

6

CAPÍTULO

Ciencias de la afectividad y educación emocional

Affective sciences and emotional education

Luis Núñez Cubero y Clara Romero Pérez

RESUMEN

Este capítulo presenta, en primer lugar, a las Ciencias de la Afectividad como un nuevo campo de investigación interdisciplinar en el estudio de las emociones. Las emociones adquieren una importancia práctica en la educación. Las Ciencias de la Afectividad pueden ayudar a los investigadores en educación a progresar en el campo de la investigación educativa aplicada integrando diferentes disciplinas desde las que fundamentar los programas de educación emocional. En segundo lugar, se describen las más recientes y representativas teorías aplicadas a la educación emocional. Por último, se señalan algunas conclusiones finales sobre las condiciones mínimas adecuadas para integrar la educación emocional en los contextos escolares.

PALABRAS CLAVE

Ciencias de la Afectividad e investigación en educación emocional. Principios educativos y teorías de las emociones.

SUMMARY

Firstly, this chapter introduces Affective Sciences as a new interdisciplinary research area for analysing emotions. Emotions are of primary practical importance in education. Affective Sciences can help educational researchers to make progress in educational intervention research by integrating different disciplines that justify proposals of emotional programs. Secondly, 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

Affective Sciences and educational intervention research on emotional education. Educational principles and theories on emotions.

Las Ciencias de la Afectividad

A nadie escapa que la afectividad constituye una piedra angular en la construcción de la personalidad y que el desarrollo de un *yo positivo* depende, entre otros factores, de la historia afectiva del sujeto, las competencias emocionales aprendidas por él y las condiciones afectivas del medio social e interpersonal en el que éste se desarrolla y al que se vincula. Mediante los afectos o sentimientos nos vinculamos al mundo exterior y con nosotros mismos. Tanto nuestra vida interpersonal como intrapersonal dependen, para su desarrollo, de los sentimientos, término que designa, parafraseando a Castilla del Pino, C. (2000, p.20) a los «instrumentos de que dispone el sujeto para la relación (emocional, afectiva), tanto con personas, animales y cosas, cuanto consigo mismos, es decir, con sus pensamientos, fantasías, deseos, impulsos, incluso con sus propios sentimientos».

La dimensión afectiva está presente en todos los órdenes de la vida individual y social al mismo tiempo que conforma una de las estructuras básicas de la naturaleza humana. Su relevancia científica se ha visto incrementada en estos últimos años en todos los dominios científicos que se ocupan del estudio de los fenómenos socio-humanos en sus diferentes niveles de análisis: neurobiológico, psicológico y social.

Las Ciencias de la Afectividad han emergido como un nuevo campo de estudio multidisciplinar centrado en el estudio de los fenómenos emocionales. Buena prueba de este interés es el pionero *Swiss Centre for Affective Sciences* (www.affective-sciences.org), primer centro de investigación especializado en el estudio interdisciplinar de las emociones y de sus efectos sobre el comportamiento humano y social que agrupa a más de cien investigadores de numerosas ramas científicas y cuyos proyectos de investigación interdisciplinar combinan una pluralidad de métodos –nomotéticos e idiográficos– y paradigmas científicos. La difusión del conocimiento sobre emociones es muy amplia y está muy diversificada. La editorial Oxford University Press ha sido pionera en crear una nueva colección

editorial –*Affective Sciences*– que permita la difusión del acervo de conocimientos de esta nueva ciencia. Entre su labor editorial destaca la publicación del primer volumen de esta ciencia interdisciplinar. El *Handbook of Affective Sciences* (2003) constituye una obra de referencia en esta temática pues aglutina los hallazgos más recientes de los estudios empíricos sobre afectividad y emociones desde diferentes niveles (genéticos, neurofisiológicos, psicosociales y culturales).

La educación emocional como respuesta a nuevos desafíos educativos

Las actividades que en la escuela –supuestamente– se practican deben ir dirigidas a la educación integral de la persona. Este debe ser un principio universalmente aceptado 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 a través de los “saberes” instrumentales, según sus propias e *innatas* capacidades.

El mito de “la inteligencia instrumental” 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 función de las cuales posteriormente se clasificaban a “los mejores” tomando como referente la actividad a la que laboralmente se iban a dedicar. 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 normalidad¹ 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 un 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

1.- Vid. Colom Cañellas, A. y Núñez Cubero, L. (2001). La evaluación educativa. En *Teoría de la Educación* (pp. 327-357). Madrid: Síntesis.

normalidad psicológica y también de una normalidad pedagógica en la que el pensamiento divergente, no sólo estaba excluido sino también penalizado.

Ello no quiere decir que la preocupación por conocer, controlar y dominar nuestros sentimientos y emociones a través de la razón haya estado ausente en nuestra más acendrada tradición filosófica y cultural. Desde los dramaturgos griegos, e incluso desde la mitología en la que los dioses y diosas tomaban *airadas* decisiones implacables movidos por desencantos, miedos, traiciones, amores y otras emociones primarias hasta la propia filosofía griega y europea posterior, la pregunta por los sentimientos y emociones siempre ha estado presente. Tampoco los maestros y maestras de etapas anteriores a la actual han ignorado la importancia de la afectividad en su tarea docente. Así pues, ante nada nuevo estamos si salvamos las lógicas variables de espacio y tiempo y el evidente progreso de las ciencias humanas y la neurofisiología en el conocimiento de nuestra estructura humana. Y lo que resulta a todas luces obvio es que nada nos exime a los educadores de continuar la indagación por la estructura moral y ética del comportamiento humano tomando como referente las leyes a observar para su propio crecimiento y desarrollo como personas. En la actualidad, y ante el aumento de tensiones ajenas al propio sistema escolar que, en muchas ocasiones, generan situaciones violentas, existe una evidente preocupación desde la educación por enseñar "otras habilidades" distintas a las meramente cognitivas e instrumentales. Y es en ese cuadro de preocupaciones donde se debe enmarcar la educación emocional. Pero, a la vez, son muchos los profesionales que se preguntan cómo trabajarla.

A pesar de la importancia de la dimensión afectiva para los procesos de aprendizaje y para la relación educativa propiamente dicha, los aspectos emocionales en educación continúan siendo, al día de hoy, un complejo desafío. Este desafío no es en modo alguno exclusivo de los contextos escolares, sino también de otros contextos, como los empresariales y de un buen número de entornos profesionales, que requieren del dominio de una amplia variabilidad de competencias emocionales para el logro eficaz de sus objetivos. Así pues, tanto si nos referimos a procesos educativos o a aquellos otros más específicos tales como los procesos de formación, o a todos aquellos que se apoyan o inciden en las relaciones humanas, en todos ellos, insisto, está involucrada la dimensión emocional.

La educación emocional se incluye explícitamente como una de las finalidades educativas del sistema educativo español. Al mismo tiempo, se incluye de forma explícita dentro del sistema de principios educativos básicos en los que se inspira el sistema educativo en España. La reciente Ley Orgánica de Educación (2006) señala como uno de los principios educativos el siguiente: "*la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social*", al mismo tiempo que precisa las siguientes finalidades vinculadas a la educación de las emociones:

- a) "El pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades afectivas".
- b) "El desarrollo de la capacidad para regular su propio aprendizaje, confianza en sus aptitudes y conocimientos y desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor".
- c) "La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos".

En el contexto europeo e internacional, la OCDE inició un proyecto de estudio para la selección y definición de las competencias claves transversales para la vida. El citado proyecto, rubricado con el acrónimo DeSeCo (2001, 2003)², confiere una importancia capital en la educación y el aprendizaje del futuro a la inteligencia emocional y las competencias socioafectivas. Como ejemplo podemos citar dos de las tres competencias genéricas seleccionadas en el proyecto DeSeCo en el Informe Final:

- a) Competencia 2 “Interactuar en grupos heterogéneos”: (i) establecer buenas relaciones con los demás; (ii) cooperar y trabajar en equipo; (iii) gestionar y resolver conflictos.
- b) Competencia 3 “Actuar de modo autónomo”: (iv) actuar de modo autónomo en un contexto global e interdependiente; (v) elaborar y realizar proyectos personales de vida; (vi) autoafirmación.

En síntesis, puede observarse que todas estas finalidades tratan de incidir en aquellos aprendizajes básicos que posibilitan a las personas “aprender a ser” y “aprender a convivir”. Para propiciarlos entendemos que se hace necesario equilibrar la balanza integrando armónicamente la educación cognitiva y psicomotriz, con la educación afectivo-emocional y artístico-creativa; esto es, armonizar *logos* y *pathos*; hacer hablar a las emociones a través de las propias emociones, ayudar a las personas a conformar su *self* y de conferir *significados* al mundo armonizando, insisto, los dos sistemas básicos de información sobre los que organizamos una personalidad madura y desde las que exhibimos patrones de conducta adaptativas: el sistema lógico o racional, basado en el *logos* y el sistema emocional –erróneamente denominado, a nuestro juicio, irracional- organizado sobre las vivencias y emociones.

Elementos claves para trabajar lo emocional

Se puede afirmar que en nuestra cultura escolar conviven en la actualidad tres elementos que nos preocupan: 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, el poder de los medios de comunicación social y los modelos y estilos de vida occidentales.

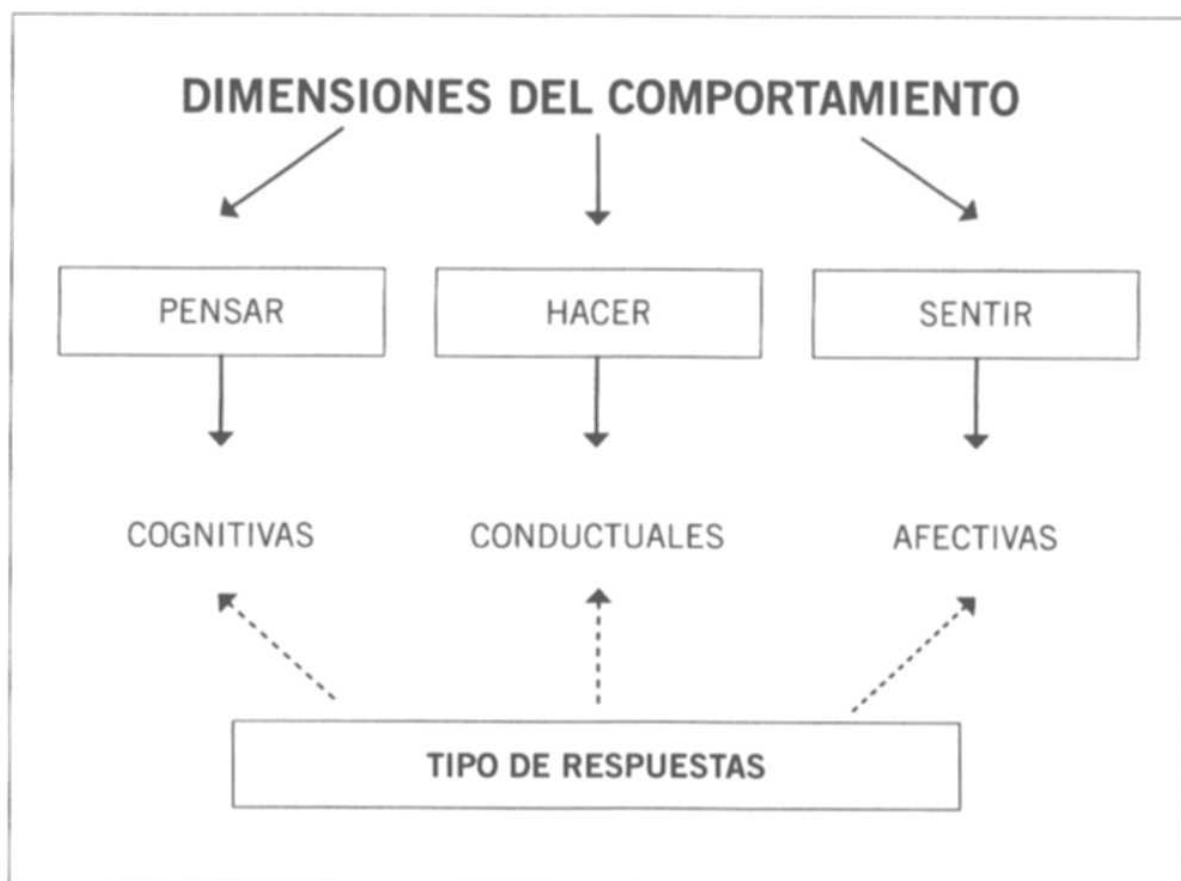
Albert Ellis (2004), creador de la conocida TCER³ afirma que la cognición, la emoción y el comportamiento no son funciones humanas aisladas sino que, por el contrario, están integradas y son holísticas.

2.- Vid. el primer informe del Proyecto DeSeCo en español en Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México:Fondo de Cultura Económica.

3.- 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.

“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, p. 11).

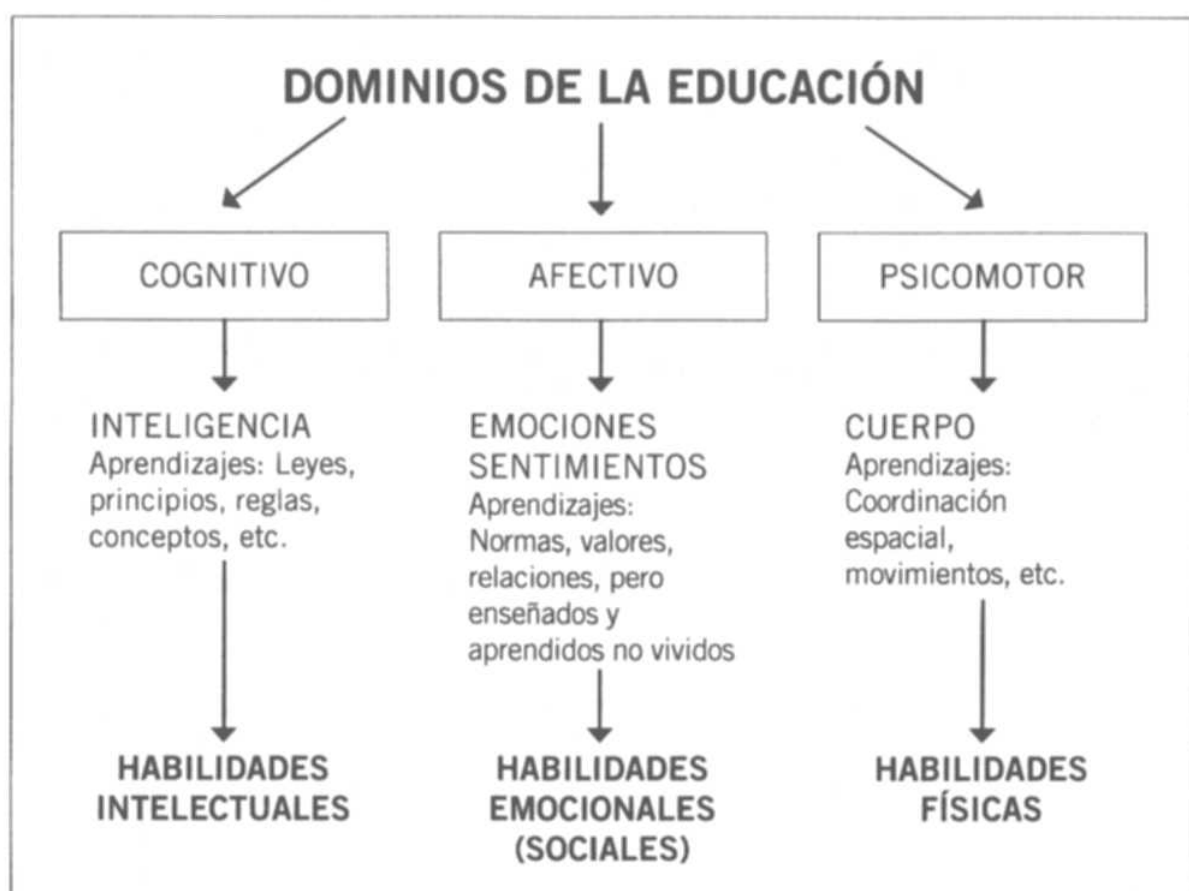
Igualmente, a cada una de estas actividades le corresponden un tipo de respuesta que aun no siendo en su totalidad de un único dominio ofrece una prevalencia sinérgica en relación con las demás. Y así tendríamos el cuadro siguiente:



Sin lugar a dudas, en nuestras instituciones educativas, sin que ello quiera decir que se haya abandonado la dimensión afectiva, nos hemos preocupado más por el control y promoción de lo cognitivo (pensar) y conductual (el hacer observado). Tal vez la propia demanda social de destrezas competitivas y su correspondiente carácter evaluador normativo, estén fuertemente arraigados en esta práctica habitual. Lo cierto es que la educación de la afectividad y de los sentimientos y emociones, llevada a cabo de forma sistemática y con fundamentos científicos ha estado relegada a un segundo plano hasta no hace mucho.

Y esta ausencia reviste un alto nivel de significación si tenemos en cuenta que la educación debe necesariamente cubrir desde sus específicos dominios todos y cada una de estas dimensiones del comportamiento humano que traducidas a “lo educativo” presentaría, como se señalan en el gráfico anterior, los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor, obviamente, con un proceso final unitario y fluido.

Partimos, pues, 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.



Nos referimos al dominio cognitivo, o a la evaluación centrada fundamentalmente sobre los “saberes instrumentales”, que por tradición están convenientemente regulados, quedando otros modelos de dominios y habilidades humanas sin evaluar, o bien siendo objeto de una evaluación de “valor difusamente añadido”. También es cierto que estos dominios están ausentes de regulación. 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 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 (psicofisiológica 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" (Humphrey, N: 2001:17)⁴. 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.

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 –LOGSE (1990) y LOE (2006)– se ha preocupado de equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva (materias transversales: educación en valores, educación moral, educación para la ciudadanía, etc.)⁵ 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 aras 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 escolástico⁶.

4.- Humphrey, N. (2001). *La mirada interior*. Madrid: Alianza.

5.- La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo) considera explícitamente la importancia de educar en las destrezas y competencias emocionales. Así, en su Preámbulo dice: "Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales..." (párrafo 16, línea 15 del BOE); y en el Artículo 71: "Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional..."

6.- Vid. Núñez Cubero, L.; Bisquerra Alzina, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M^a C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J. M.; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L. y Larrosa, J. (Coords.): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-196). Barcelona: Ariel.

Teorías del aprendizaje y educación emocional

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. Sintetizamos, a continuación, las principales teorías psicológicas sobre las que se estructuran los programas de educación emocional en contextos escolares.

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, H., 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, H., *ibíd.*).
- *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 corre-

lativas (p.e.: corporal, musical y lingüística). El lenguaje dramático es un recurso no sólo válido, sino *indispensable* para trabajar adecuadamente estas capacidades.

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.

Teoría de la motivación de logro

Existen abundante información sobre el papel del afecto y el interés en la motivación, el aprendizaje y le 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 teóricos 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 quisiéramos resaltar la importancia

que tiene el modelo de motivación emergente de Csikszentmihalyi y desarrollado en la "teoría del *fluir*". 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 autotéticas. Las personas que practican este tipo de actividades experimentan la sensación de *flujó*. 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* redonda 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 (autotéticas) junto a las instruccionales.

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. 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 años⁷ 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).

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.

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).

7.- 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/>

Teorías centradas en la cultura y el lenguaje

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 los responsables de las diferencias a la hora de *valorar* y *atribuir significado al mundo*.

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.

Educar las emociones

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 que más

arriba hemos hecho mención (véanse gráficos 1 y 2)— 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 —quíerese 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 que deben convivir en armonía y no solamente en su dimensión cognitiva de alumnos.

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. Se trata tan sólo 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 grupal. No queremos dejar de señalar —también por las 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. Creemos que ello redundaría en el bien de todos y fundamentalmente en el bienestar social 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. Y que sin lugar a dudas facilitaría una mayor empatía y tolerancia para lograr una pacífica convivencia en nuestras instituciones educativas.

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.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos* (4ª ed.). Barcelona: Tusquets.
- Colom Cañellas, A. y Núñez Cubero, L. (2001). La evaluación educativa. En *Teoría de la Educación* (pp. 327-357). Madrid: Síntesis.
- 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: 3Guildford Press.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2004). *El realismo de la esperanza: testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A. y Maclaren, C. (2004): *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*. Barcelona: Océano.
- 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.
- Humphrey, N. (2001). *La mirada interior*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Navarro Solano, MªR. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 163-174.
- 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. (2007). Pedagogía Emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 67-82.
- 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.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2^a ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Romero Pérez, Cl. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 107-122.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México:Fondo de Cultura Económica.
- 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 schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.