

¿EDUCAR LAS EMOCIONES?: PARADIGMAS CIENTÍFICOS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

CAN EMOTIONS BE TEACHED?

SCIENTIFIC PARADIGMS AND PEDAGOGICAL PROPOSALS

Clara ROMERO PÉREZ*

Universidad de Sevilla

RESUMEN: En este artículo se describen los diferentes marcos teóricos que justifican las propuestas de educación emocional en el discurso pedagógico. En primer lugar, se sintetizan las finalidades hacia las que se orientan los programas de educación emocional según el enfoque de necesidades y el enfoque positivo. En segundo lugar, se exponen las teorías actuales más representativas en educación emocional. Por último, se señalan unas conclusiones finales sobre las condiciones mínimas adecuadas para introducir la educación emocional en los contextos escolares.

PALABRAS CLAVE: Principios educativos y programas de educación emocional; teorías educativas y desarrollo emocional.

SUMMARY: This article analyzes the different theoretical frameworks that justify proposals of emotional programs in pedagogical discourse. First, it synthesizes the objectives in which emotional programs are projected, focusing on the theory of necessity and positivity. Second, it shows the most recent representative theories applied in emotional education. Lastly, it highlights several conclusions about the minimum adequate conditions for developing emotional programs in educational contexts.

KEY WORDS: Educational principles and programs of emotional education; educational theories and emotional development.

* Autora para correspondencia: Dra. Clara Romero Pérez. Catedrática de Escuela Universitaria. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla (España). E-mail: clararomero@us.es

¿Educar las emociones?

Emociones y sentimientos nos remiten a componentes básicos del comportamiento humano. A través de ellos conformamos nuestra identidad y nos vinculamos al mundo y a los demás. Constituyen una dimensión esencial en el desarrollo humano. De su importancia dieron cuenta los filósofos clásicos. Las éticas clásicas subrayaron la idea de felicidad (*eudaimonía*) y la importancia de la educación en la virtud (Aristóteles) y el autodomínio de las pasiones (Séneca) como instrumentos para lograrla. Sobre la base, entre otros, de este legado ha emergido el movimiento de Filosofía Práctica, impulsado por Lou Marinoff (2004, 2006), con la intención de llevar a la práctica los recursos que ofrece la filosofía con fines educativos y terapéuticos, en un intento de hacer realidad la máxima de Epicuro quien sostenía que la filosofía podía ser considerada como la “*medicina de la mente*”.

Las emociones, al igual que cualquier otra dimensión humana, son relevantes para la educación, en la medida en que son susceptibles de aprendizaje. Las neurociencias nos informan que disponemos de un cerebro emocional (Le Doux, 1999) que activa los procesos conscientes relacionados con los aspectos cualitativos de la experiencia (Bordes, 2000). Al mismo tiempo, los estudios neurobiológicos han demostrado lo que en su día la Psicología reveló desde el punto de vista teórico: que en el comportamiento humano coexisten tres tendencias: (a) la tendencia al placer; (b) la tendencia al afecto y la solidaridad y c) la tendencia a la destrucción (agresividad). Lejos de posibilismos y determinismos científicos o de explicaciones míticas -Eros y Thánatos- las raíces del comportamiento humano han sido confirmadas por la ciencia. En tanto tendencias, no están predeterminadas, y son, por tanto, susceptibles de aprendizaje.

A la pregunta inicial de si es posible educar las emociones la respuesta es afirmativa ya que disponemos de un equipamiento neuronal que lo hace posible y necesitamos de la educación que, en este sentido, hay que entenderla desde el constructo de *alteridad*, para desarrollar nuestro programa genético y hacer emerger nuestra condición humana (Cyrulnik y Morin, 2005, p. 19). La respuesta a esta pregunta no es nueva en el discurso pedagógico. La educación del carácter, la educación de la virtud, nos remiten a los antecedentes de lo que hoy conocemos como *educación emocional*. Las propuestas pedagógicas inspiradas en diversas teorías morales aluden a la educación de la dimensión emocional como vía para la educación en valores, dado que las respuestas y los juicios morales poseen indudablemente un componente emocional. En la línea de la Psicología Positiva, las propuestas pedagógicas humanistas, inspiradas en las teorías psicológicas de Maslow y Rogers, focalizan su atención en la importancia de los afectos y emociones en la educación. Sea como objetivo de aprendizaje propiamente dicho, sea como componente fundamental de la enseñanza a través de la relación educativa. La dimensión educativa de las emociones siempre ha estado presente en la Pedagogía, si bien lo ha hecho desde diferentes paradigmas y tradiciones antropológicas y científicas.

Diversidad de interpretaciones en el discurso pedagógico

Voy a reseñar en este artículo dos visiones genéricas a la hora de justificar la importancia de la educación emocional. De un lado, la lectura que subraya las deficiencias y carencias socializadoras de las personas y que comparte el núcleo semántico de un *enfoque basado en necesidades*. De otro, una lectura que subraya las capacidades y recursos potenciales que, independientemente de los problemas, carencias y necesidades de socialización o resocialización, todas las personas poseemos. Este segundo enfoque converge con el campo semántico del *enfoque positivo*. En líneas generales, el discurso político educativo y las reclamaciones de los profesores suelen adscribirse al primer enfoque, *enfoque de necesidad*, mientras que el discurso académico –filosófico y científico– suele adscribirse más al *enfoque positivo*.

(a) *La educación emocional como solución a problemas de déficit en la socialización o de aprendizaje académico (Enfoque de necesidades)*.

En muchas ocasiones quienes trabajamos en programas de educación emocional experimentamos una extraña sensación. Una amalgama de sentimientos suelen acompañarnos durante la realización de nuestro trabajo. Ilusión, tensión y preocupación al mismo tiempo, motivadas por la creencia –basada en la evidencia– de que en ocasiones nuestro esfuerzo es requerido como medida adicional para *combatir un problema*. La educación emocional se plantea así como una medida educativa de carácter reactivo y centrada en aprendizajes vinculados a la satisfacción de finalidades sociales o académicas. Habilidades de negociación, asertividad y resolución pacífica de conflictos, unidos a los de motivación hacia el aprendizaje escolar, falta de atención, ansiedad ante los exámenes y desarrollo de la autoestima de los estudiantes suelen ser los contenidos más demandados.

No resulta extraño que haya voces críticas que planteen que se está desvirtuando el sentido educativo –la educación como *cultivo de capacidades*– de la propia educación emocional y que, amparándose en esta denominación, las finalidades que orientan este tipo de programas se orientan más a satisfacer las necesidades del sistema social o el propio sistema escolar, que a satisfacer demandas específicas para el desarrollo humano. Se habla así de una posible instrumentalización de la educación emocional a los requerimientos de la nueva economía (Hartley, 2003). Instrumentalización que también está presente cuando se interpreta que la inclusión de una oferta educativa de este tipo tiene sólo sentido cuando ayuda a mejorar el rendimiento académico de los alumnos (Núñez Cubero et al., 2006; Zeidner, et al., 2002). El trasfondo de estas lecturas no es baladí porque del análisis de estos presupuestos de partida dependerán el alcance de los objetivos y los criterios que se seleccionen para evaluar la efectividad de estos programas.

Si además unimos a esta lectura clínica o de déficit una visión esencialista de la naturaleza humana da como resultado que la educación emocional estaría destinada a una población reducida y que, implícitamente, se la caracteriza co-

mo “problemática”. La educación emocional vendría a ser una medida paliativa, correctiva con fines educativos, por supuesto aún cuando limitados: re-socializadores o académicos.

(b) *La educación emocional como vía para el cultivo del desarrollo y autorrealización humana y como vía para promover el bienestar psíquico (Enfoque positivo).*

Una segunda lectura que se formula desde la Pedagogía es el que proporciona el enfoque positivo –organizado sobre el constructo *salud mental positiva*– también aplicado en el campo de la intervención psicosocial. Desde este enfoque, introducir en la institución escolar programas de educación emocional no supone negar la existencia de problemas o carencias educativas a los que habría de dar respuesta, sino en acentuar la mirada genuinamente *educativa* insistiendo en las posibilidades educativas de la institución y las posibilidades de aprendizaje y capacidades de las personas. Capacidades reales y potenciales que pueden ser fácilmente aprovechados como recursos propios para resolver problemas (personales o colectivos) o como recursos optimizadores para la prevención, mejora y desarrollo de las personas o grupos destinatarios de los programas¹.

El enfoque positivo de la educación emocional incorpora y trata de promover la dimensión positiva de la salud mental descrita por la OMS (2004, p.7):

«Salud mental es más que la mera ausencia de trastornos mentales. La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Los conceptos de salud mental incluyen bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. También ha sido definido como un estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir a sus comunidades [...]. Salud mental se refiere a la posibilidad de acrecentar la competencia de los individuos y comunidades y permitirles alcanzar sus propios objetivos» .

Los informes y estudios de la OMS sobre el constructo *salud mental positiva* confieren una relevante importancia a los factores psicosociales ligados a la protección de la salud y su promoción. La dimensión afectiva está siempre presente hasta tal punto que los esfuerzos por crear instrumentos de medida que sirvan para evaluar el grado de salud mental positiva de un individuo o población evalúan las competencias emocionales. Maria Jahoda (1959) definió tres áreas para evaluar la salud mental positiva. La primera, involucra a habilidades y recursos emocionales relacionados con el *logro propio* y la capacidad de *auto-actualización*; la segunda, involucra *el sentimiento de control* que ejerce el individuo sobre su ambiente; la tercera, la capacidad de *autonomía* para identificar, confrontar y resolver problemas. Estas tres áreas están integradas por dimensiones específicas relacionadas con: (i) la actitud positiva hacia uno mismo; (ii) automotivación y actualización del sí mismo; (iii) equilibrio interior; (iv) autonomía; (v) percepción correcta de la realidad; (vi) dominio del entorno.

¹ Sobre los distintos enfoques de intervención psicosocial, vid. Sánchez Vidal, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*. Madrid:Prentice Hall.

También la OMS (2004) señala un factor emocional protector que forma parte de una de las competencias que se trabajan en educación emocional y estrechamente involucrada con la tolerancia a la frustración y manejo del estrés: la *resiliencia*. Este constructo hace referencia a la capacidad para afrontar las adversidades y reaccionar de modo adaptativo a situaciones de estrés. Asimismo, la capacidad de buscar y mantener relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias constituye un indicador de salud mental positiva (OMS, 2004). Los factores ambientales también se incluyen en indicadores de salud mental positiva. En el contexto escolar, el clima de aula constituye un factor relevante que propicia las condiciones favorables para la emergencia de estas actitudes y competencias emocionales en niños y jóvenes. Brindar apoyos, refuerzos y crear un ambiente amistoso y gratificante respaldado en el aprendizaje activo y cooperativo, son componentes que también forman parte de algunos programas de educación emocional cuando estos se conciben de un modo integrado².

Podría decirse que la educación emocional, desde el enfoque positivo, es en cierto modo, un ámbito de actuación en el marco de la Educación para la Salud.

La institución escolar es una de las agencias socializadoras por excelencia en muchos países para los que la universalización de la educación básica es una realidad. La escuela cumple un rol central para el fomento del desarrollo académico, pero no menos importante es el papel que cumple en el *desarrollo socioemocional* de niños y jóvenes. La escuela es, en este sentido, una institución orientada a la promoción de la salud mental positiva de los escolares. Hay organizaciones profesionales y universitarias muy importantes que están realizando una importante labor en este sentido. Es el caso de CASEL (*Collaborative for Academia, Social and Emotional Learning*) (University of Illinois at Chicago) y el CSEE (*Centre for Social and Emotional Education*) (Columbia University). Ambas organizaciones ofrecen abundante información sobre programas de educación emocional, instrumentos de evaluación y estudios sobre la efectividad de dichos programas en contextos escolares.

Bases teóricas de la educación emocional desde diversas tradiciones y teorías científicas

En ausencia de una teoría unitaria de las emociones que pudiera aplicarse para fundamentar una teoría educativa de las emociones humanas, disponemos de diversas teorías psicológicas que nos ayudan a fundamentar las bases teórico educativas de los programas de educación emocional. Obviamente las formas de abordar la educación emocional variarán según los distintos presupuestos científicos y también epistemológicos de los que se parta. Pero este

² El Profesor Dr. Luis Núñez Cubero de la Universidad de Sevilla es uno de los pioneros en nuestro país en planificar y llevar a la práctica un programa de educación emocional aplicada a jóvenes de Bachillerato desde esta perspectiva integrada. Vid. Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2007). Proyecto Eudaimon: una propuesta sistémica de Educación emocional en un centro de Bachillerato de Sevilla (España). Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Málaga, 19-21 de Septiembre.

análisis excede de las pretensiones de este artículo por lo que pasaré a describir sintéticamente los principales modelos teóricos y enfoques paradigmáticos. Tomaré como unidades de análisis dos enfoques o paradigmas principales y situaré dentro de ellos las teorías científicas sobre las que en la actualidad se están fundamentando las propuestas pedagógicas para trabajar la dimensión emocional en contextos escolares.

Bases teóricas de la Educación Emocional: enfoques y teorías

Enfoques Cognitivos (Psicológicos)	Enfoques No Cognitivos (Culturales)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría de las Inteligencias Múltiples (Howard Gardner) ▪ Teoría de la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey) ▪ Teorías sobre la motivación de logro ▪ Teoría de la Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teoría del Aprendizaje Social (Bandura) ▪ Teorías centradas en la cultura y el lenguaje

Enfoques Cognitivos o psicológicos

A pesar de la pluralidad de explicaciones científicas sobre la incidencia de las emociones en el pensamiento, los enfoques cognitivos participan de un planteamiento de base mínimamente homogéneo. Las teorías que se adscriben a este enfoque paradigmático se vinculan a la tradición filosófica de la Filosofía de la Acción y la Filosofía de la Conciencia. Conciben la emoción como un recurso evaluativo que hace posible la toma de decisiones y la acción racional. Las emociones se harían corresponder con estados mentales complejos, tales como creencias y deseos, a las que se considera causas-motivos de los estados emocionales. En estos enfoques las emociones gozan de un carácter más activo y racional que en los enfoques no cognitivos.

Enfoques no Cognitivos o Culturales

A pesar de las inevitables diferencias que existen entre el Conductismo Radical, la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (que incluye asimismo factores cognitivos para explicar el aprendizaje emocional) y el Construccionismo Social, en la clasificación que he elaborado, las he situado en el mismo plano debido a que comparten un presupuesto epistemológico opuesto a los enfoques cognitivistas. La naturaleza sociolingüística y cultural de las emociones. Los planteamientos no cognitivistas atribuyen un mayor peso al lenguaje, la cultura, el contexto –y también la historia personal del sujeto en el caso de las teorías conductuales- para explicar la dinámica emocional. Los enfoques no cognitivos aplicados al estudio de las emociones no niegan que los factores cognitivos (p.e.: creencias) estén involucrados en el comportamiento afectivo,

pero no *causan* la respuesta afectiva. Las causas habría que hallarlas en la esfera cultural y relacional. En estos enfoques, el papel de las emociones es más reactivo aunque no necesariamente irracional. La función evaluativa e informativa de las emociones es aceptada en estas teorías implícitamente.

Describiremos a continuación las contribuciones de las teorías que he seleccionado que sirven de base para fundamentar diversos programas de educación emocional. Obviamente, la *filosofía* que se adopte determinará los elementos de la acción y el estilo de trabajo del profesional. Es, en definitiva, esta *filosofía* de alcance global la que conferirá *sentido* al plan de intervención (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2003a, pp. 45 y ss.).

Enfoques Cognitivos o psicológicos

(a) Teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner ha sistematizado un novedoso corpus teórico sobre la inteligencia. En la propuesta de Gardner el constructo *inteligencia*, entendida como la *capacidad natural para resolver problemas en los diversos contextos en los que se desenvuelve el sujeto y crear productos relevantes para un contexto cultural o comunidad concretos, es multidimensional y no unitario* como hasta ahora las teorías de la inteligencia sostenían. Esta capacidad universal humana engloba diversos niveles. Para quienes trabajamos en el campo de la educación emocional aporta explicaciones –basadas en evidencias empíricas– que ayudan a formular y orientar nuestras propuestas educativas. Gardner propone un modelo de inteligencia organizada sobre siete capacidades que deben ser explotadas por igual en la esfera educativa. Las *siete inteligencias* a las que hace referencia son:

- *Inteligencia lingüística* o capacidad de expresión mediante el uso de la escritura. Capacidad, como él señala, “exhibida en su forma más completa por los poetas” (Gardner, 2005,p.29).
- *Inteligencia lógico-matemática* que incluye, como su propio nombre indica, la capacidad lógica, matemática y científica.
- *Inteligencia espacial* o “capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y operar usando este modelo” (Gardner, ibid.).
- *Inteligencia musical* o capacidad para resolver y crear mediante el lenguaje musical.
- *Inteligencia corporal y cinética* o capacidad para resolver y crear productos a través del cuerpo.

Y finalmente propone dos niveles más de inteligencia que, como muy bien advierte, no han sido bien comprendidas o estudiadas a nivel científico pero que son, sin duda, muy importantes para nuestra adaptación al entorno social (interpersonal) y como fuente de bienestar y autocrecimiento. Las dos inteligencias nuevas que incorpora en su teoría son:

- *Inteligencia interpersonal* o capacidad para entender a las otras personas; esto es, para leer las intenciones del otro.
- *Inteligencia intrapersonal* o capacidad para “formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Gardner, *op.cit.*, p.30).

Los programas de educación emocional se dirigen a activar estas dos últimas modalidades de inteligencia. Y en muchos casos, en combinación con otras inteligencias correlativas (p.e.: corporal, musical y lingüístico). El lenguaje dramático es un recurso no sólo válido, sino *indispensable* para trabajar adecuadamente estas capacidades.

(b) *Teoría de la Inteligencia Emocional*

La Teoría de la Inteligencia Emocional propuesta por Salovey, P. y Mayer, J. en 1997, a partir de los trabajos iniciados en 1990, correlaciona la inteligencia lógica con la inteligencia social y confieren un papel activo a las emociones. Emociones y pensamientos conforman una red entrelazada de elementos involucrados en la toma de decisiones y la resolución de problemas. La inteligencia emocional es, para estos investigadores, la capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones (1997). El modelo de inteligencia emocional integra cuatro niveles:

- Percibir las emociones propias y en los demás. Implica: (a) conocer las emociones; (b) expresar las emociones.
- Utilizar las emociones. Se incluyen en este nivel las habilidades referidas a: (a) dejar fluir las emociones para que influyan en el pensamiento; (b) ajustar las emociones a las tareas a realizar.
- Comprender las emociones. Las habilidades que se incluyen son: (a) descubrir lo que significan las emociones; (b) conocer qué es lo que las causan; (c) qué emociones participan y están involucradas en las situaciones; (d) reconocer el carácter dinámico de las emociones.
- Gestión de emociones. El “manejo” o regulación de emociones es el cuarto nivel de la Inteligencia Emocional. Incluye: (a) la habilidad para regular las emociones propias y su incidencia sobre uno mismo y en los demás; (b) la habilidad para integrar las emociones en el pensamiento.

El constructo de *inteligencia emocional* se empezó a aplicar con éxito en la formación de directivos y está también aplicándose en los programas de educación emocional en los contextos escolares a estudiantes y profesores.

(c) *Las emociones en la motivación de logro*

Existen abundante información sobre el papel del afecto y el interés en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico. Algunos de estos estudios han evidenciado las diferentes experiencias afectivas que experimentan los estudiantes en las aulas y de qué modo las emociones pueden conducir a aprendizajes y rendimientos diferentes. Estos estudios revelan que las emociones cumplen una función muy activa en estos procesos influyendo en (a) la *codificación* y el *recuerdo de la información*; (b) las *estrategias cognitivas* y la *autorregulación*; (c) la *atención* y la *memoria de trabajo*; (d) la *motivación intrínseca* y *extrínseca* (Pintrich y Schunk, 2006).

Uno de los factores más estudiados en la Psicología aplicada a la Educación han sido, sin duda, los procesos motivacionales. Los programas de educación emocional suelen trabajar los aspectos motivacionales por la incidencia que este factor cobra en el aprendizaje y también para la vida. Los modelos teó-

ricos actuales sostienen que pensamientos, creencias y *emociones* inciden en los procesos motivacionales de las personas.

De las diferentes teorías sobre la motivación que aplican como variable independiente los afectos y emociones para explicar la motivación quisiera resaltar la importancia que tiene el modelo de motivación emergente de Csikszentmihalyi y desarrollado en la "*teoría del flujo*". Este modelo teórico cobra una relevancia especial en los programas de educación emocional.

El autor comprobó que la motivación intrínseca surge de las creencias del sujeto sobre actividades o resultados *por los que cree que vale la pena luchar*. A este tipo de actividades valiosas para el sujeto las denomina autotélicas. Las personas que practican este tipo de actividades experimentan la sensación de *flujo*. El autor describe que esta experiencia emocional nos remite a una sensación holística que sólo se siente cuando la persona actúa con un grado de implicación total en la actividad. Esta sensación implica en gran medida la pérdida de la conciencia del espacio y del tiempo, buscan la experiencia de flujo en sí mismas, y no en gratificaciones externas, y es más probable que estas emociones se generen en actividades de expresión libre en las que la creatividad cobra fuerza (p.e.: expresión dramática, corporal, musical, juego libre, etc.). Pero también esta teoría advierte que este tipo de experiencias requieren la automatización de habilidades. El sentimiento de ser uno mismo mediante el desempeño de esa actividad (libremente elegida) y la experiencia de flujo que este sentimiento reporta requiere, no obstante, *pericia, concentración y perseverancia*. La experiencia de flujo no consiste sólo en pasárselo bien o entusiasmarse con una actividad. Estas emociones son si duda importantes para iniciar un aprendizaje, pero lo que este modelo propone es una explicación de cómo los aprendizajes pueden mantenerse, de cómo hacer perdurar en el tiempo la motivación.

Por las incidencias que la motivación intrínseca tiene, no ya para el aprendizaje, sino para la vida en general (recordemos que una de las competencias que se consideran muy importantes para el desarrollo personal es precisamente la competencia de saber construir sus propios proyectos de vida), las aportaciones de esta teoría son muy reveladoras. Entre otras razones porque nos ofrece una lectura renovada del principio del *interés* y el *esfuerzo* en educación. El interés que busca la pedagogía está muy bien representado y explicado en esta teoría. Un (buen) profesor cuando enseña no sólo busca "entusiasmar" y "enganchar" a los alumnos en su asignatura, sino que trata de ir más allá: poner en marcha un recurso –según esta teoría, universal en la especie humana– que es el responsable de emprender y poner en marcha de manera continuada un proyecto: el *esfuerzo*, la *perseverancia*, la *dedicación*.

Es decir, esta emoción está estrechamente relacionada con la acción, con el plano comportamental. Y sabemos también por esta teoría que las respuestas afectivas de las personas correlacionan con otros dos factores: (a) el nivel de habilidad o pericia (maestría) que posee un sujeto para desempeñar la actividad; (b) la dificultad de la tarea. De esta interrelación surge la lectura de interés para la educación. El principio pedagógico resultante es que debemos combinar situaciones en las que las tareas que propongamos se correspondan con el nivel de habilidad del alumno. Y un segundo principio pedagógico, nos informa que

la experiencia de fluir redunda positivamente en la motivación. Dado que este tipo de experiencias suelen experimentarse más en actividades de expresión libre, los profesores deberían integrar en su enseñanza –o de forma coordinada- actividades libres (autotélicas) junto a las instruccionales. Como anécdota quisiera señalar que en los cursos y proyectos de educación emocional en los que hasta ahora he participado –formo parte del equipo docente de Pedagogía Emocional que dirige el Dr. Luis Núñez Cubero de la Universidad de Sevilla- la *experiencia de flujo* la experimentan nuestros alumnos en algunos momentos de nuestras sesiones. El trabajo emocional requiere un esfuerzo indudable por parte del estudiante que asiste a nuestros seminarios. Un trabajo de exploración y expresión que se ve enormemente facilitado por los recursos que ofrecen las propias emociones a la hora de trabajar con ellas: los recursos dramáticos, el lenguaje del cuerpo y el lenguaje narrativo.

(d) *Teoría de la Resiliencia*

Esta teoría trata de explicar los factores involucrados en la capacidad de respuesta adaptativa de las personas a situaciones adversas. La resiliencia o fortaleza se refiere a la resistencia psicológica. Esta teoría nos ayuda a trabajar en educación emocional con niños y adolescentes la tolerancia a la frustración y la respuesta al estrés. “Lo que no mata te hace más fuerte” oí decir, en cierta ocasión, a una compañera en un pasillo de mi lugar de trabajo ; y no carecía de razón!

La resiliencia es una de las capacidades que protegen nuestra salud mental positiva. Y es una de las capacidades emocionales que más están estudiándose en los últimos años³ junto a las emociones placenteras del amor (Cyrulnik, 2005) y la alegría (Greenberg y Paivio, 2000). En Europa el investigador que ha divulgado esta teoría sin pretensiones de manual de autoayuda es Boris Cyrulnik. De la literatura angloamericana uno de los teóricos que ha sido traducido a nuestro idioma es Al Siebert (2007), en quien me baso a continuación para describir las habilidades y competencias que integran esta capacidad. Según el científico, la resiliencia es la capacidad de:

- *“arreglárselas bien cuando hay alteraciones profundas;*
- *mantener una buena salud y energía cuando alguien está sometido a presión constante;*
- *recuperarse fácilmente de los contratiempos;*
- *superar las adversidades;*
- *cambiar de estilo de vida y de trabajo cuando no es posible mantener los actuales y*
- *hacer todo lo anterior sin actuar de una manera dañina o disfuncional” (Siebert, 2007, p.18).*

³ El Positive Psychology Center de la Universidad de Pensilvania tiene abierta una línea de investigación teórica y aplicada sobre resiliencia en adultos y niños. En el caso de los niños en su página web pueden consultarse datos sobre el Penn Resiliency Program (PRP) para niños. El objetivo de este programa es promover el pensamiento positivo y entrenar en habilidades sociales como factores protectores para la salud mental y el comportamiento adaptativo. La descripción del programa y sus resultados empíricos pueden consultarse en la WEB del Centro: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/>

La teoría de la resiliencia nos proporciona un fundamento científico en educación emocional al desvelar la función mediadora de esta capacidad en las competencias clave para la vida.

Esta teoría comparte con las anteriormente descritas una idea implícita: la naturaleza psicológica de la emoción o, lo que es lo mismo, la emoción como estado mental. Pero no todas las teorías de la emoción comparten el mismo planteamiento y esta perspectiva conviene que la tengamos en cuenta también cuando diseñamos programas de educación emocional. Las teorías que describimos a continuación y que, a efectos sintetizadores en este artículo, hemos agrupado como teorías adscritas a un enfoque no cognitivo de la emoción, comparten una perspectiva diferente: la naturaleza social de la emoción. Incluso, aun cuando pueda extrañar a algunos, la teoría cognitivo social del aprendizaje de Albert Bandura.

Enfoques No Cognitivos o Culturales

(e) Teoría del Aprendizaje Social

El constructo de *aprendizaje vicario* condensa la hipótesis explicativa de Albert Bandura. La adquisición de aprendizajes complejos, como el aprendizaje social, se produce a partir de la interacción de factores personales (psicológicos), conductas y acontecimientos en el medio. Estos aprendizajes requieren de un procesamiento cognitivo (también de las emociones) y de la observación de modelos (en vivo, simbólicos, electrónicos, escuchando o leyendo). Los factores vinculados al desarrollo psicológico del sujeto no lo explican todo. El proceso de modelado social al que es expuesto el sujeto cumple un importante papel en la adquisición de estos aprendizajes. Aprendizaje en acto y aprendizaje vicario y modelado son los factores explicativos del aprendizaje social. En numerosos programas de habilidades sociales y de educación emocional aplicamos esta teoría para entrenar, mediante procesos de modelado, un gran número de habilidades sociales y de comunicación (asertividad, negociación, comunicación, regulación emocional). Asimismo, las investigaciones centradas sobre las características de los modelos han encontrado evidencias empíricas sobre la efectividad del *entusiasmo* del modelo empleado sobre la autoconfianza y la autoeficacia, centrales para trabajar la motivación. También esta teoría nos ayuda a explicar cómo existen patrones de relación social desadaptativos como consecuencia del proceso de aprendizaje social del sujeto (p.e.: violencia y otras formas de agresión).

(f) Teorías centradas en la cultura y el lenguaje

En Educación Emocional es importante no perder de vista la interpretación que hacen de las emociones y su aprendizaje las teorías centradas en los efectos de la cultura y la actividad simbólica (lenguaje) en la formación de la identidad humana y, por tanto, en el proceso de autoconocimiento.

Es un hecho contrastado por la ciencia que la cultura condiciona los esquemas emocionales de las personas y el modo en que expresamos y regulamos nuestras emociones. Estas teorías, grosso modo, comparten el presupuesto siguiente: la cultura, en cierto modo, *unifica* nuestra experiencia emocional,

siendo el lenguaje y la historia verbal-relacional de la persona la responsable de las diferencias a la hora de *valorar* y *atribuir significado al mundo*. Digamos que estas teorías son postpsicológicas, en el sentido que contextualizan las emociones en un sistema cultural y lingüístico-relacional.

Vinculando los propósitos de la educación emocional con los análisis teóricos y empíricos de esta perspectiva conviene no dejar de lado cómo nuestra cultura incide en la experiencia emocional de las personas y, por ello, en la subjetividad. Un interesante trabajo de K. Wilson y M^a C. Luciano (2002) ilustra esta afirmación cuando al tratar de dar una respuesta clínica a los trastornos psicológicos advierten que no pueden proporcionar estas respuestas sin tener en cuenta que nuestra cultura valora y ensalza la *felicidad* y rechaza – etiquetándolo como patológico– el *dolor* y el *sufrimiento*.

Nuestra cultura nos socializa en la *evitación del dolor* y el *sufrimiento*. Las emociones y experiencias emotivas negativas (p.e.: malestar, tristeza, dolor, soledad, rechazo, etc.) se asocian a patrones desadaptativos que informan de una “anomalía” sobre la que habría que intervenir. A esto habría que sumar, siguiendo a los autores citados, una cultura que continuamente nos ofrece una escala valorativa de la vida y nuestras emociones, que inducen a pensar que la tríada ‘pensar-sentir-hacer’ debe regirse por esta escala y quienes experimenten su subjetividad en la escala valorativa opuesta a la felicidad como máxima, son catalogados por sujetos que sufren de alguna patología o trastorno psicológico. Esto trae como consecuencia en algunas personas el hecho de que hayan *generalizado un patrón de evitación*, desde los que se explica la génesis de determinados trastornos psicológicos. Aceptando que la conducta evitativa es natural, al igual que lo es el sufrimiento y el malestar emocional y, por tanto, no son patológicos en sí mismos, el problema se presenta cuando esta conducta evitativa se generaliza y limita las posibilidades de acción del sujeto. Estamos hablando, en el terreno de la educación emocional, de un contenido de trabajo extraordinariamente importante, como son los *estilos de afrontamiento* de las personas y no sólo los estilos empleados en la autorregulación emocional. A menudo las personas que experimentan este trastorno, señalan los expertos en esta cuestión, son esclavos de su propia evitación emocional limitante. Desear dejar de experimentar ansiedad, tristeza, soledad, apatía, por ejemplo, no estando dispuesto a experimentarlas, no sólo no resuelve nada en estas personas que padecen este trastorno, sino que forma parte del problema. De ahí que también en educación emocional sea importante familiarizar a los destinatarios de estos programas con su propia experiencia emocional y toda su constelación. La aceptación psicológica de la experiencia emocional constituye un factor protector de nuestra salud mental y es algo que habría que trabajar también en educación emocional.

En apretada síntesis podría decirse que a la hora de trabajar las emociones en educación habría que contextualizar las emociones en el sistema cultural y relacional de referencia. Si las teorías postestructuralistas nos advierten que hay que tener en cuenta los aspectos políticos y sociales involucrados en las emociones (p.e.: la autocensura relacionada con los sentimientos de culpabilidad cuando estos sentimientos son limitantes para la persona) y las teorías contex-

tuales-relacionales nos informan de la naturaleza lingüística de las emociones y de cómo aprendemos a valorar y discriminar en escala de positivas y negativas nuestras emociones, aprendiendo también los mecanismos para autorregularlas y para afrontar las situaciones, focalizar nuestra atención en un programa de habilidades sociales sin contextualizar dichas habilidades reduciría el proyecto educativo a un mero programa de entrenamiento emocional.

Conclusiones

La educación emocional constituye una prioridad educativa en la sociedad actual. Razones sociales, educativas y de salud mental justifican su necesidad. El principal problema que se plantea a la educación emocional es cómo y dónde llevarla a cabo. ¿Integrada en el currículum?, ¿en la escuela? ¿convirtiéndola en una “asignatura” más? Aunque las respuestas a estas preguntas exigirían por mi parte una exposición más detallada de los argumentos, disponibles y potenciales, existentes hasta ahora que me llevaría a la redacción de un segundo artículo, voy a exponer mi punto de vista.

La puesta en marcha de un programa de educación emocional exige, como casi todo lo que acompaña a las acciones educativas, una mínima *disposición afectiva* por parte de sus destinatarios –directos (jóvenes, profesores, equipos directivos, padres y madres) e indirectos (el centro escolar en su conjunto). Esta motivación inicial no tiene que ser muy intensa, nos basta incluso con una mínima curiosidad o interés. La participación voluntaria es clave para comenzar. Soy partidaria de desinstitucionalizar la educación emocional y, en todo caso, ofertarla como una actividad voluntaria pero que esté siempre presente como una oferta educativa en el centro. Y, para iniciar el proyecto, lo primero es pensarlo y creértelo tú mismo. Ya vendrá después la ejecución del proyecto y su evaluación correspondiente. En definitiva: voluntariedad o lo que es lo mismo, no decidir por el alumno, sino hacer que él decida; desinstitucionalización de los programas aunque ofertándolos en el centro y, por último, contextualizar el programa en un sistema de pensamiento, creencias y deseos.

Bibliografía

- Acarín, N. (2005). *El cerebro del rey. Vida, sexo, conducta, envejecimiento y muerte de los humanos*. Barcelona:RBA Libros.
- Bordes, M. (2000): La mente emocional y el aspecto cualitativo de la experiencia. *ER. Revista de Filosofía*, 27, 95-114.
- Brunett, G. J. (2006). Resilience under fire: perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona:Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Aprender a fluir*. Barcelona:Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. et al. (2005). Flow. En A.J.ELLIOT Y C.S. DWECK: *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 598-608). New York:Guildford Press.

- Cyrułnik, B. (2001). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona:Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona:Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona:Gedisa.
- Cyrułnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona:Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona:Paidós.
- Greenberg, L.S. y Paivio, S.C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona:Paidós.
- Hartley, D. (2003). The instrumentalisation of the expressive in education, *British Journal of Educational Studies*, 51(1), 6-19.
- Jahoda, M. (1959). *Current concepts of positive mental health. A Report to the staff director Jack R. Ewalt, 1958*. New York:Basic Books Inc.
- Le Doux, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona:Ariel.
- Marinoff, L. (2004). *Pregúntale a Platón*. Barcelona:Ediciones B.
- Marinoff, L. (2006). *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona:Ediciones B.
- Maslow, A. (2000). *El hombre autorrealizado. Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp.3-31). New York:Basic Books.
- Núñez Cubero, L. (1990): La metáfora humanista en la conceptualización de la elaboración de diseños de intervención. Addenda presentada al IX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Matalascañas-Huelva.
- Núñez Cubero, L. (1993). Objetivos progresivos y comunicativos: su integración en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Santiago de Compostela.
- Núñez Cubero, L. (2002). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid:PPC.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2003a): *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid:Pirámide.
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2003b): La educación emocional a través del lenguaje dramático, Addenda presentada al XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (Sitges, Barcelona, 17-19 de Noviembre, 2003).
<http://www.ucm.es/info/site/docu/22site/a2nunez.pdf>
- Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, Cl. (2007). Proyecto Eudaimon: una propuesta sistémica de Educación emocional en un centro de Bachillerato de Sevilla (España). Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Málaga, 19-21 de Septiembre).
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M^aC. (2006a). *El papel de la institución educativa en la educación emocional*. En Asensio, J.M^a; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). La

- vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana (pp. 171-194). Barcelona:Ariel.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M^aC. (2006b). *Propuestas pedagógicas para educar las emociones*. En Asensio, J.M^a; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 197-220). Barcelona:Ariel.
- Nussbaum, M.C. (2003). *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona:Paidós.
- OMS (2004a). *Invertir en Salud Mental*. Ginebra: Departamento de Salud Mental y Abuso de sustancias-OMS.
- OMS (2004b). *Promoción de la Salud Mental. Conceptos, evidencia emergente, prácticas. Informe compendiado*. Ginebra:Dpto. de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS en colaboración con la Fundación Victorial para la promoción de la Salud y la Universidad de Melbourne.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2^a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Rogers, C. (1995). *El camino del ser*. Barcelona:Kairós.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional Intelligence. *American Psychological Society*, 6 (14), 281-285.
- Salovey, P.& Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez Vidal, A. (2002). *Psicología Social Aplicada*.Madrid:Prentice Hall.
- Siebert, AL. (2007). *La resiliencia. Construir en la adversidad*. Barcelona:Alienta Editorial.
- Standford, B.H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 75-87.
- Wilson, K.G. y Luciano Soriano, M^aC. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Un tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid:Pirámide.
- Zeidner, M.; Roberts, R.D.; Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence be scholled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.