

EMOCIONES Y EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.

Luis Núñez Cubero, Rafael Bisquerra Alzina, José González-Monteagudo y M^a Carmen Gutiérrez Moar.

(Capítulos 5 y 6 de libro, publicados en: J. García Carrasco et al. (Coords.) (2006): *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, vol. 1, 171-222. ISBN: 978-84-344-2664-1).

CAPÍTULO 5.

EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Nos planteamos en este capítulo considerar si realmente la institución escolar, sobre todo en sus primeros niveles, cubre todas las necesidades afectivas y emocionales de sus alumnos.

La escuela y las actividades que en ella –supuestamente- se practica van dirigidas a la educación integral de la persona. Estos son los únicos supuestos admitidos desde una visión actual de la actividad educativa. Si algún cambio ha venido caracterizando a la institución escolar desde los últimos cincuenta años ha sido justamente la evolución hacia una mayor comprensividad de aquellos elementos que no eran exclusivamente cognitivos; o bien, dicho de otro modo, ha ido progresivamente ampliando su círculo de influencia hacia el reconocimiento de que el verdadero progreso del ser humano no radicaba exclusivamente en hacer que alcanzara los niveles más altos de competencias intelectuales, según sus propias e *innatas* capacidades. El mito de la inteligencia se ha ido construyendo en nuestra cultura a partir del establecimiento de unos parámetros estandarizados, a partir de las habilidades cognitivas que alcanzaban en cada estrato social y en cada actividad se clasificaban a los mejores. Para ello jugaban un papel fundamental dos conceptos claves: el problema (su resolución) y el tiempo invertido en su resolución. Ello, independientemente de su carácter marcadamente economicista (ley rendimiento/producción) exigía –sin lugar a dudas– la fidelidad a una concepción filosófica del ser humano radicada en la aceptación de los dualismos de una filosofía perenne y universal: forma/materia; alma/cuerpo; razón/emoción; etc. que conformaban un ser humano separado de la realidad existencial y donde se establecían unas jerarquías a las que se acomodaba el sistema educativo estableciendo igualmente distintas tipologías de educación: hasta no hace mucho la clara separación entre la enseñanza profesional y la educación intelectual marcaba no sólo la existencia de redes diferentes dirigidas hacia ocupaciones diferentes, sino que en el fondo de esta dicotomía latía, más o menos conscientemente, la *fabricación* de dos modelos de personas diferenciadas por las perspectivas sociales del lugar que en un futuro, más o menos lejano, habrían de ocupar en la sociedad.

Todo ello sin hacer referencia al concepto de normalidad que desde la psicología –y muy apoyada por la estadística- diferenciaban –según baremaciones sociales- las capacidades de los sujetos. Sin lugar a dudas, dicho concepto de normalidad venía marcado por las

necesidades de integración en modelo social y económico impuesto ¿cuándo no? por las clases dominantes y por la ciencia oficial que se construía desde las propias demandas de progreso científico y tecnológico que necesitaban los poderes establecidos. Así podemos hablar de una normalidad estadística, de una normalidad jurídica, de una normalidad psicológica y también de una normalidad pedagógica en la que el pensamiento divergente, no sólo estaba excluido sino también penalizado.

Breve apunte histórico

No obstante, incluso desde la antigüedad, nunca faltaron alternativas que replicaban esta visión dualista y monocausal de la condición humana. A la ciencia oficial, con sus distintas escuelas, sólo se le oponían los creadores del drama. El drama¹ (δρᾶμα) que oponía —como lucha de contrarios en juego— la pasión a la razón (el πάθος frente al λόγος). Es decir se constata la existencia de dos narrativas bien diferenciadas, aunque complementarias al menos en muchos de sus aspectos. La narrativa que trataba de explicar las leyes de la φύσις y aquella otra que trataba de explicar el no menos complejo entramado por el que se interrogaba el ser humano en relación con su posición en el cosmos: la narrativa del ἄνθρωπος que trasciende al ámbito de la tragedia y se hace específicamente moral a partir de los sofistas y Sócrates. Platón consideraba el ideal educativo en el obrar de modo que el entendimiento moderara las pasiones y los deseos desenfrenados y que el ser humano alcanzara la sabiduría (el buen obrar) con la fortaleza y la templanza en vistas a una vida justa individual y socialmente. Salvando las distancias y contextos históricos ¿no es esta propuesta la búsqueda de ese equilibrio entre la emocionalidad y la racionalidad que se pretende lograr a través de una correcta educación de las emociones y los sentimientos?

Por su parte Aristóteles nos dice que detrás de toda emoción hay un sentimiento y así afirma que “en el arte de argumentar la razón no lo es todo, y las emociones tienen también un papel nada desdeñable cuando un humano quiere convencer a otro de algo”. No se contraponen, pues, como postulaba su maestro Platón, lo real de lo ideal, sino que se complementan como una estructura única. Ello quería decir que, en el plano ético insistió en la dimensión práctica de la conducta humana de modo que el bien no tenía por qué significar negar los elementos que conforman nuestra vida sensible, sino justamente moderarla a través de la razón para que nuestras decisiones y actos alcanzasen el equilibrio.

Después de Aristóteles, y perdida ya la fuerte conexión existente entre el ciudadano y el Estado al que se subordinaba, comienzan a prevalecer los intereses individuales en busca de la propia felicidad. Se puede afirmar, aunque con cierta moderación, que la filosofía deja de ser una búsqueda desinteresada del saber, y que este saber se subordina en buena medida al logro de la tranquilidad del “alma”. Las filosofías posteriores a Aristóteles (sistemas filosóficos del siglo III a. de C.: epicureísmo, estoicismo y escepticismo) considerarán el conocimiento sólo como un medio para alcanzar la tranquilidad y la ausencia de perturbaciones; y así Epicuro no enseñó —como algunos afirman— el *carpe diem* de Horacio sino a “elegir *con prudencia* los

¹ El término δρᾶμα en su más puro significado hace referencia antes que nada a la acción, aunque no a una acción cualquiera sino a una acción presenciada (espectáculo) y que será juzgada por “los otros”; de esta acción presenciada (observada) inevitablemente “los otros” (espectadores) extraerán consecuencias, identificarán modelos y modificarán o consolidarán comportamientos. Esta acción dramática en la Grecia clásica cumplía sobre todo en las grandes tragedias (es otro de los significados del término δρᾶμα) una función purificadora (catarsis) y crítica (κρίνω: discernir, distinguir, interpretar) y la vía o instrumento de comunicación era la expresión radical de las emociones, sobre todo de aquellas que se suelen llamar básicas o primarias.

goces más elevados y evitar aquellos que pueden ser fuente de dolores...” (véase A. Alliota, 1948).

Igual mensaje encontramos en Séneca cuando afirma que debemos buscar “el modo por el que el espíritu pueda estar en movimiento siempre igual y tranquilo, le sea favorable a sí mismo, contemple, feliz, todo esto, y no interrumpa el gozo, sino que permanezca en este plácido estado, no exaltándose nunca, ni deprimiéndose. Esta situación será la serenidad” (Séneca, 1996, 63-64).

Es decir, la preocupación por controlar y dominar nuestros sentimientos y emociones a través de la razón no está ausente en nuestra más acendrada tradición cultural. Ante nada nuevo estamos si salvamos las lógicas variables de espacio y tiempo. Nada nos exime a los educadores de continuar la indagación por la estructura moral y ética del comportamiento humano tomando como referente su condición de ciudadano y sus derechos y deberes con relación a las leyes (nivel exógeno) y las leyes a observar en relación consigo mismo (nivel endógeno) para su propio crecimiento y desarrollo como persona humana.

Elementos claves para trabajar *lo emocional*

Tres elementos comparten esta preocupación en nuestra cultura occidental: la inteligencia, las emociones y la conducta. Y todo ello –a su vez– vendrá marcado con el determinante del entorno cultural y social en el que se desarrolla la vida de las personas. Partimos, pues, de unos supuestos que obviamente no son “originales” ni exclusivos de nuestra cultura, ni siquiera novedosos en el tiempo, pero que precisamente por el entorno social y cultural en el que vivimos debemos recrear para recuperar nuestra condición humana muy difuminada por los progresos de la ciencia y la tecnología y los modelos de vida occidentales, sobre todo a partir de la Concepción Heredada que toma carta de naturaleza en nuestra civilización especialmente a partir del racionalismo y de la interpretación analítica del universo y como consecuencia de la propia estructura del ser humano.

Albert Ellis (2004), creador de la conocida TCER^{2*} afirma que la cognición, la emoción y el comportamiento no son funciones humanas aisladas sino que, por el contrario, están integradas y son holísticas.

“Cuando sentimos, pensamos y actuamos; cuando actuamos, sentimos y pensamos; y cuando pensamos, sentimos y actuamos. ¿Por qué? Porque los humanos raramente sólo sentimos, sólo pensamos o sólo actuamos” (A. Ellis, 2004, 11).

Partimos de esta filosofía de la intervención, a nuestro juicio cada vez más necesaria en el ámbito escolar donde los juicios y evaluaciones de los profesores hacia los escolares normalmente se llevan a cabo tan sólo sobre uno de estos referentes, o bien uno de estos referentes se constituye en el principal condicionante sobre los juicios y el pensamiento que el docente construye sobre el escolar y del que, evidentemente, se derivan consecuencias sociales. No seríamos justos si del mismo modo no afirmáramos que igual fenómeno ocurre con los juicios que la sociedad, en general, y las familias de los escolares, en particular, así

² TCER son las siglas de Terapia del Comportamiento Emotivo Racional. Una reseña histórica y una descripción de este modelo de intervención se encuentra en la obra de ELLIS, A. y MACLAREN, C. (2004): *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*. Barcelona, Océano.

como otros elementos dependientes o vinculados a la propia institución educativa formulan sobre los propios docentes.

Consideramos, pues, que estos tres elementos –cada uno de ellos de una extraordinaria complejidad– resultan fundamentales para organizar y configurar posibles programas de intervención en el conjunto del ámbito escolar; es decir, sobre las entidades reales y no meramente formales que esencialmente lo constituyen: alumnos y alumnas; profesores y profesoras; y padres y madres. Diríamos, por otra parte que, en efecto de estos tres elementos, uno de ellos se hace visible de un modo mucho más determinante y expresivo. Nos referimos a la conducta o comportamiento humano que se presenta de modo capsular, es decir, conteniendo explícita o implícitamente a los otros dos elementos citados (pensamiento y emociones o sentimientos). Por ello mismo, el comportamiento visible (objetivo o, si se prefiere, con posibilidad de ser descrito) facilitará pistas e interrogantes acerca de cómo *circulan* los dos elementos restantes por la estructura interna (psicobiológica y psicosocial) de las personas y ello es lo que nos puede conducir a emitir un juicio acerca de lo que realmente justifica determinados comportamientos. Por analogía y, por abundar en esta consideración, ocurre igual con la producción artística: “ningún gran artista intenta simplemente copiar la naturaleza. En la pintura, en los dramas o en la literatura el propósito del trabajo artístico no es tanto reproducir el mundo (*reproducir una conducta, diríamos nosotros*) como explicarlo (*como expresar una interpretación de lo que ocurre a nuestro alrededor, añadiríamos también*). El artista representa las cosas no como son, sino como serían si pudiéramos ver lo que yace dentro de ellas” (N. Humphrey, 2001, 17)”. Y es que, como viene a expresar este mismo autor, cada uno de nosotros ha tenido que comenzar el largo y difícil aprendizaje de saber por nosotros mismos –sin ningún tipo de ayuda– lo que se siente interiormente siendo un ser humano. Y lo que resulta más importante: para muchas personas el tránsito por la institución escolar puede ser la única ocasión que encuentre en su vida para recibir el justo apoyo en una reestructuración de su visión del mundo, de la sociedad y de *los otros*, tal vez deformada por causas ajenas a su propia voluntad o por variables *extrañas* y negativas que están condicionando, e incluso determinando, su destino como ser humano.

La Escuela: del dicho al hecho

En este sentido la escuela, elemento subsidiario del sistema económico general establecido, ha sido fiel en sus respuestas educativas al modelo vigente que a pesar del enorme progreso en los ámbitos del saber ha generado un distanciamiento y una brecha moral entre el conocimiento y la manera de ejercer el conocimiento en el ámbito de las relaciones humanas, muy marcado por el pragmatismo y por el nuevo modelo de pensamiento nacido como consecuencia de la nueva sociedad de la información.

La educación, aun cuando en los últimos desarrollos legales, y más sobre el papel que sobre la realidad, se ha preocupado de equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva (materias transversales: educación en valores, educación moral, educación para la ciudadanía, etc.) la realidad es que no ha profundizado ni ha dado la importancia que merece –siendo fiel a nuestra tradición humanista– al aprendizaje o educación de los sentimientos y de las emociones en busca a lograr, o al menos posibilitar a los individuos, su capacidad de desarrollarse como personas. Es decir no se ha centrado lo suficiente en las necesidades de satisfacer las funciones de autodesarrollo y mejora en el marco de una educación integral. Ni ha creado los instrumentos necesarios desde la oficialidad para proceder a tan importante tarea educadora. Baste repasar los currícula en los Centros de Formación del Profesorado y ver los

porcentajes dedicados a materias no instrumentales, baste echar una mirada a los criterios de evaluación de competencias reclamados a nuestros estudiantes y véase como la tendencia actual a construir itinerarios “productivos” sigue siendo una constante en los sistemas educativos europeos y occidentales; analícese igualmente las horas dedicadas a materias y asignaturas no instrumentales, sin contar con la reducción de dominios humanistas, y obtendremos nuevas pistas para refrendar nuestro discurso. Ocurre lo mismo con la concepción del espacio educativo: la evolución arquitectónica de los mismos sigue siendo fiel, en esencia, al modelo escolástico.

Qué duda cabe que nuestra cultura occidental ha estado fuertemente dominada por el racionalismo y que la institución escolar, a su vez, ha sido fiel reflejo de los constructos sociales, científicos y filosóficos que, con la lógica evolución histórica, ha ido transmitiendo a través de una selección cultural supuestamente *valiosa* de los contenidos a los jóvenes ciudadanos. La institución escolar en su más pura tradición herbartiana ha sido fiel hasta nuestros días al principio irrenunciable de instruir educando. De todos modos, debemos reconocer que nuestra escuela se ha centrado sobre todo en el dominio cognitivo, es decir en los contenidos, dándole una gran importancia a un concepto normalizado de inteligencia medido en términos matemáticos; términos que a su vez eran baremados y estandarizados (normalizados) desde un referente social estratificado. Ello, sin lugar a dudas ha provocado una educación fuertemente discriminatoria en el orden social hasta tal punto que el éxito académico era identificado con el éxito social. Queremos decir con ello no que no se le diera importancia a educar en los afectos, emociones y sentimientos, sino que educar en estas dimensiones inherentes al ser humano no era objeto de contenido curricular, es decir, técnico-profesional sino que más bien era considerado como un función gratuita y generosa del buen maestro. O lo que es igual que entraba a formar parte de esa dimensión artesanal que todos reconocían a la pedagogía antes que a la dimensión técnica. Por ello mismo se generaba en nuestras instituciones escolares un fuerte desequilibrio entre lo cognitivo y lo *emocional*. Hoy día, y he aquí la paradoja, aun cuando nadie niega la interacción entre el aprendizaje y el modo y las circunstancias ambientales en que este se produce y a pesar de la inclusión operativa de metodologías específicas para la educación en la diversidad, a pesar de los mensajes que nos llegan desde las más altas instituciones (informes de Organismos Internacionales como la UNESCO: *Aprender a ser; Nuestra diversidad creativa, Educación para todos; La educación encierra un tesoro, etc.*) se puede afirmar que los resultados producidos no son proporcionales a las inversiones y esfuerzos de los estados realmente preocupados y verdaderamente comprometidos con la educación. Seguimos, a pesar de todo ello, hablando de crisis de la educación; crisis que no está ni siquiera focalizada en entornos geográficos concretos europeos u occidentales, sino que “parece estar produciéndose, a nivel mundial, una devaluación progresiva de la escuela y del mundo de la enseñanza” (M. Borghesi, 2005, 9). En la misma línea y volviendo a la constatación más arriba expresada de la identificación del éxito académico con el éxito social medido en términos de *inteligencia objetiva* el mismo autor afirma que “el éxito es un objetivismo en el que el factor humano, el elemento «existencial», ha sido puesto rigurosamente entre paréntesis” (M. Borghesi, 2005,17). Parece ser que la pretendida educación integral también haya sido puesta entre paréntesis.

Partimos de un axioma claro: una educación válida y eficaz debe consistir en ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano para ayudarle a desarrollar todas sus capacidades, o lo que es igual debe enseñar a dar respuestas eficaces y humanamente productivas a las tres dimensiones básicas y estructuralmente inseparables de las personas: pensar (respuestas cognitivas), hacer (respuestas conductuales) y sentir (respuestas

emocionales y afectivas) y, a su vez, cada una de ellas exigirá la puesta en práctica de diferentes habilidades y también, en el plano axiológico, convencer al sujeto que son por igual necesarias para un correcto y armónico equilibrio vital y que todas ellas, cada una en su justa dimensión y medida y relativizadas por las circunstancias configuran las herramientas o instrumentos de que va a disponer para tratar de lograr una vida digna y, dentro de los límites de la felicidad humana, aprender a poseer recursos no sólo técnicos e instrumentales sino también emocionales. Si hasta hoy, o hasta no hace mucho, hemos puesto más el acento en los elementos cognitivos y observamos que se ha producido una doble brecha, la del *canon* y la del sujeto educador reducido, en una buena medida, como dispensador de información y ello ha provocado la *deserción* virtual del educando debemos tomar conciencia de que alguna dimensión básica de nuestros escolares ha sido abandonada o no se le ha prestado, a nivel instructivo, la suficiente atención. A nuestro juicio esta no es otra que la dimensión afectiva o emocional que, con toda seguridad, también puede (y debe) ser objeto de aprendizaje. Ahora bien, para ello será necesario por parte del profesorado y de los agentes educativos, en general, tomar conciencia de que la dimensión emocional, al igual que cualquier otra materia instrumental de los currícula habituales o al uso, exige un completo proceso de aprendizaje, es decir: una formación teórica y la correcta utilización de una metodología aplicada con sus correspondientes técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y también de una convicción moral que no es otra sino la de creer que en la profesión de enseñante –quién sea o no– interviene algo más que la simple especialización en una determinada materia y que deben procurar que sus alumnos se perciban a sí mismo como ciudadanos y personas en desarrollo y no solamente en su dimensión cognitiva de alumnos. En esta línea de trabajo e investigación resulta de gran interés la investigación que realizó A. Hargreaves (2001)³ en Ontario (Canadá) en la que consiguió concienciar a un buen número de profesores para que considerasen en su actividad cotidiana como enseñantes la dimensión socio-afectiva y emocional con sus estudiantes⁴.

No queremos de ninguna manera presentar la necesidad y la importancia, tanto a nivel de profesores como de estudiantes, de la educación emocional como una panacea que vaya a resolver los problemas de las relaciones en el aula en su doble dimensión: docentes-escolares; escolares-escolares, pero sí llamar la atención y estimular la sensibilidad hacia esta dimensión educativa que, a todas luces, no ha recibido la importancia que realmente merece. Se trata tan solo de equilibrar la balanza en las dos vertientes fundamentales (cognitiva y afectiva) que inevitablemente inciden en todo proceso de comunicación educativa. La experiencia de los trabajos realizados nos indica que no se resuelven todos los problemas, pero sí que cambian los estilos de relación y comunicación. No queremos dejar de señalar –también por las

³ En esta investigación estudió la relación pedagógica tal y como la percibían los maestros y maestras de primaria y secundaria en Ontario. Fueron las emociones asociadas y producidas por la enseñanza, así como su efecto sobre la enseñanza, lo que constituyeron el núcleo del estudio. Se apoyó en tres encuestas realizadas mediante entrevistas. El análisis demostró que los maestros y maestras otorgan mucho valor a la relación afectiva con sus alumnos así como el apego mutuo; consideran que una comprensión empática de los alumnos es un ingrediente esencial de una buena enseñanza y que las emociones deben ser reconocidas e integradas. Igualmente se constató que la dimensión afectiva influye en la enseñanza dispensada, en su planificación y en su estructuración. Finalmente, el estudio destacó las diferencias significativas del lugar que ocupan las emociones en los niveles de primaria y secundaria.

⁴ Una descripción, tanto a nivel teórico como de resultados de esta investigación puede consultarse en el artículo escrito por HARGREAVES, A. (2001): Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves, *Education et francophonie. Revue Scientifique Virtuelle*, Vol. XXIX (1).

Disponible on line en : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtm/29-1/09-Hargreaves.html>

experiencias llevadas a cabo— que se da una mayor intensidad emotiva con los estudiantes en los docentes de primaria que en los de secundaria. Por otra parte, pecaríamos de ingenuos si creyésemos que el adquirir estas habilidades en aras de conseguir una educación integral de nuestros escolares se puede conseguir tan sólo con la intervención de especialistas en cursos de perfeccionamiento o reciclaje con los profesores y profesoras. Somos absolutamente conscientes de la necesidad de integrar la educación emocional y sus múltiples técnicas y estrategias metodológicas en los currícula de la formación inicial del profesorado para todos los niveles y etapas educativas. Creo que ello redundaría en el bien de todos y fundamentalmente de nuestros jóvenes escolares, cada vez más cercados por una sociedad del conocimiento y de la información, que deja poco margen para el gozo de las verdaderas relaciones humanas.

Educación emocional y prevención de comportamientos de riesgo

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las materias ordinarias de la educación formal. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así, por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requiere la adquisición de competencias básicas para la vida de cara a la prevención.

Datos sobre los problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, sida, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc., pueden encontrarse en el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) patrocinado por United States Centers for Disease Control and Prevention (2003); también J.G. Dryfoos (1997), C.W. Sells y W.R. Blum (1996), Z. Walker y J. Townsend (1998) y otros, aportan evidencia de los comportamientos de riesgo. Algunos de estos datos se comentan a continuación.

- Prevalencia de comportamientos problemáticos

Violencia.- En 2003 se registraron 1.600.000 muertes violentas en el mundo. El suicidio es la principal causa con más del 50 % (unos 815.000). Le siguen los homicidios con un 31 % (unos 500.000) y los conflictos bélicos con un 19 % (unos 300.000). En España se cometieron 1234 asesinatos en 2001. Más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en una lucha física en el último año. La violencia doméstica es la segunda preocupación política, después del terrorismo. Durante el año 2000 en España fueron atendidas por malos tratos 59.527 mujeres y 65 fueron asesinadas por sus parejas o ex-parejas.

Depresión.- Un 5 % de los jóvenes pasan por estados depresivos. Durante 1998 se consumieron en España casi 60 millones de envases de tranquilizantes (incluyendo antidepresivos, sedantes, tranquilizantes, psicoestimulantes y neurolépticos), por un importe total de 89.472 millones de pesetas; de ellos, doce millones de envases eran antidepresivos,

por un importe de 47.744 millones de pesetas (datos del El País, 21-9-99: 38). La venta de antidepresivos se ha triplicado en diez años. Como se sabe, el *Prozac* no solo es el antidepresivo más recetado sino que es, probablemente, uno de los medicamentos más consumidos en todo el mundo. En Estados Unidos fue el medicamento más vendido en 1996. Solo en Cataluña, la Seguridad Social pagó durante 1996 la cantidad de 2.065 millones en *Prozac*. Se estima que más de treinta millones de personas lo han consumido en el mundo. En 1998, las ventas se acercaron a 8.000 millones en España, donde más de siete millones de personas consumen antidepresivos. Este fenómeno ha llevado a L. Marinoff (2000) a escribir *Más Platón y menos Prozac*. Se estima que a lo largo del siglo XXI un 25 % de las personas pasará por estados de depresión. Las investigaciones sugieren una correlación entre depresión, déficit en habilidades sociales, desesperanza, falta de asertividad y baja autoestima.

Suicidio.-El 20 % de los jóvenes han contemplado la posibilidad de suicidarse. Ha aumentado en un 50 % el número de suicidios entre los menores de 25 años en los últimos 10 años. En España se suicidan cada año unos 100 adolescentes. Un grado elevado de satisfacción con la vida en general y una ganas de vivir son la mejor prevención contra el suicidio. El riesgo de suicidio emerge cuando el balance de felicidad arroja un saldo negativo.

Consumo de drogas.- Los datos sobre consumo de drogas son abundantes y de dominio público, por tanto no vamos a extendernos en ellos. Recordemos solamente que más de la mitad de los adolescentes han consumido alcohol en el último mes, a pesar de estar prohibido.

- *Factores de riesgo y factores protectores*

En los últimos treinta años la investigación psicopedagógica ha prestado atención a los factores de riesgo. Recientemente los estudios se centran también en los factores protectores (P.A. Graczyk *et al.*, 2000). Se ha pasado la *patogénesis* a la *salutogénesis*. Tres hallazgos importantes en este sentido son: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un único comportamiento desajustado; más bien son múltiples formas de comportamiento desajustado las que se asocian con un mismo factor de riesgo. Este hecho explica, en parte, los elevados índices de co-ocurrencia de comportamientos problemáticos. 2) Cualquier forma de desajuste se asocia con múltiples factores de riesgo; 3) Hay un conjunto de factores protectores que aparece relacionado con la disminución de múltiples formas de desajuste.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, estatus socio-económico bajo, familia numerosa, alta movilidad, lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Interacciones problemáticas con los iguales que conducen a

comportamientos de riesgo incluyen el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo y modelos negativos de los iguales. Factores de riesgo en la escuela incluyen la asistencia a escuelas ineficaces, fracaso escolar y descontento. Características de la comunidad que sitúan al joven en situación de riesgo son: desorganización social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos.

De los factores protectores poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: personales y ambientales (J.D. Coie *et al.*, 1993; B. Doll y M.A. Lyon, 1998; J.G. Dryfoos, 1997; J.A. Durlack, 1998; P.A. Graczyk *et al.*, 2000). Las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas). Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

- *Implicaciones para la práctica*

Estos datos evidencian la necesidad de abordar una prevención inespecífica que incida en situaciones múltiples (conflictos, violencia, consumo de drogas, estrés, depresión, etc.) Por otra parte, además de prevenir, es importante *construir bienestar*. Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal (sentirse competentes y apoyados) es menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo, y al mismo tiempo es más probable que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos y de los demás, superar adversidades, etc. (P.C. Scales y N. Leffert, 1999).

La identificación de los factores de riesgo y de los factores protectores tiene importantes implicaciones para la educación emocional: 1) el marco teórico para la prevención efectiva y el desarrollo de competencias socio-emocionales debe centrarse en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores. 2) de esta forma, un mismo programa puede incidir en múltiples aspectos, y no limitarse a un solo comportamiento problemático (violencia, consumo de drogas, sida, etc.). 3) La prevención efectiva y el desarrollo de competencias emocionales debería incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los múltiples contextos en los que interviene (familia, iguales, escuela, comunidad). 4) Las competencias socio-emocionales son factores protectores para una variedad de comportamientos ajustados y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Se puede afirmar que muchos de los problemas que afectan a la sociedad actual (consumo de drogas, violencia, prejuicios étnicos, etc.) tienen un fondo emocional. Se requieren cambios en la respuesta emocional que damos a los acontecimientos para prevenir ciertos

comportamientos de riesgo. Una respuesta a esta problemática puede ser la educación emocional. Múltiples voces se han manifestado en este sentido (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994; P.A. *et al.*, 2000; R.P. Weissberg, M.Z. Caplan y P.J. Sivo, 1989; R.P. Weisberg y M.T. Greenberg, 1998, etc.). La educación emocional deriva del concepto de emoción y sus implicaciones.

Los componentes de los estados afectivo-emocionales

Podemos hablar, como expresa Rojas (1989), de una pentalogía que nos ayude a medir, captar, delimitar y concretar las peculiaridades de los estados afectivo-emocionales. Estos cinco parámetros son: (1) la vivencia (cambios internos); (2) la reacción fisiológica (cambios somáticos); (3) el comportamiento (expresión visible del afecto); (4) el componente cognitivo (conocimiento por parte del individuo de la situación que activa una emoción y el impacto emotivo procedente de la misma) y, por último, (5) las destrezas sociales (repercusiones de la expresión emocional en el nivel social).

- La vivencia o sentimiento (cambios internos)

Este parámetro representa la característica subjetiva de los afectos que se manifiesta en cada individuo a partir de lo que siente interiormente ante una determinada emoción. Debe considerarse la afectividad como algo que «afecta», que interesa ante las circunstancias que se producen externamente. Es precisamente el sentimiento que produce la vivencia, junto al proceso evaluador de los cambios corporales e internos asociados a la emoción (perspectiva cognitiva), lo que diferencia a cada ser humano a pesar de que el hecho a analizar sea el mismo.

La cualidad subjetiva es un elemento primordial y básico en los afectos; toda experiencia afectiva es íntima, personal y directa para el individuo y, por tanto, no es algo observable por los demás (A. Bulbena, 1991; F. Martínez Sánchez y M.J. Ortiz, 2000; M.J. Ortiz *et al.*, 2002).

En los caracteres vivenciales de la afectividad, la impresión interna que se estudia presenta una serie de elementos de índole psicológica:

- a) Hay un motivo o factor desencadenante.
- b) Yo soy el protagonista, luego la experiencia deja en mí una huella.
- c) Toda vivencia provoca en el sujeto una reacción.
- d) Toda experiencia subjetiva posee un grado de intensidad y duración ajustada a cada individuo.
- e) La vivencia tiene un carácter íntimo, un nivel interior; es la expresión del «sentir».

Los estados emotivos como vivencia, son un reflejo de la experiencia alquedónica o bipolar que J.L. Pinillos (1979,549) identifica como "*la nota cualitativa propia de las vivencias afectivas*". La fundamentación esencial de la afectividad como realidad psíquica con entidad propia, estriba en esa experiencia del propio cambio interno que se nos hace presente en una serie de dimensiones de la expresión emotiva entre los polos positivo y negativo. Estas antinomias son:

- * Placer-displacer
- * Excitación-tranquilidad
- * Tensión-relajación
- * Aproximación-rechazo y
- * Activación-bloqueo

- *Reacción fisiológica (cambios somáticos)*

Es la repercusión que más fácilmente se puede observar, porque son las respuestas corporales que la emoción provoca en el sujeto (C.P. Anthony y G.A. Thibodeau, 1988; J.A. Cabranes y M.E. Rubio, 1991; H. Curtis y N.S. Barnes, 1992; V. Dualde, 1978; E. Eibl-Eibesfeldt, 1993; A. Guyton, 1991; P. Meyer, 1985). El sistema nervioso como estructura compleja permite mantener una retroalimentación (feedback) continua entre el mundo y el cuerpo humano. En ocasiones, las reacciones emotivas se manifiestan en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad de boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias que el sujeto no puede controlar. Sin embargo, se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). De ahí que la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional, se pueda entender como un aspecto de la educación para la salud.

- *Temperamento y comportamiento (la expresión visible de la emoción)*

Existen estratos de la vida afectivo-emocional que forman parte del bagaje con el que nos ha dotado la genética y cuyo peso no podemos olvidar, ya que se hace sentir a lo largo de todo el proceso vital. Nos estamos refiriendo al temperamento (R. Bisquerra, 2000a; H.H. Goldsmith, 1993; F. López *et al.*, 1999; L.E. Shapiro, 2002); es decir, ese trasfondo de sentimientos que configura nuestra predisposición básica, así como el estado de ánimo que caracteriza nuestra vida emocional. Dicho así, parecería que toda manifestación afectivo-emocional tendría como factor determinante irrevocable la genética y ello vendría a significar, que dicha vida tiene un marcado sustrato biológico. Admitir esto implicaría negar el aprendizaje, y nada más

incoherente que esta afirmación ya que todo sujeto es afectado por el medio que le rodea y a medida que transcurre dicha conexión individuo-medio, éste va transformando su realidad mediante procesos de asimilación-acomodación y adaptación. De este modo, los sujetos relacionan lo innato con lo adquirido y van conformando su comportamiento o conducta (G. Grzib *et al.*, 1988).

Así podemos afirmar que en la exteriorización afectivo-emocional participan tanto componentes genéticos como culturales. Los primeros, orientando a los individuos a dar respuestas a sus emociones esenciales a través, sobre todo, de la gesticulación facial y los segundos, otorgando forma final a la emoción, dando por hecho que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje caracterizado por la observación e imitación. En este sentido, el aprendizaje interviene en la puesta en práctica, alumbrando comportamientos diferentes; de ahí nuestro acuerdo con P.L. Harris (1992,19) cuando afirma que "*la vida emocional de otra persona proporciona al niño un punto de partida natural que le permite llegar a comprender los estados mentales de los demás*".

- *Componente cognitivo*

Este aspecto de la experiencia afectiva atiende al ámbito perceptivo de la emoción, siendo éste el conocimiento generado desde las ideas, los juicios, los pensamientos, los razonamientos, etc. En síntesis, la relación afecto-cognición y la naturaleza afectiva de la conciencia, revelan como importantes los procesos evaluativos que el individuo efectúa ante la situación que experimenta (procesamiento de la información a nivel cerebral). Esto supone mantener que la psicología cognitiva en los estudios emocionales, se interesa por la organización funcional de la mente al defender que las experiencias afectivas no significan nada más allá del gesto o cambios internos, si el sujeto no toma conciencia de ella. Desde este paradigma, la emoción es la consecuencia de las valoraciones cognitivas (el efecto de la conducta). Se parte de una concepción del sujeto como ser activo y protagonista de sus experiencias afectivo-emotivas, sin olvidar que ha de tomar conciencia de las mismas (C.E. Izard, 1978,1982; C.R. Simon, 1986; J. Strayer, 1987). Pero esta capacidad de autoconciencia, no se muestra en los niños pequeños hasta la edad aproximada de los dos años, lo que no quiere decir que los recién nacidos o bebés carezcan de emociones sino que puede esperarse que el surgimiento emotivo dependa de la aparición de funciones adaptativas como proceso activo, transformador y bidireccional que se divide en dos aspectos indisociables: la asimilación como acción del individuo sobre el medio y la acomodación o la modificación que sufre el organismo por la influencia del medio. Hasta hace poco se suponía que los recién nacidos manifestaban un elevado grado de excitación generalizada y amplia como base, a partir de la cual se desarrollan emociones más específicas. Sin embargo, los bebés a través de la red sensorial que utilizan para recibir la información del entorno, pueden exteriorizar su estado emotivo interno empleando lloros, sonrisas, etc.

Los procesos que requiere toda experiencia emocional son:

- Tener conocimiento del cambio corporal interno que vivencia el individuo para discernir entre las modificaciones somáticas internas y externas, como gestión imprescindible para el autoconocimiento y su localización corpórea.
- Evaluar los cambios corporales a partir de la información recibida de los estados afectivos y cognitivos. Esta valoración hace referencia a los aspectos cualitativos, emotivos (subjetividad) y a la percepción cognitiva que obliga a hablar de procesos como el «aprendizaje de la autoeficacia», definido como las "*creencias personales acerca de la propia capacidad para realizar acciones que le permitan alcanzar ciertos niveles de desempeño*" (M.Á. Santos Rego, 1989), junto a la competencia para comparar la información novedosa con la que ya se posee. De este modo, se experimentan cambios en el «tono afectivo», porque las diferentes emociones se producen en una evolución secuenciada en fases, e implican tanto el estudio de las influencias anteriores como las fluctuaciones que evoca la transformación entre los estados, guiados por el respeto que genera la individualidad en la reacción emocional. Desde la psicología, el aprendizaje afectivo-emocional es una consecuencia de los conocimientos/experiencias previas, del grado de significatividad que asegure el crecimiento emotivo y de la zona de desarrollo próximo que se conceptualiza como la diferencia entre lo que el niño hace y aprende por sí sólo y lo que realiza con la ayuda de los demás observando e imitando.

La expresión de afecto hacia los que nos rodean requiere atender a las propiedades de la acción comunicativa (ver el apartado características del campo afectivo) y entender mis emociones, creencias y deseos, así como las ajenas (N. Deitch, 1987; J. Strayer, 1987). Las emociones producen cambios corporales que son vividos subjetivamente y percibidos cognitivamente, a fin de propiciar grados de coherencia entre lo que se expresa y lo que se siente. Se produce una retroalimentación entre emisor y receptor que ayuda a establecer el modo en que el niño concibe los estados emotivos y los sitúa en la conceptualización mental, en torno a creencias y deseos propios y extraños en una situación determinada. Ponemos en marcha la «comprensión imaginativa» que estimula "emociones simuladas" bajo una respuesta emocional hipotética del «como si», para observar e imaginar qué sentiríamos si nosotros fuésemos los protagonistas, además de pensar en lo que los demás creen y desean. Esta participación afectivo-emotiva de un sujeto en una realidad de la cual no es el principal actor, se reconoce científicamente con el término de empatía (M.A. Barnett, 1982, 1987).

Autores como J.L. Fernández Trespalacios, 1991; H. Leventhal, 1982, 1984; R.S. Lazarus *et al.*, 1970; W. Mischel, 1973; E. Rojas, 1989 cuando hablan de procesos cognitivos especifican un sentido limitado refiriéndose al «procesamiento de la información» y otro más amplio que se centra en las «funciones cognitivas» (atención, percepción, memoria, pensamiento,...), es decir, los procesos mentales en la acción humana.

Las dos directrices más relevantes en el enfoque cognitivo son la teoría de la información y la conceptualización cognitiva de la personalidad.

Estudiar las emociones basándonos en la teoría de la información significa reducir las lagunas informativas. Con esta intención, Siminov (Cfr. E. Rojas, 1989 y J.L. Fernández Trespalacios, 1991) habla de emociones positivas y negativas. Las primeras se producen cuando la información disponible es mayor que la necesaria. El resultado se orienta a facilitar conductas determinadas. Por el contrario, en las segundas, se aprecian diferencias entre la información necesaria y la disponible. El concepto de información abre paso a la posibilidad de lograr una meta y por ello el diferencial informativo repercute en las acciones convirtiéndolas en ineficaces y desorganizadoras de la conducta habitual.

H. Leventhal (1982, 1984) desarrolló ampliamente este enfoque conjugando en su planteamiento los tres elementos tradicionalmente considerados como fundamentales en la emoción: el subjetivo, el fisiológico y el conductual dentro de la teoría de la información.

R.S. Lazarus *et al.* (1970), en sus estudios sobre la relación emoción-cognición, definen la emoción como un «síndrome de respuestas» que les sirvió para identificar a la persona como evaluador de los estímulos que recibe, condicionando su importancia y significatividad.

En este sentido, desde las teorías cognitivas se ha podido validar que la «respuesta emocional» es, entre otras, una consecuencia de las valoraciones cognitivas del sujeto. Numerosos investigadores expresan la correspondencia estrecha entre las funciones afectivo-emocionales y las cognoscitivas como elementos inseparables del comportamiento. Aunque esto es una gran verdad y no se cuestiona, lo que sí se debate es la prioridad de ambos, o lo que es lo mismo, qué es primero afecto-cognición o viceversa.

- Destrezas sociales (impacto social de la respuesta emotiva)

La quinta vertiente de un estado emocional la integran las destrezas sociales. Las conductas sociales e interpersonales nos permiten establecer el nexo entre el individuo y su entorno. Esta dimensión de los procesos afectivo-emocionales tiene como campo principal de influencia el ámbito interactivo-comunicativo.

Las bases teórico-conceptuales de este componente tienen su origen histórico en los años sesenta a través de los trabajos de investigación desarrollados por las tradiciones americana y europea. Las distintas acepciones empleadas para referirse a este componente (competencia social, asertividad, habilidades sociales, etc...) nos remite, en cualquier caso, a una unidad de análisis semejante: el impacto social y relacional de los procesos emocionales. En el caso norteamericano se consideran como sinónimos los términos de “habilidad social” y “asertividad” mientras que en Europa se diferencian, reservando la categoría “habilidades sociales” como un elemento específico de la interacción social que incluye en su interior a la “asertividad”.

Clarificar el constructo “destreza social” siguiendo, en este sentido, la tradición europea, nos introduce en el estudio: de un lado, de las habilidades sociales; de otro, la asertividad, aun cuando para numerosos autores puedan ser considerados como sinónimos (F. Gil, 1980, 1988). En nuestro caso, sin olvidar las interconexiones que existen entre ambos términos, hemos preferido hacer uso del constructo “destreza social” (social competence) con el fin de remarcar los elementos más importantes del repertorio conductual (verbal y no verbal) expresando con ello la forma en que el sujeto influye en las respuestas de los otros "individuos significativos" (padres, hermanos, compañeros, profesores,...) y en el contexto interpersonal que conforma su esfera social.

Aunque pedagógicamente resulta conveniente la separación de estos cinco aspectos de la emoción para generar una adecuada clarificación conceptual de los estados afectivos, las conexiones causales que se producen entre ellos los hacen inseparables, de tal modo, que poseen una caracterización de operaciones simultáneas y de reacciones inmediatamente siguientes. Podríamos reunirlos en un sólo epígrafe -«la génesis» de la emoción en el individuo- analizando cada uno de los parámetros presentados (sentimiento, reacción corporal, conducta, percepción y comportamiento social e interpersonal).

Estableciendo un balance, estimamos que el estudio del mundo afectivo- emocional requiere una postura ecléctica, porque una emoción no se puede reducir a un solo plano de los presentados, sino que todos ellos se engarzan para matizar un análisis correcto.

Educación y competencia emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional.

Se observan unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes, abandonos en los estudios universitarios, etc. Estos hechos provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y, en algunos casos, llegan a intentos de suicidio. Todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales pueden ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado.

El conocido *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (J. Delors et al., 1996) señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: a) *aprender a conocer*; b) *aprender a hacer*; c) *aprender a vivir juntos*; y d) *aprender a ser*. Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primero, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes; los cuales tienen mucho en común con la educación emocional.

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación.

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, de donde se pueden derivar efectos sobre el estrés o la depresión. Estos dos son, precisamente, causas importantes de bajas laborales entre el profesorado. Lo cual sugiere que se le debe prestar una atención especial entre el profesorado, como primer destinatario de la educación emocional. Por extensión, el profesorado debería contribuir al desarrollo emocional de los estudiantes. Esto nos lleva a la educación emocional.

- *Concepto de educación emocional*

El desarrollo de las competencias emocionales da lugar a la educación emocional. Concebimos la **educación emocional** como un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.*

La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta. Ejemplos de estos programas son los de E. López Cassa (2003), A. Renom (2003), V. Pascual y M. Cuadrado (2001), M. Güell y J. Muñoz (2003), etc.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

- Objetivos de la educación emocional

Los *objetivos generales* de la educación emocional pueden resumirse en los siguientes términos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir, etc.

- Los contenidos de la educación emocional

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Podemos distinguir entre un programa de formación de profesores y un programa dirigido al alumnado. Pero en general los contenidos hacen referencia a los siguientes temas.

En primer lugar se trata de dominar el **marco conceptual de las emociones**, que incluiría el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc. La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autoreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de competencias emocionales como las siguientes.

Conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean. Esto supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La **regulación de las emociones** probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Conviene no confundir la regulación (y otros términos afines: control, manejo de las emociones) con la represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc., son componentes importantes de la habilidad de autorregulación. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc.

La **motivación** está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina *movere* (mover); igual que emoción (de *ex-movere*, mover hacia fuera). La puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la *automotivación*, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Este es uno de los retos de futuro de la educación.

Las **habilidades socio-emocionales** constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están entrelazadas de emociones. La escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

Las relaciones entre **emoción y bienestar subjetivo** suelen ser, de acuerdo con nuestra experiencia, de gran interés para los participantes. Esto lleva a delimitar el constructo “bienestar subjetivo” y los factores que lo favorecen o que lo dificultan. La reflexión sobre estos temas conduce a la confluencia entre bienestar y felicidad, donde el “estar sin hacer nada” no es lo propio, sino más bien implicarse en algún tipo de actividad.

El concepto de **Fluir (flow)**, entendido como experiencia óptima (M. Csikszentmihalyi, 1997) completa el tema sobre el bienestar. Las condiciones del flujo ofrecen un marco de sugerencias para la acción, que se pueden aplicar al cuerpo, el pensamiento, el trabajo, las relaciones sociales, etc. El reto está en aprender a fluir.

Las **aplicaciones de la educación emocional** se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), etc. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria, universitaria, adultos, profesionales, etc. Cuando nos referimos a la formación de formadores, deben incluirse algunos temas específicos como los siguientes.

Unas **bases teóricas** deben estar presentes, en cierta medida, en los programas de educación emocional, siempre en función de los destinatarios. Cuando se trata de un programa de formación de formadores debería incluir una revisión de síntesis de las principales teorías sobre las emociones (Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc.). Es esencial un conocimiento de la **teoría de las inteligencias múltiples** de Howard Gardner y de la **inteligencia emocional**. Es importante también introducir unos conocimientos esenciales sobre el *cerebro emocional*, con especial referencia a los centros de procesamiento de las emociones y las aportaciones recientes de la neurociencia. La terapia emocional, en sus diversas formas, ha aportado solidez a la teoría y al mismo tiempo ha aportado ejercicios y estrategias que pueden ser utilizadas no solo en el modelo clínico, sino también en la educación emocional, con carácter preventivo. Dando un paso más, se deberían adquirir unos conocimientos sobre las relaciones entre emoción y salud, emoción y motivación, emoción y bienestar, etc. La evaluación es un aspecto intrínseco del programa; por tanto, hay que dar a conocer los instrumentos y estrategias para el diagnóstico de las emociones y para la evaluación de programas de educación emocional.

- *La educación emocional como prevención*

Los problemas personales y sociales (estrés, ansiedad, ira, indignación, tristeza, depresión, conflictos interpersonales, consumo de drogas, conducción temeraria, violencia, vandalismo, suicidio, etc.) tienen una componente emocional que está presente en las causas que lo producen, en el proceso de resolución, en los efectos y en las consecuencias. Esto significa

que las emociones juegan un papel muy importante en nuestras vidas. Prevenir y resolver de forma positiva los problemas cotidianos implica atender a la dimensión emocional.

La educación emocional es una forma de prevención inespecífica que se adapta a los retos que plantea la vida cotidiana. Investigaciones sobre programas de educación emocional han puesto de manifiesto los efectos positivos que tienen sobre diversos aspectos: clima de aula, relaciones entre profesor-alumno, reducción de la conflictividad, consumo de drogas, indisciplina, etc.

Bibliografía Capítulo 5

- ALIOTTA, A.(1948): *Esquema histórico de la Pedagogía*. Buenos Aires, Claridad.
- ANTHONY, C.P. y THIBODEAU, G.A. (1988): *Anatomía y fisiología*. Madrid, Interamericana-McGraw-Hill.
- BARNETT, M.A. (1982): Empaty and prosocial behavior in children, en FIELD, T.M.; HUSTON, A.; QUAY, H.C.; TROLL, L. y FINLEY, G.E. (Eds.): *Review of human development*. Nueva York, John Wiley and Sons, 316-326.
- BARNETT, M.A. (1987): Empathy and related responses in children, en EISENBERG, M. y STRAYER, J. (Eds.): *Empathy and its development*, Cambridge, University Press, 146-162.
- BISQUERRA, R. (1996): *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (1998): Educación Emocional. *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona, Océano, Tomo I, 356-384.
- BISQUERRA, R. (2000): Educación emocional para las transiciones, en SOBRADO, L.M.: *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción socio-laboral*. Barcelona, Estel, 277-331.
- BISQUERRA, R. (2001): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, CISSPRAXIS.
- BISQUERRA, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- BORGHESI, M. (2005): *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- BULBENA, A. (1991): Psicopatología de la afectividad. En VALLEJO RUILOBA, J. (Dir.), *Introducción a la psicopatología y psiquiatría*, Barcelona, Salvat, 188-203.
- CABRANES, J.A. y RUBIO, M.E. (1991). Bases psiconeuroendocrinas de la conducta, en FUENTENEbro, F. y VÁZQUEZ, C.: *Psicología médica, psicopatología y psiquiatría*. Madrid: Interamericana-Mc Graw-Hill, Tomo 1. Psicología médica y psicopatología, 119-175.
- CASACUBERTA, D. (2000): *Qué es una emoción*. Barcelona, Crítica.
- COIE, J.D., WATT, N.F., WEST, S.G., HAWKINS, J.D., ASARNOW, J.R., MARKMAN, H.J., RAMEY, S.L., SHURE, M.B., & LONG, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.

- CONSORTIUM ON THE SCHOOL-BASED PROMOTION OF SOCIAL COMPETENCE. (1994): The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy, en HAGGERTY, R.J.; SHERROD, L.R.; GARMEZY, N. & RUTTER, M. (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). Nueva York, Cambridge University Press.
- CORNEJO, S ; BRIK LEVY, L. (2003): *La representación de las emociones en dramaterapia*. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona, Kairós.
- CURTIS, H. y BARNES, N.S. (1992): *Invitación a la Biología*. Madrid, Ed. Médica Panamericana, Parte III.
- DEITCH FESHBACK, N. (1987): Parental empathy and child adjustment/ bad adjustment, en EISENBERG, N.y STRAYER, J. (Eds.): *Empathy and its development*, Cambridge, Cambridge University Press, 271-291.
- DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.
- DOLL, B., & LYON, M.A. (1998): Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27, 348-363.
- DRYFOOS, J.G. (1997): The prevalence of problem behaviors: Implications for programs, en WEISSBERG, R.P.; GULLOTA, T.P.; HAMPTON, R.L.; RYAN, B.A. & ADAMS, G.R.. (Eds.): *Hearthy children 2010: Enhancing children's wellnes*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 17-46.
- DUALDE, V. (1978): *Biología*. Valencia: Ecir.
- DURLAK, J. A. (1998): Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- ELLIS, A. y MacLAREN, C. (2004): *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*, Barcelona, Océano.
- EIBL-EIBESFELDT, E. (1993): *Biología del comportamiento humano. Manual de etología humana*. Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, J.L. (1991): *Psicología General II* (2 Tomos). Madrid, UNED.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GIL, F. (1980): Entrenamiento en habilidades sociales. El procedimiento «Eficacia personal» de Liberman. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35 (6), 969-983.
- GIL, F. (1988): Entrenamiento en habilidades sociales, en MAYOR, J. y LABRADOR, F.L.: *Manual de modificación de conducta*. Madrid, Alambra, 399-429.
- GOLDSMITH, H.H. (1993): Temperament: Variability in developing emotion systems, en LEWIS, M. y HAVILAND, J.M. (Eds.): *Handbook of emotions*. Nueva York, Guilford Press, 353-364.
- GOLEMAN, D. (1995): *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999a): *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona, Vergara.

- GOLEMAN, D. (1999b). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999c): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., y MCKEE, A. (2002): *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza & Janés.
- GRACZYK, P. A., WEISSBERG, R. P., PAYTON, J. W., ELIAS, M. J., GREENBERG, M. T., y ZINS, J. E. (2000): Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs, en BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A.: *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 391-410.
- GRZIB, G. y otros (1988): Emoción y conducta: Estudio de la emoción desde el punto de vista conductual en humanos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 11-22.
- GÜELL BARCELÓ, M., y MUÑOZ REDON, J. (2000): *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona, Paidós.
- GÜELL, M., y MUÑOZ, J. (2003): *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona, Praxis.
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a.C. (1996): *La educación afectiva en el ciclo 0-3: Un modelo de intervención pedagógica*. (Memoria de Licenciatura). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad Ciencias de la Educación. (inédito).
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a.C. (1998): La afectividad y su educación en el ciclo 0-3. *Revista de Innovación Educativa*, 8, 243-247.
- GUTIERREZ MOAR, M^a.C. (2002): El reto socioeducativo del binomio motivación-emoción para enseñar y aprender la capacitación emocional. Comunicación presentada al VIII Congreso de Educación Comparada. "Educación obligatoria en Europa y Latinoamérica . Situación actual y perspectivas de futuro". Celebrado en Salamanca (20-23 Noviembre). Universidad de Salamanca.
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a.C. (2004): *Afectividad y aprendizaje educativo: Hacia una Pedagogía de la prevención*. (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad Ciencias de la Educación. (Tesis Doctoral publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).
- GUTIÉRREZ MOAR, M^a.C. y SANTOS REGO, M.A. (1994): Educación y desarrollo afectivo-emocional en la primera infancia. Dimensiones para la intervención pedagógica en la Educación Infantil. Comunicación presentada a las I Jornadas Internacionales de Política Social y Calidad de Vida. «La Unión Europea y el Bienestar Social». Celebradas en Granada (10-12 de Marzo). Diputación Provincial de Granada.
- GUYTON, A. (1991): *Tratado de fisiología médica*. Madrid, Interamericana.
- HARGREAVES, A. (2000): Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students, *Teaching and Teacher Education*, Vol.16, 811-826.
- HARGREAVES, A. (2001): Au-delà des renforcements intrinsèques: les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves, *Education et francophonie. Revue Scientifique Virtuelle*, Vol. XXIX, 1. Disponible on line en : www.acelf.ca/c/revue/revuehtm/29-1/09-Hargreaves.html
- HARRIS, P.L. (1992): *Los niños y las emociones*. Madrid, Alianza.
- HUMPHREY, N. (2001): *La mirada interior*, Madrid, Alianza

- IZARD, C.E. (1978): On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy. en LEWIS, M. y ROSENBLUM, L.A. (Eds.): *The development of affect*, Nueva Cork, Plemun Press, 389-413.
- IZARD, C.E. (1982): Comments on emotion and cognition: Can there be a working relationship?, en CLARK, M. y FISKE, S.T. (Eds.): *Affect and cognition: The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition*, Hillsdale, Nueva Jersey, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, 229-240.
- IZARD, C.E. y MALATESTA, C.A. (1987): Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development, en OSOFSKY, J.D. (Ed.), *Handbook of infant development*, Nueva York, John Wiley and Sons, 494-554.
- LAZARUS, R.S.; AVERIL, J.R. y OPTON, E.M. (1970): Toward a cognitive theory of emotion, en ARNOLD, M.B. (Ed.): *Third International Symposium on feelings and emotion*, Nueva York, Academic Press, 380-403.
- LE DOUX, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona, Ariel/Planeta.
- LEVENTHAL, H. (1982): The integration of emotion and cognition: A view from the perceptual-motor theory of emotion, en CLARK, M. y FISKE, S.T. (Eds.): *Affect and cognition: The Seventeenth Annual Carnegie Symposium on Cognition*, Hillsdale. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 121-156.
- LEVENTHAL, H. (1984): *The effect of laughter on evaluation of a slapstick movie*. Monographie Broks.
- LÓPEZ CASSÀ, E. (2003): *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona, Praxis.
- LÓPEZ, F.; ETXEBARRÍA, I; FUENTES M^a J. y ORTÍZ, M^a J. (1999): *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide.
- MARINOFF, L. (2000): *Más Platón y menos Prozac*. Barcelona, Ediciones B.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y ORTIZ, B. (2000): Estructura factorial de la escala de Intensidad Afectiva de Larsen. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 45-54.
- MEYER, P. (1985): *Fisiología humana*. Barcelona, Salvat.
- MISCHEL, W. (1973): Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1975): Una experiencia de dramatización aplicada a la escuela: resultados didácticos, *I Seminario Nacional sobre Dramatización* (Madrid: MEC/INCIE).
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1976): *Dramatización de la Historia. Una experiencia escolar. Análisis de resultados*, Memoria de Actividades. Informa III, Sevilla:ICE de la Universidad de Sevilla.
- NÚÑEZ CUBERO, L. (1979): El rol del profesor ante la dramatización, *Boletín C.N.I.N.A.T/Ministerio de Cultura*, nº 5, 1-4.
- NÚÑEZ CUBERO, L.; ROMERO PÉREZ, C. (2003): La educación emocional a través del lenguaje dramático (Addenda). *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (Universidad de Barcelona, Sitges).
- ORTIZ, M.J. et al. (2002): Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 195-208.
- PASCUAL, V., y CUADRADO, M. (Coords.) (2001): *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona, Ciss-Praxis.

- PINILLOS, J.L. (1979): *Principios de psicología*. Madrid, Alianza Universidad.
- RENOM, A. (2003): *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona, Praxis.
- ROJAS, E. (1989): *El laberinto de la afectividad*. Madrid, Espasa Calpe.
- SANTOS REGO, M.A. (1988): Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: Una revisión de técnicas y procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 181, 499-521.
- SANTOS REGO, M.A. (1989): Formación y aprendizaje cooperativo de los profesores: Un enfoque experiencial. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 2 (3), 83-94.
- SCALES, P.C., & LEFFERT, N. (1999): *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN, Search Institute.
- SELLS, C.W., & BLUM, W.R. (1996): Current trends in adolescent health, en DICLEMENTE, R.J.; HANSEN, W.B. & PONTON, L.E (Eds.): *Handbook of adolescent health risk behaviour*; Nueva York, Plenum Press, 5-34.
- SÉNECA (1996): *Invitación a la serenidad*. Madrid, Temas de Hoy.
- SHAPIRO, L.E. (2002): *La salud emocional de los niños: Cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen*. Madrid, Edaf.
- SIMON, C.R. (Ed.) (1986): *Cognition and affect*. Nueva York, Prometheus Books.
- STRAYER, J. (1987): Affective and cognitive perspectives on empathy, en EISENBERG, N. y STRAYER, J. (Eds.): *Empathy and its development*,. Cambridge, University Press, 218-244.
- WALKER, Z., y TOWNSEND, J. (1998): Promoting adolescent mental health in primary care: a review of the literature. *Journal of Adolescence*, 21, 621-634.
- WEISSBERG, R. P., & GREENBERG, M.T. (1998): School and community competence-enhancement and prevention programs, en SIGEL, I.E. & RENNINGER, K.A. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 877-954). Nueva York, John Wiley & Sons.
- WEISSBERG, R. P., CAPLAN, M. Z, & SIVO, P.J. (1989): A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs, en BOND, L.A. & COMPAS, B.E. (Eds.): *Primary prevention and promotion in the schools*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 255-296.