Una revisión meta-analítica en España. *Ansiedad y Estrés*, 4, \(1\), 97-110.](#)
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, (4ª ed.). Barcelona: Masson. (Original de 1994.)
- Angelucci, L., (2005): Escala de Sugestionabilidad Interrogativa de Gudjonsson: Confiabilidad, Análisis de Ítems y Estructura Factorial. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39, (1), 127-138.
- Bados, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia. Departament de Personalitat, Avaluació i TractamentPsicològics.
- Bisquerra, R. (2013). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21, (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment*. Londres: CroomHelm.
- Bolívar, A. y Moya, J. (coord.) (2007). *Las Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-B%C3%A1sicas.pdf>
- Bragado, M.C. (1994). *Terapia de conducta en la infancia: Trastornos de ansiedad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (1999). *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate. Cuadernos de trabajo*, 27. San Sebastián: Gobierno Vasco, Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf
- Ciarrochi, J., Chan. A.Y. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, (3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, (2), 197-209.

- Clouder, C. (coord.) (2008). *Informe de Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Cantabria: Fundación Marcelino Botín.
- Comenius, (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal. (Original de 1632)
- Comisión Europea. (2005). Comunicación al Consejo Europeo, de 2 de febrero de 2005, Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa. COM (2005) 24 final - no publicado en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11325>
- Comisión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión Europa 2020, de 3 de marzo de 2010, Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2010) 2020 final - no publicado en el Diario Oficial. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Comisión Europea. (2014). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 5 de marzo de 2014, Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2014)130 final. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_es.pdf
- Condorcet, (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional. (Original de 1794)
- Consejo de la Unión Europea. (2000). Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la presidencia. Recuperado de <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2001). Consejo Europeo de Estocolmo, de 23 y 24 de marzo de 2001. Conclusiones de la presidencia. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/sl/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html
- Consejo de la Unión Europea. (2002). Consejo Europeo de Barcelona, de 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la presidencia. SN 100/2/02 REV2 (ES) Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, de 9 de julio de 2002, C 163, pp. 1-3. Recuperado de http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Resolucion_del_Consejo_Europeo_sobre_la_Educacion_Permanente_0.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2003). Conclusiones del Consejo, de 5 de mayo de 2003, sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en

- educación y formación (Puntos de referencia). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 7 de junio de 2003, C 134, pp. 3-4. Recuperado de <http://www.bizkaia.net/ogasuna/europa/pdf/documentos/03-C134-02.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2004). *Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión "Educación y Formación 2010" Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*, de 3 de marzo de 2004, sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. 6905/04 EDUC 43. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>
- Consejo de la Unión Europea. (2005). Consejo Europeo de Bruselas, de 22 y 23 de marzo de 2005. Conclusiones de la presidencia. . 7619/1/05 REV 1, CONCL 1. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/84344.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2005). Consejo Europeo de Bruselas, de 16 y 17 de junio de 2005. Conclusiones de la presidencia. . 10255/1/05 REV 1, CONCL 2. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/85347.pdf
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 28 de mayo de 2009, C 119, pp. 2-10. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Consejo Europeo de Bruselas, de 12 de diciembre de 2014, sobre el emprendimiento en la educación y la formación. Sesión nº 3358. Recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/es/meetings/eycs/2014/12/12/>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Informe de síntesis de la Presidencia al Consejo, de 15 de diciembre de 2014, sobre la Evaluación Intermedia de la Estrategia "Europa 2020", (OR.en) 16559/14. Recuperado de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16559-2014-INIT/es/pdf>
- Consejo y Comisión de la Unión Europea. (2012). Informe conjunto de 2012 Educación y formación en un Europa inteligente, sostenible e inclusiva, del Consejo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación

- (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 8 de marzo de 2012, C 70, pp. 9-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>
- [Cortes Generales de España. \(19 de marzo de 1812\). *Constitución Política de la Monarquía Española*. Cádiz. Recuperado de http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf)
- Das, J.P., Naglieri, J.A., Kirby, J.R. (1994) *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachussets: Allyn & Bacon/Simon & Schuster Inc.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI). París: Ediciones Unesco.
- Dorsch, F. (2008): *Diccionario de Psicología*, (8^a ed.). Barcelona: Herder.
- Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Erickson, M.H. (1, octubre, 1958b). Una conferencia de Milton H. Erickson, Chicago. (Grabaciónen audio nº DC/ EMH.58.10.1). Phoenix, Arizona: The Milton H. Erickson Foundation Archives.
- España. (1970). Ley orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, 187, pp. 12525-12546.
- España. (1985). Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, 159, pp. 21015-21022.
- España. (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, pp. 28927-28942.
- España. (1995). Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, 278, pp. 33651- 33665.
- España. (2002). Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, pp. 45188-45220.
- España. (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158-17207.
- España. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, 293, pp. 43053-43102.
- España. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación. (2010). *Informe español PISA 2009 para la evaluación internacional de los alumnos* (Programme for International Student Assessment). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección

- General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-conscudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- España. (2013). Texto Consolidado Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Legislación consolidada, última modificación 10 de diciembre de 2003. Referencias: *Boletín Oficial del Estado* A-2006-7899, *Boletín Oficial del Estado* A-2013-12886. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- España. (2013). Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858-97921.
- España. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- España. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, 24, pp. 6986-7003.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J. (2001). The Christchurch Health Development Study: review of findings on child and adolescent mental health. *Psychiatry*, 35, 287-296.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research*, 4, (1).
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439, (1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (5), 251-254.

- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- García Sánchez, T., Short, D., Erickson, B.A., Erickson-Klein, R. (2015). *La Hipnosis de Milton Erickson. Técnica, aplicaciones y comentarios sobre casos inéditos en español*. Madrid: RigdenInstitut Gestalt.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gea, V. (2006). *La inteligencia emocional en la infancia. Educación, familia y escuela*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/bb87cb58-56e3-4a56-81c4-cc2e913a81b4>
- Gheorghiu, V.A., Netter, P., Eysenck, H.J y Rosenthal, R. (Eds.) (1989). *Suggestion and suggestibility: Theory and research*. Berlín: Springer-Verlag.
- Gold, A. (2006). Trastorno de ansiedad en niños. Los expertos responden. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77, (1), 34-38.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- González-Ordi, H. (1994). Sugestión, sugestionabilidad y ansiedad: investigación e implicaciones clínicas. *Ansiedad y Estrés (Monografía sobre "Psicología, Medicina y Salud")*, 0, 135-145.
- González-Ordi, H. (1999). *Sugestionabilidad e hipnosis: aspectos cognitivo-subjetivos y psicofisiológicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J., (1999). Características de la sugestionabilidad y su relación con otras variables psicológicas. *Anales de Psicología*, 15, 57-75.
- Hernando, A. (abril, 2014). *Ciclo Emprendimiento 360º: un futuro con pleno empleo*. En Jornada Formando emprendedores. Institución Futuro. Pamplona.
- King, N.J., Ollendick, T.H. y Tonge, B.J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Liau, A.K., Liau, A.W., Teoh, G.B. y Liau, M.T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students". *Journal of Moral Education*, 32, 51-66.
- Londres. Ministerio de Reconstrucción. (1919). *Informe Final del Comité para la Educación de Adultos*.
- Magaz, A., García Pérez, E.M. y Del Valle Sandín, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71, 40-43.
- Marks, J.M. (1991). *Miedos, fobias y rituales 2. Clínica y tratamientos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). Comunicado de Maastricht, de 14 de diciembre de 2004, sobre las prioridades futuras de la cooperación europea

- reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002). Recuperado de http://www.olep.es/PILDORAS_PDF/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf
- Morales, G. y Gallego, L.M. (2004). Evaluación de la sugestionabilidad. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/B-00722/evaluacion%20sugestionabilidad.htm>
- Parlamento de la Unión Europea. (2003). Resolución del Parlamento Europeo sobre los resultados del Consejo Europeo (Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003) en lo relativo a la Estrategia de Lisboa. Documento de sesión, de 26 de marzo de 2003. RC/494170ES.doc. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+MOTION+P5-RC-2003-0196+0+DOC+PDF+V0//ES>
- Parlamento y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 30 de diciembre de 2006, L 394, pp. 10-18. Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Pérez, F. y Timoneda, C. (1998). *Neuropsicopedagogía. ¿Es lo que parece?*. Barcelona: Textos Sant Jordi.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Pérez-Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia Emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12, (2-3), 393-400.
- Pinillos I. y Fuster A. (2010). *Talento para vivir*. Barcelona: Ediciones Debolsillo.
- Platón (2004). *La república o el estado*. (35º ed.). Madrid: Espasa Calpe. (Original 380 a. C.)
- Punset, E. (21 de julio de 2008). Casi todo se decide en los primeros cinco años de vida. *Redes para la ciencia*. Recuperado de: <http://www.eduardpunset.es/143/general/casi-todo-se-decide-en-los-primeros-cinco-anos-de-vida>
- Rossi, E.L. (1993). *The psychobiology of mind-body healing. New concepts of therapeutic hypnosis*. New York - London: W.W. Norton & Company.

- Rubio, A. (octubre, 2014). *Informe de Tendencias de Aprendizaje 2013-15*. En III Congreso de Innovación Educativa ENAP. Fundación San Patricio, Toledo.
- Salguero, J.M., Ruíz, D., Fernández-Berrocal, P. González-Ordi, H. (2008): Inteligencia Emocional y Sugestionabilidad: Efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de mujeres universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14, (2-3), 143-158.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta- Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: DyKinson.
- Sidis, B. (1902). Psychopathological researches: Studies in mental dissociation. En H. González-Ordi (Ed.), *Sugestionabilidad e hipnosis: aspectos cognitivo-subjetivos y psicofisiológicos* (Tesis doctoral) (p. 1). Madrid: Universidad Complutense.
- Spoor, J.R. y Williams, K.D. (2007). The evolution of an ostracism detection system. En J.P. Forgas, M. Haselton, & W. von Hippel (Eds.), *The evolution of the social mind: Evolutionary Psychology and social cognition* (pp. 279-292). New York: Psychology Press.
- Stokvis, B. y Pflanz, M. (1961). Suggestion. En F. Dorsch (Ed.), *Diccionario de Psicología*, (8^a ed.) (pp. 765). Barcelona: Herder.
- Thomas, C.R. (2006). Evidence-based practice for conduct disorder symptoms. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 45, 109-114.
- Timoneda, C. y Pérez-Álvarez, F. (2000). *Neuropsicopedagogía. Cognición, Emoción y Conducta*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, (1), 95-105.
- Zeig, J. (mayo, 2009). *Desmitificación de la Hipnosis Ericksoniana*. Ponencia presentada en el Curso Magistral del Master en Psicoterapia e Hipnosis Ericksoniana. Madrid: Instituto Erickson.